

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres
Ecole de philosophie



**FAUT-IL ORGANISER DES COURS DE RELIGION A L'ECOLE
PUBLIQUE ?**

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade
de **master en philosophie**

sous la direction du P^r Hervé Pourtois
par Diane Wallemacq

Année académique 2017-2018

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres
Ecole de philosophie



**FAUT-IL ORGANISER DES COURS DE RELIGION A L'ECOLE
PUBLIQUE ?**

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade
de **master en philosophie**

sous la direction du P^r Hervé Pourtois
par Diane Wallemacq

Année académique 2017-2018

Tous mes remerciements vont à mon promoteur, le Pr. Pourtois, pour ses encouragements, sa compréhension et son investissement. Je suis également très reconnaissante envers ma famille et mes amis qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours riche mais éprouvant.

Introduction

1. La neutralité religieuse de l'État et la laïcité en général

Un régime politique démocratique est censé promouvoir à la fois l'égalité et la liberté de tous les citoyens. Ce sont ces deux valeurs qui fondent les principes de laïcité et de neutralité¹ et qui sont sous-jacentes au débat autour du cours de religion dans les établissements scolaires publics. La nature et le rôle de l'enseignement religieux à l'école sont aujourd'hui l'objet de nouvelles réglementations civiles, qui ont tendance à le remplacer par une étude du fait religieux en général, ou de morale et de culture religieuse.

La question du cours de religion à l'école acquiert une grande ampleur lorsque l'on considère que l'Etat démocratique doit être nécessairement neutre en matière religieuse, s'il veut vraiment garder l'équilibre entre les droits individuels. L'État démocratique est censé promouvoir une vie en commun pacifique et juste entre des citoyens ne partageant pas les mêmes convictions religieuses ou non-religieuses. Il doit donc manifester une attitude équitable au regard de ces différentes convictions. Son souci est d'assurer une gestion impartiale de cette différence. Le principe de neutralité est né de la nécessité de l'État de gérer le pluralisme religieux.

L'idée qu'un État démocratique doit être neutre sur le plan confessionnel est aujourd'hui considérée comme une évidence. « Mais que signifie concrètement ce devoir de neutralité dans une société où coexistent des communautés religieuses fort différentes quant à leurs pratiques, leur importance numérique et leurs liens historiques avec le pays ? Quelles obligations entraîne-t-il pour l'État, ses agents, voire pour les simples citoyens ? La réponse à ces questions est loin d'être claire »². Elle est actuellement au cœur de débats passionnés. « D'un côté, on voit s'affirmer une vision très extensive de la neutralité, qui tend à considérer toute visibilité de la religion au sein des institutions publiques, voire de l'espace public en général, comme une menace pour

¹ La question de l'enseignement religieux dans les écoles publiques, qui fait l'objet de ce mémoire, ne concerne que les États laïques et démocratiques. Le travail porte donc sur l'organisation du cours de religion dans l'enseignement public dans un État où les pouvoirs religieux et les pouvoirs politiques sont mutuellement indépendants.

² J. RINGELHEIM, « Neutralité de l'État et droits fondamentaux. Le point de vue de la Ligue des droits de l'Homme (Belgique francophone) », in *Ligue des Droits de l'Homme*. <https://www.liguedh.be/72430/>, consulté le 15/05/2018.

le caractère neutre de l'État. La neutralité est ainsi de plus en plus souvent invoquée par des organisations publiques mais aussi des entreprises privées pour justifier des restrictions toujours plus larges à la liberté des individus de manifester une conviction religieuse. D'un autre côté, d'autres mettent en avant une conception de la neutralité qualifiée de « positive » ou « inclusive », qui laisserait une marge beaucoup plus importante à l'expression du religieux dans différents contextes. L'un des problèmes dont souffre ce débat est que la notion de neutralité y est souvent abordée de façon abstraite, isolée, détachée des autres principes fondateurs d'un État démocratique »³.

Pour bien saisir la portée de cette obligation de neutralité, il me semble essentiel de s'interroger sur sa définition⁴ et sur sa raison d'être. La neutralité religieuse de l'État va de pair avec le principe de laïcité, c'est-à-dire la séparation entre les institutions étatiques et les institutions religieuses au sens d'une autonomie respective. Un État laïque doit être neutre en matière religieuse. La neutralité religieuse de l'État implique l'absence d'adhésion des organes de l'État à une conviction religieuse, le respect par l'État d'un traitement égal des cultes reconnus, et le refus de l'État de s'effacer ou de renoncer à ses intérêts propres au profit de ceux des cultes⁵. « La neutralité signifie aussi l'absence d'attitude négative ou d'hostilité de l'État à l'égard des cultes ou des pratiques religieuses »⁶.

Pourquoi exige-t-on d'un État démocratique qu'il soit neutre sur le plan confessionnel ? Comme je l'ai déjà dit, c'est pour le respect de la liberté et la garantie de l'égalité. Un État qui cherche à imposer ou à promouvoir une religion porte atteinte à la liberté des individus d'adhérer à la conviction religieuse de leur choix. D'autre part, l'État qui favorise la pratique d'un culte au détriment des autres confessions ou de modes de vie non religieux transgresse la règle d'égalité de traitement entre les individus. La neutralité n'est donc pas une fin en soi. C'est un outil qui permet de garantir la liberté et l'égalité de tous les citoyens.

La neutralité peut s'entendre de manière positive ou négative. D'une manière négative, la neutralité peut s'entendre comme un refus total de relations. Dans ce cas, l'État refuse d'avoir des relations institutionnelles avec les instances religieuses ; il ne leur apporte

³ J. RINGELHEIM, *Ibid.*

⁴ « Sans doute, par rapport à celui de neutralité, le concept de laïcité pourrait être compris comme comportant une dimension supplémentaire, qui est celle de la primauté de l'Etat ». J. WOEHRLING, « Réflexions sur le principe de la neutralité de l'État en matière religieuse et sa mise en œuvre en droit français », in *Archives de sciences sociales de religions*, n° 101 (1998), p. 32.

⁵ J. WOEHRLING, *Ibid.*, p. 31.

⁶ J. WOEHRLING, *Ibid.*, p. 31.

aucun soutien matériel financier et ne leur impose aucune contrainte spécifique. Dans l'acception positive, l'État n'a aucun engagement religieux, mais assure effectivement la liberté de religion en apportant un cadre adéquat aux autorités religieuses. Il reconnaît l'importance qu'ont les religions pour les citoyens croyants en leur procurant un certain soutien. La liberté négative de religion (l'on est libre de ne pas croire) interdit aux pouvoirs publics d'imposer une croyance religieuse, tandis que la liberté positive de religion (l'on est libre de croire et de pratiquer) suppose que l'État agisse pour donner aux citoyens la possibilité d'exprimer leurs convictions religieuses. L'idée de liberté positive suppose que la liberté négative est insuffisante car l'État doit aussi garantir les conditions d'exercice de la pratique religieuse.

Dans la conception négative de la neutralité religieuse, l'État relègue toute activité religieuse dans la sphère privée et s'en désintéresse⁷. Dans ses politiques, il ne prend pas en considération le fait religieux. Tout ce qui relève des activités publiques doit ignorer les pratiques religieuses. Cependant, force est de constater qu'un désengagement total de l'État à l'égard des religions est quasiment impossible. Même en France qui professe ce désintéressement dans la loi de 1905, l'État n'a jamais cessé d'intervenir dans le domaine religieux. La loi de la séparation n'a pas sensiblement remis en cause le rôle des autorités publiques en ce qui concerne la propriété et l'entretien des édifices de culte. Cela se ressent aussi au niveau du régime de contrôle des congrégations. L'attitude actuelle par rapports aux sectes, notamment en matière d'avantages fiscaux et d'autorisation de recevoir les dons et les legs, manifeste elle aussi la pérennité sous-jacente d'un traitement privilégié des cultes traditionnels. A bien des égards, la loi de 1905 n'a pas été une rupture dans les préoccupations des autorités étatiques mais une modalité technique pour poursuivre un but constant d'assurer la primauté de l'État par rapport aux institutions religieuses⁸. C'est ce concept de neutralité, lié bien souvent à celui de la laïcité, qui motive le débat sur le cours de religion dans l'enseignement public. Bien des citoyens et responsables politiques considèrent que l'école, en tant qu'une institution publique, doit être religieusement neutre.

2. Neutralité religieuse de l'État et l'enseignement religieux à l'école publique

Pour beaucoup, l'enseignement public n'est considéré comme neutre que dans la mesure où toute référence confessionnelle en a été éliminée. Ils prétendent donc que l'école publique ne doit avoir aucune influence religieuse sur l'élève, que ce soit de

⁷ J. WOEHRLING, *Ibid.*, p. 39.

⁸ J. WOEHRLING, *Ibid.*, p. 45.

manière active, par un contenu d'enseignement, ou que ce soit de manière passive par une présence de signes religieux dans les locaux scolaires. Ils considèrent qu'une institution publique ne doit pas collaborer pour attribuer à l'enseignement religieux une place dans le programme de l'enseignement public.

Or, dans de nombreux pays, notamment en Belgique, il existe dans la formation des enseignants une double exigence de formation à la fois à la « diversité », mais aussi à la « neutralité » de l'enseignement. Ces deux injonctions ne sont-elles pas contradictoires ou antagonistes ?⁹ Selon le droit belge, le principe de neutralité implique notamment l'absence de tout prosélytisme de la part d'un agent de la fonction publique dans l'exercice de ses fonctions. Il vise à garantir à la fois la liberté de conscience des citoyens ou usagers de la fonction publique, ainsi que l'égalité de traitement et la non-discrimination :

« Dans un État de droit démocratique, l'autorité se doit d'être neutre, parce qu'elle est l'autorité de tous les citoyens et pour tous les citoyens et qu'elle doit, en principe, les traiter de manière égale sans discrimination basée sur leur religion, leur conviction ou leur préférence pour une communauté ou un parti. Pour ce motif, on peut dès lors attendre des agents des pouvoirs publics que, dans l'exercice de leurs fonctions, ils observent strictement, à l'égard des citoyens, les principes de neutralité et d'égalité des usagers »¹⁰.

Un tel principe d'égalité de traitement et de non-discrimination s'applique à l'enseignement public.

En revanche, l'enseignant est aussi supposé reconnaître et valoriser toutes les formes de diversité, au moins pour une bonne partie d'entre elles, et adapter son enseignement en conséquence. L'école donne l'occasion aux jeunes de s'ouvrir au monde. Les décrets Neutralité en Belgique prescrivent que « la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste¹¹. Est-ce en excluant et en tentant de gommer les différences de

⁹ J. L. WOLFS, « Former les enseignants à la “diversité” et à la “neutralité” : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone », <https://www.ulb.ac.be/facs/aess/docs/Texte-Neutralite-Wolfs-2017.pdf>, consulté le 15/05/2018.

¹⁰ Royaume de Belgique, Conseil d'Etat, arrêt du 21/12/2010.

¹¹ Fédération Wallonie-Bruxelles, Décret du 31/03/1994, art. 1. et Décret du 17/12/2003, art. 2.

croyances religieuses¹² que l'école enseignera aux élèves ce qu'est une société pluraliste?

De plus, comme l'affirme Vincent de Coorebyter, la neutralité n'est pas neutre. Ce choix de la neutralité n'est pas neutre car il est toujours assorti implicitement ou explicitement d'un choix en faveur de l'une ou l'autre des modalités du principe de neutralité. « Le principe de neutralité n'est donc pas neutre parce que d'autres principes auraient pu lui être préférés et parce que c'est toujours un type précis de neutralité qui est en vue (au détriment d'une autre acception du principe), et ce y compris lorsque les décisions de justice donnent à penser qu'elles définissent la neutralité de la seule manière qui soit juridiquement acceptable. Le choix de la neutralité n'est pas neutre, enfin, en tant que choix sémantique, en tant que décision d'user de ce terme de manière centrale, d'en faire le principe directeur d'une prise de position quant à l'organisation idéale des services publics »¹³. L'on peut bien repérer des prises de position qui se réclament de la neutralité, dans le but de mieux investir les services publics au profit d'une conviction déterminée. L'on peut aussi se réclamer de la neutralité pour faire triompher une vision de la neutralité obligatoire des services publics et de leurs agents, alors que cette vision est tributaire d'une conviction déterminée. « En Belgique, pas plus qu'ailleurs, les pouvoirs publics ne sont nés neutres : ils le sont devenus. Au lendemain de l'indépendance du pays, l'imprégnation catholique est forte dans les services publics en raison de la vision alors dominante du rôle que la religion doit jouer dans le maintien de l'ordre public ainsi qu'en raison du quasi-monopole sociologique du catholicisme et de son poids politique »¹⁴. L'idée de neutralité religieuse de l'État a vu le jour pour limiter l'influence de l'Église catholique sur la conscience des citoyens et pour garantir la liberté négative de culte.

Le débat sur l'enseignement religieux dans l'établissement scolaire public en Belgique démontre non seulement que la neutralité n'est pas neutre, mais aussi que ce débat est sous-tendu par une tension entre la liberté négative de religion (l'on est libre de n'adhérer à aucune religion) et la liberté positive de religion (l'on est libre de croire et de pratiquer sa foi religieuse).

En effet, la question de la liberté de l'enseignement religieux dans les écoles publiques prend ses racines en Belgique dans la Constitution de 1831. Sous les régimes français puis hollandais du début du 19^e siècle, l'État a entrepris la création d'un réseau

¹² Par « croyances religieuses » j'entends aussi l'agnosticisme et l'athéisme, car il s'agit là des attitudes par rapport à la religion.

¹³ V. DE COOREBYTER, *Ibid.*, p. 20.

¹⁴ V. DE COOREBYTER, *Ibid.*, p. 21.

d'enseignement officiel destiné à contrer l'hégémonie de l'enseignement libre confessionnel et à contrôler celui-ci, voire à l'évincer. La Constitution de 1831 a restauré la liberté d'enseignement.

Alors que l'Église catholique revendiquait la liberté d'enseignement, les citoyens libéraux ont toujours voulu éviter la mainmise de l'Église catholique sur leur conscience. L'article 17 de la Constitution de 1831 stipulait, dans une rédaction qui ne sera modifiée qu'en 1988 (moment de la communautarisation de la Belgique) : « L'enseignement est libre, toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi ». Derrière une unanimité de façade pour la liberté d'enseignement, il est apparu très vite que les deux grandes tendances de l'époque s'opposaient profondément quant à la portée à conférer à la disposition constitutionnelle. D'un côté, pour les catholiques, il s'agissait d'émanciper le catholicisme de toute influence gouvernementale pour lui permettre d'exercer un apostolat le plus étendu possible. D'un autre côté, aux yeux des libéraux, la loi fondamentale devait soustraire l'individu à l'emprise de l'Église, dont l'ingérence n'aurait plus lieu d'être dans la société civile. Un enseignement public neutre devrait donc être érigé face aux établissements confessionnels¹⁵.

L'enseignement privé étant presque exclusivement confessionnel, et les laïques ne disposant pas des ressources suffisantes pour développer leur propre réseau, ceux-ci se sont appuyés sur le principe de la séparation de l'Église et de l'État, ainsi que sur la neutralité des institutions de l'État, pour prôner le développement d'un enseignement étatique¹⁶ (dit aussi « officiel »), non confessionnel¹⁷. Jusque dans les années 1960, l'Église catholique était un acteur puissant dans la société belge. Elle avait une influence sur la société ; et même jusqu'aujourd'hui, 60% des établissements scolaires en Belgique sont catholiques. Cela suscite l'inquiétude des citoyens laïcs, pour qui il ne devrait y avoir que des écoles neutres, donc étatiques. Ils se servent ainsi du principe constitutionnel de la séparation des pouvoirs et du principe de neutralité pour limiter

¹⁵ P. WYNANTS, M. PARET, « Ecole et clivages aux XIXe et XXe siècles », in GROOTAERS, D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Crisp, 1998, pp. 13-20. J-J. MASQUELIN *Le droit aux subsides de l'enseignement libre*, Bruxelles, Ed. Interuniversitaires, 1975, pp. 19-23.

¹⁶ Par « enseignement public », j'entends l'ensemble des établissements scolaires organisés par les pouvoirs publics. Autrement dit, l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, provincial et communal. Je n'inclus donc pas le réseau libre, majoritairement confessionnel catholique, dans l'enseignement public. Le lecteur qui ne comprendrait pas ces distinctions institutionnelles très particulières à la Belgique pourra se référer utilement à l'annexe n°1. Cette dernière aborde également le contexte belge très concret dans lequel ma question de mémoire se pose.

¹⁷ H. DUMONT, *Le pluralisme idéologique et l'autonomie culturelle en droit public belge*, vol. I: de 1830 à 1976, Bruxelles, FUSL, 1996, pp. 97-126.

l'influence de l'Église catholique dans l'enseignement public. C'est dans cette perspective que le Centre d'action laïque et d'autres partisans de la laïcité voudraient remplacer totalement le cours de religion et de morale par le cours de philosophie et citoyenneté. Pour l'instant, la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé d'introduire le cours de Philosophie et citoyenneté – dont l'objectif est différent de celui du cours de religion –, en substitution d'une partie de l'horaire du cours de morale et de religion. Or, l'Église catholique et les autres religions reconnues se sont opposées à cette décision, ainsi que de nombreux parents. Ceux qui s'opposent à cette décision se basent sur l'article 24 de la Constitution. Ils considèrent que tout élève fréquentant l'enseignement public devrait avoir la possibilité de recevoir un cours de religion : l'article 24 stipule en effet que « les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle ».

Selon Jean-Pierre Delville, évêque de Liège, le cours de religion, aussi bien dans le réseau libre catholique que dans l'enseignement public, contribuerait au développement spirituel des jeunes. « Pourquoi les élèves du XXI^e siècle n'auraient-ils pas le droit d'apprendre le sens des démarches religieuses et spirituelles non seulement du point de vue d'un observateur externe qui cherche à les expliquer, mais aussi du point de vue du participant engagé personnellement dans une quête de sens ? »¹⁸. De plus, le cours de religion apporterait sa contribution à la lutte contre les dérives du radicalisme et du fanatisme religieux.

Pour le Centre de l'Action laïque, cette position de l'Église catholique est une violation pure et simple de la séparation des Églises et de l'État. Alors que le Centre de l'Action laïque voudrait supprimer le cours de religion, il y a une mobilisation de la part des évêques et de certains parents pour son maintien. Actuellement, une proposition de loi est en cours pour la suppression totale du cours de religion et de morale en faveur du cours de Philosophie et Citoyenneté. Une proposition de décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles a été soutenue officiellement par le président du Mouvement Réformateur. Elle demande d'imposer à partir de 2019 deux heures par semaine de cours de Philosophie et Citoyenneté dans l'enseignement officiel et de rendre totalement optionnel le cours de religion ou de morale non confessionnelle¹⁹. Le projet est appuyé officiellement par le Centre d'action laïque dans un communiqué publié le 8 décembre 2017. L'Église catholique et les autres religions reconnues s'opposent à cette

¹⁸ J.-P. DELVILLE, « L'avenir du cours de religion », www.cathobel.be/2017/12/13/lavenir-cours-de-religion, consulté le 12/05/2018.

¹⁹ J.-P. DELVILLE, *Ibid.*

proposition, alors que, pour Pascal Piraux comme pour beaucoup de militants laïques en Belgique, la religion est une affaire privée qui n'a rien à faire à l'école²⁰.

Ce débat belge sur le cours de religion dans l'enseignement public montre la pertinence et l'actualité du sujet de ce présent travail. Il s'agit de savoir si l'existence d'un cours consacré à la religion, financé par l'Etat, porte réellement atteinte à l'indépendance de l'Etat par rapport aux organismes confessionnels. La question du mémoire se précise ainsi : pourquoi, dans un État laïque, un enseignement religieux devrait-il faire partie de l'enseignement public ?

3. Thèse et plan d'arguments

Faut-il organiser des cours de religion dans les écoles publiques²¹ ? Si oui, pourquoi et comment ? Par cette question, j'interroge la légitimité et la nécessité, l'obligation, pour un État démocratique d'organiser un cours de religion dans les écoles publiques. C'est une question proprement philosophique, au sens où elle pose le problème du sens, de la finalité et de la valeur de l'organisation de cours de religion – qui ne peut se limiter à une explication sociologique ni juridique (la Constitution autorise-t-elle, voire exige-t-elle, d'organiser de tels cours ?). Un problème de légitimité ne se réduit pas à une question de légalité – l'illégal peut être légitime, et l'illégitime peut être légal – ni de *statu quo*. Il faut partir à la recherche de valeurs ou principes qui contraignent légitimement l'État à adopter une politique scolaire bien précise en matière religieuse. Suite à ces précisions, l'on peut reformuler la question de ce mémoire de la manière suivante : *d'un point de vue philosophique, est-il légitime et nécessaire que, dans un État laïc, des cours de religion au sens large soient dispensés dans l'enseignement public ?*

Mon hypothèse de travail sera que *oui, il est légitime et indispensable de planifier des cours de religion dans le programme des écoles publiques*. Dans la deuxième partie de

²⁰ P. PIRAUX, « Pour l'interdiction du port du voile islamique à l'école », in *L'Ancre rouge*, n° 9 (avril 2008), pp. 14-16.

²¹ Par « cours de religion », j'entends tout cours qui est consacré spécifiquement à la religion ou aux religions. Il est évident que diverses formules d'enseignement de la(des) religion(s) existent : des cours confessionnels, des cours de sciences religieuses, des cours de religions comparées, etc. Je maintiendrai cette imprécision dans la première partie, avant de me prononcer en faveur d'un certain modèle dans la seconde partie. Le nombre de pages de ce mémoire étant limité, et l'enseignement de la religion faisant le plus débat à l'heure actuelle, j'ai fait le choix de ne m'intéresser qu'à la légitimité de l'organisation de cours de religion. Les cours de morale ne seront pas mon objet d'étude. Cependant, lorsque je l'ai jugé nécessaire – par exemple lorsque la liberté de conscience est abordée –, j'ai quand même mentionné l'athéisme et l'agnosticisme, parfois en utilisant le terme englobant de « convictions de conscience », qui désigne toutes les positions à l'égard de la religion. La réflexion menée dans ce travail se restreindra à l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire aux niveaux primaire et secondaire.

ce mémoire, je m'avancerai davantage et je soutiendrai que *ces cours doivent prendre la forme de cours confessionnels que j'appelle « dialogiques »* : des moments de dialogue interconfessionnel devront être organisés régulièrement au sein-même de ces cours entre les élèves de différentes confessions (ou athées, ou agnostiques). Cette organisation de l'enseignement religieux favoriserait la citoyenneté et le vivre-ensemble, tout en gardant son caractère confessionnel, complémentaire. La question de la pertinence de l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques soulève une kyrielle d'interrogations aux enjeux philosophiques et politiques. J'en ai dégagé quatre principaux, qui feront chacun l'objet d'un chapitre.

La première partie du chapitre portera sur des principes généraux selon lesquels l'Etat doit – ou ne doit pas – organiser des cours de religion au sens large (quelle que soit leur forme).

Le premier chapitre porte sur la question de savoir si, dans un État laïque, l'organisation dans les écoles publiques d'un cours de religion ne transgresse pas le principe de la laïcité. Ce principe a été introduit dans l'organisation politique moderne, au moins en France et en Belgique, pour garantir aux croyants et aux non-croyants le même droit à la liberté de religion et de conscience. Le principe de la séparation des pouvoirs publics et des pouvoirs religieux assure le droit d'avoir ou de ne pas avoir de religion, de se l'approprier à sa façon, d'en changer ou de s'en défaire. Ce premier chapitre examine la question de savoir si ce droit est toujours respecté dans le cas du cours de religion dans l'enseignement public.

Les doctrines religieuses comportent des conceptions religieuses de l'organisation politique. Cela signifie donc que les valeurs religieuses peuvent avoir de l'influence sur les discussions d'ordre public. C'est pour contrer une telle influence que certains préconisent le modèle français de la laïcité, c'est-à-dire l'exclusion de la religion de la sphère publique. Ils veulent reléguer la religion dans le for intérieur des individus. C'est précisément dans le cadre de cette exclusion de la religion de l'espace public que l'on plaide pour la suppression du cours de religion dans l'enseignement public. Le nœud de la question de l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics est donc la présence même de la religion dans la sphère publique. C'est pourquoi une étude de la question d'un cours de religion dans l'enseignement public doit traiter au préalable la légitimité de la présence du religieux en tant que telle dans la sphère publique. Dès lors, le premier chapitre cherchera à remettre en question les présupposés philosophiques de la « privatisation » de la religion. Ma thèse est qu'un

État laïque doit autoriser l'instruction religieuse dans ses écoles, car l'enseignement public n'est pas un espace public de décision politique mais un espace public de formation d'opinion.

Pour ce faire j'examinerai d'abord la notion de laïcité et la distinguerai du laïcisme, position qui récuse toute présence religieuse dans l'espace public. Je distinguerai, à l'instar de Habermas, l'espace public de décision de l'espace public d'opinion. Il sera ensuite soutenu que l'expression d'une conviction religieuse est légitime dans l'espace d'opinion, mais pas dans l'espace public de décision. Puisqu'il est courant de penser que la religion relève de l'irrationnel et qu'elle n'est pas compatible avec l'esprit critique qui caractérise la modernité, la troisième section du chapitre traitera de la question du rapport de la foi et de la raison en mobilisant la théorie de Jean-Marc Ferry. J'argumenterai en dernier lieu qu'en fin de compte, le laïcisme est incohérent car il viole le principe même sur lequel il s'appuie, à savoir la liberté de religion.

Le deuxième chapitre vise à défendre la légitimité du cours de religion dans l'enseignement public en interrogeant la thèse de la priorité du juste sur le bien. En effet, les laïcistes considèrent que les considérations religieuses sur le bien ne peuvent pas être prises en compte dans la délibération publique. Ils estiment que toute considération de la vie bonne est une affaire privée et qu'une délibération publique ne doit s'occuper que des questions relatives à la justice. Dans cette perspective, les élèves ne devraient pas faire valoir leurs convictions religieuses à l'école. Je montrerai que l'idée de la priorité *stricte* du juste sur le bien n'est pas défendable.

Dans le même ordre d'idée, je soutiendrai que la considération du juste requiert l'articulation équilibrée de l'identité citoyenne et de l'identité religieuse. Par là, j'amorcerai donc une démonstration de la légitimité du cours de religion dans l'enseignement public. Cela appuiera d'autant mieux ma position selon laquelle l'argument laïciste ne permet pas à lui seul de justifier l'exclusion d'un tel enseignement.

Je récuserai la thèse de la priorité *stricte* du juste sur le bien principalement en deux étapes. Dans un premier temps, je tenterai de montrer que la priorité stricte du juste sur le bien est problématique, ce qui invalide l'exclusion du cours de religion de l'école publique. Dans un second temps, j'aborderai deux théories de la philosophie politique qui prennent en compte à leur manière les conceptions de la vie bonne : la théorie de Mark Hunyadi pour qui le bien est une ressource à la fois de positions éthiques, de (contre-)arguments et de motivation et la théorie de Jean-Marc Ferry qui montre à quel point il est primordial, dans l'intérêt de la justice, d'articuler l'identité religieuse et l'identité citoyenne, contrairement à la démarche libérale classique. Au cours de cet

exposé, j'analyserai l'implication du cours de religion dans ce travail de rééquilibrage du rapport entre le juste et le bien, entre l'identité citoyenne et l'identité religieuse.

Le troisième chapitre examinera un reproche qu'il est devenu courant d'entendre : les cours de religion entraveraient l'intégration sociale des élèves et l'unité de la société en les séparant par confession religieuse. La reconnaissance des identités religieuses et la participation à part égale dans la société sont-elles nécessairement incompatibles ? Et quels sont les présupposés philosophiques d'une unité civique bien comprise ? Quel rôle les cours de religion – des cultes reconnus par l'État – peuvent-ils et doivent-ils y jouer ? La position républicaine classique sera interrogée sur cette question en premier lieu. Ensuite, la théorie du multiculturalisme libéral et de la reconnaissance de Will Kymlicka sera mobilisée pour y réfléchir. Des objections de Nancy Fraser et de Cécile Laborde viendront nuancer la réflexion.

Dans le troisième chapitre, je soutiendrai que l'organisation de cours de religion dans l'enseignement public favorise une forme de citoyenneté inclusive des différentes convictions religieuses. Contrairement à ce qui est souvent soulevé dans les débats, l'instruction religieuse dans les établissements scolaires publics n'est pas un obstacle à l'intégration des élèves, citoyens en devenir. Au contraire, ne pas organiser de cours de religion dans les écoles publiques peut s'avérer être un obstacle à leur sentiment d'être reconnus dans leur identité religieuse et, par là, à leur participation dans la société. Cependant, pour éviter cet écueil, il faut penser un modèle d'intégration inclusive qui comprend l'intégration comme un processus qui accueille les différences.

La première section établira brièvement le contexte dans lequel la question de l'enseignement religieux et de l'intégration citoyenne se pose. Deuxièmement, je procéderai à une conceptualisation de l'intégration sociale et la mettrai en lien avec la notion de citoyenneté présentant trois dimensions indissociables les unes des autres : la dimension des droits et devoirs, celle de la participation à la société et celle d'une identité commune alimentant une unité civique. Dans la troisième section, j'examinerai les différentes manières philosophiques traditionnelles de comprendre l'intégration sociale, l'identité partagée et l'unité civique. La tension entre républicanisme et multiculturalisme permettra au lecteur de repérer dans un premier temps les positions philosophiques qui lui seront exposées par la suite. En quatrième lieu, j'aborderai l'idée selon laquelle l'absence de cours de religion dans les écoles publiques limiterait le risque de repli sur les identités religieuses – en particulier les identités musulmanes. En effet, les cours de religion peuvent favoriser l'intégration sociale des élèves et l'identité partagée génératrice d'unité civique. Je m'appuierai dans mon questionnement sur les réflexions de Cécile Laborde et de Will Kymlicka. Mon objectif ne sera cependant pas

d'exposer intégralement leurs théories mais plutôt d'en retirer des éléments de réflexion pour réfléchir à la question du chapitre.

Je présenterai la problématique de l'intégration à laquelle les sociétés occidentales sont confrontées actuellement et le défi qu'elle lance au modèle d'intégration nationale. L'intérêt et la nécessité des cours de religion seront soulignés à cette occasion puisque leur organisation peut rencontrer les revendications des jeunes en faveur d'un autre modèle d'intégration, davantage inclusif. Je montrerai aussi en quoi l'organisation de l'enseignement religieux dans les écoles publiques est un dispositif à promouvoir dans la mesure où il favorise la reconnaissance des différentes convictions religieuses et, par là, la participation à la société. Je soutiendrai que la reconnaissance et la participation citoyenne ne sont pas nécessairement antinomiques mais peuvent au contraire œuvrer de concert.

Dans le quatrième chapitre, j'avancerai vers des aspects plus pratiques, ce qui m'amènera à prendre position pour un type particulier de cours de religion : un cours confessionnel *dialogique*. Ce dernier chapitre porte sur la nature du cours de religion à adopter, sur ses objectifs et sur son contenu. Je soutiendrai que le mode d'enseignement de la religion dans les écoles publiques doit être d'ordre confessionnel dialogique, que ce mode favorise l'épanouissement spirituel des élèves, et qu'il contribue à leur éducation à la citoyenneté.

Ma proposition de l'enseignement confessionnel de la religion va à l'encontre de ce que pensent de nombreux philosophes de l'éducation, qui considèrent qu'il ne devrait pas y avoir de cours de religion confessionnel dans l'enseignement, surtout dans l'enseignement public. Beaucoup de penseurs dénoncent ainsi le modèle belge de l'enseignement de la religion, modèle dans lequel non seulement le cours de religion catholique est obligatoire dans les écoles catholiques, mais dans lequel aussi les écoles publiques autorisent dans leur sein les cours de religion de différentes confessions. C'est dans cette perspective que Jean Leclercq prétend que l'organisation du cours de religion en Belgique est antinomique et caduque. Plutôt que la religion confessionnelle, Leclercq prône l'enseignement du fait religieux. Il récuse l'enseignement de la religion à caractère situé, singulier et engagé. L'objectif du dernier chapitre est de remettre en question une telle approche et de défendre l'enseignement de la religion confessionnel dans l'enseignement public.

Je commencerai par une définition de la citoyenneté, étant donné la plurivocité du concept. Alors que la citoyenneté était définie dans le chapitre précédent en termes institutionnels, le présent chapitre sera centré sur sa dimension relationnelle : la reconnaissance de l'autre dans sa particularité. Dans la deuxième section, je montrerai

les limites de l'approche sociologique du cours de religion, et je prônerai des cours de religion confessionnels dialogiques. Les sections suivantes traiteront de l'articulation de cet enseignement avec les différents enjeux que suscite la proposition de ce mémoire. Alors que celui-ci porte sur la légitimité et la nécessité du cours de religion dans l'enseignement public au sein d'un État laïque, la nature du cours de religion n'avait pas été expliquée dans les trois premiers chapitres. Dès lors qu'elle est précisée, la question de la légitimité rebondit. Pourquoi l'État laïc s'occuperait-il de l'enseignement religieux confessionnel, dont le contenu relève de l'autorité d'une confession religieuse ? Mon but dans la troisième section du dernier chapitre est de répondre à cette question. Quant à la quatrième section, elle défendra l'idée que, loin de promouvoir un particularisme étroit aux dépens de l'intégration citoyenne, le cours de religion confessionnel favorise l'intégration sociale tant qu'il a une nature dialogique. Dans la cinquième section, je traiterai de la question de l'autonomie des élèves. Je montrerai que l'autonomie est une des finalités de l'école et que, tout autant, voire plus, que d'autres modèles d'enseignement religieux, le cours de religion confessionnel dialogique permet de la réaliser.

Avant de terminer cette introduction, il importe de dire un mot sur la méthodologie générale de ce mémoire. J'ai délibérément choisi comme sujet de mémoire une question qui appelle une réponse ferme (en l'occurrence, un oui) mais nuancée et justifiée. Cela me force à m'engager vis-à-vis d'un enjeu de société et à défendre une thèse, exercice périlleux mais intéressant et profitable à mon sens. Je conçois la philosophie avant tout comme une méthode, une démarche en recherche d'arguments pour ou contre une hypothèse, ce qui permet de peser, articuler, enrichir, corriger et amender les positions, grâce à l'apport de théories philosophiques. Cette recherche se fera en grande partie chez des auteurs académiques contemporains tels que Jürgen Habermas, Charles Taylor, John Rawls, Michael Sandel, Jean-Marc Ferry, Mark Hunyadi, Cécile Laborde, Nancy Fraser, Will Kymlicka, Axel Honneth, Georges Leroux, Jean Leclercq, etc. Il s'agit d'un mémoire thématique, pas d'une histoire de la philosophie ni de l'exposé d'une théorie d'un auteur *stricto sensu*. J'utiliserai donc la pensée des philosophes cités ci-dessus comme ressources pour penser à la question du mémoire. Je tirerai de leurs articles et livres des arguments alimentant ma réflexion. Ce processus se fera souvent par extrapolation, le sujet précis du mémoire n'ayant pas fait l'objet d'une littérature importante. L'intérêt que revêt pour moi cette démarche, en tant qu'étudiante en philosophie, c'est de ne pas m'en tenir à un seul point de vue, mais de m'obliger à examiner les positions identiques, différentes ou opposées – par extrapolation – à la

mienne, de juger de leur pertinence, de modifier ou nuancer mes propos ou d'avancer des objections, afin de mieux soutenir ma pensée.

PARTIE I : POUR UN COURS DE RELIGION A L'ECOLE PUBLIQUE

Chapitre 1 : Laïcité et religion dans l'espace public

Ce chapitre porte sur la question de savoir si, dans un État laïc, l'organisation dans les écoles publiques d'un cours de religion n'est pas une atteinte au principe même de la laïcité, c'est-à-dire au principe de la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses. Le principe de la laïcité a été introduit dans l'organisation politique moderne, au moins en France et en Belgique, pour garantir aux croyants et aux non-croyants le même droit à la liberté d'expression de leurs convictions. Ainsi lisons-nous dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, l'article 18 : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites ». En clair, le principe de la séparation des pouvoirs publics et des pouvoirs religieux assure le droit d'avoir ou de ne pas avoir de religion, de se l'approprier à sa façon, d'en changer ou de ne plus en avoir. Ce droit est-il toujours respecté dans le cas de l'enseignement religieux dans les écoles publiques ?

Les idéaux religieux comportent des conceptions religieuses de la politique, ce qui signifie par conséquent que les opinions religieuses peuvent avoir de l'influence sur les discussions d'ordre public. Certains penseurs et politiciens veulent éviter cela et proposent d'adopter en Belgique le modèle français de la laïcité, c'est-à-dire l'exclusion de la religion de la sphère publique²². Selon Schreiber, « la religion est dans le cœur de l'individu et elle est essentielle aux yeux d'un grand nombre de croyants mais elle ne doit pas reprendre place dans l'espace public »²³. Dans le cadre de cette exclusion de la religion de l'espace public, Schreiber plaide pour la suppression du cours de religion dans l'enseignement public en Belgique²⁴.

²² M. BARBIER, « Pour une définition de la laïcité française », in *Le Débat*, vol. 134, n° 2 (2005), pp. 129-141.

²³ J. SCHREIBER, « C'est le moment ou jamais de parachever la laïcisation de la Belgique, Entretien avec Christian Laporte », <http://www.lalibre.be/debats/opinions/c-est-le-moment-ou-jamais-de-parachever-la-laicisation-de-la-belgique-54c26d1f3570af82d508e36e>, consulté en 2017. Voir aussi et surtout J. SCHREIBER, *La Belgique, Etat laïque...ou presque: du principe à la réalité*, Bruxelles, Editions du Centre d'Action Laïque, 2014.

²⁴ J. SCHREIBER, *La Belgique, Etat laïque...ou presque: du principe à la réalité*, Bruxelles, Editions du Centre d'Action Laïque, 2014.

On le voit bien, un des enjeux majeurs de la question de la place du cours de religion (ou d'une autre conviction de conscience) dans l'enseignement public, dans un État laïc, tourne autour de la présence de la religion dans la sphère publique. De manière générale, ceux qui plaident pour l'exclusion de l'instruction religieuse de l'enseignement public, plaident en même temps pour l'exclusion de tout ce qui est religieux dans l'espace public. Par exemple, en ce qui concerne la laïcité en Belgique, Schreiber propose de supprimer non seulement le cours de religion dans l'enseignement public, mais aussi les symboles religieux dans l'ordre public²⁵. C'est pourquoi une étude de la question d'un cours de religion – ou d'athéisme, ou d'agnosticisme – dans les écoles de l'État laïque doit s'occuper au préalable du bien-fondé de la présence du religieux dans la sphère publique en général. C'est là l'objet du premier chapitre de ce mémoire. Le présent chapitre vise à remettre en question les présupposés philosophiques de l'exclusion de la religion de la sphère publique. La stratégie argumentative sera de faire une distinction entre l'espace public de décision et l'espace public d'opinion. La thèse du présent chapitre est donc que l'État laïque doit autoriser l'instruction religieuse dans ses écoles, car l'enseignement public n'est pas un espace public de décision politique mais un espace public de formation d'opinion, et qu'à ce titre l'exclusion de la religion des écoles publiques va à l'encontre de l'esprit de la laïcité.

Cette thèse sera argumentée en quatre étapes. Dans la section 1, il s'agira de considérer qu'il y a différentes conceptions de la laïcité. L'objectif n'est pas ici de les faire valoir toutes, mais de mettre en évidence celle qui est défendue et celle qui est récusée dans ce travail. À ce titre, la première section consiste à distinguer la laïcité, c'est-à-dire l'indépendance mutuelle de l'État et de la religion – ou de l'athéisme, ou de l'agnosticisme –, du laïcisme, à savoir la forme d'organisation politique qui ne se limite pas à la séparation de ces deux ordres (l'État et la religion), mais qui récusé toute présence religieuse dans l'espace public. Pour justement rejeter cette position laïciste, l'on opérera – à la suite de Jürgen Habermas – une distinction entre l'espace public de décision et l'espace public d'opinion dans la section 2. Il sera dès lors soutenu que l'expression d'une conviction religieuse est acceptable, voire souhaitable, dans l'espace public de la formation d'opinion, mais pas dans l'espace public de décision. C'est une stratégie argumentative en faveur des cours de religion dans l'enseignement public, car l'école est un lieu d'apprentissage et de formation d'opinion et non pas un lieu de décision politique. Troisièmement, puisque de nombreux laïcistes pensent que la

²⁵ J. SCHREIBER, *Ibid.*

religion relève de l'irrationnel et qu'elle n'est pas compatible avec l'esprit critique qui caractérise l'homme moderne et l'espace public démocratique, la troisième section de ce chapitre traitera de la question du rapport de la foi et de la raison. Pour analyser cela, l'on s'appuiera principalement sur les recherches de Jean-Marc Ferry sur ce sujet. Quatrièmement, la dernière section visera à montrer qu'en fin de compte, le laïcisme est incohérent, qu'il enfreint le principe même sur lequel il s'appuie : la liberté de conscience, notamment la liberté religieuse.

1. Laïcité et laïcisme

La laïcité est un concept polysémique²⁶. Par « laïcité » annoncée dans l'introduction de ce mémoire, j'entends la séparation des pouvoirs politiques et des pouvoirs religieux. Un État laïque est dans ce sens un État qui ne repose pas sur les principes religieux (ni sur les principes antireligieux). Cela implique en premier lieu la séparation Etat-Eglise à savoir que la politique et la religion sont indépendants l'un par rapport à l'autre. L'Etat n'est pas dirigé par un chef religieux, tout comme les représentants des cultes ne sont pas des politiciens. De plus, à cela se rajoute la neutralité de l'Etat en matière de convictions religieuses. La séparation Etat-Eglise ne suffit en effet pas à assurer la neutralité ; l'Etat pourrait être séparé institutionnellement d'un courant religieux (ou agnostique, ou athée) mais continuer à être influencé idéologiquement par lui. Or l'Etat doit être impartial vis-à-vis de toutes les positions (anti)religieuses. Cela permet à tous les citoyens d'être traités sans discrimination et de pouvoir croire – ou ne pas croire – et pratiquer – ou ne pas pratiquer²⁷.

Pour certains, une telle séparation implique la relégation de la religion – ou de l'athéisme, ou de l'agnosticisme – dans la sphère privée, ce qui confond la laïcité et le libéralisme politique, tel celui de John Rawls ; j'aurai l'occasion de développer cette idée dans le deuxième chapitre. C'est cette conception de la laïcité qui est privilégiée en France. Lorsque le concept de laïcité n'implique pas l'exclusion de la religion de l'espace public, l'on a l'habitude de parler plutôt de la neutralité de l'État. Il s'agit là

²⁶ Ni le principe de la laïcité ni le principe de la neutralité ne sont inscrits dans la Constitution belge, à l'exception de l'article 24 qui concerne l'enseignement : *Art. 24 § 1er. L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret. La communauté assure le libre choix des parents. La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.* Se pose la question de savoir ce que recouvre exactement la notion de « laïcité » puisque cette notion, à l'inverse de ce qui prévaut en droit français, ne constitue pas un principe de droit constitutionnel belge.

²⁷ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte, 2010.

d'une situation dans laquelle l'État et les confessions religieuses sont mutuellement indépendants, sans que l'État ne poursuive un idéal de limiter la religion dans le domaine privé. C'est le cas de la Belgique actuellement. L'État belge s'astreint à une stricte neutralité entre les différents courants philosophiques dans le but de leur assurer la plus grande égalité de traitement possible, sans s'interdire de reconnaître les institutions qui incarnent ces courants. Ainsi par exemple, l'État autorise l'enseignement des convictions religieuses dans les écoles publiques et finance les cultes ainsi que le libre-examinisme.

Bien des personnalités politiques et philosophes belges²⁸ voudraient que cette situation change et que la laïcité s'entende à la française. Ils souhaitent un concept de laïcité permettant de dresser l'État et les institutions publiques, comme l'école, en rempart contre les risques du cléricalisme et ils considèrent que la laïcité est synonyme de relégation de la religion dans la sphère privée. Suite à Habermas²⁹, j'appelle « laïcisme » cette conception de la laïcité qui implique le refus de toute présence religieuse dans l'espace public et j'utilise le terme « laïcité » pour désigner le principe de l'indépendance mutuelle de l'État et de toute conviction religieuse.

Pour les laïcistes, la présence de la religion dans la sphère publique constitue un obstacle à la démocratie. Le caractère conflictuel des convictions religieuses est perçu comme pouvant entraver la possibilité d'un consensus sur les intérêts fondamentaux de la survie et de la paix sociale ; les ressources morales liées aux convictions religieuses devraient donc être exclues de toute discussion publique. Dès lors toute justification publique d'une politique devrait être séculière. C'est une position que l'on peut aussi qualifier de séculariste³⁰. « À la différence des non-croyants qui gardent une attitude agnostique face aux prétentions à la validité des religions, les sécularistes adoptent une

²⁸ On compte notamment le Mouvement réformateur (MR) et la NVA parmi les partis politiques belges en faveur de la relégation de la religion dans l'espace privé. Par exemple, Hervé Hasquin et Daniel Bacquelaine. Des philosophes belges, souvent rattachés à l'Université libre de Bruxelles (ULB), défendent également ce point de vue. Parmi eux : Nadia Geerts et Jean-Philippe Schreiber. Voir à ce sujet :

- J. SCHREIBER, « C'est le moment ou jamais de parachever la laïcisation de la Belgique, Entretien avec Christian Laporte », <http://www.lalibre.be/debats/opinions/c-est-le-moment-ou-jamais-de-parachever-la-laicisation-de-la-belgique-54c26d1f3570af82d508e36e>, consulté en 2017.

- J. SCHREIBER, *La Belgique, Etat laïque...ou presque: du principe à la réalité*, Bruxelles, Editions du Centre d'Action Laïque, 2014.

- Vidéo « Les assises de l'interculturalité » avec Daniel Bacquelaine et Nadia Geerts, <https://www.youtube.com/watch?v=4Z3YcGAXSmE>, 2012.

- N. GEERTS, *La neutralité n'est pas neutre*, Le Bord de l'eau, 2012.

²⁹ Ph. PORTIER, Ph., « Démocratie et religion. La contribution de Jürgen Habermas », in *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 277 (2013/4), pp. 25-47.

³⁰ J'utilise les termes de « sécularisme » et de « laïcisme » comme des synonymes. Le « sécularisme » est simplement un mot utilisé davantage dans les textes anglophones.

position plus forte et rejettent toute influence publique des doctrines religieuses »³¹. C'est le cas de Jean-Philippe Schreiber, que l'on a déjà évoqué, ainsi que de Robert Audi et de Paolo Flores d'Arcais.

Tous ces philosophes s'opposent à toute expression de la croyance religieuse dans l'espace public. Ils considèrent qu'elle est incompatible avec la démocratie. « Au nom de Dieu, on peut imposer des normes qu'aucune argumentation rationnelle ne réussirait à rendre compatibles avec les valeurs d'un État constitutionnel démocratique. [...] Elles sont tellement nombreuses, ces normes antidémocratiques, que leur nom est « légion ». Et il ne s'agit pas du tout de prétentions dépassées. Elles sont même toujours plus menaçantes »³². Dès lors, ils prétendent que les citoyens ne peuvent défendre une loi ou une politique publique que s'ils sont disposés à appuyer cette loi ou cette politique par des arguments laïques. « On a comme obligation première de ne préconiser ni défendre une loi ou une politique publique [...] sauf si l'on possède des raisons laïques qui plaident à bon escient pour cette préconisation ou cette défense, et si l'on est disposé à les présenter »³³.

