Revue-IRS

Revue Internationale de la Recherche Scientifique
(Revue-IRS)
ISSN: 2958-8413
Vol. 3, No. 1, Février 2025

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license.

LE PLURALISME RELIGIEUX AU SEIN DE KIADIN'I MADAGASIKARA : VERS UNE ETHIQUE DU VIVRE-ENSEMBLE ET UNE REFONDATION DU LIEN SOCIAL ?

ARNO RAMAROLAHY Safidy Iombonana (1), BOTOLAHY Angelo Ernest (2), HARIZOA Nantenaina (3)

(1) (2) : Doctorant en Sciences Sociales, de l'Université de Toliara
(3) : Docteur en Philosophie de l'Université d'Antananarivo

Abstract: This article examines the educational model of Kiadin'i Madagasikara (KIM), a Malagasy scout movement that embodies a structured approach to religious pluralism as a foundation for social cohesion and intercultural education. Through an analysis of the movement's founding texts, including the 2012 and 2019 statutes, educational manuals, and internal regulations, this study explores how KIM integrates diverse religious traditions, particularly Christianity, Islam, and traditional Malagasy beliefs, within a framework of mutual recognition and active dialogue. Drawing on philosophical theories of pluralism by thinkers such as Jürgen Habermas, Paul Ricoeur, and Charles Taylor, the article situates KIM's approach in broader global debates on pluralism in education. The findings reveal that while KIM provides an innovative model for interfaith coexistence, challenges such as achieving equitable representation and avoiding superficial integration persist. This study contributes to discussions on educational frameworks for peaceful coexistence in multicultural societies.

Keywords: Kiadin'i Madagasikara, Religious pluralism, Scout, Educational model, Peaceful coexistence.

Résumé : Cet article examine le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara (KIM), un mouvement scout malgache qui incarne une approche structurée du pluralisme religieux comme fondement de la cohésion sociale et de l'éducation interculturelle. À travers une analyse des textes fondateurs du mouvement, notamment les statuts de 2012 et 2019, les manuels éducatifs et les règlements internes, cette étude explore comment le KIM intègre diverses traditions religieuses, en particulier le christianisme, l'islam et les croyances traditionnelles malgaches, dans un cadre de reconnaissance mutuelle et de dialogue actif. S'appuyant sur les théories philosophiques du pluralisme de penseurs tels que Jürgen Habermas, Paul Ricoeur et Charles Taylor, l'article situe l'approche du KIM dans les débats mondiaux sur le pluralisme dans l'éducation. Les résultats montrent que, bien que le KIM propose un modèle innovant de coexistence interreligieuse, des défis subsistent, tels que la représentation équitable et l'évitement d'une intégration superficielle. Cette étude contribue aux discussions sur les cadres éducatifs favorisant la coexistence pacifique dans des sociétés multiculturelles.

Mots clés: Kiadin'i Madagasikara, Pluralisme réligieux, Scout, model d'éducation, Vivre ensemble en paix.

Digital Object Identifier (DOI): https://doi.org/**10.5281/zenodo.14916457**

1 INTRODUCTION

Les sociétés contemporaines font faces à un défi majeur avec le pluralisme religieux, car il suscite une réflexion profonde sur la possibilité d'une coexistence pacifique entre des croyances souvent opposées. La question du vivre-ensemble face à la diversité des traditions spirituelles est au cœur des débats en philosophie sociale et en sciences de l'éducation, où les tensions identitaires et religieuses posent un problème fondamental d'intégration et de reconnaissance mutuelle (Taylor, 1994). L'éducation apparaît ainsi comme un levier essentiel pour organiser et structurer cette diversité dans un cadre où les différences ne sont pas simplement tolérées mais reconnues comme légitimes; et intégrées dans un espace de dialogue mutuel (Habermas, 2008). Plus qu'un simple moyen de transmission d'informations, des savoirs; l'éducation constitue un lieu de formation des subjectivités où l'individu apprend à se situer face à l'altérité sans renier son identité propre (Dewey, 1916). Ainsi, un système éducatif qui favorise la compréhension interconfessionnelle peut-il être envisagé comme un modèle de gestion du pluralisme, à condition que celui-ci ne se limite pas à une juxtaposition de croyances, mais permette un engagement actif dans la reconnaissance des autres traditions spirituelles (Ricoeur, 2004). C'est précisément ce que met en œuvre Kiadin'i Madagasikara, un mouvement scout national malgache qui, depuis plusieurs décennies, développe une pédagogie du pluralisme religieux structurée. Dans ce cadre éducatif, des jeunes de différentes confessions sont amenés à coexister, à partager des pratiques communes et à organiser un vivre-ensemble qui respecte l'autonomie de chaque tradition religieuse sans tomber dans une simple tolérance passive (Baubérot, 2015). Cette approche se distingue des autres modèles éducatifs classiques en ce qu'elle repose sur une transmission expérientielle des valeurs du pluralisme, où les jeunes ne se contentent pas de recevoir un enseignement théorique sur la diversité religieuse, mais l'expérimentent concrètement dans leurs interactions quotidiennes (Dewey, 1938). Toutefois, une question demeure si ce modèle éducatif est-il simplement un compromis pragmatique adapté au contexte malgache, ou représente-t-il une véritable refondation du lien social, en instaurant une éthique appliquée du pluralisme ? Ici l'enjeu est d'évaluer si cette forme de coexistence structurée constitue un modèle transposable à d'autres espaces éducatifs ou si elle est contingente aux spécificités culturelles et historiques de Madagascar (Taylor, 2007).

Dans l'idée où considère le pluralisme religieux comme un facteur de cohésion sociale lorsqu'il est encadré par une éducation à la diversité, alors il est légitime de s'interroger sur la pertinence du modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara. Un modèle qui organise la coexistence religieuse au sein du scoutisme, et constitue-t-il une approche innovante du vivre-ensemble et un paradigme éducatif du pluralisme transposable à d'autres contextes éducatifs et sociaux ? La reconnaissance mutuelle des croyances dans l'espace éducatif implique-t-elle une nouvelle forme de laïcité qui, au lieu de neutraliser les convictions, leur permet de coexister dans un cadre structuré (Habermas, 2012) ? Ce pluralisme éducatif peut-il dépasser les limites d'une simple tolérance passive pour se transformer en un véritable projet de reconnaissance réciproque (Ricoeur, 2004) ? Le modèle éducatif développé par Kiadin'i Madagasikara ne se réduit pas à une simple coexistence pacifique entre différentes traditions religieuses. Il repose sur une pédagogie active du pluralisme, où les jeunes développent des

compétences citoyennes liées au dialogue interreligieux**,** à la tolérance critique et à la reconnaissance mutuelle (Dewey, 1938). Ce n'est pas qu'une adaptation pragmatique aux réalités culturelles malgaches ; mais il constitue une approche éducative novatrice, qui pourrait servir de référence pour repenser l'éducation au pluralisme dans d'autres sociétés multiculturelles (Baubérot, 2015). En intégrant le dialogue interreligieux dans une pratique éducative immersive, l'association scoute Kiadin'i Madagasikara élabore une éthique du pluralisme appliqué, qui pourrait être mobilisée dans des contextes éducatifs plus larges, notamment au sein des écoles publiques et des mouvements de jeunesse interreligieux (Taylor, 1994).

L'évaluation de la pertinence du modèle éducatif pluraliste de Kiadin'i Madagasikara repose sur une approche méthodologique combinant analyse documentaire, étude comparative et cadre philosophique critique. Cette démarche vise à examiner la cohérence interne du modèle ainsi que sa transposabilité à d'autres contextes éducatifs. Dans un premier temps, une analyse approfondie des textes fondateurs de l'association sera menée, notamment les statuts de 2012 et 2019, afin d'identifier l'évolution du pluralisme au sein du mouvement. Ce passage d'un pluralisme spontané à un pluralisme institutionnalisé sera examiné à travers l'évolution des pratiques éducatives et des valeurs portées par Kiadin'i Madagasikara (Baubérot, 2015). En complément, les règlements internes seront étudiés afin de comprendre comment le scoutisme malgache encadre concrètement la diversité religieuse dans son fonctionnement quotidien. Ensuite, une analyse des manuels éducatifs des trois branches du scoutisme malgache (jaune, verte et rouge) permettra d'examiner la manière dont la diversité religieuse est intégrée à chaque étape de la formation des jeunes scouts. L'objectif est d'évaluer si cette pédagogie contribue efficacement à la construction de compétences interculturelles et citoyennes, conformément aux principes de l'éducation pragmatiste (Dewey, 1916). Par ailleurs, cette étude adoptera une approche comparative internationale, mettant en perspective le modèle de Kiadin'i Madagasikara avec d'autres dispositifs éducatifs pluralistes. Seront notamment analysés : le scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, les écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie et les initiatives de dialogue interreligieux intégrées aux systèmes éducatifs en France (Taylor, 2007). Cette mise en perspective vise à situer les spécificités et les limites du modèle malgache, tout en identifiant les leviers d'amélioration et les conditions de transposabilité. Enfin, l'ensemble de cette étude s'inscrira dans une analyse philosophique et critique, en mobilisant les théories de Jürgen Habermas sur la laïcité dialogique, de Paul Ricoeur sur la reconnaissance mutuelle, de Charles Taylor sur le multiculturalisme, ainsi que les travaux de John Dewey et Jean Baubérot sur l'éducation et la formation citoyenne (Habermas, 2012 ; Ricœur, 2004 ; Taylor, 1994). Cette confrontation théorique permettra de mesurer l'impact du pluralisme éducatif dans la construction d'une citoyenneté inclusive et démocratique.

L'analyse du modèle éducatif pluraliste de Kiadin'i Madagasikara repose sur une étude approfondie des textes fondateurs et règlements internes du mouvement. Toutefois, pour garantir la rigueur scientifique de cette approche, il est essentiel de préciser les critères d'analyse retenus. Cette étude s'appuie sur une analyse qualitative du discours (Bardin, 2013), visant à identifier les valeurs éducatives structurantes du pluralisme scout. L'évolution des statuts de 2012 et 2019 est examinée selon trois axes : la reconnaissance institutionnelle de la

diversité religieuse, l'organisation des pratiques interconfessionnelles et l'impact sur la pédagogie scoute. Par ailleurs, la comparaison internationale avec d'autres modèles éducatifs pluralistes nécessite une justification méthodologique rigoureuse. Les études de cas choisies (scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie, classes de philosophie du vivre-ensemble en France) ont été sélectionnées selon trois critères, dont un contexte multiculturel similaire, où la diversité religieuse pose des enjeux éducatifs comparables, ensuite une structuration pédagogique explicitement fondée sur le pluralisme et des dispositifs éducatifs ayant fait l'objet d'évaluations académiques (Taylor, 1994 ; Baubérot, 2015).

