

**Citoyenneté
à l'école :**

**avec ou sans
convictions ?**

Approches européennes

Sommaire

3	PRÉAMBULE Une invitation au voyage
5	INTRODUCTION Citoyenneté et convictions religieuses ou philosophiques : des options condamnées à rester antagonistes ?
18	Chapitre 1 La République, terre de laïcité et de compromis : une explication des textes. Le cas de la France
29	Chapitre 2 Orthodoxie et identité nationale : de l'enseignement de la seule orthodoxie à une approche plus globale du fait religieux. Le cas de la Grèce
37	Chapitre 3 Des réseaux scolaires "en piliers" mais une ouverture commune à la diversité des "conceptions de vie". Le cas des Pays-Bas
43	Chapitre 4 Neutralité de l'Etat, liberté religieuse et égalité des droits : sécularisation, pluralisme convictionnel et enseignement de la religion. Le cas de la République fédérale d'Allemagne
51	Chapitre 5 Une éducation religieuse mise en œuvre localement dans un respect mutuel des différences. Le cas de l'Angleterre et du Pays de Galles
62	Chapitre 6 La mise en place du cours commun "Vie et Société" : mise à mort ou réintégration du facteur religieux ? Le cas du Grand-Duché du Luxembourg
70	CONCLUSION Partir de la diversité des convictions dans les classes : conciliations nécessaires et synthèses provisoires

Préambule

Une invitation au voyage

Remue-ménage médiatique, associatif, syndical, culturel et politique depuis près de trois ans autour de l'instauration d'un cours de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement public belge. Prévu dans le cadre de l'accord de Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il reflète le désir de neutralité de l'Etat face aux convictions diverses des élèves. Comme le mentionne Caroline Sägesser dans son rapport sur les religions et la laïcité en Belgique, l'introduction d'un cours de citoyenneté supplantant une heure de cours convictionnel dans l'enseignement public illustre une évolution notable dans la gestion du pluralisme convictionnel en Belgique. Sans vouloir minimiser l'ampleur des changements pour les enseignant-e-s en fonction actuellement, nous ne pouvons qu'être interpellés par la tournure des débats actuels qui semblent plutôt binaires : "pour" la citoyenneté et "contre" les cours convictionnels, ou inversement. On y parle plus de

nombre d'heures que d'un réel programme d'éducation citoyenne à destination des jeunes.

La question centrale nous semble pourtant rester la suivante : si en Belgique l'enseignement doit "préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique"¹, l'éducation religieuse s'insère-t-elle dans ces finalités ? En d'autres termes, comment penser un socle de valeurs communes tout en respectant les spécificités propres aux élèves ?

La Belgique n'est pas seule à débattre autour de la question de l'enseignement du religieux et de la promotion de la citoyenneté dans ses écoles. Ces mêmes questions émergent également chez nos voisins qui élaborent eux aussi leurs propres dispositifs d'éducation dans les mêmes domaines.

¹ - Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Et ce, chacun en fonction de sa conception de sa laïcité et de son mode de gestion de la diversité convictionnelle.

L'étude que vous avez sous les yeux est le résultat de près de trois années de réflexions et de lectures menées au sein du Groupe de travail "Laïcités, convictions et enseignements" de BePax. Ses participants ont tout d'abord procédé pour divers pays européens à une série d'approches comparatives de caractère général en s'inspirant des différents modèles-types de laïcité tels qu'ils ont été précisés par Jean Baubérot. Ils ont ensuite décidé d'examiner de plus près la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles du cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement officiel, et également l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté organisée de manière transversale au sein du réseau libre confessionnel subventionné. Surpris des diverses tensions suscitées, nous avons ensuite décidé d'étudier de plus près comment nos voisins européens relevaient dans le cadre de l'enseignement obligatoire ces mêmes défis sur fond de sécularisation et de diversification du paysage convictionnel.

Nous proposerons tout d'abord à nos lecteurs de revenir pour chacun des pays considérés sur les normes institutionnelles et sociétales qui régissent le pluralisme convictionnel. Ce qui reviendra à préciser le type de laïcité qui est d'application pour chacun de ces pays. Nous vous inviterons ensuite à plonger dans les réalités du monde de l'enseignement de manière à comprendre plus précisément comment chaque type de laïcité se traduit dans le cadre de l'enseignement public organisé par chacun des Etats retenus.

Au travers de ses divers chapitres, cette étude collective propose donc un voyage dans plusieurs pays européens - et tout particulièrement chez l'ensemble des pays voisins de la Belgique - de manière à élargir notre conception de la laïcité ainsi que de l'éducation à la citoyenneté. Conception qui en Fédération Wallonie-Bruxelles se voit régulièrement influencée par une interprétation restrictive de la laïcité. A savoir une conception devant nécessairement relever d'un modèle de laïcité "à la française" tendant à écarter toute expression ou manifestation de caractère religieux au sein de l'espace de l'Etat et/ou de l'espace public.

Au sein de chaque chapitre, un encadré-focus soulignera un aspect que l'auteur aura lui-même souhaité mettre en lumière. Ceci avec pour objectif de pouvoir nourrir notre réflexion sur l'éducation de nos élèves en Belgique. Ouvrons donc le champ des possibles et entamons ce voyage européen de manière à découvrir ensemble comment nos voisins tentent de relever les défis de la diversité religieuse et philosophique au sein de leurs propres écoles !

Anne-Claire Orban

**Responsable du Groupe de travail
"Laïcités, convictions et
enseignements" de BePax**

**Nous tenons particulièrement
à remercier pour leurs contributions
à nos réflexions :**

Anne Calcani, Yvonne Clément, Quentin Dumont, Myriam Gesché, Jonathan How, Jean-François Husson, Anne Leblanc, Paul Löwenthal, Sylvie Toscer-Angot, Caroline Sägesser, Benoît Van der Meerschen

Introduction

Citoyenneté et convictions religieuses ou philosophiques : des options condamnées à rester antagonistes ?

Le contexte européen

On remarque aujourd'hui que les sociétés européennes font face à un phénomène majeur : la recomposition du paysage confessionnel et convictionnel. D'une part, un nombre grandissant de personnes se déclarent "sans religion", et de l'autre, des migrations importantes rendent nos sociétés de plus en plus diversifiées tant culturellement que convictionnellement. Venant de sociétés monoculturelles et majoritairement marquées par la christianisme, nous passons aujourd'hui à des mondes pluriels et multi-convictionnels. Jan Nelis en conclut que "l'Europe est arrivée à un point crucial de son histoire, un moment où les futures tendances propres à la religion et au sécularisme doivent être définies, et négociées. Les résultats de ce processus vont déterminer les futures perspectives du continent, ainsi que son rôle et sa pertinence dans un monde de plus en plus globalisé" (Jan Nelis, *Religion and Secularism in the European Union*).

Plus précisément, il apparaît que l'ensemble des pays européens rencontrent trois défis identiques :

- la diversification religieuse et philosophique de la société avec tous les enjeux liés à une reconnaissance officielle possible de nouvelles formes de croire et de spiritualité en tant que cultes reconnus,
- la visibilité croissante de l'islam. En effet, tant que le christianisme restait l'interlocuteur principal de l'Etat, les remises en question restaient limitées. Mais la visibilité croissante de l'islam et ses demandes d'accession aux mêmes droits que les autres cultes reconnus nous amène à questionner le mode de fonctionnement d'inspiration laïque que nous connaissions jusqu'alors. Nous pouvons dès à présent risquer l'hypothèse que les pays européens qui ont opté pour un mode de gestion plus inclusif des minorités manifestent par plus d'un côté moins de tensions que les pays aux

tendances assimilationnistes, comme l'illustre bien le cas de la France. Par ailleurs, l'absence de structures nationales réellement représentatives des différents courants du culte islamique ainsi qu'un climat, nul ne peut le nier aujourd'hui, de plus en plus ouvertement islamophobe n'aident pas à une résolution sereine des questions liées à la gestion du religieux au sein des différents pays de notre continent européen.

- le questionnement autour de l'enseignement du fait religieux à l'école. En effet, "la plupart des systèmes éducatifs ont [...] été conçus, en particulier au niveau de leurs contenus et de la formation des enseignants, pour répondre aux besoins de sociétés relativement homogènes et monoculturelles" ² nous affirme Luce Pépin. Une évolution de ces contenus semble donc être nécessaire afin de prendre en compte les religions minoritaires.

Comme le note Jean-Philippe Schreiber : "Dans de nombreux pays, [les] questions [de la place des religions et du religieux dans l'espace public] ont émergé dans les écoles, spécialement au cours des vingt dernières années, à travers le port de signes religieux ou la présence de symboles religieux, mais aussi à travers les restrictions alimentaires relatives à une conviction ou des réticences face au contenu de certains cours. L'exemple des écoles, qui sont par

excellence les lieux où les tensions entre politique et religion ont pris et prennent toujours place depuis le 19^{ème} siècle, illustre le fait que, même si cela évolue, la relation avec la culture religieuse reste présente. Cependant, malgré la cristallisation de certaines tensions dans nombre de pays, et spécialement concernant les cours relatifs au religieux ("religion-related courses"), une nette évolution s'est faite sentir, allant jusqu'à des transformations parfois radicales, comme récemment au Luxembourg" ³. Notons toutefois que si l'école condense les tensions entre politique et religion, d'autres problématiques y sont présentes, notamment la ségrégation socio-spatiale ou les inégalités socio-culturelles ⁴.

Ni une, ni deux, ni trois... mais bien quatre laïcités

"L'Union Européenne est tout sauf une entité homogène au niveau des religions, et ni le Parlement européen ni la Commission européenne n'interviennent directement dans les questions touchant à la religion [...]" ⁵.

Si les défis rencontrés par les sociétés européennes se ressemblent, les réponses apportées quant à la gestion du religieux varient selon les Etats. L'histoire du pays et le rapport national à la religion expliquent en grande partie les choix politiques posés

en matière de gestion de la pluralité convictionnelle et en matière de laïcité. Jean Baubérot explique ainsi qu'il n'existe pas un modèle de laïcité unique, mais bien une pluralité de modèles de laïcités. Trop régulièrement retenu comme exemplatif, le modèle français de laïcité n'illustre qu'un cas parmi d'autres, et il est lui-même l'objet de débats et contestations diverses quant à la manière de l'interpréter. Baubérot distingue les *finalités* de la laïcité, qui sont la liberté de conscience et la non-discrimination

pour motif religieux (principes inscrits dans la Convention Européenne des Droits de l'Homme) des *moyens* de la laïcité, qui sont la neutralité de l'Etat et la séparation des pouvoirs politiques et religieux. Notre étude comparative portant sur plusieurs pays européens nous permettra de montrer que la mise en pratique de ces moyens (c'est-à-dire les politiques concrètes propres à chaque pays) visant ces mêmes finalités peut différer de manière considérable selon les Etats.

PARLER DES LAÏCITÉS

Parler des laïcités européennes dans leur pluralité relève de notre part d'un choix délibéré. En nous attachant à une étude comparée portant sur plusieurs modèles, nous allons pouvoir prendre distance vis-à-vis d'une certaine conception de la laïcité française, régulièrement considérée comme exclusive, et polluant trop souvent les débats en Belgique francophone. Dans ce contexte, établir une distinction claire entre laïcité philosophique et laïcité politique semble nécessaire afin de s'ouvrir à la diversité des dispositifs existants en termes de gestion du paysage convictionnel. La laïcité politique touche aux rapports qu'entretiennent l'Etat et les cultes. Tout Etat qui garantit la liberté de conviction des citoyens, traite les différents cultes de la même manière (sans favoriser l'un ou l'autre) et opère une séparation entre les affaires étatiques et religieuses,

s'inscrira dans une laïcité politique. Tout comme dans de nombreux autres pays existe également en Belgique francophone la laïcité dite philosophique, ou "laïcité organisée". Ce mouvement est coordonné et représenté par le Centre d'Action Laïque. Si les revendications de ce mouvement sont diverses et peuvent varier selon les différentes composantes du CAL, l'objectif commun à ses organisations membres est de "défendre et de promouvoir la laïcité. La laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil démocratique dégagé de toute ingérence religieuse. Il oblige l'Etat de droit à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen" (article 4 des statuts du CAL) ⁶.

2 - Rapport 2009 *L'enseignement relatif aux religions...*, p 38. Références plus bas.

3 - Dans *Religion and Secularism in the European Union. State of Affairs and Current Debates*, pp 215-216.

4 - Pour aller plus loin sur les défis rencontrés par l'école, voir l'étude *Une école hors les murs*, 2017.

5 - Jan Nelis, dans *Religion and Secularism in the European Union. State of Affairs and Current Debate*, 2017.

6 - <https://www.laicite.be/le-cal/le-centre-d-action-laique/les-statuts/>

Jean Baubérot propose pour sa part quatre types de territoires dits laïques, chacun étant construit en fonction du rapport historique à la religion qui est propre à chaque Etat et de sa place dans le cadre des différentes luttes d'émancipation.

- 1- Dans un premier groupe se retrouvent les pays où la religion a représenté un contre-pouvoir quand le territoire était dominé par une puissance étrangère tentant de promouvoir une autre religion. On peut ici citer l'Irlande, la Pologne, la Bulgarie, la Grèce et la Roumanie. Dans ces pays, la religion garde une place symbolique (voire politique) forte en termes d'identité nationale, ceci même quand il existe des systèmes de séparation. En découle une certaine difficulté de fait à préserver la liberté de conscience et l'égalité parfaite entre les convictions.
- 2- Le second groupe comprend les pays qui se sont appuyés sur la religion dans leur processus d'identification et de construction nationales. C'est le cas de l'Espagne, de l'Italie et également de l'Allemagne (bien que dans ce dernier cas, on se retrouve face à une coexistence entre catholicisme et protestantisme). Baubérot parle dans ces derniers cas d'un régime de "séparation / collaboration" : l'Etat garantit la liberté d'opinion et de croyance et conserve un rôle d'arbitre en évitant toute discrimination. Mais existe également un système de "coopération" via la reconnaissance de "cultes reconnus". Dans les faits, il apparait que concernant l'Espagne et l'Italie, la religion catholique garde une place privilégiée. La Belgique se situe pour sa part dans ce second groupe, mais elle présente

comme caractéristique spécifique d'être le seul Etat à reconnaître sur le même pied les convictions religieuses et la laïcité organisée.

- 3- Les pays d'Europe de l'Est - sous influence de l'URSS jusqu'à la chute du Mur - forment le troisième groupe et ont développé divers rapports à la laïcité et au religieux selon leur héritage national. Baubérot prend pour exemples l'anticléricalisme tchèque qu'il oppose à l'importance accordée à la religion catholique au sein de l'Etat Slovaque.
- 4- Le Royaume-Uni et les pays scandinaves constituent la quatrième variante, à considérer comme moins ouvertement laïque, du moins dans le chef de l'opinion publique. L'Angleterre et l'Ecosse connaissent aujourd'hui encore des religions établies, et le Danemark une religion nationale. La religion dominante y prend une double dimension : d'une part celle d'une "religion d'Etat", symbolisant l'identité nationale et entretenant des liens privilégiés avec le politique tout en assurant une mission de service public, et d'autre part, une "religion confessionnelle" ou "de foi", proposant des normes et pratiques réservées à l'ensemble de ceux des fidèles qui y adhèrent volontairement.

Dans cette étude, nous traiterons du type 1 (avec la Grèce), du type 2 (avec l'Allemagne et les Pays-Bas), du type 4 (avec le Royaume-Uni). Notons toutefois que l'Allemagne et des Pays-Bas constituent des exemples spécifiques en ce qu'ils relèvent historiquement d'un compromis entre Catholiques et Protestants, lui-même constitutif de leurs identités nationales respectives. Nous y

ajouterons enfin le cas du Grand-Duché de Luxembourg, récemment concerné par la mise en place d'un nouveau cours commun "Vie et société", et que nous rapprocherons du cours commun de philosophie et de citoyenneté organisé depuis peu en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, le cas de la France nous permettra de débiter en soulignant que l'interprétation actuelle de la laïcité y résulte d'un large consensus sociétal et politique, bien que sans définition constitutionnelle ou légale.

Ces quatre types montrent bien que le modèle de laïcité retenu dépend largement du rapport historique qu'entretient chaque nation face au phénomène religieux. L'école se transformant en regard des évolutions de la société, les tensions et les choix qui structurent la société ne manquent pas de se transposer au monde scolaire. Il se révèle donc que la manière dont est encadré, soutenu ou ignoré le champ du religieux dans les établissements scolaires dépendra directement d'une forme d'état d'équilibre au niveau national - ou communautaire en ce qui concerne la Belgique - entre Etat et religions. Toute étude comparative portant sur l'enseignement du religieux (ou de tout autre domaine à relier au principe de laïcité) ne sera donc pertinente qu'en regard de contextes nationaux spécifiques.

Un détour en passant par les objectifs de l'enseignement en Europe

Les contenus des cours et la formation des enseignants ayant été pensés pour répondre aux besoins de sociétés essentiellement monoculturelles, faire évoluer le système éducatif semble aujourd'hui nécessaire pour construire un dispositif plus inclusif et respectueux de la diversité convictionnelle et culturelle. Voilà où se trouve l'un des défis majeurs à rencontrer pour les sociétés européennes contemporaines : dans la mise en de systèmes éducatifs garantissant la liberté de croyance des jeunes tout en organisant un programme de cours communs et cohérents en vue de former les citoyens de demain.

Les systèmes éducatifs européens semblent donc confrontés au même défi : rester ouverts à la diversité des croyances en respectant les principes de liberté religieuse ("Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion" - article 9 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme), tout en organisant le droit pour tous à l'enseignement ("Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques" - article 2 du protocole additionnel de la Convention Européenne des Droits de l'Homme), ceci tout en contribuant à l'éducation citoyenne des jeunes, entre autres de manière à consolider le projet européen.

En effet, former les citoyens en travaillant les “compétences civiques et sociales” des élèves est pointé comme un objectif majeur de l’enseignement en Europe par la Commission Européenne afin de construire la société européenne⁷. “En ce 21^{ème} siècle, l’un des principaux défis de l’éducation est d’enseigner des connaissances, des aptitudes et des attitudes aux jeunes, afin qu’ils deviennent des citoyens actifs, capables d’influer sur l’avenir de nos sociétés démocratiques européennes.”⁸.

Pourquoi donc souligner cette référence à l’éducation à la citoyenneté lorsque l’on parle d’enseignement du religieux ? Loin d’être des notions antinomiques comme on pourrait tendre à le croire en suivant les débats belges (citoyenneté vs. religion), il importe sans doute de considérer que la citoyenneté englobe bien le champ des convictions. Au niveau européen en effet, l’éducation à la citoyenneté s’illustre de trois manières : elle peut faire l’objet d’un cours à part entière, s’insérer dans d’autres disciplines comme l’histoire, la géographie, la religion ou représenter une thématique transversale, présente dans toutes les matières. Si les formes de cet enseignement divergent, les objectifs restent sensiblement les mêmes : aborder les principes fondamentaux des sociétés démocratiques, la diversité culturelle, le développement durable,... Les aptitudes reconnues comme relevant de l’éducation à la citoyenneté sont : des aptitudes civiques (participation à la vie de la société – bénévolat, vote, pétitions), sociales (vivre, travailler ensemble et résoudre des conflits), des compétences en communication et en interculturalité (dialoguer et apprécier les différences culturelles).

Concernant la Belgique, un rapport européen de 2012 note qu’en Communauté flamande “la citoyenneté est abordée principalement dans les disciplines telles que les sciences sociales, l’histoire, la géographie, les langues, la morale ou la religion”⁹ alors qu’une approche transversale est proposée en Communautés française et germanophone.

Au niveau européen, l’éducation à la citoyenneté ne se trouve pas opposée dans la majorité des cas aux cours de religion ou de morale. Il s’agit alors d’une éducation générale s’implantant dans différents cours.

En Belgique francophone

Que l’enseignement belge se trouve face à ces mêmes défis semblait donc attendu. Nous nous attacherons ici à l’enseignement francophone, à savoir celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceci au sein d’une société largement sécularisée qui a vu, dès les années 1960, arriver sur son territoire nombre de travailleurs porteurs d’une autre culture et/ou religion. A l’époque, l’idée que ces travailleurs et leurs enfants deviendraient des citoyens à part entière était assez éloignée des autorités. Ces citoyens, certains de confession musulmane, ont contribué à réouvrir le débat à propos d’une laïcité qui, à cette époque, trouvait à s’accommoder exclusivement vis-à-vis des cultes chrétiens et juif. Rattrapés dans les années 1970 par la crise économique mondiale, ces citoyens musulmans se sont vus d’autant plus stigmatisés, et les diverses manifestations de leur foi, d’autant plus décriées. Aujourd’hui,

la Belgique (surtout du côté francophone) semble prendre exemple sur le modèle français de laïcité - ou du moins, sur l’idée que se font du cas français les tenants d’une laïcité exclusive -, et tend de plus en plus ouvertement à vouloir contrôler et restreindre toute manifestation du religieux dans tout espace défini comme public.

Si l’instauration d’un cours commun et la réduction - voire le désir de suppression - des cours de religion ont été pendant longtemps un cheval de bataille du mouvement laïque en Belgique. D’après Caroline Sägesser, la mise en place du cours de philosophie et de citoyenneté résulte en grande partie de cette remise en débat des rapports entre convictions et Etat belge. D’après la chercheuse, “jusqu’à présent, la diversification du paysage convictionnel ne s’était pas traduite par une remise en cause des règles de base qui organisent en Belgique le pluralisme convictionnel. En 2016, toutefois, une première évolution notable s’est manifestée avec l’introduction du cours d’éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les écoles officielles de la Communauté française en lieu et place d’une heure de religion ou de morale non confessionnelle”¹⁰. Présent dans nos écoles primaires subventionnées (CECP et CPEONS)¹¹, organisées (FWB) et libres non confessionnelles qui le souhaitent (FELSI¹²) depuis la rentrée 2016-2017,

son corollaire en secondaire aura attendu la rentrée 2017-2018.

