

# Éthique et cultures religieuses en tension : introduction

Séverine Desponds

## 1 Une tension classique et irrésolue

Dans la plupart des pays dont l'État est défini comme neutre ou laïque, les enseignant-e-s en Éthique et culture(s) religieuse(s) (ou alternativement en faits religieux, en morale laïque) sont tenu-e-s de respecter les convictions religieuses ou philosophiques des élèves. Or, ils et elles sont également chargé-e-s, plus ou moins explicitement selon les plans d'études, de développer chez les élèves des compétences sociales et intellectuelles ainsi que des savoirs issus des sciences humaines et sociales.<sup>1</sup> Étant donné que ces savoirs appartiennent à un autre régime de vérité que les croyances – et que les compétences attendues peuvent diverger de celles qui sont cultivées dans les familles et les communautés religieuses –, leur enseignement est susceptible d'entrer en conflit avec les convictions des élèves et de leurs parents.

Ce volume de la *Revue de didactique des sciences des religions* nous donne l'occasion de nous pencher sur cette tension qui semble parfois constitutive de l'enseignement même des faits religieux et de l'éthique. Cette tension se révèle si constitutive<sup>2</sup> que l'on pourrait l'appeler classique si l'enseignement séculier et scientifique des faits religieux était assez ancien et établi pour cela.<sup>3</sup> Cette tension potentielle entre convictions religieuses et sciences humaines crée donc des difficultés qui sont courantes pour les enseignant-e-s, sans doute, mais qui n'en sont pas pour autant banales ni résolues. S'il est aisé de dénoncer et de s'abstenir en classe de tenir un discours prosélyte et d'être en accord avec les déclarations d'intention des programmes et l'énoncé des principes, il est plus complexe de traduire très concrètement l'injonction de respect des croyances dans le contexte d'une classe, d'adopter une posture neutre ou d'aborder certains sujets du point de vue des sciences humaines, en raison des « écarts entre les discours prescriptifs et la réalité de l'école » (Lantheaume, 2014, p. 10 et 12). En ce sens, le débat et la recherche restent ouverts. La formation des enseignant-e-s demeure également un enjeu principal en lien avec cette tension constitutive du champ.

La vocation de cette *Revue* bilingue est de se pencher sur l'enseignement des faits religieux et sur sa didactique. Ce deuxième numéro, fruit d'une rencontre francophone, fera exception, non seulement de par l'unique langue d'expression utilisée mais surtout en élargissant son envergure : il portera également sur les tensions entre enseignement de l'éthique – ou de la morale laïque – et convictions des élèves. Cet élargissement de la focale s'explique par le fait que ce volume-ci prend pour objet d'investigation la branche scolaire Éthique et culture(s) religieuse(s).<sup>4</sup> En effet, c'est au sein de celle-ci que l'enseignement des faits religieux se dispense désormais au Québec et en Suisse et cette association entre éthique et culture(s) religieuse(s) pose des défis spécifiques. En prolongement, des contributions de ce volume porteront également sur l'enseignement de la morale laïque ou sur l'enseignement de l'éthique en lien avec l'éducation à la citoyenneté, qui, dans certains contextes comme en France et en Belgique, fait l'objet d'un enseignement séparé de celui des faits religieux. Le rapport entre les deux pans de cet enseignement et les défis similaires rencontrés seront aussi investigués ici.

## 2 Un nouveau contexte qui change la donne

La nécessité de poursuivre la réflexion sur cette tension « classique » se justifie par le développement d'un contexte nouveau pour l'enseignement de ces matières en francophonie<sup>5</sup> – contexte institutionnel scolaire, d'une part, et politico-social, d'autre part.

1 Bien qu'un enseignement confessionnel en matière de religions persiste à l'école publique dans certains contextes nationaux ou régionaux, nous prenons ici pour acquise la démonstration faite, particulièrement depuis les années 1990-2000, qu'un enseignement non confessionnel est possible, souhaité et implémenté à l'école publique (voir, par exemple, Milot & Ouellet, 1997).