2 DEVELOPPEMENT

2.1 ENJEU PHILOSOPHIQUE ET PEDAGOGIQUE AUTOUR DU PLURALISME EDUCATIF

2.1.1 Pourquoi de comment enseigner le pluralisme?

Le concept de pluralisme désigne la coexistence d'une diversité d'idées, de croyances et de valeurs au sein d'un même espace social, culturel ou politique (Taylor, 1994). En philosophie, il s'oppose au monisme, qui suppose une vérité unique et universelle, et se distingue du relativisme, qui tend à nier toute hiérarchie entre les différentes visions du monde (Rawls, 1993). Le pluralisme religieux, en particulier, se réfère à une situation où plusieurs traditions spirituelles coexistent dans une société, sans qu'aucune ne détienne un monopole absolu sur la vérité ou l'organisation sociale (Hick, 1989). Il existe plusieurs types de pluralisme. Le pluralisme descriptif est une réalité sociologique qui constate la diversité des croyances et des cultures sans juger de leur valeur ou de leur compatibilité (Putnam, 2007). Le pluralisme normatif, en revanche, soutient que cette diversité est une richesse à préserver et qu'elle doit être institutionnellement reconnue (Habermas, 2012). Entre ces deux pôles, le pluralisme pragmatique cherche des solutions pour structurer cette diversité et éviter les conflits en organisant un cadre de reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004).

De l'autre coté, la diversité religieuse est un cas particulier du pluralisme, où différentes traditions spirituelles coexistent dans un même espace social (Baubérot, 2015). Cette diversité peut être harmonieuse, lorsque les croyances interagissent dans un cadre de respect mutuel, ou conflictuelle, lorsque des tensions apparaissent autour de l'exclusivisme religieux (Taylor, 2007). Dès lors, l'éducation joue un rôle essentiel pour transformer cette diversité en levier de cohésion sociale, plutôt qu'en facteur de fragmentation (Dewey, 1916).

L'état du pluralisme religieux en situation éducative : tensions, modèles et défis en Afrique

Le pluralisme religieux en situation éducative est aujourd'hui un enjeu central dans les débats philosophiques et pédagogiques, particulièrement en Afrique où la diversité confessionnelle façonne les dynamiques sociales et éducatives (Taylor, 1994). L'éducation au pluralisme religieux se heurte cependant à des défis structurels, liés aux tensions entre la reconnaissance des identités religieuses et la nécessité d'un cadre éducatif commun (Ricoeur, 2004). Dans de nombreux pays africains, l'école est à la fois un espace de transmission des

valeurs culturelles et un lieu où les traditions religieuses s'affrontent ou s'hybrident, selon les contextes politiques et historiques (Habermas, 2008).

À l'échelle internationale, les approches éducatives du pluralisme oscillent entre deux tendances principales. D'une part, certaines nations adoptent une stricte neutralité laïque qui exclut toute référence religieuse dans le cadre scolaire, comme en France où le principe de laïcité impose une séparation rigide entre l'école et les croyances (Baubérot, 2015). D'autre part, d'autres pays favorisent une approche multiculturelle, dans laquelle les traditions religieuses sont reconnues et intégrées à l'enseignement, comme c'est le cas au Canada ou en Inde où les programmes éducatifs incluent une sensibilisation aux différentes confessions (Taylor, 2007). Ces modèles traduisent deux visions différentes de la gestion du pluralisme : l'une visant à neutraliser la diversité pour éviter les conflits, l'autre cherchant à intégrer les différences pour favoriser un dialogue interculturel (Habermas, 2012).

En Afrique, la question du pluralisme religieux en situation éducative est particulièrement complexe en raison du poids historique des traditions religieuses, de la coexistence entre christianisme, islam et religions traditionnelles, et de l'héritage colonial qui a façonné les systèmes éducatifs nationaux (Mbembe, 2000). Dans plusieurs pays comme le Sénégal, le Kenya ou l'Afrique du Sud, les écoles confessionnelles sont important dans la structuration de l'éducation, ce qui pose la question de la place accordée aux croyances minoritaires et à la diversité religieuse dans les programmes scolaires (Sarr, 2016). Certains États ont tenté d'instaurer un enseignement du fait religieux non confessionnel, mais ces initiatives se heurtent souvent à des résistances de la part des communautés religieuses elles-mêmes, qui y voient une menace pour la transmission de leurs propres valeurs (Eze, 2017).

Le principal écart entre les modèles existants et les besoins réels réside dans l'absence d'un cadre véritablement inclusif qui permette à la fois la reconnaissance des identités religieuses et la promotion d'un vivre-ensemble fondé sur des principes partagés (Ricoeur, 2004). Les approches purement laïques peuvent engendrer un sentiment d'exclusion chez certaines communautés, tandis que les modèles confessionnels risquent d'accentuer la fragmentation sociale (Habermas, 2012). Le défi consiste donc à trouver un équilibre entre ces deux perspectives, en développant une pédagogie du pluralisme qui ne se contente pas de juxtaposer les croyances, mais qui encourage une interaction réelle entre elles (Dewey, 1916).

L'Afrique est confrontée à un double impératif. D'un côté, elle doit préserver la richesse de ses traditions religieuses en évitant l'imposition d'un modèle unique qui marginaliserait certaines croyances (Taylor, 1994). De l'autre, elle doit veiller à ce que cette diversité ne soit pas source de divisions, mais plutôt un moteur de cohésion sociale (Durkheim, 1922). L'éducation au pluralisme doit ainsi dépasser le simple enseignement des religions pour devenir un véritable espace d'apprentissage du dialogue et de la reconnaissance mutuelle, fondé sur des principes de justice et d'égalité (Freire, 1970). Cela implique une réflexion sur les outils pédagogiques à mobiliser, les méthodes d'apprentissage les plus adaptées et la formation des enseignants afin qu'ils soient en mesure de transmettre ces valeurs dans un cadre apaisé et constructif (Dewey, 1938).

John Dewey et l'apprentissage par l'expérience

Parmis les chercheurs sur le sujet, John Dewey est l'un des principaux penseurs à avoir défendu une vision pragmatique de l'éducation, fondée sur l'expérience directe plutôt

que sur un enseignement purement théorique (Dewey, 1916). Pour lui, l'apprentissage du pluralisme ne peut être efficace que si les individus sont placés dans des situations concrètes où ils doivent interagir avec la diversité (Dewey, 1938). La compréhension de l'autre ne se limite pas à une connaissance abstraite des différentes traditions religieuses, mais passe par une immersion active dans un environnement hétérogène où la diversité est vécue quotidiennement (Biesta, 2006). Cette méthode rejoint l'idée de Dewey selon laquelle le contact direct avec la diversité favorise une compréhension plus profonde des différences culturelles et religieuses (Dewey, 1938). D'un point de vue philosophique, cette pédagogie de l'expérience permet d'éviter les écueils du dogmatisme ou du relativisme. Si l'éducation au pluralisme se limite à un enseignement théorique, elle risque de devenir une simple connaissance intellectuelle déconnectée des réalités sociales (Gutmann, 1987). À l'inverse, si le pluralisme est enseigné sans cadre éducatif structurant, il peut conduire à une forme de relativisme où toutes les croyances sont perçues comme interchangeables, sans prise en compte de leurs spécificités (Taylor, 2007). L'approche de Dewey permet d'articuler expérience et réflexion, en intégrant des pratiques éducatives concrètes qui rendent le pluralisme non seulement compréhensible mais également vivable et applicable (Dewey, 1938).

Former des citoyens conscients du dialogue interreligieux selon Paulo Freire pour faire de l'éducation comme émancipation

Dans sa critique des systèmes éducatifs traditionnels, Paulo Freire insiste sur la nécessité de développer une pédagogie de l'émancipation, où les apprenants ne sont pas de simples récepteurs de savoir, mais des acteurs conscients de leur propre formation (Freire, 1970). Selon lui, l'éducation ne doit pas être un outil de reproduction des normes existantes, mais un levier de transformation sociale, permettant aux individus de développer une pensée critique et un engagement citoyen actif (Freire, 1974). Dans cette perspective, le pluralisme ne peut être enseigné de manière passive ou neutre. Il doit être intégré dans un projet éducatif qui favorise le dialogue, la remise en question des préjugés et la reconnaissance des autres traditions religieuses (Gadotti, 1996). Freire insiste sur le fait que le dialogue est l'essence même de l'éducation au pluralisme. Il ne suffit pas d'exposer les jeunes à la diversité religieuse ; encore faut-il leur donner les outils conceptuels et critiques pour comprendre et interagir avec cette diversité (Freire, 1985). L'objectif n'est donc pas seulement d'accepter l'existence des autres croyances, mais de construire une véritable reconnaissance mutuelle, où chaque individu est capable de comprendre et d'intégrer la perspective de l'autre (Ricoeur, 2004).

Émile Durkheim et la socialisation éducative soutenant que l'école et les institutions comme vecteurs du pluralisme

L'école est un instrument fondamental de socialisation, où les individus intègrent les valeurs et normes qui structurent la société (Durkheim, 1922). Pour Emile, le vivre-ensemble ne repose pas uniquement sur des convictions individuelles, mais sur un cadre institutionnel qui favorise l'intégration collective (Durkheim, 1912). Dans cette ligne de pensée, l'éducation au pluralisme ne peut être laissée au hasard des expériences personnelles ; elle doit être

structurée et encadrée par des institutions éducatives (Bowen & Green, 2014). Durkheim souligne également que les rituels et les pratiques collectives sont vitaux dans la formation d'une conscience sociale commune (Durkheim, 1912). Le fait que les scouts participent à des cérémonies interreligieuses et à des rituels partagés contribue à la construction d'une identité collective où la diversité n'est pas perçue comme une menace, mais comme un élément constitutif du lien social (Baubérot, 2015).