Au nom de la démocratie, Flores d'Arcais voudrait proscrire non seulement l'argument religieux dans l'espace public, mais aussi toute visibilité religieuse. « Évidemment, le renoncement à l'argument fondé sur Dieu ne peut pas être imposé par la loi. On peut toutefois rendre socialement indécent et psychologiquement impossible de mettre Dieu en jeu au sujet de la loi, exactement comme est taboue toute référence aux supériorités raciales, à l'infériorité (ou aux préférences) sexuelles et autres « différences », aujourd'hui impossibles à proposer comme arguments, mais jusqu'à hier utilisées à outrance et de manière efficace. Pourquoi des prêtres et des rabbins, des pasteurs et des imams, dans les cérémonies civiles ? Et pourquoi leur présence obligée à la télévision quand on discute de morale, comme si la religion comportait une valeur éthique privilégiée ? »³⁴. Paulo Flores d'Arcais considère que l'argument fondé sur Dieu dans l'espace public est non seulement anti-démocratique mais également menaçant pour le vivre ensemble. Il écrit : « Un État démocratique ne peut pas tolérer (à la différence de tout ce qui est en train d'arriver en Angleterre) qu'au nom de son Dieu un pharmacien refuse à une adolescente la pilule du lendemain, ou qu'un docteur refuse la consultation à un patient de sexe opposé. Un joueur de football, de cette manière, pourra se refuser à

³¹ J. HABERMAS, « Retour sur la religion dans l'espace public. Une réponse à Paolo Flores d'Arcais », in *Le débat*, n° 152 (2008/5), p. 30.

³² P. FLORES D'ARCAIS, « Onze thèses contre Habermas », in *Le Débat*, n° 152 (2008/5), p. 20.

³³ R. AUDI, « The place of religious argument in a free and democratic society », in *San Diego Law Review*, n° 30 (1993), Oxford, pp. 691-692. Je traduis librement.

³⁴ P. FLORES D'ARCAIS, *Ibid.*, p. 22.

jouer contre une équipe de « Nègres », ou d'« infidèles », ou simplement d'Israéliens. C'est même déjà de l'ordre du fait divers »³⁵.

Pour d'Arcais, c'est clair. Accepter la parole religieuse dans l'espace public, c'est s'engager dans la discorde, qui pourrait dégénérer en violence. « Au fond, il s'agit seulement du premier commandement : tu ne prononceras pas le nom de Dieu en vain. Parce que l'utiliser sur la scène publique signifie que l'on précipite le conflit des opinions et la dialectique démocratique dans le risque d'une interminable ordalie »³⁶. Les pages qui suivent visent à réfuter cette thèse et arguments laïcistes qui viennent d'être présentés.

2. Une sphère publique à deux étages

Taylor et MacLure font remarquer que le terme « public » s'entend principalement en deux sens³⁷. Premièrement, il désigne ce qui concerne la société dans son ensemble, par opposition à ce qui touche des citoyens particuliers – d'où les expressions « intérêt public » et « institutions publiques ». Chacune de ces expressions renvoie au bien commun de toute la société. Avec cette première acception du terme « public », sortir la religion (ou toute autre conviction de conscience) de l'espace public signifie l'exclure des institutions étatiques, dont les établissements scolaires qui relèvent de l'enseignement public.

Deuxièmement, le mot « public » désigne ce qui est ouvert, transparent, accessible, par opposition à ce qui est secret ou d'accès limité. Dès lors, « public » désigne non seulement l'État et les institutions étatiques, mais également la rue, les commerces, les parcs, les associations de la société civile, etc. La sortie de la religion hors de l'espace public dans ce cas consisterait à rendre ces lieux exempts de toute référence religieuse. On pourra par exemple interdire aux individus de porter des signes religieux visibles quand ils entrent dans un parc ou à la plage. L'espace public dont il est question dans ce travail est compris dans le premier sens. Par « espace public » ou « sphère publique », l'on entend l'espace qui concerne la société dans son ensemble. Il faut aussi noter qu'il ne s'agit pas uniquement de l'espace matériel, il en va aussi du cadre. Par exemple, si le premier ministre belge décidait de s'adresser au peuple belge depuis son domicile, il s'agirait d'une prise de parole dans l'espace public. Il en serait autrement, si au même endroit, il s'adressait à son club de cyclistes lors d'un dîner annuel pour faire part du bien-être qu'il retire de son appartenance au groupe.

³⁵ P. FLORES D'ARCAIS, *Ibid.*, p. 22.

³⁶ P. FLORES D'ARCAIS, *Ibid.*, p. 22.

³⁷ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Ibid.*, pp. 30-31.

Les laïcistes craignent que la présence de la religion dans l'espace public puisse nuire à la démocratie : la pensée religieuse aurait souvent un caractère dogmatique, alors que la délibération démocratique repose sur l'idée que personne ne possède la vérité. Si l'on acceptait les arguments religieux dans l'espace public, le gouvernement pourrait devenir l'organe exécutif d'une majorité religieuse qui imposerait sa volonté à l'opposition. Pour répondre à ce souci légitime des laïcistes, Habermas propose de concevoir l'espace public en deux niveaux : celui de la formation de l'opinion et celui de la décision. Le premier est le lieu où se développe un débat public permettant la formation d'une opinion personnelle ou publique. Le deuxième est l'espace public étatique, le niveau des institutions publiques tels que les tribunaux, les ministères et les instances administratives qui prennent des décisions publiques. C'est aussi le niveau des lois qui concernent et obligent tous les citoyens.

La parole religieuse est acceptable, voire recommandée, uniquement au premier niveau ; pour passer au deuxième, elle doit être traduite en langage accessible à tous, c'est-à-dire en langage séculier. « Dans un État constitutionnel, toutes les normes légalement applicables doivent être formulées et publiquement justifiées dans une langue que tous les citoyens comprennent »³⁸. Mais pour autant, la religion ne doit pas être exclue de l'espace public de la discussion. « Les traditions religieuses possèdent, pour articuler les intuitions morales, notamment lorsqu'elles touchent aux formes sensibles d'un vivre-ensemble humain, une force particulière. Ce potentiel fait donc du discours religieux, pour les questions politiques relatives au vivre-ensemble, un candidat sérieux pour des possibles contenus de vérité, qui peuvent alors être traduits du vocabulaire déterminé d'une communauté religieuse en une langue universellement accessible »³⁹.

Habermas considère que la traduction du langage religieux permettrait aux citoyens croyants d'utiliser leur foi religieuse comme ressource non seulement pour la formation de la volonté individuelle, mais aussi pour la participation aux décisions des institutions étatiques. Mais « les citoyens et les organisations qui ne peuvent ou ne veulent s'exprimer sur les thèmes publics autrement que dans un langage religieux doivent savoir que le contenu cognitif de leur contribution n'interviendra dans la justification de décisions à valeur d'obligation politique qu'à la condition d'être traduites »⁴⁰. Chaque citoyen, juge, parlementaire, fonctionnaire est donc obligé de renoncer à utiliser dans le

³⁸ J. HABERMAS, « Retour sur la religion dans l'espace public. Une réponse à Paolo Flores d'Arcais », in *Le débat*, n° 152 (2008/5), p. 29.

³⁹ J. HABERMAS, *Entre naturalisme et religion*, Paris, Gallimard, coll. Nrf essais, 2008, p. 190.

⁴⁰ J. HABERMAS, « Retour sur la religion dans l'espace public. Une réponse à Paolo Flores d'Arcais », in *Le débat*, n° 152 (2008/5), p. 29.

domaine public de décision un langage religieux, qui ne serait pas compréhensible pour tous les citoyens.

Loin d'être une contrainte, un tel « filtre »⁴¹ entre les deux sphères publiques est aussi bénéfique pour les citoyens croyants. S'ils veulent convaincre la population d'une société largement sécularisée, ils ont de toute manière intérêt à avancer des arguments qui en appellent pareillement aux intuitions morales de ceux qui partagent leur foi et à celles des non-croyants et des fidèles d'autres confessions.

D'après Habermas, le droit est une médiation. Pour Habermas il est une médiation entre le système politique et administratif et le monde vécu social. Dans la société émergent continuellement des nouveaux thèmes qui prennent de l'importance dans l'opinion et qui deviennent ainsi candidats à l'existence politique. D'où des modifications qui apparaissent au niveau, plus visible, d'une opinion publique. Celle-ci fournit des positions qui pourront entrer comme arguments nouveaux dans la formation de la volonté politique. C'est alors qu'un espace public peut donner lieu à des procédures formelles pour l'exercice d'une démocratie délibérative. C'est à ce niveau que les positions prises par les participants des discussions publiques institutionnalisées, « doivent s'articuler dans le langage du droit, peu ou prou, si elles espèrent pouvoir être prises en compte au niveau des décisions, suivant le principe de Légalité, qui veut que toute décision, toute mesure politique soit assortie d'un acte juridique »⁴². Par conséquent, le langage juridique est dans nos démocraties la voie obligée de transformation des intérêts et convictions – initialement privés –, en normes publiques ayant des conséquences politiques. Cela implique donc un effort de traduction, surtout lorsque les convictions privées de départ sont d'ordre religieux.

Certains objectent contre le principe de traduction. Ils estiment que l'on ne peut pas traduire une pensée d'un langage religieux vers un langage séculier sans perdre un certain nombre de connotations. Habermas reconnaît que traduire la conception d'un homme « créé à l'image de Dieu » par l'idée de « dignité humaine », c'est retrancher du sens original la connotation de la « créaturalité ». Cependant, cela ne veut pourtant pas dire que le noyau du contenu sémantique se soit perdu. Selon Habermas, on peut compléter le sens par d'autres images ou idées bibliques qui seraient comprises par les laïques. Par exemple, le concept de jugement (dernier) se retrouve dans le monde religieux et le monde laïc⁴³.

⁴¹ C'est une expression que j'emprunte à Habermas.

⁴² J.-M. FERRY, *Nos démocraties au défi d'une parole religieuse publique*, <http://users.skynet.be/sky95042/Cfce287.pdf>, consulté le 09/06/2017.

⁴³ J. HABERMAS, *Ibid.*, p. 30.

Pour que cette traduction puisse bien aboutir, elle requiert deux exigences normatives. Premièrement, « des personnes qui ne sont ni désireuses ni capables de partager leurs convictions morales et leur vocabulaire en un versant profane et un versant sacré doivent néanmoins pouvoir participer avec leur langage religieux à la formation de l'opinion politique »⁴⁴. Deuxièmement, « la solidarité entre membres d'une même communauté démocratique exige que des citoyens séculiers puissent dans la société civile et l'espace politique public rencontrer leurs concitoyens religieux d'égal à égal, sans avoir à les traiter comme des exemplaires d'une espèce protégée »⁴⁵. Le laïcisme selon lequel les convictions religieuses sont archaïques, vouées à la disparition et n'ayant pas de raison d'être est donc une pensée anti-démocratique.

Toutefois, certains laïcistes, tel que Flores d'Arcais, rejettent le principe de traduction. Flores d'Arcais prétend que la traduction des convictions religieuses dans un langage accessible aux non-croyants est impossible, car elle serait incompatible avec le caractère dogmatique des religions et leur fondamentalisme moral. « La traduction envisagée – en termes laïques et démocratiques – est souvent impossible. Une telle conjecture exprime seulement un vœu pieux. Du reste, toutes les polémiques actuelles, qui ont même conduit à parler de choc des civilisations, naissent de l'impossibilité de traduire en termes laïques et rationnels des prétentions religieuses cruciales. Même le cardinal Tettamanzi, aujourd'hui archevêque de Milan, comme son prédécesseur Martini beaucoup plus ouvert aux raisons laïques que les deux derniers pontifes romains, a dû reconnaître dans un dialogue avec moi que c'est «seulement à partir d'une conception anthropologique qui contemple la réalité de Dieu – du Dieu chrétien – que l'on peut dire un non absolu à l'euthanasie ».⁴⁶

Pour Flores d'Arcais, les principes de faillibilité de la raison publique et de l'esprit du libre examen ne constituent pas simplement un *filtre*, mais une véritable *barrière* contre la traductibilité des convictions religieuses. Aux yeux de Flores d'Arcais, faire valoir des raisons religieuses dans l'espace public polyphonique et inclusif est une illusion. Il considère que le fondamentalisme moral des religions ne permettrait pas aux croyants de disposer d'outils de transposition des intuitions morales dans les concepts séculiers. Ce fondamentalisme ne leur permettrait pas de passer de *l'attitude de connivence*, attitude typique de ceux qui partagent les mêmes convictions, à *l'attitude critique* qui est indispensable dans l'espace public.

⁴⁴ J. HABERMAS, *Ibid.*, p. 30.

⁴⁵ J. HABERMAS, *Ibid.*, p. 30.

⁴⁶ P. FLORES D'ARCAIS, *Ibid.*, p. 20.

L'objection de Flores d'Arcaïs repose sur la thèse de l'incompatibilité entre la foi et la raison ; selon lui, le croyant en tant que croyant ne sait pas dialoguer rationnellement. « Les convictions existentielles qui s'enracinent dans une religion, par leur référence – éventuellement défendue de manière rationnelle – à l'autorité dogmatique d'un noyau intangible de vérités révélées », échappent à une discussion argumentée sans réserve⁴⁷. Peut-on concevoir une foi religieuse qui soit l'objet de discussion dans l'espace public, compréhensible pour les non-croyants et compatible avec la faillibilité de la rationalité publique moderne ? Le citoyen religieux peut-il vivre pleinement sa foi religieuse et en même temps accepter l'esprit critique qui caractérise la sphère publique, ou existe-t-il une incompatibilité insurmontable entre une conviction religieuse et l'esprit critique ? L'on ne peut pas traiter la question de la place de la religion dans l'espace public et faire abstraction de ces questions relatives à la thématique classique de la conciliation de la raison et de la foi.

3. Conciliation de la raison et de la foi

Certains penseurs, tel que Flores d'Arcaïs, soutiennent que la traduction du langage de la conviction religieuse vers celui de la raison politique est impossible. Ils considèrent que nos espaces publics démocratiques structurés par l'esprit du faillibilisme et du libre examen sont incompatibles avec le caractère dogmatique des religions révélées. Pour eux, les religions ne pourraient donc pas authentiquement s'insérer dans le dialogue portant sur les questions d'une société moderne pluraliste.

Pourquoi y aurait-il une cloison entre la raison et la religion ? Pour Hegel, s'il y a une cloison, c'est que la « pensée ne veut pas se risquer à étudier sérieusement la religion et à lui vouer un intérêt approfondi »⁴⁸. D'où l'intérêt actuel de la philosophie de la religion, dont la tâche consiste à supprimer cet obstacle. D'autre part, Hegel ajoute que la philosophie « doit inspirer à la religion le courage de connaître, celui de la vérité et de la liberté »⁴⁹.

Hegel n'a nullement l'apanage d'un tel appel à la réconciliation de la raison et de la religion. Depuis Kant, la pensée post-métaphysique invite au dépassement de l'opposition ; en particulier, la rationalité communicationnelle que prônent Jürgen Habermas et Jean-Marc Ferry permet de faire disparaître cette scission entre la raison et la foi. La rationalité communicationnelle requiert que les arguments religieux participent à la formation de la raison publique et donc à une levée de l'excommunication politique de la religion dans l'espace public.

⁴⁷ P. FLORES D'ARCAIS, *Ibid.*, p. 20.

⁴⁸ G.W.F. HEGEL, *Leçons sur la philosophie de la religion, 1ère Partie*, Paris, Vrin, coll. Notion de la religion, 1971, p. 31. Voir aussi J-M. FERRY, *Ibid.*

⁴⁹ G.W.F. HEGEL, *Ibid.*, p. 31.

Le dépassement de l'opposition entre raison et religion n'implique pas une dédifférenciation des sphères des rationalités, mais exige une attitude d'ouverture. « Autant il est conséquent que l'usage privé soit dogmatique, autant il est concevable, et souhaitable, que dans l'usage public de leur discours les religions adoptent, comme il se doit, l'attitude contrefactuelle d'un « comme si » : comme si l'autre pouvait aussi avoir raison ; comme s'il pouvait aussi m'apprendre quelque chose, voire me détromper »⁵⁰. S'engager dans un dialogue sociétal, c'est pour une religion assumer les présuppositions d'une vraie discussion. Parmi ces présuppositions indispensables, il y a celle de l'égalité de principe du rapport à la vérité⁵¹.

L'ouverture n'est pas uniquement exigée des croyants. Dans la recherche de la vérité, chaque partie prenante doit être prête à se décentrer. D'un côté, les religions doivent faire l'effort de sortir du registre de la connivence entre croyants et d'explicitier leurs convictions. D'un autre côté, la raison publique que défendent les laïcistes doit s'élargir et s'approfondir en se dirigeant vers d'autres registres que celui de l'argumentation juridique, pour se rendre davantage poreuse aux registres expressifs, narratifs et interprétatifs^{52 53}. C'est pourquoi la raison communicationnelle permet le dépassement de l'opposition entre la raison et la foi. Tant que le penseur et le croyant ne veulent pas communiquer entre eux, la foi et la raison ne peuvent qu'apparaître incommensurables.

Or la raison communicationnelle révèle la convergence entre la raison et la foi. L'évidence pratiquement nécessaire et théoriquement indémontrable est le point de convergence. En effet, la pensée philosophique nous révèle que les évidences de base les plus fondamentales – celles qui conditionnent le sens de toute pratique – sont théoriquement indémontrables. L'on ne peut pas démontrer par exemple la réalité du monde, l'existence d'autrui ou l'effectivité d'un moi autonome. Ces évidences *théoriquement* indémontrables sont *en même temps* des exigences *pratiquement* indispensables de la raison. L'on ne peut donc pas rejeter un énoncé religieux sur la base du simple fait qu'il est rationnellement indémontrable, car la raison elle-même s'appuie sur des évidences indémontrables. La philosophie ne peut se contenter de les accepter en tant que simples croyances, elle doit leur reconnaître une nécessité sans pouvoir pour autant les justifier ou les fonder au sens habituel. La philosophie ne peut donc que les *postuler* ; « et c'est par ce statut critique de postulations pratiquement nécessaires que la philosophie rejoint la religion. Elle rejoint quelque part le dogme,

⁵⁰ J-M. FERRY, *Ibid.*

⁵¹ J-M. FERRY, *Ibid.*

⁵² J-M. FERRY, *Ibid.*

⁵³ C'est ce que fait Jean-Marc Ferry. J'aborderai cet aspect-là de sa théorie dans le second chapitre.

mais à un niveau réflexif. À ce niveau, raison critique et religion réflexive se rapportent l'une à l'autre sans tension »⁵⁴.

« D'une façon générale, le sens de l'existence a pour condition de possibilité de tels postulats pratiques. Ce n'est peut-être pas le cas des postulats pratiques kantien de l'existence de Dieu et de l'immortalité de l'âme. Cependant, l'engagement existentiel peut admettre ces postulats en tant que purement pratiques, du fait justement que leur vérité théorique est indécidable : le fidéisme pratique est donc compatible avec un agnosticisme théorique »⁵⁵, une incertitude totale en matière religieuse.

Pour bien comprendre cette dernière thèse de Ferry, il faut garder à l'esprit que pour lui le fidéisme et l'athéisme ne peuvent pas être conçus comme des adhésions intellectuelles à des doctrines ou à des vérités particulières. Ils ne sont pas d'ordre théorique, mais pratique. Croire ou ne pas croire est un choix existentiel ; c'est une réponse à la question kantienne « que m'est-il permis d'espérer ? » et non pas « que puis-je connaître ? » ni « que dois-je faire ? ». Il ne s'agit pas d'une attitude cognitive, mais pratique à l'égard de la religion.

Le fidéisme et l'athéisme ne sont pas deux formes d'adhésion cognitives aux vérités ultimes de l'existence, mais des engagements qui impriment une direction à une suite cohérente d'expériences. Selon Ferry, l'un et l'autre se basent sur un non-savoir originel et insurmontable: personne ne possède une connaissance sûre de l'existence de Dieu, ou une connaissance sûre de sa non-existence, et il en est de même pour d'autres doctrines religieuses telles que celles relatives à la vie après la mort ou à l'irréductibilité de l'humain à la pure dimension biologique⁵⁶. Selon Ferry, du point de vue théorique, la seule position raisonnable est dès lors l'agnosticisme, ou « une ignorance métaphysique radicale »⁵⁷. Cette ignorance métaphysique radicale est un point de convergence entre la foi et la raison.

Cependant, du point de vue pratique, il est impossible de demeurer dans l'agnosticisme, dans cette position d'indétermination abstraite. Dans le déroulement concret de l'existence, l'homme vit constamment dans la nécessité de prendre position par rapport à l'ouverture du possible. Mais du point de vue théorique, l'agnosticisme permet de mieux saisir la différence entre le fidéisme et l'athéisme, et ainsi la compatibilité entre

⁵⁴ J-M. FERRY, *Ibid.*

⁵⁵ J-M. FERRY, *Ibid.*

⁵⁶ J-M. FERRY, *La religion réflexive*, Paris, Les Editions du Cerf, 2010, p. 95.

⁵⁷ J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 99.

la raison et la foi, car elle déplace les enjeux. Dans la position agnostique, il ne s'agit plus de *savoir* si Dieu existe ou n'existe pas, car ce type de connaissance n'est disponible ni pour l'athée, ni pour le croyant. L'agnosticisme ouvre donc une réflexion sur les «conditions de la croyance»⁵⁸, une réflexion existentielle. Croire ou ne pas croire sont des actes concrets qui consistent à donner *un sens spécifique à son existence*. D'un côté, la foi est la résolution de « faire confiance au réel, à l'être, à la vie »⁵⁹. D'un autre côté, l'athéisme est plutôt l'attitude de celui qui refuse consciemment de vivre sous l'idée de Dieu, et préfère « vivre sous l'idée de sa propre finitude temporelle sans appel »⁶⁰. Cela ne signifie pas cependant que le non-croyant est incapable de faire confiance à la vie. L'athéisme peut être considéré plutôt comme un sage refus de « s'illusionner soi-même de façon plus ou moins consciente, sous la pression d'un besoin désespéré de consolation »⁶¹. Dès lors, du point de vue philosophique, autant le fidéisme que l'athéisme relèvent d'une dynamique commune que l'on peut qualifier de « pragmatique contrefactuelle »⁶², c'est-à-dire l'inévitable attitude pratique d'un « comme si » face aux questions existentielles.

Alors que l'entreprise d'établir des preuves de l'existence de Dieu se révèle clairement comme une voie sans issue, Kant accorde aux affirmations telles que celle de l'existence de Dieu, celle de l'immortalité de l'âme et celle de la liberté humaine le statut de postulats pratiques. La façon dont Kant propose le concept de postulat est significative. Tandis que les postulats en mathématiques sont des prémisses théoriques, non démontrables et non nécessaires⁶³, les postulats pratiques, bien qu'ils soient indémontrables du point de vue de la raison théorique, sont néanmoins indispensables du point de vue de la raison pratique⁶⁴. Ils sont donc, d'une certaine façon, nécessaires pour donner un sens à l'action. Comme Kant l'explique, un postulat est «une proposition théorique, mais qui comme telle ne saurait être prouvée, en tant qu'elle est inséparablement dépendante d'une loi pratique ayant a priori une valeur inconditionnée»⁶⁵. Contrairement à la définition de Kant, Ferry estime qu'un postulat pratique n'est pas vraiment une proposition théorique, mais une affirmation ayant un statut modal contrefactuel qui sert de principe régulateur pour un engagement

⁵⁸ C. TAYLOR, *L'âge séculaire*, Boréal, 2011, p.15.

⁵⁹ J-M. FERRY, *La république crépusculaire*, Paris, Editions du Cerf, coll. Humanités, 2010, p. 97.

⁶⁰ J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 98.

⁶¹ J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 98.

⁶² J-M. FERRY, *La religion réflexive*, Paris, Les Editions du Cerf, 2010, p. 87.

⁶³ « En mathématiques, on peut aussi bien postuler, par exemple, que des parallèles ne se rejoignent jamais, ce qui présuppose un espace euclidien, ou, à l'inverse, qu'elles se rejoignent aux pôles, ce qui présuppose un espace courbe », J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 100.

⁶⁴ J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 100.

⁶⁵ I. KANT, *Critique de la raison pratique*, Paris, Flammarion, trad. par J.-P. Fussler, 2003, p. 247.

pratique⁶⁶. Vivre "comme si" Dieu existait, "comme si" l'âme était immortelle, "comme si" l'homme était libre, est très différent de vivre "comme si" ces affirmations étaient dépourvues de sens. Elles sont douées de significations qui orientent un engagement pratique. Si l'existence humaine est marquée par l'impossibilité de parvenir à une certitude théorique de ses propres présupposés – ce que la tradition métaphysique appelle Dieu, âme et liberté –, pour assumer de manière responsable son existence, l'homme ne peut cependant pas éviter de donner une réponse concrète aux questions que la métaphysique lie à ces notions. Le sens de l'existence relève de la réponse que l'on donne implicitement ou explicitement aux questions sous-jacentes à ces trois postulats.

Quelle est la signification d'une foi qui se donne sur le mode du « comme si » Dieu existait ? Il s'agit là de s'interroger sur ce qu'est une religion réflexive ou critique. Une religion réflexive n'est certainement pas celle qui reproduit une image naïve de Dieu, ne prenant pas en considération l'histoire des déconstructions qui, de Kant à la philosophie post-heideggérienne, ont remis en question les conceptions substantialistes de Dieu. Mais cela ne signifie pas non plus qu'agir « comme si » Dieu existait implique le savoir de la non-existence de Dieu. Car le point de départ d'une foi critique n'est pas l'athéisme, mais l'agnosticisme. La religion réflexive se démarque du dogmatisme traditionnel qui prétend prouver l'existence de Dieu, et de l'athéisme idéologique qui prétend prouver le contraire. Si l'on admet la thèse de la pragmatique contrefactuelle, l'on ne peut pas considérer le « comme si Dieu existait » comme une attitude liée à la paresse de l'esprit ou au besoin de se consoler par une illusion ; il s'agit plutôt d'un postulat qui expose l'humain au risque d'un échec radical, car on ne connaît pas à l'avance le résultat de l'attitude de foi. La foi se révèle dans le monde qui nous laisse le choix de faire confiance à l'une ou à l'autre possibilité, sans avoir la certitude que cette confiance est bien placée⁶⁷.

4. La privatisation de la religion est un principe anti-laïc

Je mets maintenant de côté l'examen de la position de la raison communicationnelle. J'expose ici l'argument libéral politique qui promeut le respect des libertés individuelles.

⁶⁶ J-M. FERRY, *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Editions du Cerf, coll. Passages, 2004, pp. 205-206.

⁶⁷ J-M. FERRY, *La religion réflexive*, Paris, Les Editions du Cerf, 2010, p. 103.

La signification originale de la laïcité est la garantie de la liberté de conscience, notamment la liberté religieuse⁶⁸. La liberté religieuse signifie que l'on est libre de croire, de croire autrement ou de ne pas croire. Le laïcisme semble mettre en avant la liberté religieuse négative – c'est à dire la liberté de ne pas croire, ce qui permet d'éviter l'oppression religieuse – et laisser dans l'ombre la liberté religieuse positive que la Déclaration universelle des droits de l'homme définit en ces termes : « Toute personne a [...] le droit de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites ». Or, la liberté de ne pas croire sans liberté de croire n'a pas de sens. Ceux qui plaident pour l'exclusion du cours de religion dans les écoles publiques sont donc contre l'esprit de la laïcité.

L'objectif de la laïcité est de garantir les mêmes droits fondamentaux à tous les citoyens : les libertés de conscience, d'expression et de culte sont les libertés qu'a chaque individu d'avoir et de poursuivre sa propre conception du monde et de la vie. Dans le domaine religieux, l'individu est libre d'avoir la religion qu'il veut, d'avoir l'interprétation qu'il veut de sa religion et de n'avoir aucune appartenance religieuse. A ce principe de la liberté de conscience s'ajoute celle de l'égalité de respect de cette liberté. Non seulement l'État doit garantir les libertés de conscience, d'expression et de culte, mais il doit les garantir pour *tous les citoyens* et faire en sorte que chaque citoyen ait droit au même respect de sa liberté de conscience, d'expression et de culte (y compris la liberté de ne pas avoir de convictions religieuses ou de ne pas pratiquer). Bien entendu, ces libertés doivent être assurées pour tous les citoyens dans la mesure où ceux-ci ne compromettent pas ces mêmes libertés pour les autres. Selon Charles Taylor et Jocelyn MacLure, la laïcité est donc un mode de gouvernance politique qui repose sur le principe de la liberté de conscience et sur le principe d'égal respect de cette liberté de conscience⁶⁹. Le principe de la laïcité « empêche l'État de privilégier ou de favoriser une religion par rapport aux autres, ou encore de favoriser ou de défavoriser les convictions religieuses par rapport aux convictions non religieuses ».⁷⁰ La laïcité trouve sa source dans le droit à l'égalité de tous les citoyens. Le laïcisme résulte lui d'une application faussée de la laïcité. En effet, Taylor et MacLure qualifient le laïcisme de « laïcité fermée », rigide. Selon eux, les relations qui existent entre les principes de la

⁶⁸ C. LABORDE, *Critical republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*, New York, Oxford University Press, 2008, pp. 31-55.

⁶⁹ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Ibid.*, p. 33.

⁷⁰ J. WOEHLING, « Les fondements et les limites de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire », in MAC ANDREW, M., MILOT, M., IMBEAULT, J-S., EID, P., *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*, Montréal, Éditions Fides, 2008, p. 51.

laïcité peuvent être définies en termes de finalités et de modes opératoires. Les auteurs dénoncent la « laïcité fermée » – le laïcisme – qui poursuit à tort les modes opératoires de la laïcité (la séparation de l’Eglise et de l’Etat, et la neutralité de l’Etat envers les religions et les mouvements de pensée séculiers) au détriment des finalités de la laïcité (la liberté de conscience et l’égalité de respect de cette liberté)⁷¹.

De ce fait, le laïcisme défavorise les convictions religieuses au profit des convictions non religieuses. Pour les laïcistes tel que Robert Audi, il faut éviter la sémantique religieuse dans les deux espaces publics (de formation d’opinion et de décision): « les citoyens doivent s’en tenir à des arguments dont les sources seraient neutres par rapport aux différentes conceptions de la vie bonne »⁷². Au-delà de la méfiance que leur inspire le contenu des textes religieux – qu’ils identifient à l’hétéronomie –, leur thèse s’appuie sur l’idée que la décision démocratique ne peut se construire qu’à partir des présupposés communs⁷³. L’idée de deux étages de la sphère publique est récusée, la parole religieuse n’a pas le droit de cité. Les présupposés communs à partir desquels les décisions politiques et démocratiques doivent être pensées sont des présupposés laïques ; les croyances religieuses ne sont pas censées y contribuer. Une telle démarche est anti-laïque, en ce sens qu’elle transgresse le principe d’égalité des citoyens, principe sur lequel la laïcité est pourtant bâtie.

Par ailleurs, comme l’affirme Nicholas Walterstorff, exclure l’argument religieux de l’espace public, c’est remettre en question *le principe d’autonomie sur lequel repose l’État laïc*. C’est au nom de l’autonomie individuelle que le principe de l’indépendance mutuelle de l’État et de l’Église a émergé. Étant acteur de sa propre existence, chaque citoyen doit conduire sa vie selon ses propres préférences et ses propres convictions. Pour Habermas comme pour Will Kymlicka⁷⁴, l’être humain ne peut pas être autonome sans enracinement. Par conséquent, le citoyen ne peut se définir qu’à partir de l’identité culturelle (ou religieuse) que lui a léguée son milieu de socialisation. Pour le citoyen croyant, une telle identité est aussi religieuse.⁷⁵ En proscrivant la religion de tout espace public, le laïcisme refuse aux citoyens religieux l’autodétermination identitaire. En réprimant leur particularité, le laïcisme transforme la laïcité en une forme de totalitarisme, ce qui est un reniement de sa visée initiale : l’égale liberté des citoyens.

⁷¹ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Ibid.*

⁷² R. AUDI, *Ibid.*, pp. 691-692.

⁷³ R. AUDI, *Ibid.*, p. 692.

⁷⁴ W. KYMLICKA, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Québec, Boréal, 1995.

⁷⁵ J. HABERMAS, *Entre naturalisme et religion*, Paris, Gallimard, coll. Nrf essais, 2008, p. 149.

5. Conclusion

Le but de ce chapitre était de s'interroger sur la place de la religion et des convictions de conscience dans l'espace public de manière générale, avant d'aborder la question spécifique des cours de religion dans l'enseignement public. Car cette question s'inscrit dans la thématique de la laïcité en général. Ceux qui s'opposent à l'instruction religieuse dans l'enseignement public se basent sur l'idée qu'une école publique est un espace public et que le principe de la laïcité limite la religion dans la sphère privée. La thèse de ce chapitre est une remise en question de cette position que l'on a qualifiée de laïciste. En fait, ce chapitre est construit sous forme d'un débat imaginaire entre un laïque et un laïciste. La thèse du laïciste est que la religion doit être bannie de toute sphère publique, ce qui signifie que l'on ne devrait pas enseigner la religion dans les établissements scolaires publics. Le laïque objecte que la religion est exclue uniquement de l'espace public de décision, c'est à dire dans l'espace des décisions du parlement, des tribunaux, etc. Le discours religieux ne peut y accéder que moyennant une traduction, de façon que les documents officiels soient rédigés dans un langage universel, c'est-à-dire accessible à tous. La traduction sert de filtre institutionnel pour la prise en compte des arguments religieux dans l'espace public. Mais le laïciste considère qu'une telle traduction est tout simplement une illusion. La religion et la raison sont incompatibles. À cette objection le laïque montre bien des convergences entre la foi et la raison. S'appuyant sur la philosophie de Kant, il montre par exemple que tant la raison que la religion traitent des questions existentielles en se basant sur des postulats pratiques. Le laïque ajoute qu'indépendamment de ses arguments pour convaincre le laïciste du bien fondé de la présence religieuse dans l'espace public, proscrire la religion de l'espace public est en fin de compte une atteinte au principe même de la laïcité, celui qui préconise l'égale liberté pour tous les citoyens, l'autonomie de l'individu et la liberté religieuse. En conclusion, la thèse qui est défendue dans ce chapitre est que le cours de religion ou d'une autre conviction de conscience pourrait être autorisé dans l'enseignement public, parce que ce dernier est un espace public de la formation d'opinion. Évidemment le laïciste n'a pas vidé tout son sac, le débat ne fait que commencer. Le laïciste relègue la religion dans la sphère privée, car il soutient que le juste prime sur le bien. Étant donné le pluralisme contemporain, si l'on accepte la religion dans l'espace public, on s'engage dans la guerre des valeurs, la guerre des dieux, dirait-il. Selon le laïcisme, l'État doit faire valoir les valeurs universelles sur les valeurs communautaires ou privées. Dès lors, le deuxième chapitre visera à déconstruire la thèse de la priorité stricte du juste sur le bien – thèse que le laïcisme partage volontiers avec le libéralisme politique –, et à montrer comment l'on peut ré-équilibrer

le rapport entre le juste et le bien, particulièrement aux cours de religion. Jusqu'ici, ma réfutation de l'argument laïciste permet de montrer qu'il ne permet pas, à lui seul, de justifier l'exclusion d'un enseignement religieux de l'école publique. Mais cette réfutation ne suffit pas toutefois à montrer la légitimité d'un tel enseignement. C'est ce que je tenterai de démontrer dans la seconde partie de ce chapitre et dans les chapitres suivants.

Chapitre 2 : Des moyens substantiels pour construire le juste

Dans le premier chapitre, je crois avoir montré que la religion et le cours de religion ne peuvent être exclus de la sphère publique de formation de l'opinion telle que l'école. Je m'opposais en cela à la position qualifiée de laïciste, qui oppose drastiquement la sphère publique et la sphère privée et qui relègue la religion dans la sphère privée uniquement.

La thèse que je défendrai dans ce deuxième chapitre est double.

Je montrerai d'abord que la théorie selon laquelle le juste prime sur le bien en matière de vie publique et citoyenne – priorité sur laquelle repose une séparation stricte entre le domaine public et la sphère privée – est problématique. En effet, les laïcistes considèrent que les considérations religieuses sur le bien ne peuvent être prises en compte dans le domaine public, qui établit ce qui est juste tout à fait indépendamment des conceptions de la vie bonne. Le bien serait confiné à la sphère privée, tandis que le juste serait uniquement du ressort du domaine public. Les élèves devraient « mettre de côté » leurs convictions religieuses lorsqu'ils parleraient du juste à l'école et au sein d'un cours parlant de religion. Je tenterai de montrer que l'idée de la priorité stricte du juste sur le bien n'est pas tenable, et que par conséquent la séparation extrêmement stricte entre la sphère privée et le domaine public n'est pas défendable.

Suite à cette première thèse, je soutiendrai l'idée que prendre en considération le bien est nécessaire pour que la justice puisse bien s'exercer et pour que l'identité religieuse (ou areligieuse, ou irreligieuse) et l'identité citoyenne s'articulent de façon équilibrée. Dans cette optique, les cours de religion pourraient avoir un rôle tout particulier à jouer dans cette réconciliation car les élèves y ont l'opportunité de débattre sur toutes sortes de sujets relatifs au juste, et leur argumentation peut être « nourrie » de leurs convictions religieuses. Par là, j'amorce donc une démonstration de la légitimité d'un enseignement religieux dans l'école publique. Le premier chapitre et la première partie du présent chapitre ont pour seul objectif de montrer que l'argument laïciste ne permet pas à lui seul de justifier l'exclusion d'un tel enseignement ; toutefois cette réfutation ne suffit pas à démontrer la légitimité du cours de religion dans l'école publique. C'est un premier pas que je fais dans la seconde partie de ce deuxième chapitre et qui sera développé pleinement dans les chapitres suivants.

J'organiserai mon raisonnement en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, je tenterai de montrer que la priorité stricte du juste sur le bien est problématique, ce qui invalide l'exclusion du cours de religion de l'école publique au nom de la séparation stricte entre la sphère privée et le domaine public (section 1). La section 1a situera d'abord brièvement la question dans la controverse qui oppose les communautariens et les libéraux politiques contemporains comme John Rawls. J'exposerai ensuite dans la section 1b la « position originelle » qu'utilise Rawls pour justifier ses principes de justice. La section 1c tentera d'en montrer les limites en utilisant les critiques des communautariens. Ces derniers contestent notamment ce qu'ils estiment être le mythe libéral de l'individu qui déciderait *en toute indépendance* – vis-à-vis de son contexte, de son histoire et de ses valeurs, notamment religieuses – d'adopter la conception du bien qui aurait sa préférence. Et cela *après* avoir établi les principes de justice sans aucune influence de sa propre conception du bien, comme s'il pouvait se « déconnecter » de cette dernière ; comme si les élèves pouvaient scinder l'aspect citoyen et l'aspect religieux de leur identité. La section 1c évoquera l'objection selon laquelle l'individualisme *normatif* des libéraux n'implique pas nécessairement de soutenir l'idée que nous sommes des individus abstraits ou « désengagés » de toute conception du bien, notamment religieuse. Ma position sera cependant la suivante : que l'on adhère ou non à cette objection, la théorie libérale de John Rawls, en affirmant la priorité stricte du juste sur le bien, ignore l'appartenance religieuse ou à une autre conviction religieuses. Or c'est un contexte que ne peut ignorer la philosophie politique.

Dans un second temps, j'aborderai deux théories de philosophie politique qui prennent en compte à leur manière les conceptions de la vie bonne (section 2). La section 2a présentera la théorie de Mark Hunyadi pour qui le bien est une ressource à la fois de positions éthiques, de (contre-)arguments et de motivation. La section 2b exposera ensuite la théorie de Jean-Marc Ferry qui montre à quel point il est primordial, dans l'intérêt de la justice, d'articuler l'identité religieuse et l'identité citoyenne, contrairement à la démarche libérale classique. Je présenterai d'abord comment Ferry envisage la constitution de l'identité, à savoir par le passage de quatre registres du discours. J'aborderai ensuite la manière très particulière que Ferry utilise pour aller au-delà de l'argumentation formelle afin de déterminer le juste et de reconnaître l'autre dans ses convictions religieuses entre autres. Au cours de ces développements, j'analyserai l'implication du cours de religion dans ce travail de rééquilibrage du rapport entre le juste et le bien, entre l'identité citoyenne et l'identité religieuse.

1. Le caractère problématique de la priorité libérale stricte du juste sur le bien

a. *Position du problème*

Comme tous les libéraux politiques, John Rawls soutient la thèse du primat du juste sur le bien. Cette position s'oppose à la conception plus classique, néo-aristotélicienne, qui se retrouve dans la conception « communautariste » (dite aussi « communautarienne ») contemporaine, selon laquelle le juste ne peut être pensé qu'en fonction du bien de la communauté⁷⁶. Les communautariens défendent l'idée que ce qui est juste dans la société est ce qui contribue à son bien. C'est le bien qui définit le juste. C'est donc en fonction du bien propre à une communauté donnée que la loi est dite « juste » ou « injuste ».

Or Rawls fait remarquer qu'il est impossible à l'heure actuelle de fonder la justice sur une conception philosophique ou religieuse du bien. Notre époque est en effet marquée par le pluralisme axiologique, c'est-à-dire le pluralisme des valeurs, dont le pluralisme religieux. De ce fait, « nous ne supporterions plus que quelqu'un nous dise ce que nous avons à faire parce qu'il connaîtrait mieux que nous, au nom d'une théorie philosophique ou d'une révélation divine, ce qui est bien pour nous »⁷⁷.

Cette perspective rompt avec le néo-aristotélisme et se situe dans la lignée de Kant. Si l'on peut acter depuis Kant que la poursuite du bonheur ne peut être définie communément en raison, il n'en reste pas moins que cette poursuite demeure une nécessité pour l'Homme. Cette impossibilité de la définir universellement en raison implique de reconnaître l'importance de sa détermination personnelle et subjective. Autrement dit, il devient difficilement concevable d'envisager une unique conception de la vie bonne valable pour tous ; nous nous trouvons bien davantage face à cette situation où chacun, autant que l'Etat lui permet, se voit en charge de déterminer subjectivement sa propre représentation de ce qu'est la vie bonne et les moyens d'y parvenir. En cela, « la définition de la justice comme l'ajustement au bien véritable d'un être doué de raison, est devenu radicalement absurde »⁷⁸.

Rawls aussi soutient que les normes politiques ne peuvent être fondées sur une philosophie compréhensive du bien. On ne peut pas appuyer la notion du juste sur une conception métaphysique ou religieuse. Par là, le philosophe affirme avec force la priorité du juste sur le bien et donc la séparation de la sphère publique – supposément

⁷⁶ C. CERVILLON, « Rawls et Habermas : le primat du Juste sur le Bien », in *Références*, n° 39 (décembre 2005), p. 1.

⁷⁷ C. CERVILLON, *Ibid.*, p. 2.

⁷⁸ C. CERVILLON, *Ibid.*, p. 3.

destinée à accueillir uniquement le juste – et l'espace privé –prétendument exclusivement réservé au bien.

Je ne chercherai pas à remettre entièrement en question la conception rawlsienne de la justice, mais j'essayerai de montrer toutefois qu'elle est problématique sur certains points, et que le bien devrait être (re)connecté au juste d'une manière spécifique. Il ne s'agit pas de décréter la priorité communautarienne du bien sur le juste, à l'inverse de la théorie de Rawls, mais plutôt de rééquilibrer d'une certaine manière leur rapport. Les cours de religion peuvent avoir un rôle tout particulier dans cette coordination entre les conceptions privées (a-, ou ir-)religieuses et le juste, comme nous le verrons dans la seconde partie de ce chapitre.

Les limites de la théorie rawlsienne ont été dénoncées notamment par les communautariens. Leurs critiques ont émergé en réaction notamment à l'idée de la « position originelle » que Rawls mobilise pour justifier ses principes de justice. Je vais exposer brièvement en quoi consiste cette position originelle, avant d'évoquer la critique communautarienne à son encontre.

b. Le libéralisme politique contemporain de John Rawls: la position originelle

John Rawls propose d'affronter les grands problèmes socio-politiques à la base de la coexistence sociale. Sa *Théorie de la justice* publiée en 1971 peut être considérée comme « l'acte fondateur de l'éthique économique, politique et sociale contemporaine »⁷⁹. Son objectif est de penser une société « bien ordonnée » et, aux yeux de l'auteur, la « première vertu » d'une telle société est la justice de ses institutions. Il s'agit de respecter un certain nombre de principes rassemblés sous forme d'une certaine procédure. Ces principes doivent être déterminés par la raison, au cours d'une expérience de pensée que Rawls appelle la « position originelle ». Il cherche par là à déterminer quelle structure de base de la société mettrait tout le monde d'accord, avant même que la société ne s'organise et alors que les individus ignorent tout de leur situation sociale, de leurs dons, etc. « Cette idée [de la position originelle] est introduite dans le but de découvrir quelle est la conception de la justice qui définit les principes les mieux à même de réaliser la liberté et l'égalité, quand on suppose que la société est un système équitable de coopération entre des citoyens libres et égaux [...] Nous devons trouver un certain point de vue, distancié des caractéristiques et des circonstances particulières de l'arrière-plan global et qui ne soit pas faussé par elles, à partir duquel un

⁷⁹ Ph. VAN PARIJS, Chr. ARNSPERGER, *Ethique économique et sociale*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2000, p. 56.

accord équitable entre personnes libres et égales puisse être conclu. La position originelle, ainsi que la caractéristique que j'ai appelée le « voile d'ignorance », représente ce point de vue »⁸⁰.

Pour justifier le choix de ces principes d'organisation sociale, Rawls imagine donc un dispositif de fiction qu'il appelle la « position originelle ». Celle-ci est une situation hypothétique dans laquelle les individus doivent choisir le principe d'organisation sociale le plus juste à leurs yeux et qui serait à la base du « contrat social ». Et pour que l'impartialité de chacun soit garantie, l'auteur les place derrière un « voile d'ignorance » de sorte qu'ils ignorent tout de leur propre identité : sexe, âge, caractéristiques physiques, capacités intellectuelles, position sociale, conception de la vie bonne (dont leur religion ou autres convictions de conscience), etc. Ils disposent uniquement de connaissances générales de la nature humaine et du fonctionnement des sociétés. Dans cette situation, affirme Rawls, la stratégie la plus rationnelle pour chaque individu – guidé de manière rationnelle et égoïste par un intérêt suprême, à savoir sa propre possibilité de déterminer et de réaliser sa conception de la vie bonne – serait celle du « maximin », c'est-à-dire la stratégie qui permet d'obtenir le plus s'il se trouvait dans la situation la plus défavorable de la société. C'est pourquoi, conclut l'auteur, placés en position originelle, les individus choisiraient les principes d'égalité de liberté, de différence et d'équité comme fondements du contrat social⁸¹. Je ne présenterai pas les principes de justice de Rawls car ce n'est pas l'objet spécifique de ce chapitre. Ma démarche consiste ici à présenter la conception de la priorité du juste sur le bien dans le libéralisme contemporain inspiré de Rawls afin de la critiquer et de la problématiser⁸². Ce qui importe ici, c'est la méthode pour aboutir à une entente entre citoyens employée par Rawls – la position originelle et le voile d'ignorance –.