2 Les spécialistes du champ évoquent à leur manière les tensions : « difficultés intrinsèques » (Estivalèzes, 2005, p. 248-262), « exigeante conciliation » (Estivalèzes & Lefebvre, 2012), pour ne donner que deux exemples. Le terme « tension » est également utilisé par J. Gautherin au sujet du « modèle républicain » (dans Lantheaume, 2014, p. 43-53).

3 Rappelons que l'impulsion pour le développement d'un enseignement laïque ou neutre des faits religieux qui ne soit ni fait de rejet (« laïcité d'évitement ») ni d'adhésion croyante (enseignement confessionnel) date des années 1980, tout du moins en ce qui concerne la France (Carpentier, 2004). Au Québec et en Suisse, cet enseignement fait l'objet d'une « laïcisation boîteuse » selon l'expression de P. Lebus (2006, para. 29). La tension est visible à l'intérieur des plans d'étude et des manuels (pour la Suisse, voir Desponds, Fawer Caputo & Rota, 2014). Cet enseignement n'est pas non plus lié exclusivement aux savoirs disciplinaires car les plans d'études donnent une place importante au domaine des « éducations à... ».

4 Le singulier est utilisé au Québec et le pluriel en Suisse francophone. Mais l'association des deux matières ou de leur équivalent n'est pas impensé en France (Saint-Martin & Gaudin, 2014).

5 Il s'agit ici uniquement des pays et régions francophones d'Europe et du Canada, représentés au colloque mentionné plus loin dans cette introduction.

Premièrement, au niveau scolaire, les contextes institutionnels encadrant l'enseignement de l'éthique (ou de la morale laïque) et de la culture religieuse (ou des faits religieux) ont beaucoup changé depuis la fin de la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle, de par l'intégration récente ou prochaine d'un enseignement obligatoire sur ces matières dans différents programmes scolaires ou de par des modifications de programmes et d'intitulés.

En France, si l'enseignement des faits religieux est bien implanté à la suite du rapport Debray de 2002 (Carpentier, 2004), un enseignement de morale laïque est introduit à l'échelle nationale dès la rentrée 2015. Ayant pour objectif d'« associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » et de faire acquérir « une conscience morale » permettant de comprendre et de partager « des valeurs humanistes » (MENESR, 2015, p. 1), ce programme suscite des questionnements nouveaux. En Belgique, le caractère obligatoire des cours de religion mais aussi de morale non confessionnelle, qui en est l'alternative, est mis à mal par un arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015 (arrêt no 34/2015). Et dès la rentrée 2016, un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est introduit dans la formation obligatoire de la Communauté française de Belgique, dès le primaire, remplaçant une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale (Milquet, 2015). Au Québec, l'enseignement obligatoire pour tous et toutes de l'Éthique et culture religieuse, introduit en 2008, a déjà atteint l'heure du premier bilan (Estivalèzes & Lefebvre, 2012 ; Bouchard & Gagnon, 2012 ; Cherblanc & Rondeau, 2010). Les polémiques s'apaisent quelque peu et les questions didactiques peuvent être approfondies. En Suisse, les plans d'études cantonaux de la partie francophone du pays ont été harmonisés dans un *Plan d'études romand* adopté en 2010 et implémenté de 2011 à 2015. À la faveur de cette harmonisation, les différents plans d'étude d'« histoire biblique » ou de « religion chrétienne » sont remplacés, ou doublés, dans certains cas, par l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. Et surtout, cette branche devient obligatoire dans les cantons qui l'adoptent, rendant, théoriquement, les demandes de dispense caduques. La pluralité religieuse des sociétés occidentales aujourd'hui implique, au moment où le cours devient obligatoire et commun à tous et toutes, une diversité de nouvelles situations et interactions que les enseignant-e-s sont susceptibles de rencontrer. Le caractère obligatoire de ces nouveaux cours implique donc un rapport différent aux tensions propres à cette discipline. Il n'est théoriquement plus possible d'éviter d'éventuelles tensions entre convictions et savoirs des sciences humaines et sociales par des dispenses pour les élèves ou pour les enseignant-e-s, c'est-à-dire par une stratégie d'évitement de la tension scientifique, didactique et déontologique propre à cet enseignement.