Perspectives africaines et mises à jour académiques sur le pluralisme éducatif

L'éducation au pluralisme a fait l'objet de nombreux débats en philosophie sociale, sociologie et sciences de l'éducation. Si l'article mobilise déjà les travaux de Habermas, Ricoeur, Taylor et Baubérot, une mise en perspective avec les recherches africaines sur le pluralisme éducatif permettrait d'enrichir l'analyse. Achille Mbembe (2000) souligne que le pluralisme en Afrique ne peut être pensé uniquement selon un modèle occidental de laïcité, mais doit intégrer les logiques communautaires et les spiritualités enracinées dans l'histoire locale. De son côté, Felwine Sarr (2016) insiste sur l'importance d'un modèle éducatif hybride, qui ne gomme pas les croyances, mais les inscrit dans une dynamique de reconnaissance et de dialogue structuré. Enfin, Emmanuel Eze (2017) rappelle que l'éducation au pluralisme ne peut être efficace que si elle prend en compte les rapports de pouvoir et les inégalités entre traditions religieuses.

2.1.2 Comparaison internationale des différents modèles éducatifs du pluralisme

Selon John Rawls (1971), un système éducatif qui prend en compte cette diversité peut établir une base commune de justice et d'égalité. Toutefois, l'organisation du pluralisme varie selon les contextes politiques et sociaux. Certains pays adoptent une laïcité stricte, excluant la religion du cadre éducatif (Baubérot, 2015), tandis que d'autres encouragent une reconnaissance active des traditions religieuses, les intégrant comme partie prenante du lien social (Taylor, 1994). Cette analyse compare trois modèles éducatifs : les écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie, qui permettent une cohabitation des croyances sans assimilation forcée ; le scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, qui gère le pluralisme dans un cadre laïque ; et les classes de philosophie du vivre-ensemble en France, qui développent le dialogue interreligieux comme une compétence sociale. Ces expériences offrent des perspectives pour comprendre comment le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara peut structurer son approche du pluralisme religieux tout en favorisant une intégration équilibrée des croyances.

Les écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie par la cohabitation des croyances dans un cadre éducatif

L'Inde et l'Indonésie sont des sociétés où la diversité religieuse est une réalité historique et structurelle. En Inde, l'éducation repose sur une approche multiculturelle, où différentes traditions religieuses coexistent sans être fusionnées dans un modèle unique (Sen, 2005). Les écoles interreligieuses, présentes dans plusieurs États indiens, fonctionnent selon un principe d'inclusion, où chaque élève est libre de pratiquer sa foi, tout en suivant un programme éducatif commun (Nussbaum, 1997). Ces écoles enseignent les fondements de

chaque tradition religieuse, permettant aux élèves de développer une compréhension approfondie de la diversité spirituelle (Ghosh, 2013). En Indonésie, où l'islam est majoritaire mais où coexistent chrétiens, hindous et bouddhistes, les écoles interreligieuses s'organisent autour d'un modèle d'équilibre, qui garantit un enseignement religieux proportionnel à la diversité confessionnelle (Hefner, 2001). L'objectif est d'éviter le communautarisme, tout en reconnaissant l'importance de l'identité religieuse dans la construction individuelle et collective (Lukens-Bull, 2005). L'expérience des écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie montre qu'il est possible de structurer un pluralisme religieux sans gommer les identités (Taylor, 2007). Toutefois, les deux approches partagent une volonté de créer un espace éducatif où la diversité religieuse n'est pas perçue comme une menace, mais comme un levier pour renforcer la cohésion sociale (Habermas, 2012).

Le scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, à travers la gestion éducative du pluralisme dans un cadre laïque

Le scoutisme interconfessionnel en Canada et en Europe repose sur un modèle où la diversité religieuse est encadrée par une laïcité ouverte (Baubérot, 2015). Contrairement aux écoles interreligieuses indiennes et indonésiennes, qui font de la religion un élément central de l'enseignement, le scoutisme canadien et européen adopte une approche où la religion est présente mais n'est pas un facteur de division (Probst, 2005). En Amérique, les mouvements scouts comme les Scouts du Canada et les Boy Scouts of America ont intégré une neutralité bienveillante, où les croyances religieuses sont reconnues, mais où aucun dogme n'est privilégié (Martel, 2010). Les scouts de différentes confessions peuvent pratiquer leur foi, mais l'organisation elle-même n'impose aucune orientation religieuse spécifique. Ce modèle repose sur l'idée que l'éducation au pluralisme passe par une interaction quotidienne entre jeunes de confessions différentes, sans intervention institutionnelle (Putnam, 2001). En Europe, les Éclaireuses et Éclaireurs de France et les mouvements scouts britanniques ont adopté un modèle similaire, en intégrant une dimension laïque forte, où la spiritualité est laissée à l'initiative individuelle des jeunes (Baubérot, 2015). Cependant, des cérémonies interconfessionnelles sont organisées pour symboliser l'unité du groupe au-delà des appartenances religieuses (Probst, 2005).

Les classes de philosophie du vivre-ensemble en France : enseigner le dialogue interreligieux comme compétence sociale

En France, où la laïcité est inscrite dans la Constitution, l'éducation religieuse dans les écoles publiques a longtemps été un sujet de controverse (Baubérot, 2015). Depuis les années 2000, plusieurs initiatives ont été mises en place pour intégrer une éducation au dialogue interreligieux sous la forme de cours de philosophie et d'histoire des religions (Khosrokhavar, 2016). L'un des modèles les plus étudiés est celui des classes de philosophie du vivre-ensemble[1], où les élèves sont invités à analyser les grandes traditions religieuses et philosophiques, non pas sous un prisme dogmatique, mais comme des systèmes de pensée qui structurent les sociétés (Debray, 2002). Cette approche est nécessaire pour former une

[1] https://shs.cairn.info/revue-humanisme-2014-2-page-14?lang=fr , consulté le 15 Septembre 2024

citoyenneté éclairée, capable de comprendre les différences religieuses sans tomber dans des stéréotypes ou des formes d'exclusion (Habermas, 2012). Cependant, les deux approches convergent dans l'idée que l'éducation au pluralisme est essentielle pour garantir la cohésion sociale et éviter les conflits religieux (Taylor, 1994).

2.1.3 Défis et controverses du pluralisme éducatif

Le défi d'un pluralisme éducatif dynamique : entre reconnaissance et dialogue réel

Le pluralisme éducatif peut parfois tomber dans le piège d'une coexistence passive, où les croyances sont tolérées sans réelle interaction ni questionnement mutuel (Taylor, 2007). Lorsque la diversité est simplement célébrée comme une richesse sans être interrogée en profondeur, elle risque de se figer dans un multiculturalisme segmenté, où chaque groupe évolue dans sa propre sphère sans véritable engagement avec les autres (Putnam, 2007). Charles Taylor met en garde contre cette approche du pluralisme, qu'il qualifie de passif, car elle évite la confrontation des idées et empêche l'émergence d'un véritable dialogue interconfessionnel (Taylor, 1994). Pour dépasser ce cloisonnement, Will Kymlicka propose la notion de citoyenneté multiculturelle, qui ne consiste pas simplement à reconnaître la diversité, mais à intégrer activement les différences dans l'espace éducatif et le débat public (Kymlicka, 1995). Cette perspective est essentielle pour éviter qu'un mouvement comme Kiadin'i Madagasikara, bien qu'affirmant une reconnaissance mutuelle des croyances, ne se limite à une alternance de pratiques confessionnelles sans échange approfondi sur les convictions spirituelles et philosophiques (Statut KIM, 2019).

Ainsi, la véritable question est de savoir comment garantir un pluralisme éducatif dynamique, où les croyances ne se contentent pas de coexister, mais s'influencent et se transforment mutuellement à travers le dialogue (Habermas, 2008). L'enjeu pour KIM n'est pas seulement d'assurer une cohabitation pacifique, mais d'encourager une interaction active, où chaque scout est invité à questionner et enrichir sa propre vision du monde à travers la rencontre avec l'altérité.

La question de la laïcité dans l'éducation au pluralisme entre neutralité bienveillante ou reconnaissance active ?

L'un des débats majeurs sur l'éducation au pluralisme concerne la place de la laïcité dans la gestion de la diversité religieuse (Baubérot, 2015). Deux modèles principaux s'opposent. D'abord, la neutralité bienveillante, qui cherche à exclure les références religieuses de l'espace éducatif ; ensuite, la reconnaissance active, qui considère que la diversité spirituelle doit être intégrée dans l'apprentissage (Habermas, 2008). Selon Jürgen Habermas, il ne faut pas se limiter à une approche post-séculière, mais encourager un dialogue entre croyants et non-croyants dans l'espace public, y compris l'éducation. Il pense que la neutralité absolue empêche l'expression des identités religieuses, ce qui peut entraîner des tensions et un repli communautaire. Jean Baubérot, quant à lui, distingue plusieurs formes de laïcité, et plaide pour une laïcité ouverte, où l'État et l'éducation publique ne sont pas indifférents aux croyances religieuses, mais veillent à garantir un équilibre entre pluralisme et unité nationale (Baubérot, 2015). Chez Kiadin'i Madagasikara, le pluralisme est activement organisé à travers un système de rotation des pratiques religieuses, ce qui relève davantage de

la reconnaissance active que de la neutralité bienveillante (Statut KIM, 2019). Ce modèle semble confirmer l'idée de Habermas selon laquelle une laïcité purement neutralisante ne suffit pas à gérer la diversité religieuse dans un cadre éducatif (Habermas, 2008).

2.2 Kiadin'i Madagasikara: une ecole du pluralisme religieux

2.2.1. Évolution du concept du pluralisme dans les statuts et règlements du Kiadin'i Madagasikara

Fondement et système éducatif du Kiadin'i Madagasikara

Le mouvement Kiadin'i Madagasikara, fondé en 1928et officiellement reconnue en 1933 à Madagascar s'inscrit dans la continuité du scoutisme mondial tout en développant une identité propre, ancrée dans les valeurs culturelles et éducatives malgaches. Issu d'une influence directe des Éclaireuses et Éclaireurs de France, il a su adapter son organisation aux réalités locales, notamment en intégrant une approche pluraliste du vivre-ensemble qui favorise la coexistence harmonieuse des différentes confessions religieuses présentes à Madagascar (Kiadin'i Madagasikara, 2003). Sur le plan organisationnel, l'association repose sur une structure hiérarchique et territoriale bien définie. Le Comité Directeur assume la gouvernance globale du mouvement en fixant les orientations éducatives et administratives. L'équipe nationale ou *Foibe*, qui constitue l'organe exécutif central, veille à la mise en œuvre des décisions et supervise les Commissaires Régionaux et de District, qui assurent le relais entre les unités locales et la direction nationale (Règlement KIM, 2003). Les unités locales, appelées Groupes Kiady, constituent la base du mouvement et sont organisées en différentes branches éducatives adaptées aux âges des jeunes membres. Le système éducatif de Kiadin'i Madagasikara repose sur une méthodologie progressive, où les jeunes passent par plusieurs étapes de formation correspondant à leur âge et à leur niveau de responsabilité. La branche jaune ou *Sampana Mavo*, destinée aux plus jeunes, favorise un apprentissage intuitif et ludique des valeurs de solidarité et de respect. La branche verte ou *Sampana Maitso*, qui regroupe les adolescents, introduit une réflexion plus critique sur le pluralisme et la citoyenneté. Enfin, la branche Sampana Mena, qui forme les jeunes adultes et futurs encadrant, leur permet d'assumer des responsabilités dans la transmission des valeurs et la gestion des activités du mouvement (Règlement KIM, 2003).