Ainsi, Rawls cherche, en l'absence d'une conception partagée du bien, « à parvenir à une détermination du juste et de l'injuste en faisant appel à une communauté d'êtres rationnels, ne renonçant à rien de leurs intérêts propres mais susceptibles, aussi, d'adopter la perspective, ou de se mettre à la place, des autres. [...] La justice est pour Rawls l'objet d'une négociation idéale dans une position originelle fictive [...] »⁸³. La justice au sens rawlsien consiste avant tout en une procédure, où la raison « n'a affaire qu'à elle-même pour déterminer ce qu'est la justice et pour savoir donc ce que nous sommes légitimés – ce qu'il est juste – de vouloir pour notre société, ici et

⁸⁰ RAWLS, J., *Libéralisme politique*, PUF, coll. Quadrige, 1971, pp. 48-49.

⁸¹ Ph. VAN PARIJS, Chr. ARNSPERGER, *Ibid.*, pp. 65-66.

⁸² Cependant, le lecteur pourra trouver un aperçu synthétique assez complet chez Ph. VAN PARIJS, Chr. ARNSPERGER, *Ibid.*, pp. 56-69.

⁸³ C. CERVILLON, *Ibid.*, p. 8.

maintenant »⁸⁴. La justice est ainsi ultimement fondée non pas sur le bien concret d'une société réelle déterminé d'avance, mais sur la délibération des membres de la société considérés comme des personnes rationnelles, libres et égales⁸⁵.

Les communautariens critiquent la fiction originelle qu'utilise Rawls car elle exclurait totalement le bien (religieux, irreligieux, ou non-religieux) de la détermination du juste. Cette critique me semble pertinente sur certains points – nous allons l'aborder dans le paragraphe suivant –. Cependant, comme nous le verrons dans la seconde section de ce chapitre, je n'irai pas jusqu'à dire comme certains communautariens que le juste doit être déterminé par le bien. Je suggérerai plutôt qu'imaginer un rééquilibrage entre le juste et le bien est nécessaire et envisageable. Cette idée reste selon moi compatible avec la perspective rawlsienne selon laquelle « une fois définies et respectées les conditions de justice, chacun est libre de poursuivre son bien propre en ayant sa propre conception religieuse ou philosophique »⁸⁶. Ainsi, « les principes de justice [...] définissent le cadre général au sein duquel les individus peuvent librement chercher à réaliser leur conception personnelle du bien à la seule condition que celle-ci n'enfreigne pas les principes de justice »⁸⁷. Rawls insiste fort sur le fait que sa théorie, faite de règles abstraites, débouche sur un système politique qui permet à chacun de poursuivre son bien comme il l'entend. Sa théorie fournit des réquisits indispensables permettant justement que chacun puisse poursuivre son propre bien. Ces réquisits sont des valeurs politiques de base acceptées par tous les citoyens et qui forment, dans les termes de l'auteur, un « consensus par recoupement »⁸⁸, une sorte de « plus petit commun dénominateur ».

c. La critique communautarienne : un sujet désincarné

Il me semble que les communautariens ont raison sur un point particulier : ils contestent notamment ce qu'ils estiment être le mythe libéral de l'individu qui déciderait *en toute indépendance* – vis-à-vis de son contexte, de son histoire et de ses valeurs notamment religieuses – d'adopter la conception du bien qui aurait sa préférence. Et cela *après* avoir établi les principes de justice sans aucune influence de sa propre conception du bien, comme s'il pouvait se « déconnecter » de cette dernière⁸⁹. Appliqué à ma question

⁸⁴ C. CERVALLON, *Ibid.*, p. 5.

⁸⁵ C. CERVALLON, *Ibid.*, p. 5.

⁸⁶ C. CERVALLON, *Ibid.*, p. 6.

⁸⁷ L. DE BRIEY, *Le sens du politique. Essai sur l'humanisme démocratique*, Wavre, édition Mardaga, 2009, p. 76.

⁸⁸ C. CERVALLON, *Ibid.*, p. 5.

⁸⁹ Notons que les communautaristes contestent qu'il soit possible de déduire des principes de justice sans opter préalablement pour une conception particulière du bien. Selon eux, même la conception libérale de

de mémoire, cela reviendrait à dire que pour discuter du juste à l'école, et singulièrement au cours de religion, les élèves devraient « laisser de côté » leurs convictions religieuses. Cela me semble inconcevable et inenvisageable. Il leur faudrait au contraire un lieu et un moment à l'école pour déposer ces convictions : l'idéal serait de le faire dans le cadre d'un cours de religion.

Parmi les nombreuses critiques adressées au libéralisme politique par les communautaristes (le libéralisme prônerait un individu égoïste, radicalement indépendant de toute relation humaine, etc.), je me focaliserai sur leur critique formulée à l'encontre de la conception libérale d'un individu abstrait, désincarné. En effet, dans la situation hypothétique imaginée par Rawls, les individus sont appelés à choisir les principes d'organisation de la société les plus équitables en ignorant tout de leur propre identité. Or les communautariens défendent l'idée que les êtres humains sont toujours engagés dans des contextes particuliers qui déterminent au moins en partie leur manière de penser et d'agir. Certaines obligations morales et politiques que nous reconnaissons exercent sur nous une emprise importante pour des raisons qui n'ont pas entièrement à voir avec le choix. Nous les considérons, au contraire, comme constitutives de notre identité or la vision libérale échoue, selon les communautariens, à rendre compte de ces convictions profondes⁹⁰.

Michael Sandel soutient que la théorie de la justice de Rawls, et la priorité qu'il défend de l'idée du juste sur celle du bien, sont liées à une conception particulière du sujet moral comme un sujet « désengagé » ou « désencombré ». Ce moi « désengagé » est défini comme un sujet qui possède une identité indépendamment de ses fins, valeurs, attachements ou allégeances particulières. Selon Sandel, Rawls défend une conception volontariste de l'individu, selon laquelle nous choisissons nos fins, valeurs et attachements totalement indépendamment de notre contexte de pensée, plutôt que nous ne les développons au terme d'un processus de connaissance de soi.

En accord avec cette conception volontariste, le sujet rawlsien, relève encore Sandel, doit être compris comme étant relié à ses finalités d'une manière spécifique : il « possède » ses finalités. Or, le « sujet de la possession » caractérise un moi qui, s'il est bien relié d'une certaine façon à ses finalités ou valeurs, se tient toutefois toujours à distance d'elles ; il n'est pas constitué par elles. Selon Sandel, la conception rawlsienne du sujet nous obligerait en fait à concevoir, « derrière » nos fins, valeurs et

la justice repose sur une conception de la vie bonne, une conception de ce qu'est et doit être un être humain : un individu autonome. Ici encore, la priorité du juste sur le bien ne tiendrait pas.

⁹⁰ L. DE BRIEY, *Ibid.*, pp. 75-77.

attachements, un moi sans propriété ou complètement « abstrait » : « Le moi désengagé décrit, avant tout, le rapport que nous entretenons avec les choses que nous avons, que nous voulons, ou que nous recherchons. Il exprime la différence qui existe toujours entre les valeurs que j'ai et la personne que je suis. L'identification du moindre de mes buts, caractéristiques, ambitions, désirs, etc., requiert toujours de poser préalablement un sujet, un moi qui se tient derrière ses attributs, à une certaine distance, et dont les contours doivent leur préexister. Cette distance est l'occasion pour le moi lui-même de se placer au-delà de son champ d'expérience, de manière à mettre, une fois pour toutes, son identité en sécurité. Ou, pour le dire autrement, cette prise de recul bannit la possibilité de ce que nous pourrions appeler des fins constitutives. Aucun de mes rôles ou engagements ne peut me définir si complètement que je ne saurais pas me comprendre sans y faire référence »⁹¹.

Au contraire de cette description du moi « désengagé », le sujet n'est pas pour Sandel antérieur à ses fins, mais constitué par elles. Pour le philosophe communautarien, les sujets sont « radicalement situés » et ne peuvent être appréhendés indépendamment des horizons de valeurs qui les définissent et qui ont été acquis de manière intersubjective en évoluant au sein d'une communauté. Les sujets sont constitués par la communauté, son langage, ses pratiques et représentations implicites, dont religieuses. Leur identité d'agent est définie par des finalités comme par des attachements qu'ils ne choisissent pas entièrement mais qu'ils découvrent et développent. Approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes suppose également, pour ces sujets, de mieux comprendre les valeurs et les objectifs de vie communs dont ils ont hérité.

J'adhère globalement à cette conception d'un sujet concret, dont les finalités proviennent de son appartenance à un certain contexte social, à une communauté, à une (non-)religion et à une histoire. Tenir compte de cette conception s'avère très important pour penser la légitimité d'un cours de religion ou d'une autre conviction de conscience dans l'école publique. Je m'oppose par contre aux conceptions communautariennes sur deux points.

Premièrement, certains communautariens – c'est la version « dure » du communautarisme – semblent parfois suggérer que le soi constitué par ses fins ne pourrait pas prendre ses distances par rapport à elles et les rejeter. Le sujet socialement constitué pourrait seulement approfondir la connaissance de ses valeurs ou des rôles qu'il occupe, mais non pas les redéfinir ou les changer⁹². Or, à mes yeux, si nous

⁹¹ M. SANDEL, « La république procédurale et le moi désengagé », in BERTEN, A., DA SILVEIRA, P., POURTOIS, H. (éd.), *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 2002, p. 262.

⁹² S. HEKMAN, « The embodiment of the subject: feminism and the communautarian critique of liberalism », in *The Journal of Politics*, vol. 54, n°4 (1992), p. 1113.

sommes des sujets socialement constitués, nous avons toujours la possibilité de soumettre nos finalités et valeurs, ainsi que le sens de nos attachements, à une réflexion critique. Sur ce point, je chercherai dans la suite de ce mémoire à penser une conception du sujet qui dépasse l'opposition entre le sujet désincarné du libéralisme et le sujet socialement déterminé du communautarisme « dur » ; un sujet qui soit à la fois socialement constitué et créatif. Les élèves ont une « marge de manœuvre » dans leur appartenance religieuse ; être croyants ne les empêche pas pour autant de réfléchir par eux-mêmes et de se distancer de leurs croyances s'ils le souhaitent. Cette idée sera approfondie dans le quatrième chapitre consacré au rôle du cours de religion dans l'éducation à la citoyenneté.

Deuxièmement, je n'adhère pas nécessairement aux objectifs proprement politiques des communautaristes. Ceux-ci ont parfois tendance à associer l'idée selon laquelle la communauté joue un rôle constitutif dans la formation de nos identités à une attitude socialement et politiquement conservatrice ou conventionnelle. Or, encore une fois, la critique de l'individu abstrait ou du sujet désengagé ne doit pas faire oublier la conception moderne du soi comme sujet autonome. Si ma thèse et celle des communautariens – du moins les communautariens « doux » – peuvent se rejoindre au niveau ontologique, nous pouvons avoir des positions divergentes au niveau politique⁹³.

La critique de l'individualisme proposée par les communautariens peut sembler parfois caricaturale et pas toujours pertinente. L'on pourrait estimer que cette critique est un peu décalée, dans la mesure où elle conteste sur le plan ontologique des propositions qui seraient en fait normatives ou qui se présenteraient comme des fictions de méthode. Les fictions de l'état de nature, comme l'idée de position originelle chez Rawls, remarque Kymlicka, ne devraient pas être comprises comme des « assertions d'ordre anthropologique sur l'existence pré-sociale de l'humanité » mais comme des assertions d'ordre moral sur l'égalité des individus⁹⁴. La conception rawlsienne de la personne serait uniquement une conception normative destinée à servir des fins politiques.

Que l'on adhère ou non à cette objection, il n'en demeure pas moins que cette position, en partant du paradigme de l'individu désincarné, laisse de côté, comme n'ayant pas d'importance sur le plan normatif, de larges aspects de la réalité des vies humaines, notamment sa dimension religieuse (ou agnostique, ou athée). Que les élèves soient des êtres religieux (ou non-religieux, ou ir-religieux) n'entre pas en compte pour la philosophie politique. Et c'est bien là que réside le problème pour les critiques du

⁹³ S. HEKMAN, *Ibid.*, pp. 1099-1101.

⁹⁴ W. KYMLICKA, *Les théories de la justice. Une introduction, Paris, La Découverte, 2003*, pp. 72-73.

modèle libéral. Le défi posé par les communautariens, et auquel je souscris, est donc de penser comment les convictions religieuses, et le contexte de vie plus généralement, peuvent être pris en compte dans la détermination du juste.

2. Des moyens substantiels pour construire le juste

J'axerai donc à partir de maintenant ma réflexion autour de la préoccupation suivante : il faut prendre en compte la religion ou toute autre conviction de conscience car elle assure l'ancrage du débat public (l'entente sur le juste) dans des ressources de sens (relatives aux conceptions de la vie bonne). L'appartenance de l'élève à une confession religieuse ou à une autre conviction métaphysique est un contexte que ne peut ignorer la philosophie politique. Contrairement à la démarche libérale classique, il est primordial d'articuler plus profondément l'identité religieuse et l'identité citoyenne que ne le fait le consensus par recoupement.

Je vais tenter de montrer avec des auteurs comme Mark Hunyadi et Jean-Marc Ferry que les conceptions de la vie bonne – dont les conceptions (a-, ou ir-)religieuses – sont des ressources qui permettent aux individus de défendre ce qui est juste. C'est pourquoi la thèse libérale classique de la priorité du juste sur le bien, qui opère une scission stricte entre le bien et le juste, et entre la sphère privée et la sphère publique, n'est pas tenable. Les développements qui suivront auront pour objectif de démontrer la seconde partie de la thèse de ce chapitre, à savoir que déconstruire l'idée du primat strict du juste sur le bien a une conséquence importante pour la question qui nous occupe dans ce mémoire. En effet, non seulement les cours de religion ne peuvent être exclus de l'école au nom d'une séparation stricte entre la sphère publique et le domaine privé qui repose sur la séparation stricte du juste et du bien, mais ils peuvent aussi être le lieu propice pour les élèves croyants (ou agnostiques, ou athées) pour construire leur identité religieuse (ou agnostique, ou athée) et l'articuler à leur identité citoyenne. Le cours de religion peut être le lieu par excellence de discussion et de réflexion autour de sujets touchant simultanément des questions de société et des questions de convictions religieuses; par exemple l'organisation de la société, le début et la fin de vie, etc.

a. Le Bien comme source de contrefactualité et de motivation

Le Bien est une ressource pour construire une société juste en un premier sens : en tant qu'il fournit aux individus des arguments pour avancer leurs idées sur la justice. C'est une idée que développe notamment Mark Hunyadi avec les concepts de « contextualité » et de « contrefactualité ». Pour lui, l'être humain est toujours déjà en contexte. Le contexte nous constitue, ce n'est pas quelque chose que l'on choisit. Mais l'individu peut aussi critiquer le contexte. « Les acteurs trouvent dans leur contexte

même toutes les ressources pour le critiquer, en totalité ou en partie. Les critères de la critique sont toujours déjà là. Le contexte donne tout, y compris la puissance de le critiquer »⁹⁵. Que cela signifie-t-il ?

Pour Mark Hunyadi, le contexte est une ressource de « contrefactualité » et dès lors de réflexion morale. En effet, ce qui importe pour la réflexion morale, c'est qu'il y ait un écart entre ce qui est et ce qui devrait être. C'est pourquoi le contrefactuel – l'idéalité que l'on oppose aux faits et à partir de laquelle on évalue la réalité – constitue le point de vue moral⁹⁶. Ainsi, nous invoquerons la valeur de la solidarité ou de la charité face à une situation de pauvreté, ou l'égalité des sexes en réaction à l'inégalité salariale à travail égal entre un homme et une femme. Il s'agit donc d'approuver un critère idéal, « quelque chose qui n'existe pas, au nom duquel peut être évalué ce qui est ; [...] quelque chose qui n'est pas mais qui est visé à titre d'idéal ou invoqué comme critère ». Cette approbation constitue notre position morale et établit « un rapport critique au monde »⁹⁷. Or notre appartenance religieuse nous offre l'occasion de nous opposer à une factualité que nous jugeons injuste. Dans cette optique, aux cours de religion, les élèves doivent être appelés notamment en tant que croyants à échanger et à se positionner vis-à-vis de faits concrets qu'ils peuvent considérer comme étant justes ou injustes, d'un point de vue religieux entre autres. L'exemple de la charité en est une illustration.

De nombreux critères de moralité qui sous-tendent ce rapport critique au monde ont été proposés dans l'histoire de la philosophie. La tradition les a regroupés sous deux « familles » différentes : les philosophies morales téléologiques et déontologiques. Ce classement n'est pas anodin selon Hunyadi car « c'est sur une distinction de ce genre que reposent en leur principe même nos démocraties libérales occidentales, en séparant sévèrement les questions déontologiques de justice, sur lesquelles l'Etat a autorité, des questions téléologiques de la vie bonne, affaire laissée au bon jugement des citoyens »⁹⁸. Cette distinction stricte entre le juste et le bien est jugée par l'auteur comme dogmatique et « paralysante »⁹⁹ ; cette dissociation n'est pas tenable, nous en faisons l'expérience quotidiennement. Face à des questions éthiques telles que « l'eugénisme, le clonage humain, l'euthanasie, le prolongement artificiel de la vie, la

⁹⁵ M. HUNYADI, *L'Homme en contexte. Essai de philosophie morale*, Paris, Editions du Cerf, 2012, 4^e de couverture.

⁹⁶ M. HUNYADI, *Ibid.*, pp. 128-129.

⁹⁷ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 129.

⁹⁸ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 131.

⁹⁹ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 135.

contraception, l'interruption volontaire de grossesse, la peine de mort, le droit au suicide »¹⁰⁰, etc., le débat public ne peut se contenter de considérations sur le « juste »¹⁰¹. Ces questions sont « éminemment substantielles »¹⁰² ; le juste et le bien sont ici intimement mêlés. Or ces questions qui font débat sont pourtant celles dont le libéralisme juge qu'il faut s'abstenir de délibérer substantiellement, au nom de la priorité du juste sur le bien. Hunyadi estime que « ce dogme libéral de partage n'est pas sans danger puisqu'il condamne la raison éthique à une forme d'impuissance publique »¹⁰³. Certains problèmes essentiels de notre société seraient laissés à l'appréciation de chacun sans passer sous le spectre de la critique sociale et de la raison publique. Cette dernière ne prend pas position en raison de la liberté négative – la liberté de faire tout ce qui ne nuit pas à autrui – privilégiée par le libéralisme¹⁰⁴. Dans cette optique, si notre mort programmée par euthanasie n'a pas d'impact négatif direct sur les autres individus, pourquoi devrait-elle être érigée en problématique sociale et être débattue dans l'espace public ? L'*obligation* de s'abstenir à leur propos semble absurde. « Par quel tour de passe-passe peut-on justifier que les pratiques et phénomènes sociaux qui à bien des égards nous influencent et nous façonnent le plus soient ceux-là même sur lesquels la raison publique doive rigoureusement s'abstenir ? »¹⁰⁵.

Les conceptions de la vie bonne, y compris religieuses, sont selon Hunyadi des ressources d'arguments pour identifier ce qui est juste de ce qui ne l'est pas. La priorité stricte du juste sur le bien, qui sous-tend le « dogme » libéral, est ainsi remise en question, et un des rôles des cours de religion se laisse entrevoir – par extrapolation – : celui d'amener les élèves croyants (ou athées, ou agnostiques) à se servir de leur vécu, notamment en ce qui a trait à leur religion (ou leur athéisme, ou leur agnosticisme), pour raisonner et argumenter de façon critique. Le second auteur que j'aborderai bientôt, Jean-Marc Ferry, développe beaucoup cette idée même s'il le fait très différemment.

Le bien est aussi une ressource pour construire une société juste en un deuxième sens. Disjoindre le juste et le bien risque de déconnecter les acteurs de leur motivation à agir de manière juste. En effet, la justice à elle seule ne peut assurer la désirabilité des modes

¹⁰⁰ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 132.

¹⁰¹ M. HUNYADI, *Ibid.*, pp. 131-132.

¹⁰² M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 132.

¹⁰³ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 131.

¹⁰⁴ M. HUNYADI, *Ibid.*, pp. 134-135.

¹⁰⁵ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 134.

de vie que l'on pourrait mener dans une société libérale régie par des principes de justice. S'abstenir de délibérer à propos de pratiques sociales empêche les citoyens de se prononcer dans la délibération publique sur le bien ou le mal de ces pratiques. En établissant un partage entre la sphère privée, téléologique, et la sphère publique, déontologique, « on ne se donne pas les moyens de contester les pratiques existantes qui peuvent être conformes aux principes de la justice, mais sont pourtant indésirables »¹⁰⁶.

L'ancrage motivationnel de la justice dans le vécu personnel, dans les conceptions de la vie bonne y compris religieuses, n'est pas à négliger. Les formes de vie particulières sont des sources de pensée mais aussi d'énergie, de motivation, de « désirabilité » selon les termes de Mark Hunyadi. En extrapolant, si l'on prend le cas précis de la religion, les croyants trouvent l'énergie pour leur existence au moins en partie dans la religion. Cette dernière les fait vivre et, sans elle, beaucoup de gens ne trouveraient plus de sens à leur vie. Faire valoir leur forme particulière de vie et s'en sentir fier peut passer notamment par le sentiment d'être reconnu dans l'espace public. Ne fût-ce que l'existence du cours de religion peut donner le sentiment aux élèves croyants de se sentir reconnus dans leur religion (ou leur athéisme, ou leur agnosticisme), et par là se sentir citoyens à part entière, avec leurs particularités, et agir comme tels. Respecter la personne dans son identité religieuse (que ce soit par la protection des particularités religieuses et/ou par le dialogue, nous le verrons dans les chapitres suivants) pourra même sans doute la motiver à respecter les autres et leurs religions ou idéologies différentes. En ce sens, les cours de religion peuvent être porteur de tolérance et de citoyenneté. Je développerai davantage cette idée dans la suite de ce mémoire.

b. La justice et la démarche reconstructive

Jean-Marc Ferry est un auteur qui remet aussi en cause la priorité stricte du juste sur le bien et – aspect particulièrement intéressant – relie cette question aux notions d'identité et de reconnaissance des particularités individuelles. Cette reconnaissance servirait la justice en repensant l'articulation entre l'identité religieuse et l'identité citoyenne, entre le bien et le juste. La théorie de Ferry permet également d'avoir un premier aperçu – par extrapolation – d'une des fonctions que devrait avoir un cours de religion dans les écoles publiques.

Je présenterai d'abord comment Ferry envisage la constitution de l'identité, à savoir par le passage par quatre registres du discours. J'aborderai ensuite le dernier registre, celui

¹⁰⁶ M. HUNYADI, *Ibid.*, p. 135.

de la « reconstruction », que Ferry mobilise pour aller au-delà de l'argumentation formelle afin de déterminer le juste : arriver à une entente et reconnaître l'autre dans ses convictions (notamment) religieuses. Tout au long de ces développements, je dégagerai les conséquences qu'ils peuvent avoir vis-à-vis du rôle du cours de religion.

Jean-Marc Ferry part de l'idée que l'identité se construit grâce aux différents registres du discours et à leur articulation, à l'instar de Paul Ricœur qui relie la question de l'identité aux registres de la narration et de l'interprétation, ou encore de Jürgen Habermas qui se concentre davantage sur l'argumentation. Ferry reprend ces registres de la discursivité mais rajoute de manière décisive un quatrième niveau de discours : la reconstruction. Il considère qu'il faut passer par ces quatre étapes dans cet ordre spécifique afin de gagner toujours davantage de réflexivité et de compréhension de soi et des autres. Pour Ferry, la constitution d'une identité, individuelle ou collective, ne peut se faire que de façon dialogique, dans un processus de reconnaissance réciproque. Cette reconnaissance passe par le discours, qui permet de former des identités par la thématization – l'explicitation, la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation, etc. – de l'expérience. L'herméneutique mise à l'œuvre dans ce processus amène l'individu à construire plusieurs facettes de son identité inséparables les unes des autres. Selon l'auteur, il ne saurait y avoir d'identité personnelle sans le passage graduel par les quatre registres du discours que sont la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction¹⁰⁷.

Ferry estime que c'est aux niveaux de la narration et de l'interprétation, étroitement liés, que se forment les convictions et l'identité religieuses.

La fonction de la narration est de mettre en récit un événement réel ou fictif, de raconter ce qui s'est passé sur le mode du vécu. L'enjeu à ce niveau est « d'exprimer la façon dont quelque chose dans le monde affecte un individu »¹⁰⁸.

L'interprétation a quant à elle le rôle de donner du sens à ce qui arrive en « dégageant la "morale" de l'histoire ». Elle intervient dès que le récit est compris dans la perspective d'une explication par rapport au vécu. On retrouve à ce niveau les dictons, adages, proverbes mais également la religion. En effet, pour Ferry, « l'interprétation est capable d'édifier de grandes visions explicatives du monde en sa totalité, ce qui est le propre des grandes religions traditionnelles »¹⁰⁹. L'interprétation couplée à la narration structure la compréhension de ce qui arrive et oriente les membres de la communauté, c'est

¹⁰⁷ J-M. FERRY, « *La normativité à la lumière des registres du discours* », <http://users.skynet.be/sky95042/Normativite.pdf>, consulté le 31/07/17, p. 6.

¹⁰⁸ J-M. FERRY, *Ibid.*, pp. 7-8.

¹⁰⁹ J-M. FERRY, *Ibid.*, pp. 7-8.

pourquoi elle intervient tant dans la genèse de l'identité individuelle et collective. Nous verrons par la suite que grâce au retour réflexif opéré avec l'étape de la reconstruction, les élèves pourront expliciter leurs convictions (entre autres) religieuses et le sens qu'elles ont pour eux. Cela permettra à chaque élève de comprendre pourquoi lui et ses camarades ont une préférence pour l'un ou l'autre argument. Selon Ferry, la discussion et l'argumentation en seront facilitées. De plus, les élèves se sentiront davantage reconnus pour ce qu'ils sont.

L'identité citoyenne se situe quant à elle au niveau de l'argumentation et de la reconstruction. Ferry rompt ainsi avec la théorie de Habermas qui situe la citoyenneté uniquement au niveau de l'argumentation. Ferry reprend ce registre de discours mais enrichit la compréhension de l'identité citoyenne en rajoutant une étape discursive : la reconstruction, qui permet de reconnecter le juste au « vécu biographique » qui comporte notamment les convictions religieuses.

La fonction de l'argumentation est d'interroger la prétention à la validité des interprétations qui donnent sens au vécu. On se demande quelle interprétation est « vraie ». Or pour établir cela dans un contexte contradictoire caractéristique du pluralisme axiologique, dont le pluralisme religieux, il faut inévitablement argumenter. L'argumentation vise à « justifier une action au regard de bonnes raisons en procédant à une universalisation formelle des maximes d'action individuelle caractéristiques du niveau interprétatif »¹¹⁰. C'est ce que fait le modèle de la discussion de Habermas. Selon Ferry, la rationalité propre à l'« agir communicationnel » habermassien permet de « coordonner les actions sociales moyennant la mise en langage par les acteurs de leurs plans d'action et de transformer les intérêts universalisables en normes » et de viser un consensus sur ces normes¹¹¹.

A l'instar de Habermas, l'on considère habituellement que c'est à ce niveau discursif de l'argumentation que se constitue entièrement l'identité citoyenne, envisagée uniquement sous la loupe du registre du juste, coupé donc du bien. Cela ne satisfait pas Jean-Marc Ferry, qui souhaite que l'identité citoyenne et le juste soient en quelque sorte reliés aux conceptions de la vie bonne. De plus, la conception purement argumentative montre ses limites : comment expliquer qu'un argument gagne plutôt qu'un autre ? C'est pourquoi Ferry propose d'introduire un quatrième registre du discours, à savoir la « reconstruction ». Cette dernière consiste à parcourir tout le processus de narration, d'interprétation et d'argumentation en sens inverse, à « saisir tous les registres

¹¹⁰ J-M. FERRY, *Ibid.*, pp. 9-10.

¹¹¹ J-M. FERRY, *Ibid.*, p. 10.

discursifs antérieurs mais à un degré plus réflexif »¹¹², afin de remonter au fondement de l'acceptation des arguments.

En effet, « les raisons que l'on accepte ou rejette dans l'argumentation ne recouvrent pas les raisons par lesquelles ces raisons sont acceptées ou rejetées »¹¹³. Ferry rajoute la sphère de la reconstruction précisément afin de reconnaître et identifier les positions d'où ces bonnes raisons peuvent être émises. Il entend accorder une place à « la structure personnelle de sensibilité sélective à l'égard des arguments »¹¹⁴, c'est-à-dire à l'individualité de chacun qui dirige et inspire la sélection des arguments qu'il lance dans la discussion. « Ce qui est jugé valable à un moment donné – les bonnes raisons admises dans l'argumentation – renvoie à son tour aux raisons pour lesquelles ces bonnes raisons pouvaient être jugées valides »¹¹⁵. L'argumentation « traditionnelle », où le juste prime sur le bien, ne peut pas expliquer ce qui motive une personne à préférer un argument plutôt qu'un autre ; la motivation des arguments réside dans la conviction, ce que l'on peut découvrir après un retour réflexif de la reconstruction sur les étapes antérieures de la narration, de l'interprétation et de l'argumentation. Les professeurs de cours de religion peuvent et doivent guider les élèves dans un tel processus.

Pour les individus, certaines raisons sont moins recevables que d'autres, compte tenu de leur histoire propre et de leurs convictions. Cela peut constituer un obstacle à l'entente. C'est une des raisons pour lesquelles il est intéressant d'entamer un retour réflexif « sur ces éléments d'arrière-fond qui expliquent pourquoi l'argument a possèdè plus de plausibilité que l'argument b »¹¹⁶. En le découvrant pour soi-même et en découvrant aussi les raisons des autres partenaires de la discussion, la compréhension mutuelle est favorisée. Dans un entretien, Claudine Leleux, une enseignante de cours de morale, parle de son expérience en classe du travail de l'argumentation avec ses élèves. Elle évoque les failles de l'argumentation prise toute seule et relie ces failles aux limites de l'argumentation dénoncées par Ferry, qui lui rend raison. Voici ce qu'elle dit :

Les professeurs ont pu se rendre compte que la formation à l'argumentation ne permet pas nécessairement de se mettre d'accord sur des normes communes. L'argumentation

¹¹² J.-M. FERRY, *Ibid.*, p. 12.

¹¹³ J.-M. FERRY, *Ibid.*, p. 12.

¹¹⁴ J.-M. FERRY, « Ethique et religion », in *Revue de théologie et de philosophie*, 2000, n°132, p. 332.

¹¹⁵ J.-M. FERRY, « La normativité à la lumière des registres du discours », <http://users.skynet.be/sky95042/Normativite.pdf>, consulté le 31/07/17, p. 12.

¹¹⁶ L. BOEVE, « La pertinence de la foi chrétienne dans la société contemporaine. Entre sécularité et pluralité », <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/116499/1/1.12.pdf>, consulté le 14/08/2017, p.442.

peut échouer. Par exemple, vis-à-vis d'un raciste. Par exemple aussi dans une discussion dans laquelle, au sens d'Habermas, les participants sont invités à s'accorder sur l'argument le meilleur. Nous en avons aussi fait l'expérience en journée pédagogique sur l'éthique habermassienne lorsque j'avais proposé d'évaluer la force normative du "sacrifice de soi". L'argumentation avait buté non sur les arguments mais sur le contenu du concept de sacrifice, synonyme d'hétéronomie pour les uns, d'amour pour les autres. Ces échecs de l'argumentation ont pu faire ressentir aux professeurs le besoin de travailler d'autres aspects que l'argumentation, comme l'expérience du récit, du témoignage ou de l'autobiographie ou encore l'expérience du respect et de la reconnaissance mutuels dans la classe et de l'écoute de chacun¹¹⁷.

L'entente dans la discussion n'est pas toujours atteinte car les convictions intimes sous-jacentes à l'argumentation peuvent bloquer l'entente sans qu'on ne comprenne dans un premier temps pourquoi. D'où la nécessité de la reconstruction qui va relire l'argumentation de façon critique. Elle explicitera les raisons cachées, implicites, ce qui favorisera les chances d'aboutir à une entente.

C'est pourquoi le professeur de religion doit accorder en classe de l'importance aux convictions qui relèvent de la narration et de l'interprétation, par le médium du récit, du témoignage, de l'autobiographie, etc. Il doit également aider l'élève à trouver et exprimer le sens de ces narrations. Ce sont des éléments structurants pour l'émergence de normes, même s'ils sont insuffisants. Ainsi, dans un débat par exemple, le professeur de religion peut amener les élèves à s'interroger les uns les autres sur les éléments narratifs qui entrent en jeu dans l'argumentation et sur leur sens : « "Qu'est-ce que tu éprouves ? Pourquoi tu tiens cette position ? Pourquoi tu ne te rends pas à cette raison que je viens de donner ? Pourquoi, en revanche, tu serais plus sensible à telle autre ? Pourquoi tu bloques sur tel ou tel argument ?" [...] "Qu'est-ce que ça veut dire ? À quoi tu associes cela ?" »¹¹⁸ etc.,.... Ensuite, on peut s'entendre ou non sur ce « pourquoi ? ». « L'autre peut dire : "Là tu exagères, tu te donnes la part trop belle, tu te donnes des explications un peu faciles, moi, je pense que c'est plutôt parce que..." »¹¹⁹. Il y a conflit d'interprétation ; on retrouve là l'argumentation au niveau réflexif de la reconstruction.

¹¹⁷ J-M. FERRY, « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry », propos recueillis par LELEUX, C., http://users.skynet.be/jean.marc.ferry/iw_ev26.html, consulté le 31/07/17. A paru dans *Entre-vues*, 1995, n° 26.

¹¹⁸ J-M. FERRY, *Ibid.*

¹¹⁹ J-M. FERRY, *Ibid.*

Il faut donc pour Jean-Marc Ferry explorer les contextes dans lesquels des arguments prennent force et d'autres en perdent. Les sujets « reconstruisent » ainsi leur identité en y intégrant des éléments jusque-là non pris en compte et qui pouvaient faire obstacle, souvent implicitement, à l'entente entre différents individus en train d'argumenter. Mais cette prise en compte rend possible aussi la reconnaissance de chacun dans sa particularité, notamment religieuse. La reconstruction est guidée par « une dynamique auto-critique qui pousse la raison argumentative à s'assouplir et à s'approfondir dans des procédures portant à l'espace public les éléments d'expériences personnelles et de convictions intimes [...] qui nous instruiraient substantiellement sur les résistances à l'entente, tout en appelant à une reconnaissance qui engage chaque participant à s'intéresser aux récits de vie de ses protagonistes »¹²⁰. La discussion ne recèle pas uniquement un enjeu cognitiviste de consensus autour de normes, mais aussi un enjeu éthique de reconnaissance. Il ne faut pas simplement considérer l'argument qui est le meilleur, il faut encore déceler ce qui a amené la personne à avancer l'argument qu'elle a avancé, pour considérer les personnes dans leur identité au-delà de leur capacité d'argumenter. Ferry fait valoir la reconnaissance des identités particulières.

En regardant au-delà de l'argumentation, il est possible de voir des convictions qui ne sont pas (encore) thématiques – qui ne sont pas conceptualisées, problématisées –, mais qui méritent d'être reconnues plutôt qu'ignorées. Pour Habermas, l'enjeu de la discussion et de la communication est de rechercher l'argument le meilleur¹²¹. Il a une conception assez cognitiviste de ce qu'implique la discussion et la communication, tandis que Ferry veut souligner aussi un autre aspect que ce qui est en jeu dans l'argumentation, à savoir la reconnaissance de la particularité de l'autre, de son altérité radicale¹²². D'où l'importance dans la discussion de prendre appui par la reconstruction sur le registre narratif, interprétatif et argumentatif¹²³. Ferry explique ainsi la différence de sa théorie avec celle de Habermas:

« D'un côté, on conteste ; de l'autre, on justifie. C'est ça le schéma un peu stylisé de l'argumentation. Et, on regarde la validité intrinsèque des raisons qui sont données. Et ce que Habermas appelle l'éthique procédurale de l'argumentation, est une éthique qui consiste à faire abstraction en quelque sorte de tout ce qui n'est pas la validité interne

¹²⁰ J.-M. FERRY, « Ethique et religion », in *Revue de théologie et de philosophie*, 2000, n°132, p. 333.

¹²¹ L'argument n'est pas le meilleur dans l'absolu mais le meilleur parmi ceux qui sont proposés. Cela laisse ouverte la possibilité d'admettre un nouvel argument, jugé meilleur encore.

¹²² Dans l'argumentation habermassienne, les individus se reconnaissent déjà les uns les autres mais seulement en tant que sujets de droit envers qui il faut se justifier. Cependant, l'autre n'est pas encore considéré dans sa particularité. Ferry estime que l'altérité reste trop formelle, l'argumentation reste déconnectée des récits de vie.

¹²³ J.-M. FERRY, « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry », propos recueillis par LELEUX, C., http://users.skynet.be/jean.marc.ferry/iw_ev26.html, consulté le 31/07/17. A paru dans *Entre-vues*, 1995, n° 26.

des raisons, des arguments, et qui nous engage dans la mesure où, en toute bonne foi, on reconnaît certains arguments comme provisoirement supérieurs. Dans ce schéma de l'argumentation, les deux personnes regardent, si je puis dire, dans la même direction qui est celle de la logique argumentative, et qui, au regard de cette logique, de ce toit commun, ont déplacé éventuellement leur position et se rendent aux raisons qui sont émises par le protagoniste de telle sorte qu'un accord est envisageable. Dans ce schéma, les protagonistes ne se regardent pas l'un l'autre et ne s'interrogent en aucune façon sur leur vécu comme c'est le cas dans la reconstruction dans laquelle chacun regarde vers l'autre¹²⁴. Avec la reconstruction, « l'argumentation est moins viciée et plus prometteuse pour l'entente parce qu'elle est plus intersubjective, chacun est plus tourné vers la sensibilité, la vulnérabilité, le vécu de l'autre »¹²⁵.

L'enjeu de la reconnaissance est de taille. Souvent, même une argumentation bien menée conformément à une situation idéale de parole peut être porteuse de violence du fait qu'elle ignore les motifs personnels cachés qui sont à l'origine de la résistance à tel ou tel argument. La reconstruction a alors pour fonction de partir sur les traces de la reconnaissance éventuellement manquée et à reprendre¹²⁶. « La reconstruction a une mission tout à fait légitime et indiquée dans les cas pratiques pour aller voir sous les arguments qui ont été acceptés ou rejetés quels sont les vécus existentiels, les expériences au regard desquelles les raisons sont vécues éventuellement comme une violence ou comme n'ayant pas de force, pas de poids »¹²⁷. Dans la réalité, qui n'est jamais, par définition, une situation idéale de parole, cette mission prend encore davantage d'importance. Ces injustices routinières constituent autant d'atteintes imperceptibles à la reconnaissance réciproque et autant de blessures et d'obstacles à l'entente. Elles peuvent prendre la forme « d'indiscrétions, de mensonges, d'omissions (dans la narration), de généralisations hâtives, de déformation d'intentions, de stratégies d'imputation (dans l'interprétation), d'isolement des arguments adverses de leur contexte de cohérence et de pertinence, réduire des propos à un « néant logique », pousser trop loin les conséquences qui n'entraient nullement dans de telles perspectives (dans l'argumentation), etc »¹²⁸.

¹²⁴ J.-M. FERRY, *Ibid.*

¹²⁵ J.-M. FERRY, *Ibid.*

¹²⁶ J.-M. FERRY, « La normativité à la lumière des registres du discours », <http://users.skynet.be/sky95042/Normativite.pdf>, consulté le 31/07/17, pp. 11-12.

¹²⁷ J.-M. FERRY, « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry », propos recueillis par LELEUX, C., http://users.skynet.be/jean.marc.ferry/iw_ev26.html, consulté le 31/07/17. A paru dans *Entre-vues*, 1995, n° 26.

¹²⁸ J.-M. FERRY, *L'éthique reconstructive*, les éditions du Cerf, Paris, 1996, pp. 62-63.

Si l'on reprend l'idée selon laquelle l'établissement du juste demande un ancrage motivationnel, la reconnaissance prônée par Ferry permet aux élèves de se sentir fiers d'être citoyens belges s'ils peuvent vivre et afficher leurs convictions religieuses sans que cela ne soit interprété comme un manquement à leurs obligations de citoyen. Les enseignants de religion doivent bien évidemment aider les élèves à ne pas avoir recours à des procédés blessants et à reconnaître les autres en tant qu'individus incarnés, particuliers, y compris dans leur façon de vivre leur religion (ou leur athéisme, ou leur agnosticisme). Ils doivent aider les élèves à construire leur identité de façon à concilier leur religion et leur sentiment d'appartenance à la nation belge. Interdire l'enseignement de la religion dans les écoles publiques, c'est couper les élèves que l'on éduque à la citoyenneté de leur contexte et c'est leur envoyer un message d'incompatibilité entre leur religion et leur citoyenneté belge. J'aurai l'occasion de développer cette idée dans le chapitre suivant.

Je pense avoir montré par ces développements sur la théorie de Ferry que l'intervention du bien dans l'argumentation aide à la formation du juste, à condition d'opérer un retour réflexif vers les différents registres discursifs. Le juste parvient à être établi lorsque l'on aboutit à une entente qui nécessite à la fois l'explicitation des motifs de résistance à certains arguments, et la motivation que procure la reconnaissance des identités particulières, notamment religieuses.

Ferry arrive ainsi à réconcilier l'identité religieuse et l'identité citoyenne, ce que ne faisaient pas Habermas ni les libéraux rawlsiens ; l'identité citoyenne était inarticulée à l'identité privée religieuse. En ajoutant l'étape de la reconstruction, Ferry opère donc un rééquilibrage entre le juste et le bien. Comme il le souligne, « c'est en articulant intimement les arguments aux récits, c'est-à-dire en les contextualisant au regard de vécus biographiques que la reconstruction dépasse les possibilités d'une argumentation déconnectée du particulier »¹²⁹.

3. Conclusion

La première section a tenté de déconstruire l'idée libérale d'une priorité stricte du juste sur le bien. En prenant en compte la critique communautarienne d'un sujet libéral désincarné, sans toutefois tomber dans l'extrême inverse consistant à faire primer le bien sur le juste, il a été suggéré qu'un travail de rééquilibrage et de reconnexion entre le juste et le bien était nécessaire. C'est ce à quoi je me suis consacrée dans la deuxième section de ce chapitre, en tentant en même temps d'en tirer les conséquences quant à la

¹²⁹ J.-M. FERRY, *Ibid.*, p. 56.

place du cours de religion à l'école. La religion et le cours de religion sont un apport indispensable à la construction de la société car ils amènent les élèves à réfléchir ensemble à des questions de justice en mobilisant dans ce processus leurs convictions religieuses. Défendre la priorité stricte du juste sur le bien nous coupe des moyens substantiels pour construire ensemble le juste. C'est ce que je crois avoir démontré en mobilisant la théorie de Mark Hunyadi et de Jean-Marc Ferry. Hunyadi soutient que le contexte est une ressource de (contre-)arguments (ou de « contre-factualités ») et de motivation pour établir le juste. Ferry quant à lui reconnecte le bien au juste grâce à l'étape de la reconstruction qui relie les convictions intimes et l'argumentation.

Il est primordial d'articuler l'identité religieuse et l'identité citoyenne, contrairement à la démarche libérale classique. Or je considère que le cours de religion est un lieu propice et essentiel au travail de cette articulation. Il est évident que si la thèse générale de ce mémoire est bien celle de la légitimité et de la pertinence d'un cours de religion dans l'enseignement obligatoire, elle s'accompagne toutefois de directives concernant le programme de ce cours. Il ne s'agit pas de légitimer n'importe quel cours de religion. C'est une étape que je viens de commencer – et qui se poursuivra dans les chapitres suivants –, puisque j'ai essayé de penser le rôle du cours de religion grâce aux éléments qu'apporte Ferry. La fonction du cours de religion doit être d'offrir l'occasion à chaque élève d'apprendre à réfléchir et à argumenter notamment en prenant conscience et en mobilisant ses convictions personnelles religieuses (ou athées, ou agnostiques¹³⁰) et celles de ses camarades de classe. De plus, chaque élève doit apprendre à reconnaître l'autre dans et au-delà de l'argumentation comme un être qui argumente et qui raisonne à partir de sa « particularité biographique », faite notamment de convictions religieuses (ou athées, ou agnostiques)¹³¹. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à argumenter mais aussi à comprendre les motifs qui font que lui et ses camarades valident ou invalident un argument, et par là de reconnaître les autres en leur particularité, en leurs convictions religieuses entre autres. Cet exercice aux cours de religion doit porter entre autres sur des sujets soumis à la délibération publique – ici, en classe – sur des questions de

¹³⁰ Les élèves non-croyants seront confrontés à la croyance et apprendront à justifier pourquoi ils ne croient pas – ou adopteront éventuellement de nouvelles convictions.

¹³¹ On peut d'ailleurs remarquer qu'en Communauté française de Belgique, le programme du cours de religion catholique recommande explicitement à l'enseignant de développer la pratique du questionnement seul et avec les autres, de respecter l'autre, de dialoguer, de trouver du sens à l'expérience vécue et aux concepts enseignés, etc. Les programmes des autres cultes reconnus vont dans ce sens. Voir notamment à ce sujet : Ministère de la Communauté Française, *Programme d'études du cours de religion catholique*, 236/2003/240, http://www.coursdereligion.be/files/documents/programme_secondaire.pdf, consulté le 30/08/2017.

sociétés¹³². C'est de cette manière, me semble-t-il, que le cours de religion peut et doit jouer un rôle fondamental dans la réconciliation entre l'identité citoyenne et l'identité (a-, ou ir-) religieuse, et ainsi dans le rééquilibrage du rapport entre le juste et le bien.

Ces apprentissages sont primordiaux dans l'intérêt de l'individu mais également de la justice. En effet, permettre l'expression et le développement de convictions religieuses dans l'espace public de formation de l'opinion qu'est l'école, est important pour deux raisons. La première est que les individus peuvent construire leur identité religieuse et citoyenne de façon épanouissante. La seconde est qu'ainsi, ils peuvent se considérer et être considérés par les autres comme citoyens à part entière et agir comme tels, grâce aux compétences et à la motivation que leur a procurées le cours de religion.

Le cours de religion ainsi conçu donne l'occasion aux élèves de se montrer à eux-mêmes et aux autres que leur foi et leur citoyenneté sont compatibles. Il est possible pour eux d'être intégrés dans la société et d'y participer sans se sentir obligés de devoir « mettre de côté » leurs convictions religieuses¹³³. Cette idée sera abordée dans le chapitre suivant. Notons déjà que la thèse qui y sera développée considérera que la reconnaissance des identités religieuses favorise la participation citoyenne.

Le premier chapitre a montré à mon sens que les convictions religieuses ont une place légitime à l'école publique. Ce second chapitre va plus loin en montrant non seulement la légitimité mais également la nécessité d'un cours de religion. C'est une démarche qui sera poursuivie dans les chapitres suivants.

¹³² C'est pourquoi l'on peut estimer qu'organiser un cours de religion où l'on ne parle pas de citoyenneté, et un cours de citoyenneté où l'on ne parle pas de religion, semble revenir à se fourvoyer. Le chapitre sur la citoyenneté reviendra sur ce point.