Le deuxième élément de contexte nouveau réside dans la répétition d'attentats commis au nom du *jihad* en France, puis en Belgique, en 2015 et 2016. De par leur proximité géographique et culturelle et par leur médiatisation, ces événements ont eu une grande répercussion non seulement dans les villes touchées mais aussi dans les écoles de la francophonie, sur les adultes enseignant-e-s et sur les élèves. La peur, l'incompréhension voire l'excitation des élèves n'ont pas manqué de surgir dans certaines classes. L'actualité et son écho dans les écoles ont fait surgir, jusque chez les plus jeunes élèves, des questions que les adultes préféreraient souvent éviter. Certes, la prise en charge pédagogique et didactique de ces événements n'est pas l'objet spécifique du présent volume, même si des contributions en font mention. En revanche, l'écho de ces événements dramatiques dans les écoles rend plus visible la pertinence sociale de l'enseignement de l'Éthique et culture(s) religieuse(s). L'argument consistant à affirmer que les religions appartiennent au domaine privé et ne doivent pas être abordées à l'école devient caduc puisque, si les programmes n'abordent pas les questions sociales vives (qui ne sont pas à confondre avec les questions « médiatiques »), les élèves, eux, le font.<sup>6</sup> À côté des familles et en dehors du marketing religieux fortement présent, notamment, sur Internet, l'école publique a encore un rôle à tenir et une responsabilité face aux jeunes et aux enfants. Et l'Éthique et culture(s) religieuse(s) peut être le lieu où cette responsabilité s'exerce.

### 3 Un colloque

Dans ce nouveau contexte, nous avons trouvé utile de contribuer à ce chantier de l'analyse des tensions dans l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. Nous avons souhaité interroger la tension entre respect des convictions et enseignement afin de questionner autant que possible la tentation de l'évitement des sujets délicats par crainte d'être confronté-e aux convictions des élèves – évitement qui ôte à cette branche sa pertinence scolaire. Nous avons donc aussi souhaité contribuer à la discussion sur la place d'un tel enseignement à l'école qui n'est pas à strictement parler un espace public mais qui demeure un espace partagé. Quel est le périmètre protégé de l'éducation religieuse des familles au sein duquel il est impensable de répondre aux élèves ou de construire des

---

<sup>6</sup> Cet élément de contexte n'est pas tout à fait nouveau puisque les attentats commis aux États-Unis le 11 septembre 2001 auraient amené Jack Lang à confier à Régis Debray le soin de rédiger son rapport (Borne & Willaime, 2007, p. 65 ; Estivalèzes, 2005, p. 26).

savoirs rationnels, bâtis sur des démarches adaptées des sciences? Comment, en enseignant, peut-on respecter les convictions des élèves croyant-e-s ? Mais aussi celles des non-croyant-e-s ? Quels sont les obstacles posés par la religion aux apprentissages scolaires ? Comment accueillir les valeurs des élèves lorsqu'elles sont en tension avec les valeurs scolaires ? Quelles réactions politiques suscite cet enseignement ? Quelle est l'histoire, ou quelles sont les histoires, de cette tension ? L'enseignement laïc est-il exempt de tension ? De ces interrogations, entre autres, est né un colloque international francophone qui s'est déroulé à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne du 6 au 8 mai 2015<sup>7</sup> et qui a permis de rassembler enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, chercheurs et chercheuses et d'échanger sur les situations nationales ou régionales particulières mais aussi par delà celles-ci<sup>8</sup> et dont ce volume se fait l'écho.