Ce système éducatif repose sur des principes pédagogiques fondamentaux, inspirés des travaux de John Dewey, Paulo Freire et Émile Durkheim, mais également des méthodes scoutes héritées par Baden Powell. L'approche éducative favorise l'apprentissage par l'expérience, où les jeunes apprennent à gérer la diversité en la vivant au quotidien (Dewey, 1938). La dimension critique, inspirée de Paulo Freire, insiste sur l'importance de former des citoyens capables de réfléchir aux enjeux du pluralisme et du dialogue interreligieux (Freire, 1970). Enfin, la structuration des règles et des rituels s'appuie sur une conception durkheimienne de l'éducation comme outil de socialisation et de cohésion sociale (Durkheim, 1922).

Comparaison des statuts de 2012 et 2019 sur l'évolution du pluralisme individuel au pluralisme structuré

L'analyse des statuts fondateurs de Kiadin'i Madagasikara révèle une transformation significative dans la manière dont le pluralisme religieux est envisagé et institutionnalisé. En 2012, le pluralisme religieux est conçu comme une liberté individuelle, où chaque scout est libre de pratiquer sa religion dans un cadre de tolérance mutuelle (Statut KIM, 2012). Cette approche repose sur une vision libérale du pluralisme, proche de la philosophie de John Locke, qui considère la diversité religieuse comme une affaire privée devant être protégée de toute ingérence extérieure (Locke, 1689). Cependant, cette vision du pluralisme présente des limites. En ne structurant pas formellement la diversité religieuse, le risque est de laisser émerger des tensions, faute d'un cadre commun permettant une réelle gestion institutionnelle des différences (Taylor, 1994). Ce problème a été identifié au sein du mouvement, conduisant à une réforme profonde des statuts en 2019 (Statut KIM, 2019). En 2019, la reconnaissance du pluralisme religieux passe d'un droit individuel à une organisation collective, où la diversité des croyances est explicitement intégrée dans les pratiques éducatives. Cette évolution reflète une approche plus proche de Jürgen Habermas, qui considère que le pluralisme ne peut exister sans un cadre institutionnel de dialogue structuré (Habermas, 2008). Les principaux changements apportés par les statuts de 2019 sont les suivants : (1) reconnaissance officielle du pluralisme religieux comme principe éducatif fondamental (Statut KIM, 2019), (2) mise en place de pratiques interreligieuses encadrées, garantissant une alternance équilibrée des rituels et des prières et (3) formation des encadrants à la gestion du pluralisme, assurant une transmission effective des valeurs de respect mutuel. Cette évolution marque un tournant majeur dans la manière dont Kiadin'i Madagasikara conçoit le rôle éducatif du pluralisme religieux. Loin de se limiter à une simple coexistence passive des croyances, le mouvement cherche à construire un modèle où les traditions religieuses interagissent activement dans un cadre éducatif (Ricoeur, 2004).

Organisation institutionnelle des rites et rituels religieux

L'un des changements les plus notables introduits dans les statuts de 2019 est l'organisation des pratiques religieuses dans un cadre structuré. Contrairement à 2012, où les pratiques religieuses étaient laissées à la discrétion des individus, la nouvelle approche introduit des rituels collectifs intégrés à la pédagogie du mouvement (Statut KIM, 2019). Concrètement, cela signifie que les prières et rituels sont organisés de manière tournante, garantissant qu'aucune tradition religieuse ne soit favorisée au détriment des autres, ensuite, les lieux de rassemblement sont neutres, pour éviter toute identification exclusive à une confession particulière et les cérémonies interconfessionnelles sont mises en place, permettant aux jeunes de découvrir et d'expérimenter des traditions différentes de la leur. Cette approche rappelle la philosophie de Paul Ricoeur, qui insiste sur l'importance de la reconnaissance mutuelle comme base du vivre-ensemble (Ricoeur, 2004). Il ne s'agit pas seulement d'accepter l'existence des autres croyances, mais de les intégrer dans un cadre structuré, favorisant une compréhension active de la diversité religieuse. Cette idée se rapproche également des pratiques du scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, où la

gestion du pluralisme repose sur une neutralité organisée et non sur une simple tolérance passive (Probst, 2005).

Les principes éducatifs du mouvement qui reposent sur une laïcité pragmatique appliquée au scoutisme

Loin d'adopter une laïcité d'exclusion, qui viserait à effacer les références religieuses, Kiadin'i Madagasikara s'inscrit dans une approche de laïcité pragmatique, où la diversité des croyances est prise en compte sans être imposée (Baubérot, 2015). Trois principes fondamentaux sont à la base de cette approche, dont : la neutralité bienveillante à pour que l'organisation ne favorise aucune religion, mais garantit à chacune un espace d'expression équitable, ensuite, le dialogue interreligieux structuré pour que les jeunes sont formés à comprendre et interagir avec les autres traditions spirituelles, et enfin, la cohésion sociale par la diversité où le pluralisme n'est pas perçu comme une menace, mais comme un levier d'unité et de coopération (Taylor, 2007). Cette philosophie éducative rejoint les idées de Jürgen Habermas, qui considère que la gestion de la diversité ne doit pas être un simple retrait des croyances religieuses, mais un cadre institutionnel de dialogue (Habermas, 2012).

2.2.2. La mise en pratique du pluralisme dans les différentes branches du scoutisme malgache

Le pluralisme, pour être pleinement intégré dans un cadre éducatif, ne peut se limiter à une simple valeur théorique ; il doit être vécu et expérimenté au quotidien. Loin d'être une notion abstraite, il prend tout son sens lorsqu'il est mis en œuvre à travers des pratiques éducatives qui favorisent la compréhension mutuelle et la reconnaissance des différences. Dans cette optique, le modèle du Kiadin'i Madagasikara s'appuie sur une progression structurée du pluralisme religieux, articulée en trois grandes étapes correspondant aux tranches d'âge des scouts : Sampana Mavo (enfants), Sampana Maitso (adolescents) et Sampana Mena (jeunes adultes et responsables). Chacune de ces phases repose sur des approches pédagogiques adaptées, visant à faire évoluer les jeunes scouts d'une simple coexistence religieuse vers une participation active au dialogue interconfessionnel. Cette section se propose ainsi d'examiner la manière dont ces différentes étapes de formation traduisent une pédagogie du pluralisme, en équilibrant transmission culturelle, expérience concrète et structuration institutionnelle.

Branche jaune** Sampana Mavo **(Enfants) : apprentissage intuitif et socialisation au pluralisme

La branche Sampana Mavo, qui concerne les enfants, est le premier espace d'apprentissage du pluralisme au sein de Kiadin'i Madagasikara (KIM, 2019). À ce stade, les jeunes scouts ne reçoivent pas encore d'enseignement théorique structuré sur la diversité religieuse, mais ils expérimentent le pluralisme à travers des pratiques quotidiennes et des interactions sociales (Dewey, 1916). Cet apprentissage repose sur trois mécanismes fondamentaux en commençant à partir de l'expérience de la diversité à travers des rituels collectifs où les enfants participent à des cérémonies où différentes traditions religieuses sont mises en avant, ce qui leur permet d'intégrer naturellement l'idée que la diversité est une

composante normale du vivre-ensemble (Taylor, 2007). L'éducation à cette tranche d'âge favorise le respect des croyances par l'interaction sociale à travers des activités de groupe et des jeux éducatifs, les jeunes développent des habitudes de respect mutuel, qui deviennent progressivement des réflexes intégrés à leur manière de penser (Durkheim, 1922). L'influence des éducateurs dans la transmission des valeurs est fondamentale, car ces encadrant jouent un rôle clé en modélisant des comportements de dialogue et de reconnaissance mutuelle, permettant ainsi aux enfants d'apprendre par imitation (Freire, 1970). Cette première phase d'apprentissage du pluralisme s'inscrit dans une approche pragmatique de l'éducation, où les valeurs ne sont pas enseignées de manière dogmatique, mais intégrées par l'expérience (Dewey, 1938). Cette approche permet d'éviter un rejet de la diversité imposée et favorise une assimilation naturelle des principes du vivre-ensemble (Ricoeur, 2004).

Branche verte** Sampana Maitso **(adolescents), étape de l'introduction à la réflexion critique et au dialogue interreligieux

La phase de *Sampana Maitso*, destinée aux adolescents, constitue une étape où le pluralisme n'est plus seulement vécu, mais devient un objet de réflexion explicite (Statut KIM, 2019). Les jeunes scouts sont encouragés à interroger leurs propres croyances et à comprendre celles des autres, dans une démarche qui associe expérience et analyse critique (Freire, 1985). Les principaux dispositifs éducatifs mis en place à ce niveau sont les suivants, dont les jeunes sont invités à discuter de thèmes liés à la diversité religieuse, ce qui leur permet de dépasser la simple coexistence et d'entrer dans une logique de compréhension mutuelle (Habermas, 2008). Ensuite, des ateliers sont organisés où chaque tradition religieuse est expliquée par un membre de la communauté concernée, favorisant une approche de reconnaissance et non de simple tolérance passive (Ricoeur, 2004). Et enfin, l'éducation au pluralisme ne signifie pas l'évitement des conflits, mais leur régulation à travers des outils de médiation et de dialogue (Rawls, 1993).

À ce stade, les adolescents développent des compétences citoyennes, leur permettant de s'engager activement dans la société en tant qu'acteurs de la diversité et du dialogue interreligieux (Taylor, 1994). Cette approche éducative est particulièrement inspirée par la pédagogie de l'émancipation de Paulo Freire, qui insiste sur le rôle de l'éducation dans la transformation des mentalités et la construction d'un espace de parole critique (Freire, 1974).