¹³³ Le jeune peut toutefois *décider* de mettre provisoirement entre parenthèses son identité religieuse mais pour cela, il doit d'abord avoir conçu un certain rapport entre les deux facettes de son identité. Cela suppose un travail réflexif sur sa conception de la vie bonne, ce que permet le cours de religion.

Chapitre 3 : Cours de religion, intégration sociale et unité civique

Dans le premier chapitre, j'ai défendu la thèse selon laquelle l'État laïque doit autoriser l'instruction religieuse dans ses écoles parce que l'enseignement public n'est pas un espace public de décision politique mais un espace public de formation de l'opinion, et qu'à ce titre l'exclusion de la religion des écoles publiques va à l'encontre de l'esprit de la laïcité. Je m'opposais ainsi à la position laïciste. Le second chapitre visait à déconstruire la thèse libérale de la priorité stricte du juste sur le bien, et à montrer comment l'on peut articuler le juste et le bien, particulièrement au cours de religion. Le cours de religion ainsi conçu donne l'occasion aux élèves de se montrer à eux-mêmes et aux autres que leur foi et leur citoyenneté sont compatibles. Bien que je n'aie pas encore précisé de quel type de cours de religion je parle précisément – travail qui sera esquissé discrètement dans ce chapitre et qui fera l'objet explicite du chapitre suivant – j'ai montré, me semble-t-il, qu'une citoyenneté inclusive était légitime et nécessaire dans l'espace public de formation de l'opinion qu'est l'école publique. J'ai esquissé dans le second chapitre une première justification de l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques : dans un tel cadre, il est possible pour les élèves d'être intégrés à l'école et dans la société sans se sentir obligés de devoir « mettre de côté » leurs convictions (a- ou ir-)religieuses. C'est un travail que je compte poursuivre dans ce présent chapitre, en approfondissant l'idée de l'intégration des jeunes grâce aux cours de religion organisés dans les écoles publiques.

La question soulevée dans ce chapitre sera la suivante : étant donné le caractère pluri-convictionnel en matières religieuses de la société actuelle, l'organisation des cours de religion dans les écoles publiques favorise-t-elle ou, au contraire, entrave-t-elle l'intégration sociale des élèves ?

La thèse du présent chapitre soutiendra que l'organisation de cours de religion dans l'enseignement public favorise une forme de citoyenneté inclusive des différentes convictions religieuses, et est donc en cela à promouvoir. Contrairement à ce qui est souvent soulevé dans les débats, l'instruction religieuse dans les établissements scolaires publics n'est pas un obstacle à l'intégration des élèves, citoyens en devenir, ni à l'unité civique. Au contraire, ne pas organiser de cours de religion dans les écoles publiques peut s'avérer être un obstacle à leur sentiment d'être reconnus dans leur identité religieuse et, par là, à leur participation dans la société et à l'unité de cette

dernière. Pour éviter cet écueil, il faut penser un modèle d'intégration inclusive qui comprend l'intégration comme un processus différent de l'assimilation et qui conçoit une unité civique qui accueille les différences. Je tenterai de montrer que les cours de religion et le volet dialogique compris en leur sein sont un cadre indispensable à ce travail d'intégration et de citoyenneté inclusive.

J'organiserai mon raisonnement en plusieurs étapes.

Tout d'abord, la première section établira brièvement le contexte dans lequel la question de ce chapitre se pose. Je défendrai l'idée qu'une philosophie politique ne peut faire l'impasse sur la question de l'intégration sociale et de l'unité civique d'une société politique. Je préciserai aussi pourquoi l'école est l'objet de tant d'interrogations à ce sujet.

Deuxièmement, je procéderai à une conceptualisation de l'intégration sociale et je la lierai à la notion de citoyenneté présentant trois dimensions indissociables les unes des autres: la dimension des droits et devoirs, celle de la participation à la société et celle d'une identité commune alimentant une unité civique (section 2).

Dans la troisième section sera esquissée une première typologie des différentes manières philosophiques traditionnelles de comprendre l'intégration sociale, l'identité partagée et l'unité civique. La tension entre républicanisme et multiculturalisme aidera le lecteur à situer dans un premier temps où s'inscrivent les positions philosophiques qui lui seront exposées par la suite.

La section 4 attaquera de front l'idée selon laquelle la non-organisation de cours de religion dans les écoles publiques limiterait le risque de repli sur les identités religieuses. Je soutiendrai le contraire: les cours de religion peuvent favoriser l'intégration sociale des élèves et l'identité partagée génératrice d'unité civique. Je m'aiderai dans mon questionnement des réflexions de Cécile Laborde et de Will Kymlicka. Trois positions relatives à l'aménagement de la diversité religieuse s'en dégageront: le républicanisme traditionnel, le libéralisme multiculturaliste (Kymlicka) et le républicanisme critique (Laborde). Mon objectif ne sera cependant pas d'exposer intégralement leurs théories mais plutôt d'en retirer des éléments de réflexion pour réfléchir à la question de ce chapitre, en dégageant – par la positive ou par la négative – les arguments pertinents pour cette dernière.

J'expliquerai d'abord la façon dont le républicanisme traditionnel se présente comme une position inclusive des différences, refusant l'« ethnicisation » (la réification) des

relations sociales et partageant une culture commune. A l'aide des failles identifiées par le libéralisme multiculturaliste et le républicanisme critique, je montrerai au fur et à mesure que le républicanisme traditionnel fait au contraire preuve d'exclusion et que son invalidation de la légitimité des cours de religion ne peut être défendue (section 4.a). Dans la section 4.b, je présenterai la « crise de l'intégration » à laquelle les sociétés occidentales font face actuellement et le défi que cette crise pose au modèle d'intégration nationale. L'intérêt et la nécessité des cours de religion seront soulignés à cette occasion puisque leur organisation peut rencontrer les revendications des jeunes en faveur d'un autre modèle d'intégration, davantage inclusif.

Ensuite, la section 4.c montrera en quoi l'organisation de l'enseignement religieux dans les écoles publiques est un dispositif à promouvoir dans la mesure où il favorise la reconnaissance des différentes convictions religieuses et, par là, la participation paritaire à la société. Je soutiendrai que la reconnaissance et la participation paritaire ne sont pas nécessairement antinomiques mais peuvent au contraire œuvrer de concert. Il en ressortira que le cours de religion permet l'intégration sociale, à condition qu'il s'accompagne d'un dialogue interreligieux en son sein. Les aspects confessionnels et interconfessionnels doivent être pensés ensemble pour concilier la reconnaissance des identités particulières et les chances égales pour chaque élève, citoyen en devenir, de participer à la société, tout cela en soutenant l'unité civique.

Plusieurs précautions méthodologiques s'imposent au préalable.

Tout d'abord, la façon dont j'aborderai cette question mobilisera bien entendu la théorie et la démarche philosophiques, mais entrera également en dialogue avec la sociologie normative¹³⁴. Je tenterai de montrer que, derrière ce débat normatif, se tiennent un certain nombre de présupposés relatifs à l'intégration dans une communauté politique, à l'unité de cette dernière, etc. L'identification de ces présupposés servira de fil conducteur philosophique.

Deuxièmement, même si la problématique se pose pour toutes les religions et autres convictions de conscience, je parlerai en particulier de l'intégration des jeunes musulmans et de la question des cours islamiques¹³⁵ car c'est surtout autour de cette religion que le débat se pose aujourd'hui lorsque la légitimité et la pertinence de l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques sont discutées. C'est un choix difficile et que j'assume, car il serait dommage à mon sens de rester dans un

¹³⁴ Par « sociologie normative », j'entends une approche sociologique particulière qui explique, mais aussi qui critique, le présent pour mieux changer l'avenir. La sociologie normative s'éloigne en cela d'une sociologie que l'on pourrait qualifier de « descriptive ».

¹³⁵ Sans oublier cependant les intégrismes potentiels des autres convictions de conscience.

discours de l'ordre de la « langue de bois », qui ne rencontrerait pas d'importants enjeux à soulever. Mon argumentation sera donc reliée régulièrement à une réflexion sur le statut des minorités. Par « minorités », j'entends les communautés dont la religion est « étrangère » à la tradition culturelle de la société (l'islam par exemple vis-à-vis de l'Occident).

Enfin, une dernière précaution méthodologique est à souligner : mes propos tourneront surtout autour de la dimension culturelle et identificatoire de l'intégration et de l'unité civique. La question de la participation socio-économique à la société ne sera pas traitée dans ce chapitre. Que cela ne fasse pas oublier au lecteur que cet enjeu, même s'il n'est pas développé ici, est d'une importance capitale lorsque l'on réfléchit à la justice sociale, d'autant plus que Nancy Fraser nous met en garde quant au risque que les luttes pour la reconnaissance « servent plus à évincer les luttes pour la redistribution qu'à les compléter »¹³⁶. Il serait inimaginable de transformer la culture en « alibi » pour détourner l'attention du lecteur des problèmes socio-économiques.

1. Le caractère philosophique de la question de l'intégration sociale

Une des questions les plus troublantes de la politique contemporaine est celle-ci : « Comment faire société, comment concilier unité et pluralité des valeurs et des cultures ? Faut-il araser ou consacrer les différences ? »¹³⁷. « Comment les institutions démocratiques peuvent-elles être suffisamment intégrantes et stables que pour perdurer dans les Etats dont les citoyens proviennent de plus en plus de cultures et de religions différentes et sont de plus en plus résistants à l'assimilation et à la subordination qui ont su procurer pendant un certain temps de la stabilité politique »¹³⁸ ? Collectivement, nous avons encore beaucoup à faire pour comprendre comment la justice sociale et l'unité politique peuvent être atteintes dans des sociétés traversées par des divergences et des désaccords religieux profonds et, autant que l'on puisse en juger, irréductibles.

Dans le contexte actuel, la cohésion sociale se présente comme un défi sociétal de taille et nous amène à (re)penser à l'aménagement de la diversité multiculturelle et pluri-religieuse, et à ce qui fait de nous des membres d'une même société. Poser cette question et reconnaître son importance ne signifie pas nécessairement que la stabilité politique soit une fin en soi. Les institutions politiques peuvent en effet être stables malgré – voire même parfois grâce à – une oppression soutenue. L'objectif – poursuivi

¹³⁶ N. FRASER, « Repenser la reconnaissance », in *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 72-73.

¹³⁷ M. DOYTCHÉVA, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2011, 4^e de couverture.

¹³⁸ E. CALLAN, « Democratic patriotism and multicultural education », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 21 (2002), p. 465. Je traduis librement.

dans ce chapitre – doit rester celui d’une intégration sociale compatible avec la justice et la démocratie. Cependant, porter atteinte à la stabilité politique pour atteindre ces fins est difficilement envisageable. En effet, instaurer et maintenir une société démocratique implique que cette dernière soit soutenue par des aspirations communes et des structures politiques *stables*. Will Kymlicka explique par exemple qu’une désunion « conduirait à la dissolution du pays, ou tout au moins à une volonté moindre d’accepter les sacrifices mutuels et de faire les concessions que requiert le bon fonctionnement de la démocratie »¹³⁹.

Daniel Weinstock évoque la crainte – qu’il ne partage pas¹⁴⁰ – selon laquelle la gestion active de la diversité religieuse rend difficile et met en danger l’intégration des citoyens dans une communauté politique. L’on entend régulièrement cette peur s’exprimer à l’encontre de l’organisation de cours de religion dans l’école publique : ne va-t-on pas désunir les élèves, citoyens en devenir, en les séparant selon leurs convictions religieuses une à deux heures par semaine ? Leur identité religieuse ne viendra-t-elle pas à bout du sens de la communauté qui est censé régner dans une école ? Cette crainte concerne la stabilité et la viabilité des démocraties, dont les institutions « ne [pourraient] continuer à fonctionner comme elles le devraient en raison de la gamme des identités et des allégeances qu’une société multiculturelle semble appuyer, voire encourager [...] On craint en effet que les groupes qui acquièrent une identité et un ensemble d’allégeances trop indépendants ne cessent d’appuyer les institutions centrales de l’Etat et ne soient pas disposés à défendre celles-ci si elles sont menacées »¹⁴¹.

A l’instar de Weinstock, je considérerai que la question se pose quelle que soit la réponse politique accordée à la situation de pluralisme ethnique, culturel, religieux ou national au sein d’une société démocratique et laïque au sens défini dans le premier chapitre. Une rawlsienne tel que Amy Gutmann n’accorde aux citoyens que le droit individuel d’association et non des droits collectifs. Les libéraux moins classiques comme Will Kymlicka n’acceptent d’accorder que certains droits collectifs à certains types de groupes, à condition de ne pas attenter aux droits individuels. Quant aux partisans d’un multiculturalisme radical, parmi lesquels on compte Iris Young, ils proposent d’accorder des droits collectifs selon des critères plus larges. Selon

¹³⁹ W. KYMLICKA, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Québec, Boréal, 1995, p. 245.

¹⁴⁰ Je n’aurai pas l’occasion de me pencher sur ce pan de sa théorie. Voir à ce sujet D. WEINSTOCK, « L’éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles », in DIECKHOFF, A. (dir.), *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Paris, Presses de sciences po, 2004, pp.153-177.

¹⁴¹ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p.154.

Weinstock, le problème de la cohésion sociale se pose dans toutes ces configurations¹⁴². En effet, la solution libérale orthodoxe peut « susciter une aliénation généralisée de la part de ceux qui revendiquent des droits collectifs ». Pour autant, si ces derniers obtiennent des droits collectifs, ils peuvent également se désolidariser de la société commune en exerçant une autonomie politique plus forte.

Il n'est donc pas possible pour les philosophes politiques de faire l'économie d'une réflexion sur les conditions de viabilité et de stabilité des démocraties libérales multiculturelles¹⁴³. C'est une problématique qui présente un enjeu de justice. La question de la stabilité politique au sein de la diversité est souvent soulevée dans les débats universitaires et populaires à propos de la société pluraliste et de l'éducation dans un tel contexte. Malheureusement, la question est souvent débattue de manière passionnée et idéologique, ce qui fait obstacle au dialogue démocratique. Ceux qui rejettent l'idée d'accueillir les différences au sein de la société ont recours à des arguments de stabilité et d'unité civique et s'en servent pour éviter toute remise en question de l'(in)adéquation des idées traditionnelles de l'identité civique aujourd'hui¹⁴⁴. De leur côté, les partisans d'un accueil de la diversité ne répondent pas de manière satisfaisante à la question de la stabilité, pourtant très importante puisque la démocratie a besoin de stabilité pour être viable¹⁴⁵.

Les philosophes politiques animés par la crainte de la fragmentation sociale accordent une attention toute particulière à l'éducation scolaire. L'école est le lieu par excellence de la construction de la nation et d'une intégration réussie. Par exemple, en Belgique francophone, l'article 6 du décret Missions attribue à l'école le rôle de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »¹⁴⁶.

Le secteur de l'enseignement revêt une importance cruciale puisque l'école est une des institutions qui a le plus d'influence sur les jeunes. Elle peut inculquer aux futurs citoyens des « vertus », des qualités, qui pourront servir les intérêts de la société et renforcer l'unité et la solidarité des concitoyens. Les autres milieux que fréquentent les jeunes – tels que les médias, l'Eglise et la famille – sont moins susceptibles d'être guidés par l'Etat. En effet, les principes de liberté d'expression, de liberté de la presse,

¹⁴² D. WEINSTOCK, *Ibid.*, pp.154-155.

¹⁴³ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 155.

¹⁴⁴ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 466-467.

¹⁴⁵ D. LEYDET, « Citizenship », in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2017, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/citizenship>, consulté le 22/10/2017.

¹⁴⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret Missions*, art. 6, 1997, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_030.pdf, consulté le 2/04/2018.

de liberté de conscience et de la vie privée empêchent l'Etat d'exercer un contrôle suffisamment important sur ces secteurs¹⁴⁷. L'école « exerce une grande influence sur la socialisation des enfants et est le mécanisme de socialisation sur lequel l'Etat peut le plus logiquement prétendre exercer une souveraineté »¹⁴⁸. C'est pourquoi les philosophes politiques s'attachent à déterminer comment le programme scolaire et la gestion des écoles peuvent favoriser l'intégration politique des jeunes et « produire des citoyens disposés à défendre les normes et institutions des Etats libéraux démocratiques »¹⁴⁹.

Les débats autour de l'enseignement et du cours de religion en particulier – l'on craint qu'une attention trop prononcée sur l'appartenance religieuse cause un repli identitaire et une division sociale – ont été marqués par l'inquiétude au sujet de l'intégration politique des jeunes et de la stabilité de la nation qui est à la fois de plus en plus diverse culturellement et de plus en plus résistante aux pratiques assimilatrices. Une étude sur la place d'un cours de religion dans l'école publique doit chercher à dissiper plutôt qu'ignorer cette inquiétude. C'est la tâche que je compte entreprendre dans ce chapitre.

2. Conceptualisation philosophique de l'intégration sociale

Définir philosophiquement ce qu'est l'« intégration sociale » n'est pas chose facile. Il faut tout d'abord préciser que dans ce mémoire, le « social » dont il sera question réfère à la communauté politique nationale, et non à un simple groupe d'amis, de personnes partageant les mêmes loisirs, etc. Dans cette perspective, l'usage du terme d'« intégration sociale » ou d'« intégration politique » est très varié. La liste de ses synonymes est longue : citoyenneté, fraternité, solidarité, unité sociale, lien civique, identité collective, appartenance symbolique, cohésion sociale, etc. Cela peut parfois prêter à confusion. J'utiliserai tous ces synonymes pour varier de vocabulaire, mais d'un point de vue conceptuel, je lierai l'intégration sociale à la citoyenneté, en suivant une définition proposée par Dominique Leydet.

Selon cette dernière, dans une société démocratique, la citoyenneté – et l'intégration sociale –, présente trois dimensions : celle des droits et devoirs, de la participation et d'une identité commune pourvoyeuse d'unité civique¹⁵⁰. Etre intégré, c'est avant tout bénéficier d'un statut légal défini par des droits et des devoirs civils, politiques et

¹⁴⁷ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, pp. 155-156.

¹⁴⁸ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 164.

¹⁴⁹ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 156.

¹⁵⁰ D. LEYDET, *Ibid.*

sociaux. C'est en tant que le citoyen est « institué juridiquement comme membre d'une communauté politique qu'il bénéficie de ces droits et devoirs »¹⁵¹. Cependant, ce n'est pas parce que le citoyen a ce statut légal qu'il peut nécessairement prendre part à la formulation de la loi et à la vie de sa nation. C'est ce qu'ajoute la deuxième dimension de l'intégration sociale : les citoyens sont des agents politiques car ils participent activement aux institutions politiques, culturelles et socio-économiques de la société. Enfin, l'intégration sociale désigne également l'appartenance à une communauté politique qui fournit une source distincte d'identité et d'unité sociale.

Cependant, les relations entre les trois dimensions de l'intégration sont si complexes qu'il faut les prendre en compte simultanément. Par exemple, le fait qu'un citoyen jouisse de droits définira partiellement ses possibilités et ses motivations de participer activement à la politique. Ou encore, le fait qu'un citoyen jouisse de droits favorisera son sens d'estime de soi et fera ainsi de la citoyenneté une source positive d'identité. « La citoyenneté en tant qu'un ensemble de droits civils, politiques et sociaux et en tant qu'une pratique politique, peut aider à générer des sentiments d'identité et d'appartenance »¹⁵². Et un sens fort de l'identité collective motivera les citoyens à participer activement à la vie politique de leur société¹⁵³. Ce sont autant de paramètres à prendre en considération pour étudier l'intégration sociale. Les arguments que j'avancerai en faveur de l'organisation des cours de religion explorent précisément la dynamique qui existe entre ces différentes facettes de l'intégration citoyenne.

3. Typologie des différentes manières de comprendre l'intégration sociale, l'identité partagée et l'unité civique

Il existe différentes manières de comprendre l'intégration dans une communauté politique nationale et l'unité civique qui en sorte renforcée, ce qui rend le débat philosophique. Pour les uns, l'intégration sociale implique une mise entre parenthèses des différences dans l'espace public. Pour d'autres, elle implique une reconnaissance publique mutuelle des différences. En effet, deux positions peuvent être distinguées schématiquement en réponse à la question : qu'implique donc l'intégration d'individus dans une communauté politique ?

La conception « forte » de l'intégration sociale, d'inspiration républicaine, soutient que le lien civique est possible grâce à un partage de valeurs (politiques et autres), de culture

¹⁵¹ D. LEYDET, *Ibid.*

¹⁵² D. LEYDET, *Ibid.*

¹⁵³ D. LEYDET, *Ibid.*

et d'identité communes, et grâce à une mise entre parenthèses des différences dans l'espace public. La capacité de la citoyenneté à remplir sa fonction d'intégration dépendrait en premier lieu d'un sentiment d'identité qui s'appuie sur une histoire, des traditions, des valeurs (politiques et autres), une langue et une culture commune¹⁵⁴. Elle suppose une sorte d'identité construite autour de ces éléments partagés de manière forte, et relègue les identités particulières dans la sphère privée. Dans cette optique, la laïcité poursuivrait non seulement l'égal respect de la liberté de conscience de chacun, mais également l'intégration sociale conçue en ces termes. « Pour certains, l'interaction et la coopération entre les citoyens que requiert l'intégration civique exigent l'effacement ou la neutralisation des marqueurs identitaires qui différencient [les citoyens] (dont la religion et l'ethnicité). La prémisse de cette conception républicaine est que l'effacement de la différence est une condition préalable nécessaire à l'intégration et à la cohésion sociale. L'école est souvent présentée dans cette perspective comme un “ sanctuaire républicain ” »¹⁵⁵.

A l'inverse, une conception moins exigeante de l'intégration politique peut être trouvée dans le multiculturalisme anglo-saxon tel que celui prôné par Charles Taylor et Jocelyn Maclure. Les individus ne partagent pas toutes les mêmes valeurs mais ils peuvent cohabiter, se faire confiance et se reconnaître mutuellement en dépit des différences. « Le dialogue, la compréhension mutuelle et la coopération entre les citoyens d'une société diversifiée exige au contraire que les ressemblances et les différences entre eux soient reconnues et respectées. Le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification dans les sociétés diversifiées passe alors davantage par une « reconnaissance raisonnable » des différences que par leur relégation stricte à la sphère privée. Cette conception plus libérale et pluraliste de la laïcité a encore pour fonction première la protection de l'égalité morale des citoyens et de la liberté de conscience et de religion, mais elle contribue aussi, subsidiairement, à l'intégration civique »¹⁵⁶. Aujourd'hui, toutes les sociétés occidentales doivent apprendre à trouver ailleurs que dans l'unanimité philosophique la source de leur unité. Ce passage n'est pas facile, et sa nécessité est parfois contestée, comme c'est le cas de nos jours dans plusieurs pays européens où des représentants de la droite politique avancent que seul un retour à une unité morale perdue peut contrer la « dégénérescence identitaire » appréhendée.

¹⁵⁴ W. KYMLICKA, *Ibid.*, pp. 265-266.

¹⁵⁵ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 43-44.

¹⁵⁶ C. TAYLOR, J. MACLURE, *Ibid.*, p. 44.

De plus, la conception multiculturaliste estime que l'intégration réussie de tous les citoyens repose sur le partage de procédures, de manières de résoudre des désaccords et de reconnaître les différences, en ayant recours à un socle minimum de valeurs politiques communes. L'unité sociale dans une démocratie reposerait non pas sur une identité partagée mais plutôt sur une allégeance partagée aux principes politiques. Il est évident que les citoyens d'une démocratie de notre époque ne partagent pas tous les mêmes conceptions de la vie bonne. En revanche, ils ont en commun certaines valeurs politiques. Par exemple, « une commission gouvernementale au Canada a dressé une liste des valeurs de ce type que partageaient les Canadiens : 1) un attachement à l'égalité et à l'équité, 2) un attachement à la consultation, au dialogue, 3) l'importance de la reconnaissance d'autrui et de la tolérance, 4) la défense de la diversité, 5) la compassion et la générosité, 6) un attachement à l'environnement naturel et 7) un engagement en faveur de la liberté, de la paix et des réformes non violentes. On peut espérer qu'en insistant sur ces valeurs communes, on fournira une base à l'unité sociale du Canada »¹⁵⁷. On trouve cette même idée, sous une forme plus philosophique, dans les travaux de nombreux théoriciens du libéralisme. Rawls, par exemple, écrit que l'unité dans les sociétés modernes se fonde sur une conception commune de la justice. Selon lui, « bien qu'une société bien ordonnée soit divisée et pluraliste [...] l'accord public sur les questions de justice politique et sociale renforce les liens d'amitié civique et assure les liens de l'association »¹⁵⁸.

Cependant, les partisans d'une conception « forte » de l'intégration sociale objectent que partager des principes politiques est utile mais ne suffit pas à assurer une unité sociale ; c'est une identité « consistante » qui est nécessaire. Le fait que deux groupes partagent les mêmes principes de justice ne leur fournit pas nécessairement une raison suffisamment forte de rester ensemble plutôt que de se séparer en deux pays. Si deux groupes veulent vivre ensemble sous un même Etat, alors des principes politiques partagés les aideront dans ce processus. Mais des principes politiques partagés ne sont pas dans l'absolu une raison pour que deux groupes souhaitent vivre ensemble. Justement, « le monde occidental voit se dessiner une convergence des nations majoritaires [...] vers certaines valeurs politiques. Du point de vue de ces valeurs, les Danois, les Allemands, les Français et les Britanniques ne se sont sans doute jamais autant ressemblés. Mais cela n'a pas le moindrement atténué le désir de ces nations majoritaires de conserver leur indépendance nationale »¹⁵⁹.

¹⁵⁷ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 264.

¹⁵⁸ J. RAWLS, « Kantian Constructivism in Moral Theory », in *Journal of Philosophy*, 77/9 (1980), p. 540. Cité dans W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 264.

¹⁵⁹ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 265.

4. L'argument de l'intégration et de l'unité civique en faveur de l'enseignement religieux

L'objectif de cette section est de démontrer que l'organisation des cours de religion dans l'enseignement public favorise une forme de citoyenneté inclusive de la diversité religieuse, et est donc en cela à promouvoir. Que le lecteur m'excuse si je dois passer par des considérations sociologiques avant d'entamer une réflexion proprement normative et philosophique mais j'estime que cette démarche est nécessaire à la compréhension.

a. Non-organisation de l'enseignement religieux et exclusion

Le républicanisme traditionnel tel qu'il régit la politique publique, par exemple en France¹⁶⁰, serait très clairement opposé à l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques au nom de la solidarité civique. Cela peut d'ailleurs s'observer dans le système scolaire français, qui ne propose pas de cours de religion, dans le but de ne pas briser la fraternité qui règne entre les élèves et de respecter la laïcité. Je défendrai cependant dans cette partie du chapitre l'idée suivante : bien qu'il se dise inclusif, le républicanisme traditionnel ne l'est pas. Or dans les deux chapitres précédents, il a été montré premièrement que le religieux et les autres convictions de conscience avaient leur place et leur nécessité dans l'espace public de formation de l'opinion qu'est l'école publique ; et deuxièmement que le laïcisme qui s'y oppose n'était pas une position que l'on peut soutenir. Par conséquent, l'invalidation de la légitimité des cours de religion dans les écoles publiques, au nom de l'intégration sociale et de l'unité civique, est battue en brèche.

Le républicanisme traditionnel exige des croyants qu'ils épousent l'identité nationale en reléguant au domaine privé leurs différences culturelles et religieuses au nom de la solidarité civique – faisant ainsi preuve de laïcisme tel qu'il a été défini et critiqué dans le premier chapitre de ce mémoire. La nationalité partagée est censée fonctionner comme un vecteur de lien civique, en dépit des différences. Les républicains

¹⁶⁰ Laborde part du contexte français (et plus particulièrement de la controverse du port du voile musulman par les élèves dans les écoles publiques françaises), ce qui nourrit sa réflexion philosophique. Cependant, sa réflexion a la prétention de dépasser les contextes particuliers – tout en les prenant en compte –, ce qui rend son approche pertinente dans ce chapitre dévolu à un contexte plus général. La critique à laquelle elle procède me paraît parlante pour les situations belges et occidentales plus globalement. Certes, la Belgique organise déjà des cours de religion mais elle est en proie à de nombreuses critiques, au sein-même du pays. La pertinence de ces cours est régulièrement remise en question dans les débats publics, et les réactions identitaires de la part de la majorité et des minorités sont légion et font écho aux développements sociologiques de ce chapitre.

traditionnels ont une conception bien spécifique de cette identité nationale, qui devrait être forte afin de pouvoir transcender toute autre appartenance. Elle risquerait d'être minée par la reconnaissance des différences culturelles et religieuses dans la sphère publique, ce que suppose l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques. La solidarité républicaine prétend avoir des fondements non-particularistes puisque, selon les républicains traditionnels, le fondement de la Nation est le patriotisme des citoyens envers leur Nation, quelles que soient leur origine ou leurs convictions de conscience. « La nationalité devrait être basée sur un attachement à la nation non-ethnique »¹⁶¹. Il s'agirait d'une nation ouverte à tout individu qui désire s'y attacher ; en ce sens elle proposerait une citoyenneté inclusive. « La nation est ouverte à tous ceux qui, quelles que soient leur race, leur religion ou leur différence culturelle, ont la capacité et la volonté d'acquérir les moyens de participer à son activité économique et de partager ses idéaux politiques »¹⁶².

Les républicains traditionnels estiment qu'il y a « une forte connexion entre l'unité et l'égalité, entre la diversité et l'inégalité »¹⁶³, comme l'Histoire a pu le montrer selon eux : en France par exemple, la diversité d'ordres et de statuts sous l'Ancien Régime avait mené à des droits inégaux, situation qu'a voulu changer la Révolution Française¹⁶⁴. Encore aujourd'hui, de trop grandes disparités de conditions culturelles, sociales et économiques mèneraient à une impasse car elles rendraient impossible le partage d'un sentiment d'appartenance à une seule communauté, la Nation. C'est pourquoi l'égalité républicaine a également une dimension socio-économique forte en plus d'avoir des composantes culturelles, politiques et légales¹⁶⁵. Les républicains traditionnels refusent de prendre en compte dans leur politique publique l'appartenance de l'individu à des groupes définis culturellement ou religieusement. Même si les groupes économiques défavorisés et les groupes culturels ou religieux coïncident parfois, il n'empêche qu'une personne d'origine arabo-musulmane par exemple se verra octroyer des aides sociales en raison de son statut économique plutôt qu'en raison de ses origines. Les républicains traditionnels considèrent la religion ou toute autre conviction de conscience comme une catégorie non-pertinente, à ne pas prendre en compte de quelle que manière que ce soit. Cela reviendrait autrement selon eux à opérer une discrimination, ce dont ils se défendent avec fierté au nom de l'« universalité » trans-

¹⁶¹ C. LABORDE, *Critical republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*, New York, Oxford University Press, 2008, p. 176. Je traduis librement.

¹⁶² C. LABORDE, *Ibid.*, p. 177.

¹⁶³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 179.

¹⁶⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 179.

¹⁶⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 179.

religieuse et trans-ethnique de la citoyenneté républicaine¹⁶⁶. D'où leur opposition aux revendications identitaires telles que l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques.

L'opportunité d'être un citoyen républicain s'accompagne cependant d'une exigence forte : celle d'adopter la culture nationale, par le biais de la scolarisation et de la socialisation. La nationalité serait considérée avant tout comme un attachement à l'Histoire, aux traditions, à la langue, à la culture, aux habitudes, etc¹⁶⁷. Cet attachement s'adresserait « non pas à la république en tant que république, mais à *cette* république, dans ses manifestations concrètes »¹⁶⁸. Historiquement et encore actuellement, l'école aurait été une institution centrale dans le projet républicain de construction de la nation. C'est ce qui expliquerait en partie pourquoi aujourd'hui la controverse des cours de religion est particulièrement forte lorsque cela touche à l'école¹⁶⁹. Cette promotion d'un lien culturel fort – plutôt que d'une simple citoyenneté politique – aurait un rôle instrumental ; « la participation politique resterait la fin à poursuivre mais la culture partagée servirait de lien puissant entre les citoyens »¹⁷⁰. Elle faciliterait la communication démocratique, générerait et entretiendrait les « vertus » civiques et serait source de fierté, ce qui favoriserait la poursuite du bien commun¹⁷¹. L'unité nationale repose sur l'unité culturelle, homogène.

En réalité, les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques dénoncent le fait que le discours républicain officiel d'« aveuglement » à l'ethnie, à la religion et à toute autre identité particulière du citoyen n'est que pure idéologie : le modèle républicain traditionnel de l'intégration est non seulement compatible avec une conception ethnique de la nation, mais pousse même à l'« ethnicisation » des relations sociales, c'est-à-dire à l'accentuation et à l'essentialisation des catégories religieuses (ou athées, ou agnostiques) ou culturelles qu'il prétendait combattre.

En effet, le libéralisme multiculturaliste et le républicanisme critique estiment que « la culture commune nationale invoquée par les républicains [traditionnels] est trop proche de la culture de la majorité historique et a, par là, un contenu particulariste »¹⁷² ; l'ethnicisation de la société est omniprésente mais rendue invisible par le discours universaliste. La question du pluralisme religieux recèle un enjeu de renégociation des

¹⁶⁶ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 183-184, p. 191.

¹⁶⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 174-180.

¹⁶⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 180.

¹⁶⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 181.

¹⁷⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 178.

¹⁷¹ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 176-178.

¹⁷² C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 213-214.

conditions de l'intégration entre les groupes minoritaires et la culture majoritaire. Le défi présent consiste à mettre fin à des phénomènes d'oppression et de domination – souvent involontaires – d'une majorité historique. Selon Kymlicka, le modèle d'intégration contre lequel il s'oppose établit un lien direct entre la culture dominante et l'Etat-nation. L'Etat y est considéré comme la possession d'un groupe national dominant, puisqu'il en privilégie la langue, l'histoire, la culture, la littérature, etc. L'intégration des minorités dans ce modèle consiste en une assimilation. Afin de participer à la vie politique, économique et sociale de l'Etat-Nation, les groupes minoritaires doivent abandonner leur identité initiale et adopter les coutumes et pratiques du pays d'accueil. Ce processus n'est pas choisi volontairement par ces minorités puisque l'Etat l'impose, notamment à travers le programme scolaire. Comme Eamonn Callan le souligne, « la scolarisation de masse [...] a commencé [...] comme projet pour construire la nation. Les écoles publiques devaient aider à développer la citoyenneté chez les élèves, afin d'assurer des institutions politiques (et économiques) fortes d'une génération à une autre. Dans ce contexte, la tâche d'inculquer le patriotisme était primordiale. Le patriotisme a été défini initialement comme rassemblant une communauté d'individus qui partageaient [...] la même identité raciale. Les écoles constituaient des lieux de socialisation dans lesquels l'assimilation ethnique [...] et la fidélité à la nation étaient inextricablement liées »¹⁷³.

Comme nous pouvons déjà le pressentir, les critiques envers le républicanisme traditionnel soulèvent également le fait que la culture dite « commune » s'avère de fait l'être très peu. Le républicanisme traditionnel a tendance à exiger des immigrants de se détacher de leurs spécificités d'origine. Laborde estime que malgré les discours officiels qui ont pu émerger – par exemple en France depuis les années 1980 – en faveur d'« une pleine participation à la société, compatible avec la préservation des spécificités culturelles et religieuses »¹⁷⁴, le modèle de l'intégration nationale reste basé sur une acculturation qui élimine dans des proportions significatives les différences dans l'espace public¹⁷⁵. Le républicanisme officiel aurait donc à cœur de proposer une citoyenneté inclusive, ouverte à tous, mais sur le mode de l'assimilation, de la conformité à une culture homogène nationale¹⁷⁶. En ce qui concerne plus particulièrement les immigrants pratiquant une religion (l'Islam par exemple)

¹⁷³ E. CALLAN, « Democratic patriotism and multicultural education », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 21 (2002), p.469. Je traduis librement.

¹⁷⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 188.

¹⁷⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 188. Je ne développerai pas les considérations sociologiques à ce propos qui se trouvent dans le livre de Laborde.

¹⁷⁶ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 176-179.

« étrangère » à la culture d'accueil, ils sont supposés acquérir, ainsi que leurs enfants, cette culture commune. Or celle-ci n'intègre pas de changement ou de variation malgré l'arrivée de ces nouveaux-venus, notamment car « la culture républicaine est considérée comme suffisamment prestigieuse et attractive que pour être adoptée avec enthousiasme par les immigrés »¹⁷⁷. Selon les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques, l'exigence d'assimilation est problématique parce qu'« elle suppose erronément que le devoir d'intégration incombe unilatéralement aux migrants, comme si le succès de leur intégration ne dépendait pas aussi de la façon dont la société les a intégrés et acceptés »¹⁷⁸. Les républicains traditionnels soutiennent que les immigrants actuels doivent se conformer au modèle national d'intégration car « il s'est montré efficace dans le passé et car il a garanti l'accès à des opportunités et des bénéfices tangibles »¹⁷⁹. Cependant, les républicains traditionnels reconnaissent que les institutions échouent de plus en plus à assurer une égalité et une mobilité sociale. Dès lors, est-il juste de demander aux immigrants de s'intégrer si l'Etat et la société ne leur en donnent pas les moyens, bref si l'Etat et la société ne sont pas dans la réciprocité ? Ne serait-ce pas cela une unité sociale bien comprise ? « Si la république échoue à promouvoir le bien commun d'une façon inclusive et égalitaire, quel niveau d'acculturation peut-il être légitimement exigé de ses citoyens ? Cette demande, pour être vue comme juste, doit être sous-tendue par la réciprocité et par l'équilibre entre droits et devoirs »¹⁸⁰. Or ce que l'on peut observer chez les républicains traditionnels, c'est une injonction inconditionnelle à la citoyenneté républicaine et une asymétrie des exigences. Cela se remarque dans leur tendance à adopter une approche moraliste, en blâmant les immigrés de « ne pas être intégrés », de remplir de moins en moins leurs devoirs de civilité et d'intégration, alors que les institutions faillissent à leur devoir d'intégration¹⁸¹.

La culture « commune » se fait d'autant plus ressentir comme non-commune du fait que l'exigence d'assimilation s'accompagne d'une stigmatisation implicite des cultures immigrées. Si l'on prend le cas de la France, les cultures d'origine sont en effet ce que les immigrés doivent abandonner pour devenir Français, « pour être « aussi Français que possible ». La culture commune française devient la culture de référence à partir de laquelle ils sont forcés de se définir »¹⁸². Les libéraux multiculturalistes estiment que la position du républicanisme traditionnel est celle d'un républicanisme nationaliste et

¹⁷⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 184.

¹⁷⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 203.

¹⁷⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 206.

¹⁸⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 208.

¹⁸¹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 208.

¹⁸² C. LABORDE, *Ibid.*, p. 205.

ethnocentrique car leur idéologie de l'assimilation « repose sur une construction contestable de la culture commune »¹⁸³ et sur une caricature des cultures immigrées, en particulier l'Islam, qui serait une religion non-respectueuse des droits humains et de la démocratie. L'idéologie de l'assimilation culturelle véhicule ainsi, implicitement ou explicitement, « une vision caricaturale de la culture des immigrés et une désapprobation publique de certaines pratiques culturelles étrangères »¹⁸⁴. D'où la méfiance des autorités françaises évoquée davantage à propos des cours de religion islamique et moins au sujet des cours de morale laïque, de catholicisme, de protestantisme, etc. Cela complique encore davantage le processus d'assimilation, qui représente aussi un « coût moral », quand bien même cette assimilation serait vécue dans les meilleures conditions. En fin de compte, le républicanisme traditionnel en arrive à ne pas respecter les individus qui pratiquent et s'identifient à de telles pratiques culturelles ou religieuses. De plus, cet état d'esprit n'incite absolument pas les citoyens – musulmans ou non – à se considérer comme faisant partie d'une même communauté nationale unie.

De plus, certaines critiques envers le républicanisme traditionnel vont plus loin dans la thèse d'une ethnicisation des relations sociales. Elles soutiennent que « tout appel à une identité partagée telle que la nationalité est en soi exclusif » et donc non unificateur: « cette identité se définit par opposition avec ce qu'elle n'est pas »¹⁸⁵, ce qui se reflète dans l'utilisation grammaticale des catégories du « nous » versus « eux ». « Les nations seraient des communautés qui se construisent essentiellement en opposition à un « Autre » imaginé ». Dans le cas de la France, « la figure du musulman nord-africain est devenue celle de l'Autre par rapport au citoyen républicain. Les immigrants nord-africains sont donc implicitement ethnicisés – réduits à des traits essentiels et inchangeables –, et la « francité » en est de même »¹⁸⁶. Dans ce cadre, « l'intégration nationale est littéralement impossible pour les immigrés »¹⁸⁷. Le processus de construction de la nation républicaine est, selon Etienne Balibar, un processus d'ethnicisation fictive. L'ethnicisation de la nation – c'est à dire l'appel à une communauté apparemment éternelle, inchangée et naturelle – renforce la solidarité entre les « natifs », au détriment des « étrangers » en maintenant une frontière entre eux. Dès lors, l'acquisition de la nationalité française ne suffit pas pour devenir un « vrai »

¹⁸³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 205.

¹⁸⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 205.

¹⁸⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 213.

¹⁸⁶ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 214.

¹⁸⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 210.

Français¹⁸⁸. D'ailleurs, l'utilisation du mot « immigré » reproduit des catégories ethniques implicites : il est réservé aux personnes d'origine africaine et nord-africaine, pas aux individus d'origine européenne qui ont immigré en France ou en Belgique; et il désigne les jeunes de la seconde et troisième générations qui sont nés et ont toujours vécu en France ou en Belgique. Ces catégories font de l'immigré un « étranger intérieur ». La catégorie de l'immigré stigmatise et « objectifie des catégories ethniques sans pour autant dévoiler les mécanismes sociaux de production de cette ethnicité, à savoir la discrimination par la société d'accueil. Au lieu de ça, la catégorie d'immigré est expliquée par leur « culture d'origine » (essentialisée), un euphémisme pour signifier l'essence ethnique. [...] L'exigence d'intégration est donc une injonction paradoxale : peu importe à quel point l'immigré s'est intégré, il ne sera par définition jamais naturalisé et restera toujours perçu comme un Autre inassimilable¹⁸⁹. Par conséquent, le discours des républicains traditionnels n'est pas imperméable à une logique d'ethnisation et produit précisément ce qu'elle dit combattre : un communautarisme, un repli identitaire, de la part des « nationaux de souche » mais également, nous allons le voir très prochainement, de la part des personnes (d'origine) immigrées, singulièrement les musulmans¹⁹⁰.

En résumé, le libéralisme multiculturaliste ainsi que le républicanisme critique soulignent les nombreuses failles du républicanisme traditionnel. L'objection que les républicains traditionnels opposaient à la légitimité de cours de religion à l'école publique est donc battue en brèche. Ils se méprennent tout à fait lorsqu'ils avancent que seule leur conception de l'intégration – et les mesures qui l'accompagnent, notamment la non-organisation de cours de religion – aboutit au résultat escompté : une société unie, solidaire et accueillante. En réalité, la situation est bien moins idyllique ; la vision républicaine traditionnelle ne fait que renforcer la fragmentation sociale et promouvoir une identité essentialisée, figée, intrinsèquement exclusive : elle rassemble certains citoyens seulement en excluant d'autres – procédant ainsi à une oppression de la différence. Malgré qu'elle se dise universelle, l'identité républicaine traditionnelle est particulariste. Elle s'érige en un « nous », « les (vrais) français », « les (vrais) belges » versus « eux », les Autres, en particulier les citoyens musulmans. Dans ce contexte, refuser l'instauration de cours de religion dans les écoles publiques serait interprété encore une fois comme une mesure d'exclusion. Cette situation ne peut être acceptée, au nom de la légitimité de la présence du religieux (et des autres convictions de

¹⁸⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 213.

¹⁸⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 215-216.

¹⁹⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 213.

conscience) que je me suis attachée à démontrer dans les deux premiers chapitres. Le principe d'égal respect des libertés de conscience et l'articulation entre l'identité religieuse et l'identité citoyenne requièrent, selon moi, d'aller à l'encontre d'un « nous » exclusif et d'un refus d'organiser des cours qui permettraient aux élèves d'exprimer, développer et partager leur identité religieuse, identité toujours articulée à leur identité citoyenne. Ceci est d'autant plus important que l'on se situe dans un contexte de « crise de l'intégration ».

b. Les cours de religion: repli identitaire ou revendication (d'un autre modèle) d'intégration ?

Jusqu'il y a peu, le processus d'acculturation se serait déroulé sans accroc et de façon non-coercitive aux dires des républicains traditionnels. Pour eux, « la plupart des immigrés n'auraient souhaité maintenir leur culture d'origine que d'une façon fragmentaire et symbolique, la culture principale restant celle de l'école, de la télévision nationale, etc. »¹⁹¹. Leur loyauté à leur culture d'origine n'aurait pas concurrencé leur identité nationale, qui serait restée première et n'aurait pas suscité de conflits d'intérêt. Cependant, les républicains traditionnels estiment que la dernière vague d'immigrés en France a installé une plus grande « distance culturelle » entre la culture française et, en particulier, les traditions musulmanes¹⁹². Le modèle de l'intégration républicaine fonctionnerait beaucoup moins efficacement avec les personnes (d'origine) immigrées de seconde et troisième générations. Les républicains traditionnels français estiment qu'il y a une « crise » du modèle national républicain de l'intégration qui se manifeste par un affaiblissement du lien civique entre les citoyens, par « la formation d'une population marginalisée, exclue, sans espoir de mobilité sociale ni d'intégration culturelle dans la société des inclus » et par l'émergence de revendications identitaires¹⁹³. C'est pourquoi, lorsque les musulmans réclament l'organisation d'un cours de religion islamique au sein de l'école, publique donc censée être unificatrice, les républicains traditionnels associent cette revendication à un mouvement de repli sur soi de la part de la communauté musulmane. L'adoption d'une identité musulmane publique et parfois provocatrice est perçue comme un profond défi au modèle français d'intégration¹⁹⁴. Mais plutôt que de conclure à l'échec de ce modèle, les républicains traditionnels le réaffirment. Ils auraient tendance à voir dans la controverse des cours de religion le symptôme de l'érosion du modèle d'intégration. Dans cette optique,

¹⁹¹ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 190-191.

¹⁹² C. LABORDE, *Ibid.*, p. 189.

¹⁹³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 193.

¹⁹⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 197.

l'interdiction d'organiser des cours de religion dans les écoles publiques serait posée comme une réaffirmation de la validité du modèle républicain d'intégration. Il ne saurait être question de permettre une affirmation culturelle qui crée des divisions¹⁹⁵.

Pour les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques, les républicains traditionnels « ont raison d'interpréter l'adoption publique d'une identité islamique par les jeunes français maghrébins comme un défi profond du modèle républicain d'intégration »¹⁹⁶ mais ils ont tort de réaffirmer ce modèle. Les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques militent pour une autre lecture : non seulement il faut se prononcer fermement face aux injustices et y mettre fin, mais il faut aller plus loin et voir que les injustices touchant les immigrés et leurs enfants remettent précisément en question la pertinence du modèle d'intégration nationale et d'unité sociale¹⁹⁷, et en particulier – par extrapolation – la pertinence de la politique scolaire en matière de l'enseignement religieux.