#### 4 Les contributions

Bien que rassemblées autour d'une problématique commune, les contributions recueillies dans le présent volume<sup>9</sup> proviennent aussi bien du champ de la didactique de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) et de la morale laïque, que de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie ou du droit. Certain-e-s auteur-e-s sont didacticien-ne-s ou formateur et formatrices d'enseignant-e-s<sup>10</sup> et apportent les questions et les réponses provenant de ce champ ; on trouvera aussi des comptes rendus de recherche. Chaque contribution s'ancre nécessairement dans un contexte national, historique, juridique, religieux et scolaire chaque fois spécifique. À cet égard, ce volume donne également aux lecteurs et lectrices l'occasion de comparer les différents enseignements francophones occidentaux sur la question.

Les articles, répartis dans le volume selon les rubriques de la *Revue* que sont « Recherche », « Didactique » et « Religions & sociétés », s'intègrent néanmoins dans trois discussions.

La première discussion porte sur la tension qui naît de l'exigence, déontologique et juridique, de neutralité de l'enseignement. François Bellanger, professeur de droit à l'Université de Genève, dans « Liberté religieuse et enseignement », apporte une contribution juridique sur cette question, dans le contexte suisse, et Luc Bégin, professeur de philosophie à l'Université Laval, présente les contestations juridiques de l'Éthique et culture religieuse au Québec avec « Le défi du pluralisme et la contestation juridique d'une formation obligatoire pour toutes et tous en Éthique et culture religieuse ». Valentine Zuber, directrice d'études à l'École pratique des hautes études, porte un regard historique sur la tension entre morale républicaine et liberté de convictions des familles et des individus avec « Entre instruction et éducation. Le débat sur le rôle de l'enseignement de la morale à l'école publique en France de la Révolution française à nos jours ». Claudine Leleux, professeure formatrice à la Haute école de Bruxelles, sonde également, en didactique de l'éthique, le cœur de cette thématique par l'attention qu'elle porte au respect de la liberté de conscience, dans son article « Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves ». Dany Rondeau, professeur de philosophie et d'éthique à l'Université du Québec de Rimouski, par « Éthique et culture religieuse en dialogue. Regard sur le programme québécois », explicite les objectifs de la branche scolaire et argumente en faveur d'une compréhension de celle-ci qui permet de limiter les conflits avec les parents et les groupes d'intérêts concernés par cette branche. Sivane Hirsch, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'interroge sur « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? » et notamment sur la difficile posture de neutralité à maintenir en enseignant cette branche. Enfin, Daniel Curnier, doctorant et assistant diplômé à la Haute école pédagogique à Lausanne (Suisse), s'intéresse à la dimension éthique de l'enseignement en vue du développement durable et à la problématique de sa neutralité, avec « Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ? ». En effet, l'Éthique et culture(s) religieuse(s) n'a pas l'apanage des tensions entre convictions des familles et des élèves et enseignement. L'éducation au développement durable, la géographie, de même que l'histoire, peuvent rencontrer les mêmes défis eu égard aux valeurs des familles – sans parler des sciences de la nature et même, des arts et de l'éducation physique.

7 Nous tenons à remercier le Fonds national suisse de la recherche scientifique et la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour le soutien généreux accordé à ce colloque.

8 Il a été possible d'observer une synergie internationale entre les tensions observées dans les contextes locaux et les voies de résolution possibles (comme, par exemple, la formation à l'épistémologie). Sans doute qu'un rapprochement s'opère entre deux dynamiques, celle d'une déconfectionnalisation de l'enseignement observée en Belgique, au Québec et en Suisse francophone et celle de la mise en place d'une « laïcité d'intelligence », remplaçant la « laïcité scolaire d'abstention » (Borne & Willaime, 2007, p. 59-64). Voir aussi la synthèse par N. Durisch Gauthier dans le présent volume.

9 Signalons également que quelques contributions du colloque ont été publiées dans le volume 1 de cette *Revue* (Meylan, 2015 ; Welscher, 2015) et quelques autres seront publiées dans le volume 4.