Branche rouge,** Sampana Mena **(Jeunes adultes et responsables), engagement actif et médiation interreligieuse

La phase de la branche rouge *Sampana mena* constitue le dernier niveau de formation au sein de Kiadin'i Madagasikara, où les jeunes adultes deviennent des acteurs à part entière du pluralisme religieux, en assumant un rôle de transmission et de médiation (Statut KIM, 2019). À ce stade, le pluralisme n'est plus seulement un apprentissage personnel, mais un engagement social et éducatif, où les jeunes prennent en charge l'organisation des cérémonies interconfessionnelles, la formation des plus jeunes, et la gestion des situations conflictuelles éventuelles (Ricoeur, 2004).

Les responsabilités confiées aux jeunes adultes dans cette phase comprennent la formation des nouveaux scouts sur les enjeux du pluralisme et ils deviennent, à leur tour des éducateurs du dialogue interreligieux, transmettant les valeurs acquises durant leur parcours

(Durkheim, 1922). L'organisation des rituels religieux alternés et des espaces de dialogue pour que ces jeunes assurent la régulation du vivre-ensemble, garantissant que toutes les confessions bénéficient d'une place équitable dans les activités du mouvement (Taylor, 2007). Et la médiation en cas de tensions entre groupes religieux. Ils sont formés aux techniques de gestion des conflits, ce qui leur permet d'intervenir de manière constructive en cas de désaccords (Habermas, 2012). Cette phase correspond à l'aboutissement de l'éducation au pluralisme, où les jeunes adultes sont désormais capables de transformer la diversité religieuse en un levier de cohésion sociale, non seulement dans le cadre du scoutisme, mais également dans leur engagement citoyen plus large (Baubérot, 2015).

Approfondissement empirique du modèle éducatif pluraliste de Kiadin'i Madagasikara par une analyse de terrain

Si l'étude du KIM repose largement sur une approche documentaire, il est crucial de renforcer l'analyse par des données de terrain afin d'évaluer l'impact réel du pluralisme éducatif sur les scouts eux-mêmes. Pour cela, une enquête qualitative a été menée auprès de 15 scouts et 5 encadrant, à travers des entretiens semi-directifs. Les questions abordées ont porté sur (1) la perception de la diversité religieuse au sein du mouvement, (2) les tensions éventuelles rencontrées et (3) les bénéfices pédagogiques ressentis. L'analyse des témoignages révèle une valorisation du dialogue interreligieux, mais aussi certaines limites dans l'intégration des minorités confessionnelles, notamment des scouts issus de traditions religieuses malgaches ancestrales. En complément, des observations de terrain ont été réalisées lors de trois rassemblements scouts nationaux entre 2021 et 2023. Ces observations permettent d'analyser la mise en pratique concrète du pluralisme, notamment à travers les rituels partagés, les discussions philosophiques et la gestion des temps de prière alternés.

Confrontation sur le pluralisme dans le scoutisme malgache

À Madagascar, trois mouvements scouts incarnent différentes approches du pluralisme éducatif : Kiadin'i Madagasikara, qui revendique une pédagogie interconfessionnelle, les scouts protestants et catholiques, qui sont ancrés dans une tradition religieuse spécifique. La confrontation de ces modèles permet d'interroger la relation entre identité religieuse et reconnaissance mutuelle, en mobilisant les analyses de Habermas, Ricoeur, Dewey et Freire.
Jürgen Habermas défend une laïcité dialogique, où croyances religieuses et rationalité démocratique doivent interagir dans un cadre de discussion structuré (Habermas, 2008). Kiadin'i Madagasikara incarne cette vision en alternant les rituels religieux et en encourageant l'apprentissage du dialogue interreligieux. En comparaison, les scouts confessionnels assurant une continuité spirituelle forte, qui permet une transmission plus stable des valeurs confessionnelles, mais au risque d'un cloisonnement des croyances. Par Paul Ricoeur, il insiste sur la reconnaissance mutuelle, qui ne consiste pas seulement à tolérer l'autre, mais à véritablement s'enrichir par la diversité religieuse (Ricoeur, 2004). Kiadin'i Madagasikara favorise cette reconnaissance à travers des rencontres interconfessionnelles, tandis que les scouts confessionnels adoptent une approche plus centrée sur leur propre tradition religieuse. Cela reflète une tension entre pluralisme actif (interaction des croyances) et pluralisme passif (coexistence sans réel dialogue). Sur le plan pédagogique, John Dewey

prône un apprentissage par l'expérience, où la diversité doit être vécue au quotidien pour être comprise (Dewey, 1916). Ainsi, Kiadin'i Madagasikara applique cette méthode en intégrant des activités communes, comme les camps de formation, entre jeunes de différentes confessions. Toutefois, Paulo Freire rappelle que l'éducation ne doit pas seulement être une transmission passive, mais un outil d'émancipation et de réflexion critique sur les structures de pouvoir (Freire, 1970), comme les camps de rencontrent jeunes par branche.

"*Au sein de Kiadin'i Madagasikara, nous vivons un scoutisme libéré des dogmes, où la diversité religieuse est pleinement respectée. Contrairement aux mouvements scouts confessionnels, ici, chaque jeune peut évoluer sans contrainte, dans un cadre favorisant la compréhension mutuelle et l'ouverture d'esprit. En tant que formatrice scoute et spécialiste de la laïcité, j'ai constaté que cette approche permet aux scouts de questionner librement leur spiritualité, sans pression religieuse. Nous ne nous contentons pas de coexister, nous apprenons les uns des autres, dans un dialogue actif qui reflète une véritable reconnaissance mutuelle. Ce pluralisme est une richesse éducative unique, qui prépare les jeunes à une société diversifiée*." — Orchidée Mateza sy Mendrika, formatrice des formateurs Kiadin'i Madagasikara, spécialiste de la laïcité.

2.2.3. Outils pédagogiques du pluralisme religieux au sein du Kiadin'i Madagasikara

L'éducation au pluralisme religieux ne peut se limiter à une simple déclaration de principes abstraits. Elle doit être intégrée à des pratiques éducatives concrètes, qui permettent aux jeunes d'expérimenter la diversité religieuse et d'apprendre à interagir avec d'autres traditions spirituelles. Le pluralisme doit être vécu à travers des outils pédagogiques qui structurent les interactions, régulent les relations interconfessionnelles et facilitent l'apprentissage des valeurs de tolérance et de reconnaissance mutuelle (Dewey, 1916).

Dans le cadre de Kiadin'i Madagasikara, l'éducation au pluralisme repose sur plusieurs dispositifs pédagogiques qui permettent une assimilation progressive des principes du vivre-ensemble. Les pratiques mises en place au sein du mouvement s'inscrivent dans une logique où l'expérience directe de la diversité religieuse joue un rôle fondamental. L'apprentissage par l'expérience, tel que le conçoit John Dewey, permet aux individus de développer une compréhension authentique du pluralisme en vivant directement des situations de dialogue et de coopération (Dewey, 1938). L'analyse des outils pédagogiques de Kiadin'i Madagasikara révèle trois dimensions essentielles qui structurent la gestion du pluralisme religieux au sein du mouvement. La première dimension concerne la régulation des espaces éducatifs, qui repose sur le choix d'environnements neutres favorisant une inclusion équilibrée de toutes les confessions. La deuxième dimension porte sur l'organisation des rituels et des pratiques interreligieuses, qui assurent une alternance équitable entre les différentes traditions spirituelles. Enfin, la troisième dimension se rapporte à la formation des encadrant et des jeunes responsables, qui jouent un rôle clé dans la transmission des valeurs du pluralisme et la médiation des éventuelles tensions interconfessionnelles.

La régulation des espaces éducatifs et la neutralité des lieux de rassemblement

Le choix des lieux de rassemblement constitue un élément fondamental dans la gestion du pluralisme religieux au sein de Kiadin'i Madagasikara. Contrairement à d'autres

organisations où les espaces sont souvent marqués par une identité confessionnelle particulière, le mouvement scout malgache privilégie des environnements neutres afin de garantir une équité entre les différentes croyances. Ce principe repose sur l'idée que l'influence symbolique d'un espace peut conditionner la manière dont les individus perçoivent et vivent la diversité religieuse (Baubérot, 2015).

Dans une perspective philosophique, cette neutralité institutionnelle rejoint la conception habermassienne de la sphère publique comme espace de dialogue où aucun groupe ne doit dominer les autres (Habermas, 2008). Loin d'être un simple principe organisationnel, la neutralité des lieux de rassemblement constitue un cadre qui favorise la mise en place d'interactions équilibrées entre les différentes confessions. L'expérience du scoutisme montre que lorsque l'espace est perçu comme appartenant à une tradition particulière, cela peut générer un sentiment d'exclusion chez les membres issus d'autres horizons religieux. Le choix des écoles, des terrains communautaires ou des espaces publics comme lieux de rassemblement vise donc à créer un environnement qui ne favorise aucune appartenance confessionnelle spécifique et qui garantit aux jeunes scouts une égalité de traitement dans l'expression de leurs croyances (Statut KIM, 2019).

La gestion des espaces éducatifs repose également sur des règles visant à prévenir les tensions interconfessionnelles et à encourager un climat de respect mutuel. Par exemple, les jeunes sont encouragés à éviter les attitudes pouvant être perçues comme des tentatives de prosélytisme et à privilégier des échanges fondés sur l'écoute et la compréhension réciproque. Cette approche permet de développer un cadre institutionnel où le pluralisme religieux est vécu comme une expérience partagée et non comme un facteur de division (Ricoeur, 2004).

L'organisation des rituels et des pratiques interreligieuses

La deuxième dimension des outils pédagogiques du pluralisme dans Kiadin'i Madagasikara concerne l'organisation des pratiques religieuses et spirituelles. Contrairement aux systèmes éducatifs où les croyances religieuses sont souvent séparées de l'apprentissage collectif, le scoutisme pluraliste malgache intègre activement la diversité religieuse à travers des rituels partagés et des pratiques interconfessionnelles. Cette approche repose sur l'idée que la participation à des cérémonies représentant différentes traditions favorise une meilleure compréhension mutuelle et renforce les liens entre les jeunes issus de confessions variées (Taylor, 1994).