Au point où nous en sommes, il a été décidé pour l’enseignement officiel que les cours de religion ou de morale sont réduits à 1h/semaine et qu’un cours de citoyenneté y est dorénavant dispensé à raison d’1 ou 2h/semaine. Il s’agit donc d’un cours à deux vitesses (certains élèves le suivant une heure, d’autres deux heures grâce une dispense possible concernant le cours de religion ou de morale) qui entraîne des difficultés croissantes d’organisation en termes d’horaires et de locaux disponibles. Dispense qui a pour objectif de respecter au mieux le principe de neutralité des services publics en permettant tant l’enseignement des cultes reconnus que la liberté d’en être dispensé.

Le cours de citoyenneté tel qu’il existe aujourd’hui dans les réseaux de l’enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles remplace donc pour partie les cours confessionnels et de morale organisés dans les écoles du réseau officiel suite au Pacte scolaire de 1959. Et toucher au Pacte scolaire revient à ré-ouvrir les clivages entre le mouvement laïque et le monde catholique. On entend dire d’un côté que les cours de religion seraient poussés et caduques pour comprendre le monde d’aujourd’hui, qu’y séparer les élèves

7 - <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>

8 - Rapport 2012, *L’éducation à la citoyenneté en Europe*, p 97.

9 - Rapport Eurydice, p 21.

10 - Rapport 2016, *Les religions et la laïcité en Belgique*, p 3.

11 - Conseil de l’enseignement des communes et provinces et Conseil des Pouvoirs organisateurs de l’Enseignement officiel neutre subventionné.

12 - Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants.

selon leur conviction serait néfaste pour l'apprentissage de la citoyenneté et qu'enfin, comme le note Michel Demissy, "l'enseignement religieux peut alors être considéré comme ne respectant pas les valeurs de l'éducation publique, en particulier le développement de l'esprit scientifique"¹³. Et de l'autre, les professeurs de religion font valoir la légitimité de leur cours, ce dernier devant permettre l'ancrage des jeunes dans leurs propres racines et une construction identitaire sereine et complète. Les professeurs de religion dénoncent enfin la vision erronée qui est présentée de leur cours : contrairement à ce qui est régulièrement affirmé, y sont déjà actuellement abordés les questionnements philosophiques et les différents courants religieux et l'enfant y est déjà poussé à penser de façon critique et autonome. Le documentaire de la scénariste Christine Stromboni illustre d'ailleurs l'ouverture pratiquée dans le cadre du cours de religion en Belgique. Elle témoigne :

"A travers des approches très diverses, propres à chaque enseignant, des outils et des supports originaux, j'ai découvert des programmes dont le contenu, partant des traditions chrétiennes, s'ouvre sur les différentes religions et plus largement sur des questions existentielles qui interpellent les élèves dans leur quotidien même. D'hier à aujourd'hui, on s'aperçoit rapidement que les valeurs humanistes prônées par l'Évangile sont avant tout des valeurs universelles"¹⁴.

LE PACTE SCOLAIRE DE 1959

Le Pacte scolaire de 1959¹⁵ met fin aux années de conflit entre libéraux, socialistes et catholiques de l'époque en obligeant entre autres toutes les écoles de l'enseignement officiel à organiser l'enseignement de chacune des convictions religieuses et philosophiques reconnues sur notre territoire au cas où au moins un parent le demandera. Cette disposition est alors présentée comme permettant de garantir la liberté de conviction de chacun. Peuvent ainsi être dispensés dans l'enseignement officiel des cours de religion protestante, israélite, anglicane, catholique, orthodoxe, islamique ainsi qu'un cours de morale. Sachant qu'aujourd'hui les hindous, les alévis et les bouddhistes ont introduit une demande de reconnaissance (mais pas forcément comme cultes¹⁶), se pose aujourd'hui la question de cours convictionnels supplémentaires à éventuellement devoir organiser. Au sein des réseaux libres par contre, les écoles proposent soit un cours de religion, soit un cours de morale (en fonction de leur caractère philosophique propre). Il est à noter, comme le remarque Caroline Sägesser dans le rapport "Religions et Laïcité en Belgique" de 2016, qu'un nombre significatif parmi les élèves fréquentant une école du réseau libre confessionnel catholique ne s'y inscrivent pas avant

tout par choix convictionnel, mais bien au regard de la réputation de l'école. Dans ce réseau libre confessionnel, les cours de religion catholique sont suivis par tous les élèves, dont nombre de non-catholiques, notamment à Bruxelles. C'est entre autres la raison pour laquelle le réseau catholique dit s'inscrire dans le cadre d'un "pluralisme situé"¹⁷. Notons également la présence - restant marginale - d'écoles libres confessionnelles non-catholiques comme des écoles juives ou protestantes, ainsi que l'émergence récente d'écoles musulmanes. Subventionnées après agrément dans le cadre de l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes ces écoles libres confessionnelles doivent respecter l'ensemble des programmes scolaires et sont dans ce cadre soumises à inspection par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Exceptés les cours confessionnels, les enseignants qui dispensent ces derniers cours sont soumis pour leur part à inspection de la part de leur chef de culte respectif.

13 - Dans *Enseignement religieux et transmission croyante*, p 386.





14 - Documentaire "Le sens de la vie. Enseigner la religion en Belgique", Christine Stromboni, KTO, 2017.

15 - Pour accéder aux textes légaux : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25230>

16 - En effet, il devrait s'agir d'une demande de reconnaissance d'ordre plutôt symbolique dont les modalités concrètes resteront alors à mieux définir.

17 - Au sein des établissements de l'enseignement libre confessionnel catholique en Belgique francophone, cette posture institutionnelle implique la reconnaissance des identités autres que chrétiennes tout en gardant l'ancrage chrétien comme référence. Cette position basée sur une double reconnaissance (des identités autres et de son propre ancrage) permet, selon Luc Van Campenhout, "de conjuguer le maintien de son identité chrétienne avec l'ouverture de ses écoles à une population très largement non chrétienne, notamment musulmane".

STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE FRANCOPHONE

ENSEIGNEMENT OFFICIEL		ENSEIGNEMENT LIBRE		
Fédération Wallonie-Bruxelles	Officiel subventionné	Libre subventionné		
non confessionnel		confessionnel		< Organes de représentation et de coordination
 Fédération Wallonie-Bruxelles ÉCOLES Enseignement organisé et financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles	CPEONS CECP  Provinces Communes CoCoF ÉCOLES	FELSI  Asbl ÉCOLES	SeGEC  Diocèses, Congrégations religieuses, asbl,... ÉCOLES	
Enseignement organisé et financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles		Enseignement organisé par un pouvoir organisateur et subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles		

Au niveau de son contenu, la visée du cours de philosophie et de citoyenneté au sein des réseaux de l'officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles diffère peu de celle des directives européennes décrites plus haut : questionner et s'approprier la citoyenneté, trouver sa place en tant que citoyen, proposer des manières concrètes d'améliorer le vivre ensemble. D'après la Ministre de l'éducation, Madame Schyns, "à l'heure d'aujourd'hui, quand on voit comment certains extrêmes peuvent se développer [...], ce cours permet une construction d'une démarche philosophique, d'apprendre à mieux se connaître soi pour creuser un peu en profondeur, définir sa position, définir son opinion, en plus de 140 caractères" ¹⁸.

Relevons ici que les professeurs de religion avancent exactement le même argument en vue du maintien de l'enseignement religieux au sein de l'école publique : en se proposant d'incarner des personnes de référence pour des jeunes parfois noyés dans l'information propagée sur les réseaux sociaux, les professeurs de religion insistent sur la possibilité de recadrer le jeune et de l'empêcher d'être séduit par des discours extrémistes voyageant sur la toile. Selon ces enseignants, un cours de religion permet très précisément de lutter contre les extrémismes. Ils ajoutent que les cours de religion permettent de reconnaître les élèves dans leur diversité, étape nécessaire au bon vivre ensemble et ils plaident pour le maintien de

ce cours comme un espace de dialogue et d'échanges autour de la foi et des croyances. Enfin, ils dénoncent une vision erronément attachée au cours de religion comme nous le citons plus haut. Au travers des débats qui traversent aujourd'hui la société à pro-

pos de ce qui doit être considéré comme essentiel pour les adultes de demain, l'école semble par plus d'un aspect être redevenue l'enjeu d'une compétition entre les réseaux d'enseignement officiel et libre en Belgique francophone ...

LE CAS DE LA FLANDRE

Tout comme du côté francophone, les trois réseaux déjà mentionnés sont également présents en Flandre (officiel, officiel subventionné et libre subventionné). Environ 70% des élèves y fréquentent l'enseignement libre, ce qui contribue à réduire l'ampleur des débats touchant à l'enseignement officiel.

Aujourd'hui, en Communauté flamande, les cours de morale et de religion sont rassemblés sous une appellation commune en tant que cours de conception de la vie (*Levensbeschouwelijke Vakken*). Les élèves (et leurs parents) y ont le choix entre suivre un cours de morale non confessionnelle ou un cours d'une religion reconnue. Le cours de morale n'y est pas considéré comme neutre, mais bien à situer sur le même pied que les cours de religion en tant que cours convictionnel (en ce qu'il se place dans

la perspective d'un humanisme laïque). Cette situation permet aux parents et ce depuis 1985, d'introduire une demande de dispense au cas où ils considèrent qu'aucun des cours ne correspond à leurs propres convictions. Dans les faits, cette dispense reste très peu demandée. Selon Caroline Sägesser, ce peu d'enthousiasme envers toute demande de dispense peut découler du fait que durant ces heures, l'élève devra "accomplir des missions qui correspondent à la propre conviction philosophique ou au propre projet philosophique. Il est de la responsabilité des parents de définir ces missions et de les formuler par écrit"¹⁹. Toujours selon la chercheuse, le formulaire de demande de dispense faisant l'objet d'un formulaire à part, peu d'établissements en font la promotion auprès des parents.

18 - Dans le cadre de la seconde assemblée générale du Collectif des Enseignants de Religion dans l'Enseignement Officiel, tenue en juin 2016. <http://www.cereo.be/vifs-remerciements/>

19 - 14 JUILLET 2004. -Arrêté du Gouvernement flamand relatif à l'option ou la dispense accordée de suivre un cours dans une des religions reconnues ou un cours de morale non confessionnelle dans l'enseignement primaire et secondaire officiel. Article 7.

Souignons simplement que l'on touche ici à une question essentielle, en lien direct avec le respect des droits et libertés fondamentales. Mais ajoutons que l'instauration de ce cours de philosophie et de citoyenneté en Belgique francophone semble avoir résulté d'une gestion très "émotionnelle" et "dans l'urgence" suscitant des prises de positions entre blocs en sens opposés (les "anti" - professeurs de religion et certains des professeurs de morale - vs. les "pro" - Centre d'Action Laïque) en lieu et place d'un consentement mutuel serein.

Le temps d'un voyage

Face à ces mêmes défis, nos voisins européens ont pour part mis en place leurs propres dispositifs. Laissons-nous inspirer le temps de cette lecture par d'autres conceptions de la laïcité et d'autres manières de concevoir l'enseignement de la citoyenneté et du religieux. Trop souvent en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous restons sous l'influence d'une interprétation exclusive - voire sectaire - de la laïcité "à la française", conception qui tend entre autres à faire peser le poids des questionnements sociétaux sur les minorités, notamment musulmanes. Or le nœud ne se situe pas autour de l'islam comme on tend trop régulièrement à le laisser croire, mais porte plutôt sur la gestion de la diversité dans les classes, et plus largement au sein de notre société. Comme l'étude *Une école hors les murs* de la Commission Justice et Paix le pointe, le défi de l'école d'aujourd'hui est de pouvoir concilier "une exigence d'intégration à travers des références communes, d'une part et l'importance

d'une valorisation des différences et cultures d'origine, d'autre part" afin de construire la société démocratique de demain. Pour ce faire, il s'agit de réfléchir plus avant à notre projet de société car répondre à la question *Quelle école voulons-nous ?* demande d'avoir les idées claires sur le modèle de société désiré.

Après un article centré sur les fondements - problématiques d'un point de vue juridique - de la laïcité en France, le lecteur aura l'occasion de se pencher sur diverses formes de gestion de la diversité convictionnelle sous différents régimes de laïcité, ceci à travers les exemples de l'Angleterre, des Pays-Bas, de l'Allemagne, du Grand-Duché de Luxembourg et de la Grèce. La manière dont l'école intègre la diversité, notamment convictionnelle, reflétant la société, il ne sera pas surprenant une fois encore de constater que les dispositifs scolaires mis en place font écho au projet de société estimé comme souhaitable par ces différents Etats. D'une "éducation religieuse multiconfessionnelle" en Angleterre, au cours commun de citoyenneté luxembourgeois ou au cours grec de religion orthodoxe, le lecteur aura devant lui un éventail étendu de combinaisons possibles en termes d'enseignement du religieux à l'école publique. Ceci au regard des diverses exigences de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte contemporain.

Nous espérons que cette approche comparative contribuera à élargir les débats en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles et à prendre distance vis-à-vis d'un débat binaire entre "pro" et "contre" pour lequel citoyenneté et religions/morale sont trop régulièrement abordées comme des matières rivales, voire antagonistes.

RÉFÉRENCES

- Baubérot, Jean (2014). *Les Laïcités dans le monde* (4^{ème} éd.), 128 p., Que sais-je ?, PUF.
- Baubérot, Jean (2015). *Les sept laïcités françaises : le modèle français de laïcité n'existe pas*, 176 p., Ed. Maison des Sciences de l'Homme.
- *Changer l'école pour changer la société*, En Question n° 121, Centre Avec, 2017. <http://www.centreavec.be/site/dossier-changer-l-ecole-pour-changer-la-societe>
- Demissy, Claude. "Enseignement religieux et transmission croyante" dans *Laval théologique et philosophique*, 68 (2), p. 379-405. <https://philpapers.org/rec/DEMERE>
- *L'éducation à la citoyenneté en Europe*, (2012). Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Eurydice, rapport Commission européenne. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139FR.pdf
- Ferry, Jean-Marc (2016). "La religion in foro publico", in *La Raison et la Foi : une philosophie de la religion*, 267 p., Coll. Agora, Pocket-Univers Poche, p. 47-66.
- Koenig, Mattias (2010). : *Politique et religion dans les Etats-nations européens : variétés institutionnelles et transformations contemporaines*, p. 237-255, in Lagrée, Jacqueline et Portier, Philippe (eds.) : *La modernité contre la religion ? Pour une nouvelle approche de la laïcité*, Coll. Sciences des religions, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- *La laïcité en question : de la théorie à la pratique*, débat organisé par la Fédération Laïque des Centres de Planning Familial, 27 juin 2017.
- Malchair, Laure (coord.) (2017). *Une école hors les murs : transmission, émancipation et citoyenneté*, 60 p., Commission Justice et Paix, <http://www.justicepaix.be/Une-ecole-hors-les-murs-Transmission-Emancipation-et-Citoyennete>
- Mathieu, Séverine et Willaime, Jean-Paul (coord.) (2005). *Des maîtres et des dieux : école et religion en Europe*, 304 p., Belin,
- May, Paul (2016). *Philosophies du multiculturalisme*, 313 p., SciencesPo Les Presses.
- Milot, Micheline, Portier, Philippe et Willaime, Jean-Paul (eds.) (2010). *Pluralisme religieux et citoyenneté*, 278 p., Coll. Sciences des religions, Presses Universitaires de Rennes.
- Nelis, Jan, Sägerser, Caroline et Schreiber, Jean-Philippe (eds.) (2017). *Religion and Secularism in the European Union : State of Affairs and Current Debates*, Coll. Dynamiques citoyennes en Europe, Peter Lang.
- Pépin, Luce (2009). *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens*, 70 p., Network of European Foundations. http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/sites/default/files/nef_enseignement_religions_europe_version_fr_finale.pdf
- Roy, Olivier (2012). *La sainte ignorance : le temps de la religion sans culture*, 384 p., Le Seuil.
- Sägerser, Caroline (2012). "Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire" dans le *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 2012/15 (n°2140-2141).
- Sägerser, Caroline, Schreiber, Jean-Philippe et Vanderpelen-Diagre, Cécile (2017). *Les religions et la laïcité en Belgique*, rapport 2016, ORELA-ULB. <http://www.o-re-la.org/index.php/analyses/item/1944-rapport-orela-2016-les-religions-et-la-la%C3%AFcit%C3%A9-en-belgique?lang=fr>
- Willaime, Jean-Paul (2004). *Europe et religions : les enjeux du XXI siècle*, 377 p., Coll. Les dieux dans la cité, Fayard.

Le cas de la France

Chapitre 1

La République, terre de laïcité et de compromis : une explication des textes

Auteur : Louis Lohlé-Tart

Dans un pays où le terme même de “laïcité” entraîne des réactions épidermiques – en positif ou en négatif –, et où légiférer semble une passion nationale, il est logique de se pencher en premier lieu sur la manière dont cette notion est définie officiellement, et, plus particulièrement, dans les textes de base sous-jacents au discours et à l’action politiques.

Compte tenu, à la fois, de l’importance évidente de la laïcité dans les discours politiques depuis nombre de générations, et d’une “exception française”, une propension remarquable à produire du texte juridique, légal ou réglementaire (on attribue de manière récurrente à la seule France 44 % de la totalité des textes législatifs et réglementaires produits dans l’ensemble des pays de l’union européenne), l’abord le plus évident de la question passait par l’examen des fondements juridiques de la laïcité. Ce texte aborde la question de la laïcité

sous les aspects juridiques, linguistiques, philosophiques, sociologiques, historiques et politiques²⁰.

Sur la laïcité en général

Il est constant depuis le Moyen-Age que le champ sémantique de “laïque” n’a pas de signification propre car il se définit systématiquement par contraste ou par opposition au champ “religieux”. La première occurrence attestée du mot “laïcité” est datée avec précision par le lexicographe “Emile Littré” du 11/11/1871, avec la très prévisible signification de “caractère laïque”. Même dans les plus récentes éditions du principal dictionnaire de référence (le Grand Robert), cette définition reste d’actualité ; il est vrai qu’elle est complétée, en tant que signification particulière, par une citation de Capitant tenant lieu de définition ; nous la reprendrons plus bas.

La référence juridique fondatrice est la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen de 1789. Cependant, la référence actuelle à la DDHC porte sur un article différent de celui qui a fondé les premiers combats pour une laïcité dont le mot n’existait pas encore. Cette “première laïcité” repose sur l’article 3 qui définit la souveraineté absolue de la nation par rapport à toute personne ou institution qui aurait prétention à lui être supérieure. Cette phase trouvera son achèvement dans la loi de 1905 portant sur la séparation des Églises et de l’État.

Actuellement, la “seconde laïcité” trouve son fondement juridique dans la DDHC en son article 10 qui proclame la liberté d’opinion, y compris religieuse, et de ses manifestations. Curieusement, mais on peut penser que ce n’est pas innocent, il n’est pas fait mention de l’article 11 qui pourtant proclame la liberté d’expression des opinions...

Le corpus des lois ayant une incidence actuelle sur la notion de laïcité et remontant à avant 1905, porte essentiellement sur l’école et ne revêt donc pas le caractère de généralité de la loi de séparation.

La vulgate actuelle inclu deux textes importants datés du vingtième siècle : le Préambule de la Constitution de 1946 (IV^e République) et l’article 1 de la Constitution de 1958 (V^e République). Ces deux textes proclament fortement la liberté d’opinion et de conviction. La laïcité n’y est présente que

marginale par la mention d’un droit à un enseignement laïque pour tous dans le Préambule de 1946 et par l’affirmation que la France est une république laïque – au même titre qu’elle est indivisible, démocratique et sociale – dans la Constitution de 1958. Mais il est clair que cela renvoie à une notion supposée connue et qui, dans les faits, ne reposait alors encore sur aucun texte juridique formel.

La première tentative de mise à plat du concept de laïcité, de ses tenants et surtout de ses aboutissants est récente : il s’agit d’un arrêt du Conseil d’État du 27 novembre 1989 en réponse à une question du ministre de l’éducation Jospin qui s’inquiétait justement des fondements du droit en matière de laïcité en vue de pouvoir prendre des décisions opportunes dans une question de détail encore anodine à l’époque, celle du port d’un “voile islamique” par quelques poignées de jeunes lycéennes. Cet arrêt du conseil d’État est complexe à analyser car il fonde en droit le concept de laïcité/neutralité et dégage les droits individuels inaliénables qui s’y rattachent. Dans une seconde partie cependant, consacrée aux recommandations portant sur la question précise du ministre, l’arrêt se lit de manière radicalement différente. Mais ceci concerne spécifiquement les rapports entre laïcité et école sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Institutionnellement, la laïcité s’est manifestée dans les années 80 et 90, surtout par les multiples avatars des instances

20 - Une analyse plus complète a été réalisée par l’auteur et sera disponible sur le site www.adrass.net, sous l’onglet “Essais”, à partir de février 2018.

destinées à lutter contre les dérives sectaires. Une très importante initiative a été prise avec une sage lenteur au début du vingt et unième siècle : la création d'un Observatoire de la laïcité. Décidé en 2003, effectivement créé en 2007, il n'a été mis en place qu'en 2013 et fonctionne depuis lors à tous les niveaux de pouvoir dans un esprit globalement de tolérance, d'apaisement et de respect des individus, mais aussi en veillant au caractère strictement neutre et laïque de l'Etat de ses institutions, structures et personnels.