10 Les contributions d'enseignant-e-s n'ont pas manqué au colloque mais n'ont pas pu figurer dans ce volume.

La nécessité de baser l'enseignement scolaire sur un socle scientifique, de respecter une ou des démarches scientifiques et de développer des compétences intellectuelles chez les élèves peut également entrer en tension avec les convictions des élèves. C'est sur cette tension que porte la deuxième discussion. Coralie Delhaye, chercheuse attachée à l'Université libre de Bruxelles (ULB) et José-Luis Wolfs, professeur en sciences de l'éducation (ULB), dans « Convictions religieuses et adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science », analysent les résultats d'une enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique. Mathieu Gagnon, professeur en didactique de l'Éthique et culture religieuse à l'Université Sherbrooke au Québec, dans son article « Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse ? », aborde également cette tension puisque l'esprit critique est fondamental dans le développement d'une pensée non seulement citoyenne mais également scientifique. Enfin, Claudine Leleux, dans l'article précité, contribue également à cette discussion en argumentant en faveur d'une pratique scolaire de l'éthique ayant pour but de ne pas entrer en conflit avec la liberté de conscience des élèves tout en étant fondée dans le savoir académique de référence philosophique.

La troisième discussion à laquelle prennent part les auteur·e·s du présent volume porte sur la tension née du rapport entre les deux termes de la branche scolaire Éthique et culture religieuse : l'éthique et la culture religieuse n'ont pas les mêmes objets, d'une part, et ces deux pans ont comme référence, d'autre part, des disciplines académiques différentes qui n'ont bien entendu ni les mêmes questionnements, ni les mêmes méthodes. Du point de vue didactique, les débats et les démarches ne se sont jusqu'à présent que rarement côtoyées. Le volume 1 de cette *Revue* présentait déjà un article critique sur l'association de l'éthique et de la culture religieuse, association alors jugée illégitime du point de vue des savoirs de référence et de l'épistémologie (voir Heinzen, 2015). Le présent volume enrichit ce débat en proposant deux contributions qui abordent cette tension entre les deux pans de la branche scolaire, du point de vue de leur conciliation. Dany Rondeau, dans l'article précité, argumente en faveur d'une Éthique et culture religieuse principalement préoccupée de la réflexion sur le vivre-ensemble, à laquelle aussi bien l'éthique que la culture religieuse se subordonnent. En ce sens, cet article aborde également la tension entre deux représentations de cette branche scolaire, l'une la considérant avant tout comme une éducation au vivre-ensemble et l'autre comme relevant des sciences humaines. Mathieu Gagnon contribue également à cette discussion, dans l'article précité, car il s'interroge sur le fait que le développement de l'esprit critique soit encouragé en matière d'éthique mais non en matière de culture religieuse et plaide pour une éducation à l'esprit critique dans les deux pans du programme. Philippe Gaudin, directeur adjoint de l'Institut européen en sciences des religions et formateur d'enseignant·e·s, s'intéresse, quant à lui, à la tension entre « Enseignement de la philosophie et enseignement des faits religieux en France : entre exigence de la liberté de penser et nouveaux enjeux pédagogiques ». Après avoir constaté la réserve du premier vis-à-vis du deuxième, il démontre, notamment par l'étude des programmes, que les faits religieux ne sont de loin pas absents de la réflexion philosophique. Enfin, dans une perspective historique, Sarah Scholl et Jean-Charles Buttier, tous deux chercheur·e·s post-doctorant·e·s en histoire à l'Université de Genève, exposent de quelles façons un enseignement de la morale laïque, dès le 18<sup>e</sup> et le 19<sup>e</sup> siècles, ne s'affranchit pas radicalement et soudainement d'un système de valeurs, qu'il soit chrétien ou républicain – l'une avec « Les enjeux religieux de l'instruction morale et civique au 19<sup>e</sup> siècle en Suisse romande », et l'autre avec « De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques : la morale élémentaire enseignée en France de 1789 à 1848 ».