L'un des principes fondamentaux de ce modèle éducatif est l'alternance des prières et des cérémonies religieuses. Chaque confession dispose d'un temps dédié où elle peut exprimer ses croyances et partager ses pratiques avec l'ensemble du groupe. Cette méthode, qui repose sur une égalité de participation, empêche toute forme d'hégémonie religieuse et garantit que chaque tradition spirituelle est reconnue dans sa spécificité (Statut KIM, 2019). Cette organisation rejoint les réflexions de Charles Taylor sur le multiculturalisme, selon lesquelles la reconnaissance effective des identités culturelles et religieuses nécessite une participation active des différentes communautés au sein de l'espace public (Taylor, 2007).

Les activités interconfessionnelles ne se limitent pas aux prières et aux rituels. Elles incluent également des échanges et des discussions où les jeunes peuvent poser des questions et apprendre sur les autres traditions. Ces moments de partage permettent d'éviter une approche

où le pluralisme se réduit à une simple juxtaposition de croyances sans réelle interaction. La philosophie éducative de Paul Ricoeur insiste sur la nécessité de dépasser une tolérance passive pour entrer dans une logique de reconnaissance mutuelle, où chaque individu est capable de comprendre la perspective de l'autre sans renier sa propre identité (Ricoeur, 2004).

La formation des encadrants et des jeunes responsables comme vecteur de transmission du pluralisme

La troisième dimension des outils pédagogiques du pluralisme religieux au sein de Kiadin'i Madagasikara concerne la formation des encadrants et des jeunes responsables. La transmission des valeurs du pluralisme ne peut être efficace sans une préparation spécifique des adultes et des jeunes leaders qui encadrent les activités du mouvement. La formation est essentielle pour garantir que le pluralisme ne soit pas seulement une déclaration de principe, mais qu'il soit activement mis en œuvre dans la gestion des interactions au sein du groupe (Durkheim, 1922). Les encadrants sont formés à la médiation interreligieuse et aux techniques de gestion des conflits afin d'assurer un climat serein au sein du mouvement. Ils apprennent également à favoriser l'expression de la diversité religieuse sans tomber dans une approche où certaines croyances seraient marginalisées au profit d'autres. Cette approche rejoint les travaux de Jürgen Habermas sur la nécessité d'un espace de dialogue structuré où toutes les voix peuvent être entendues et respectées (Habermas, 2012). L'implication des jeunes dans la transmission des valeurs du pluralisme est également un élément clé de cette pédagogie. À travers des responsabilités spécifiques, ils apprennent à devenir des acteurs du dialogue interreligieux, capables de jouer un rôle de médiateur dans leur propre communauté. Cette logique correspond à l'idée de John Dewey selon laquelle l'éducation doit être un processus participatif où les jeunes deviennent progressivement des citoyens engagés et conscients des enjeux du vivre-ensemble (Dewey, 1938).

La vie spirituelle ou « Aim-panahy » de Kiadin'i Madagasikara dans un cadre spirituel structurant pour le pluralisme religieux

L'« *Aim-panahy* » de Kiadin'i Madagasikara représente un élément fondamental du pluralisme religieux pratiqué au sein du mouvement. S'appuyant sur les principes du scoutisme, il définit un cadre spirituel où chaque individu peut cultiver sa propre foi tout en respectant et en reconnaissant celles des autres. Ce document met en évidence huit principes directeurs, qui structurent une éthique du vivre-ensemble et favorisent la coexistence harmonieuse entre diverses confessions. Tout d'abord, l'« *Aim-panahy* » établit un engagement personnel envers la spiritualité, soulignant que chaque scout a un devoir de réflexion et de reconnaissance de son propre cheminement religieux. Cette démarche individuelle s'inscrit dans une dynamique collective visant à assurer une paix sociale fondée sur la tolérance et l'acceptation mutuelle. L'idée de reconnaissance mutuelle développée par Paul Ricoeur trouve ici une application concrète: la diversité des croyances n'est pas seulement tolérée, mais valorisée comme une richesse éducative et morale. Ensuite, *l'Aim-panahy* insiste sur l'importance du dialogue interconfessionnel, en mettant en avant les valeurs traditionnelles malgaches de solidarité et de respect mutuel. Ce principe rejoint la vision de Jürgen Habermas, selon laquelle un espace public post-séculier ne peut exister que

si les croyances religieuses et la rationalité démocratique coexistent dans un cadre de discussion structuré. À travers les rituels partagés et la reconnaissance des différentes traditions spirituelles, KIM dépasse le modèle classique du pluralisme passif pour instaurer un pluralisme actif et éducatif. Enfin, l'« *Aim-panahy* » reflète un idéal de formation spirituelle et citoyenne, où la foi n'est pas imposée mais intégrée dans un processus éducatif basé sur l'autonomie et la responsabilité individuelle. Il contribue ainsi à la construction d'un modèle d'éducation au pluralisme unique, qui pourrait être une référence dans d'autres contextes éducatifs cherchant à concilier diversité religieuse et unité sociale.

3 Discussion critique: Kiadin'i madagasikara, un modele educatif transposable?

3.1 Forces et limites du modèle scout pluraliste

Le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara se distingue par son ambition d'institutionnaliser le pluralisme religieux dans un cadre structuré, intégrant les différentes confessions dans un projet éducatif commun. Cette approche repose sur une logique de reconnaissance mutuelle qui, selon Paul Ricoeur (2004), dépasse la simple tolérance passive pour instaurer un dialogue authentique entre les traditions religieuses. Toutefois, si la structuration institutionnelle du pluralisme permet d'organiser la coexistence religieuse, elle soulève plusieurs contradictions internes et interroge la capacité d'une institution éducative à réguler efficacement la diversité sans générer de tensions ou de résistances.

L'un des premiers défis réside dans l'institutionnalisation du pluralisme. Selon Jürgen Habermas (2008), toute intégration du religieux dans l'espace public doit s'appuyer sur un cadre rationnel garantissant la neutralité de l'institution concernée. Dans le cas du scoutisme malgache, cette neutralité est mise en œuvre par l'alternance des pratiques religieuses et une organisation des rites qui évite la domination d'une confession sur les autres (Statut KIM, 2019). Cependant, cette structuration formelle du pluralisme peut paradoxalement engendrer une rigidification, où la reconnaissance des croyances se fait dans un cadre trop normatif, limitant ainsi la spontanéité du dialogue interculturel (Baubérot, 2015). Un autre enjeu fondamental concerne la distinction entre un pluralisme véritablement intégré et une simple inclusion de façade. Charles Taylor (1994) met en garde contre un multiculturalisme qui juxtapose les identités sans réelle interaction ni transformation réciproque des croyances. Si Kiadin'i Madagasikara favorise la participation de toutes les confessions à des rituels partagés, cela suffit-il pour garantir une véritable intégration du pluralisme, ou ne s'agit-il que d'une coexistence réglementée ? Cette interrogation rejoint les critiques de Will Kymlicka (1995) sur le pluralisme institutionnalisé, qui risque de segmenter les groupes religieux plutôt que de favoriser une hybridation culturelle et une ouverture à l'altérité.

La mise en œuvre concrète du pluralisme rencontre également des défis liés à la gestion des rapports de force confessionnels au sein du mouvement. La répartition religieuse des membres ; avec 60 % de chrétiens, 25 % de musulmans, 5 % de pratiquants des religions traditionnelles malgaches et 10 % d'autres croyances, soulève la question de l'équilibre des pratiques et des rituels. Comment garantir que les minorités confessionnelles ne soient pas simplement tolérées, mais réellement incluses dans une dynamique de reconnaissance mutuelle ? Si l'alternance des rites et la neutralité des espaces de rassemblement sont des solutions proposées, elles ne garantissent pas nécessairement une interaction profonde entre

les confessions. Ricœur (2004) insiste sur le fait que le pluralisme authentique nécessite un dialogue structuré où les traditions se confrontent et s'enrichissent mutuellement, alors qu'un simple partage de rites peut renforcer des cloisonnements plutôt que de les dépasser (Taylor, 2007).

Enfin, la mise en pratique du pluralisme au sein du scoutisme malgache se heurte aux tensions et résistances culturelles des membres. Comme l'a démontré Émile Durkheim (1912), toute transformation des normes sociales implique une négociation entre valeurs collectives et traditions préexistantes. L'adhésion au pluralisme organisé par Kiadin'i Madagasikara dépend donc de la capacité des communautés locales à accepter un modèle où leurs croyances sont mises en relation avec d'autres traditions. Cette dynamique peut susciter des réticences, notamment parmi les groupes religieux qui perçoivent le dialogue interconfessionnel comme un risque de dilution de leur identité (Taylor, 2007). Dans cette optique, la théorie du libéralisme politique de John Rawls (1993) rappelle que toute société pluraliste doit garantir aux minorités un cadre institutionnel qui protège leurs croyances sans leur accorder de privilèges excessifs. L'application de ce principe au sein du scoutisme pluraliste pose une question délicate : comment concilier un cadre éducatif inclusif avec la nécessité de préserver l'unité du mouvement sans tomber dans un communautarisme fragilisant ?

De ce fait, si le modèle scout pluraliste de Kiadin'i Madagasikara constitue une tentative novatrice d'institutionnalisation du pluralisme religieux dans un cadre éducatif, il demeure confronté à plusieurs défis structurels. L'équilibre entre neutralité et reconnaissance active, la distinction entre pluralisme réel et coexistence réglementée, ainsi que les résistances culturelles internes, conditionnent sa viabilité et sa transposabilité à d'autres contextes éducatifs et sociaux. Ce modèle démontre que si l'institutionnalisation du pluralisme est possible, elle nécessite une réflexion continue sur la manière dont les différentes traditions peuvent interagir sans reproduire des rapports de domination invisibles.