Terminons ce très succinct résumé formel de la laïcité française par une "anthologie" des cinq définitions les plus exemplaires à notre avis, recueillies sur quelque 140 ans :

- 1- **Hippolyte Taine (vers 1875)** : "selon les maximes de l'Assemblée, si, devant l'Etat laïque, les croyances et les cultes sont libres, devant l'Etat souverain les Églises sont sujettes.". Cette synthèse lapidaire, toujours très actuelle, est la première définition formelle de la laïcité que nous connaissions.
- 2- **Ernest Renan (1882)** : "(...) c'est le progrès continu de la laïcité, c'est-à-dire de l'État neutre entre les religions, tolérant pour tous les cultes et forçant l'Église à lui obéir en ce point capital (...)". Cette définition, où le mot "laïcité" prend un sens spécifique, pose d'emblée l'équation entre laïcité et neutralité.
- 3- **Loi du 9 décembre 1905** : "(art. 1) La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public. (art. 2) La République ne reconnaît, ne salarie ni

ne subventionne aucun culte (...)". Cette forme de définition ne fait pas mention de la laïcité en soi. La loi met fin aux effets du Concordat et introduit la notion nouvelle de liberté de conscience, plus profonde et moins rationalisante que la liberté d'opinion évoquée jusqu'alors.

- 4- **Henri Capitant (1936)** : "Conception politique impliquant la séparation de la société civile et de la société religieuse, l'État n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Églises aucun pouvoir politique". Une définition ici formelle et non plus jurisprudentielle de la laïcité, qui n'innove certes pas mais synthétise parfaitement la complexité du sujet.
- 5- **Observatoire de la Laïcité (2015)** : "La laïcité repose sur trois principes : la liberté de conscience et la liberté de culte, la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses, et l'égalité de tous devant la loi quelles que soient leurs croyances ou leurs convictions". Est préférée par l'Observatoire une approche plus impressionniste de type encyclopédique, et non plus formelle de type dictionnaire, qui a le mérite d'être plus accessible à tous.

Bref, force est de constater que rien dans la formalisation juridique du concept de laïcité ne justifie l'inflation verbale à laquelle il a donné lieu, comme d'en faire "La laïcité, principe constitutionnel de la République (...)" (premiers mots de la circulaires Jospin, 1989), ou, plus fort encore, une sorte de loi-cadre permettant de prendre des lois ou des décrets d'application : "Loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes (...)" (Intitulé de la loi Luc Ferry de 2004)...

Écoles et laïcité/neutralité

La première étape importante est la loi de Jules Ferry de 1882. Dans l'imaginaire collectif français, et parfois sous la plume de juristes sérieux, elle désigne la création de l'école républicaine laïque. En réalité, cette loi fonde l'école primaire pour tous et l'obligation scolaire. L'école est dite pour tous, elle est neutre et donc, littéralement, non religieuse. L'importance de la religion est toutefois clairement mise en exergue puisque, si l'enseignement religieux est exclu de l'école primaire, l'organisation de celle-ci impose un jour de congé par semaine en dehors du dimanche pour permettre aux parents de donner à leurs enfants l'éducation religieuse de leur choix. Notons qu'à la même époque, on créait au sein de l'École Pratique des Hautes Études, une cinquième section, destinée à étudier les phénomènes religieux sur un mode non théologique. Cela contrastait avec l'idée d'une laïcité opposée à la religion.

La séparation des Églises et de l'État exclut le clergé de l'enseignement public. Cependant, la généralisation du contrôle de l'État sur l'enseignement secondaire ne sera obtenue qu'en 1959 avec une loi permettant de reconnaître ("agréer") l'enseignement privé sur un pied d'égalité avec l'enseignement public, à l'expresse réserve que les programmes et horaires légaux ne soient pas amputés au profit de cours de religion. Sur le plan des principes, cette loi présente l'intérêt d'imposer une double concession : d'une part, l'école publique doit faciliter l'instruction religieuse et l'exercice des cultes de leur choix par les élèves et d'autre part les

écoles privées (agréées) doivent accepter tout élève quelle que soit sa religion ou ses convictions.

Ce caractère neutre plutôt que laïque sera renforcé au cours des années suivantes par différents textes, généralement d'ordre réglementaire ou administratif.

Notons ici que la loi de 1905 prévoit des dispositions permettant la rémunération de ministres du culte affectés à divers établissements comme les internats, prisons, casernes, hôpitaux... La religion n'est nullement mise hors-la-loi mais reste au contraire considérée comme d'utilité publique, puisque les populations de ces établissements n'étant pas libres de se rendre au culte de leur choix peuvent bénéficier de facilités aux frais de l'État.

Par la suite, les circulaires de 1936 et 1937 interdisaient les activités de propagande, puis de prosélytisme, politique ou confessionnel au sein des écoles. La loi Savary de 1984 proclamait similairement l'indépendance de l'enseignement supérieur public par rapport à toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique.

L'arrêt du Conseil d'Etat de 1989 : "un détail de l'histoire" ?

Le conseil d'Etat avait été saisi, comme on l'a vu, par le ministre de l'Éducation Jospin. Son arrêt de 1989, est littéralement fondateur, dans l'ordre juridique, de la notion légale de laïcité en France. Il stipule que le port de signes religieux "n'est pas

lui-même incompatible avec le principe de laïcité”, sauf si ce port est ostentatoire ou revendicatif et constitue “un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande”.

Après avoir clairement insisté sur les droits inaliénables impliqués par la liberté de conscience, avoir rappelé que la République ne tolérait constitutionnellement pas de discrimination selon la croyance, la religion ou l’origine, avoir souligné que l’école, lieu de socialisation, a pour but d’apprendre la tolérance à l’égard des différences et la compréhension mutuelle,... après tout cela, on découvre dans l’avis de 1989, les limitations permises au nom de l’“ordre public”. Textuellement : “(...) mais que cette liberté ne saurait permettre aux élèves d’arborer des signes d’appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, (...)”. Cette phrase aura un poids historique énorme...

On observe que la liste des manifestations de la liberté de conscience et de culte tient à une série de leurs caractéristiques formelles dans la mesure où elles engendrent certaines conséquences comportementales (“actes”).

Les caractéristiques formelles ont posé manifestement un problème – on comprend aisément, par exemple, que le principe même de laïcité tel qu’énoncé dans l’arrêt ne puisse s’accommoder de décision

quant à la nature licite ou non de signes religieux ! D’ailleurs, l’arrêt a été rapidement opérationnalisé par une circulaire ministérielle émise deux semaines plus tard et qui retenait essentiellement le caractère ostentatoire comme caractéristique ciblée. On peut discuter du terme, auquel l’usage tend à donner une connotation active de “vouloir montrer”. La loi de 2004 et la circulaire Fillon qui s’en suivra résoudront le problème en remplaçant ostentatoire par ostensible, plus neutre, plus proche de “laisser voir”. Avec le confort de permettre de mettre à l’index des coiffures (kippa, foulard noué,...) Qu’il est difficile de ne pas laisser voir, mais qui ciblent aussi très directement certains types de signes...

La circulaire Jospin, alors ministre de l’éducation nationale, de 1989 laisse l’impression d’une sorte de désarroi de la part du ministre ; finalement dans cette circulaire, le ministère se défait sur les académies et sur les directions d’écoles en portant son attention sur les “troubles à l’ordre public” et en leur laissant l’essentiel de l’appréciation “en fonction des conditions locales”. Dans les faits, cette latitude sera largement utilisée pour justifier la répression de certains élèves du fait du trouble à l’ordre public représenté par leur tenue, en raison des réactions qu’elles provoquaient chez des élèves, des parents, voire la presse ou le public local. Curieux renversement de la notion d’apprentissage de la tolérance dans l’école publique... Notons également que les enseignants devaient “impérativement éviter toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience des enfants [...]”.

Le Conseil d’Etat a ici commis une erreur juridique : il ne dit plus le droit, il fait le droit. En effet, c’est sur base du texte cité (et des circulaires ministérielles qui le mettent en œuvre) que des sanctions ont pu être prises contre des élèves et alors que le seul fondement légal se trouvait dans les opinions émises par le Conseil d’Etat. Nous pensons que cette erreur juridique s’est doublée d’une faute morale, en ce sens qu’elle a manifestement été inspirée par un manque de neutralité à l’égard de l’islam – clairement visé mais jamais mentionné. En effet, le Conseil d’Etat s’est départi de son rôle de gardien du droit, garant de la légitimité, pour se transformer en arbitre partisan dans des dérives de l’opinion publique. Le Conseil se met ainsi très précisément en contradiction complète avec les grands principes constitutionnels d’égalité de tous derrière lesquels il se réfugie en même temps.

Pour permettre de valider la chasse aux signes religieux ciblés a été introduite en 2004 dans le Code de l’Education la loi Luc Ferry qui portait exclusivement sur le port ostensible de signes religieux. L’inclusion de l’interdiction des signes religieux chez les élèves referme ainsi cette regrettable parenthèse de 15 années.

Rappelons ici que l’arrêt de 1989 portait aussi très largement sur un point que les circulaires ministérielles ultérieures développeront fortement : dans l’école publique, nul élève n’a le droit de se réfugier derrière des convictions religieuses pour refuser tout ou partie du programme ou pour contester que soient enseignées certaines matières – sont d’ailleurs expli-

citement visés par les circulaires les cours d’éducation physique, de sciences de la vie et d’histoire, ainsi que certains aspects des matières scientifiques. Il est aussi précisé que nul n’a le droit de contester que des matières soient présentées par des enseignants d’un sexe particulier au vu de leur appartenance personnelle à une confession donnée. Il faudra garder ceci à l’esprit en toile de fond du point suivant.

Un petit article qui change tout...

Rien n’est plus simple que de parler de l’enseignement religieux en France : il n’existe pas. Du moins au niveau de l’enseignement public et des programmes officiels de l’État. Dans les écoles privées confessionnelles agréées, depuis 1959, il est permis à condition de n’empiéter en rien sur le temps imparti aux programmes officiels. Et, bien sûr, cela ne concerne pas l’enseignement privé non agréé.

L’évolution sociétale des années 60 et 70 est marquée par plusieurs phénomènes indépendants quoique convergents. Citons un déficit de plus en plus apparent dans la transmission intergénérationnelle des valeurs civiques et morales (sur un arrière-fond religieux dans la grande majorité des cas), “un glissement de charge” croissant des familles vers l’école, cette dernière portant des attentes croissantes en matière éducative ; et un brassage accéléré de populations d’origines, de cultures et de croyances diverses. Dans les années 80, la prise en compte de ces évolutions et le vœu d’éduquer à la tolérance par

la connaissance et la compréhension amenèrent de nombreuses personnes à estimer que l'on ne pouvait plus ignorer dans l'enseignement la réalité objective des faits religieux, qui traversent en particulier l'histoire, les arts et la littérature des sociétés. D'importantes recommandations (rapport Joutard, 1989) menèrent à l'insertion dans les programmes scolaires d'une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation. Depuis 1996, par exemple, de nouvelles orientations ont été données aux programmes d'histoire et de français, dans quelques classes de l'enseignement secondaire. L'initiative était importante par le changement d'attitude qu'elle impliquait mais elle était encore balbutiante et perfectible.

Les attentats de 2001 aux États-Unis et les réactions de certains désirant y voir une guerre des civilisations (pour ne pas dire des religions) ont alarmé les autorités françaises, soucieuses de contribuer à une meilleure connaissance entre les cultures auprès des jeunes scolarisés. On retrouve ici la préoccupation laïque centrale d'éducation à la tolérance à l'égard des différences. Le rapport "L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque", demandé par le Ministre de l'Éducation sort en février 2002 grâce à Régis Debray, philosophe atypique et fin observateur des réalités sociales.

S'il était facile de prolonger la tendance déjà bien entamée à considérer qu'une compréhension des œuvres d'art, des édifices, des habitudes sociales, des courants historiques, des civilisations ou des conflits passait par la compréhension des éléments religieux qui les sous-tendent, il était beau-

coup plus hasardeux de vouloir intégrer une vision plus approfondie des religions concernées en vue de construire cette compréhension. Régis Debray applique toute sa force de conviction pour rallier à son idée d'abord les laïques, probablement trop nombreux, qui restent accrochés à une vision archaïque de ce que nous avons appelé la "première laïcité". Toute son argumentation tourne autour d'une très belle phrase de synthèse : "Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre)", dont on peut penser qu'elle pourrait donner à réfléchir à chacun.

Une autre phrase de Debray, de même inspiration, est frappante. L'auteur avance que : "l'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux. C'est précisément ce qui distingue la science de la foi, l'analyse de la prédication, l'objectivable de l'ineffable".

En ce qui concerne concrètement l'enseignement, le rapport Debray suggère un enseignement systématique du fait religieux, dès le primaire et dans toutes les années du secondaire. Il propose une intégration méthodique de la dimension religieuse partout où elle s'impose, en histoire et en langues, certes, mais aussi en art, en géographie, etc. Pour que cela fonctionne, le rapport prévoit longuement et de manière très détaillée des dispositifs de formation, d'encadrement, de recyclage, d'appui en matériel didactique et de soutien scientifique allant d'un Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) qui bour-

Pour une laïcité d'intelligence : une approche transversale et raisonnée des religions comme faits de civilisation

Sil était facile de prolonger la tendance, entamée depuis les années 80, à considérer qu'une compréhension des œuvres d'art, des édifices, des habitudes sociales, des courants historiques, des civilisations ou des conflits, passait par la compréhension des éléments religieux qui les sous-tendent, il était beaucoup plus hasardeux de vouloir intégrer une vision plus approfondie des religions concernées pour construire cette compréhension.

Dans un rapport officiel remis en 2002, Régis Debray appliqua toute sa force de conviction pour rallier à son idée d'abord les laïques, probablement trop nombreux, qui restent accrochés à une vision archaïque de ce que nous avons appelé la "première laïcité". Toute son argumentation tourne autour d'une très belle phrase de synthèse : "Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre).", dont

on peut penser qu'elle pourrait donner à réfléchir à chacun.

Une autre phrase de Debray, de même inspiration, est frappante. L'auteur avance que : "l'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux. C'est précisément ce qui distingue la science de la foi, l'analyse de la prédication, l'objectivable de l'ineffable".

En une demi-douzaine d'années, s'est mis en place un système complet d'enseignement transversal "du fait religieux" couvrant, sur les cycles primaires et secondaires, les cours de langue, d'histoire de l'art, d'histoire, de géographie, bref toutes matières où il était pertinent d'aborder le fait religieux s'il est une partie significative du contexte. On est en droit de penser que cette laïcité intelligente pourrait inspirer bien des gens, notamment en Belgique, et que les uns et les autres seraient bienvenus de réfléchir à la distinction de Régis Debray par rapport à une laïcité d'incompétence.

geonnerait sur la section correspondante de l'École Pratique des Hautes Études jusqu'à l'encadrement régulier des maîtres et des professeurs. Cet institut fonctionne aujourd'hui avec Régis Debray comme président d'honneur.

L'intégralité du dispositif peut être considérée comme opérationnelle depuis 2008. Par exemple, pour l'enseignement primaire, le socle commun instauré par la loi d'orientation et de programme de 2005 inscrit très explicitement la présentation et l'analyse

des faits religieux, y compris des grands textes tels que la Bible et le Coran. Tout comme le recommande le rapport Debray, les contenus détaillés par les programmes de 2008 comprennent des thèmes explicitement religieux (comme les guerres de religion, la christianisation du monde gallo-romain, etc.) et, surtout, admettent la globalisation des temps consacrés à la culture humaniste dans le programme pour permettre d'exploiter des thématiques transversales entre les divers cours. L'enseignement maternel prévoit également des contenus en ce sens, dans des disciplines des veilles (par exemple, réfléchir au sens des fêtes du calendrier). Enfin, dans le secondaire, l'inclusion de l'enseignement des faits religieux concerne en principe toutes les années.

Mais malgré les dispositifs d'encadrement voulus dans le rapport Debray, nombre d'enseignants ne se sentent pas à l'aise pour présenter les éléments essentiels d'une religion et les expliquer avec justesse sans se départir de la neutralité qu'impose la fonction d'enseignant laïque. Ils se retrouvent confrontés à des élèves qui les contestent en faisant montre d'une connaissance apparemment bien meilleure de la religion abordée. Une difficulté connexe vient des élèves qui contestent qu'une matière impliquant des perspectives religieuses puisse être abordée par quelqu'un qui n'est pas habilité par cette religion. Enfin, certains élèves refuseraient que l'on considère telle ou telle croyance tel ou tel culte comme une religion.

Une laïcité en France, comment alors ?

Cette brève analyse permet de montrer le manque de fondement juridique du concept de laïcité, érigé comme base de l'identité culturelle française aujourd'hui. Diverses attitudes se sont succédées, plus ou moins tolérantes à l'égard des minorités religieuses. L'utilisation du terme actuellement comme synonyme d'exclusion et/ou d'assimilation ne renvoie à aucun débat serein sur les questions de gestion de la diversité convictionnelle en France – et ne peut en tout cas se réclamer légitimement d'aucune justification juridique ou légale.

Nous pensons que l'avenir de la laïcité peut largement dépendre de l'Observatoire de la Laïcité : la qualité de son bilan sur quatre ans justifie pleinement la reconduction de son équipe en avril 2017, qui présagent favorablement de l'influence future de l'institution. En effet, l'Observatoire peut mener des analyses mais surtout peut en commander et mettre les moyens pour avoir des réponses rapides, et il a en principe un accès direct à tous les cabinets ministériels. Nous avons le sentiment que l'Observatoire est ouvert à une "laïcité d'intelligence", pour reprendre les termes de Régis Debray. Nous pensons en tout cas qu'il faut le souhaiter, car notre analyse nous a convaincus que c'était le meilleur devenir d'une laïcité qui ne se laisserait pas dévoyer des principes qui l'ont fondée pendant plus de deux siècles.

L'intelligence, ici, c'est de considérer que l'on peut reconnaître des réalités sociales et sociologiques sans qu'elles doivent nécessairement avoir fait l'objet de lois, de

décrets ou de parutions au Journal officiel. Dans la même perspective, l'Observatoire de la Laïcité peut, nous semble-t-il, parfaitement travailler régulièrement en partenariat avec des groupes représentatifs de divers cultes – dotés d'une autorité au moins morale –, en vue d'améliorer, ajuster et adapter des réponses nécessaires à des problèmes réels d'"ordre public". En effet, il relève bien de l'ordre public de ne pas tolérer de la propagande, des enseignements, des appels publics à la discrimination, à la haine ou au rejet des valeurs républicaines; et si cela survient dans le cadre de l'exercice de la liberté religieuse, c'est bien du ressort de la laïcité. Or, dans les dispositifs institutionnels actuels, il faut attendre que de tels faits entrent suffisamment dans le domaine public ou soient dénoncés pour que des mesures formelles de lutte puissent être envisagées. En pratique, ce genre de surveillance a surtout été l'objet de missions de basse police, notamment une des missions de longue tradition des anciens Renseignements Généraux.

Dans la mesure où de tels faits ont des tenants et des aboutissants de nature plus ou moins théologique, la question est évidemment du ressort des religions elles-mêmes, mais l'intelligence commande que les instances publiques en soient simplement informées pour mieux construire leurs réponses entre éducation et répression. Et alors même que les moyens de détection et d'information de l'Etat peuvent intéresser les instances religieuses en les informant concrètement de dérives et de débordements qu'elles pourraient avoir négligés. Bien sûr, il serait de la responsabilité des instances publiques, tel l'Observatoire, de veiller

scrupuleusement à ne pas se laisser instrumentaliser de manière monomaniaque : ce dont il s'agit, c'est des "dérives sectaires" survenant non dans des groupuscules mais au sein des franges de religions "installées". En outre, il n'est pas inutile non plus d'avoir les idées claires quant à l'existence de points de doctrine – du corpus principal ou d'écoles particulières – qui seraient par eux-mêmes des atteintes aux libertés fondamentales aux principes républicains, démocratiques ou patriotiques.

Nous pensons que la vigilance en matière de laïcité suppose deux angles d'approche bien distincts :

- 1- La vigilance à l'égard d'actions ou de comportements inspirés par des doctrines religieuses, qui sont le fait aussi bien d'institutions que d'individus ou de groupes d'individus. La liberté d'opinion et de manifestation des opinions ainsi que la liberté d'expression ne peuvent être mises en cause, mais ces libertés sont justement limitées par les lois et n'incluent pas la liberté d'inciter à la haine ou de fomenter – et encore moins de commettre – des actes délictueux ou criminels. Une analyse régulière, quantitative et qualitative, de l'évolution de telles opinions est indubitablement un mode majeur de vigilance préventive à l'égard d'agissements inacceptables.
- 2- La laïcité passe aussi par la vigilance à éviter une discrimination basée sur l'appartenance à un culte, sous l'angle collectif. Seul un organisme comme l'Observatoire de la Laïcité est en position de rassembler et de faire analyser des statistiques détaillées permettant de

vérifier si l'application des lois n'est pas affectée de différentiels marqués selon la confession. Il serait donc fondamental pour éclairer l'action du gouvernement – et éventuellement éclairer l'opinion publique – d'avoir des chiffres détaillés permettant de savoir combien de problèmes de chaque nature sont relevés, et quelle proportion d'entre eux est suivi de sanctions ou non.

Dans de nombreux domaines, y compris extérieurs aux questions de laïcité, beaucoup de gens sont convaincus que certains types d'individus bénéficient de complaisance systématique tandis que d'autres sont tout aussi systématiquement stigmatisés, ce qui contribue indubitablement à engendrer et à maintenir des ressentiments de la part de tous ceux qui se sentent victimes. Si ce sentiment est fondé, il y a lieu de lutter contre sa source; s'il n'est pas fondé, il y a lieu de tenter de le faire savoir aussi objectivement que possible; dans les deux cas de figures, un organisme comme l'Observatoire de la Laïcité est indispensable.

Nous aimerions laisser le mot de la fin à une opinion intéressante mais qui est a priori tout sauf neutre, celle du pape François lors d'un entretien avec des catholiques français dits "de gauche" en mars 2016 : "Votre laïcité est incomplète. La France doit devenir un pays plus laïque. Il faut une laïcité saine. C'est une laïcité inclusive, donnant sa place au sens, au spirituel, à l'expression des convictions. Une laïcité saine comprend une ouverture à toutes les formes de transcendance, selon les différentes traditions religieuses et philosophiques".