« L'islamisation serait une forme de protestation ethnique et sociale qui dénonce les « mensonges » de la république, en particulier en ce qui concerne ses promesses non tenues d'intégration de tous ses membres quelle que soit leur origine ethnique »¹⁹⁸. Pour les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques, « il n'est pas étonnant que le groupe cible de l'ethnonationalisme républicain (les jeunes d'origine nord-africaine) se soit détourné des « mirages » de l'intégration et se soit réapproprié dans une posture de défi les catégories ethniques dans lesquelles on les a relégués »¹⁹⁹. Dans ce processus de « renversement du stigmat », ils se décrivent de plus en plus comme des « arabes » ou des « musulmans » en opposition aux nationaux « de souche » et ont recours à des affirmations identitaires provocantes²⁰⁰, dans un mouvement de communautarisme défensif. Il est possible d'imaginer qu'un cours de religion islamique, s'il est mené adéquatement, leur permette de se construire comme « musulmans » d'une façon plus constructive.

L'affirmation publique d'une identité musulmane par exemple (notamment par la revendication d'organiser des cours de religion dans les écoles publiques) peut certes être vue comme le symptôme d'une désaffiliation par rapport à la République mais elle

¹⁹⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 198.

¹⁹⁶ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 208.

¹⁹⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 208.

¹⁹⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 202.

¹⁹⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 218.

²⁰⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 218.

peut aussi être envisagée d'une autre manière : comme une revendication d'intégration sans assimilation²⁰¹. L'adoption d'une identité musulmane publique peut en effet prendre deux formes : l'« Islam des exclus » et l'« Islam des inclus ».

L'« Islam des exclus » est celui des musulmans désaffiliés, indifférents, voire hostiles à leur nation ; dans les cas extrêmes, ces jeunes partent à l'étranger pour faire le « djihad » puis retournent dans leur pays pour commettre des actes terroristes²⁰². Mais selon les multiculturalistes libéraux et les républicains critiques, ce n'est pas la forme dominante de l'islamisation des jeunes de seconde ou troisième générations. Le défi qu'ils adressent à l'idéologie nationale républicaine de l'intégration n'est pas une position radicale d'exclusion mais une volonté de s'intégrer selon une conception différente de l'intégration, qui ne nie pas leur identité musulmane²⁰³. Il s'agit de l'« Islam des inclus »²⁰⁴. Cette revendication d'intégration sans assimilation concerne les jeunes qui défendent leur droit d'être français et musulmans en même temps dans la sphère publique. Pour les libéraux multiculturalistes et les républicains critiques, « contrairement à leurs parents qui n'étaient pas entièrement intégrés dans la société française et qui pratiquaient leur religion aussi discrètement que possible, l'islam visible des jeunes est en fait, aussi paradoxalement que ça puisse paraître, le signe de leur intégration de facto dans la société française »²⁰⁵. Les jeunes ne se voient pas comme des invités, qui devraient respecter des règles en signe de gratitude envers l'hospitalité des accueillants ; ils sont de bonne foi les membres d'une société qu'ils veulent faire leur. En atteste ce témoignage d'une jeune musulmane française :

« Il y a des réactions que je ne comprends pas. Par exemple, les mosquées... Si on veut maintenant construire des mosquées, c'est bien qu'on considère que la France est notre pays ! Sinon, pourquoi se fatiguerait-on à ramasser toute cette somme d'argent ? C'est notre flouz qu'on donne ! Nos parents acceptaient de prier dans les caves parce qu'ils pensaient qu'ils allaient repartir tout de suite ! Mais nous on est français ! On n'est pas contre la France du tout ! Il nous faut des mosquées pour prier proprement ! C'est simple ! C'est comme l'histoire des habits. Mon père, il n'osait pas sortir en djellaba, parce qu'il ne voulait pas choquer les voisins. Il se comportait comme un invité. Mais moi, quand j'ai envie de mettre ma djellaba pour faire le marché, je ne me pose pas de questions. Et les voisins, qu'est-ce qu'ils pensent ? Que mon père était intégré, et que

²⁰¹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 223.

²⁰² C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 224-225.

²⁰³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 225.

²⁰⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 223-s. Cécile Laborde utilise plusieurs travaux sociologiques démontrant la volonté de la majorité des jeunes musulmans français de s'intégrer dans leur société. Je n'aurai pas l'occasion de présenter ces travaux dans ce mémoire.

²⁰⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 226.

moi je ne veux pas m'intégrer ! C'est exactement le contraire ! Vous voulez que je m'intègre à quoi ? C'est mon pays la France !»²⁰⁶.

Les jeunes s'identifiant à cet « Islam des inclus » se définissent comme pleinement français ou belges, et assument les droits et devoirs de leur citoyenneté, particulièrement leur participation sociale et politique. Selon Kymlicka, « le plus souvent, [les groupes ethniques issus de l'immigration] souhaitent s'intégrer à la société dans son ensemble et être acceptés comme membres à part entière. Bien qu'ils recherchent fréquemment une certaine reconnaissance de leur identité ethnique, leur objectif n'est pas de devenir une nation séparée et autonome par rapport à la société d'accueil, mais d'en modifier les institutions et les lois afin qu'elles soient mieux adaptées aux différences culturelles »²⁰⁷. Les jeunes soutenant un « Islam des inclus » veulent participer à la société française, belge ; cependant, ils veulent le faire « non pas en tant que citoyens indifférenciés mais en tant que musulmans »²⁰⁸. Ils souhaitent que « leur foi façonne ouvertement leurs engagements sociaux »²⁰⁹. En adoptant cette position, ils essaient d'échapper à l'alternative paralysante entre l'assimilation (que prône le républicanisme traditionnel) et le séparatisme (que prône l'Islam des exclus). D'où leur demande d'un espace, d'un moment et d'un cadre dans l'école publique consacrés à ce modèle de citoyenneté différenciée, ce que peut leur procurer l'enseignement religieux. Organiser ces cours peut donc être à double tranchant. Certes, d'un côté ces cours peuvent favoriser le repli sur soi des élèves et séparer les jeunes aux convictions religieuses différentes s'ils sont donnés de manière inadéquate ; mais d'un autre côté, ils peuvent aider les jeunes à s'intégrer. C'est pourquoi, la plupart des jeunes musulmans étant preneurs d'une telle renégociation des termes de leur intégration, je pense qu'on peut tabler sur ce deuxième espoir, tout en sachant qu'il faudra prendre beaucoup de précautions, comme nous le verrons par la suite.

c. Cours de religion, reconnaissance des identités particulières et participation paritaire à la société

Mais selon quel(s) critères(s) de justice est-il possible de justifier l'organisation de l'enseignement religieux dans les écoles publiques ? Ces critères sont la reconnaissance

²⁰⁶ D. BOUZAR, « Islam et reconstruction identitaire des jeunes en difficulté », in *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, pp. 21-24, <http://www.cpdsi.fr/wp-content/uploads/2016/07/ISLAM-ET-RECONSTRUCTION-IDENTITAIRE-DES-JEUNES-EN-DIFFICULTE.pdf>, consulté le 23/10/2017.

²⁰⁷ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 24.

²⁰⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 227.

²⁰⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 227.

des identités particulières et la participation paritaire à la société. J'avancerai qu'ils peuvent être pensés en complémentarité l'un de l'autre, malgré qu'ils soient souvent rattachés à deux théories différentes de la justice : le libéralisme multiculturaliste (qui prône une reconnaissance et une valorisation des identités minoritaires) et le républicanisme critique (qui soutient une possibilité égale pour chaque citoyen de participer à la société). Je tenterai de montrer que l'organisation des cours de religion représente une mesure de citoyenneté inclusive de différentes convictions religieuses favorisant la reconnaissance et, *par là*, la participation paritaire à la société. Une telle appartenance à la société façonne et entretient l'unité civique.

a/ Un signal positif de reconnaissance

L'organisation de cours de religion envoie un signal positif de reconnaissance aux élèves croyants – qu'ils soient musulmans ou d'une autre conviction de conscience d'ailleurs. Ils ne sont plus considérés comme des citoyens indifférenciés mais sont reconnus dans leur différence.

L'intégration comprise au sens des libéraux multiculturalistes repose sur un modèle – fustigé par les républicains traditionnels – qui prône une reconnaissance des différences ethnoculturelles dans la sphère publique et une reconnaissance de la valeur des cultures minoritaires²¹⁰. Le multiculturalisme est une façon particulière de gérer la diversité au sein de la société²¹¹. Conçu comme un « projet de reconnaissance « équitable » d'individus et de collectivités historiques dans l'espace public, il est pour ses défenseurs le projet de traiter et de prendre en compte le pluralisme culturel ainsi que les rapports entre groupes majoritaires et minoritaires à l'intérieur d'une perspective d'égalité et de justice sociale »²¹². Face à la situation de pluralisme culturel et religieux, le multiculturalisme libéral répond par une politique de reconnaissance « équitable » des identités et différences culturelles et religieuses dans l'espace public. Cette politique

²¹⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 202-228.

²¹¹ J'utilise ici le mot « multiculturalisme » dans une perspective normative. Le multiculturalisme peut en effet être utilisé comme un terme descriptif ou comme un terme normatif. Dans une utilisation descriptive, le multiculturalisme est souvent synonyme de diversité. Autrement dit, il atteste simplement le fait que différentes communautés culturelles coexistent dans un seul même Etat souverain. Mais il y a différentes manières de gérer cet état de fait. Utilisé dans un sens normatif, le multiculturalisme désigne précisément une *certaine* théorie de la justice qui tente de répondre adéquatement à la diversité culturelle, religieuse et ethnique. Le multiculturalisme dont il est ici question est un multiculturalisme *libéral*, au sens où il cherche à respecter les libertés individuelles, qui priment sur les intérêts de la communauté (l'on tomberait sinon dans un communautarisme). L'enjeu des libertés individuelles sera encore abordé dans le chapitre suivant.

²¹² M. DOYTCHÉVA, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2011, p. 5.

passer par un soutien public matériel et symbolique de l'Etat, qui valide dès lors positivement ces identités.

La solution proposée par les multiculturalistes libéraux consiste en des politiques de reconnaissance publique des cultures anciennement stigmatisées – même involontairement. A vrai dire, pour Kymlicka, la séparation entre l'Etat et la majorité dominante n'est pas réalisable pour la simple et bonne raison que l'Etat est dans l'impossibilité d'être neutre²¹³ ; il est engagé qu'il le veuille ou non : « l'idée selon laquelle il faudrait adopter une attitude de neutralité bienveillante à l'égard des différences culturelles n'a pas de sens. Les décisions d'un gouvernement touchant la langue d'usage, les frontières administratives, les jours fériés et les symboles de l'Etat impliquent nécessairement que celui-ci reconnaît et favorise les intérêts et l'identité de groupes ethniques ou nationaux particuliers. Inévitablement, l'Etat fait la promotion de certaines identités culturelles qui, par là même, portent préjudice aux autres »²¹⁴. Par exemple, l'école a été inévitablement influencée par l'héritage occidental judéo-chrétien : il suffit d'observer son calendrier, son programme, etc.

Mais dès lors, que faire ? « Il faut simplement se demander comment faire en sorte que ces formes inévitables du soutien apporté à des groupes ethniques [...] particuliers respectent la justice – autrement dit, comment faire en sorte qu'elles ne privilégient pas certains groupes tout en portant préjudice à d'autres »²¹⁵. « Sur le « marché de la culture », certains groupes sont injustement défavorisés. Dans leur cas, la reconnaissance et le soutien politiques corrigent ce désavantage »²¹⁶. Les mesures prônées par le libéralisme multiculturaliste ne consistent donc pas en un rétablissement impossible de la neutralité mais plutôt en une exemption de lois et des politiques publiques qui désavantagent ces groupes à cause de leurs pratiques religieuses²¹⁷, ainsi

²¹³ A vrai dire, Kymlicka avance l'impossibilité de l'Etat d'être neutre par rapport aux *cultures* (il y a toujours une culture dominante d'arrière-fond) mais il n'évoque pas une telle impossibilité de neutralité par rapport aux *convictions religieuses*. Cependant, je considère que l'affirmation vaut aussi pour ces dernières dans la mesure où la religion est toujours porteuse d'une certaine culture ; il y a un ancrage des convictions religieuses dans les identités culturelles, c'est pourquoi je pense pouvoir appliquer par extrapolation les propos de Kymlicka à ma question de mémoire.

²¹⁴ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 158.

²¹⁵ W. KYMLICKA, *Ibid.*, pp. 168-169.

²¹⁶ W. KYMLICKA, *Ibid.*, pp. 159-160.

²¹⁷ Bien que la justification philosophique des exemptions juridiques (appelées « droits polyethniques » en ce qui concerne les minorités issues de l'immigration) soit un apport majeur de la théorie de Kymlicka, je ne m'y attarderai pas. En effet, l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques ne consiste pas en une exemption mais au contraire en l'instauration d'un choix large de cours de religion, alors qu'au contraire, les droits polyethniques prennent souvent la forme de *dérogations* aux lois ou règlements statuant par exemple sur le jour de fermeture des magasins le dimanche, sur la tenue vestimentaire, et sur d'autres arrangements qui peuvent aider les groupes religieux ou les minorités ethniques à exprimer leur

qu'en un support public en faveur d'une éducation ou d'initiatives culturelles qui maintiennent et transmettent des éléments de leur héritage culturel ou religieux.

Cela devrait être considéré comme des mesures visant à faciliter leur intégration dans la société plus large, et non pas comme des dispositifs visant à éviter l'intégration sociale et à s'isoler. Ces mesures doivent être prises pour faciliter l'intégration des minorités et non pour favoriser un éventuel repli identitaire. L'organisation d'un cours de religion islamique pourrait répondre à ce souci de corriger les inégalités liées à leur statut minoritaire, d'« atténuer la vulnérabilité des cultures minoritaires vis-à-vis des décisions prises par la majorité »²¹⁸.

En effet, que se passe-t-il dans le cas où la reconnaissance est déniée ? Pour Kymlicka, l'appartenance culturelle occupe une place très importante dans l'identité des individus. Or sur le plan politique et culturel, appartenir à un groupe déprécié par la culture dominante revient à subir un déni de reconnaissance, à connaître une relation déformée à soi-même. La stigmatisation entraîne une intériorisation d'images de soi négatives et une impossibilité de développer une identité culturelle ou religieuse propre forte et constructive. Kymlicka pense à l'instar de Charles Taylor que « le respect d'eux-mêmes qu'ont les individus dépend de l'estime dont bénéficie leur groupe. Si une culture est dépréciée, alors la dignité et le respect d'eux-mêmes qu'ont les individus seront également menacés »²¹⁹. « L'appartenance culturelle remplit un rôle important sur le plan social, en ce sens qu'elle affecte la façon dont les autres nous perçoivent et interagissent avec nous, ce qui détermine alors notre propre identité »²²⁰. Les minorités culturelles ou religieuses sont des minorités précisément parce que le mode de vie qu'elles veulent mener – c'est-à-dire un mode de vie organisé autour de traditions, croyances et pratiques particulières – est différent de celui de la culture dominante. Dans la mesure où l'ordre politique reflète et renforce les perspectives de la culture dominante, le libéralisme multiculturaliste suggère que l'Etat a l'obligation de réduire au maximum les effets disparates de ses activités sur les minorités. Il s'agit de « permettre aux groupes ethniques et aux minorités religieuses d'exprimer leur particularité et leur fierté culturelle sans que cela ne diminue leurs chances de succès au sein des institutions économiques et politiques de la société »²²¹. A l'inverse,

particularité et leur fierté sans que cela ne freine leur intégration aux institutions politiques et économiques de la société dominante.

²¹⁸ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 160.

²¹⁹ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 133.

²²⁰ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 132.

²²¹ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 52.

reconnaître positivement une religion minoritaire telle que l'Islam en organisant son enseignement dans les écoles publiques lance un signal positif et peut être considéré comme une mesure multiculturaliste libérale. L'élève musulman pourra se dire que si sa conviction religieuse est enseignée, cela signifie qu'elle est bien reconnue et qu'il est donc bien reconnu dans son identité religieuse.

b/ Une mesure favorisant la participation paritaire à la société

Cécile Laborde critique la théorie libérale multiculturaliste de reconnaissance des identités particulières, invalidant ainsi – par extrapolation – la légitimité d'un cours de religion basée sur les justifications qui précèdent. Je pense qu'il est possible d'envisager les choses sous un autre angle et de préconiser la reconnaissance des singularités en matières de convictions religieuses dans la mesure même où elle favorise la participation politique tant recherchée par Laborde.

Imbrication entre la reconnaissance des identités religieuses et la participation paritaire à la société

Selon Laborde, la participation égale de chacun à la société est mise à mal par la reconnaissance de la diversité religieuse. Pour elle, les mesures prônées par les libéraux multiculturalistes ne visent pas assez distinctement une égale citoyenneté pour tous²²². Certaines versions radicales iraient même à l'encontre de cette idée en favorisant les inégalités et les atteintes aux libertés individuelles (ce point sera développé dans le chapitre suivant). Avec son républicanisme critique, Laborde souhaite soutenir une théorie qui fait de la fraternité et de l'égale citoyenneté pour tous son but principal et explicite, ce que le libéralisme multiculturaliste ne fait pas selon elle. Comme le souligne Laborde, sa théorie est celle d'un républicanisme bien compris, qui s'inscrit dans la (véritable) tradition républicaine en faveur d'une participation politique, culturelle, sociale et économique : « c'est à travers une réelle participation à la vie commune que les citoyens expérimentent la citoyenneté et la solidarité républicaines »²²³.

Laborde reprend à sa façon la théorie statutaire de la reconnaissance développée par Nancy Fraser. Laborde reprend la distinction opérée par Fraser entre des politiques de reconnaissance des identités et des politiques de reconnaissance de parité de participation. Selon elles, toutes les politiques de reconnaissance ne sont pas

²²² C. LABORDE, *Ibid.*, p. 231.

²²³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 234.

nécessairement des politiques d'identité. Dans le sous-ensemble constitué par les politiques d'identité, parmi lesquelles est inclus le libéralisme multiculturaliste, ce qui exige d'être reconnu est l'identité culturelle spécifique de tel ou tel groupe. Pour Laborde et Fraser, l'alternative consiste à promouvoir des politiques de reconnaissance qui ne sont pas des politiques d'identité. Il s'agit de penser la reconnaissance comme une question de statut social et politique. Ce qu'une politique de reconnaissance doit reconnaître, c'est, pour les membres des groupes subordonnés, non pas une identité psychique, mais le statut de partenaires égaux dans l'interaction sociale. Le déni de reconnaissance en ce sens concerne la subordination et le manque de participation en tant que pairs aux décisions de la vie politique²²⁴. « Ce qu'il s'agit de dénoncer, c'est que des individus et des groupes se voient dénier le statut de partenaire à part entière dans la société, en raison notamment de « modèles institutionnalisés de valeurs culturelles » à la construction desquels ils n'ont pas participé « sur un pied d'égalité » »²²⁵. Pour le modèle statutaire, le déni de reconnaissance constitue une forme de subordination *institutionnalisée*. C'est-à-dire que « le déni de reconnaissance est commis à travers les rouages des institutions sociales qui régulent l'interaction en fonction de normes culturelles empêchant la parité »²²⁶. Les institutions constituent certaines catégories d'acteurs sociaux en modèles et d'autres en inférieurs. Il existe un nombre important de formes différentes d'institutionnalisation ; elle peut passer par la codification dans des textes de loi ou être informelle, constituée par des pratiques sociales ancrées dans la société civile²²⁷.

J'estime que la reconnaissance que Laborde propose dans son républicanisme critique est trop formelle, de telle manière qu'elle se révèle ne pas être une reconnaissance du tout. Le deuxième chapitre a montré la nécessité de considérer l'élève dans son entièreté, en tenant compte notamment de ses convictions religieuses. Il me semble que le critère de justice de participation paritaire à la société entraîne une reconnaissance uniquement juridique, très abstraite, qui accorde les mêmes droits et devoirs à tous les citoyens – les reconnaissant ainsi dans leur universalité, leur ressemblance. Or une pleine reconnaissance passe selon moi par la reconnaissance de la particularité de chacun, de ce qu'il peut apporter de positif à la société grâce à sa différence. Reconnaître un *principe* – un statut de pair – et reconnaître une *personne* sont deux

²²⁴ N. FRASER, « Repenser la reconnaissance », in *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 79-80.

²²⁵ M. DOYTCHÉVA, *Ibid.*, p. 46.

²²⁶ N. FRASER, *Ibid.*, pp. 79-80.

²²⁷ N. FRASER, *Ibid.*, p. 80.

choses différentes. Ce point sera développé dans le chapitre suivant qui examinera notamment la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth.

Cependant, Laborde a raison d'insister sur la participation égale de chaque citoyen à la société, qui n'accompagne pas toujours la reconnaissance des identités particulières. Toutefois, je ne vois pas pourquoi l'on ne pourrait pas faire de la parité de participation un but explicite de la théorie de la reconnaissance des identités religieuses, si l'on décide qu'il en soit ainsi. C'est en tout cas ce que je propose de faire : organiser des cours de religion afin de reconnaître les convictions religieuses des élèves, et par là, favoriser leur participation à la société. La reconnaissance des identités religieuses permet précisément de lever un obstacle important à la participation égale des individus. Les particularités religieuses des élèves font partie intégrante d'eux-mêmes et entrent en ligne de compte dans le processus de participation politique puisqu'ils s'y engagent tout entiers. Leur demander de séparer leur identité religieuse de leur identité citoyenne reviendrait à les condamner à ne pas être suffisamment inclus que pour pouvoir participer à la société. J'esquissais déjà cette idée dans le chapitre précédent.

La dichotomie opérée par Fraser et Laborde entre politiques d'identité et politiques de statut de pair repose sans doute sur une caricature de la position du libéralisme multiculturaliste. Kymlicka ne prône pas tant le respect de la diversité en tant que telle que le respect de la protection culturelle, pour protéger et favoriser l'autonomie – la capacité de choisir poursuivre et réviser sa propre conception de la vie bonne – des citoyens *dans une perspective individualiste*. Son multiculturalisme est bien *libéral* et échappe aux dérives communautaristes au sens où il accorde aux individus d'égales libertés, y compris celles de participer aux institutions sociales. Kymlicka prône la reconnaissance des identités religieuses au premier chef qu'elle favorise les libertés individuelles, et indirectement par là la participation égale à la société²²⁸. Il me semble donc que les théories de Kymlicka et Laborde sont proches sur ce point. Mais au-delà de ce qu'affirment ou non Kymlicka et Laborde – départager leurs propos n'est pas l'objectif de ce chapitre –, ce qu'il est important de retenir dans le raisonnement tenu ici, c'est que les cours de religion permettent de reconnaître l'élève dans sa différence religieuse et, *par la même occasion*, de lui donner l'occasion de participer à égalité à la société. C'est un but que je fixe explicitement aux cours de religion.

²²⁸ W. KYMLICKA, « La critique essentialiste du multiculturalisme : théorie, politique et ethos », in GUERARD DE LATOUR, S. (dir.), *Le multiculturalisme a-t-il un avenir ?*, Paris, ed. Hermann, coll. Hermann Philosophie, 2013, pp. 29-104.

Participation et dialogue interreligieux aux cours de religion

La dichotomie établie par Laborde et Fraser fait par contre davantage sens sur un autre point. Une trop grande mise en évidence des différences favoriserait l'ethnisation – l'essentialisation des identités – et la « balkanisation » - une coexistence sans interaction voire hostile –, ce qu'éviterait la théorie républicaine critique. Même si Kymlicka se défend de toute balkanisation, il n'en reste pas moins que c'est un risque encouru par le libéralisme multiculturaliste, comme le soulignent plusieurs auteurs. Je continue cependant à soutenir la théorie de la reconnaissance des particularités religieuses – que je désignerai dès à présent simplement par le terme de « reconnaissance » pour alléger le texte – car l'ethnisation n'est pas une conséquence nécessaire même si elle est un risque à prendre en compte. Je préfère la théorie de la reconnaissance malgré ce risque car je veux éviter une reconnaissance trop formelle, où l'autre ne serait pas reconnu dans sa particularité mais dans son universalité, en tant que sujet de droits et de devoirs partagés par ses concitoyens. C'est pourquoi je prône tout de même l'organisation de cours de religion tout en prenant au sérieux la critique de l'essentialisation et en mettant des mesures en place pour éviter toute dérive. Les mesures principales consistent à organiser un dialogue interreligieux au sein des cours de religion, à implanter ce cours dans les écoles publiques et à instaurer une certaine régulation étatique.

En effet, j'aimerais mettre ici un terme à une objection assez courante à la thèse de ce chapitre, objection qui consiste à dire que les cours de religion séparent les élèves et ne promeuvent pas une société commune. C'est une objection qui peut venir spontanément à l'esprit : certaines personnes pourraient estimer que regrouper une ou deux heures chaque semaine²²⁹ les élèves partageant les mêmes convictions (religieuses, agnostiques ou athéistes) pourrait séparer les jeunes et favoriser leur repli sur leurs différences. Plutôt que de favoriser l'intégration des élèves dans la société, ne produirait-on pas l'effet inverse ? Ne construirait-on pas ainsi un mur entre les communautés, une sorte de ghettoïsation institutionnalisée, alors que l'école publique est censée être le socle de la société et donc de la mixité sociale ? Les cours de religion ne courraient-ils pas le risque de diviser les élèves plutôt que d'être un moyen pour plus d'intégration ? Cette objection est souvent adressée en particulier au cours de religion islamique. Je pense qu'il s'agit d'un risque réel mais qui peut être évité. Organiser un cours de religion à l'école peut être à double tranchant: d'un côté, celui-ci peut favoriser l'intégration des élèves, d'un autre côté il peut encourager le repli identitaire et la coexistence sans

²²⁹ C'est le cas dans les écoles publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

interaction – voire les hostilités – si ce cours est donné de manière inadéquate. C'est donc un risque réel mais qui vaut la peine d'être couru étant donné l'aboutissement positif auquel il peut mener, et qui peut être fortement réduit grâce à l'intervention d'une certaine régulation étatique et l'organisation d'un dialogue interreligieux dans les écoles publiques.

A vrai dire, certains philosophes redoutent une essentialisation des cultures et des religions, la création de réalités qui n'existent pas par la réification et la simplification des identités collectives, qui sont fluides et complexes²³⁰. Cette essentialisation encouragerait les groupes à se replier sur eux-mêmes et à se fixer sur leurs différences, en entraînant au mieux de l'indifférence, au pire de la méfiance et de l'hostilité, et par conséquent un déclin du sens de la communauté. Nancy Fraser estime ainsi que la réification des identités « n'encourage pas l'interaction sociale par-delà les différences et encourage au contraire le séparatisme et l'enclavement des groupes »²³¹. L'inquiétude mentionnée par Kymlicka – qui ne la partage pas – est liée à la question de savoir si la reconnaissance des différences entrave ou non le développement d'une identité commune nécessaire à l'instauration d'un ordre social stable. Pour de nombreux penseurs, même si Kymlicka s'en défend, « beaucoup de luttes pour la reconnaissance [des identités particulières] contribuent davantage à simplifier et réifier les identités de groupes – entraînant séparatisme, intolérance, chauvinisme, etc. – plutôt qu'à favoriser l'interaction dans le respect au sein de contextes multiculturels »²³².

Plusieurs éléments de réflexion peuvent répondre à cette objection, afin que les pouvoirs publics puissent s'assurer que les cours de religion ne tombent pas dans de telles dérives.

Tout d'abord, il est nécessaire d'organiser un dialogue interreligieux au sein des cours de religion. Ce dialogue mettrait en contact les élèves de différentes confessions, ce qui favoriserait leur interaction, leur reconnaissance mutuelle et leur participation, ensemble et à part égale, à la société. Organiser des cours de religion confessionnels n'annule pas la possibilité d'organiser des échanges interreligieux ; au contraire, ces cours peuvent et doivent favoriser la mise en présence et en dialogue des différentes convictions. A mon sens, les échanges interconfessionnels sont indispensables et sont rendus possibles grâce à l'existence de cours de religion qui approfondissent la foi – c'est-à-dire le vécu

²³⁰ W. KYMLICKA, *Ibid.*

²³¹ N. FRASER, *Ibid.*, pp. 78-79.

²³² N. FRASER, *Ibid.*, p. 73.

intérieur des convictions religieuses des élèves – avant d’entamer un dialogue avec ceux des autres cours confessionnels. Cela me paraît, encore une fois, une stratégie pertinente pour maximiser les chances de produire du commun. L’instauration de cours de religion dans les écoles publiques est une condition nécessaire mais non-suffisante à la participation de chaque jeune dans la société. Il est indispensable qu’il y ait un échange interreligieux entre les différents cours de religion au sein-même de ces classes (et non dans une discipline du « fait religieux », comme j’aurai l’occasion de le défendre dans le prochain chapitre). Pour autant, les cours de religion gardent leur intérêt car ils permettent de favoriser une implication personnelle de l’élève, de mobiliser ses affects et son éprouvé, de vivre sa spiritualité « de l’intérieur »²³³. Le jeune entre dans un rapport subjectif d’abord immédiat puis réflexif à sa religion, plutôt qu’il n’étudie ses convictions religieuses de façon historique ou sociologique, comme un objet de science. Avec les cours de religion, l’élève est directement l’énonciateur du religieux pour lui et pour sa classe, et non l’énonciateur du religieux en général. Il s’agit pour le jeune de témoigner en paroles et en actes ses convictions et sa relation concrète avec le Dieu qu’il révère (ou qu’il ne révère pas). Le cours de religion est l’occasion de parler de Dieu tel qu’il (n’)est (pas) pour l’élève et pour sa communauté, de façon subjective et intersubjective et néanmoins réflexive dans le cadre de la classe. Il est important pour chacun de développer un rapport réflexif à sa propre conviction (d’abord vécue de manière immédiate). Un cours de religion confessionnel est nécessaire pour passer d’un rapport subjectif immédiat à un rapport subjectif réflexif, à distinguer d’un rapport objectivant historique ou sociologique aux différentes convictions de conscience. Cette idée sera davantage développée dans le chapitre suivant. De plus, nous le verrons avec Cécile Laborde, les normes qui régissent l’identité collective, notamment citoyenne, sont toujours à faire, jamais fixées. Pour rendre possible cette construction encore à émerger de la citoyenneté interconvictionnelle, il faut installer un cadre que les élèves de diverses convictions religieuses vont pouvoir investir.

Un autre argument, conséquentialiste, peut être mobilisé pour montrer que paradoxalement, organiser de tels cours peut être un moyen de rassembler plutôt que de diviser les élèves si la situation est évaluée au niveau du système scolaire tout entier et non uniquement au niveau des cours de religion. En effet, l’on pourrait soutenir que l’apprentissage de la diversité ne peut se faire qu’en fréquentant des personnes différentes plutôt qu’en se contentant de beaux discours. J’adhère à cette idée mais je

²³³ T.H. McLAUGHLIN, H. ALEXANDER, « Education in religion and spirituality », in BLAKE, N. (ed.), *The Blackwell Guide to the philosophy of education*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 361. Je traduis librement.

conteste néanmoins la conclusion selon laquelle il ne faudrait pas organiser de cours de religion dans l'école publique. En effet, un argument pragmatique s'invite ici, celui qu'ont relevé notamment J. de Ruyter, M.S. Merry, Meira Levinson et Sanford Levinson. En l'absence de cours de religion, les parents pourraient ne voir comme autre alternative que la scolarisation de leur enfant à domicile ou dans une école confessionnelle, au public probablement davantage homogène²³⁴. Or l'homogénéité de ce public resterait constante durant toutes les heures du programme et de la récréation, alors que dans une école publique, les élèves ne sont rassemblés selon leurs convictions religieuses qu'un nombre limité d'heures par semaine (une heure en Belgique en l'occurrence). Il y aurait alors une ségrégation de fait – selon les convictions des élèves – entre les écoles confessionnelles et les écoles publiques. De plus, selon Meira Levinson et Sanford Levinson, « les quelques étudiants croyants allant quand même dans des écoles publiques représenteront une diversité faussée au sein de l'école publique »²³⁵. Cela ne me semble pas souhaitable pour l'intégration sociale de chacun des élèves. Ces deux philosophes estiment que « toutes ces considérations promeuvent des politiques pour une nouvelle diversité religieuse au sein même de l'école publique. Un projet [...] réaliste serait d'organiser les écoles publiques de telle façon qu'elles « attirent » les élèves croyants qui veulent volontairement y aller, en rendant ainsi le public des élèves moins homogène »²³⁶. Ils évoquent des mesures telles que l'offre de repas végétariens à la cantine qui pourraient convenir aux élèves juifs et musulmans. Comment ne pas penser ici à une autre mesure, d'une ampleur plus grande, qui consisterait à organiser des cours de religion dans l'école publique ? Cette proposition étayerait le sens d'une appartenance partagée à la même nation. L'enseignement public s'adresse en effet à tous les citoyens, sans considération sur leur (a- ou ir-)religion – sans pour autant nier leurs convictions –, contrairement au réseau confessionnel. Pour Cécile Laborde, « l'idéal [de la fraternité] peut seulement être promu au sein d'écoles étatiques communes, entre des enfants d'origine sociale, culturelle et religieuse différente »²³⁷.

Un dernier argument prudentiel peut intervenir ici en faveur de l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques. Les cours de religion présentent un intérêt

²³⁴ J. DE RUYTER, M.S. MERRY, « Why Education in Public Schools Should Include Religious Ideals », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 28 (2009), pp. 295–311.

²³⁵ M. LEVINSON, S. LEVINSON, « « Getting Religion » : Religion, Diversity and Community in Public et Private Schools », in LEVINSON, S., *Wrestling with Diversity*, Londres, Duke University Press, 2003, p. 111. Je traduis librement.

²³⁶ M. LEVINSON, S. LEVINSON, *Ibid.*, p. 112.

²³⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 253.

lorsqu'ils se déroulent dans un cadre commun plutôt qu'uniquement dans la sphère privée (par exemple chez soi, dans des paroisses, des synagogues ou des mosquées). En effet, cela permettrait de contrôler l'enseignement des religions afin de le rendre compatible avec les exigences de la citoyenneté, et afin également d'éviter toute dérive comme le radicalisme, le repli identitaire ou l'endoctrinement. Le cours de religion pourrait même aider à contrer la radicalisation de certains jeunes musulmans, même s'ils ne constituent qu'une minorité selon les sources sociologiques de Cécile Laborde. Il s'agirait de montrer aux élèves comment leur vision compréhensive du monde à travers leur (non-)religion peut et doit être compatible avec les exigences de la citoyenneté belge. C'est une façon pour l'Etat d'éduquer aux normes de la citoyenneté belge de façon claire et inclusive. Un cours public, ouvert, inspecté et dans la langue du pays, permettrait de réguler les cours de religion et, notamment, de favoriser un Islam de Belgique – avec toute la problématique que cela entraîne quant à la séparation laïque du pouvoir politique et du pouvoir religieux. Un chapitre entier pourrait y être consacré, mais l'étendue de ce mémoire est limitée. Je dirai simplement qu'à première vue, la régulation étatique devrait être minimale et consister à mettre des limites à ce qui peut être enseigné. Par exemple, les cours de religion doivent respecter le message des droits de l'Homme et ne pas contredire ce qui est dit dans les autres cours.

La critique de Laborde m'a ainsi amenée à identifier différents remparts contre l'essentialisation. Un cours de religion doit être à tout prix accompagné d'un échange interreligieux et d'une régulation étatique ; il doit également se dérouler au sein d'écoles publiques.

Participation, non-assignation identitaire et transformation délibérative des constructions actuelles de l'identité collective

Laborde critique sur un autre point la théorie libérale multiculturaliste. Pour le républicanisme critique, ce dont souffrent les musulmans aujourd'hui, en France et plus largement en Occident, est sans doute moins un manque de reconnaissance qu'un « trop plein de reconnaissance », un excès d'une mauvaise forme de reconnaissance, celle que promeuvent les libéraux multiculturalistes. Aux yeux de Laborde, « la politique multiculturaliste de la reconnaissance a eu tendance à rigidifier et essentialiser les cultures et les identités et paradoxalement a retiré aux individus le moindre contrôle discursif, qui implique une certaine capacité à décider des termes de sa représentation dans le domaine public. [La] promotion de la diversité culturelle a été de pair bien trop souvent avec l'ethnicisation de la différence »²³⁸. Il est vrai qu'un élève suivant un

²³⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 248.

cours de religion islamique sera inévitablement « classé » comme musulman. Mais est-ce si grave si, dans le même temps, organiser des cours de religion – une mesure que Laborde attribuerait par extrapolation au multiculturalisme – permet précisément de rendre la parole aux élèves, en particulier musulmans, de façon à ce qu'ils puissent parler (et apprendre à parler) en leur nom, que ce soit entre eux ou avec leurs camarades non-musulmans, grâce au volet interreligieux du cours de religion? Contrairement à ce que pourrait penser Laborde – par extrapolation –, je crois qu'une telle mesure permet de contrer l'ethnisation et le « trop plein » de reconnaissance qui ont de toute façon lieu en dehors de l'école et sur lesquels le cours de religion peut et doit travailler de façon critique.

En effet, la parité de participation s'accompagne de l'idée d'une « non-domination », que Laborde emprunte au philosophe Philip Pettit²³⁹. Nous sommes libres si nous ne sommes pas dominés, c'est-à-dire si nous ne sommes pas soumis à l'autorité arbitraire d'autrui. Pour Laborde, l'idéal de non-domination peut être rencontré avant tout par la mise en place d'une stratégie d'inclusion politique de ceux que Jacques Rancière appelle les « sans-voix ». Les personnes ou les groupes stigmatisés et marginalisés sont souvent « sans voix », c'est-à-dire qu'on parle d'eux ou pour eux mais qu'on ne les laisse pas parler eux-mêmes, pour eux-mêmes²⁴⁰. C'est le cas de la majorité des citoyens musulmans actuels. Ils jouissent de droits formels de citoyens mais sont pourtant exclus arbitrairement de la construction imaginaire de la patrie. En effet, « le statut civique d'une personne peut être affecté par des constructions discursives de l'identité collective. Un individu peut être nié dans sa citoyenneté en étant nié dans son appartenance symbolique à la nation »²⁴¹. Il s'agit là d'un problème de domination, car on impose arbitrairement aux musulmans une identité définie extérieurement et sur laquelle ils ont peu de contrôle. Selon Laborde, « si leurs droits de base ne sont pas nécessairement violés, [ils] sont réduits à une identité assignée et fixe ; leur culture supposée est réifiée comme le cadre explicatif de leurs idées et de leurs actions ; et leur volonté et capacité de s'intégrer à la société est suspecte a priori. Une telle domination les prive de tout « contrôle discursif » minimum : on parle d'eux mais on ne parle pas avec eux, ils sont soumis à des images avilissantes de leur identité, et leur plein statut (légal et imaginaire) de concitoyen leur est refusé »²⁴². Ce processus renforce l'ethnisation des relations sociales, qui peut être contrecarrée par la participation et la possibilité de faire entendre sa voix. « Par leur participation, les citoyens minoritaires

²³⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 237.

²⁴⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 237.

²⁴¹ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 247.

²⁴² C. LABORDE, *Ibid.*, p. 247.

résistent à la domination : ils ne se laissent pas réduire à une identité essentialisée et ne se laissent pas être soumis à une conception ethnicisée de l'identité civique »²⁴³.

« Les musulmans ne devraient pas être considérés comme des « Autres » que « nous » avons à intégrer, comme un groupe spécial et différent qui provient d'une civilisation étrangère, « alien » »²⁴⁴. Pour contrer cette stigmatisation, il faut plutôt « banaliser » les identités minoritaires. « Les identités immigrantes et musulmanes devraient être « normalisées », présentées et perçues comme une façon normale (parmi d'autres) d'être français. Il s'agit d'enlever les obstacles symboliques à une citoyenneté égale ; cela [implique] de transformer les perceptions dominantes de l'identité partagée »²⁴⁵.

Les élèves musulmans ne doivent d'ailleurs pas être vus comme « des porte-paroles de leur communauté religieuse ou ethnique mais comme représentatifs de citoyens ordinaires dans leur diversité. Il ne s'agit pas d'entendre « la voix des musulmans » mais bien de leur donner un pouvoir discursif de sorte qu'ils puissent trouver (individuellement ou collectivement) leur voix en public »²⁴⁶.

Dans cette optique, l'organisation de cours de religion au sein des écoles publiques pourrait, à mon sens, être considérée comme une façon de banaliser les identités particulières, en témoignant du fait par exemple que les élèves peuvent être musulmans et français ou belges à l'école et dans les autres domaines de la sphère publique. C'est en tout cas ainsi que Cécile Laborde envisage l'acceptation du port du voile musulman par les élèves dans les écoles d'Etat. Selon elle, « cela évite les préjugés sur les pratiques culturelles et religieuses de membres d'une minorité, et aide ainsi dans une certaine mesure à éviter l'ethnicisation et la domination. Cela enlève les obstacles institutionnels (ici, une mauvaise interprétation de la laïcité à l'école, qui requiert un retrait du religieux) à une parité de participation. Cela normalise la présence des musulmans dans la place publique, contribuant ainsi à la désethnicisation des perceptions à la fois des identités françaises et musulmanes. Les jeunes musulmans qui défient le modèle d'une intégration qui tolère la différence culturelle uniquement lorsque elle reste dans la sphère privée, pourront ainsi démontrer qu'il est possible d'être français et de porter un voile, de ne pas boire d'alcool ni de manger du porc, de prier cinq fois par jour, etc »²⁴⁷.

²⁴³ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 237.

²⁴⁴ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 238.

²⁴⁵ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 248.

²⁴⁶ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 250.

²⁴⁷ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 251-252.

De plus, dans son volet interconfessionnel, le cours de religion permet aux élèves de participer à l'élaboration d'une culture commune par la voie de la discussion. Le cours de religion peut rendre la parole aux jeunes musulmans dans le processus citoyen de construction de l'identité collective. Pour lutter contre le phénomène d'exclusion, il s'agit de militer en faveur d'un cadre qui permette aux musulmans de participer davantage et effectivement à la société, et qui donnerait l'occasion aux autres citoyens de se considérer comme concitoyens des musulmans. Je propose une transformation discursive des constructions actuelles de l'identité collective, travail qu'une politique scolaire peut entreprendre en instaurant des cours de religion dans les écoles publiques ainsi qu'un projet interreligieux, facilité par ces cours de religion. Si l'on reprend l'idée d'une « *we-perspective of active self-determination* » de Jürgen Habermas²⁴⁸, alors, plutôt que de nier l'importance de la « *we-ness* » de la citoyenneté, et plutôt que de se résigner aux effets excluants des identités collectives existantes, il faut travailler à étendre notre sens du « nous », « transformer en profondeur de notre manière de définir la communauté afin de la rendre plus inclusive »²⁴⁹. Le projet du cours de religion devrait être l'intégration de citoyens d'origines diverses dans un projet ouvert et continu de définition collective de la culture publique de la nation. Le projet d'intégration, qui est de la responsabilité autant des personnes d'origine immigrée que des « nationaux de souche », consiste à prendre part à un processus dynamique toujours ouvert de transformation de la culture sociétale commune à travers le dialogue, la compréhension mutuelle et le contact interculturel. Plutôt que de développer des cultures séparées (une dérive du libéralisme multiculturaliste) ou un attachement à une culture prédéterminée (ce que prône le républicanisme officiel), l'accent est mis sur une co-détermination d'une culture sociétale commune. Dans cette optique, l'acceptation de la différence, le respect mutuel et le rapprochement culturel sont des conditions facilitant la convergence vers une culture sociétale commune²⁵⁰. Organiser des cours de religion dans les écoles publiques, c'est témoigner d'un accueil des différences qui met en mouvement tous les élèves vers l'élaboration d'une identité collective grâce à un dialogue interconfessionnel, dialogue rendu possible grâce aux cours de religion.

c/ Une mesure favorisant l'unité civique

Le cours de religion dans son volet interconfessionnel offre un cadre indispensable pour cette transformation délibérative des constructions actuelles de l'identité collective. Il

²⁴⁸ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 246.

²⁴⁹ C. LABORDE, *Ibid.*, pp. 229-253

²⁵⁰ C. LABORDE, *Ibid.*, p. 246.

permet ainsi de construire une culture commune, partagée, qui forge et entretient l'unité civique.

L'organisation de cours de religion présente l'avantage de permettre à la fois aux groupes minoritaires de garder une grande partie de leurs particularités culturelles et religieuses – aussi longtemps, bien sûr, que ces particularités soient compatibles avec la culture démocratique de l'Etat – et aussi d'assurer l'unité civique.

Comme je l'ai déjà dit à maintes occasions précédemment, des stratégies doivent soigneusement être mises en place afin que le cours de religion ne mette pas en péril la fraternité, ce qui est un risque. En effet, à l'inverse de ce modèle d'intégration, certains multiculturalismes ségrégationnistes autorisent les groupes minoritaires à conserver toutes leurs traditions et différences culturelles, mais ne gardent de contact avec les autres groupes que sur le mode d'échanges impersonnels, de négociations politiques voire même de tensions. Certains auteurs, dont Kymlicka lui-même, ont dénoncé ce modèle baptisé de « balkanisation » de la société. Kymlicka et les jeunes qui se regroupent sous l'« Islam des inclus » essayent d'échapper à l'alternative paralysante entre l'assimilation (prônée par le républicanisme traditionnel) ou les dérives séparatistes (partagées par des multiculturalismes non-libéraux). L'organisation par l'Etat de l'enseignement religieux ne pourrait donc servir d'occasion pour entretenir un séparatisme entre les minorités et la majorité²⁵¹.

L'unité civique est conçue dans ce chapitre comme une fraternité qui rassemble les citoyens *parmi* – plutôt que *malgré* – les différences. Cela signifie pour ma question que les élèves pourraient se sentir intégrés au sein de l'école, en étant à la fois de simples individus et des croyants – aspect approfondi en particulier lors du cours de religion. Les individus partagent une certaine culture commune mais ne partagent pas toutes les mêmes valeurs. En dépit de ce fait, et même *grâce* à celui-ci, ils peuvent cohabiter, interagir, se faire confiance les uns les autres et se reconnaître mutuellement quelles que soient leurs différences. « Le dialogue, la compréhension mutuelle et la coopération entre les citoyens d'une société diversifiée exige au contraire que les ressemblances et les différences entre eux soient reconnues et respectées. Le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification dans les sociétés diversifiées passe alors davantage par une « reconnaissance raisonnable » des différences que par leur

²⁵¹ Elles ne sauraient non plus servir d'occasion pour violer les droits des minorités, comme nous le verrons dans le chapitre suivant portant notamment sur l'autonomie.

relégation stricte à la sphère privée »²⁵². L'unité civique advient *dans* et même *par* les différences de chacun. La diversité est considérée comme une source de richesse et de fierté fédératrice, qui rassemble les citoyens autour d'un bien commun à protéger. Pour Kymlicka, « la diversité sociétale augmente la qualité de vie en enrichissant notre expérience, en augmentant la quantité des ressources culturelles »²⁵³. Il s'agit d'admettre que l'appartenance religieuse de l'autre n'est pas un obstacle à l'identité et à l'unité nationale, mais au contraire que chacun a sa façon de vivre qui contribue à la richesse culturelle du pays, richesse qui rend les concitoyens fiers et unis. Dans les cours de religion, les élèves sont reconnus en tant qu'ils sont citoyens et chrétiens, musulmans, juifs, athées, etc., et leurs appartenances sont considérées comme une source de richesse et de fierté unificatrice pour la société qui les accueille.