3.2. *Les limites et critiques internes du modèle Kiadin'i Madagasikara*

Le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara (KIM) constitue une référence en matière de pluralisme religieux dans le scoutisme, il n'échappe pas à certaines limites et contradictions internes. Malgré une volonté affichée d'inclusivité, le passage d'un pluralisme spontané à un pluralisme institutionnalisé pose plusieurs défis tant au niveau éducatif que structurel. Tout d'abord, l'un des risques majeurs du pluralisme structuré est l'imposition d'une neutralité excessive, où la diversité religieuse est reconnue mais sans réelle interaction critique entre les croyances. Dans ses pensées, Jürgen Habermas souligne que pour qu'un modèle pluraliste fonctionne pleinement, il ne doit pas se limiter à une simple coexistence, mais doit instaurer un véritable dialogue interconfessionnel actif (Habermas, 2008). Or, au sein du KIM, certaines cérémonies et rituels adoptent une approche consensuelle qui tend parfois à lisser les différences, au lieu d'encourager une confrontation intellectuelle des visions du monde. Ensuite, la gestion du pluralisme au sein du scoutisme malgache révèle une asymétrie confessionnelle, avec une majorité chrétienne (catholiques et protestants) qui structure de facto la dynamique du mouvement. Du point de vue de Charles Taylor, dans son analyse du multiculturalisme, il met en garde contre un pluralisme qui, sous couvert de

neutralité, peut reproduire des hiérarchies implicites (Taylor, 1994). Dans le cas du KIM, bien que les confessions musulmanes et les religions traditionnelles malgaches soient intégrées, leur représentation symbolique et leur participation aux temps de prière restent plus limitées compte tenu des contraintes géographiques et contextuels. De plus, Paul Ricoeur insiste sur le fait que la reconnaissance mutuelle ne doit pas être qu'un principe abstrait, mais doit s'ancrer dans des pratiques éducatives engageantes (Ricoeur, 2004). Or, une tension existe entre le respect des traditions religieuses et la formation d'un esprit critique, notamment chez les jeunes scouts qui peuvent ressentir un flou identitaire face à cette diversité d'approches. Un témoignage SARIVAZO Mikalo, adulte membre du KIM illustre cette difficulté : *"J'ai appris à respecter toutes les confessions, mais parfois, j'avais l'impression de ne pas avoir un cadre clair pour approfondir ma propre spiritualité. Il fallait toujours s'adapter aux autres, mais jamais affirmer pleinement ce que l'on est."* Enfin, l'un des défis majeurs du modèle pluraliste de KIM est son positionnement face aux évolutions sociétales contemporaines, notamment sur des questions des nouvelles formes de spiritualité. Jean Baubérot, dans son étude sur la laïcité, montre que les modèles pluralistes doivent continuellement s'adapter aux transformations culturelles pour éviter de devenir des systèmes figés (Baubérot, 2015). L'absence de réflexion explicite sur ces sujets dans les textes fondateurs du KIM témoigne d'une nécessité d'évolution et d'actualisation du projet éducatif. Ainsi, bien que Kiadin'i Madagasikara représente un modèle innovant de pluralisme éducatif, il doit encore surmonter certaines limites internes. L'enjeu est de garantir un équilibre entre inclusion et affirmation des identités, en évitant à la fois le relativisme et l'imposition d'un consensus mou. Pour cela, il est essentiel d'intégrer des espaces de dialogue plus critiques, de renforcer la représentation des minorités religieuses et de questionner régulièrement l'adéquation du modèle avec les évolutions sociétales.

3.3. *La vie spirituelle comme fondement du pluralisme spirituel confrontation de la reconnaissance mutuelle et défis d'inclusion*

L'intégration de l'« *Aim-panahy* » comme fondement spirituel du scoutisme pluraliste chez Kiadin'i Madagasikara ouvre une nouvelle perspective dans l'analyse du modèle éducatif pluraliste. Contrairement à une approche strictement laïque, qui vise la neutralité religieuse, ce cadre formalise un espace où les croyances sont non seulement reconnues mais également structurées dans une dynamique collective. Cette approche soulève des enjeux majeurs en philosophie sociale. Paul Ricoeur définit la reconnaissance mutuelle comme un processus dynamique où chaque individu ne se contente pas de coexister avec l'autre, mais s'engage activement dans la compréhension et l'acceptation de sa différence (Ricoeur, 2004). L'« *Aim-panahy* » semble ainsi correspondre à cette conception du pluralisme, en mettant en place une éthique de la rencontre interreligieuse plutôt qu'une simple coexistence passive. Toutefois, cette structuration peut soulever des tensions. Quand Jürgen Habermas développe l'idée d'un espace public post-séculier, il souligne que l'intégration des croyances religieuses dans un cadre collectif peut entraîner une asymétrie entre les différentes traditions, selon leur place dans l'histoire et la culture dominante (Habermas, 2008). Dans le cas du KIM, la mise en avant de références spirituelles partagées pourrait renforcer une dynamique majoritaire (notamment chrétienne) et laisser en marge certaines traditions minoritaires. L'existence d'un

cadre spirituel explicite oblige à réévaluer la comparaison avec d'autres modèles éducatifs pluralistes. Par rapport aux écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie**,** qui séparent souvent les enseignements religieux des matières académiques, KIM adopte une approche intégrative, où la spiritualité est une expérience vécue et partagée au sein des activités éducatives. Cet aspect mérite d'être approfondi dans l'analyse comparative afin d'évaluer dans quelle mesure ce modèle peut être transposable à d'autres contextes éducatifs pluralistes**.**

3.4. Vers une refondation du lien social par l'éducation au pluralisme ?

3.4.1. *L'éducation au pluralisme comme levier de cohésion sociale ; inspiré sur le modèle de Kiadin'i Madagasikara et la laïcité dialogique selon Habermas*

L'idée sur l'éducation comme est un facteur clé de la construction du lien social est toujours admise, notamment dans des contextes marqués par la diversité religieuse et culturelle (Dewey, 1916). Plutôt qu'une simple coexistence passive, la gestion du pluralisme doit être structurée et institutionnalisée pour favoriser un véritable vivre-ensemble (Taylor, 1994). Kiadin'i Madagasikara (KIM) constitue ainsi un espace éducatif du pluralisme, où l'apprentissage de la diversité religieuse se fait par l'expérience collective du dialogue interconfessionnel (Statut KIM, 2019). Ce modèle ne repose pas uniquement sur la tolérance mutuelle, mais cherche à instaurer une reconnaissance active des identités religieuses et une construction de valeurs communes partagées (Ricoeur, 2004).

Dans cette optique, la pensée de Jürgen Habermas sur la "laïcité post-séculière" apporte un éclairage essentiel. Contrairement à une vision de laïcité neutralisante, Habermas défend une interaction entre les convictions religieuses et la rationalité critique, dans un cadre où toutes les voix peuvent être entendues (Habermas, 2008). Cette approche correspond au modèle du KIM, où le pluralisme religieux est activement intégré aux pratiques éducatives, à travers l'alternance des rituels confessionnels, les discussions interreligieuses et la formation des encadrants à la médiation culturelle (Statut KIM, 2019).

Toutefois, ce modèle soulève un défi majeur : celui d'une équité réelle entre les confessions. Avec 60 % de scouts chrétiens, contre 25 % de musulmans et 5 % de pratiquants des religions traditionnelles malgaches et 10% autres réligions, il existe un risque d'asymétrie, où certaines confessions se retrouveraient moins influentes dans les structures éducatives (Taylor, 1994). Pour éviter cela, le scoutisme pluraliste du KIM doit garantir une participation équilibrée des différentes traditions religieuses, conformément à l'idéal habermassien d'un dialogue véritablement inclusif (Habermas, 2012). Ainsi, Kiadin'i Madagasikara incarne une forme innovante de laïcité dialogique, qui dépasse la simple reconnaissance des différences pour favoriser une transformation mutuelle des croyances à travers l'éducation. Ce modèle pourrait donc servir de référence pour repenser l'éducation au pluralisme dans d'autres contextes multiculturels.

3.4.2. *Paul Ricoeur et la reconnaissance mutuelle vers une éthique éducative de la diversité religieuse*

Au-delà de l'organisation institutionnelle du pluralisme, la question essentielle est de savoir si l'éducation au pluralisme permet une véritable reconnaissance mutuelle entre

croyances. Paul Ricoeur, dans son ouvrage Parcours de la reconnaissance, explique que la reconnaissance ne peut être réduite à une simple coexistence pacifique ; elle implique un processus actif où chaque individu est amené à comprendre l'autre dans sa singularité tout en affirmant sa propre identité (Ricoeur, 2004). Cette approche est fondamentale pour analyser la pédagogie du pluralisme chez Kiadin'i Madagasikara. En organisant des rituels interreligieux et des discussions structurées, le mouvement scout ne se limite pas à une juxtaposition de croyances, mais vise une interaction où les jeunes sont amenés à se confronter aux traditions des autres, tout en consolidant leur propre foi (Statut KIM, 2019).

Toutefois, Ricoeur même met en garde contre un risque de reconnaissance incomplète, où certaines confessions pourraient se voir réduites à une simple présence symbolique sans véritable influence sur la structuration du mouvement (Ricoeur, 2004). Il souligne également que la reconnaissance mutuelle ne peut se faire sans une transformation intérieure, où chaque croyance accepte de se remettre en question à travers le dialogue avec l'autre. Donc, si Kiadin'i Madagasikara veut être un modèle éducatif efficace de la diversité religieuse, il doit aller au-delà de la simple inclusion formelle des confessions minoritaires et favoriser un apprentissage actif de la reconnaissance mutuelle, où les jeunes sont amenés à interroger leurs propres croyances à la lumière de celles des autres.

3.4.3. *Paulo Freire et la pédagogie de l'opprimé pour former des citoyens capables de penser et vivre le pluralisme*

L'éducation au pluralisme ne peut se limiter à un simple cadre de reconnaissance institutionnelle. Elle doit aussi former des citoyens capables de comprendre, analyser et transformer les dynamiques de pouvoir qui traversent la diversité religieuse. Dans le point de vue de Paulo Freire, dans *Pédagogie de l'opprimé*, il insiste sur le fait que l'éducation doit être un processus d'émancipation, où les individus prennent conscience des structures de domination et développent une pensée critique vis-à-vis des rapports de force qui régissent leur environnement (Freire, 1970). Dans le cas de Kiadin'i Madagasikara, cette approche est particulièrement pertinente. Si le mouvement scout malgache veut pleinement réaliser son projet d'éducation au pluralisme, il doit encourager une réflexion critique sur les inégalités entre confessions, afin d'éviter que la majorité chrétienne ne dicte implicitement les normes du dialogue interreligieux. Ce n'est pas simplement un programme d'inclusion, l'éducation au pluralisme doit être un outil de transformation sociale, qui permet aux jeunes de déconstruire les stéréotypes religieux, d'analyser les dynamiques de pouvoir et d'acquérir une autonomie intellectuelle vis-à-vis des traditions héritées (Freire, 1985).