Le cas de la
Grèce

Chapitre 2

Orthodoxie et identité nationale : de l'enseignement de la seule orthodoxie à une approche plus globale du fait religieux

Auteur : Marc Léonard

Un peu d'histoire

Commençons tout d'abord par un bref rappel historique. La Grèce est le foyer de la tradition classique grecque à l'origine de nombreuses composantes de la modernité européenne occidentale, dont la démocratie et la laïcité. Leur étymologie est très instructive : "*laos*" désigne l'unité d'une population considérée comme un tout indivisible et "*demos*" recouvre le peuple entendu comme communauté politique. La Grèce est considérée comme un pays structurellement divisé entre les traditionalistes chrétiens anti-occidentaux (liés à l'orthodoxie byzantine) et les modernisateurs pro-occidentaux (marqués par les Lumières et le libéralisme).

La Grèce se démarque grandement d'une Europe sécularisée. Ce pays, à forte identité religieuse, possède une population majoritairement orthodoxe et a été le premier, et longtemps le seul, Etat européen orthodoxe membre de l'Union européenne. L'attachement à cette foi orthodoxe peut être considéré comme l'élément unificateur et identitaire de la nation grecque.

Durant l'occupation ottomane, la religion a constitué le caractère distinctif d'un mouvement nationaliste naissant. C'était une manière de différencier la population locale des autorités musulmanes. À l'indépendance de la Grèce, l'appartenance citoyenne était liée à l'orthodoxie. Il y a donc une superposition entre la religion orthodoxe et l'identité nationale grecque et, par ailleurs en Thrace, les conséquences du Traité de Lausanne (1923) dont l'article 45 stipule que "*Les droits reconnus [...] aux*

*minorités non musulmanes de la Turquie sont également reconnus par la Grèce à la minorité musulmane se trouvant sur son territoire*²¹.

Les contraintes européennes, la globalisation, et, tout récemment, l'immigration massive, principalement musulmane, permettent de penser que cet état des lieux va perdurer.

Les relations entre l'État et l'Église orthodoxe

L'Église orthodoxe occupe une place fondamentale au sein de la société grecque. En effet, l'article 3 de la Constitution indique que *"la religion dominante en Grèce est celle de l'Église Orthodoxe Orientale du Christ. [...] Elle est autocéphale et administrée par le Saint-Synode"*. En 2016, 81,4 % de la population grecque se déclarait chrétienne orthodoxe.

Ce statut de l'Église Orthodoxe peut s'expliquer par le rôle qu'elle a joué dans son histoire. Récemment, certains acteurs religieux ont contribué à renforcer ce lien en politisant fortement leur discours religieux. L'Église orthodoxe représente donc le symbole de la résistance à l'acculturation occidentale et le garant des traditions grecques.

Cependant, au regard de la Convention européenne des droits de l'homme, l'acceptation d'une religion d'Etat est problématique car elle accorde une place privilégiée à la religion orthodoxe et instaure donc une inégalité avec les autres religions. Une couverture

médiatique est principalement négative à l'égard des minorités religieuses, notamment la minorité protestante en Grèce.

La Grèce se retrouve donc dans le premier cas de figure de la typologie décrite par Jean Baubérot concernant le type de relation entre politique et religion. Ce premier cas regroupe des pays *"où la religion a représenté la nation quand l'État était une puissance étrangère avec une autre religion. C'est le cas de l'Irlande, la Pologne, la Bulgarie, la Grèce et la Roumanie. Là, une certaine puissance politique de la religion demeure, même quand existent des systèmes dits de séparation. La pleine liberté de conscience, l'égalité des religions et des convictions, la séparation ont du mal à être réalisées en pratique bien que, grâce à l'Europe, elles soient mieux assurées sur le plan juridique"*²².

L'enseignement de la religion à l'école

La Constitution grecque ne prévoit pas explicitement un enseignement orthodoxe, mais celui-ci existe sur la base de la combinaison de l'article 3 (religion orthodoxe comme religion dominante de la population grecque) avec l'article 16 qui stipule que *"L'instruction (...) a pour but l'éducation morale, culturelle, professionnelle et physique des Hellènes, ainsi que le développement de leur conscience nationale et religieuse et leur formation comme citoyens libres et responsables"*. La loi 1566/85 de 1985 exige le respect de la norme orthodoxe pour les élèves orthodoxes dans l'enseignement religieux et leur formation à une conscience

spécifiquement orthodoxe en accord avec la doctrine de l'Église, et pour les élèves qui n'appartiennent pas à l'Église orthodoxe le droit d'avoir des professeurs de religion de leur propre dogme est garanti par l'art. 17§4.

Le système éducatif est centralisé sous l'autorité du Ministère de l'Éducation et des Affaires Religieuses qui est responsable de la formation des enseignants, du développement du contenu des cours et de la rédaction des manuels. Bien que l'Église orthodoxe ait perdu le contrôle de l'éducation, l'orthodoxie reste la norme dans l'enseignement religieux.

Cet enseignement religieux est composé depuis 1850 de cours de religion, de prières matinales et de fêtes religieuses. Il s'agit d'un enseignement religieux de deux heures par semaine pour le primaire et pour les trois premières années du secondaire (*gymnasio*) et dans le reste du secondaire (*lykeio*), il n'y a plus qu'une heure.

Une dispense des cours de religion est accordée aux enfants dont les parents déclarent qu'ils ne sont pas chrétiens orthodoxes. Cependant, étant donné que la religion est une donnée personnelle considérée sensible (L. 2472/1997§2 cas a), la déclaration obligatoire de religion sous une forme positive ou négative viole la liberté religieuse²³.

Les programmes sont uniformes pour toutes les écoles publiques et privées, et ils sont déterminés par le ministère de l'Éducation et du Culte qui les signale ensuite aux autorités de l'Église orthodoxe qui ont ainsi l'occasion d'exprimer leur position à leur égard.

L'enseignement religieux a d'abord servi de formation morale et éthique avant de se focaliser davantage sur la transmission de la doctrine religieuse. De 1985 à 2002, l'enseignement de l'orthodoxie s'inscrivait dans un apprentissage de la culture nationale et l'analyse de questions de société via l'angle de la religion. Il s'agissait donc bien d'un cours de transmission de la foi orthodoxe donné dans une perspective théologique et monoconfessionnelle et non pas d'une approche historique ou sociologique du fait religieux.

Depuis 2002, des changements sont cependant apparus dans l'organisation du cours de religion. Dorénavant, les enseignants non orthodoxes sont autorisés à donner les cours de religion orthodoxe. Ces changements semblent illustrer une plus grande acceptation des minorités religieuses et du principe de liberté de conscience.

21 - Karyotis, G., & Patrikios, S. (2010). Religion, securitization and anti-immigration attitudes: The case of Greece. *Journal of Peace Research*, 47(1), 43-57.

22 - Baubérot, J. (2014). *Les Laïcités dans le monde* (éd. 4). Paris: Presses Universitaires de France, pp 102-103

23 - Voir les développements juridiques dans "Religion in Public Education Report : Greece", p.1 n. 3.

Le régime applicable aux musulmans de Thrace : une question de territorialité non encore résolue

Jusqu'à très récemment, la société grecque jouissait d'une certaine homogénéité identitaire fondée sur la religion orthodoxe. Malgré une immigration massive récente, il n'y a pas de revendication particulière en matière de loi en ce qui concerne les différentes religions mais un souhait de la part des autorités civiles de mieux former la jeunesse à une société pluriculturelle et une crainte des autorités religieuses orthodoxes de voir diminuer l'identité nationale grecque fondée en grande partie sur la religion.

En Thrace, l'Islam est prépondérant et enseigné dans les écoles.

Si les Grecs commencent à apprendre la nécessité d'agir pour que les immigrants soient bien intégrés et que leurs différences soient acceptées, ils sont aussi attentifs à l'évolution de la politique turque et de ses conséquences pour la Thrace.

Le pluralisme ethnico-religieux à l'école

À partir des années 90, la Grèce passe d'un pays d'émigration à un pays d'immigration. Le contexte de la globalisation entraîne une pluralisation croissante qui engendre l'apparition de davantage de positions divergentes. En 1999, l'homogénéité religieuse de la Grèce était encore importante. On comptait environ 300.000 personnes de confession musulmane dans le Nord-est du pays (la plupart d'origine turque), quelques milliers de catholiques dans certaines îles de la Mer Egée et quelques milliers de personnes de confession juive dans certains centres urbains (Athènes et Thessalonique).

Le cours de religion s'étant voulu plus adapté aux nouvelles réalités historiques, il tend donc à enseigner une approche plus historique du fait religieux, même si l'approche liant hellénisme et orthodoxie subsiste. L'Église de Grèce a par ailleurs marqué son opposition par rapport à cette approche de l'enseignement du fait religieux car l'enseignement de la religion à l'école a permis de présenter la religion en tant que mémoire collective de la Grèce. Dès lors, apporter une approche multiconfessionnelle ou comparative pourrait entraîner l'accélération du mouvement de déconfessionnalisation du cours de religion. Le scénario inverse serait celui d'une part d'une reconfectionnalisation de la religion et d'autre part l'octroi de dispenses pour certains élèves. Pour beaucoup, cela contri-

buerait à créer trois mémoires collectives et à accroître le fossé qui existe déjà entre une Grèce très majoritairement orthodoxe et la Thrace qui comporte de nombreux musulmans.

Certains auteurs estiment que le maintien d'un enseignement religieux principalement orthodoxe est le reflet d'une société qui désire garder une forte homogénéité religieuse. Dès lors, l'enjeu sera d'évaluer l'impact de la pluralisation de la société grecque sur l'avenir du cours de religion à l'école.

À partir de 2007, alors que la Grèce connaissait de graves problèmes financiers et la mise en place de nombreuses politiques d'austérité, la nécessité d'un nouvel enseignement s'est fortement faite sentir. Les raisons expliquant ce besoin sont variées et comprennent notamment l'arrivée de nouvelles populations ayant migré en Grèce d'où une diversité croissante au sein des écoles grecques. Avec cette réforme, le Ministère de l'éducation avait l'intention de construire une identité grecque ouverte sur les autres religions mais toujours liée à la religion orthodoxe. Dès lors, le contenu du cours reste majoritairement axé sur le christianisme, orthodoxe en priorité puis le christianisme catholique romain et le protestantisme. Six autres religions sont progressivement approchées : le judaïsme, l'islam, l'hindouisme, le taoïsme, le bouddhisme et le confucianisme.. La principale ambition de cette réforme est d'élaborer

un enseignement qui prenne davantage en compte les aspirations des élèves ou de leurs parents. Cette nouvelle pédagogie va peut-être avoir une influence sur le contenu des cours de religion dans le futur.

Concernant les enfants immigrés, "donner aux enfants une éducation est l'une des priorités majeures de l'UNICEF et de ses partenaires en Grèce, tout particulièrement suite aux récentes informations faisant état d'abus sexuels, de violence et de négligence - autant d'indicateurs des conditions de vies inappropriées et de la faiblesse des mécanismes de protection des enfants. Les programmes d'éducation de l'UNICEF sont élargis à d'autres camps au-delà de l'Attique [...]. Ces programmes, en collaboration avec le ministère grec de l'éducation visent à aider l'intégration des enfants réfugiés et migrants dans le système scolaire grec"²⁴.

Spécificité de la Thrace

Bien que de nombreux auteurs semblent l'oublier, la présence en Thrace de communautés musulmanes à droits spécifiques et sous forte influence de la Turquie ne doit pas être sous-estimée. La Thrace occidentale grecque est une région de l'Union européenne où une minorité musulmane, reconnue institutionnellement (traité de Lausanne, 1923) est soumise par le gouvernement à la loi islamique dans le domaine

24 - <https://www.unicef.fr/contenu/espace-medias/augmentation-du-nombre-denfants-refugies-et-migrants-bloques-en-grece>

des affaires familiales, particulièrement conflictuelle en cas de succession ou de désir de conversion à une autre religion. Il est donc indispensable de prendre en considération le rôle de l'orthodoxie dans la culture et la société grecques mais aussi celle de l'islam officiellement reconnu en Thrace occidentale, donc à l'intérieur même des frontières de la Grèce.

En Thrace, le fonctionnement des écoles primaires bilingues (grec-turc) est soumis à un régime, unique en Europe, d'«éducation minoritaire». La majorité des élèves turcs sont scolarisés dans des écoles autonomes spéciales pour minorités (*meionotika scholeia*) qui offrent un programme d'enseignement bilingue (gréco-turc). La cogestion de facto de la population musulmane de Thrace occidentale par les autorités grecques et turques a pour conséquence que la vie quotidienne y dépend des fluctuations diplomatiques entre la Grèce et la Turquie, et que l'évolution de l'enseignement en Turquie aura certainement bientôt des implications en Thrace. Bien qu'une grande partie des musulmans de Thrace ne soit pas composée de Turcs, mais de Tziganes ou de Pomaques, par peur de froisser la Turquie, l'Etat grec finance uniquement l'enseignement en langue turque à l'attention de tous les jeunes musulmans de Thrace²⁵ sans distinction; des professeurs grecs de langue grecque sont ainsi contraints d'apprendre le turc pour enseigner à des Pomaques (qui suivent donc une instruction bilingue grec/turc) dont la langue maternelle est reléguée au niveau de la famille et des interactions familiales.

Un manque de maîtrise de la langue grecque par les habitants de Thrace, où le turc est le plus parlé, entraîne un taux de scolarisation et un niveau éducatif généralement inférieur des enfants «turcs». Le Ministère grec de l'éducation en est bien conscient et cherche à améliorer les programmes pour l'enseignement des élèves musulmans d'origine turque, avec de nouveaux manuels visant à une meilleure adaptation des enfants musulmans et à l'amélioration de la formation des enseignants.

En 2013, le Comité pour l'amélioration du système éducatif religieux de la minorité musulmane de Thrace et pour l'application de l'article 53 de la loi 4115/2013 a publié un rapport dans lequel sont développées plusieurs propositions concrètes.

Le Coran et les sciences islamiques peuvent être enseignés aux élèves musulmans pendant les heures de cours de religion, si un nombre minimum d'élèves le demande. Les enseignants d'éducation islamique doivent être citoyens grecs issus de la minorité musulmane, sélectionnés par un comité à majorité musulmane de cinq membres dont le mufti du muftiate concerné. Leur formation, reçue dans un Institut supérieur de théologie en Grèce ou à l'étranger, doit être validée par le Centre national grec de reconnaissance de validation des diplômes. Pour pallier le nombre insuffisant de candidats enseignants, une dérogation est donnée, jusqu'en 2018, aux détenteurs d'un diplôme d'un Institut supérieur grec, pourvu qu'il ait été délivré par une médersa de Thrace.

Perspectives

Le conflit de 2015 entre l'archevêque Jérôme et Nikolaos Filis, ministre de l'éducation, au sujet de la révision des programmes d'éducation religieuse a entraîné l'ouverture d'un débat public sur la question des relations entre l'Église et un État moderne. De nouveaux manuels d'éducation religieuse prenant mieux en compte le nouvel environnement interculturel du milieu scolaire sont en cours de préparation.

En décembre 2017, le Président Erdogan a demandé une révision du Traité de Lausanne, non négociable pour les Grecs, et le Président Tsipras a déclaré désirer ouvrir un nouveau chapitre dans les *relations* gréco-turques. Quelles en seront les implications éventuelles dans le cadre de l'enseignement de la religion des enfants de Thrace ?

L'enseignement des religions en Grèce reste donc un chantier ouvert et, comme en Belgique, on peut s'attendre à de nouvelles modifications dans les prochaines années.

25 - Cette minorité est composée de trois groupes de population ethno-linguistiquement distincts: les musulmans turcophones d'origine turque (40 % à 50 %); les Pomaques, une population autochtone qui parle un dialecte slave et s'est islamisée durant le régime ottoman (35 % à 40 %); les Roms/Tziganes musulmans (15 % à 20 %)

RÉFÉRENCES

- Centre d'actualité de l'ONU (2016). Grèce, les enfants réfugiés et migrants ont besoin d'éducation selon l'UNICEF. <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=37928#.Wl3AnTciE2w>
- Fortsakis, T.; Velgrakis, E. (2006). "L'instruction religieuse dans l'enseignement public primaire et secondaire en Grèce" in M. Lopez-Muniz, *Religious Education in Public Schools: Study of Comparative Law*, Dordrecht: Springer, 235-257.
- Hersant, Jeanne (2009). "Souveraineté et gouvernementalité : la rivalité gréco-turque en Thrace occidentale" in *Critique Internationale*, n°45.
- Karyotis, G., Patrikios, S. (2010). «Religion, securitization and anti-immigratin attitudes: The case of Greece» in *Journal of Peace Research*, 47(1), 43-57.
- Leclerc, Jacques (2015). "Grèce" in *L'aménagement linguistique dans le monde*. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/grece.htm>, dernière mise-à-jour 12 décembre 2015,
- Liagkis, K. M. (2015). "Religious education in Greece: a new curriculum, an old issue" in *British Journal of Religious Education*, 37(2), 153-169.
- Maniotti, Angeliki (2017). *History and Legal Principles of Religious Education in Grece. Rapport pour K.S.D.O. "EDRA". Erasmus + KA 2 "Life Project"*. http://www.life-erasmus.eu/wp-content/uploads/2017/12/GR_LIFE_RESEARCH.pdf#_blank
- Martino, M. G. (2014). "Denominational Influence on Religion Policy after the State Church? Evidence from Greece, Italy, and Sweden" in M. G. Martino, *The State as an Actor in Religion Policy*, Springer Fachmedien Wiesbaden, 97-118.
- Rapport du Ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses (2015). *Committee for the upgrading of the religious education system of the Muslim minority of Thrace and for implementing article 53 of Law 4115/2013*. Ministerial Decision 27147/A3/27-02-2013.
- Ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses (2016). *Explanatory Memorandum to Law 4115/2013, Article 53 (Official Gazette of the Hellenic Republic A' 24), Amendment to Articles 36 to 39 of Law 3536/2007*.
- Molokotos-Liederma, Lina (2012). "Grèce : École et religion". Pour Eurel, Données sociologiques et juridiques sur la religion en Europe et au-delà : <http://www.eurel.info/spip.php?rubrique279>
- Piperaki, Ina (2011). "L'Etat et les religions en Grèce. Où en est la laïcité ?" consulté le 31/07/17. <http://www.mezetulle.net/article-etat-et-religions-en-grece-par-i-piperaki-69023581.html>
- Tsaliki, Evanthia (2017) : "Religious Education in Greece Under the Scope of Interculturalism" in *Journal of Education and Training*, Vol. 4/1. http://www.macrothink.org/journal/index.php/jet/article/viewFile/9923/8594#_blank

Le cas des Pays-Bas

Chapitre 3

Des réseaux scolaires "en piliers" mais une ouverture commune à la diversité des "conceptions de vie"

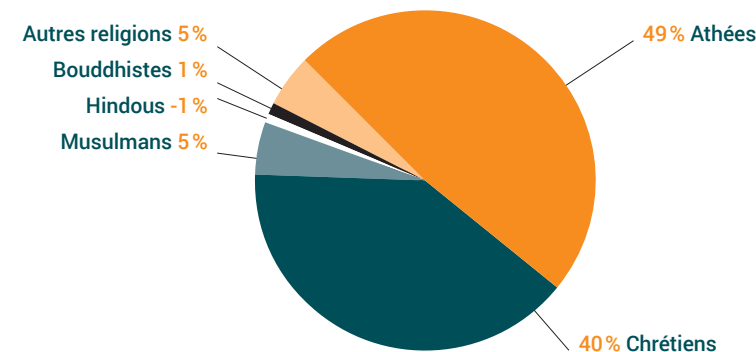
Auteure : Sophie Ducrotois

1. Un pays héritier de ses piliers religieux, mais sécularisé

1.1. Déchristianisation

Les Pays-Bas sont un pays pluraliste, multi-religieux et laïcisé. Si, à l'origine la société est partagée entre les religions catholique et protestante, qui constituent des piliers, les

derniers chiffres d'appartenance religieuse témoignent de la sécularisation. Par ailleurs, les autres religions (y compris de nouveaux courants) n'ont pas forcément pris la place des confessions traditionnelles.



1.2. Pilarisation

Néanmoins, différents domaines gardent la trace de cet héritage religieux. Comme en Belgique, l'enseignement en fait partie, les secteurs des soins de santé ou associatifs aussi. Ce qui est certain, c'est que la sécularisation n'a pas atteint le secteur éducatif où sont représentés les différents groupes dans la société en fonction de leur appartenance religieuse ou philosophique.

2. L'enseignement au Pays-Bas

2.1. Un enseignement libre et dual

L'article 23 de la Constitution du Royaume des Pays-Bas met en avant le fait que l'enseignement y est libre, à condition qu'il soit contrôlé par l'État. En 1917, cette Constitution a aussi reconnu l'égalité entre l'enseignement public et l'enseignement confessionnel. De nombreuses écoles privées se sont alors créées, à la fois subventionnées et contrôlées par l'État. Le système est décentralisé : les politiques d'éducation et les programmes relèvent du Ministère de l'éducation, mais ce sont des commissions scolaires, qui les mettent en place. Le système éducatif est basé sur le libre choix des parents de l'école dans laquelle l'élève s'inscrit.

2.2. Le choix des parents

Le cursus éducatif se compose de l'enseignement de base, de 3 à 12 ans (obligatoire dès 5 ans) et de l'enseignement secondaire, de 12 à 18 ans. Entre 25 %, pour le secondaire et 30 %, pour le primaire, des

élèves fréquentent l'enseignement public, le reste se répartit entre enseignement confessionnel catholique (30 à 35 %) ou protestant (20 à 25 %) et d'autres écoles privées, souvent dédiées à certaines pédagogies (Montessori, Waldorf...).