Je m'oppose en cela à la conception républicaine – traditionnelle ou critique – de l'unité civique selon laquelle la nationalité partagée est censée fonctionner comme un vecteur de lien civique, *en dépit* des différences. Les républicains ont une conception bien spécifique de cette identité nationale, qui devrait être forte afin de pouvoir transcender toute autre appartenance. Il me semble que toute conception de l'unité civique repose sur un postulat de départ, qu'il est impossible de démontrer. J'assume donc le caractère axiomatique de ma position. Ce qui est certain par contre, c'est que si l'on veut que cette conception de l'unité civique prévale dans la société, il est important de la transmettre par le biais de l'école, qui scolarise les enfants dans leurs années les plus formatrices et qui façonne donc les mentalités des élèves dès leur plus jeune âge. A long terme, l'organisation de cours de religion s'avèrerait ainsi être une mesure préventive, transformatrice plutôt que correctrice : elle changerait les valeurs régulant l'interaction qui sont un obstacle à la reconnaissance et à la parité de participation.

5. Conclusion

L'argumentation de ce chapitre s'est opposée à une certaine tendance aujourd'hui à vouloir en finir avec l'enseignement confessionnel de la religion dans les écoles publiques. Ce chapitre visait à élaborer plusieurs arguments en faveur de l'instauration de cours de religion à l'intérieur du système éducatif public au nom de l'intégration sociale. Je pense avoir montré qu'une telle mesure peut se révéler favorable à l'intégration sociale et à l'unité civique qui lient les citoyens d'une même société, même si cette mesure comporte le risque que les élèves se replient sur leurs différences.

²⁵² C. TAYLOR, J. MACLURE, *Ibid.*, p. 44.

²⁵³ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 176.

Cependant, paradoxalement, il est possible d'éviter ce risque au maximum précisément en instaurant des cours de religion au sein de l'école publique. Ceux-ci peuvent agir positivement de plusieurs façons. Tout d'abord, ils permettent aux élèves d'exprimer et de réfléchir à leurs convictions religieuses avant de pouvoir en discuter avec des élèves d'autres convictions présents dans leur école, qui est publique et qui accueille donc des jeunes de toutes les confessions. De plus, à mon sens, le cours de religion doit comporter un volet interconfessionnel, dans lequel un dialogue réel, et non formel, doit prendre place ; l'un ne pourrait se concevoir sans l'autre. Enfin, le cours se déroulera alors dans un cadre public, ouvert et régulé, plutôt que dans un cercle privé. Remarquons que ces arguments valent autant pour les jeunes musulmans que pour les autres jeunes, d'autres confessions ou athées ou agnostiques, même si je me suis focalisée dans ce chapitre sur le premier groupe d'élèves étant donné l'actualité.

De plus, l'organisation de cours de religion dans les écoles publiques aide à l'intégration sociale des minorités et l'unité civique de tous les élèves, citoyens en devenir. Je me suis d'abord attachée à déconstruire l'argumentation républicaine traditionnelle qui s'oppose à une telle mesure. À l'aide des critiques formulées par le libéralisme multiculturaliste de Will Kymlicka et le républicanisme critique de Cécile Laborde, j'ai montré que malgré toute la rhétorique généreuse et inclusive qui l'entoure, le modèle républicain de l'intégration ne remplit pas ses promesses : il promet un laïcisme en reléguant la religion à la sphère privée – ce qui a été dé-légitimé dans le premier chapitre – et il encourage une culture non commune qui ethnicise les relations sociales, aggravant ainsi la « crise de l'intégration » qui a lieu actuellement. Une conception de l'intégration qui n'accorde pas de légitimité de l'enseignement religieux dans les écoles publiques au nom de l'« aveuglement » aux différences confessionnelles entraîne une citoyenneté exclusive qui fait obstacle à la reconnaissance des identités religieuses et, par là, à la participation paritaire des citoyens à la société. Il s'agit de concevoir une théorie de la justice qui pense une véritable ouverture de la société à tous les citoyens, comme le souhaitent en particulier la plupart des jeunes issus de l'immigration maghrébine qui réaffirment leur volonté de s'intégrer mais sous une modalité inclusive, respectueuse des différents aspects de leur identité. La crise de l'unité civique est le signe, selon ces jeunes, de l'échec du modèle d'intégration nationale prônée par les républicains officiels, qu'ils défient. Ici encore, la réflexion vaut autant pour les élèves musulmans que pour les autres jeunes qui veulent affirmer publiquement leur position religieuse (croyante, athée ou agnostique) dans une culture publique qui a tendance à faire abstraction de cette dernière.

Organiser des cours de religion dans les écoles publiques peut être considéré comme un premier pas entrepris vers les élèves qui voient leur citoyenneté couplée avec leurs convictions religieuses, qu'ils n'ont pas à mettre entre parenthèses – conciliation qui a été prônée dans le chapitre 2. Il s'agit d'un signal positif envoyé aux élèves croyants, athées ou agnostiques, témoignant qu'ils sont reconnus dans leurs convictions religieuses. De par cette reconnaissance, qui n'est pas seulement formelle mais réelle, ils sont en position de participer à la société, dont les normes ne font plus obstacle à leur intégration. Cette participation serait maximisée par l'instauration, au sein des cours de religion, d'un dialogue interreligieux qui rassemblerait les élèves catholiques, protestants, musulmans, athées, agnostiques etc. et leur permettraient de (se) parler en leur nom plutôt qu'on ne parle d'eux sans eux. Le développement d'une culture partagée et le processus d'intégration devraient être travaillés en commun et ne seraient plus exigés unilatéralement des élèves musulmans. Ce développement d'un « nous » inclusif par la transformation délibérative des constructions actuelles de l'identité collective au sein du cours de religion peut être considéré comme une solution préventive à la domination et comme une source d'unité civique. L'on peut voir la dynamique significative qui se joue entre la participation politique et l'identité partagée, vecteur d'unité civique.

Le lecteur remarquera que je ne classe pas ma position dans la dichotomie classique entre multiculturalisme et républicanisme. Du multiculturalisme, je reprends l'idée de la reconnaissance et la conception de l'unité civique. Cependant, je penche plutôt pour la conception républicaine en ce qui a trait à l'interaction, à la participation, et au partage d'une culture commune fédératrice.

Dans les deux premiers chapitres de ce mémoire, je n'ai pas spécifié à quel type de cours de religion je faisais référence. Dans ce chapitre, j'esquisse déjà la conception d'un cours de religion confessionnel mais qui comporte aussi un dialogue interconfessionnel. Pour l'instant, je n'ai démontré que le fait qu'il faut organiser un cours parlant de religion à l'école ; mais je n'ai pas encore démontré qu'il faut un cours de religion *confessionnel dit « dialogique »*. Cela sera chose faite dans le prochain chapitre. La réflexion poursuivie dans ces trois premiers chapitres mène, me semble-t-il, à la conclusion que l'Etat a l'obligation d'aménager une place à l'expression et à la réflexion autour des convictions religieuses. Je défendrai dans le prochain chapitre l'importance que le cours de religion parte du point de vue intérieur de la foi et non d'une vision sociologique objectivante, extérieure au vécu religieux (ou athée, ou agnostique) et qui manifeste une reconnaissance bien trop formelle. C'est pourquoi des

cours de religion confessionnels devraient être organisés dans les écoles publiques. L'Etat ne peut nier les conséquences du fait religieux sur l'égalité des élèves, citoyens en devenir, que ce soit au niveau de la reconnaissance de leur identité religieuse ou au niveau de leur parité de participation à la société. Reconnaître, d'une manière ou d'une autre, une légitimité aux cours de religion est profitable à tous dans la mesure où ce dispositif assure non seulement l'égalité des intéressés mais aussi la participation politique et l'unité civique, qui concernent la société toute entière.

PARTIE II : POUR UN COURS DE RELIGION CONFESIONNEL
DIALOGIQUE

Chapitre 4 : Cours de religion confessionnel dialogique et éducation à la citoyenneté

Les trois chapitres précédents, qui forment la partie I de ce mémoire, ont traité de la problématique de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques de manière générale. La question était de savoir s'il était acceptable et nécessaire que dans un État laïque, le cours de religion soit dispensé dans l'enseignement public. Je n'ai pas précisé de quel type de cours il s'agit, alors qu'il y a plusieurs approches de l'enseignement religieux. Je n'ai pas non plus terminé de préciser les finalités d'un cours de religion. Dans le présent chapitre je voudrais avancer vers des aspects plus concrets et plus pratiques.

Ma thèse sera la suivante : le mode d'enseignement de la religion dans les écoles publiques doit être d'ordre confessionnel « dialogique » afin de soutenir l'épanouissement spirituel des élèves et de contribuer à l'éducation à la citoyenneté de ces jeunes. Comment ? Premièrement, en leur apprenant à participer au débat public qui engage leurs convictions religieuses mais aussi celles de leurs camarades, qui peuvent différer. Le but de l'Etat ici est de former « des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »²⁵⁴. Deuxièmement, en leur apportant des connaissances et des compétences qui leur permettent de penser de façon autonome et ainsi d'être des citoyens-en-devenir responsables, capables de penser par eux-mêmes à ce qu'ils souhaitent pour eux, pour les autres et pour la société en général. Ce mémoire s'inscrit dans le registre de la philosophie pratique ; il débouche donc sur une proposition concrète à propos de la problématique de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques. Le cours de religion proposé ici est ce que j'appelle le « cours de religion confessionnel dialogique », c'est-à-dire un cours de religion confessionnel dont le programme comporte régulièrement des moments de dialogue inter-classes entre élèves sur leurs croyances et incroyances religieuses respectives dans le respect mutuel.

Ma position en faveur de l'enseignement confessionnel de la religion va à l'encontre de ce que pensent de nombreux philosophes de l'éducation, qui considèrent qu'il ne devrait pas y avoir de cours de religion confessionnel dans l'enseignement, surtout dans

²⁵⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret Missions*, art. 6, 1997, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_030.pdf, consulté le 2/04/2018.

l'enseignement public. Beaucoup de penseurs dénoncent ainsi le modèle belge de l'enseignement de la religion, modèle dans lequel non seulement le cours de religion catholique est obligatoire dans les écoles catholiques, mais dans lequel aussi les écoles publiques doivent organiser dans leur sein les cours de religion de différentes confessions reconnues ainsi qu'un cours de morale non confessionnelle²⁵⁵. Ainsi, Jean Leclercq soutient que l'organisation du cours de religion en Belgique est antinomique et caduque. Il prétend que les religions ne sont pas porteuses d'espairs et de garanties pour notre vivre-ensemble dans une société pluraliste²⁵⁶. Plutôt que la religion confessionnelle, Leclercq prône l'enseignement du fait religieux, en tant que la religion est un phénomène que l'on observe de l'extérieur. Il estime que c'est un outil performant pour créer les conditions du vivre-ensemble, parce que critique. Il récuse l'enseignement de la religion à caractère situé, singulier et engagé. Ce choix est fait « au nom de la préservation de la paix sociale »²⁵⁷. L'objectif de ce chapitre est de remettre en question une telle approche de l'enseignement religieux à l'école et de défendre l'enseignement de la religion confessionnel dans l'enseignement public. Dès lors, l'enjeu ici est de montrer comment un cours de religion confessionnel favoriserait l'intégration citoyenne et l'éducation à la citoyenneté.

Je procéderai en plusieurs étapes. La première section portera sur la définition de la citoyenneté, étant donné la plurivocité du concept. Alors que la citoyenneté était définie dans le chapitre précédent en termes institutionnels, le présent chapitre sera centré sur sa dimension relationnelle : la citoyenneté, c'est la reconnaissance de l'autre et la recherche du bien commun dans une société pluraliste.

Dans la deuxième section, j'exposerai trois modèles de l'enseignement religieux. Je montrerai les limites des cours de type « sciences des religions » et je prônerai des cours de religion confessionnels dialogiques. Les sections suivantes traiteront de l'articulation de cet enseignement aux différents enjeux que ma proposition suscite.

L'objet d'étude dans ce mémoire est l'acceptabilité et la nécessité du cours de religion dans l'enseignement public au sein d'un État laïque, ce que les trois premiers chapitres ont démontré. Mais c'était sur le plan principal et de manière générale. Maintenant que

²⁵⁵ Pour rappel, à l'heure d'aujourd'hui, six cultes bénéficient de ce statut en Belgique : les cultes catholique, protestant, anglican, israélite, islamique et orthodoxe.

²⁵⁶ J. LECLERCQ, « Des cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque », in LECLERCQ, J. (dir.), *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques, 2015, p. 60.

²⁵⁷ J. LECLERCQ, *Ibid.*, p. 67.

la nature du cours de religion en question est précisée, la question de cette acceptabilité rebondit. Que l'État s'occupe de l'enseignement de la religion en tant qu'un phénomène sociologique ou en tant qu'histoire des religions, cela est plutôt aisé à comprendre. Cela devrait faire partie de la culture générale des citoyens. Mais pourquoi l'État laïque s'occuperait-il de l'enseignement religieux confessionnel, dont le contenu relève de l'autorité d'une confession religieuse ? Mon but dans la troisième section est de répondre à cette question, en analysant les missions de l'éducation.

La section 4 défendra l'idée que, loin de promouvoir un particularisme étroit aux dépens de l'intégration citoyenne et de l'éducation à la citoyenneté, le cours de religion confessionnel favorise les interactions dès lors qu'il a une nature dialogique. Par l'enseignement de la « raison publique », il renforce la capacité des élèves à pouvoir participer et se positionner dans le débat public, et à comprendre que des convictions de conscience différentes peuvent faire sens pour d'autres.

La cinquième section se penchera sur la question de l'autonomie des élèves. Elle visera à montrer que l'autonomie est une des finalités de l'école et que, tout autant voire plus que d'autres modèles d'enseignement religieux, le cours de religion confessionnel dialogique permet de la réaliser. Après avoir défini ce qu'est l'autonomie personnelle (section 5a), j'argumenterai en faveur d'un volet confessionnel qui développe un enseignement religieux critique ne visant pas le prosélytisme et l'endoctrinement des élèves – en réponse à la crainte que les enseignants amèneraient les élèves à accepter certaines doctrines religieuses par une imposition des règles de pensée et de conduite (section 5b). La section 5c, quant à elle, tentera de montrer que, l'autonomie étant toujours située, ce volet confessionnel apporte aux élèves les connaissances et les compétences leur permettant de comprendre leur engagement et de s'approprier de façon critique, à leur manière – s'ils le veulent –, l'héritage religieux qui leur a été transmis par leur entourage. Je montrerai dans la section 5d que les approches confessionnelle et dialogique sont complémentaires, ce qui donne sens à l'instauration d'un cours de religion qui allie les deux. La section 5e reviendra sur un élément qui traverse en filigrane tout le chapitre, à savoir que l'exposition à la diversité favorise également l'autonomie et l'éducation à la citoyenneté.

1. Citoyenneté comme reconnaissance de l'autre et recherche du bien commun

Dans le chapitre précédent, j'ai distingué trois dimensions de la citoyenneté, notion que j'ai utilisée comme synonyme d'« intégration politique ». La citoyenneté est tout

d'abord le statut juridique qui lie une personne à un pays. Elle est dans ce sens synonyme de nationalité et s'acquiert par naissance ou par naturalisation. C'est un rattachement à une même communauté politique, qui s'exprime par des droits et des devoirs communs. La citoyenneté est aussi la participation à la vie publique. Une telle forme de citoyenneté se manifeste, par exemple, par la participation aux élections ou aux institutions sociales. Il s'agit là du fait d'être citoyen par l'exercice des droits et des devoirs qui ont été définis par une organisation politique. Enfin, la citoyenneté réfère à l'unité civique qui relie les citoyens et qui fait d'eux des *concitoyens*.

Dans ce chapitre, je garderai cette définition tout en y apportant des éléments moins institutionnels et davantage relationnels. J'esquissais déjà dans le chapitre précédent l'idée d'une reconnaissance non formelle, c'est-à-dire une reconnaissance des identités particulières, notamment confessionnelles. Je développerai cette intuition plus en profondeur à partir de maintenant. La citoyenneté est la reconnaissance de l'autre citoyen. « Au sens juridique le citoyen est un sujet des droits et ces droits sont censés assurer son intégration tant politique que sociale »²⁵⁸. L'on a donc ici affaire au concept de citoyenneté en tant que concept normatif basé sur l'idée de droits égaux pour tous les êtres humains à participer à la vie sociale et politique en tant que membres à part entière de la société. La reconnaissance en question n'est pas seulement juridique et cognitive, elle est aussi et surtout l'estime sociale, celle que doivent témoigner les citoyens les uns aux autres. Une telle reconnaissance qui constitue une des acceptions du terme « citoyenneté » est à la base de la citoyenneté en tant que participation à la vie publique²⁵⁹. Reconnaissance et participation vont de pair, comme je le soulignais déjà dans les chapitres antérieurs. Pour Axel Honneth, « la solidarité, dans les sociétés modernes, est conditionnée par des relations d'estime symétrique entre des sujets individualisés [...]. « Symétrique » signifie que chaque sujet reçoit, hors de toute classification collective, la possibilité de se percevoir dans ses qualités et ses capacités comme un élément précieux de la société »²⁶⁰.

La citoyenneté suppose donc l'estime sociale positive entre les citoyens. L'utilisation du qualificatif « positive » est importante parce que le concept d'estime sociale peut être neutre. « L'estime sociale est une attitude évaluative consistant à approuver ou

²⁵⁸ J.-L. GENARD, « Reconnaissance et citoyenneté. Vers une psychologisation de l'intervention étatique », in LAROCHE, J.-M. (dir.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*, pp. 9-26.

²⁵⁹ A. HONNETH, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, coll. « Passages », 2000, p. 82.

²⁶⁰ A. HONNETH, *Ibid.*, pp. 157-158.

désapprouver la ou les manières d'être au monde d'un individu. Comme objets de l'estime, ces manières d'être sont les actes, les pensées, les traits de caractère et les apparences physiques de cet individu – c'est-à-dire que tout composant relevant soit de son vécu culturel, soit de son héritage génétique, est susceptible d'être évalué comparativement à un référent axiologique »²⁶¹. Le concept peut donc être neutre dans la mesure où estimer un objet signifie simplement lui conférer une valeur positive ou négative²⁶². Afin d'éviter toute confusion, je précise que le concept d'estime sociale est utilisé ici dans le sens positif ; cela signifie être considéré par les autres comme important de par ce que l'on apporte de différent à la société. En matière de citoyenneté, « l'important pour chacun, ce n'est pas ce qu'il peut partager avec n'importe qui de manière interchangeable et anonyme, mais ce qui lui permet de s'identifier à un groupe, une histoire, une tradition, une culture particulières et uniques, irremplaçables »²⁶³. Cela implique pour ma question que la citoyenneté se réalisera lorsque l'on arrêtera de déconfessionnaliser les cours de religion au nom de l'idéal d'impartialité et que l'on reconnaîtra des identités religieuses de manière concrète.

Axel Honneth souligne que le regard reçu de la part d'autres personnes permet à l'individu de construire un rapport positif à lui-même, de se construire comme sujet. D'autre part, et en retour, le rapport à soi positif lui permet de participer à la vie sociale : « Par la compréhension pratique qu'il a de lui-même, c'est-à-dire de son « moi », cet acteur sera alors en mesure de partager non seulement les normes morales, mais aussi les objectifs éthiques des autres membres de la société »²⁶⁴, bref, la poursuite du bien commun.

Dès lors, le concept de citoyenneté qui sera privilégié dans la suite de ce mémoire est la citoyenneté normative et affective²⁶⁵. Les grecs, dont Aristote, insistaient pour faire valoir que le liant par excellence de la Cité était la *Philia*, l'expression de la solidarité d'appartenance commune et de la volonté de persévérer dans le vivre ensemble²⁶⁶. La reconnaissance de l'autre dans ses différences s'inscrit dans la logique d'une

²⁶¹ F. MINNER, « L'estime sociale ou les figures de l'estime », Working Paper, 2009, https://www.unige.ch/sciencessociete/socio/files/3314/0533/6068/WEB_wp3, consulté le 7/03/2018.

²⁶² F. MINNER, *Ibid.*

²⁶³ AUDARD, C., « L'idée de citoyenneté multiculturelle et la politique de la reconnaissance », in *Rue Descartes*, n° 37 (2002/3), pp. 19-30.

²⁶⁴ A. HONNETH, *Ibid.*, pp. 108-109.

²⁶⁵ J'utilise ici le terme de « citoyenneté affective » de façon peu conventionnelle si l'on se restreint au cadre honnethien. En effet, ce que je désigne par « citoyenneté affective », c'est une citoyenneté qui procure de l'estime sociale, de la « reconnaissance sociale » (troisième mode de reconnaissance chez Honneth). Cette dernière ne doit pas être confondue avec le mode primaire de « reconnaissance affective » apportée par les liens familiaux, amicaux et amoureux.

²⁶⁶ J. LECLERCQ, *Ibid.*, p. 65.

participation de tous à la société. Cela implique que cette dernière soit investie par chacun des citoyens, qu'elle soit porteuse d'un « vivre-ensemble » qui constitue l'horizon de la démocratie. J'appellerai cette autre dimension de la citoyenneté la « poursuite du bien commun ».

C'est dans cette perspective relationnelle de la citoyenneté que je définis dès maintenant la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun comme les deux grandes finalités du programme de religion²⁶⁷.

2. Trois modèles de l'enseignement de la religion

L'enseignement de la religion peut prendre différentes formes. Je distinguerai l'enseignement du fait religieux, l'enseignement confessionnel et l'enseignement confessionnel dialogique. C'est pour ce dernier modèle que j'opterai.

a. L'enseignement du fait religieux

L'enseignement du fait religieux est un enseignement de la religion non pas en tant qu'elle est perçue ou vécue par les adhérents de la religion eux-mêmes, mais en tant qu'elle se manifeste extérieurement dans les faits que l'on peut observer de manière objective. La religion est étudiée en tant que phénomène historique, social et culturel. L'on « distingue donc le religieux comme « objet de culture », en raison de son apport à l'institution symbolique de l'humanité, et le religieux comme « objet de culte », qui ressortit au travail propre des institutions religieuses elles-mêmes²⁶⁸. C'est une approche descriptive des religions que beaucoup préconisent mais que d'autres soupçonnent qu'elle cache, sous une apparence de rigueur, une idéologie anti-religieuse²⁶⁹.

Beaucoup de penseurs voient dans le concept d'enseignement du fait religieux un modèle qui convient à l'enseignement du religieux, réalité humaine à laquelle personne ne peut échapper dans le monde contemporain marqué par le pluralisme. Ainsi, Régis Debray écrit :

²⁶⁷ Je suis en cela l'objectif du cours d'Éthique et de culture religieuse enseigné au Québec. Je me distancierai cependant fort de ce programme par la suite.

²⁶⁸ R. DEBRAY, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », in *Études*, t. 397 (2002/9), pp. 169-180.

²⁶⁹ R. DEBRAY, *Ibid.* Le lecteur notera que certains penseurs, tels que Georges Leroux, objectent aussi que c'est une manière cachée de réintroduire la religion « par la porte de derrière ».

« Ne le nions pas : *le fait religieux* est de bonne diplomatie. L'expression a de l'emploi parce qu'elle est commode, et d'une neutralité peu compromettante. Elle ne privilégie aucune confession en particulier. Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier. Le laïque soupçonneux d'une possible contrebande spiritualiste excusera le *religieux* par le *fait*, qui force, dit-on, à s'incliner. Et le croyant réticent devant toute réduction positiviste d'une foi vivante excusera le fait parce que *religieux* : qu'importe le flacon, pourvu qu'on ait le mystère ! L'alliage des deux mots neutralise l'un par l'autre. Le positif par le mystique, et vice-versa. Aussi bien confessant et libre-penseur y trouvent-ils leur compte, sans y regarder de près. Chacun peut faire sa part du feu... »²⁷⁰.

Comme on peut le constater, enseigner le fait religieux plutôt que la religion en tant que telle est donc un choix entre divers inconvénients. L'enseignement du fait religieux, au moins en France, ne constitue pas une discipline à part dans le programme scolaire. Il est intégré dans d'autres cours, tels l'histoire, la géographie, le français et la philosophie. À cet égard, Régis explique l'avantage du concept et de l'expression « fait religieux » :

« Un fait est *observable*, contrairement à la structure ou aux dispositions intérieures, et le géographe peut lui assigner des aires précises. Il est *évolutif*, non réductible, mais sujet à une datation, pris dans un avant et un après, et l'historien peut le périodiser, par ères et calendrier. Le fait est assez insistant ou récurrent, tout au long de l'aventure humaine, pour qu'on en fasse un objet de pensée en soi, invitant le professeur de philosophie à le problématiser dans un cadre conceptuel. Bref, le fait est un point de départ irréfutable. Le bouddhisme est arrivé au Japon au VIII^e siècle, c'est un fait. Les musulmans tiennent que Mohammed a été l'envoyé de Dieu et que le Coran est créé, c'est aussi un fait. Il y a des vaches sacrées sur les routes en Inde, des danses de possession dans les bidonvilles en Afrique noire, et des centaines de milliers de pèlerins, esprits évolués sachant lire et écrire, à Lourdes et à Saint-Jacques-de-Compostelle en plein XXI^e siècle, c'est un autre fait »²⁷¹. Dans l'enseignement du fait religieux l'on veut délibérément se limiter à l'empirique, s'en tenir à l'attesté et au vérifiable²⁷². L'on se borne au descriptible, au mesurable et au quantifiable.

L'enseignant explique le fait religieux au fur et à mesure qu'il le rencontre dans la matière de sa discipline. Par exemple, « l'enseignant d'histoire qui, étudiant le Moyen Age, rencontre la naissance de Mahomet, l'enseignant de français qui, étudiant Tartuffe,

²⁷⁰ R. DEBRAY, *Ibid.*

²⁷¹ R. DEBRAY, *Ibid.*

²⁷² R. DEBRAY, *Ibid.*

rencontre le faux dévot, rencontrent alors des faits qui, étant religieux, nécessitent une explication sur la religion. On a là, alors, non pas un « cours de religion », mais, par les faits de religion rencontrés, la mise en place d'une dimension religieuse dans la culture générale qui se donne à l'école, au même titre qu'y prennent place les autres dimensions, historique, littéraire, artistique ou philosophique... »²⁷³. Telle est l'approche française de l'enseignement du fait religieux. Cette approche me paraît minimaliste pour un enseignement religieux visant l'intégration citoyenne.

Le Québec a adopté une autre approche. En 2008, l'enseignement religieux catholique et protestant, ainsi que le cours de morale, ont été remplacés par le cours d'Éthique et culture religieuse. À la différence de la France, ce cours est donné à part entière et vise la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun comme finalités premières. Ce choix d'enseignement est motivé par la volonté politique de prendre acte de la diversification religieuse de la société, le projet de construire un espace commun, au-delà des différences et des intérêts particuliers, autour d'une culture publique et de valeurs partagées par tous²⁷⁴. C'est un cours qui prétend contribuer à l'éducation citoyenne de l'élève dans une société pluraliste et démocratique.

Comme en France, la religion est enseignée en tant que phénomène observable. Il s'agit d'une approche socioculturelle des religions, par l'étude de différentes expressions du religieux. C'est une approche objectivante : « la connaissance des religions à l'école ne relève plus de la seule compétence des clercs ou de témoins de la foi catholique ou protestante et d'un discours « de l'intérieur », de type croyant, mais plutôt d'une approche scientifique du religieux (par exemple historique, sociologique, anthropologique, phénoménologique, etc.), dont l'objet, examiné « de l'extérieur », est mis à distance du sujet qui l'étudie ».²⁷⁵ L'enseignement porte « sur le 'fait religieux', où l'on parle non plus 'à partir de' la croyance et 'en' elle, de façon située, singulière et engagée, mais où l'on parle 'sur', en prenant une posture externe »²⁷⁶.

Dans l'enseignement du fait religieux, que ce soit en France ou au Québec, peu de place est accordée au dialogue sur des questions existentielles. De plus, les croyances religieuses, en tant qu'elles sont présentées comme des faits, sont mises à l'abri de la

²⁷³ J. CARPENTIER, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », in *Cahier d'histoire : Revue d'histoire critique*, n° 93 (2004).

²⁷⁴ M. ESTIVALEZES, S. LEFEBVRE (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. L'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012, p. 1.

²⁷⁵ M. ESTIVALEZES, S. LEFEBVRE (dir.), *Ibid.*, p. 3.

²⁷⁶ J. LECLERCQ, *Ibid.*, p. 67.

critique alors que la formation de l'esprit critique est l'un des objectifs généraux de l'école. Bien plus encore, dans l'ensemble, l'enseignement de la religion comme fait religieux est une approche réductrice si l'on considère la reconnaissance de l'autre comme finalité du cours de religion étant donné le pluralisme. Cette approche considère le phénomène religieux de l'extérieur, d'un point de vue strictement socioculturel. « Un fait a trois caractéristiques : il est observable et s'impose à tous ; il ne préjuge ni de sa nature, ni du statut à lui accorder ; un fait est englobant : il ne s'agit pas d'analyser une religion particulière mais toutes les religions »²⁷⁷. Cette approche peut conduire à une vision réductrice de l'expérience croyante. La religion ne peut se ramener aux seules pratiques, à son aspect observable.

Cette manière d'enseigner connaît la même faiblesse que celle de l'éducation à la multiculturalité dans le monde anglo-américain. Comme Kymlicka le souligne, quand l'idée d'une éducation multiculturelle a d'abord émergé dans le monde anglo-américain fin des années 1970 et 1980, l'on avait tendance à enseigner les aspects exotiques des autres cultures et religions, en particulier leurs fêtes, leurs tenues vestimentaires, leurs danses et leur nourriture. Ce fut rapidement critiqué comme une tentative de réduire une culture et une religion complexes en quelques éléments qui limite fortement la compréhension des non-membres, sans qu'ils ne comprennent véritablement la profondeur des croyances, espoirs, peurs, etc. d'une autre culture ou religion. « Cela permet aux membres d'autres groupes de ne pas se confronter à la réalité, à savoir que les membres d'une autre culture non seulement mangent et s'habillent différemment, mais aussi qu'ils ont des conceptions fondamentalement différentes (et parfois en concurrence) de Dieu, la famille, l'État, la société, les obligations morales et politiques, etc. C'est pourtant précisément ces différences culturelles fondamentales qui doivent être négociées dans une société multiculturelle »²⁷⁸.

Cependant, comme le fait remarquer Kymlicka, il faut se méfier de l'espoir que des connaissances approfondies à propos des croyances religieuses entraîneront davantage de respect des autres cultures religieuses. Au contraire, « découvrir que les membres d'autres cultures ont des visions très différentes peut simplement renforcer la croyance qu'ils se trompent et qu'ils sont dépravés »²⁷⁹. C'est pourquoi, même si la compréhension du contenu des croyances profondes des autres religions peut être

²⁷⁷ C.-E. HARANG, « Les manuels scolaires et le fait religieux », <http://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/FRMS.pdf>, consulté le 5/03/2018.

²⁷⁸ W. KYMLICKA, « Multicultural States and Intercultural Citizens », in *Theory and Research in Education*, 2003:1, p. 163. Je traduis librement.

²⁷⁹ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 164.

intéressante, ce qui importe véritablement est que nous comprenions le fait que les fidèles aient des conceptions profondément différentes des nôtres mais qui font sens pour eux. Or, une telle reconnaissance sociale ne peut pas être favorisée par la posture externe de l'enseignement de la religion. L'approche socioculturelle de la religion adopte volontiers l'attitude de la troisième personne, c'est-à-dire la posture de l'observateur d'un phénomène. Georges Leroux admet qu'« il n'y a aucune réponse satisfaisante à l'objection de ceux qui disent qu'on ne peut connaître une religion qu'en adoptant sa croyance et en la pratiquant. Parce que cette position repose sur le privilège herméneutique de la croyance de s'interpréter elle-même, un privilège qui est en lui-même tributaire de la croyance, toute approche culturelle se situe sur un registre subordonné et par essence non mystique [...] L'objection est imparable, chacun devant concéder que la connaissance interne d'une religion ou d'une culture se situe sur un tout autre plan que sa connaissance objective »²⁸⁰. Debray écrit aussi dans le même sens: « Le fait est de l'ordre du *on* : anonyme, diffus, mais constant. La foi est de l'ordre du *je*. *On* assure en terre d'Islam que c'est Dieu qui parle en personne dans les sourates du Livre. Cela, n'importe qui doit le savoir. En revanche, le vécu du moi (faites silence, j'écoute la voix du Miséricordieux) n'est pas de notre ressort, encore moins le *nous*. Le *on* peut être superficiel, mais il est visible par tous – étant bien entendu que le *on* d'une société n'est que la partie émergée de l'iceberg, et sans oublier que le mobile des croyances se trouve sans doute au-dessous de la ligne de flottaison, 'dans les tréfonds de l'âme humaine'. Mais un enseignement qui n'entend pas sonder les reins et les cœurs n'a pas vocation à la plongée par grand fond, dans le primal, l'archaïque et l'affect »²⁸¹. C'est pourquoi dans l'approche socioculturelle du cours de religion la dimension spirituelle de la personne humaine n'est pas abordée de façon plus explicite.

Dans le modèle de l'enseignement du fait religieux, le modèle socioculturel, la citoyenneté est faible, car la reconnaissance reste formelle, et non substantielle. Les individus sont reconnus en tant que sujets abstraits et désincarnés, ce à quoi je m'opposais dans le second chapitre. J'estime que l'enseignement du fait religieux passe à côté d'une dimension humaine à laquelle l'enseignement devrait être particulièrement attentif. « Quand l'Homme n'est plus éveillé à une dimension de verticalité, quand l'Homme n'est plus nourri dans son besoin de se relier à quelque chose qui le transcende, et qu'il n'est plus nourri dans son besoin de construire du sens, quand le seul horizon qu'on lui donne, est d'être un simple, bon citoyen, alors il ne faudra pas

²⁸⁰ G. LEROUX, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 2016, p. 209.

²⁸¹ R. DEBRAY, *Ibid.*

s'étonner de voir une désespérance s'exprimer de manière de plus en plus violente »²⁸².

b. Cours de religion confessionnel

Le deuxième modèle de l'enseignement religieux à l'école est l'enseignement confessionnel. Le choix de son contenu dépend de l'autorité du culte, dans les limites les plus minimalistes imposées par les pouvoirs publics. Il s'agit de l'enseignement de la religion tel qu'il est pratiqué en Belgique. Dans l'enseignement public, chaque confession reconnue est représentée et le cours est dispensé selon la foi et la tradition d'une religion particulière. L'enseignement confessionnel est un enseignement basé sur la foi. Il est engagé, il porte sur la foi et l'engagement religieux des élèves ; il analyse la religion en tant qu'elle est vécue par les croyants. C'est un point essentiel qui le distingue des cours de religion non confessionnels, qui adoptent une approche scientifique et comparative, qui analyse les religions moins en tant qu'elles sont vécues par les croyants qu'en tant que faits objectifs, observables, au même titre que n'importe quel fait social ou culturel. Le cours de religion confessionnel que je prône et tel qu'il est décrit dans les programmes pédagogiques belges n'est cependant pas une catéchèse. C'est un travail intellectuel qui implique une critique et une problématisation, dans la visée d'une éducation à l'autonomie, comme j'aurai l'occasion de l'expliquer plus loin dans ce chapitre. Dans ce sens, le cours de religion confessionnel doit prévenir l'endoctrinement et le fondamentalisme religieux.

Par exemple, la lecture fondamentaliste d'un livre sacré (la Bible ou le Coran) part du principe que celui-ci étant inspiré de Dieu et exempt d'erreur, doit être lu et interprété littéralement en tous ses détails. Une interprétation littérale entend donc exclure tout effort de compréhension du livre sacré qui tienne compte de sa croissance historique et de son développement. Elle s'oppose à l'utilisation de la méthode historico-critique, comme de toute autre méthode scientifique d'interprétation de l'Écriture. Le cours de religion s'attache à faire comprendre aux élèves que la Bible et le Coran sont des livres à interpréter au regard de la critique historique et de manière symbolique. Ce travail de recul sur les textes sacrés de sa propre religion rend possible le dialogue entre croyants de différentes confessions et athées. De plus, il axe la recherche sur le sens du texte plutôt que sur les faits relatés. Cette recherche de sens permet d'impliquer les élèves dans une démarche de réflexion existentielle tout à fait appropriée au cours de religion.

²⁸² J.-L. VANDERBORGHT, « Supprimer les cours de religion est criminel (opinion) », in *La Libre*, 26/12/2017, <http://www.lalibre.be/debats/opinions/supprimer-les-cours-de-religion-est-criminel-opinion-5a4137e6cd70b09cef45b0bf>, consulté en 2018.

« L'approche fondamentaliste est dangereuse, car elle est attirante pour les personnes qui cherchent des réponses bibliques à leurs problèmes de vie. Elle peut les duper en leur offrant des interprétations pieuses mais illusoires, au lieu de leur dire que la Bible ne contient pas nécessairement une réponse immédiate à chacun de ces problèmes. Le fondamentalisme invite, sans le dire, à une forme de suicide de la pensée. Il met dans la vie une fausse certitude, car il confond inconsciemment les limitations humaines du message biblique avec la substance divine de ce message »²⁸³. Parce qu'il s'agit d'une étude rationnelle de la religion, le cours confessionnel permettra d'éviter les doctrines telles que le créationnisme.

Le cours de religion confessionnelle favorise mieux l'intégration citoyenne d'autant plus qu'il s'occupe des problématiques à la fois existentielles et sociétales. La religion est une ressource de réponses aux questions de société. Comme je l'ai soutenu dans le deuxième chapitre, le cours de religion confessionnel peut et doit s'occuper des questions de société telles que le suicide, l'euthanasie, l'IVG, le mariage entre homosexuels, le clonage humain, la peine de mort, et toutes les questions en général qui mettent directement en jeu des convictions ou « intuitions » métaphysiques et le rôle de l'Etat. Le cours permet aux élèves de se forger une opinion réfléchie sur de telles problématiques.

Cependant, certains penseurs s'opposent à l'organisation de cours confessionnels, surtout dans l'enseignement public. Ils estiment que cela revient à promouvoir les particularismes alors qu'une école publique devrait plutôt promouvoir le vivre-ensemble. En Belgique, par exemple, les élèves sont divisés sur base de l'appartenance religieuse des parents ou de leur adhésion à un courant de pensée athée. L'enseignement de religion confessionnel est perçu par beaucoup comme une promotion et un renforcement des différences, et par conséquent ce cours est jugé incapable de favoriser le vivre-ensemble²⁸⁴. Pour une communauté donnée, les enfants sont catégorisés, divisés, répertoriés dans leurs apprentissages²⁸⁵. Certains penseurs vont même jusqu'à soutenir que dès lors que les religions sont nombreuses et irréductibles les unes aux autres, leur enseignement à l'école n'est pas porteur de garantie du vivre-ensemble²⁸⁶. Pour pallier aux faiblesses de l'enseignement du fait religieux et du cours de religion

²⁸³ L. MILLER, « Fondamentalisme, concordisme, exégèse et herméneutique », 2014, <http://www.coursdereligion.be/files/documents/Fondamentalisme>, consulté le 26/02/2018.

²⁸⁴ D. BARIL, « Introduction », in BAILLARGEON, N., BARIL, D. (dir.), *La face cachée du cours « Éthique et culture religieuse »*, Montréal, Leméac, 2016.

²⁸⁵ J. LECLERCQ, *Ibid.*, p. 64.

²⁸⁶ J. LECLERCQ, *Ibid.*

confessionnel, je propose un autre modèle pour l'enseignement de la religion : l'enseignement confessionnel dialogique.

c. Cours de religion confessionnel dialogique

Wolfs et Raes analysent la question de l'enseignement des religions en comparant différentes approches dans d'autres pays : Belgique, France, Angleterre, Pays-Bas, Canada (Québec) et Norvège. Ils en soulignent les points communs et les différences. Les auteurs constatent que tous ces pays ont en commun de rejeter de l'enseignement actuel une approche mono-confessionnelle car ils partagent tous la volonté de rejeter toute forme de prosélytisme et de favoriser le vivre-ensemble dans une société à la fois plurielle et pluraliste, par une meilleure connaissance de la diversité culturelle et des convictions de conscience. Cependant les auteurs constatent que ces pays n'optent pas tous pour autant pour un enseignement de type scientifique et culturel des faits religieux²⁸⁷. Par exemple, l'Angleterre privilégie un modèle intermédiaire : l'éducation multiconfessionnelle (*multifaith religion education*). La loi de 1988 stipule que, quel que soit l'endroit, cette éducation religieuse multiconfessionnelle doit prendre en compte le christianisme, les autres religions présentes dans le pays, les conceptions athées ou agnostiques et contribuer au développement spirituel, moral, culturel et intellectuel des élèves²⁸⁸. Ce modèle diffère de celui de l'enseignement du fait religieux préconisé en France, même si l'un et l'autre traitent de différentes religions.

La différence dans l'intitulé est déjà évocatrice. Un enseignement du fait religieux suggère une approche plutôt rationnelle et scientifique. Il s'agit d'un « enseignement », tandis que dans le modèle anglais il s'agit d'une « *éducation* ». Dans le modèle français il s'agit d'un enseignement centré sur les faits, tandis que dans le modèle anglais il s'agit d'une « éducation plus globale, qualifiée d'ailleurs de spirituelle, morale, culturelle et intellectuelle »²⁸⁹. Ces différences se traduisent dans les approches pédagogiques. Dans l'approche française, la mise à distance est privilégiée. Il s'agit d'apprendre *sur* les religions, tandis que dans la formule anglaise, l'on part des questions existentielles que peuvent se poser les élèves et il s'agit non seulement d'apprendre sur les religions mais aussi d'apprendre *à partir* de celles-ci. « Dans le cas

²⁸⁷ J.L. WOLFS, N. RAES, « Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », in LECLERCQ, J. (dir.), *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques, 2015, p. 21.

²⁸⁸ J.L. WOLFS, N. RAES, *Ibid.*, p. 18.

²⁸⁹ J.L. WOLFS, N. RAES, *Ibid.*, p. 21.

français, les religions tendraient à être envisagées essentiellement sous l'angle historique, comme phénomènes du passé pouvant éclairer le présent, tandis que dans le cas anglais, elles sont présentées comme des réalités vivantes, en recourant largement aux témoignages, au vécu, au débat contradictoire, etc. »²⁹⁰ Les auteurs mentionnent les risques liés à chaque type : dans le premier cas, « une réduction positiviste du phénomène religieux, qui consisterait à ne l'appréhender que sous l'angle de ses manifestations les plus extérieures ou institutionnelles »²⁹¹ ; dans le second cas, un risque d'idéalisation des religions, induite en particulier par le fait de privilégier la vision qu'en donnent leurs propres adhérents. Ainsi, alors que le modèle français vise principalement la connaissance, la formule anglaise cherche principalement à faire valoir l'expérience personnelle des élèves, dans un souci de compréhension mutuelle et de développement des compétences interconfessionnelles²⁹².

L'approche que je propose se rapproche du modèle anglais et est suggérée par l'interrogation de Luc Pépin : « Doit-on s'en tenir à un enseignement sur les religions et autres convictions de conscience visant principalement la connaissance (« approche phénoménologique »), approche adoptée par la France par exemple dans le cadre de l'enseignement du « fait religieux », ou l'élargir au vécu des élèves (« approche expérientielle »), approche mise en œuvre en Angleterre en particulier (*learning about and from religion*) ? Cette question a toute son importance si cet enseignement s'inscrit dans le cadre plus large du développement des compétences interculturelles des élèves, compétences définies comme un ensemble non seulement de connaissance, mais aussi d'aptitudes et d'attitudes »²⁹³. Wolfs et Raes proposent qu'il y ait un équilibre entre l'enseignement rigoureux du fait religieux et les activités basées sur le dialogue, la communication et le développement des compétences interconfessionnelles. Le cours de religion confessionnel que j'appellerai « dialogique » proposé dans ce travail constitue une réponse à une telle proposition.

Le cours de religion confessionnel dialogique est un cours de religion confessionnel qui intègre des moments interconfessionnels de dialogue ; des moments doivent être prévus pour rassembler régulièrement des élèves de cultes différents provenant d'autres cours confessionnels. A travers ce dialogue, il s'agit d'échanger sur les convictions religieuses de chacun, sans critique, mais en vue du respect et de la reconnaissance mutuelle. Cette

²⁹⁰ J.L. WOLFS, N. RAES, *Ibid.*, p. 21.

²⁹¹ J.L. WOLFS, N. RAES, *Ibid.*, p. 22.

²⁹² J.L. WOLFS, N. RAES, *Ibid.*, p. 22.

²⁹³ L. PEPIN, *Enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Bruxelles, Réseaux des fondations européennes NEF, 2009, p. 32.

démarche impliquerait aussi les conceptions agnostiques et athées. « Tous les penseurs de l'éducation aujourd'hui s'entendent pour reconnaître l'importance du dialogue et chacun tente, à partir d'approches compréhensives variées, de montrer que le dépassement de la pédagogie autoritaire ou monologique est la condition d'entrée dans un monde régi d'abord par sa diversité »²⁹⁴. Se contenter d'exposer les éléments théoriques des autres confessions – comme c'est le cas dans les cours de religion socioculturels –, sans la présence des croyants qui peuvent témoigner de leur foi, ne suffit pas à créer un dialogue.

Dans l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie, le dialogue n'a pas simplement une fonction stratégique ou instrumentale, elle est une fin poursuivie pour elle-même : elle est un but indissociable de l'éducation des jeunes dans les sociétés démocratiques²⁹⁵. En effet, qu'est-ce que le dialogue ? « Dans son registre le plus manifeste nous appelons 'dialogue' la rencontre des différences, l'écoute de l'autre orientée vers la compréhension de la différence, le développement d'une entente »²⁹⁶. Ce dialogue ne peut être formel, comme c'est le cas dans le cadre du cours du fait religieux ou de la culture religieuse. « Le dialogue se fonde en effet sur la considération fondamentale de l'autre. Comment le comprendre sinon comme respect absolu pour le phénomène du singulier, pour la religion comme irruption dans l'expérience d'une foi toujours particulière, d'une forme de vie et de rituels toujours singuliers ? »²⁹⁷. Même si un moment de dialogue effectif était prévu dans le cours de culture religieuse ou du phénomène religieux, ce dialogue resterait stérile, parce que les élèves n'auraient pas d'instruction religieuse adéquate sur laquelle le dialogue porterait. D'où l'importance d'un volet purement confessionnel au cours confessionnel dialogique.

Aucun arbitre rationnel ne peut prétendre arbitrer la diversité religieuse. Par conséquent, en matière d'enseignement de la religion, le dialogue concerne davantage le développement d'une attitude morale et spirituelle, une attitude d'ouverture et de respect de l'autre que l'accès rationnel à des principes universels ou à la solution d'un problème particulier qu'il soit pratique ou théorique²⁹⁸. Alors que, dans la sphère éthique, le dialogue concerne des normes prescrites par nos chartes et se développe entre sujets *égaux*, des êtres rationnels poursuivant ensemble des finalités civiques, dans la sphère religieuse les sujets sont *différents* par leurs convictions fondamentales, et ces

²⁹⁴ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 185.

²⁹⁵ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 185.

²⁹⁶ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 188.

²⁹⁷ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 212.

²⁹⁸ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 204.

différences sont *a priori* irréductibles. Le choix de la conviction religieuse ou de l'incroyance demeure un choix personnel, il est constitutif de la sphère privée et il est protégé par les droits qui lui correspondent dans nos chartes : la liberté de religion et la liberté de conscience ²⁹⁹.