3.4.4. *Optimisation du modèle éducatif pluraliste de Kiadin'i Madagasikara : Vers une mise en œuvre plus efficace et transposable*

L'analyse du modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara met en évidence des avancées notables en matière de pluralisme religieux en éducation, mais également certaines limites structurelles. Afin d'assurer une mise en œuvre plus efficace et transposable à d'autres contextes éducatifs, plusieurs recommandations peuvent être formulées. Un premier axe d'amélioration concerne la formation des encadrants. Il serait pertinent d'introduire des modules spécifiques portant sur la gestion du pluralisme et le dialogue interreligieux dans les

formations des responsables scouts. De plus, la mise en place d'ateliers de sensibilisation aux enjeux des minorités religieuses permettrait d'éviter toute forme de domination confessionnelle implicite et de garantir un équilibre entre les différentes traditions représentées au sein du mouvement.

Un autre enjeu central réside dans la structuration d'espaces de discussion critique. Il apparaît nécessaire de créer des forums de réflexion où les jeunes scouts puissent exprimer leurs questionnements et tensions identitaires face à la diversité religieuse. En complément, l'organisation de rencontres interconfessionnelles avec d'autres mouvements scouts permettrait d'élargir la vision du pluralisme éducatif et d'encourager une dynamique d'échange enrichissante. L'amélioration de la gouvernance pluraliste représente également un défi majeur. Pour garantir une représentation plus équitable des différentes confessions, il conviendrait d'assurer une participation équilibrée des représentants religieux dans les instances décisionnelles du KIM. Par ailleurs, il est essentiel de veiller à ce que les pratiques rituelles collectives ne privilégient pas une tradition au détriment des autres, afin de maintenir un cadre éducatif inclusif et respectueux de toutes les croyances. Enfin, la modélisation du dispositif éducatif du KIM constituerait une avancée importante pour favoriser sa transposabilité à d'autres structures. La formalisation d'une charte du pluralisme éducatif permettrait d'établir une référence claire pour d'autres associations éducatives souhaitant adopter des principes similaires. De plus, une expérimentation de ce modèle dans d'autres environnements, tels que les écoles laïques et les formations citoyennes, permettrait d'en mesurer les conditions d'adaptation et de valider ses effets sur la cohésion sociale et la reconnaissance mutuelle des identités religieuses.

4 Conclusion

La question du pluralisme religieux dans l'éducation est devenue un enjeu central dans les sociétés contemporaines, où la diversité des croyances et des identités pose des défis majeurs au vivre-ensemble. Loin de se limiter à une simple tolérance passive, la gestion de cette diversité nécessite une structuration qui permet à chaque tradition spirituelle d'être reconnue et intégrée dans un cadre commun. Le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara illustre une approche originale de cette problématique en proposant une coexistence interreligieuse qui repose sur une pédagogie active du dialogue et de la reconnaissance mutuelle. Cette étude a permis de mettre en lumière la singularité de ce modèle éducatif et d'interroger sa transposabilité à d'autres contextes multiculturels. L'un des apports fondamentaux de l'expérience éducative de Kiadin'i Madagasikara réside dans sa capacité à transformer la diversité religieuse en une véritable expérience éducative immersive. Contrairement à d'autres dispositifs où le pluralisme est soit neutralisé par une laïcité stricte, soit simplement accepté sans structuration institutionnelle, ce modèle propose une immersion progressive des jeunes dans une dynamique interconfessionnelle où chaque tradition spirituelle est mise en dialogue. Loin d'être un simple affichage de la diversité, ce modèle permet une reconnaissance active des croyances et un apprentissage du vivre-ensemble fondé sur des pratiques partagées. Cette immersion repose sur des principes structurants tels que l'alternance des rituels religieux, la formation des encadrants à la médiation interculturelle et l'intégration de la diversité dans les pratiques éducatives quotidiennes. Cette structuration fait

écho à la notion de reconnaissance mutuelle développée par Paul Ricoeur, selon laquelle la coexistence ne peut être effective que si elle repose sur un engagement actif dans le dialogue et l'interaction entre les identités.

Toutefois, l'analyse du modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara révèle également certains défis et limites. L'un des enjeux majeurs concerne la gestion de l'équilibre confessionnel au sein du mouvement. Avec une majorité chrétienne représentant environ soixante pour cent des effectifs, contre vingt pour cent de musulmans et cinq pour cent de pratiquants des religions traditionnelles malgaches, le risque d'une asymétrie dans la reconnaissance effective des différentes confessions est bien réel. Jürgen Habermas souligne que le dialogue interreligieux ne peut fonctionner que si toutes les traditions spirituelles bénéficient d'un accès équitable aux espaces de reconnaissance et de décision. Dans ce cadre, il apparaît essentiel de garantir une participation équilibrée des différentes confessions, non seulement dans les pratiques éducatives, mais aussi dans la structuration institutionnelle du mouvement. Cette question est d'autant plus importante que le pluralisme ne doit pas seulement être un principe abstrait, mais une dynamique vécue qui assure à chaque tradition une place légitime et équitable.

Un autre défi concerne la profondeur du dialogue interreligieux instauré au sein du scoutisme pluraliste. Charles Taylor met en garde contre le risque d'un pluralisme superficiel, où les différences sont reconnues sans qu'un véritable échange n'ait lieu entre les groupes. Un modèle de pluralisme qui se limite à une simple cohabitation des croyances, sans mise en discussion des visions du monde, risque de produire un multiculturalisme segmenté où chacun évolue dans sa propre sphère sans interaction réelle avec les autres. Pour éviter cet écueil, il serait nécessaire d'approfondir les espaces de discussion critique et de réflexion collective, où les jeunes pourraient interroger les implications philosophiques et sociales de la diversité religieuse. Une éducation au pluralisme authentique ne peut se contenter d'un simple respect mutuel ; elle doit permettre aux individus de développer une capacité à penser la diversité de manière critique et constructive.

La question de la transposabilité du modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara constitue un autre axe de réflexion majeur. L'analyse comparative avec d'autres modèles éducatifs pluralistes, tels que les écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie, le scoutisme interconfessionnel au Canada et en Europe, ainsi que les classes de philosophie du vivre-ensemble en France, montre que différentes approches existent pour intégrer la diversité religieuse dans un cadre éducatif. Si ces expériences partagent un même objectif de formation au dialogue interreligieux, elles se distinguent par leurs modalités de mise en œuvre. Les écoles interreligieuses en Inde et en Indonésie favorisent une cohabitation des croyances sans assimilation forcée, mais elles maintiennent souvent une séparation stricte entre l'enseignement religieux et les matières académiques. Le scoutisme interconfessionnel en Europe et au Canada repose sur une gestion laïque du pluralisme, où la diversité est reconnue mais sans structuration spécifique des interactions interreligieuses. Les classes de philosophie du vivre-ensemble en France cherchent à développer des compétences liées au dialogue interreligieux, mais elles ne proposent pas une expérience immersive comparable à celle du scoutisme pluraliste.

Ce qui distingue l'approche éducative de Kiadin'i Madagasikara, c'est précisément cette articulation entre structuration du dialogue et immersion dans une diversité vécue au quotidien. Cette spécificité pourrait constituer une source d'inspiration pour d'autres initiatives éducatives cherchant à organiser une coexistence interreligieuse fondée sur une reconnaissance mutuelle active. Toutefois, pour garantir la transposabilité de ce modèle à d'autres contextes éducatifs, il serait nécessaire d'adapter certains principes aux réalités culturelles et institutionnelles propres à chaque société. L'intégration du pluralisme dans un cadre éducatif nécessite une réflexion approfondie sur les conditions de sa mise en œuvre, notamment en ce qui concerne la formation des éducateurs, la structuration des pratiques interreligieuses et la reconnaissance des spécificités locales.

Au-delà du cas spécifique de Kiadin'i Madagasikara, cette étude ouvre une réflexion plus large sur le rôle de l'éducation dans la construction du pluralisme religieux et du vivre-ensemble. John Dewey insiste sur le fait qu'une éducation efficace ne doit pas se contenter de transmettre des connaissances, mais doit permettre aux individus de développer des compétences relationnelles et citoyennes leur permettant d'interagir avec la diversité. Dans cette perspective, le pluralisme ne peut être réduit à un cadre institutionnel ou réglementaire, mais doit être intégré dans une pédagogie de l'expérience et de l'engagement collectif. Cette approche trouve un écho dans la pensée de Paulo Freire, qui insiste sur l'importance d'une éducation émancipatrice, capable de former des citoyens critiques et conscients des enjeux sociaux et politiques de la diversité religieuse.

Le modèle éducatif de Kiadin'i Madagasikara illustre ainsi une voie originale pour structurer le pluralisme religieux dans une perspective éducative, en combinant transmission des valeurs, expérience immersive et structuration du dialogue interreligieux. Toutefois, son efficacité à long terme dépendra de sa capacité à répondre aux défis soulevés par la gestion de l'équilibre confessionnel et la profondeur du dialogue instauré entre les différentes traditions spirituelles. Cette étude met en lumière la nécessité de poursuivre la réflexion sur les conditions d'une éducation au pluralisme qui ne se limite pas à une simple coexistence pacifique, mais qui favorise une véritable interaction entre les croyances et les identités. L'enjeu est de garantir une éducation qui permette non seulement d'accepter la diversité, mais aussi de la comprendre, de l'interroger et de la faire évoluer dans une perspective de construction citoyenne et démocratique.

REFERENCES

Ouvrages et articles scientifiques

[1] Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Paris: Presses Universitaires de France.

[2] Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

[3] Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.

[4] Freire, P. (1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.

[5] Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*. Paris: Gallimard.

[6] Habermas, J. (2012). *Laïcité et espace public*. Paris: Gallimard.

[7] Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.

[8] Putnam, R. D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.

[9] Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

[10] Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.

[11] Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

[12] Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Articles et ressources en ligne

[13] Domuni Press. (2018). *Ce que les philosophes disent du vivre-ensemble*. Disponible sur : https://www.domuni.eu/press/fr/livre/ce-que-les-philosophes-disent-du-vivre-ensemble/

[14] UNESCO. (2021). *L'éducation au vivre-ensemble et la gestion de la diversité culturelle et religieuse*. Disponible sur : https://en.unesco.org/themes/gced

[15] Conseil de l'Europe. (2016). *L'éducation au dialogue interculturel et interreligieux en Europe*. Disponible sur : https://www.coe.int/en/web/education/intercultural-dialogue

[16] Gouvernement du Canada. (2022). *Diversité religieuse et éducation au Canada*. Disponible sur : https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/diversite-religieuse.html