Les parents ne choisissent a priori pas une école pour son identité religieuse, mais beaucoup plus pour son accessibilité et sa qualité d'éducation. D'après l'étude de Van Dijk-Groeneboer (2017) les principales raisons de choisir une école étaient l'emplacement (40%), la réputation (36%) et l'atmosphère (30%). L'identité de l'école était rarement mentionnée; seulement 8% ont cité la confession religieuse.

2.3. Un modèle pilarisé

Dans une étude réalisée dans le cadre de "Religion et démocratie en Europe" du Réseau des fondations européennes, Luce Pépin décrit certains systèmes scolaires en particulier, dont les Pays-Bas. Le modèle institutionnel néerlandais, assez proche du belge, basé sur la pilarisation influence donc le système scolaire. Il est à noter que la religion islamique a intégré ce système pilarisé, soutenue par l'Etat dans son financement.

2.4. Gestion de l'enseignement public et privé

Les écoles publiques sont non confessionnelles, ouvertes à tous. Elles sont gérées par des pouvoirs locaux, des entités publiques ou des fondations d'utilité publique.

Dans l'enseignement privé, dont l'enseignement confessionnel, les écoles ont un statut de droit privé et sont gérées par des conseils d'association ou des fondations privés. En théorie, elles pourraient refuser des enfants de familles qui n'adhèrent pas à l'idéologie de l'école, mais leur public s'est fort diversifié pendant les 50 dernières années. En effet, 15 % de la population scolaire est issue de groupes ethniques ou religieux minoritaires, surtout dans les grandes villes.

3. L'enseignement religieux

3.1. Pas d'enseignement confessionnel obligatoire dans l'enseignement public

En théorie, il n'y a pas d'enseignement confessionnel dans les écoles publiques. Néanmoins, à la demande des familles, les écoles peuvent faciliter la mise sur pied de cours de religion, avec des enseignants payés et formés par les différents cultes ou Églises. Dans ce cas, les établissements mettent à disposition des locaux chauffés et éclairés.

3.2. Une ouverture à la diversité des croyances

Dans une dimension non confessionnelle, un des objectifs à atteindre dans l'enseignement depuis 1988, réside en une approche plurielle des mouvements religieux et philosophiques. C'est ainsi que la loi prévoit qu'une attention soit donnée aux *gestelijke stromingen* (courants spirituels). La poursuite de cet objectif a eu des conséquences dans les deux types d'enseignement :

- Dans l'enseignement privé, le cours de religion n'est plus enseigné d'un point de vue dogmatique ou normatif (subjectif), mais plus objectif et pluriel.
- Dans l'enseignement public, où cette matière n'était pas enseignée auparavant, les contenus semblent plus flous et la position de l'enseignant moins claire quant à l'enseignement sur les différentes religions du monde.

3.3. Une approche spécifique et transversale

Cet objectif de déploiement de la pluralité peut s'appliquer à **un cours philosophique** spécifique, autour à la fois du sens, des valeurs et des faits religieux, mais aussi à une approche plus transversale, liée à d'autres cours. Le maximum prévu en termes d'heures est de 120 heures annuelles dans le primaire. Dans l'enseignement secondaire, les cours de religion sont organisés dans les 20% de temps d'enseignement que les écoles peuvent utiliser à leur choix et selon leurs priorités.

3.4. Une éducation à la philosophie, comme conception de vie

Levenschouwelijk vormingsonderwijs est l'adjectif qui qualifie le cours qui doit être donné tant dans l'enseignement public que dans l'enseignement libre depuis 2006. Il est une alternative à l'enseignement de la religion.

Ce type d'éducation a été introduit dans toutes les écoles en 2006. Il est distinct de l'éducation à la citoyenneté. Il encourage des attitudes ouvertes qui visent à une

meilleure compréhension de toutes les convictions, y compris religieuses. Cette loi poursuit plusieurs objectifs : s'assurer que l'élève grandit dans une société pluri-forme, favoriser une citoyenneté active et l'intégration sociale et viser à ce que l'enfant fasse connaissance avec des contextes différents et les cultures des enfants de son âge. Une attention est portée dans le cursus aux différents courants spirituels.

4. La formation des enseignants des cours religieux

4.1 Financement par les cultes

Lorsque des cours de religion sont donnés dans l'enseignement public, ils sont financés par les cultes, mais un financement public n'est pas à exclure dans l'avenir, avec pour objectif d'avoir un meilleur regard ou contrôle sur le travail de ces enseignants.

4.2 Compétences multiculturelles à renforcer

Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, un renforcement des compétences multiculturelles des enseignants a été demandé par le Conseil de l'éducation néerlandais.

En ce qui concerne leur statut, les enseignants sont considérés comme faisant partie du corps enseignant normal, avec le même niveau de formation. La plupart possède un diplôme spécialisé pour enseigner la religion ou ont bénéficié d'une formation continue dans ce domaine.

5. Droit de retrait de l'enseignement religieux et autres dispenses

5.1. Une obligation dans le privé confessionnel

Dans l'enseignement primaire public, tant le cursus religieux que le philosophique n'est pas obligatoire. Par contre, l'enseignement de la religion est presque toujours obligatoire dans les écoles privées confessionnelles.

Dans l'enseignement secondaire où 40 % des élèves fréquentent une école confessionnelle, le cours de religion est obligatoire, alors que plus de 60 % des élèves ne se considèrent pas comme chrétiens. Cela a conduit les enseignants et les établissements à faire évoluer le contenu des cursus.

5.2. Port de signes convictionnels ?

Une loi a été adoptée en 2009 qui interdit burqa et niqab dans tous les niveaux d'enseignement pour les étudiants comme pour les enseignants et autres membres du personnel. En dehors de cette interdiction, les établissements scolaires choisissent d'accepter ou d'interdire la voile ou d'autres signes religieux.

Le sens de la vie mis en perspective dans une volonté de compréhension des différents courants spirituels et convictions

Dans un contexte assez proche de celui de la société belge, basé sur une forme de pilariation, l'enseignement religieux au Pays-Bas est soumis aux mêmes défis et interrogations. Les réponses sont diversifiées : l'approche pluridisciplinaire est la principale piste exploitée, mais une place pour le développement spirituel est mise en avant, en dehors de toute appartenance confessionnelle et dans une perspective de dialogue.

Par ailleurs, le cours sur la philosophie comme conception de vie, donné tant dans l'enseignement fondamental public que subventionné depuis 2006, représente une approche intéressante en s'attachant à la question du sens de la vie dans une volonté de compréhension des différents courants spirituels et convictions, religieux ou non.

6. Les programmes de l'enseignement religieux et philosophique

6.1. Enseignement primaire

Dans l'enseignement primaire, tant l'enseignement religieux que l'enseignement philosophique est donné pendant l'horaire scolaire avec un maximum de 120 heures par an.

Dans l'enseignement public, il existe un programme pour le cours philosophique. Les enfants analysent des thèmes existentiels comme l'amour, la mort, les croyances dans une perspective de partage et d'échange. La perspective est de développer sa propre idée des valeurs et la conviction relative à la vie en restant ouvert à l'opinion des autres.

6.2. Enseignement secondaire

Pour les cours tant religieux que philosophiques, une *réflexion pluridisciplinaire* est en cours. Une enquête a été menée auprès des enseignants pour établir un état des lieux et relever les thématiques et pratiques communes. Une association regroupe les enseignants des cours tant philosophiques que religieux (VLDG : *Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst*), une revue, *Narhex*, est éditée par l'organisation VERUS, l'association pour l'enseignement catholique et chrétien.

Par ailleurs, des réflexions sont menées pour outiller et amener une réflexion sur le développement spirituel et prévoir la possibilité pour les enseignants des cours confessionnels de mettre en avant des témoignages, des récits et en renouvelant les ressources spirituelles.

RÉFÉRENCES

- Van Dijk-Groeneboer Monique C.H., *Religious education in the secularised Netherlands*, International Studies in Catholic Education, 9:1, 17-28, 2017. <https://doi.org/10.1080/19422539.2017.1286907>
- Gagnebin Raphaëlle, Keller Lorane, Riedberg Danielle (2015), *Le système scolaire des Pays-Bas, Cours d'éducation comparée : approche thématique*, Université de Fribourg. <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocTravEt/education%20comparee/Education%20comparee%20Pays%20Bas.pdf>
- *Enseignement éthique, enseignement du fait religieux, enseignement religieux*, Étude de législation comparée, n° 256 - 22 juin 2015, note réalisée à la demande de Madame Françoise LABORDE, Sénatrice de la Haute-Garonne, Présidente de la Commission d'enquête sur le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession, Sénat Français www.senat.fr/notice-rapport/2014/lc256-notice.html
- Pépin Luce (2009), *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, tendances et enjeux*, NEF (Network of European Foundations, Bruxelles <http://www.nef-europe.org/wp-content/uploads/2013/03/Report-on-Teaching-Fr-version.pdf>
- Bertram-Troost Gerdien et Visse Taco (2017), *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?, Docenten Godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst, Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing*, VU, Verus, VDLG, Mars 2017 https://www.verus.nl/sites/www.verus.nl/files/downloads/gl_wat_is_dat_voor_vak_def.pdf
- Szumigalska Agnieszka, *The Impact of Secularization on a Pillar-Based Society*, Masaryk University/VU University Amsterdam, in Nelis Jan, Sägesse Caroliner, Schreiber Jean-Philippe, *Religion and Secularism in the European Union, State of Affairs and Current Debate* (2017), Dynamiques citoyennes en Europe, Éditions Peter Lang
- Vermeer Paul, *Religious indifference and religious education in the Netherlands: A tension unfolds*, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H.1, 79-94 <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/07.pdf>

Le cas de la
République
fédérale
d'Allemagne

Chapitre 4

Neutralité de l'Etat, liberté religieuse et égalité des droits : sécularisation, pluralisme convictionnel et enseignement de la religion

Auteur : François Braem

Au lendemain de la Seconde guerre mondiale, les Eglises d'Allemagne se retrouvent largement considérées - par la population, les partis politiques renaissants, ainsi que les Forces alliées d'occupation - comme des instances de légitimation morale face au vide politique, institutionnel et spirituel qui va suivre la chute du 3^{ème} Reich.

Le préambule de la Loi fondamentale du 23 mai 1949 se place tout d'abord sous la "protection divine" avant de s'accorder sur le rôle décisif des droits fondamentaux, ce qui reflète une volonté manifeste de défendre la sphère des droits de l'individu contre toute agression ou tyrannie possible de la part de l'Etat.

Autre réalité de l'immédiat après-guerre : les onze millions de réfugiés allemands chassés de l'Est modifient la répartition des différentes appartenances chrétiennes au

sein des Länder : globalement, les catholiques se retrouvent alors à peu près à égalité avec les protestants sur le territoire de la RFA de l'époque.

La Loi fondamentale et la reconnaissance des Eglises comme "corporations de droit public"

Les principaux aspects à retenir en ce qui concerne la Loi fondamentale sont les suivants :

- la liberté religieuse porte à la fois sur la liberté religieuse individuelle et sur le droit des communautés religieuses ;
- les deux dimensions de cette liberté religieuse sont :
 - (a) la liberté *positive* de tout individu de croire et de pratiquer sa religion à l'écart de toute intervention de l'Etat ;

- (b) la liberté *négative* de n'être contraint à aucune forme de pratique contraire à sa conscience ou à ses croyances, ou de n'être limité dans aucune de ses libertés par la pratique religieuse d'autrui ;
- toute discrimination fondée sur la religion se voit interdite, et nul ne peut être tenu à déclarer ses convictions religieuses ;
 - la pratique religieuse collective est un droit fondamental, et ses diverses expressions sont protégées par la loi ;
 - contrairement à d'autres Etats européens comme la France, les communautés religieuses en RFA ne sont pas des associations privées, mais des personnes morales de droit public ;
 - la reconnaissance des Eglises en tant que "corporations de droit public" leur accorde certains droits et privilèges au nom de ce qui est estimé devoir être une mission d'intérêt public les concernant ; un tel statut n'est pas réservé aux seules Eglises catholique et protestantes : il est susceptible d'être étendu aux communautés religieuses qui en font la demande, mais pour autant qu'elles présentent par leur constitution et le nombre de leurs membres des garanties de durée ;
 - les droits et privilèges reconnus au titre du statut de "corporation de droit public" autorisent pour les diverses communautés religieuses concernées une collaboration institutionnalisée avec l'Etat au titre de leur rôle d'utilité publique et sociale : impôt dit "d'Eglise", enseignement religieux confessionnel dans les écoles publiques, intégration des Facultés de théologie dans les Universités publiques, accès des Eglises aux médias, présence marquée des Eglises dans les domaines de la santé ou de l'action caritative,

sociale ou éducative, et enfin prise en charge publique de l'entretien et de la restauration des bâtiments religieux ;

- cette reconnaissance de l'utilité publique et sociale des Eglises en fait des acteurs décisifs au sein de la sphère publique et implique une véritable coopération institutionnelle entre ces dernières et l'Etat : une telle complémentarité des responsabilités entre pouvoirs publics et corps intermédiaires renvoie au principe de subsidiarité, fondement de la culture politique en RFA, et considéré Outre-Rhin comme l'un des fondements du bon fonctionnement de toute démocratie.

Mais depuis quelques décennies, la nature des relations entre politique, gestion de l'espace public et religions a été l'objet de nombreuses mutations, qui sont liées :

- (a) à la sécularisation ;
- (b) au poids croissant du nombre de personnes "sans confession" ;
- (c) à l'individuation des convictions, et à leur pluralisation (dont une présence plus affirmée de l'islam).

Un équilibre entre Protestants et Catholiques remis en cause par la présence de l'islam

De telles évolutions remettent en question l'équilibre bi-confessionnel protestant-catholique en tant que facteur identitaire traditionnel aux yeux des Allemands ainsi que les représentations collectives d'une société qui a du mal à penser le pluralisme et la neutralité confessionnelle sans référence au christianisme.

Depuis les années 80, des associations islamiques allemandes tentent d'obtenir une reconnaissance institutionnelle en tant que "corporation de droit public", entre autres de manière à pouvoir dispenser un enseignement religieux islamique dans les écoles publiques, mais de telles demandes leur seront dans un premier temps refusées du fait de l'éclatement du paysage associatif musulman et de l'absence d'instances représentatives de l'islam en Allemagne.

Depuis le début des années 2000 néanmoins, quelques fédérations islamiques ont été reconnues en tant que communautés religieuses, dont la Fédération Islamique de Berlin, ainsi que des communautés aléviées qui ont obtenu ce statut de la part de plusieurs Länder.

Rappelons ici qu'en ce qui concerne la plupart des compétences qui nous occupent - enseignement obligatoire, enseignement supérieur, reconnaissance et gestion des cultes -, les Länder sont les seules instances compétentes, et qu'elles disposent d'initiative du droit de modifier leurs propres législations grâce à leur Chambre législative, mais dans le respect de la Loi fondamentale, et sous réserve de remarques ou objections de la part de la Cour constitutionnelle.

Ce qui invite à d'utiles comparaisons et contrastes avec la situation présente au sein de l'Etat belge, où la gestion des cultes relève de plusieurs niveaux de pouvoir...

Un enseignement public ultra-dominant

En ce qui concerne le paysage religieux allemand, on compte aujourd'hui 2/3 de personnes qui s'identifient au christianisme, et sont partagées de manière à peu près égale entre catholiques et protestants (luthériens, réformés et "unis" luthéro-réformés).

Observons ici que le rattachement de la RDA à la RFA suite à la chute du mur de Berlin a donné naissance dans l'ex-RDA à la création d'un nombre important d'écoles protestantes à l'initiative de parents soucieux de donner à leurs enfants une éducation de caractère religieux, ceci en réaction contre des écoles étatiques qui avaient promu le marxisme en étant hostiles à toute religion.

Mais l'enseignement obligatoire au sein de l'Allemagne réunifiée d'aujourd'hui est malgré tout resté de caractère public de manière ultra-majoritaire : seuls 6% des élèves sont aujourd'hui scolarisés dans un enseignement privé agréé par l'Etat et restant lui-même soumis aux lois scolaires du Land concerné, 2/3 l'étant dans l'enseignement catholique, et 1/3 dans le protestant.

Une structure représentative unique des musulmans au niveau fédéral mais un enseignement scolaire de l'islam soumis aux décisions des Länder

De 1980 à 1998, les autorités publiques ont été confrontées à la difficulté de trouver en Allemagne même un interlocuteur de caractère institutionnel qui puisse être représentatif des musulmans.

Les années de 1998 à 2006 ont ensuite vu les débuts de la reconnaissance des associations islamiques en tant que "communautés religieuses".

Enfin, l'année 2006 a vu la création de la Conférence Allemande de l'Islam sur initiative du Ministre fédéral de l'Intérieur. Suite à cette mise en place d'une structure permanente représentative de l'ensemble des musulmans d'Allemagne, le nombre des organisations-coupoles de caractère fédératif qui en sont membres a été fixé à dix en 2014.

Parmi ses priorités, cette structure de concertation entre l'Etat et les principales coupoles organisées de l'islam en Allemagne apporte sa contribution à l'introduction généralisée d'un enseignement islamique au sein de l'école publique.

Notons à cet égard qu'un débat est actuellement en cours visant à pouvoir organiser pour l'ensemble des différents Länder une Conférence de l'islam, ce qui devrait faciliter ensuite les diverses concertations nécessaires avec le Ministère de l'Enseignement de chaque Land.

Jusqu'au milieu des années 1980, l'enseignement religieux musulman relevait exclusivement d'écoles coraniques sous la supervision de mosquées locales. La première école primaire musulmane privée, créée en 1989 par la Fédération islamique de Berlin, ne sera reconnue qu'en 1995 et elle bénéficie depuis d'un financement public. Autres exemples : l'Ecole allemande islamique de niveau secondaire de Munich et l'Académie Kin Fahad de Bonn, toutes deux fondées en 1995 avec le soutien du gouvernement saoudien.

C'est précisément en vue de s'opposer à la multiplication de telles institutions supposées promouvoir des tendances fondamentalistes que les autorités publiques des Länder ont progressivement cherché à placer l'enseignement islamique sous le contrôle de l'Etat.

C'est pourquoi la plupart des Länder organisent aujourd'hui un enseignement religieux musulman au sein des écoles publiques. Mais pour certains Länder, il ne s'agit encore à ce jour que de projets-pilotes. Les programmes sont élaborés par le Ministère de l'Enseignement de chaque Land, et les cours sont régulièrement dispensés dans la langue maternelle des élèves, soit en langue turque le plus souvent. En Bavière, l'école publique au niveau du primaire collabore avec la Diyanet, c'est-à-dire les antennes en Allemagne du Ministère

des Affaires religieuses du gouvernement turc. Mais depuis 1999, la Rhénanie du Nord-Westphalie a initié dans l'enseignement primaire et secondaire un enseignement de l'islam en langue allemande.

Précisons néanmoins que certains de ces cours portant sur l'islam ne sont pas considérés comme un enseignement religieux proprement dit, ceci dans la mesure où les associations musulmanes se portant demanderesse ne sont pas nécessairement reconnues comme "corporations de droit public". En effet, il peut suffire d'être simplement reconnu comme "communauté religieuse" par un Land donné pour pouvoir organiser en concertation avec les autorités scolaires concernées un cours scolaire portant sur l'islam.

Enfin, soulignons ici que - comme pour tout autre élève - chaque élève de confession musulmane peut également choisir librement entre l'enseignement religieux catholique ou protestant, le cours d'éthique comme alternative, ou bien encore obtenir une dispense en invoquant son droit à la liberté religieuse.

Un enseignement religieux en tant que matière scolaire ordinaire, mais assorti d'offres alternatives

Au sein des écoles publiques allemandes - et en conformité avec l'article 79 de la Loi fondamentale de 1949 -, l'enseignement religieux est une matière scolaire ordinaire dans toutes les écoles, et il est dispensé "en accord avec les principes des communautés religieuses".

Dans les dispositifs et règlements scolaires actuels, l'Etat reconnaît donc toujours la valeur formatrice de la religion, mais tout en renonçant à donner lui-même des réponses à des questions de sens et de religion. Ceci en raison de sa propre obligation de *neutralité*.

Mais de nouveaux défis se présentent dans une société allemande toujours plus diversifiée culturellement et religieusement.

La présence de 800.000 élèves de confession musulmane pose la question d'un enseignement religieux musulman, mais comme ailleurs en Europe, le manque de *représentativité et de structuration juridique des communautés musulmanes* sur le sol allemand aura freiné les initiatives concrètes en ce sens.

Par ailleurs, il importe de souligner le nombre de plus en plus élevé d'Allemands qui ne se revendiquent plus d'aucune religion. A cet égard, relevons la décision toute récente prise par le Land de Berlin : à partir de 2018, les Humanistes en tant que conviction laïque philosophique y seront officiellement reconnus comme "corpo-

ration de droit public” au même titre que les diverses religions reconnues. Ceci au sein d’une Ville-Etat où selon un tout récent sondage, il ne reste plus aujourd’hui que 25% des habitants à se déclarer chrétiens.

Une telle sécularisation croissante de la société allemande contribue à expliquer pourquoi existent depuis une bonne quinzaine d’années des *offres alternatives* pour les enfants à propos desquels une demande de *dispense* de tout cours d’enseignement religieux aura été introduite : cours d’*éthique* (Bade-Wurtemberg, Hesse, Rhénanie-Palatinat, Saxe, Saxe-Anhalt) ; cours de *valeurs et normes* (Basse-Saxe) ; cours de *philosophie pratique* (Brême, Schleswig-Holstein, Mecklembourg-Poméranie Occidentale, Rhénanie du Nord-Westphalie).

De tels cours alternatifs - qui ne concernent que 5% des élèves - traitent également de sujets religieux, mais uniquement de manière distanciée et informative. On pourrait donc les caractériser comme des approches vis-à-vis de ce qu’il est convenu d’appeler le *“fait religieux”*.