« Si l'État propose de transmettre la culture religieuse comme un savoir, ce ne saurait être que pour apprendre aux jeunes à connaître cette culture et à respecter les religions qui la constituent. Personne ne penserait, par exemple, en étudiant une croyance commune à plusieurs religions, comme un récit de création, la foi en la révélation ou la doctrine de l'immortalité de l'âme, que l'objectif soit de parvenir à une vérité de la croyance ou à une résolution des différences. Les récits de la création varient selon les cultures, tout comme les textes porteurs des révélations constitutives de chaque religion. Ces différences sont irréductibles et ce sont elles qui fondent le pluralisme religieux. De la même manière, personne ne songerait à se moquer d'une pratique ou d'un rituel comme s'il s'agissait d'une matière sujette à délibération. Chacun peut certes entreprendre cette réflexion à titre personnel et critiquer les religions, mais s'agissant d'un programme public dont la finalité est la reconnaissance de l'autre, le respect de la liberté religieuse d'autrui constitue le principe de base. L'éducation au pluralisme dans l'école publique est à ce prix. [...] Ce respect concerne toutes les religions comme il concerne toutes les formes d'incroyance, d'agnosticisme ou d'athéisme. On peut considérer que plusieurs croyances présentent des aspects mystérieux, voire absurdes, ou même qu'elles tolèrent des différences là où la raison pourrait proposer des rapprochements ou des similitudes, mais la règle du dialogue est ici fondamentalement différente de celle qui prévaut en éthique »³⁰⁰.

L'on pourrait objecter que ma proposition n'apporte aucune nouveauté, étant donné qu'il y a aussi un dialogue qui se déroule dans le cours de Philosophie et de citoyenneté, en Belgique par exemple, ou dans le cours d'Éthique et culture religieuse au Québec. Georges Leroux souligne l'importance de cette dimension dialogique dans ce dernier cours. Cependant, le dialogue que vise le programme d'Éthique et culture religieuse ou le cours de Philosophie et citoyenneté est selon moi formel. Ce n'est pas un dialogue réel entre des individus en chair et en os. Le dialogue consiste ici en l'exposé de différentes convictions religieuses pour amener les jeunes à prendre connaissance de la diversité des croyances et à les respecter telles qu'elles sont. C'est par une telle

²⁹⁹ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 204.

³⁰⁰ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 205.

approche que les élèves seraient censés reconnaître les personnes de convictions religieuses différentes. À mon sens, ce dialogue est formel et la reconnaissance de l'autre qui lui est liée l'est aussi. Le cours de religion confessionnel dialogique préconise le dialogue réel qui consiste à écouter les personnes elles-mêmes, croyantes, athées ou agnostiques. Il s'agit d'écouter leur vécu personnel, en quoi leur croyance donne sens à leur vie, etc. Et quand bien même ce dialogue n'était pas formel, il ne pourrait porter sur les convictions religieuses profondes – en raison de la neutralité du cours – qui ne peuvent vraiment s'exprimer que dans les cours de religion confessionnels dialogiques. Dans le cours que je propose, il y a un moment de critique et de problématisation (dans le volet confessionnel, mobilisant une approche historico-critique) mais aussi un temps de non critique et de non problématisation fait uniquement d'écoute et de partage (dans le volet dialogique, interconfessionnel). J'estime que c'est sous cette forme d'enseignement de la religion que les finalités citoyennes de reconnaissance – incluant la participation paritaire à la société – et de poursuite du bien commun sont le mieux rencontrées.

3. Pourquoi l'État doit-il s'occuper de l'enseignement religieux confessionnel dialogique ?

Le chapitre précédent a montré que le cours de religion doit avoir une place dans l'enseignement public et qu'il favorise l'intégration citoyenne. Il s'agissait là de la question de l'enseignement de la religion de manière générale. Dès lors que l'on vient de préciser quelle forme d'enseignement religieux est préconisé, à savoir un cours confessionnel dialogique, la question de la légitimité de l'enseignement religieux dans l'école publique rebondit à un autre niveau. Pourquoi l'État ne devrait-il pas laisser l'enseignement confessionnel aux organisations confessionnelles elles-mêmes ? Pourquoi le pouvoir public doit-il y prendre part, que ce soit sur le plan organisationnel ou financier ? Qu'est-ce qui autoriserait, voire imposerait à, un État laïque à organiser le cadre scolaire de telle sorte qu'il accueille un enseignement confessionnel d'une religion ?

Tout d'abord, l'État a pour vocation d'aider les parents à éduquer leurs enfants. Les parents délèguent à l'État une partie de l'éducation de leurs enfants³⁰¹. Certes, ce sont

³⁰¹ Je considère que l'école doit prolonger l'éducation parentale en partie, même si l'école a également la fonction de compléter l'éducation parentale en apportant au jeune une éducation que ses parents ne peuvent apporter. C'est le cas, je vais l'aborder, de l'apprentissage de la vie démocratique, un domaine sur lequel les parents ont précisément peu de prise, voire rejettent, au nom de la préservation des particularités religieuses de leur famille face au pluralisme.

d'abord les parents et la communauté religieuse qui sont responsables de l'éducation religieuse de leurs enfants, « mais pourquoi l'école ne pourrait-elle pas aider les parents dans cette tâche, dès lors que la liberté de conscience est respectée pour tous ? L'école ne s'occupe-t-elle pas d'éducation sexuelle, de nutrition (obésité), de civisme, de santé mentale, de prévention du suicide, etc., toutes choses qui relèvent d'abord des parents et de la famille ? »³⁰². De plus, la spiritualité constitue l'humanité de chaque homme et femme depuis la nuit des temps. Négliger cette dimension chez l'élève est une erreur à mon sens car ce serait ne pas le considérer dans son entièreté. Cela est d'autant plus grave que les jeunes passent une partie conséquente de leur temps à l'école ; cette dernière est un lieu de vie formateur, qui ne peut nier de façon sensée la part spirituelle, fondamentale, qui les constitue.

La deuxième réponse à la question de la responsabilité de l'État vis-à-vis de l'enseignement religieux réside dans le but même de l'éducation scolaire. Une étude de l'UNESCO définit « quatre piliers d'une éducation pour le vingt-et-unième siècle : apprendre à connaître, apprendre à vivre ensemble, apprendre à faire, apprendre à être, c'est-à-dire à développer la conscience de soi, l'autonomie morale, mais aussi l'intériorité, l'épanouissement intégral, la profondeur spirituelle, le questionnement sur le sens de la vie »³⁰³. De toute évidence, le but de l'éducation scolaire ne peut pas se réduire à la transmission des savoirs ni au développement des compétences cognitives ou pratiques. L'on ne va pas à l'école uniquement pour apprendre à connaître, à vivre ensemble, et à faire, comme le laissent entendre les défenseurs de l'enseignement du fait religieux. L'on y va aussi pour apprendre à être, ce qui signifie une certaine initiation à la vie spirituelle et au questionnement du sens de la vie. Le décret mission de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, dans l'article 6, va dans le même sens lorsqu'il indique que l'un des quatre objectifs de l'enseignement fondamental et secondaire est de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves »³⁰⁴. Une telle éducation existentielle est absente dans l'approche socioculturelle du cours de religion, que ce soit dans le modèle français (l'enseignement du fait religieux) ou dans le modèle canadien (cours d'Éthique et culture religieuse). La dimension existentielle est plutôt prise en charge dans l'approche que préconise ce mémoire, à savoir l'enseignement du cours de religion confessionnel dialogique.

³⁰² G. DURAND, « Éthique et culture religieuse à l'école », in *Éthique publique*, vol. 10, n° 1 (2008).

³⁰³ G. DURAND, *Ibid.*

³⁰⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret Missions*, art. 6, 1997, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_030.pdf, consulté le 2/04/2018.

Une autre finalité de l'enseignement est celle de l'apprentissage de la vie démocratique. Par exemple, le décret Missions en Belgique francophone indique de façon explicite que l'un des objectifs de l'école est de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »³⁰⁵. Or le cours confessionnel dialogique favorise, nous allons le voir, l'éducation à la citoyenneté en développant l'apprentissage du débat public dans un contexte pluriconfessionnel et l'autonomie des élèves (sommairement, leur capacité à penser par eux-mêmes). Cette mise en perspective n'est que rarement prise en charge par les parents, qui peuvent même parfois s'y opposer. Et même s'ils désiraient que leur enfant soit exposé à la diversité confessionnelle, trop souvent le milieu familial est homogène. Or il ne s'agit pas d'enseigner ces connaissances et ces compétences « seulement en disant aux élèves qu'il y a une grande diversité de conceptions (non)religieuses dans le monde et que des individus même raisonnables n'arrivent pas à se mettre d'accord. [Les écoles publiques] créent aussi des circonstances sociales par lesquelles les étudiants peuvent voir la « rationalité » de ces désaccords »³⁰⁶. Il ne suffit pas de dire simplement aux élèves que la majorité des individus dans le monde ne partagent pas la même religion mais que ce fait est acceptable. Quelqu'un qui est entouré de gens qui partagent la même foi peut facilement succomber à la tentation de penser que quiconque rejette sa religion est illogique et dépravé. Pour apprendre l'aptitude à la raison publique, c'est-à-dire au débat public démocratique, les élèves doivent arriver à connaître et à comprendre des individus qui sont raisonnables mais qui ne partagent pas leur religion³⁰⁷. Ce type d'apprentissage exige que soient présents dans la même salle de classe des enfants de différentes religions. Sinon, « les élèves sont [...] forcés de créer des interlocuteurs imaginaires pour « pratiquer » la réciprocité, mais ces interlocuteurs imaginaires ne sont qu'une pâle réplique de la réelle pluralité »³⁰⁸. Le volet dialogique du cours de religion confessionnel évite cet écueil en mettant en contact des jeunes de différentes

³⁰⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Ibid.*

³⁰⁶ W. KYMLICKA, « Education for Citizenship », in *Reihe Politikwissenschaft/Political Science Series*, fév. 1997, n° 40, http://aei.pitt.edu/32433/1/1215424067_pw_40.pdf, consulté le 2/07/2017. Je traduis librement.

³⁰⁷ Dans un souci de rigueur, il faudrait distinguer le dialogue visant l'intercompréhension mutuelle des convictions profondes, de la « raison publique » en tant que telle, c'est-à-dire un dialogue visant la mise à l'épreuve collective des positions – et donc des arguments – morales et politiques. Cependant, pour pouvoir s'exercer correctement, la « raison publique » nécessite un dialogue orienté vers l'intercompréhension. C'est pourquoi j'ai utilisé les deux concepts de manière semblable tout au long de ce chapitre. J'insiste par la même occasion sur le fait que cette mise à l'épreuve n'inclut pas nécessairement de critiquer les positions religieuses des autres mais de les remettre en perspective, afin que chaque élève puisse faire un choix autonome.

³⁰⁸ E. CALLAN, « Common Schools for Common Education », in *Canadian Journal of Education*, n° 20:3 (2002), p.263. Je traduis librement.

confessions dans un cadre bien pensé. C'est pour ces autres raisons – en plus de l'épanouissement du jeune – que l'aptitude à la raison publique et à l'autonomie doit être inculquée à l'école plutôt que dans la sphère privée, « puisqu'il est peu probable qu'[elle soit apprise] dans des groupes tels que la famille, le voisinage ou l'église, qui ont tendance à être homogènes, c'est-à-dire à rassembler des individus ayant les mêmes croyances et provenant du même milieu ethnoculturel »³⁰⁹.

4. Cours de religion confessionnel dialogique, raison publique et citoyenneté

En son sein, et particulièrement dans son volet interconfessionnel, le cours de religion confessionnel dialogique peut et doit apprendre aux élèves à délibérer publiquement, à se positionner de façon critique dans le débat public. Le développement de cette compétence fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté poursuivie dans ce cours.

John Rawls soutient que la capacité à avoir le sens de la justice, développé et exercé dans notre vie quotidienne, est un aspect spécifique de la raison qu'il théorise sous le concept de « raison publique ». Cette notion défend l'idée que les citoyens sont tenus de justifier leur position plutôt que d'exprimer de simples préférences. Mais soumettre ses arguments ne se fait pas de n'importe quelle façon : les citoyens doivent le faire de telle sorte que ces arguments soient considérés comme acceptables, « raisonnables », pour tous³¹⁰. Dans le contexte pluraliste religieux, cela signifie que les opinions doivent être argumentées et que, même si les références religieuses à la tradition ou aux Écritures peuvent être évoquées³¹¹, les élèves doivent également mobiliser des principes « supérieurs », partageables avec des citoyens ayant des convictions de conscience différentes. Ainsi, une notion telle que la « dignité humaine » est plus parlante aux élèves d'une autre confession religieuse que ce qui est écrit littéralement dans la Bible, la Torah, le Coran, etc. Cela permet de faciliter l'intercompréhension entre citoyens de différents horizons. Cela ne signifie pas que ces derniers vont nécessairement aboutir à un accord mais qu'au moins ils seront d'accord que ce que les autres apportent comme éléments fasse partie du débat démocratique. Il s'agit pour l'élève de comprendre que, même s'il n'y adhère pas, certaines croyances et pratiques religieuses peuvent faire sens pour d'autres. « Les protestants reconnaissent que les catholiques ont des croyances

³⁰⁹ W. KYMLICKA, *Ibid.*

³¹⁰ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 261-262.

³¹¹ Rawls ne mentionne pas à ma connaissance la possibilité de mobiliser des convictions religieuses dans le débat public, mais j'insère moi-même cette idée dans l'esprit d'un libéralisme amendé prôné dans le second chapitre, qui reconnecte le juste et le bien.

religieuses qui importent autant aux catholiques que les croyances religieuses protestantes importent aux protestants »³¹².

Cela suppose de considérer que, même dans des conditions optimales, s'entendre sur une seule conception du bien n'est pas réaliste. Nous ne devons pas interpréter les désaccords comme résultant simplement d'un mauvais raisonnement ou d'une mauvaise foi. Nous devons plutôt reconnaître qu'il y a de multiples raisons valables d'être en désaccord : nos convictions sont influencées par les contingences de notre histoire personnelle auxquelles nous ne pouvons pas entièrement échapper. C'est pourquoi, deux personnes pourtant raisonnables mais qui ont vécu chacune leur propre histoire auront tendance à émettre des jugements différents. De plus et surtout, les désaccords peuvent découler du fait que des conceptions différentes du bien sélectionnent une série de valeurs difficilement départageables par la raison seule³¹³. « Beaucoup de sources de conflit autour du bon et du bien ne résultent pas d'une défaillance de la raison comme un état d'esprit borné, un défaut de logique, de l'ignorance, etc. [...] Nous devons accepter que beaucoup de nos citoyens adhèrent à des doctrines éthiques en désaccord avec la nôtre sans pour autant être moins raisonnables que nous »³¹⁴. Par conséquent, même si nous pensons que notre foi est l'unique vraie, nous ne pouvons pas chercher à l'imposer aux autres, car nous devons être raisonnables et reconnaître que les autres peuvent raisonnablement adopter leur propre foi.

C'est pourquoi un principe de réciprocité doit réguler la délibération. Les élèves raisonnables doivent être enclins à proposer aux autres des conditions de coopération justes, c'est-à-dire à prêter attention aux propositions formulées par les autres dans le même état d'esprit, à régler leurs différends d'une façon acceptable pour tous, et à demeurer dans une telle relation de coopération aussi longtemps que les autres font de même³¹⁵.

Suivant le principe de la raison publique, la parole religieuse « traduite » au moins en partie en langage « raisonnable » a donc une place légitime et est même souhaitable dans les débats sociétaux. La religion peut aider à mieux réfléchir, y compris de façon citoyenne. Je m'oppose en cela aux arguments selon lesquels la religion est nécessairement obscurantiste et opposée à la raison. J'ai défendu dans le premier chapitre la compatibilité de la raison et de la foi. J'y ai aussi soutenu la thèse selon laquelle l'on ne peut pas rejeter la religion de la sphère publique de formation de

³¹² W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 164.

³¹³ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 261-262.

³¹⁴ E. CALLAN, *Ibid.*, p. 261.

³¹⁵ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 261-262.

l'opinion qu'est l'école publique. Ce serait faire preuve de laïcisme, dont je pense avoir démontré l'illégitimité.

A mon sens, faire preuve de raison publique permet de considérer avec sérieux les idéaux cachés derrière les convictions de conscience. La diversité religieuse propose des modèles alternatifs d'organisation sociale. Par exemple, les religions chrétienne et musulmane prônent des valeurs d'excellence non-matérielle et non-compétitive ; c'est pourquoi, pour certains enfants, ce seraient des valeurs qui auraient tout leur sens dans une société dominante où la domination et le matérialisme règne »³¹⁶. Comme le soulignent Ruyter et Merry, s'il ne faut pas négliger les aspects négatifs possibles des religions et autres convictions de conscience, il est un fait certain que les idéaux religieux sont aussi doués d'une puissance politique et sociale potentiellement constructive et inspiratrice de normes nouvelles. Parmi les exemples les plus frappants, on relève les luttes du XXe siècle pour la liberté aux Etats-Unis d'Amérique (avec Martin Luther King) et en Inde (avec Mahatma Gandhi).

« Les idéaux religieux peuvent avoir une influence positive sur la société, parce qu'ils offrent une voix alternative qui peut se révéler être une contribution constructive aux discussions sur des matières sociales ou politiques. Beaucoup d'idéaux religieux sont tournés vers les autres. Cette dimension éthique des idéaux religieux peut avoir une influence positive sur la façon dont la société fonctionne »³¹⁷. Songeons aux musulmans qui mettent la démocratie au défi en faisant pression en faveur de libertés positives, telles que le droit d'enterrer leurs morts ou d'abattre les animaux selon les coutumes halal, ou en travaillant sur les lois pour obtenir un traitement égal. En cela, les idéaux religieux participent à l'épanouissement d'une démocratie. « Si les idéaux religieux sont formulés en des termes raisonnables, ils peuvent maintenir actif le débat critique entre citoyens sur ce qui constitue une démocratie libérale idéale et sur la façon dont les sociétés libérales peuvent se révéler défaillantes »³¹⁸. Pour que les idéaux religieux puissent agir comme tels, c'est-à-dire comme vecteurs normatifs en faveur des droits humains, de la dignité, etc. dans notre société, ils se doivent d'être raisonnables. « Les musulmans qui exercent leur volonté politique de cette façon formulent une alternative aux pratiques actuelles qui favorisent certaines institutions (chrétiennes ou séculaires). Mais ils le font d'une façon qui est compatible avec les idéaux démocratiques délibératifs et avec les exigences du pluralisme raisonnable ». Pour Ruyter et Merry,

³¹⁶ J. DE RUYTER, M.S. MERRY, « Why Education in Public Schools Should Include Religious Ideals », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 28 (2009), p.309. Je traduis librement.

³¹⁷ J. DE RUYTER, M.S. MERRY, *Ibid.*, p. 304.

³¹⁸ J. DE RUYTER, M.S. MERRY, *Ibid.*, p. 302.

« une fois que les idéaux religieux sont rentrés dans l'arène politique, ils aboutissent souvent à des discussions constructives. Il est important que de telles valeurs religieuses soient reconnues dans les écoles publiques et acceptées comme une source d'inspiration »³¹⁹.

Plus que ne le fait l'approche socioculturelle de la religion, l'approche confessionnelle dialogique fait du cours de religion un lieu d'apprentissage réel de la raison publique. La raison publique incite les élèves à interagir avec les membres d'autres confessions ayant un mode de vie différent afin d'en comprendre la rationalité. Ils sont alors aussi enclins, le cas échéant, à problématiser leurs propres traditions religieuses. « Les enfants ne doivent pas seulement apprendre à se distancier des croyances qu'ils prennent pour garanties dans leur vie privée, mais ils doivent aussi apprendre à se mettre à la place des autres, afin de voir quels types de raisons peuvent être acceptables pour les individus d'un horizon différent. L'aptitude à la raison publique ne demande pas à ce que les enfants en viennent à admirer ou chérir d'autres modes de vie. Mais elle contraint les enfants à être exposés à d'autres modes de vie et les encourage à voir ces derniers comme l'expression de conceptions cohérentes qui font sincèrement sens pour d'autres individus raisonnables »³²⁰. Apprendre à voir les autres modes de vie de cette façon n'incite pas nécessairement les élèves à remettre en cause leur propre mode de vie, mais « ce processus est tout de même favorisé, puisque cela nécessite une ouverture d'esprit qui est difficile à combiner avec une soumission non-critique aux pratiques traditionnelles et à l'autorité »³²¹. Pour un jeune, exercer sa raison publique implique une remise en perspective, voire une révision potentielle de sa propre conception de la vie bonne, ainsi qu'une prise en considération des convictions religieuses des autres élèves avec lesquels il dialogue. Cette compétence à acquérir et à exercer est ce que l'on appelle l'« autonomie ».

5. Cours de religion confessionnel dialogique, autonomie des élèves et citoyenneté

Dans les sections précédentes, j'ai soutenu que les pouvoirs publics doivent autoriser l'organisation d'un cours de religion confessionnel dialogique car celui-ci permet à l'école d'atteindre ses objectifs premièrement de développement de la personne dans ses dimensions spirituelles et existentielles – régulièrement liées à des questions de société – et deuxièmement d'apprentissage de la délibération publique. La présente

³¹⁹ J. DE RUYTER, M.S. MERRY, *Ibid.*, p. 304.

³²⁰ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 15.

³²¹ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 15.

section apporte une troisième raison : ce cours favorise l'autonomie des élèves. Comme le lecteur aura déjà pu le pressentir dans la section précédente, l'autonomie est nécessaire notamment pour envisager de façon sérieuse les convictions religieuses des croyants d'autres confessions. Plus largement, le développement de cette compétence est indispensable pour s'engager de manière responsable dans la vie publique. Son développement fait donc partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté que l'école doit apporter aux élèves. A la fois le volet confessionnel et le volet interconfessionnel du cours de religion permettent aux jeunes d'acquérir cette autonomie.

Je m'inscris donc en faux vis-à-vis de l'opinion courante selon laquelle les cours de religion confessionnels ont tendance à endoctriner les élèves. C'est au nom de l'autonomie des élèves que bien des penseurs de l'éducation rejettent le cours de religion confessionnel à l'école. Or la section qui suit vise à montrer que, loin d'entraver l'autonomie des élèves, l'enseignement confessionnel dialogique de la religion favorise l'autonomie. Je considère que l'éducation à l'autonomie est une finalité de l'école. Le sens de l'école a longtemps été résumé par ces deux concepts : éduquer et instruire. Or, instruire ne signifie pas seulement transmettre des savoirs, même encyclopédiques. C'est aussi et surtout donner la capacité d'un jugement autonome. Christiane Gohier affirme que, « pour faire face au nouveau monde, dans son versant émancipateur tout autant que dominateur, l'éducation doit donc viser la formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets »³²². L'autonomie personnelle est une faculté que les professeurs doivent chercher à développer chez leurs élèves.

a. Définition de l'autonomie

L'autonomie peut se comprendre de différentes manières. L'autonomie dont il est question dans ce chapitre est l'« autonomie personnelle », libérale, à distinguer de l'« autonomie morale » kantienne. L'autonomie au sens moral renvoie à l'idée qu'un sujet est capable de se déterminer selon une procédure rationnelle permettant d'élaborer des normes universelles. L'« autonomie personnelle », elle, désigne la capacité générale, pour un individu, de faire des choix et de mener une vie qu'il puisse justifier avec ses propres raisons et sa propre conception de la vie bonne. Contrairement à la notion kantienne, l'autonomie personnelle n'est pas liée aux questions morales : elle est comprise comme une aptitude, neutre du point de vue moral, à conduire sa vie selon ses

³²² C. GOHIER, « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », in *Education et francophonie*, vol. XXX, n°1 (Printemps 2002).

propres valeurs, finalités ou préférences³²³. Il est aussi possible de différencier ces deux conceptions de l'autonomie en relevant qu'elles ne ressortissent pas du même type de questionnement. En ce qui concerne l'autonomie morale, le sujet s'interroge sur ce qu'il est moral de faire ; relativement à l'autonomie personnelle, c'est sa conception singulière du bien ou le type de vie qu'il veut personnellement mener qui est en jeu. Cette conception de l'auto-détermination a des conséquences au niveau de la philosophie politique. Elle fonde la souveraineté des individus et est liée au rejet de toute subordination entre les êtres humains³²⁴. Dans ce mémoire, je parlerai désormais de l'autonomie sans préciser que j'en utilise la conception « personnelle » et non « morale ».

Il existe différentes conceptions de l'autonomie en philosophie politique, mais l'idée commune qui les rassemble est la suivante : l'autonomie est « la capacité de réfléchir et de potentiellement réviser notre conception de la vie bonne. Une personne autonome est capable de réfléchir par elle-même aux fins qu'elle poursuit (pourrait poursuivre) et d'évaluer si elles valent la peine ou non de s'y attacher »³²⁵. L'autonomie est l'exercice par tout un chacun de la capacité – en particulier en constante construction chez les jeunes – à concevoir par eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien. Cela implique aussi de considérer avec sérieux d'autres modes de vie et de pensée, à l'intérieur et à l'extérieur de son propre groupe religieux. Pour un élève, devenir autonome consiste à acquérir progressivement la capacité de réfléchir de manière critique à la façon dont il est motivé, à pouvoir réviser ce qu'il est à partir de nouvelles expériences, notamment à partir de nouvelles conceptions de la vie bonne auxquelles il est exposé. Cette exposition peut surgir dans le volet interconfessionnel mais également dans le volet confessionnel, puisqu'il y a autant de manières de s'approprier une même religion que de croyants (c'est ce que l'on appelle la « diversité interne »).

L'aspect critique est central dans la notion de l'autonomie. Un individu autonome se distingue par sa capacité à réévaluer les principes et valeurs à partir desquels il se détermine. Une personne autonome doit précisément être en mesure de se poser la question « Qu'est-ce que je veux vraiment ? », d'agir conformément à la réponse, et de réviser ses jugements, suite par exemple à la découverte d'éléments d'une autre

³²³ J. CHRISTMAN, « Autonomy in moral and political philosophy », in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2017 Edition, <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/autonomy-moral>, consulté le 1/04/2018. Je traduis librement.

³²⁴ J. CHRISTMAN, *Ibid.*

³²⁵ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 14.

conception de la vie bonne qu'elle souhaite adopter. A mon sens, si l'identité du sujet est bien en partie constituée par le monde social auquel il appartient, il peut toujours se distancer de ces déterminations et les réviser. J'ai déjà pu défendre cette position dans les chapitres 2 et 3 en insistant sur le caractère incarné, situé, mais non-déterminé de l'individu ; je continuerai à étayer cette thèse dans ce chapitre. Et si l'individu choisit de conserver les convictions de conscience transmises par ses parents et son milieu, dans cette perspective, « on peut considérer autonome un individu qui suit une conception de la vie bonne dont il a hérité mais qu'il s'est appropriée de façon critique et qu'il préfère aux conceptions alternatives de la vie bonne. Par contre, on ne peut pas considérer autonome un individu qui a une attitude non-critique envers les traditions dont il a hérité ; qui accepte de façon inconditionnelle les croyances et modes de vie de ses parents, des prêtres ou des leaders de sa communauté »³²⁶.

b. Un volet confessionnel critique

L'individu est capable de réfléchir, choisir et agir sur base de facteurs qui lui sont propres. Cela suppose une certaine indépendance à l'égard de pouvoirs ou d'influences externes mais aussi à l'égard d'une certaine forme d'organisation ou de gouvernement interne. Il faut donc distinguer différents obstacles à l'exercice de l'autonomie. Ces obstacles peuvent être internes ou externes et touchent tous à l'indépendance de la réflexion critique. L'ignorance, le manque d'estime de soi, les menaces physiques, les manipulations psychologiques, l'auto-illusion, etc.³²⁷ : ces obstacles ont tous en commun de limiter le nombre d'options ou de ressources à disposition des jeunes. Cela suppose donc que le cours de religion confessionnel dialogique ne soit pas dogmatique, qu'il donne des outils aux élèves pour éviter ces obstacles internes et externes à la réflexion critique, et ainsi pour aborder leur propre religion de manière réflexive et lucide.

Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire en début de chapitre, les cours confessionnels dialogiques que j'appelle de mes vœux ne ressemblent en aucune façon à des cours dogmatiques et fermés à la diversité tels qu'il peut en exister et tels qu'ils sont souvent décrits dans les sources anglo-saxonnes³²⁸. Ces cours dogmatiques prétendraient détenir la seule vérité, le seul accès – dans la foi – à des vérités universelles (telles que la conception du monde ou de la morale)³²⁹. Cette formule de cours confessionnel ferait preuve d'obscurantisme religieux en empêchant les élèves de penser par eux-mêmes à leurs convictions religieuses, afin de perpétuer leur tradition. Ils assujettiraient les jeunes

³²⁶ W. KYMLICKA, *Ibid*, p. 14.

³²⁷ J. CHRISTMAN, *Ibid*.

³²⁸ Par exemple, G. LEROUX, *Ibid.*, pp. 57-129.

³²⁹ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 77.

à des normes et à des structures d'autorité fortement contraires à leurs intérêts. Or les élèves sont particulièrement vulnérables et devraient être protégés contre les pratiques éducatives, qu'elles soient scolaires ou familiales, dont l'objectif serait de les endoctriner, de ne pas les exposer à une démarche critique d'appropriation, de révision ou de rejet de leurs convictions religieuses.

En fait, une telle conception des cours confessionnels répond à une logique communautarienne sur le plan politique, à laquelle je m'oppose fermement. J'ai déjà eu l'occasion de soutenir ce point de vue dans le deuxième chapitre: si je remets en question la priorité libérale stricte du juste sur le bien, je refuse pour autant de faire primer les intérêts de la communauté religieuse sur ceux de l'individu. En organisant un cours confessionnel, il ne s'agit en aucun cas d'endoctriner les élèves ou de les soumettre à un "lavage de cerveau" visant à augmenter la probabilité qu'ils perpétuent de manière servile les coutumes du groupe. Or il est tout à fait envisageable de concevoir un cours de religion confessionnel qui ne tombe pas dans ces travers communautaristes. Cette inquiétude est légitime. Il s'agit de répondre aux soucis, légitimes, que certains auteurs expriment. Ainsi, Nancy Fraser estime qu'« en soulignant la nécessité d'élaborer et de manifester une identité collective propre authentique, la politique de l'identité exerce une pression morale sur les individus qui les amène à se conformer à une culture de groupe donnée [...] La dissidence, l'expérimentation culturelle, la critique culturelle etc. sont découragées. Cette approche nie la complexité des existences des individus, la multiplicité de leurs identifications et la dynamique croisée de leurs différentes affiliations »³³⁰. Selon Anne Phillips – par extrapolation – un cours de religion donné de façon inadéquate « exagère l'unité interne des cultures, solidifie des différences qui sont en réalité bien plus fluides [...]. Le multiculturalisme apparaît alors, non pas comme un libérateur culturel, mais comme une camisole de force culturelle, forçant ceux qui sont décrits comme les membres d'un groupe culturel minoritaire à un régime d'authenticité, leur refusant la possibilité de traverser les frontières culturelles, d'emprunter des influences culturelles, de se définir et de se redéfinir eux-mêmes »³³¹.

Je considère que la critique de ces auteurs est à prendre en compte, c'est pourquoi je m'oppose à des cours de religion confessionnels dogmatiques. De tels cours ne peuvent

³³⁰ N. FRASER, « Repenser la reconnaissance », in *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, pp.77-78.

³³¹ A. PHILLIPS, *Multiculturalism without Culture*, Princeton, Princeton University Press, 2007, p. 14. Cité dans W. KYMLICKA, « La critique essentialiste du multiculturalisme : théorie, politiques et ethos », in GUERARD DE LATOUR, S. (dir.), *Le multiculturalisme a-t-il un avenir ?*, Paris, Hermann, coll. Hermann Philosophie, 2013, p. 31.

pas servir à imposer une identité religieuse, à censurer la dissidence, etc. Ils doivent plutôt offrir un enseignement d'ouverture, quand bien même ils sont basés sur une foi particulière. Le volet confessionnel de ces cours doit privilégier une approche critique, et non catéchétique. Les cours de religion ne doivent pas avoir comme objectif d'enrôler ni d'endoctriner les élèves, de leur imposer une vérité unique, mais de leur proposer un éclairage chrétien (ou juif, ou musulman, ou athée, etc.) à des questionnements existentiels. Je reprends ici la pédagogie des cours confessionnels belges francophones telle qu'elle est exposée dans leurs programmes, même si j'y rajoute un volet dialogique pour favoriser un dialogue non-formel. Cette pédagogie « ne sera, en aucun cas, un endoctrinement, mais consistera plutôt en un questionnement perpétuel »³³². Par exemple, le cours de religion catholique « propose de travailler l'intelligence de la foi chrétienne, sa cohérence ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines [...] en offrant les conditions, particulièrement sur le plan intellectuel, qui permettent aux élèves de se situer librement et en connaissance de cause face au message chrétien »³³³.

Les cours confessionnels entendent approfondir une religion en particulier et éveiller à la spiritualité qui l'accompagne. Ils doivent jouer un rôle d'accompagnement spirituel sur une série de valeurs et de traditions véhiculées par une religion (ou par l'athéisme, ou par l'agnosticisme) particulière, tout en insistant sur le respect de la pluralité des convictions de conscience à l'intérieur et à l'extérieur du groupe religieux. La diversité interne et externe doit être encouragée. « Loin d'imposer à l'élève toute forme de pensée monolithique », les cours de religion ou de morale « se fix[ent] notamment, comme objectif, d'apprendre à l'élève l'exercice de la distanciation et de l'esprit critique qui rendent possible le discernement et le libre jugement »³³⁴, autrement dit l'autonomie. Pour ce faire, ils n'hésitent pas à mettre en perspective leurs croyances en abordant le point de vue d'autres convictions de conscience, même si ce n'est pas leur but premier. Ainsi, « le cours de religion catholique est un lieu de rencontre de divers courants de pensée et de diverses traditions religieuses. S'il travaille en priorité l'intelligence et la pertinence chrétiennes, ce cours ouvre aussi à l'intelligence d'autres traditions morales, philosophiques et religieuses. Cette ouverture à la pluralité et à l'altérité philosophiques

³³² Consistoire central israélite de Belgique, *Référentiel de compétences du cours de religion israélite*, http://www.rainotte.net/enseignement/referentiels_files/ISRAE%CC%81LITE.pdf, consulté le 02/02/2018.

³³³ Wallonie-Bruxelles enseignement, *Programme d'études du cours de religion catholique*, http://www.coursdereligion.be/files/documents/programme_secondaire.pdf, consulté le 02/02/2018.

³³⁴ Exécutif musulman de Belgique, *Programme des cours de l'enseignement secondaire*, https://www.embnet.be/sites/default/files/programme_enseignement_secondaire.pdf, consulté le 02/02/2018, p. 3.

et religieuses permet non seulement de rencontrer l'autre différent, mais encore d'élargir et de mieux comprendre une identité et une tradition particulières »³³⁵. Elle permet aussi d'avoir une vision critique de ses propres convictions religieuses. Cependant, je le répète, cette rencontre de l'altérité me semble trop formelle puisque les élèves ne rencontrent pas d'autres élèves mais sont exposés à une simple présentation des différentes confessions religieuses ; c'est pourquoi j'ai rajouté un volet dialogique au cours de religion confessionnel. L'autonomie peut et doit être exercée et développée dans les deux pans du cours – confessionnel et interconfessionnel – de façon complémentaire.

c. Le volet confessionnel : autonomie située des élèves et citoyenneté

Le citoyen en devenir qu'est l'élève peut-il se dire réellement autonome si cette autonomie n'intègre pas ses questionnements existentiels, spirituels et son identité personnelle ? Et peut-il investir l'espace citoyen dans ces conditions ? Je ne le pense pas. C'est pourquoi l'approche socioculturelle de la religion ne convient pas. Par contre, le cours confessionnel dialogique dans son volet confessionnel permet une telle dynamique dans un premier temps. Il permet en effet d'exercer une certaine facette de l'autonomie des élèves en apportant à ceux-ci une compréhension profonde et engagée de leurs propres convictions religieuses. Cela est d'autant plus important que c'est un prérequis pour pouvoir mieux dialoguer avec les élèves d'autres confessions, dans une démarche citoyenne de reconnaissance et de poursuite du bien commun.

L'autonomie – et par là la citoyenneté (et la spiritualité) de l'élève – se construit sur un tel ancrage. C'est un point sur lequel s'accordent plusieurs auteurs. Ainsi, Laborde estime que « tout comme on ne peut transplanter un arbre en coupant ses racines, de la même façon, l'autonomie ne s'acquiert que par référence à un contexte culturel donné, et non par arrachement et projection dans un universel désincarné »³³⁶. Hanan Alexander et Terence McLaughlin eux aussi soutiennent explicitement que l'éducation religieuse confessionnelle s'accompagne d'une dynamique d'ancrage : l'élève façonne sa vie dans un contexte de valeurs et de pratiques religieuses ou spirituelles³³⁷. Cet « ancrage » « renvoie à une démocratie libérale qui montre un grand intérêt à ce que ses citoyens s'épanouissent, notamment par et dans les croyances, l'engagement et l'activité religieuse ou spirituelle. Ces derniers ne sont pas seulement un contexte important à

³³⁵ Wallonie-Bruxelles enseignement, *Ibid.*

³³⁶ C. LABORDE, *Français, encore un effort pour être républicains !*, France, Seuil, 2010, p. 31.

³³⁷ A. HANAN, T. McLAUGHLIN, « Education in religion and spirituality », in BLAKE, N., ed., *The Blackwell Guide to the philosophy of education*, Oxford, Blackwell, 2003, p.361. Je traduis librement.

partir duquel se développer, mais ils sont aussi des ressources pour façonner leur vie »³³⁸.

Daniel Weinstock estime lui aussi que l'autonomie – ou plutôt l'« agentivité culturelle » telle qu'il la qualifie³³⁹ – est une capacité impossible à exercer dans un vide culturel ou religieux. La notion d'« agentivité culturelle » renvoie à l'idée que les individus sont dotés d'une faculté d'agir qui « [les] rend à la fois les héritiers et les passeurs de culture »³⁴⁰, ce qui les met dans un rôle de transmission mais aussi de réappropriation critique de leurs dogmes, valeurs et pratiques culturelles et religieuses. Weinstock emprunte à Samuel Scheffler la thèse selon laquelle les traditions – « ensemble de croyances, de coutumes, d'enseignements, de valeurs, de pratiques et de procédures qui est transmis de génération en génération »³⁴¹ – jouent un rôle fondamental dans la stabilisation temporelle de l'identité de l'individu³⁴². Les traditions nous permettraient de faire face au manque de contrôle sur notre existence dans le temps. Ce dernier, fugace, nous échappe et par là menace notre sentiment d'identité personnelle. « En nous liant à quelque chose de permanent, ou à tout le moins le plus temporellement stable que ne l'est notre propre identité personnelle prise isolément, la participation à une tradition nous aide à répondre à un défi existentiel important que nous impose notre finitude »³⁴³.

L'autonomie ne peut s'exercer sans contraintes amenées par les traditions, mais ces contraintes ne constituent pas pour autant des entraves pour l'individu, puisqu'elles « ne sont pas incompatibles avec l'invention et l'interprétation par lesquelles des agents redonnent un sens à des pratiques ou à des rites traditionnels, en fonction de leurs réalités changeantes »³⁴⁴. Dans cette optique, l'autonomie personnelle, envisagée sous son rapport avec l'appartenance religieuse de l'individu, permet à ce dernier d'envisager et de conduire sa vie selon ses propres convictions religieuses, inspirées par la tradition mais réinterprétées et réappropriées à sa façon, au sein d'« un répertoire d'options qui lui sont réellement accessibles »³⁴⁵. Il y a là un enjeu de liberté réelle : notre religion ne se contente pas simplement de nous offrir la possibilité de choisir entre plusieurs

³³⁸ A. HANAN, T. McLAUGHLIN, *Ibid.*, p. 362.

³³⁹ Par l'utilisation de ce terme, Weinstock se distance de la théorie kymlickéenne, pour des raisons que je ne pourrai aborder ici car elles dépassent le cadre de réflexion de ce mémoire.

³⁴⁰ D. WEINSTOCK, « Le paradoxe du multiculturalisme libéral », in GUERARD DE LATOUR, S. (dir.), *Le multiculturalisme a-t-il un avenir ?*, Paris, Hermann, coll. Hermann Philosophie, 2013, p. 94.

³⁴¹ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 95.

³⁴² D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 95.

³⁴³ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 96.

³⁴⁴ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 97.

³⁴⁵ D. WEINSTOCK, *Ibid.*, p. 39.

options, elle leur donne aussi un sens pour nous. C'est pourquoi l'on peut soutenir selon moi qu'un cours de religion confessionnel dialogique a la possibilité et l'obligation de procurer un tel accès à des « options signifiantes ». Ce cours a un rôle essentiel à jouer en soutenant et en développant l'autonomie des élèves dans leur (auto)compréhension et dans leur engagement envers leurs convictions religieuses s'ils en ressentent le désir. Ils ont besoin, dans un premier temps – avant d'entrer en dialogue avec des élèves d'autres confessions – d'un espace et d'un moment dans l'école pour être en contact avec leur religion afin de trouver du sens dans leurs choix religieux qu'ils souhaitent poursuivre, s'ils le souhaitent, de la façon dont ils le souhaitent.

Cette recherche de sens passe par une réflexion existentielle et sociétale autonome qui s'acquiert par l'exercice mais également par l'intégration de connaissances qu'apportent le professeur et le dialogue entre les élèves. Beaucoup de jeunes méconnaissent leur propre système religieux, sans compter qu'ils ont une connaissance lacunaire encore plus grande des convictions de conscience qui ne sont pas les leurs et qui font pourtant partie du paysage sociétal. Un cours de religion à la fois confessionnel et dialogique est un cadre constructif pour apporter des connaissances sur les valeurs, dogmes et rites de ces différentes traditions et pour interpeller les élèves par rapport à des questions existentielles et sociétales selon un éclairage religieux, athée ou agnostique particulier³⁴⁶. Un cours de type « sciences des religions » peut également apporter une partie de ces connaissances, mais sous un angle davantage « objectivant », non-existential, ce qui ne présente pas l'avantage d'une reconnaissance non-formelle ; cependant, cette approche peut être pertinente elle aussi quant au « fait religieux » et apporter un éclairage différent et complémentaire au cours de religion confessionnel dialogique. Je n'exclus donc pas nécessairement la légitimité d'un cours socio-culturel des religions à condition qu'il soit accompagné d'un cours de religion confessionnel comme je le conçois, dans l'intérêt de l'épanouissement et surtout de l'éducation à la citoyenneté des élèves.

d. La complémentarité citoyenne entre une approche confessionnelle et une approche dialogique

Par le cours de religion confessionnel dialogique, les élèves sont donc amenés à développer leur autonomie en acquérant des connaissances et des compétences relatives à la compréhension approfondie et engagée de leur propre conviction de conscience – et

³⁴⁶ G. LEROUX, *Ibid.*, p. 80.

de celle des autres. Non seulement leur spiritualité en sort mûrie, mais leur citoyenneté également. Le volet dialogique participe grandement à ce processus, j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer et j'approfondirai prochainement cette idée, mais il ne faudrait pas pour autant oublier le rôle capital de la partie non dialogique dans l'éducation à la citoyenneté. En effet, le volet non dialogique tel que je le conçois permet de former des élèves à la réflexion critique et engagée, ce dont tout citoyen doit pouvoir faire preuve dans sa vie civique, par exemple pour aller voter. De plus, articuler l'identité religieuse et l'identité citoyenne est capital comme l'a montré le deuxième chapitre, or cette partie du cours de religion que je prône peut et doit remplir ce rôle en parlant de questions existentielles qui touchent souvent à des questions de société. Enfin, l'acquisition d'une autonomie située est d'autant plus importante qu'elle représente un prérequis pour pouvoir mieux dialoguer avec des élèves d'autres confessions, dans une démarche citoyenne de reconnaissance et de poursuite du bien commun. Que cela signifie-t-il ?

Je m'inspire ici de réflexions de philosophes de l'éducation qui ont questionné la légitimité et à la pertinence des *écoles* confessionnelles (et non des *cours* confessionnels) et j'en tirerai des enseignements par extrapolation. Plusieurs auteurs évoquent la pertinence de développer d'abord (en primaire) les convictions religieuses de l'enfant dans une école confessionnelle avant de l'exposer à la diversité dans une école publique (en secondaire), au public diversifié, dont les croyances religieuses peuvent diverger. L'ancrage est essentiel à l'acquisition et à l'exercice de l'autonomie. C'est pourquoi l'école confessionnelle pourrait, selon Callan et Kymlicka, être souhaitable dans un premier temps car elle offrirait aux jeunes enfants l'opportunité de consolider et de commencer à raisonner au sein d'une structure de valeurs confessionnelles qu'ils ne sont pas encore capables sur le plan cognitif de questionner. Pour Callan, une école confessionnelle « peut être considérée comme une façon d'amorcer le développement des étapes antérieures nécessaires au développement » d'une aptitude à la raison publique arrivée à maturité. Pour Kymlicka, les cours confessionnels « peuvent mieux réussir à fournir aux enfants un sens clair de ce que c'est qu'avoir un sens stable du bien. Elles peuvent fournir un meilleur environnement pour développer la capacité de s'engager dans une tradition culturelle particulière »³⁴⁷. Selon Callan, « la « reasonableness » [...] est une vertu hautement sophistiquée, qui impose de hautes exigences intellectuelles et émotionnelles, et qui a des origines évidentes dans des dispositions plus simples et antérieures »³⁴⁸.

³⁴⁷ W. KYMLICKA, *Ibid.*, p. 12.

³⁴⁸ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 266-267.

Je ne me prononcerai pas sur la nécessité ou non de ne développer que dans un second temps les compétences interconfessionnelles, car cela exige des considérations psychologiques sur les stades de développement de l'enfant, ce qui n'est pas l'objet de mon mémoire. Par contre, je retiendrai que les approches confessionnelles et interconfessionnelles peuvent être considérés comme complémentaires, en ce qu'elles développent toutes les deux des aspects d'une autonomie bien comprise. Selon moi, l'une ne saurait exister sans l'autre. En effet, pour penser « raisonnablement » et de façon autonome, il faut savoir ce que c'est qu'avoir une conception du bien et la poursuivre. C'est ainsi que les élèves peuvent comprendre ce qui est en jeu dans la recherche d'autonomie de chacun et dans la raison publique, lorsque les autres individus sont guidés par des croyances différentes mais qui font sens pour eux³⁴⁹. « Ayant acquis son propre équilibre dans la construction de sa personnalité, le futur citoyen pourra tenir compte de l'autre dans une société marquée par la différence et la diversité, l'aider et le respecter »³⁵⁰. De la même façon, le volet interconfessionnel peut faire progresser l'approche confessionnelle, la démarche dialogique requérant des religions qu'elles fassent des efforts de rationalisation, de clarification et de formulation des convictions de conscience des élèves.

e. Le volet dialogique : autonomie, diversité et citoyenneté

Beaucoup a déjà été dit dans ce chapitre sur l'apport positif du volet dialogique d'un cours de religion confessionnel, qui expose les jeunes à la diversité. Le lecteur aura déjà sans doute pu dégager que cet enseignement procure aux élèves une éducation à la citoyenneté : il rend les élèves capables de prendre une part active aux débats démocratiques (via l'apprentissage de l'exercice de la raison publique), favorisant ainsi la reconnaissance de leur identité religieuse.