Finalement, Jean-Philippe Perreault, professeur de sciences des religions à l'Université Laval, tire le bilan de huit années d'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec et indique de nouvelles pistes à investiguer avec « Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises ». Selon lui, c'est la formation des enseignant·e·s d'Éthique et culture religieuse qui est dorénavant première source de tensions et non plus le respect des convictions religieuses ou philosophiques des élèves.

Il est certain que les pistes d'exploitation des tensions porteuses d'apprentissages ou les voies de résolution des tensions qui sont proposées par les auteur·e·s ne pourront porter leurs fruits que par le biais d'une formation des enseignant·e·s adaptée aux défis que la branche rencontre et soutenue par les institutions scolaires et politiques. Il y a lieu d'espérer qu'il soit possible de travailler en ce sens à l'avenir afin d'éviter notamment les « tensions inutiles » (Lantheaume, 2014, p. 12). Dans tous les cas, il est réjouissant de constater, à l'issue du colloque et en préambule à ce numéro, que le bilan de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) n'est pas celui d'une branche soumise à des tensions inextricables et stériles mais bien celui d'une branche d'avenir dont la didactique ne peut que s'enrichir et s'affiner pour répondre aux besoins de compréhension des élèves.



## À propos de l'auteure

Titulaire d'un doctorat ès lettres en histoire des religions et d'un diplôme d'enseignement, **Séverine Desponds** est chargée d'enseignement en didactique de l'Éthique et cultures religieuses à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Elle est membre du comité de rédaction de la *Revue de didactique des sciences des religions*.  
severine.desponds-meylan@hepl.ch

## Références

- Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?* Paris : A. Colin.
- Bouchard, N. & Gagnon, M. (dir.). (2012). *L'éthique et la culture religieuse en question : réflexion critique et prospectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, J. (2004). L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93, 79-92.
- Cherblanc, J. & Rondeau, D. (dir.). (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation de programme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cour constitutionnelle de Belgique. (2015, 12 mars). *Arrêt no 34*. Récupéré le 20 mai 2016 du site de la Cour constitutionnelle : <http://www.const-court.be/public/f/2015/2015-034f.pdf>
- Debray, R. (2002, février). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. [Paris :] Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 20 mai 2016 du site de *La documentation française* : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544/>
- Desponds, S., Fawer Caputo, Ch. & Rota, A. (2014). L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. Analyses sociohistoriques, didactiques et pragmatiques. Dans J.-P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école : Réponses québécoises et européennes* (p. 83-99). Paris: Riveneuve.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Bayard.
- Estivalèzes, M. & Lefebvre, S. (dir.). (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gautherin, J. (2014). Le modèle « républicain » en France : un modèle sous tensions. Dans F. Lantheaume (dir.), *Les religions à l'école* (p. 43-53). Paris : Karthala.
- Heinzen, S. (2015). Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 72-84.
- Lantheaume, F. (dir.). (2014). *Les religions à l'école*. Paris : Karthala.
- Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école. *Ethique publique*, 8(1). Récupéré le 20 mai 2016 du site de la revue : <http://ethiquepublique.revues.org/1873> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1873
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85-94.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015, septembre). *Ressources Enseignement moral et civique : Introduction*. Récupéré le 20 mai 2016 du site ministériel *Eduscol* : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress\\_emc\\_introduction\\_465152.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf)

Milot, M. & Ouellet, F. (dir.). (1997). *Religion, éducation & démocratie : un enseignement culturel des religions est-il possible ?* Montréal : L'Harmattan.

Milquet, J. (2015, 21 septembre). *Communiqué de presse : projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (doc No 12022)*. Récupéré le 20 mai 2016 du site de la Fédération Wallonie-Bruxelles : [http://www.agers.cfwb.be/index.php?page=23827&do\\_id=12022&do\\_check=](http://www.agers.cfwb.be/index.php?page=23827&do_id=12022&do_check=)

Saint-Martin & Gaudin, Ph. (dir.). (2014). *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux à l'école*. Paris : Riveneuve.

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 103-115.