De manière tout à fait générale, l’enseignement religieux - qui était traditionnellement limité au catholicisme et au protestantisme - touche aujourd’hui de manière aigüe à la problématique de *l’identité nationale*. Ceci dans un contexte tout récent où un million de réfugiés ont été accueillis en Allemagne, dont une majorité de musulmans. Contexte au sein duquel les communautés musulmanes du pays revendiquent leur droit à une reconnaissance en tant que minorité religieuse.

Les contestations et jugements rendus à propos du port du voile

Dernier élément d’appréciation qui pourra servir d’utile comparaison avec l’état de la situation en France ou en Belgique : le port du voile pour les enseignantes au sein même des écoles publiques.

En ce qui concerne les élèves, remarquons tout d’abord que le port du voile dans un cadre scolaire ne soulève aucune question en Allemagne, ceci en vertu du caractère public reconnu à la religion.

Selon la jurisprudence établie par la Cour constitutionnelle, le droit à la liberté de religion positive est considéré pour chaque individu comme un droit fondamental, et s’oppose à toute tentative possible de l’Etat visant à limiter le port de signes religieux dans la sphère publique.

Outre le libre port du voile, les élèves musulmanes peuvent même être dispensées du cours de gymnastique à leur demande ou à celle de leurs parents. Et une dispense d’assister à l’ensemble des cours scolaires est également possible au cas où des vacances scolaires de caractère religieux sont observées dans le pays d’origine.

Pour sa part, le port du voile concernant les enseignantes a entraîné en Allemagne un vaste débat suite à une plainte en recours d’une citoyenne allemande d’origine afghane ayant été licenciée pour refus de retirer son voile en classe, ceci alors qu’elle enseignait dans une école publique de niveau primaire du Land de Bade-Wurtemberg.

Les divers arguments avancés auront alors été les suivants :

- l’interdiction de tout port de signes religieux par le personnel enseignant doit être vue comme le garant du droit à la liberté de religion de chaque enfant ;
- en vertu du “caractère chrétien” inscrit dans la Constitution du Land, le voile musulman - à l’opposé de signes chrétiens - doit être interdit dans les écoles publiques ;
- selon le Président de la République Johannes Rau, l’école publique ne devrait célébrer aucune religion, et au contraire intégrer et célébrer la diversité religieuse comme fondement de la société allemande.

Ce dernier argument était également celui repris dans une brochure de l’Office fédéral pour les migrations, les réfugiés et l’intégration et parue sous le titre “Diversité religieuse plutôt qu’intégration forcée”. Concernant cette plainte d’enseignante désirant pouvoir porter le voile, la Cour constitutionnelle n’a pas voulu trancher, et le débat a donc été renvoyé devant les Parlements des Länder. Certains comme celui du Bade-Wurtemberg et de la Basse-Saxe ont ensuite adopté des lois interdisant aux enseignants le port de signes religieux, tandis que d’autres comme ceux de la Bavière ou de la Hesse ont pour leur part décidé de l’autoriser.

En conclusion - et entre autres au travers de ce dernier débat -, on ne peut qu’être frappé en République fédérale d’Allemagne par cette double exigence de caractère constitutionnel, à savoir :

- de la part de l’Etat, garantir une neutralité vis-à-vis de toute conception convictionnelle, ceci en se refusant lui-même à toute prescription ou détermination quelconque des contenus de l’enseignement religieux ;
- assurer de manière stricte à l’ensemble des individus des garanties d’exercice de leur liberté d’expression religieuse, en ce et y compris au sein de l’espace public dans son sens le plus étendu.

RÉFÉRENCES

- Haug, Sonja, Müssig, Stephanie und Stichs, Anja (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland in Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 448 s., Nürnberg. <http://www.npdata.be/Data/Godsdiens/Duitsland/Bundesamt-2009-MLD-Vollversion.pdf>
- *Hauptstadt ohne Gläubige : Nur noch 25 Prozent Christen in Berlin*, Franfurter Allgemeine Zeitung, 4 Januar 2018. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/hauptstadt-ohne-glaebige-nur-noch-25-prozent-christen-in-berlin-15373514.html>
- *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland : Perspektiven und Herausforderungen*, Dokumentation, Tagung der Deutschen Islam Konferenz, 13. bis 14. Februar 2011, 138 s., Deutschen Islam Konferenz, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, 2011. http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/Sonstiges/Dokumentation%20IRU-Tagung%202011.pdf?__blob=publicationFile
- *Kirchenrechtler Heinig fordert Islamkonferenzen der Länder : es gehe um Gesten der Anerkennung und sowie um konkrete Zusammenarbeit*, 27 November 2017, Evangelische Kirche in Deutschland. <https://www.ekd.de/kirchenrechtler-heinig-fordert-islamkonferenzen-der-laender-31066.htm>
- Koenig, Mathias (2005). "L'Etat-nation allemand à l'épreuve des mutations de l'enseignement religieux", p.131-141, in Willaime, Jean-Paul et Mathieu, Séverine (ed.) : *Des maîtres et des dieux : écoles et religions en Europe*, 296 p., Belin.
- Müller, Rainer, Claus Peter Sajek und Mouhanad Khorside (hg.) (2017). *Kooperation im Religionsunterricht : Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens*, 256 s., Comenius-Institut, Münster.
- Schreiner, Peter (2005). "Ecole et enseignement religieux en République fédérale d'Allemagne", p.121-129, in Willaime, Jean-Paul et Mathieu, Séverine (ed.) : *Des maîtres et des dieux : écoles et religions en Europe*, 296 p., Belin.
- *Staat und Religion : Körperschaftsstatus*, Bundesministerium des Innern, o.D. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/gesellschaft-integration/staat-und-religion/koerperschaftsstatus/koerperschaftsstatus-node.html>
- Toscer-Angot, Sylvie (2012). *Les enfants de Luther, Marx et Mahomet : religion et politique en Allemagne*, 211 p., Desclée de Brouwer.
- Toscer-Angot, Sylvie (2016). "L'Allemagne au défi du pluralisme religieux et de la sécularisation", site ORELA-ULB, 4 mars 2016. http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1511:l'Allemagne-face-au-défi-du-pluralisme-religieux-et-de-la-sécularisation&Itemid=85&lang=fr
- Toscer-Angot, Sylvie (2016). "L'enseignement religieux islamique en Allemagne depuis les années 1980 : de la déterritorialisation à l'inclusion", p. 215-227, *Allemagne d'aujourd'hui* n° 216, avril-juin 2016. <https://www.cairn.info/revue-allemande-d-aujourd-hui-2016-2-page-215.htm>
- Toscer-Angot, Sylvie (2017). "Berlin à l'épreuve de la sécularisation et de l'islam", p. 107-117, *Allemagne d'aujourd'hui* n° 221, juillet-septembre 2017. <https://www.cairn.info/revue-allemande-d-aujourd-hui-2017-3-p-107.htm>
- *Upgrade für Humanisten – Der Berliner Senat macht den Verband zu einer Körperschaft öffentlichen Rechts. Damit stellt er ihn auf eine Stufe mit den Kirchen*, *Tages Allgemeine Zeitung*, 14 November 2017. <http://www.taz.de/Berliner-Koerper-schaft-oeffentlichen-Rechts/!5459562/>
- *Die Verbände in der DIK*, Deutschen Islam Konferenz, 7 Januar 2015. <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/1UeberDIK/DIK-2014Teilnehmer/dik2014teilnehmer-node.html>
- Willaime, Jean-Paul (2004). "Ecole et religions en Europe – Les relations entre écoles et religions en Europe : l'Allemagne", p. 159-164, in *Europe et religions : les enjeux du XXI^{ème} siècle*, 377 p., Fayard.

Le cas de
l'Angleterre
et du Pays
de Galles

Chapitre 5

Une éducation religieuse mise en œuvre localement dans un respect mutuel des différences

Auteure : Sophie Ducrotois

"La religion et les croyances sont des forces motrices aujourd'hui. La société n'est pas sur le point de revenir au passé quand la religion et les autorités religieuses avaient tous les pouvoirs. Il est clair, cependant, qu'ils soulèvent des problèmes qui doivent être résolus d'urgence."

Living Spirit Difference,
Rapport de la Commission
sur la vie publique et la croyance

1. Rapport entre l'État et les religions

1.1. Une religion d'Etat

L'anglicanisme est religion d'Etat en Angleterre, qui n'est donc pas un état laïc où religion et pouvoirs publics sont séparés. La reine est le chef laïc de l'Église d'Angleterre. 26 évêques siègent à la Chambre des Lords. Il est à noter que l'Église anglicane (ou Église d'Angleterre) n'est la religion que de cette dernière (et implicitement du Pays de Galles), pas de l'Écosse, presbytérienne, ni de l'Irlande du Nord.

1.2. Des sphères séparées

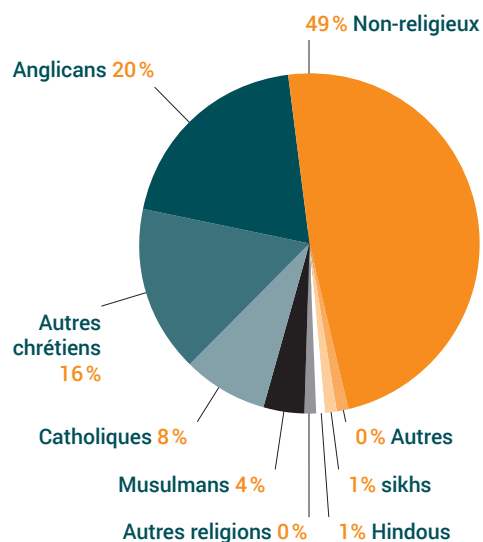
Malgré ces liens étroits, les sphères restent séparées dans la mesure où la position de la reine dans l'Église dont elle est la tête est honorifique, tandis que l'influence de

la hiérarchie religieuse reste marginale, la Chambre des Communes ayant préséance sur celle des Lords. Néanmoins, le Parlement doit encore ratifier aujourd'hui les mesures prises par le Synode de l'Église anglicane, d'après une loi du 16^{ème} siècle.

2. Place de la religion dans la population : une sécularisation grandissante

Alors qu'une étude de 2004 fait état de 13,8% de personnes qui disent n'avoir aucune religion, ils sont 48,5% aujourd'hui. C'est la première fois dans l'histoire de ce pays que c'est le cas.

Religions en Angleterre et Pays de Galles



3. Une société multiconfessionnelle tolérante

3.1. Une liberté religieuse garantie depuis le 17^{ème} siècle

La liberté religieuse est un principe garanti par l'Etat, même si, en l'absence d'une constitution écrite, celle-ci découle plus d'un droit coutumier, qui repose sur les *Bills of rights* du 17^{ème} siècle. Elle comporte la liberté de prier, de s'exprimer et de vivre selon ses croyances.

3.2. Tolérance plutôt que laïcité ou neutralité

Là où d'autres Etats parlent de neutralité ou de laïcité, il est question en Angleterre de *tolérance*. La loi n'a pas à intervenir dans le domaine religieux, ni dans un sens ni dans l'autre, et donc n'interdit l'expression d'aucune religion. La laïcité est un mot qui n'existe pas vraiment, le terme *secularism* est plus restreint. Le port de signes religieux (voile, kippa, turban) est parfaitement toléré, tant dans l'espace public qu'au travail.

3.3. Une réflexion actuelle qui inclut le fait religieux

Par ailleurs, la prise en compte de trois facteurs : le nombre croissant de personnes qui n'appartiennent à aucune religion, la croissance des religions non chrétiennes et les conséquences de certains fanatismes ont engagé une réflexion publique. C'est ainsi qu'une commission nationale (*Commission on religion and belief in British public life*), a réuni le plus grand nombre de représentants des différentes confessions

et des différents niveaux de pouvoir pour présenter un rapport qui comporte des recommandations à différents niveaux (législatif, éducatif, médias, monde du travail, etc) : *Living with difference : community, diversity and the common good (Vivre avec les différences : communauté, diversité et bien commun)* ²⁶. Ce rapport met en avant les forces motrices que représentent religions et croyances, tout en répondant aux questions soulevées par le vivre ensemble. Cette conception semble fortement différente de celle de neutralité qui occupe notre Etat fédéral actuellement ou de celle de la laïcité en France, par exemple.

4. Le système d'enseignement

4.1. Écoles publiques

Les écoles publiques sont gratuites, et accueillent plus de 90% de la population scolaire, même si les écoles privées ont un public plus important en fin du secondaire. Elles peuvent être laïques (gérées par les *Local Education Authorities* ou autonomes), ou confessionnelles (dites *faith schools*, gérées par l'Église - le plus souvent anglicane ou catholique - ou par d'autres confessions, notamment juives ou musulmanes). Nos écoles libres subventionnées en Belgique seraient donc considérées comme des écoles publiques. Elles doivent répondre à un cadre d'enseignement national mais sont soumises à une tutelle locale :

- Malgré une relative autonomie (elles sont dirigées par un *Board of Governors*, l'équivalent d'un pouvoir organisateur chez nous), elles sont obligées de baser leur enseignement sur le *National Curriculum* ou cadre national de l'enseignement, qui définit les matières obligatoires ou recommandées, et les connaissances ou compétences à acquérir à chaque niveau (appelé *stage*).
- Ce sont les *Local Education Authorities* (LEAs) - administrations locales de l'enseignement - qui déterminent l'essentiel du paysage scolaire de leur secteur.

4.2. Écoles privées

Nommées *independent schools*, ce sont des écoles payantes, souvent assez chères, notamment quand il s'agit de grands internats à réputation nationale ou internationale. Elles peuvent être des internats (*boarding schools*) ou des externats (*day schools*). Elles doivent être inspectées et homologuées par le ministère de l'éducation, mais n'ont aucune contrainte en matière de cursus. Elles déterminent leurs propres cursus, programmes, calendriers, critères de sélection et de rémunération des enseignants. Elles sont gouvernées, comme les écoles publiques, par leur *Board of Governors*. Elles survivent grâce à leurs résultats. Elles sont sélectives par l'argent et par les concours d'entrée, mais offrent souvent des bourses, voire dans certains cas des places gratuites.

26 - Report of the Commission on Public Life and Belief, *Living with Difference: Community, Diversity and the Common Good*, December 2015 : <https://corablivingwithdifference.files.wordpress.com/2015/12/living-with-difference-community-diversity-and-the-common-good.pdf>

Au niveau secondaire, elles comprennent les célèbres “*Public Schools*” historiques, d’autres écoles plus récentes, ainsi que certaines “*Grammar Schools*” qui, à partir des années 1960, ont fait le choix de devenir indépendantes. Au niveau de la dernière année de secondaire, elles scolarisent près de 20% de la population scolaire.

4.3. La place de la religion dans l’enseignement public

Obligation d’éducation religieuse

Depuis la Loi sur l’éducation de 1944, toutes les écoles financées par l’Etat (*maintained schools*) doivent mettre en œuvre un programme d’éducation religieuse défini au niveau local et assurer des prières dans le cadre de la réunion quotidienne des élèves (*Assembly*). Il s’agit donc à la fois d’enseignement et de pratiques culturelles, chrétiennes.

Toutes les écoles financées par l’État doivent enseigner l’éducation religieuse aux élèves de 6 à 18 ans : écoles publiques dirigées par les pouvoirs locaux, écoles subventionnées, académies, écoles libres (non-confessionnelles) ou à caractère religieux.

Traditions religieuses principalement chrétiennes, mais enseignement multiconfessionnel

La loi sur l’éducation de 1988 précise que l’éducation religieuse “doit refléter le fait que les traditions religieuses en Angleterre sont principalement chrétiennes, tout en

tenant compte de l’enseignement et de la pratique des autres grandes religions représentées dans le pays”.

Cette réforme de l’éducation de 1988 qui a établi pour la première fois un programme national commun a confirmé, comme les Lois qui ont suivi, l’obligation de 1944 (avec possibilité d’exemption). Des représentants d’autres religions que chrétiennes peuvent désormais officiellement participer à la définition des programmes locaux d’un enseignement. C’est ainsi que toutes les religions principales en Grande-Bretagne font partie du programme de toutes les écoles financées par l’Etat (liste qui peut donc évoluer dans le temps).

4.4. La formation des enseignants en général

Les enseignants sont nommés par les gouverneurs de l’école. Dans le cas d’écoles LEA, ils sont payés par l’autorité locale, sur base de grilles nationales de salaires. Aucun enseignant n’est titulaire de son poste, les gouverneurs veillant - comme les inspecteurs du ministère - à la qualité de l’enseignement dans leur établissement. Les enseignants sont promus au mérite.

Pour être employé comme enseignant dans une école du système d’Etat, il est nécessaire d’être enseignant qualifié, d’avoir le *Qualified Teacher Status* (QTS). Cela peut se faire soit en passant une licence comprenant une formation d’enseignant (trois ou quatre ans d’études) - soit en passant un PGCE, ou *Postgraduate Certificate of Education* (un an d’études après la licence).

Les Academies, écoles libres et écoles du secteur privé peuvent embaucher des enseignants sans qualification officielle.

4.5. En ce qui concerne spécifiquement l’éducation religieuse

Qualifications et inspection des enseignants

La volonté est de réserver cet enseignement à ceux qui le souhaitent (personne n’est obligé d’enseigner dans ce domaine), avec idéalement un enseignant sur cinq qui peut le faire.

En primaire, c’est l’enseignant titulaire de la classe qui enseigne la religion. Il y a généralement un enseignant (spécialisé ou pas) par école désigné pour aider les enseignants à traiter de cette matière.

Au secondaire, la plupart des écoles ont au moins un enseignant spécialisé dans leur personnel. Tous les enseignants sont employés par l’école et payés par les autorités locales.

Le nombre d’enseignants disposant d’une formation spécifique, suivant les cours de PGCE (Post Graduate Certificate in Education) pour l’enseignement de la religion augmente progressivement depuis 2004.

La religion est soumise au même régime d’inspection que toutes les autres matières excepté dans les écoles à caractère religieux où l’inspection relève de la responsabilité des groupes religieux en charge de l’école.

Dans ces écoles confessionnelles, la formation est confiée à l’autorité religieuse, mais en restant en accord avec les contrats de financement et en respectant des règles communes mais, là aussi, l’inspection, non centralisée, peut être faible.

Évolution

Le Bureau en charge de l’inspection du système éducatif a produit un rapport en juin 2007 qui fait le point sur l’enseignement de la religion dans les écoles et sur l’impact des programmes décidés au niveau local.

Ce rapport reconnaît que des progrès ont été faits depuis la mise à la disposition des autorités locales et des écoles en 2004 du Cadre national pour l’enseignement de la religion : bonne mise en œuvre et bons résultats des élèves au niveau du primaire ; augmentation du nombre d’élèves qui choisissent cette matière pour les examens au niveau du secondaire; image plus positive. Mais le bureau d’inspection constate que la qualité générale de cet enseignement reste insuffisante.

- inadéquation de la formation des enseignants (36% des nouveaux enseignants estiment qu’ils ont été bien préparés à enseigner dans des écoles multiculturelles)
- manque de moyens des Conseils consultatifs locaux (SACRE) pour faire leur travail de manière efficace.

Un rapport récent sur l’éducation religieuse en Angleterre, produit par la Chambre des Communes, en donne un état des lieux actualisés..

En 2016, le pourcentage d'enseignants formés augmente, mais cet aspect de formation et de qualification reste problématique dans 4 écoles sur 10 :

- des faiblesses dans la compréhension des enseignants sur le sujet ;
- une planification des programmes pauvre et fragmentée ;
- une évaluation faible ;
- une surveillance inefficace ;
- un accès limité à une formation efficace.

Des moyens et des bourses devraient être accordés, selon le rapport de 2016 pour permettre d'améliorer le niveau de formation et de qualification.

4.6. Droit de retrait de l'enseignement religieux et autres dispenses

Droit de retrait

Depuis 1988, l'enseignement religieux est l'un des deux sujets (avec la sexualité et l'éducation à la relation) où les parents ont un droit légal à retirer leurs enfants de la classe, ou bien le jeune lui-même s'il a plus de 18 ans. Ils ne sont pas obligés de donner une raison, et l'école doit se conformer à leur demande.

Aujourd'hui, cette disposition reste d'actualité. Des arrangements peuvent être pris pour proposer un autre type d'enseignement religieux qui puisse satisfaire les parents. Ces derniers ont aussi, en ce qui concerne l'enseignement public, la possibilité de changer d'école pour trouver une éducation religieuse adéquate. Enfin, le jeune a la possibilité de suivre des cours externes, non financés par l'Etat, pendant le temps de retrait.

Culte collectif

En ce qui concerne le culte collectif, il reste obligatoire de l'organiser quotidiennement. Il doit être "d'inspiration largement chrétienne". Toutes les écoles qui reçoivent un financement de l'Etat sont tenues par cette exigence. L'anglicanisme est la religion d'Etat ce qui confère un caractère socio-politique à ce culte. L'inspiration vient principalement des valeurs et traditions chrétiennes, mais peut être mêlée à d'autres inspirations confessionnelles ou humanistes.

Dans certaines circonstances, notamment lorsque les élèves partagent majoritairement un autre culte, les autorités locales ou nationales (Secrétaire d'Etat à l'éducation) peuvent orienter différemment ces moments d'assemblée.

Comme pour les cours d'éducation religieuse, les parents peuvent choisir de retirer leurs enfants du culte collectif.

4.7. Définition des programmes d'enseignement religieux

Un cadre non contraignant

En 2004, un premier cadre non contraignant est établi pour l'enseignement de la religion (*Non-Statutory National Framework for Religious Education*). Il est soutenu par les principales communautés religieuses qui ont signé un accord en février 2006 dans lequel elles engagent leurs écoles à l'utiliser.

Objectifs généraux

Les programmes locaux d'enseignement religieux doivent :

- contribuer aux développements spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves à l'école et dans la société (objectif final de l'enseignement)
- refléter le fait que les traditions religieuses du pays sont principalement chrétiennes, dont une inspiration chrétienne en ce qui concerne l'assemblée quotidienne
- prendre en compte l'enseignement et les pratiques des autres religions représentées dans le pays
- permettre une compréhension claire de la signification des religions et des croyances dans le monde d'aujourd'hui, en reconnaissant tant leurs similitudes que leurs différences.

Compétences visées

Le Cadre précise les compétences à acquérir à chaque niveau d'enseignement :

- apprendre sur la religion : nature, faits et pratiques, vocabulaire, formes d'expression, etc.)
- apprendre à partir de la religion par le développement de la réflexion de l'élève sur sa propre expérience en la confrontant à celle des autres (+ apprendre dans la religion pour les écoles à caractère religieux)
- comprendre le christianisme, la chrétienté (perspectives sociologiques et historiques) et les autres religions principales présentes en Angleterre (bouddhisme, hindouisme, islam, judaïsme et sikhisme ; etc.) ; mais aussi des philosophies, telles que l'humanisme.

Dans l'enseignement fondamental

Le minimum légal d'heures de cours pour l'ensemble du programme scolaire est de 21 heures par semaine (élèves de 5 à 7 ans) et de 23,5 heures pour les 8 à 11 ans. La plupart des écoles vont au-delà de ce nombre d'heures.

Le temps alloué pour chaque matière, y compris l'enseignement de la religion, n'est pas fixé par la loi. Cela vaut aussi pour les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique.

Il y a des propositions de mises en œuvre qui ne sont pas obligatoires.

5% est le temps recommandé pour l'enseignement de la religion, mais c'est rarement le cas. La religion, la musique et la citoyenneté apparaissent comme des parents pauvres.

Dans l'enseignement secondaire

L'éducation religieuse est une des matières pouvant être choisies aux examens de fin de cycle (16 ans et 18 ans).

Compétences pour l'examen de fin de cycle GCSE : General Certificate of Secondary Education (16 ans)

- démontrer une connaissance et la compréhension de deux religions choisies
- démontrer une connaissance et la compréhension des principales sources de la sagesse et de l'autorité, y compris les textes qui soutiennent la foi religieuse contemporaine

- comprendre l'impact de la religion sur les individus, les communautés et les sociétés
- comprendre des vues significatives communes et divergentes entre et dans les religions et les croyances
- appliquer les connaissances et la compréhension afin d'analyser les questions liées aux croyances et valeurs religieuses
- construire des arguments bien informés et équilibrés sur les questions en lien avec les croyances religieuses et les valeurs énoncées dans le contenu du sujet.

Le gouvernement a également déclaré qu'il avait décidé de ne pas faire de l'humanisme ou d'autres croyances non religieuses une option pour cette matière, en mettant l'accent sur la compréhension

des croyances religieuses. *"L'objectif étant d'arrêter la pratique actuelle selon laquelle les étudiants se livrent à des débats d'actualité sans compréhension des enseignements religieux, des croyances ou des textes."* Des parents souhaiteraient s'opposer à cette décision, un jugement a été rendu en faveur de cet élargissement, mais les règles restent les mêmes pour le moment.

Compétences examens de fin de cycle GCEA : General Certificate of Education Advanced (18 ans)

Certains ajustements ont été apportés aux propositions initiales, à savoir, deux options distinctes d'étude : "philosophie de la religion" et "Religion et éthique".

Une éducation religieuse inspirée par les traditions chrétiennes mais aujourd'hui multiconvictionnelle

En Angleterre et au Pays de Galles, l'enseignement religieux occupe une place historique. La mise en œuvre est laissée à l'appréciation des pouvoirs locaux. Même si le cadre n'est pas contraignant, la réponse aux besoins peut ainsi être pertinente et adéquate.

Dans une société sécularisée où les "non religieux" sont les plus nombreux, l'idée d'un culte collectif vécu par tous, tous les matins, peut sembler d'un autre âge. Et cela, même s'il est investi en un moment commun de partage de valeurs. Ce culte

est actuellement remis en question. Par ailleurs la contribution au développement spirituel des élèves fait partie de l'objectif final de l'enseignement. Même si les traditions religieuses du pays sont principalement chrétiennes, il y a une réelle attention envers l'enseignement et les pratiques des autres religions représentées dans le pays. Cette prise en compte d'une compréhension claire de la signification des religions et des croyances, en reconnaissant tant leurs similitudes que leurs différences, vise une meilleure compréhension mutuelle.

Les élèves vont maintenant pouvoir choisir trois des quatre domaines d'étude parmi :

- l'étude systématique d'une religion
- la philosophie de la religion
- la religion et l'éthique
- les études textuelles.

À ce niveau, la compréhension religieuse n'est pas le seul sujet, la philosophie et l'éthique y sont ajoutées.

Une matière de plus en plus choisie

Le nombre total d'élèves qui ont opté pour cette matière dans les examens de fin de cycle (GSCE) a considérablement augmenté au cours des dernières années : de 164.000 en 2008 à près de 260.000 en 2014 soit de 25% à 42% des élèves.

L'introduction du baccalauréat européen, dont cette matière est exclue, semble par contre avoir un effet négatif, même si l'éducation religieuse reste obligatoire à tous les niveaux jusqu'à 18 ans.

Une mise en œuvre locale

Il y a une position inhabituelle sur le programme d'éducation religieuse : il fait partie du programme d'études de base, mais pas du programme national, ceci parce qu'il doit s'adapter aux réalités locales.

Chacune des 172 autorités doit établir un Conseil Consultatif Permanent pour l'Enseignement de la Religion (*Standing Advisory Council for Religious Education – SACRE*) qui offre des conseils et rend compte à l'autorité nationale en charge des qualifications et du curriculum (*Qualifications and Curricu-*

lum Authority – QCA). Les SACRE ont une composition pluriconfessionnelle. Ils sont composés de quatre groupes représentatifs : chrétiens et autres religions ; Eglise d'Angleterre ; organisations d'enseignants et autorités locales. Ils peuvent inclure d'autres membres dont des humanistes ou des minorités religieuses.

5. Perspectives

Le rapport de 2016 met à jour certaines faiblesses, dans le sous-financement ou le manque de formation spécifique des enseignants malgré le caractère obligatoire de l'éducation religieuse. La question de l'inspiration chrétienne du culte collectif reste aussi posée. Certaines recommandations sont proposées, issues notamment du rapport sur le Vivre ensemble avec les différences :

- un cadre national légal devrait être élaboré, applicable à toutes les écoles, avec un équilibre entre les confessions
- les apprentissages en matière religieuse ou des croyances devraient rester une partie obligatoire du programme après 16 ans
- le contenu du cadre proposé devrait refléter le paysage religieux réel du Royaume-Uni
- le culte collectif devrait être abrogé
- les inspections de l'État devraient concerner tous les aspects de la vie des écoles religieuses, y compris les éléments religieux qui ne sont inspectés que par les autorités religieuses actuellement.

RÉFÉRENCES

- Sherwood Harriet (2016). "No religion outnumber Christians in England and Wales_study", in *The Guardian*, 23 mai 2016. <http://www.theguardian.com/world/2016/may/23/no-religion-outnumber-christians-england-wales-study> d'après <http://www.stmarys.ac.uk/benedict-xvi/docs/2016-may-contemporary-catholicism-report.pdf>
- Bullivant Stephen (2017), *Catholic Research Forum Reports 3, The "no religion" population of Britain, Recent data from the British Social Attitudes Survey (2015) and the European Social Survey (2014)*, Benedict XVI Centre for Religion and Society <https://www.stmarys.ac.uk/research/centres/benedict-xvi/docs/2017-may-no-religion-report.pdf>
- Bradney Anthony (2017). "The United Kingdom, The Prevalence of Secularism in Religion and Secularism", Keele University, University of London in Nelis Jan, Sägessa Caroliner, Schreiber Jean-Philippe, *Religion and Secularism in the European Union, State of Affairs and Current Debate*, Dynamiques citoyennes en Europe, Éditions Peter Lang
- Lee Lois (2015), *Recognizing the Non-religious : Reimagining the Secular*, Oxford University Press, Oxford
- Report of the Commission on Public Life and Belief (2015), *Living with Difference: Community, Diversity and the Common Good*, <https://corablivingwithdifference.files.wordpress.com/2015/12/living-with-difference-community-diversity-and-the-common-good.pdf>
- Pépin Luce (2009), *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, tendances et enjeux*, NEF (Network of European Foundations, Bruxelles <http://www.nef-europe.org/wp-content/uploads/2013/03/Report-on-Teaching-Fr-version.pdf>, pages 44-47
- *Le système éducatif en Angleterre, structure et aperçu historique* (2012), <http://angleterre.org.uk/civi/education.htm>
- Long Robert (2015), *Religious Education in schools (England)*, House of Commons Library, Parliament UK, Londres researchbriefings.files.parliament.uk/documents/.../CBP-7167.pdf

Le cas du
Grand-Duché de
Luxembourg

Chapitre 6

La mise en place du cours commun "Vie et Société" : mise à mort ou réintégration du facteur religieux ?

Auteur : François Braem

L'évolution des rapports Etat-religions chez notre voisin luxembourgeois est aujourd'hui marquée par des changements significatifs. Ces derniers éclairent par plus d'un côté les orientations à constater dans d'autres Etats européens également marqués par la pluralité des convictions, l'individuation des consciences et la sécularisation croissante de nos sociétés.

Nous nous pencherons ici avant tout sur la mise en place d'un cours nouveau commun destiné à tous les élèves dans l'enseignement public luxembourgeois, cours qui nous autorisera certains éléments de comparaison avec le Cours de Philosophie et de Citoyenneté - ou CPC - qui s'organise au même moment dans l'enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Aux origines du Grand-Duché de Luxembourg : des rapports privilégiés avec l'Eglise catholique

La naissance du Grand-Duché en tant qu'Etat indépendant est directement liée à la séparation entre les Pays-Bas et la Belgique suite à la déclaration d'indépendance de cette dernière. Demeuré brièvement rattaché à la Hollande, le Grand-Duché a ensuite pris son autonomie. L'existence d'une population locale presque exclusivement catholique ainsi que la préoccupation d'un pouvoir hollandais - encore dominé par le calvinisme, mais échaudé par l'expérience belge - de ne plus soulever de passions à caractère religieux explique pour partie le souhait du nouveau pouvoir grand-ducal de ménager le pouvoir de l'Eglise catholique. Ainsi que la volonté de reprendre à son compte un régime de nature concordataire inspiré par la France

et mis en place à l'époque napoléonienne. Les rapports Eglise-Etat seront dès lors négociés et réglés par des conventions liant les deux parties.

La progressive reconnaissance d'autres cultes

Tout comme s'agissant de l'Eglise catholique, d'autres religions seront ensuite reconnues au travers de mesures constitutionnelles : protestantisme, orthodoxie, judaïsme, anglicanisme. Garantissant la liberté de culte tout en concédant aux cultes des avantages substantiels en termes de financement, de telles conventions continueront à bénéficier majoritairement à l'Eglise catholique dans le cadre du financement des fabriques d'église et des agents du culte, mais également du cours de religion catholique organisé au sein de l'enseignement obligatoire public.

Remarquons déjà ici :

- qu'il faudra attendre 2015 avant de voir l'islam reconnu en tant que culte et doté de la *Shura* en tant qu'organe de représentation officiel ;
- que le nombre de musulmans résidents légaux est aujourd'hui estimé à entre 2,5 et 3% de la population totale, une majorité d'entre eux étant originaires de la Bosnie ainsi que d'autres Etats des Balkans ;
- que concernant les pays d'origine, l'évolution des mouvements migratoires en Europe pourrait contribuer à modifier la donne au profit de musulmans originaires du Moyen-Orient.

Les élections d'octobre 2013 et la mise en place d'une coalition "gambienne" entre Libéraux, Socialistes et Verts

Les élections de 2013 auront permis la mise en place d'une coalition "alternative" excluant du pouvoir le parti chrétien-démocrate. Tout d'abord tentée de s'inspirer du modèle français de séparation entre l'Eglise et l'Etat, la nouvelle coalition se résoudra rapidement à plaider plutôt en faveur d'une plus grande neutralité de l'Etat. Ceci suite à une série de protestations au sein de la société civile, mais également de manière à pouvoir obtenir du Parlement une majorité des 2/3 indispensable aux changements constitutionnels souhaités. Changements en vue desquels un compromis avec un parti chrétien-démocrate alors dans l'opposition se révélera rapidement nécessaire.

C'est dans ce cadre que de nouvelles conventions avec l'Etat seront signées par les représentants des cultes reconnus le 25 janvier 2015, la population étant ensuite consultée par référendum le 7 juin 2015.

Les deux réformes les plus significatives étant alors les suivantes :

- une réduction graduelle - mais drastique, soit de 24 à 8 millions d'euros - du financement accordé par l'Etat aux cultes, soit la suppression des salaires versés aux agents du culte ainsi qu'une abolition des fabriques d'église libérant les communes de toute obligation financière à combler leurs déficits, mais assortie de la création d'un fonds public permettant d'assurer l'entretien des bâtiments du culte ;

- dans le cadre d'une pluralité croissante des convictions au sein de la société luxembourgeoise, la remise en cause de l'existence au sein de l'enseignement public des deux seuls cours "philosophiques" jusque-là existants, à savoir d'une part le cours de religion catholique, et d'autre part le cours de formation morale et sociale.

Le remplacement de l'instruction religieuse catholique et de la formation morale et sociale par un cours commun "Vie et Société"

La solution retenue - et votée au Parlement en juillet 2016 - constitue une petite révolution dans le cadre de l'enseignement public luxembourgeois: le cours de religion catholique et celui de formation morale et sociale sont l'un et l'autre supprimés et remplacés par un cours commun à tous les élèves, et intitulé "Vie et société".

Cette décision est bien évidemment à mettre en contraste avec celle qui - peut-être de manière provisoire - aura prévalu dans le cadre de l'enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement pour lequel seule l'une des deux heures de religion(s) ou de morale s'est vue remplacée par un Cours de Philosophie et de Citoyenneté commun à tous les élèves.

Il peut être intéressant d'observer ici que dans le contexte particulier au Luxembourg, une première acceptation de la part de la hiérarchie de l'Eglise aura été suivie de contestations à sa base.

Contrairement à ce qui aurait pu être attendu, l'Eglise Catholique du Luxembourg n'a en effet pas tenu à s'opposer de manière frontale - au travers des médias qu'elle contrôle, entre autres - à la suppression du cours de religion catholique en tant que seul et unique cours de religion dans l'enseignement public.

Ceci pour plusieurs raisons, sans doute :

- le maintien à tout prix de ce seul cours de religion aurait constitué une atteinte manifeste tout à la fois à la réaffirmation d'une nécessaire neutralité de l'Etat ainsi qu'au pluralisme croissant des convictions observé au sein des familles luxembourgeoises ;
- la prise en compte réaliste d'un rapport de force politique ayant permis de rejeter le parti chrétien-démocrate dans l'opposition ;
- quitte à perdre dans les faits un monopole de l'enseignement du religieux dans l'enseignement public, un souci de ne pas se couper des autres religions dans le cadre d'une résistance commune à mener vis-à-vis d'une société sécularisée et des diverses composantes politiques et associatives partisans d'une plus stricte laïcité de l'Etat ; remarquons à cet égard l'ouverture à d'autres religions annoncée par le Grand Séminaire en tant que structure à vocation universitaire pluri-religieuse et comme alternative à une Université du Luxembourg, qui pour sa part souhaite pouvoir développer un enseignement des religions sur une base neutre, et donc non confessionnelle ;
- selon plusieurs analyses formulées a posteriori, une probable sous-estimation par l'Eglise du souhait rencontré au sein des familles de voir un cours de religion se perpétuer.

Concernant ce dernier aspect, il est ici intéressant d'observer que l'Église catholique en tant que structure institutionnelle aura ensuite pu elle-même tabler sur une double contestation de la mise en place de ce cours commun "Vie et société" de la part :

- du mouvement "Fir de choix" ("Pour le Choix") soucieux de garantir le libre choix des familles au travers du maintien d'un cours de religion ;
- de la Fédération des Associations des Parents d'Elèves en tant que structure non confessionnelle regroupant écoles publiques et privées, qui réunira 25.000 signatures en vue du maintien d'un cours de religion en reprochant à l'Église sa trop faible opposition au cours "Vie et Société" tel qu'il était envisagé au départ.

Une Église secouée par une partie de sa base, donc. Mais sans doute par là-même renforcée ensuite à son propre profit, comme nous le suggérerons plus loin.

La philosophie du cours "Vie et Société"

Est donc prévue la mise en place d'un cours d'éducation aux valeurs tel que spécifié dans le programme gouvernemental de la législature 2013-2018.

Ce cours intitulé "Vie et société" remplace l'instruction religieuse et la formation morale et sociale à partir de 2016-2017 pour l'enseignement secondaire et de 2017-2018 pour l'enseignement fondamental.

Le document-cadre de ce nouveau cours en définit trois objectifs fondamentaux.

1- "Promouvoir une tolérance fondée sur la connaissance"

Il est à cet égard estimé que dans notre société multiculturelle, il faut *"apprendre à connaître et à vivre les valeurs démocratiques (...), comprendre la pluralité des modes et conceptions de vie, des cultures, des religions ainsi que les valeurs et convictions véhiculées"*. Le cours *"vise à développer des connaissances sur les traditions et rites, religieux comme non religieux" (...)* C'est *"en effet l'ignorance des éléments de culture ou l'incapacité de décoder le langage figuré de textes ou de symboles qui mènent à des positions dogmatiques ou figées"*.

2- "Apprendre par une pratique réflexive et critique"

Fondé sur une *"approche innovante qui place l'élève au centre"*, le cours prendra comme *"point de départ les questionnements, réflexions et expériences de l'élève par rapport à l'environnement dans lequel celui-ci évolue quotidiennement"*. Le jeune pourra ainsi *"progressivement confronter son vécu et sa quête de sens avec les grandes questions de l'humanité et de la société. L'élève apprendra à développer sa pensée réflexive et critique pour devenir un citoyen autonome et responsable, acteur de sa propre vie"*.

3- "Explorer les grandes questions de la vie et de la société"

"En abordant les réponses que donnent aux grandes questions de l'humanité et de la société les différents courants

philosophiques et éthiques tout comme les grandes traditions religieuses et culturelles", il s'agira pour les jeunes de *"construire leurs propres points de repère dans le respect de ceux des autres et en exerçant leur esprit critique"*.

Pour conclure cet exposé des motifs, est posée la nécessité *"d'une approche multi-référentielle, qui tiendra compte (...) des droits de l'homme, de savoirs issus des sciences et de la raison, ainsi que des cultures religieuses fondatrices de nos sociétés et de sociétés plus éloignées"*.

Une concertation préalable étendue à toutes les parties

Il peut être utile de souligner ici que le processus politique qui aura mené le Grand-Duché à la suppression du cours de religion catholique et du cours de formation morale et sociale et à leur remplacement par un cours commun aura été accompagné d'une volonté d'associer l'ensemble des parties concernées aux contenus de ce cours nouveau et aux diverses modalités de sa mise en place.

A savoir l'Archevêché et le Conseil des cultes conventionnés du côté des cultes et le Cercle de Coopération des Associations Laiques en ce qui concerne le mouvement laïc.

Mais également la Commission nationale des programmes de l'instruction religieuse et la Commission nationale de la formation morale et sociale ainsi que l'Association luxembourgeoise des enseignants d'éducation religieuse et morale dans l'ensei-

gnement fondamental et l'Association luxembourgeoise des professeurs d'éthique.

Sans oublier le mouvement "Fir de choix" et d'autres structures de caractère moins institutionnel.

L'objectif aura donc été de tenir le meilleur compte de l'ensemble des voix exprimées au sein de la société et de co-construire un cours commun qui grâce à une intégration des options puisse tendre à une inclusion des divers points de vue.

Ceci de manière à pouvoir prendre en compte au mieux la diversité et le pluralisme des convictions telles qu'elles se manifestent au sein des classes luxembourgeoises.

Le statut des enseignants à reclasser et les formations prévues à leur égard

Concernant les enseignants qui dispensaient préalablement soit le cours de religion catholique, soit le cours de formation morale et sociale, il y a lieu de distinguer entre les niveaux primaire et secondaire.

Concernant l'enseignement primaire, les enseignants disposant de titres estimés suffisants devront - de manière à pouvoir être versés dans une réserve d'emplois comme suppléants - suivre dans les trois ans une formation en cours d'emploi de 120 heures. Par contre, ceux qui donnaient cours de religion sans disposer de titres suffisants pourront devenir auxiliaires éducatifs – toujours en tant que réserve d'emplois - en suivant cette

La réintégration du fait et des valeurs religieuses comme ressources positives en vue du vivre ensemble : retour du religieux, ou recours au religieux ?

Telle qu'observée depuis l'étranger, la conception qui aura prévalu en vue de l'introduction d'un cours "Vie et Société" dans l'enseignement public du Grand-Duché a pu dans un premier temps sembler constituer une véritable rupture. Ceci dans la mesure où elle semblait devoir correspondre à une mise à mort de tout enseignement du religieux. Mais nous avons pu voir plus haut que ce ne sera pas véritablement le cas, bien au contraire. Si l'Eglise Catholique a bel et bien perdu son monopole en matière de cours de religion, la question de la place du religieux au sens large ainsi que celle du rôle qu'il devrait être appelé à jouer dans l'enseignement public reste toujours posée, mais en des termes aujourd'hui assez différents.

La philosophie d'ensemble qui se dégage de ce cours commun en tant que projet de société semble bien être de pouvoir concilier sans les opposer de manière antagoniste :

- les approches réflexives et critiques de caractère philosophique ;
- les notions de citoyenneté partagée en tant que tronc commun du vivre ensemble ;
- diverses ressources utiles à extraire et à commenter au départ des diverses traditions religieuses dans le cadre de sociétés chaque jour davantage plurielles et culturellement diverses.

Nous avons pu voir que le cours "Vie et Société" s'aventure fort loin en ce domaine, puisqu'il insiste très explicitement sur toute l'importance à des fins pédagogiques :

- non uniquement du fait religieux en tant qu'approche objectivée ;
- mais également des valeurs intrinsèques à retenir - et semble-t-il, à pouvoir en quelque manière sélectionner - dans le cadre des grandes religions passées et présentes.

Gageons qu'en ce qui concerne le Grand-Duché, le débat reste loin d'être clos à propos d'un dispositif qui commence seulement à se mettre en place.

Processus en cours qui interroge par plus d'un aspect les choix posés dans le cadre de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui lance également son propre Cours de Philosophie et de Citoyenneté.

même formation de 120 heures combinant théorie et pratique et dans le même délai.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire et sachant que tant les professeurs de religion que ceux de formation morale et sociale font déjà tous partie du cadre du personnel de l'Education nationale, il leur sera simplement demandé de suivre une formation complémentaire de 16 heures.

Remarquons ici que ces formations seront assurées par l'Institut de Formation de l'Education Nationale, et que cet organisme sera également chargé d'organiser des formations continues en lien avec les champs d'apprentissage, les thèmes et l'encadrement pédagogique prévus en vue du cours "Vie et société".

Et soulignons pour conclure que des supports pédagogiques spécifiques auront été conçus à destination des enseignants concernés avant même le lancement de ce cours.

Les marques d'attachement au religieux au Grand-Duché : le paradoxe des sondages

Au sein d'un grand nombre d'Etats européens s'impose aujourd'hui une mise en débat portant sur l'opportunité de maintenir ou non un cours de religion(s) dans l'enseignement public ainsi que sur toute définition possible du contenu d'un cours commun qui puisse :

- soit faire l'économie d'une prise en compte du religieux ;
- soit englober en les intégrant les différentes convictions religieuses ou philosophiques.

Une telle préoccupation n'est pas véritablement séparable de ce que peuvent nous apprendre les divers sondages qui ne manquent pas d'accompagner les choix de nos décideurs politiques.

Concernant l'opinion publique luxembourgeoise, il est frappant à ce propos de devoir observer un contraste entre deux orientations :

- concernant la séparation Eglise-Etat, des sondages récurrents nous indiquent clairement que plus de 80% des citoyens grand-ducaux se prononcent pour mettre fin au financement public des cultes (l'endettement public de l'Etat ainsi que certaines informations parues sur les plus-values foncières réalisées lors de la vente de biens de l'Eglise luxembourgeoise n'y sont sans doute pas étrangers) ;
- à l'inverse, un sondage récent à relier à la mise en place du cours commun "Vie et société" indique que 72% des habitants se prononcent en faveur du maintien d'un cours de religion et d'un cours de formation morale et sociale qui puissent rester séparés (et ce taux monte à 76% en ce qui concerne les premiers concernés, à savoir les parents d'élèves).

Voilà qui contribue sans doute à expliquer en quoi un cours tel que "Vie et Société" ne pourra - *nolens, volens* - que se conformer à l'image que l'opinion publique se sera forgée de ses propres valeurs et convictions dès lors qu'il s'agira dans le cadre de l'enseignement public de l'avenir de ses propres enfants. Ceci au prix des diverses conciliations et synthèses qui seront alors estimées nécessaires.

RÉFÉRENCES

- Jean-François Husson, Francis Messner et Caroline Sägesser (2012). Rapport du groupe d'experts chargé de réfléchir sur l'évolution future des relations entre les pouvoirs publics et les communautés religieuses ou philosophiques au Grand-Duché de Luxembourg. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/133342/1/rapport%20Luxembourg%202012.pdf>
- Antoinette Reuter (2015). "EU countries: Luxembourg", 2 septembre 2015, site ORELA-ULB. http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1317:luxembourg&Itemid=115&lang=fr
- Antoinette Reuter (2016) : "La recomposition de l'univers convictionnel au Luxembourg", 26 avril 2016, site ORELA-ULB. http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1558:la-recomposition-de-l-univers-confessionnel-au-luxembourg&Itemid=85&lang=fr
- Nouveau cours "Vie et société", ou cours commun d'éducation aux valeurs, 12 novembre 2015, Ministère de l'Education nationale de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg. <http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/systeme-educatif/vie-societe/index.html>
- Nouveau cours "Vie et société" - Avancement des travaux, 4 février 2016, Ministère de l'Education nationale de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/dossiers-presse/2015-2016/160204-vie-societe.pdf>
- Introduction du cours "Vie et société" - Un jalon dans l'histoire de l'école luxembourgeoise, 7 juillet 2016, Dossier de presse, Ministère de l'Education nationale de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/dossiers-presse/2015-2016/160707-vie-et-societe.pdf>
- Les cours de religion au Grand-Duché, c'est fini, *Le Quotidien*, 8 juillet 2016. <https://www.lequotidien.lu/politique-et-societe/les-cours-de-religion-au-grand-duche-cest-fini/>
- Vie et Société-Leben und Gesellschaft – Document-cadre/Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft, o.D., Ministère de l'Education Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg. <http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/systeme-educatif/vie-societe/rahmen-lehrplan.pdf>

Conclusion

Partir de la diversité des convictions dans les classes : conciliations nécessaires et synthèses provisoires

Au sein de nos sociétés européennes, des changements profonds ont été observables tout au long des dernières décennies en termes de sécularisation, d'individuation des consciences et de diversification croissante des convictions. Nous avons donc été conduits à examiner les enseignements européens que nous avons retenus en soulignant tout à la fois les tendances historiques sur le temps long propres à chacun des Etats européens considérés, et également certaines des évolutions récentes parmi les plus significatives.

Ce travail de comparaison des différents types de laïcité chez nos voisins européens nous a permis de tirer ces quelques conclusions.

La laïcité "à la française" est un modèle parmi d'autres, et il reste minoritaire en Europe

Premier constat au rebours de ce qu'estimerait pouvoir penser nombre de Belges francophones : en ce qui concerne la séparation religion-Etat, non seulement la laïcité "à la française" n'est pas le seul modèle en vigueur au sein de nos démocraties, mais ce modèle doit être considéré comme minoritaire à l'échelle des Etats européens. Par ailleurs, la loi de 1905 à laquelle se rattache ce modèle de laïcité spécifique est une loi de compromis qui par plus d'un aspect ne respecte pas strictement les notions de séparation entre les religions et l'Etat et la neutralité qui est censée y être attachée.

Auront ensuite découlé de cette séparation incomplète deux évolutions significatives :

- suite à la loi Debré tout d'abord, le subventionnement des écoles privées sous contrat ;
- suite au rapport Debray ensuite, la prise en compte du *fait* religieux - à considérer en tant que fait(s) de civilisation(s) - à dispenser de manière transversale au sein de l'enseignement public français.

Se détacher d'une conception réductrice de "la" laïcité, découlant de l'interprétation française, nous semble être un premier enseignement important à souligner. Ne résumer toutes les formes de laïcité qu'à une tentative d'effacement des manifestations religieuses est une perspective qui ne trouve aucun fondement dans l'histoire française récente.

Le pluralisme croissant observé au sein de nos sociétés impose des approches nouvelles

Notre tour d'horizon des dispositifs et pratiques en vigueur au sein de divers systèmes d'enseignement nous permet de souligner une tension sensible entre :

- d'une part, des modèles convictionnels et institutionnels hérités du passé et propres à chacun des Etats-nations concerné ;
- d'autre part, des évolutions récentes qui d'une manière ou d'une autre touchent aux migrations successives qu'ont connues ces mêmes Etats européens depuis une cinquantaine d'années.

Ces populations nouvelles emportant régulièrement avec elles un bagage religieux au départ de leur pays ou région d'origine, un tel héritage peut fort bien être assumé. Ou au contraire contesté. Voire tout simplement estompé.

En effet, très courants sont les phénomènes de transformation et d'adaptation des mentalités et des pratiques observés au sein de nos pays européens d'accueil. Ceci même dès la première génération. Mais néanmoins se maintient en parallèle un attachement familial et communautaire aux coutumes, à la culture et à la religion du pays d'origine. Cet attachement bien réel se conjugue régulièrement à des positionnements *hybrides* entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil, mais les "natifs" de nos pays européens sont souvent fort loin d'en percevoir le rôle et l'importance.

Nous observons donc dans nos pays :

- d'une part, une diversité accrue des sentiments d'appartenance et des convictions au départ des pays et cultures d'origine,
- d'autre part, des *greffes* portant sur des synthèses - de caractère provisoire et en évolution constante - visant à prendre en compte les normes et valeurs de nos pays européens d'accueil.

Tension encore : pour une part, de telles greffes portent sur des options collectives ou communautaires, mais les choix effectués par les individus eux-mêmes tendent sans doute à l'emporter chaque jour davantage.

L'*individuation* croissante des consciences est donc une tendance lourde et générale, y compris pour les personnes d'origine étran-

gère. Et cette réalité évolutive demande à être prise en compte dans le cadre de nos systèmes d'enseignement.

En Europe, la prise en compte du facteur religieux musulman pose des questions inédites

Si la diversification des convictions est une donnée incontestable de manière générale, il en va fondamentalement de même s'agissant des citoyens musulmans - de conviction, ou d'origine - présents sur le sol européen. Là comme ailleurs, la part des choix individuels tend progressivement à s'y imposer.

Par ailleurs, le fantasme d'un islam unique et immuable s'estompe dès que l'on prend la peine d'observer cette religion dans ses différentes composantes telle qu'elle est pratiquée. Outre les divergences et conflits observés entre certains des grands courants de l'islam - comme entre le sunnisme et le chiisme -, on constate par exemple que les mosquées situées sur le territoire européen sont le plus souvent rattachées - de manière formelle ou informelle - à un pays d'origine particulier. Et que les croyants qui les fréquentent sont très majoritairement rattachés de par leurs origines familiales à ce même pays d'origine. Cette observation nous indique à quel point la référence au pays d'origine associe étroitement culture et religion. La question d'un enseignement scolaire portant sur l'islam pose donc celui de sa diversité. Et donc d'un pluralisme de l'islam au sein d'un pluralisme sociétal plus large encore.

La recherche du sens au départ d'approches philosophiques ou religieuses

Au départ des diverses options qui auront été retenues jusqu'à ce jour dans le cadre des enseignements européens que nous avons essayé de décrire, l'une des interrogations centrales reste sans doute la suivante : étant donnée la diversité croissante des opinions et convictions exprimées dans les classes par les élèves, doit-on viser un tronc commun de caractère citoyen ou tout au contraire prendre en compte toute la gamme des opinions et sensibilités exprimées ? Un tel questionnement relève bien évidemment d'un choix de société assez fondamental, mais également de considérations pratiques. En effet, aucun cadre scolaire ne pourrait supporter à lui seul une multiplication à l'infini de cours convictionnels distincts.

L'une des manières d'aborder cette question non véritablement résolue pourrait être de chercher à creuser dans les classes la notion d'*universalisme* en s'attachant à l'aborder au départ des diverses traditions philosophiques et religieuses.

Les deux grandes religions mondiales que sont le christianisme et l'islam se veulent des religions de caractère universaliste. Mais s'agira-t-il alors d'un universalisme vrai, c'est-à-dire détachable des contextes historiques particuliers qui auront présidé à leur naissance et à leurs développements ?

Et à ce propos, que penser de l'Europe des Lumières et de ses ambitions et prolongements contemporains ? Comment

conjuguer l'accent mis sur une nécessaire émancipation de l'individu vis-à-vis de tout obscurantisme avec un universalisme qui devrait théoriquement fédérer à un niveau collectif ? Les Lumières ne sont-elles pas pour leur part trop régulièrement présentées comme un idéal abstrait et détaché de tout contexte historique permettant ensuite de les relativiser ? Ces Lumières-là représentent-elles véritablement un universalisme applicable à toutes les cultures et dans tous les contextes, ceci dans la mesure où leur émergence est inséparable d'un terroir avant tout européen ? On le voit, contextualiser dans l'espace et dans le temps sera plus qu'utile en matière de religion, mais également de philosophie. Et tout autant en matières de citoyenneté, de démocratie et de droits humains.

La formation des enseignants concernés : un problème crucial

On l'aura compris, la *formation initiale* des enseignants appelés à donner ce type de cours reste l'une des questions à approfondir. Qu'il s'agisse d'ailleurs de cours communs de citoyenneté ou de cours convictionnels séparés. Concernant cet important volet, nous aurons déjà pu lire que dans des pays comme l'Angleterre ou le Luxembourg divers constats et initiatives voient progressivement le jour.

On peut également retenir que dans les pays qui ont récemment opté pour un cours unique - qu'il inclue la prise en compte du fait religieux, ou non - se pose de manière aiguë le besoin de *formations continues*

ad hoc pour des enseignants aujourd'hui en fonction et relevant de disciplines liées à des cours supprimés suite à leur remplacement par ce cours unique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, se pose ainsi dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté, récemment mis en place dans l'enseignement officiel, la question d'une reconnaissance des compétences et titres acquis par les professeurs des diverses religions reconnues. Et donc la question de leur légitimité à pouvoir éventuellement dispenser ce nouveau cours.

Ceci dans le cadre d'un cours censé être *neutre*, ou du moins à maintenir à égale distance des diverses convictions des élèves.

Le regard des enseignants : une impossible neutralité ?

Il est ici possible de distinguer deux approches dans le cadre d'un cours commun destiné à tous les élèves d'une classe. La première relève de ce qu'on pourrait appeler une *neutralité d'abstention* : seule approche alors estimée valide, un tronc commun centré sur ce qui fait - ou devrait faire - sens pour chacun, à savoir une citoyenneté partagée sur base d'un plus petit commun dénominateur. A savoir pour l'essentiel les normes et valeurs propres à l'état de droit en vigueur au sein de nos Etats démocratiques.

La seconde approche pourra être estimée comme relevant d'un *pluralisme actif* : étant donnée la diversité des points de vue telle qu'elle peut être observée au sein des

classes dans le monde d'aujourd'hui, le plus raisonnable n'est-il pas de partir de cette réalité et de chercher ensuite à équiper les enseignants des outils nécessaires en vue d'une appréhension plus fine de ces conceptions et perceptions diverses ? Une telle approche supposera alors de s'ouvrir non seulement au fait religieux en tant que donnée objectivable, mais également à certaines des *valeurs sous-jacentes aux diverses convictions religieuses ou philosophiques* présentes dans les classes.

Ceci de manière à permettre à chaque élève :

- de mieux se comprendre au travers d'une souhaitable prise de distance vis-à-vis de ses propres convictions;
- de mieux appréhender ses propres camarades de classe en prenant connaissance de conceptions ou de pratiques que par ailleurs il ne partagera sans doute jamais.

Soulignons à ce propos qu'il ne s'agirait pas de transmettre ou d'imposer en quelque manière des dogmes religieux, mais bien de fournir aux élèves certaines *ressources* puisées de manière sélective dans divers patrimoines d'inspiration religieuse. Libre ensuite à chaque élève d'en tirer toute leçon utile pour lui-même grâce à l'accompagnement tout à la fois critique et bienveillant de son enseignant.

Relevons simplement que ces deux approches (neutralité d'abstention et pluralisme actif) apparemment contradictoires ne doivent pas pour autant être opposées comme exclusives l'une de l'autre, car c'est précisément de leur confrontation par *frottement* que proviendront sans doute les

pistes pédagogiques les plus stimulantes pour les élèves. Et soulignons qu'il est sans doute illusoire d'espérer des enseignants une *neutralité stricte* : nous pourrions utilement lui substituer non une *subjectivité engagée*, mais bien plutôt un *devoir de réserve* visant les conceptions personnelles que porte chaque enseignant. Sans pour autant exclure que chaque enseignant garde la possibilité de donner ponctuellement son avis personnel, ceci pour autant qu'il soit présenté d'une manière située et non dogmatique.

Car ne perdons pas de vue que l'un des moments où - suite à un exposé du professeur - l'attention des élèves sera la plus perceptible sera bien celui où l'un des élèves prendra la parole pour dire : "Monsieur/Madame, et qu'est-ce que vous en pensez, vous personnellement ?"

Le pari : pouvoir partir des questions que se posent les élèves

Qu'il s'agisse d'un cours commun de philosophie et de citoyenneté ou de cours séparés de religion ou de morale, le défi à relever de la part des enseignants en charge de ces cours reste et restera probablement le même :

- d'une part, fournir un cadre porteur de valeurs positives qui favorisent le vivre ensemble entre élèves tout en les équipant d'outils critiques en vue de leur passage à l'âge adulte,
- d'autre part, autoriser les élèves à exprimer sans tabou l'essentiel de leur ressenti.

Ceci suppose des enseignants bien formés, mais non pour autant de véritables encyclopédies sur pieds susceptibles de répondre à toute question.

De plus et bien souvent, les enseignants auront à apprendre de leurs élèves sur plus d'un aspect. En situation de pluralisme des convictions dans les classes, les enseignants les plus efficaces en vue de l'objectif à poursuivre seront avant tout ceux dotés d'un esprit d'ouverture aux diverses cultures et de curiosité active face aux actualités du moment.

C'est en ce sens qu'il deviendra possible - de manière non péjorative - de parler de l'école comme d'un *carrefour des ignorances* : celle des élèves, mais également celle de l'enseignant lui-même. Admettre de partir des questions que se posent - et osent poser en classe - les élèves sera donc pour les enseignants un défi et une prise de risque, tant au sein des cours de citoyenneté, de morale ou de religion spécifique. Dans ce sens, les enseignants pourront continuer à tirer profit des nécessaires adaptations des programmes à la réalité vécue en classe.

Des convictions à travailler de manière ouverte et critique dans les classes

Qu'il s'agisse des cours dits "philosophiques" selon l'expression consacrée en Fédération Wallonie-Bruxelles - à savoir soit religion, soit morale - ou bien encore du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, la diversification croissante des convictions et opinions et le croisement incessant des cultures à l'échelle de la plupart des pays européens imposent une remise en question en profondeur de l'ensemble de ces cours. Notre étude montre qu'il existe une grande variété de réponse à ces défis. Aucune des solutions apportées n'a encore fait ses preuves en termes d'éducation à la citoyenneté. En d'autres termes, rien ne "prouve" que l'absence de tout enseignement portant sur le religieux formera de "meilleurs" citoyens à l'âge adulte. Tout le défi résidant dans la conciliation de regards différents, la première tâche des cours de ce type sera sans doute de lever les divers malentendus sources d'incompréhensions entre élèves.

De manière à espérer atteindre cet objectif, la seule référence à un tronc commun supposé faire consensus a priori sera sans doute d'une efficacité limitée. C'est selon nous la limite des référentiels et programmes du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles tels qu'ils nous sont présentés actuellement. Sous réserve de modifications à venir, ce cours ne touche en effet que très marginalement au *fait religieux* en tant que facteur culturel. Sans parler de sa volonté d'occulter toute référence à des

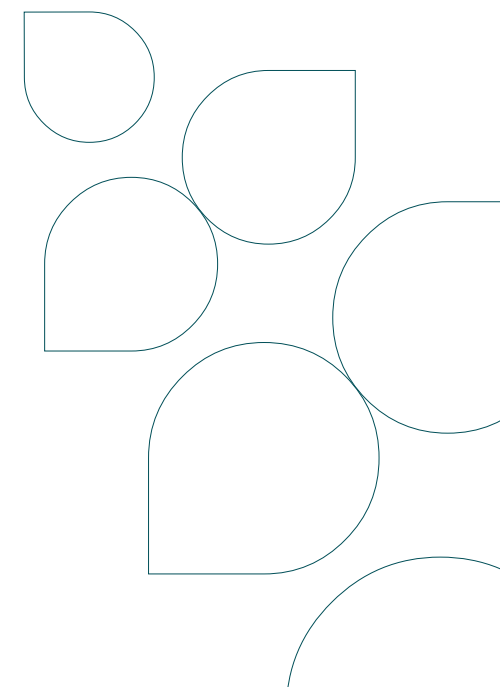
valeurs religieuses. Notre approche comparative entre les divers pays abordés met en évidence que les notions de "citoyenneté" et de "religion" ne constituent en rien des matières opposées.

Le temps d'une nécessaire synthèse autorisant en milieu scolaire un *pluralisme actif et critique* vis-à-vis des diverses traditions religieuses et philosophiques ne nous semble donc pas pouvoir se dessiner encore en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour conclure, nous aurons eu l'occasion d'explorer différents modes d'enseignement religieux et philosophique, prenant en compte les réalités collectives et individuelles, dans des contextes mouvants. Nous espérons que ces volontés de conciliation et d'adaptation pourront inspirer les réflexions actuelles.

Les membres du groupe de travail "Laïcités, convictions et enseignements" de Bepax:

François Braem, Sophie Ducrotois,
Louis Lohlé-Tart, Marc Léonard et
Anne-Claire Orban



Surfer sur www.bepax.org
et suivez-nous sur



L'éducation à la citoyenneté et à l'esprit critique doit être considérée comme une priorité pour tous les élèves. Mais pour nombre de pays européens, une question reste à trancher : faudra-t-il avant tout prévoir un socle minimum de valeurs citoyennes communes, ou plutôt chercher à prendre en compte la diversité croissante des convictions - religieuses, ou non - telle qu'elle ne manque pas de s'exprimer dans les classes ?

De manière à éclairer les débats en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles, notre étude présente cas par cas les problématiques existantes et les choix actuellement retenus dans le cadre des enseignements publics des pays suivants : la France, la Grèce, les Pays-Bas, la République fédérale d'Allemagne, l'Angleterre et le Pays de Galles, et enfin le Grand-Duché de Luxembourg.


BePax
Dialogue & Diversité

ASBL BePax
Chaussée Saint-Pierre 208
1040 Etterbeek

Tél. 02 896 95 00
E-mail : info@bepax.org
Site : www.bepax.org