Pour rappel, l'exposition à d'autres convictions de conscience permet aux élèves d'opérer un retour réflexif sur leurs propres croyances religieuses. Selon Brighouse, lorsque les enfants ne sont pas bien informés à propos des conceptions alternatives de la vie bonne et ne sont pas, par conséquent, capables de comparer de telles alternatives, leur faculté de prendre une décision autonome est fortement fragilisée et mise en péril³⁵¹. Vivre bien suppose notamment d'être capable de s'identifier au mode de vie que l'on choisit de mener. Or il est possible que les enfants, pour des raisons qui leur

³⁴⁹ E. CALLAN, *Ibid.*, pp. 266-267.

³⁵⁰ Consistoire central israélite de Belgique, *Ibid.*, p. 4.

³⁵¹ H. BRIGHOUSE, *On Education*, Routledge, 2006, p. 18. Je traduis librement.

appartiennent, ne soient pas volontaires à adopter le style de vie que leurs parents ont choisi. Par exemple, un enfant élevé dans une famille catholique peut, pour des raisons qui lui sont propres, réaliser que les conceptions de ses parents ne sont pas celles qu'il souhaite poursuivre. Ne pas accorder à l'enfant l'opportunité de développer et explorer des idées « divergentes » se fait à son détriment et va à l'encontre de l'idée fondamentale que l'éducation devrait rendre l'individu capable de *poursuivre de façon autonome* le mode de vie auquel il tient et qu'il souhaite poursuivre, quitte à devoir réviser la conception qu'il s'était faite auparavant de la vie bonne. Cela ne signifie nullement que ses parents ont choisi une conception de la vie bonne qui ne vaille pas la peine d'être adoptée ; cela implique simplement d'admettre que différentes conceptions de la vie bonne sont soutenables et acceptables. « Différents modes de vie érigent différentes valeurs, et certains enfants ne développeront pas ces vertus particulières que le mode de vie de leurs parents promeuvent. Cela n'exclut pas que certains enfants, bien sûr, vont adopter la conception de la vie bonne dans laquelle ils ont été éduqués par leurs parents »³⁵².

L'idée est ici de s'assurer qu'en étant exposé à diverses conceptions de la vie bonne, le jeune ait l'opportunité d'explorer ce champ de possibilités, non seulement pour son épanouissement mais aussi pour le développement de son autonomie, indispensable à l'exercice de sa citoyenneté. Le dialogue « raisonnable » avec des individus d'autres appartenances religieuses, permet aux différents points de vue de se nuancer les uns les autres, de se recouper, de se synthétiser, de se différencier, de se modifier eux-mêmes à la lumière de leur coexistence. Chacun est ainsi poussé à réfléchir individuellement et collectivement, de manière plus critique, à ses propres convictions (sans nécessairement les remettre en cause, même si un tel processus est facilité), ce qui contribue alors à la formation d'élèves autonomes, citoyens en devenir responsables, capables de penser par eux-mêmes à ce qu'ils souhaitent pour eux, pour les autres et pour la société en général.

Ce projet de cours de religion confessionnels dialogique semble se rapprocher de celui proposé en 2012 – mais jamais mis en œuvre – de la ministre de l'Enseignement obligatoire de l'époque, Marie-Dominique Simonet (CDH). Cette dernière proposait de maintenir les cours de religion mais d'y introduire un « tronc commun » dès l'enseignement primaire afin de développer le dialogue interconvictionnel et l'éducation à une citoyenneté active. L'idée était que « "penser par et pour soi-même grâce aux autres" repose sur la pratique du dialogue, la confrontation des points de vue,

³⁵² H. BRIGHOUSE, *Ibid.*, p. 18.

l'argumentation, l'ouverture à la pluralité, etc. »³⁵³. Le dialogue interconvictionnel visé proposait une initiation aux différentes confessions religieuses et aux divers courants de la laïcité, *en facilitant l'organisation d'activités communes*. Un député, Yves Reinkin (Ecolo) avait estimé à l'époque que ce projet « *va dans le bon sens si on veut éviter les replis identitaires et communautaristes, dans notre société multiculturelle* »³⁵⁴ et en appelait aussi à ce que les rencontres d'élèves suivant divers cours philosophiques soient suffisamment fréquentes.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai présenté trois approches de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques : l'approche socioculturelle qui consiste à enseigner la religion en tant que phénomène observable, l'approche confessionnelle de la religion, et l'approche confessionnelle dialogique. Il a été montré que l'approche socioculturelle est insuffisante car trop formelle et abstraite. Elle ne fait pas valoir la reconnaissance des personnes réelles. C'est une approche qui se limite au niveau juridique et politique, alors qu'une intégration citoyenne requiert l'estime sociale des individus et de leurs identités. L'approche confessionnelle classique quant à elle présente l'inconvénient de séparer les élèves en fonction de leur appartenance religieuse. J'ai donc proposé un cours confessionnel « dialogique » qui présente deux volets qui, à mon sens, ne sauraient être pertinemment séparés : une partie confessionnelle classique et un pan interconfessionnel.

L'on peut formuler synthétiquement les différents objectifs d'un cours de religion retenus dans ce chapitre de la manière suivante. Ce cours vise certes à propager une confession particulière mais de façon ouverte et critique, en proposant davantage un « éclairage » religieux qu'une catéchèse. Il entend plutôt assurer un développement personnel – spirituel – autonome de l'enfant, ce qui suppose une compréhension et une réflexion critique sur les convictions (a)religieuses qui lui ont été transmises. Le cours de religion a aussi pour fonction d'amener, par le dialogue, une intercompréhension et une reconnaissance mutuelle des différentes convictions de consciences présentes dans la société. Enfin, la mission de cours est aussi de contribuer à la formation de la raison publique par la mobilisation des ressources religieuses susceptibles de nourrir le débat public et par la formation au débat public. La réalisation de ces objectifs passe par un

³⁵³ Belga News, « Vers un tronc commun aux cours "philosophiques" dès le primaire », in *Le Soir*, 17/01/2012, https://www.rtf.be/info/belgique/detail_vers-un-tronc-commun-aux-cours-philosophiques-des-la-primaire?id=7403463, consulté le 15/03/2018.

³⁵⁴ Belga News, *Ibid.* Je souligne.

cours confessionnel dialogique de par sa nature confessionnelle, ouverte à la spiritualité, et de par son caractère dialogique, incluant des moments où les élèves des différentes confessions se retrouvent et dialoguent ensemble³⁵⁵.

Cette formule de cours semble répondre le mieux aux missions de l'école publique, parmi lesquelles on compte l'épanouissement de l'élève – en ce compris dans sa dimension spirituelle – et l'éducation à la citoyenneté. Le développement spirituel est principalement pris en charge par le volet confessionnel du cours de religion. Quant à l'éducation à la citoyenneté, elle doit être assumée à la fois par les parties confessionnelle et interconfessionnelle. Le volet confessionnel doit engager les élèves dans une démarche d'appropriation personnelle des convictions religieuses héritées de leur entourage, s'ils le désirent – ils peuvent s'en éloigner ou même rompre totalement avec les enseignements de leur foi –, de la façon dont ils le désirent. Il serait inadmissible que « les individus subordonnent leurs identités et leurs désirs au “bien commun”, où on limite la portée des libertés individuelles afin de protéger une manière commune de vivre et où les individus de manière passive et non critique, acceptent les coutumes et se plient aux attentes traditionnelles »³⁵⁶. La partie confessionnelle du cours de religion permet aux élèves de savoir ce que c'est qu'avoir une conception du bien et de la poursuivre. C'est ainsi que les élèves peuvent comprendre ce qui est en jeu dans le deuxième volet du cours – le volet interconfessionnel dialogique – : apprendre à penser « raisonnablement » et de façon autonome.

Le pan interconfessionnel réunit régulièrement les jeunes de confessions différentes ; ils y apprennent à discuter des divergences et des convergences des convictions de conscience dans le respect de l'autre et dans une perspective de vivre-ensemble. A mon sens, l'exercice de la raison publique représente bien plus qu'une simple tolérance superficielle. En effet, au-delà de la simple prise de connaissance à distance des opinions des autres, l'individu s'engage dans un véritable dialogue. Il tente de comprendre ce qui meut les autres et il envisage sérieusement leurs opinions et leurs

³⁵⁵ Après réflexion, il me semble que le cours de religion est également dialogique en ses moments confessionnels. Je n'ai pris conscience de cet élément que maintenant, cependant, j'en avais déjà posé les prémisses. En effet, j'ai eu l'occasion de souligner l'importance, dans le volet confessionnel, du respect de la diversité interne à chaque religion. Si l'on explicite maintenant les implications de cette idée, cela revient à dire que les élèves d'une même confession doivent avoir l'occasion de discuter de leurs divergences d'interprétation des dogmes, traditions et pratiques de leur propre religion. Ainsi, le récit de la Création peut avoir un sens différent d'un catholique à un autre. Ceci est d'autant plus vrai pour le cours de religion islamique. En effet, contrairement au catholicisme que l'on a sous-divisé en courants catholique, protestant, orthodoxe et anglican, le cours de religion islamique peut accueillir plusieurs courants différents en son sein, par exemple le chiisme et le sunnisme, etc.

³⁵⁶ W. KYMLICKA, *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, La Découverte, 2001, préface à l'édition française, p.X.

arguments, quitte même à réviser parfois ses propres jugements au profit des éléments amenés par les autres lors de la discussion. La raison publique promeut l'autonomie car elle encourage les élèves à interagir avec les membres d'autres groupes religieux afin de comprendre la rationalité d'autres modes de vie et éventuellement se distancier de leurs propres traditions culturelles. Elle accroît les interactions entre les membres de différents groupes religieux et donc la probabilité que les individus puissent apprendre et adopter de nouveaux modes de vie de façon critique.

Le cours de religion confessionnel dialogique rend les élèves capables de prendre une part active aux débats démocratiques. La reconnaissance qui leur est accordée leur donne par là l'occasion de participer en tant que pairs à la société et de poursuivre ensemble le bien commun ; ce sont là les composantes d'une citoyenneté active et inclusive.

Conclusion

1. Résumé de la thèse et des arguments

Ce travail a traité de la question de la légitimité et de la nécessité d'un cours de religion dans l'enseignement public au sein d'un État démocratique et laïque. L'État laïque est une organisation politique dans laquelle les institutions religieuses et les institutions politiques sont mutuellement indépendantes. Cette indépendance implique que l'État doit être neutre par rapport aux différentes confessions. La question de ce mémoire était donc celle de savoir si, dans un État laïque, l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics ne porte pas atteinte aux principes de laïcité et de neutralité religieuse. J'ai montré dans ce travail que loin de transgresser ces deux principes, un cours de religion confessionnel dans l'enseignement public favoriserait l'intégration citoyenne et l'épanouissement personnel des élèves. J'ai également montré que cette thèse est liée aux finalités mêmes de l'éducation et aux objectifs d'un cours de religion.

Certes, un cours de religion confessionnel vise à éclairer l'existence à partir d'une vision religieuse particulière. Il transmet ainsi des doctrines, des valeurs, et des enseignements moraux particuliers. Mais il assure également à l'élève son développement spirituel autonome, à travers une réflexion critique sur les convictions religieuses qui lui ont été transmises. Il apporte aussi à l'élève une culture religieuse et des compétences lui permettant à la fois de comprendre que des croyances religieuses différentes des siennes peuvent avoir un sens pour d'autres, et de prendre part au débat public. En atteignant de tels objectifs, le cours de religion ne met pas à mal les principes de laïcité et de citoyenneté bien compris, il les soutient.

Alors que le laïcisme voudrait exclure totalement le religieux de l'espace public, j'ai montré dans le premier chapitre que le cours de religion pourrait être autorisé et même souhaité dans l'enseignement public, parce que ce dernier est un espace public de la formation d'opinion et non pas un espace public de décision. Le cours de religion confessionnel éduque l'élève à la délibération publique, il développe chez lui la capacité de former des opinions personnelles de manière critique.

Le deuxième chapitre a déconstruit la thèse de la priorité *stricte* du juste sur le bien. Défendre la priorité stricte du juste sur le bien nous coupe des moyens substantiels qui nous permettent de promouvoir la justice sociale. Le cours de religion permet aux

élèves de s'interroger et de se prononcer sur des questions de société en impliquant leurs croyances religieuses dans ce processus. Il constitue ainsi une ressource de (contre-) arguments, de motivation et de reconnaissance pour la construction d'une société juste.

Quant à la question de savoir si, dans le contexte de pluralisme religieux de la société actuelle, l'organisation des cours de religion dans les écoles publiques n'entrave pas l'intégration sociale des élèves, le troisième chapitre a montré que la programmation de tels cours favorise une forme de citoyenneté inclusive à l'égard des différentes convictions religieuses. Il a été montré que l'appartenance religieuse de l'autre n'est pas un obstacle à l'intégration et à l'unité nationale, mais au contraire que chacun a sa façon de vivre qui contribue à la richesse culturelle du pays, richesse qui rend les concitoyens fiers et unis. Dans les cours de religion, les élèves sont reconnus en tant qu'ils sont citoyens *et* chrétiens, musulmans, juifs, etc. Loin de mener à l'exclusion ou à la coexistence dans l'indifférence, la reconnaissance de ces appartenances religieuses favorise la participation des élèves à la société. L'État ne peut nier les conséquences de l'appartenance religieuse sur l'égalité des élèves, citoyens en devenir. Reconnaître la légitimité des cours de religion est profitable à tous dans la mesure où ce dispositif assure non seulement l'égalité des intéressés mais aussi la participation politique et l'unité civique, qui concernent la société toute entière.

J'ai défendu dans le dernier chapitre l'importance du cours de religion considéré du point de vue intérieur de la foi et non d'une vision sociologique, extérieure au vécu religieux et qui manifeste une reconnaissance bien trop formelle et superficielle. C'est à ce titre que des cours de religion confessionnels devraient être organisés dans les écoles publiques.

Cependant, pour que le cours de religion confessionnel puisse favoriser véritablement l'intégration citoyenne, j'ai proposé qu'il ait un caractère dialogique. Il s'agit d'un cours de religion confessionnel qui intègre des moments interconfessionnels de dialogue, dans lequel les convictions religieuses de chacun sont échangées sans critique mais dans le respect et la reconnaissance mutuelle. Cette démarche impliquerait aussi les conceptions agnostiques et athéistes. Pour une intégration citoyenne, la confessionnalité et le dialogue réel doivent être indissociables. Je considère que même s'il y avait un moment prévu de dialogue effectif dans le cours de la culture religieuse ou du phénomène religieux, ce dialogue resterait superficiel et infertile, parce que les

élèves n'auraient ni les compétences ni l'instruction religieuse adéquate sur laquelle le dialogue porterait.

Quelles sont les implications de cette thèse sur le cours de religion en dehors de l'enseignement des écoles publiques ? Les sections qui suivent indiquent les conséquences que pourrait avoir ma proposition sur le principe de neutralité religieuse de l'Etat, sur le principe de liberté de religion et sur la législation.

2. Les conséquences de la thèse sur le principe de la neutralité religieuse de l'État

La première implication de ma thèse concerne le principe de la neutralité de l'État par rapport aux institutions confessionnelles. Il importe d'abord de distinguer la neutralité *inclusive* de la neutralité *exclusive*. La neutralité inclusive laisse une place importante à l'expression du religieux dans l'espace public. L'on peut considérer que l'organisation de cours de religion dans le réseau scolaire public est une mesure de cet ordre. A l'opposé, l'on retrouve la neutralité exclusive, dite aussi neutralité passive. Il s'agit d'une neutralité qui impose l'indifférence ou l'abstention de l'Etat et de ses agents en matière religieuse. L'on peut illustrer cette différence à l'aide du débat sur le port de voile par une fonctionnaire, un motif de discordance entre les partisans de la neutralité exclusive et ceux de la neutralité inclusive.

Pour les tenants de la neutralité exclusive, une femme qui demande à exercer sa profession de juge ou de professeure de mathématiques ne peut pas rester voilée et espérer de continuer à exercer sa fonction. Pour eux, une telle fonction exige de faire abstraction de ses croyances³⁵⁷. Cette position, « qui est généralement celle des milieux laïcs, peut surprendre, puisqu'elle revient à prôner, dans certaines situations, des restrictions à la liberté religieuse et à la liberté d'expression, alors que ces libertés étaient au cœur du combat mené par la laïcité à l'époque où les Eglises dominantes condamnaient le pluralisme »³⁵⁸. Les partisans de la neutralité inclusive accepteraient par contre le port de certains signes religieux dans l'espace public.

Non seulement la Constitution belge ne stipule ni le principe de laïcité ni la neutralité exclusive qui en résulte – une position laïciste en d'autres termes –, mais au contraire, s'agissant de l'enseignement, elle impose implicitement un élément fondamental de la neutralité inclusive en prévoyant, à l'article 24§1^{er}, alinéa 4, que les établissements

³⁵⁷ V. DE COOREBYTER, « La neutralité n'est pas neutre », in CABIAUX, D., WIBRIN, F., ABEDINAJ, L. et BLESIN, L. (coord.), *Neutralité et faits religieux. Quelles interactions dans les services publics ?*, Louvain-la-Neuve, Académia-L'Harmattan, p. 40.

³⁵⁸ V. DE COOREBYTER, *Ibid.*, p. 38.

officiels « doivent ouvrir le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle »³⁵⁹.

Les normes caractéristiques de la neutralité passive ne sont ni nécessaires ni suffisantes pour garantir la neutralité de l'Etat, à savoir l'égalité de traitement et la non-discrimination. « Ces normes ne sont pas nécessaires, car il suffit de vérifier que les actes effectifs des agents dans l'exercice de leur fonction, n'engendrent ni refus de droits, ni discrimination, ni contrainte en matière religieuse, pour que la neutralité soit avérée. Ces normes ne sont pas suffisantes, car l'abstention de l'Etat en matière religieuse et la stricte neutralité des apparences de ses agents ne garantissent pas à elles seules le respect du principe de neutralité, et encore moins l'absence de discrimination indirecte ou involontaire : l'absence d'intervention délibérée et manifeste n'empêche pas que la puissance publique puisse rompre dans les faits avec les principes d'égalité de traitement ou de non-discrimination »³⁶⁰.

Ces développements montrent à mon sens que l'organisation de cours de religion dans le réseau scolaire public représentant une mesure de neutralité bien comprise, c'est-à-dire inclusive, elle ne porte pas atteinte au principe laïc d'indépendance de l'Etat. Certes, en ce qui concerne l'existence et le déroulement de cet enseignement, l'Etat prend des engagements qu'il lui revient ensuite de tenir ; il suffit de penser à la reconnaissance des cultes et au financement de ces cours. Mais il en est ainsi pour tous les engagements de l'Etat : l'Etat ne sait garder une posture de totale neutralité.

Par conséquent, au regard de la thèse soutenue dans ce travail, il faudrait que le principe de neutralité soit éclairci et qu'on opte pour une neutralité inclusive, consacrant le respect des libertés fondamentales de tous et le droit de chacun d'exprimer son identité, notamment religieuse. Il serait par exemple incohérent d'accepter le cours de religion confessionnel dialogique, c'est-à-dire un cours de religion qui implique un échange réel entre élèves au sujet de leurs croyances religieuses respectives, et en même temps de refuser le port des signes religieux dans les établissements scolaires.

De plus, ce n'est pas simplement par sympathie que l'État peut adopter la neutralité inclusive. L'État peut avoir le souci de favoriser des activités religieuses, soit parce qu'il a une conception dynamique de la liberté religieuse, soit parce qu'il trouve son

³⁵⁹ X. DELGRANGE, « Mixité sociale, mixité religieuse: Le droit de l'enseignement face à la diversité » in RINGELHEIM, J. (dir.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, p. 553.

³⁶⁰ V. DE COOREBYTER, *Ibid.*, pp. 31-32.

intérêt dans l'effet d'intégration que peut apporter la pratique religieuse. « Dans le cas d'une telle intervention active de l'Etat en faveur des pratiques cultuelles, la difficulté ne tient pas dans le respect du principe de neutralité de l'Etat : celui-ci n'intervient pas par sympathie ou par conviction religieuse mais pour retirer de l'activité religieuse un avantage au regard de l'intérêt public »³⁶¹.

3. Les conséquences de la thèse sur le principe de la liberté de religion.

Le concept de neutralité religieuse de l'État signifie que les pouvoirs publics s'abstiennent d'imposer ou de promouvoir les normes d'une religion ou de favoriser indûment un culte par rapport aux autres cultes. Ainsi, la neutralité protège la liberté positive de pratiquer la religion de son choix, comme celle, négative, de ne pratiquer aucune religion. Dès lors que le cours de religion confessionnel dialogique implique pour les élèves de différentes convictions religieuses l'échange sur le vécu de leurs croyances, ce genre de cours promeut la liberté religieuse de manière concrète.

L'enseignement de la religion confessionnelle dialogique s'accorde avec le droit fondamental de la liberté de religion, même au niveau symbolique du port de signes religieux, une autre façon d'exprimer le caractère dialogique de différentes convictions religieuses. La thèse soutenue dans ce mémoire implique donc qu'au nom de la liberté de religion, les élèves et même les enseignants peuvent porter des signes religieux dans l'enceinte des établissements scolaires publics. Même si les enseignants n'y n'étaient pas autorisés, au moins les élèves devraient y être autorisés.

En effet, si l'école publique se doit d'être neutre, tel n'est pas le cas pour ses élèves. Ceux-ci ne sont pas des agents publics. Sans interdiction légale, leur liberté d'expression religieuse prévaut. Les décrets Neutralité en Belgique précisent d'ailleurs que « l'école (...) garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant, à la seule condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, et que soit respecté le règlement intérieur de l'établissement. La liberté de manifester sa

³⁶¹ J. WOEHLING, « Réflexions sur le principe de la neutralité de l'État en matière religieuse et sa mise en œuvre en droit français », in *Archives de sciences sociales de religions*, n° 101 (1998), pp. 49-50.

religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions »³⁶².

4. Proposition d'une clarification juridique des concepts de neutralité et de laïcité.

La laïcité signifie l'indépendance des institutions étatiques par rapport aux influences religieuses. Le principe de laïcité implique certainement que les institutions publiques ne doivent pas être soumises au contrôle ou à l'influence des autorités religieuses. Les organisations religieuses ne doivent pas avoir de prise sur l'Etat ou sur les institutions publiques. Mais cette règle n'implique pas que les pouvoirs publics ne doivent pas pouvoir décider de tenir compte de tel ou tel aspect de la réalité religieuse³⁶³. Comme on l'a vu dans le premier chapitre, la laïcité ne signifie pas non plus que la religion ne doit pas jouer un rôle dans la vie publique. L'enseignement religieux au sein de l'école publique n'implique pas une soumission de l'Etat à une influence confessionnelle. Il ne transgresse pas le principe de laïcité. Or, s'il y a une forte tendance à déconfessionnaliser les écoles publiques, c'est parce que ces principes de laïcité et de neutralité ne sont pas juridiquement définis dans de nombreux pays.

En Belgique, la laïcité n'est en effet inscrite dans aucun texte juridique et ne bénéficie d'aucune définition. La Belgique, à la différence de la France, ne se définit pas comme laïque dans les textes juridiques, alors qu'elle l'est dans les faits et dans les discours officiels. Même le concept de neutralité n'est défini comme principe des institutions publiques que de manière implicite et indirecte. Le principe de neutralité est implicite dans la Constitution dans la mesure où celle-ci parle de la neutralité de l'enseignement. L'article 24§1 établit que chaque Communauté organise un enseignement qui est neutre, que cette neutralité implique le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves, et qu'à ce titre, les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non-confessionnelle.

Le débat sur la déconfessionnalisation des écoles invoque les principes de laïcité et neutralité alors que ces principes ne sont pas officiellement définis. Or, comme dit ci-dessus, les conceptions de la laïcité et de la neutralité sont diverses. Il y a par exemple la neutralité inclusive qui accepte une certaine expression publique des convictions personnelles, et la neutralité exclusive qui considère au contraire que la présence religieuse doit être absolument exclue de l'espace public. Il semblerait que la thèse de

³⁶² Fédération Wallonie-Bruxelles, Décret du 31/03/1994, art. 3 et Décret du 17/12/2003, art. 4.

³⁶³ J. WOEHRLING, *Ibid.*, p. 47.

ce mémoire suggérerait d'indiquer clairement dans la législation que le principe de laïcité n'exclut pas *toute* influence religieuse dans la sphère publique. Deuxièmement, dès lors que ma thèse plaide pour la neutralité inclusive, elle suggère aussi que ce type de neutralité soit défini dans les textes juridiques.

À cause d'une telle absence d'explicitation législative, force est de constater que les responsables politiques hésitent à trancher face aux questions actuelles, qu'il s'agisse du financement des cultes ou du port de signes religieux par les fonctionnaires ou les mandataires politiques. S'ils hésitent, c'est parce que le concept de neutralité autorise diverses interprétations. Mon mémoire suggère que c'est à travers la qualification claire des concepts de laïcité et de neutralité par la législation que les États pourront clarifier leur position quant aux relations qu'ils souhaitent, ou non, entretenir avec les organisations religieuses. C'est en tout cas une question qui mériterait réflexion et qui pourrait faire l'objet d'une recherche scientifique ultérieure...

Bibliographie

- AUDARD, C., « L'idée de citoyenneté multiculturelle et la politique de la reconnaissance », in *Rue Descartes*, n° 37 (2002/3), pp. 19-30.
- AUDI, R., « The place of religious argument in a free and democratic society », in *San Diego Law Review*, n° 30 (1993), Oxford, pp. 691-692.
- BARBIER, M., « Pour une définition de la laïcité française », in *Le Débat*, vol. 134, n° 2 (2005), pp. 129-141.
- BARIL, D., « Introduction », in BAILLARGEON, N., BARIL, D. (dir.), *La face cachée du cours « Éthique et culture religieuse »*, Montréal, Leméac, 2016.
- Belga News, « Vers un tronc commun aux cours "philosophiques" dès la primaire », in *Le Soir*, 17/01/2012, https://www.rtf.be/info/belgique/detail_vers-un-tronc-commun-aux-cours-philosophiques-des-la-primaire?id=7403463, consulté le 15/03/2018.
- BOEVE, L., « La pertinence de la foi chrétienne dans la société contemporaine. Entre sécularité et pluralité », <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/116499/1/1.12.pdf>, consulté le 14/08/2017.
- BOUZAR, D., « Islam et reconstruction identitaire des jeunes en difficulté », in *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, pp. 21-24, <http://www.cpdsl.fr/wp-content/uploads/2016/07/ISLAM-ET-RECONSTRUCTION-IDENTITAIRE-DES-JEUNES-EN-DIFFICULTE.pdf>, consulté le 23/10/2017.
- BRIGHOUSE, H., *On Education*, Routledge, 2006.
- CALLAN, E., « Democratic patriotism and multicultural education », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 21 (2002), pp. 465-477.
— « Common Schools for Common Education », in *Canadian Journal of Education*, n° 20:3 (2002), pp. 251-271.
- CARPENTIER, J., « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », in *Cahier d'histoire : Revue d'histoire critique*, n° 93 (2004).
- CERVELLON, C., « Rawls et Habermas : le primat du Juste sur le Bien », in *Références*, n° 39 (décembre 2005).
- CHRISTMAN, J., « Autonomy in moral and political philosophy », in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2017 Edition, <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/autonomy-moral>, consulté le 1/04/2018.

Consistoire central israélite de Belgique, *Référentiel de compétences du cours de religion israélite*,

http://www.rainotte.net/enseignement/referentiels_files/ISRAE%CC%81LITE.pdf, consulté le 02/02/2018.

DEBRAY, R., « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », in *Études*, t. 397 (2002/9), pp. 169-180.

DE BRIEY, L., *Le sens du politique. Essai sur l'humanisme démocratique*, Wavre, édition Mardaga, 2009.

DE COOREBYTER, V., « La neutralité n'est pas neutre », in CABIAUX, D., WIBRIN, F., ABEDINAJ, L. et BLESIN, L. (coord.), *Neutralité et faits religieux. Quelles interactions dans les services publics ?*, Louvain-la-Neuve, Académia-L'Harmattan, pp. 19-43.

DELGRANGE, X., « Mixité sociale, mixité religieuse: Le droit de l'enseignement face à la diversité » in RINGELHEIM, J. (dir.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, pp. 503-568.

DELVILLE, J. -P., « L'avenir du cours de religion », www.cathobel.be/2017/12/13/lavenir-cours-de-religion, consulté le 12/05/2018.

DE RUYTER, J., MERRY, M.S., « Why Education in Public Schools Should Include Religious Ideals », in *Studies in Philosophy and Education*, n° 28 (2009), pp. 295-311.

DOYTCHEVA, M., *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2011.

DUMONT, H., *Le pluralisme idéologique et l'autonomie culturelle en droit public belge*, vol. I: de 1830 à 1976, Bruxelles, FUSL, 1996, pp. 97-126.

DURAND, G., « Éthique et culture religieuse à l'école », in *Éthique publique*, vol. 10, n° 1 (2008).

ESTIVALEZES, M., LEFEBVRE, S. (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. L'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012.

Exécutif musulman de Belgique, *Programme des cours de l'enseignement secondaire*, https://www.embnet.be/sites/default/files/programme_enseignement_secondaire.pdf, consulté le 02/02/2018.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret Missions*, art. 6, 1997, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_030.pdf, consulté le 2/04/2018.

— Décret du 31/03/1994.

— Décret du 17/12/2003.

- « L'organisation générale de l'enseignement. Schéma de structure », <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>, consulté le 15/05/2018.
- « La Fédération Wallonie-Bruxelles en quelques chiffres », <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=159>, consulté le 10/03/2018.
- « Indicateurs de l'enseignement 2016 », <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>, consulté le 10/03/2018.
- FERRY, J-M., *Nos démocraties au défi d'une parole religieuse publique*, <http://users.skynet.be/sky95042/Cfce287.pdf>, consulté le 09/06/2017.
- *La religion réflexive*, Paris, Les Editions du Cerf, 2010.
- *La république crépusculaire*, Paris, Editions du Cerf, coll. Humanités, 2010.
- *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Editions du Cerf, coll. Passages, 2004, pp. 205-206.
- « La normativité à la lumière des registres du discours », <http://users.skynet.be/sky95042/Normativite.pdf>, consulté le 31/07/17.
- « Ethique et religion », in *Revue de théologie et de philosophie*, 2000, n°132, pp. 325-344.
- « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry », propos recueillis par LELEUX, C., http://users.skynet.be/jean.marc.ferry/iw_ev26.html, consulté le 31/07/17. A paru dans *Entre-vues*, 1995, n° 26.
- *L'éthique reconstructive*, les éditions du Cerf, Paris, 1996.
- FLORES D'ARCAIS, P., « Onze thèses contre Habermas », in *Le Débat*, n°152 (2008/5), pp. 16-31.
- FRASER, N., « Repenser la reconnaissance », in *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 71-92.
- GEERTS, N., *La neutralité n'est pas neutre*, Le Bord de l'eau, 2012.
- GENARD, J.-L., « Reconnaissance et citoyenneté. Vers une psychologisation de l'intervention étatique », in LAROUCHE, J.-M. (dir.), *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*, pp. 9-26.
- GOHIER, C., « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », in *Education et francophonie*, vol. XXX, n°1 (Printemps 2002).

HABERMAS, J., « Retour sur la religion dans l'espace public. Une réponse à Paolo Flores d'Arcais », in *Le débat*, n° 152 (2008/5), pp. 3-31.

— *Entre naturalisme et religion*, Paris, Gallimard, coll. Nrf essais, 2008.

HANAN, A., McLAUGHLIN, T., « Education in religion and spirituality », in BLAKE, N., ed., *The Blackwell Guide to the philosophy of education*, Oxford, Blackwell, 2003, pp. 356-373.

HARANG, C.-E., « Les manuels scolaires et le fait religieux », <http://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/FRMS.pdf>, consulté le 5/03/2018.

HEGEL, G.W.F., *Leçons sur la philosophie de la religion, 1ère Partie*, Paris, Vrin, coll. Notion de la religion, 1971, p. 31.

HEKMAN, S., « The embodiment of the subject: feminism and the communitarian critique of liberalism », in *The Journal of Politics*, vol. 54, n°4 (1992), pp. 1098-1119.

HONNETH, A., *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, coll. « Passages », 2000.

HUNYADI, M., *L'Homme en contexte. Essai de philosophie morale*, Paris, Editions du Cerf, 2012.

KANT, I., *Critique de la raison pratique*, Paris, Flammarion, trad. par J.-P. Fessler, 2003.

KYMLICKA, W., *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Québec, Boréal, 1995.

— *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, La Découverte, 2001, préface à l'édition française.

— « Education for Citizenship », in *Reihe Politikwissenschaft/Political Science Series*, n° 40 (fév.1997), http://aei.pitt.edu/32433/1/1215424067_pw_40.pdf, consulté le 2/07/2017.

— *Les théories de la justice. Une introduction*, Paris, La Découverte, 2003.

— « Le moi désengagé », in BERTEN, A., DA SILVEIRA, P. et POURTOIS, H. (éd.), *Libéraux et communitariens*, Paris, PUF, 2002, pp. 359-375.

— « La critique essentialiste du multiculturalisme : théorie, politique et ethos », in GUERARD DE LATOUR, S. (dir.), *Le multiculturalisme a-t-il un avenir ?*, Paris, ed. Hermann, coll. Hermann Philosophie, 2013, pp. 29-104.

— « Multicultural States and Intercultural Citizens », in *Theory and Research in Education*, 2003:1, pp.147-166.

LABORDE, C., *Critical republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*, New York, Oxford University Press, 2008.

— *Français, encore un effort pour être républicains !*, France, Seuil, 2010.

LAROUCHE, J-M., « De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière », in *Ethique Publique*, vol. 8, n° 1 (2006),
<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1863>, consulté le 24/06/2017.

LECLERCQ, J., « Des cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque », in LECLERCQ, J. (dir.), *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 55-74.

LEROUX, G., *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Les Editions du Boréal, 2016.

LEVINSON, M., LEVINSON, S., « « Getting Religion » : Religion, Diversity and Community in Public et Private Schools », in LEVINSON, S., *Wrestling with Diversity*, Londres, Duke University Press, 2003, pp. 94-123.

LEYDET, D., « Citizenship », in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2017,
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/citizenship>, consulté le 22/10/2017.

MASQUELIN, J.-J., *Le droit aux subsides de l'enseignement libre*, Bruxelles, Ed. Interuniversitaires, 1975, pp. 19-23.

McLAUGHLIN, T.H., ALEXANDER, H., « Education in religion and spirituality », in BLAKE, N. (ed.), *The Blackwell Guide to the philosophy of education*, Oxford, Blackwell, 2003, pp. 356-373.

MILLER, L., « Fondamentalisme, concordisme, exégèse et herméneutique », 2014,
<http://www.coursdereligion.be/files/documents/Fondamentalisme>, consulté le 26/02/2018.

Ministère de la Communauté Française, *Programme d'études du cours de religion catholique*, 236/2003/240,
http://www.coursdereligion.be/files/documents/programme_secondaire.pdf, consulté le 30/08/2017.

MINNER, F., « L'estime sociale ou les figures de l'estime », Working Paper, 2009,
https://www.unige.ch/sciencessociete/socio/files/3314/0533/6068/WEB_wp3, consulté le 7/03/2018.

PANTALEON, I., « La pensée de Rawls face au défi communautaire », in *Revue Philosophique de Louvain*, quatrième série, t. 89, n° 81 (1991), pp. 113-128.

PEPIN, L., *Enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, Bruxelles, Réseaux des fondations européennes NEF, 2009.

PIRAUX, P., « Pour l'interdiction du port du voile islamique à l'école », in *L'Ancre rouge*, n° 9 (avril 2008), pp. 14-16.

PORTIER, Ph., « Démocratie et religion. La contribution de Jürgen Habermas », in *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 277 (2013/4), pp. 25-47.

RAWLS, J., *Libéralisme politique*, PUF, coll. Quadrige, 1971.

RINGELHEIM, J., « Neutralité de l'État et droits fondamentaux. Le point de vue de la Ligue des droits de l'Homme (Belgique francophone) », in *Ligue des Droits de l'Homme*. <https://www.liguedh.be/72430/>, consulté le 15/05/2018.

Royaume de Belgique, Conseil d'Etat, arrêt du 21/12/2010.

RTBF, https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_le-cours-de-philosophie-et-de-citoyennete-etendu-a-tout-le-seconaire-des-septembre?id=9663252, consulté le 21/09/2017.

SAGESSER, C., « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2140-2141 (2012/15), pp. 5-59.

SANDEL, M., « La république procédurale et le moi désengagé », in BERTEN, A., DA SILVEIRA, P., POURTOIS, H. (éd.), *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 2002, pp. 255-274.

SCHREIBER, J., « C'est le moment ou jamais de parachever la laïcisation de la Belgique, Entretien avec Christian Laporte », <http://www.lalibre.be/debats/opinions/c-est-le-moment-ou-jamais-de-parachever-la-laicisation-de-la-belgique-54c26d1f3570af82d508e36e>, consulté en 2017.

— *La Belgique, Etat laïque...ou presque: du principe à la réalité*, Bruxelles, Editions du Centre d'Action Laïque, 2014.

TAYLOR, C., MACLURE, J., *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte, 2010.

TAYLOR, C., *L'âge séculaire*, Montréal, Boréal, 2011.

TORREKENS, C., « Le pluralisme religieux en Belgique », in *Diversité Canadienne*, vol. 4 : 3 (automne 2005), pp. 56-58.

VANDEBORGHT, J.-L., « Supprimer les cours de religion est criminel (opinion) », in *La Libre*, 26/12/2017, <http://www.lalibre.be/debats/opinions/supprimer-les-cours-de-religion-est-criminel-opinion-5a4137e6cd70b09cef45b0bf>, consulté en 2018.

VAN PARIJS, Ph., ARNSPERGER, Chr., *Ethique économique et sociale*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2000.

Wallonie-Bruxelles enseignement, *Programme d'études du cours de religion catholique*, http://www.coursdereligion.be/files/documents/programme_secondaire.pdf, consulté le 02/02/2018.

WALTERSTORFF, N., *Religion in the Public Square: The Place of Religious Convictions in Political Debate*, Rowman & Littlefield Publishers, 1996.

WEINSTOCK, D., « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles », in DIECKHOFF, A. (dir.), *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Paris, Presses de sciences po, 2004, pp.153-177.

— « Le paradoxe du multiculturalisme libéral », in GUERARD DE LATOUR, S. (dir.), *Le multiculturalisme a-t-il un avenir ?*, Paris, Hermann, coll. Hermann Philosophie, 2013, pp. 78-104.

— « Une philosophie politique de l'école », in *Education et francophonie*, vol. 36, n°2 (2008), pp. 31-46.

WOEHLING, J., « Les fondements et les limites de l'accommodement raisonnable en milieu scolaire », in MAC ANDREW, M., MILOT, M., IMBEAULT, J-S., EID, P., *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*, Montréal, Éditions Fides, 2008, p. 51.

— « Réflexions sur le principe de la neutralité de l'État en matière religieuse et sa mise en œuvre en droit français », in *Archives de sciences sociales de religions*, n° 101 (1998), pp. 31-52.

WOLFS, J.L., « Former les enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone », <https://www.ulb.ac.be/facs/aess/docs/Texte-Neutralite-Wolfs-2017.pdf>, consulté le 15/05/2018.

WOLFS, J.L., RAES, N., « Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », in LECLERCQ, J. (dir.), *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 13-33.

WYNANTS, P., PARET, M., « Ecole et clivages aux XIXe et XXe siècles », in GROOTAERS, D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Crisp, 1998, pp. 13-20.

Annexe 1: l'origine et l'actualité de l'enseignement de la religion à l'école en Belgique

Depuis 1831, la Constitution belge garantit la liberté d'enseignement. « Celle-ci a permis le développement d'un réseau très important d'écoles catholiques, qui aujourd'hui encore scolarisent une part considérable d'élèves, fait assez exceptionnel en Europe ». Les pouvoirs publics ne se sont impliqués que de façon tardive, en 1879, dans l'enseignement. « La place à réserver à l'enseignement de la religion, et plus largement le rôle du clergé dans l'organisation de cet enseignement, ont constitué une source de conflits entre catholiques, d'une part, et libéraux (rejoints par après par les socialistes), d'autre part. La lutte a été tellement âpre qu'elle a justifié l'appellation de « guerres scolaires » donnée aux moments de cristallisation des tensions »³⁶⁴.

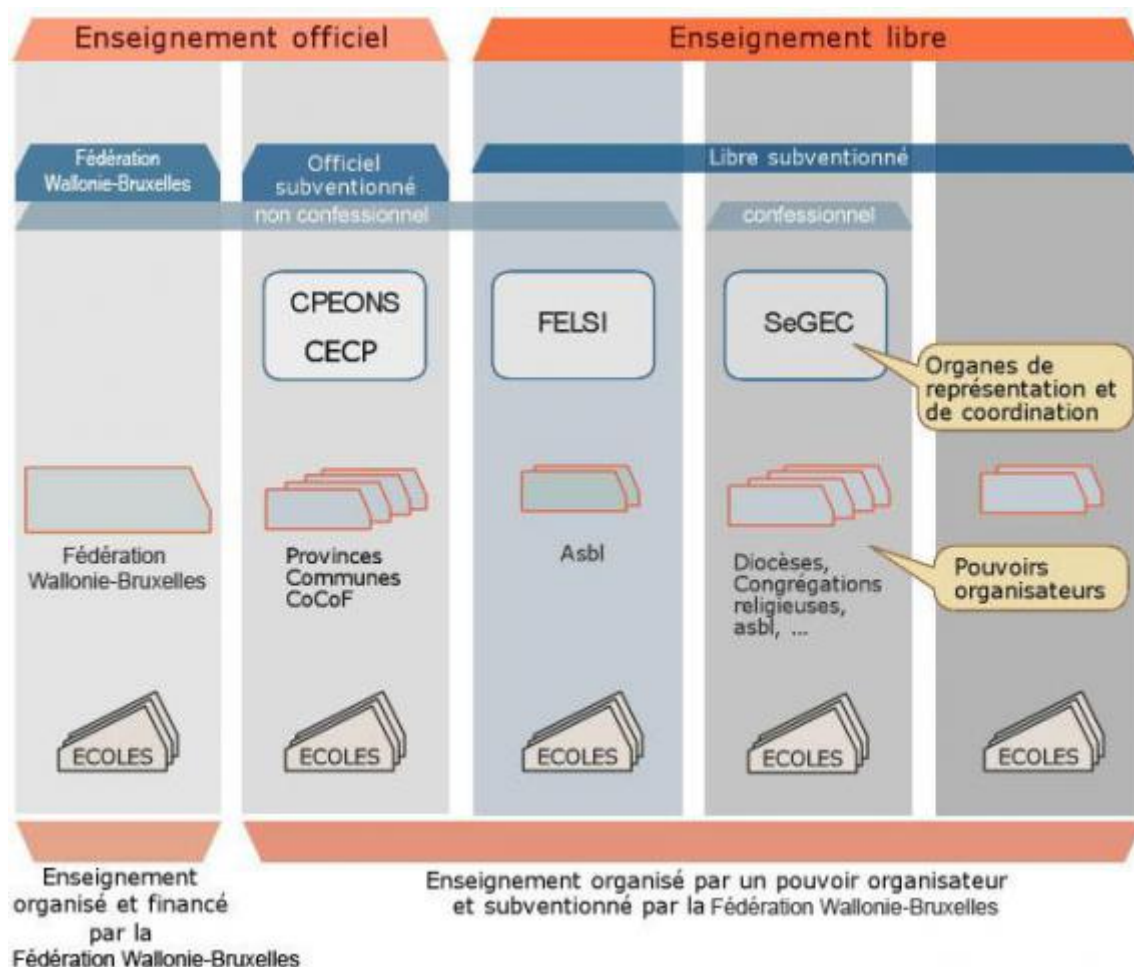
La seconde guerre scolaire, qui s'est déroulée de 1950 à 1958, a « été close par un compromis politique communément dénommé le « Pacte scolaire ». Celui-ci a fixé le cadre des cours de religion et de morale non confessionnelle: ils sont obligatoirement organisés dans toutes les écoles du réseau officiel (primaire et secondaire) des trois Communautés du pays. Les parents ou l'enfant majeur doivent choisir entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle »³⁶⁵ – du moins c'était le cas jusqu'il y a peu. La réforme de l'État ayant fait passer la quasi-totalité des compétences en matière scolaire aux Communautés à partir de 1989, ces garanties du Pacte scolaire ont été intégrées dans la Constitution (article 24)³⁶⁶.

Aujourd'hui, dans les trois Communautés du pays, trois réseaux d'enseignement se côtoient, dont les deux premiers constituent l'enseignement dit officiel ou public : (1) l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, (2) l'enseignement subventionné organisé par d'autres pouvoirs publics (communes et provinces), et (3) l'enseignement libre subventionné.

³⁶⁴ C. SAGESSER, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2140-2141 (2012/15), p. 5.

³⁶⁵ C. SAGESSER, *Ibid.*, p. 5.

³⁶⁶ C. SAGESSER, *Ibid.*, pp. 5-6.



Fédération Wallonie-Bruxelles, <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>, consulté le 15/05/2018.

L'enseignement libre est majoritairement confessionnel, et une grande partie de ses établissements sont catholiques. Dans l'enseignement libre, un seul cours de religion est généralement organisé : le plus souvent, celui de religion catholique. Mais ce n'est pas ce réseau-là qui retiendra mon attention dans ce mémoire. Je ne m'intéresserai qu'au réseau officiel, qui implique directement les pouvoirs publics dans l'organisation des cours, notamment des cours de religion (et de morale)³⁶⁷.

Dans l'enseignement officiel, ou public, un choix doit être proposé entre l'enseignement d'une des six religions reconnues et celui de la morale³⁶⁸. « Ce concept de « religion

³⁶⁷ Ces cours sont improprement désignés sous le terme de « cours philosophiques », ce qui peut laisser croire que l'enseignement de la philosophie y est au programme. Je préfère retenir l'appellation de « cours de religion ou de morale ». Cf. J. LECLERCQ, « Des cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque », in LECLERCQ, J. (dir.), *Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, coll. Empreintes philosophiques, 2015, pp. 55-74.

³⁶⁸ Le cours de morale était considéré jusqu'il y a peu comme une alternative neutre aux cours de religion confessionnels. C'est pourquoi l'on parlait de « morale non confessionnelle ». Cependant, une décision de justice en a décidé autrement et a estimé que ce cours était engagé du fait qu'il prône dans son programme le libre-examinisme. Cf. RTBF, https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_le-cours-de-

reconnue » désigne un culte qui est admis au financement public prévu par l'article 181 de la Constitution. Actuellement, six cultes bénéficient de ce statut : les cultes catholique, protestant, anglican, israélite, islamique et orthodoxe. Dans le respect du principe constitutionnel de non-ingérence des pouvoirs publics dans les affaires des cultes, les cours de religion sont placés sous l'autorité des organes représentatifs de ces cultes. Ce sont ces organes qui déterminent les programmes, proposent les professeurs et organisent l'inspection »³⁶⁹.

« Non seulement cette offre très riche de cours pose des problèmes d'organisation et est coûteuse, mais elle est en plus critiquée par certains comme n'étant plus en phase avec son époque. Dans un contexte pluriconfessionnel, ne faudrait-il pas organiser un enseignement parlant des différentes religions plutôt qu'un cours de religion confessionnel ? Pour cela, ne faudrait-il pas réunir dans un même cours les élèves de différentes convictions religieuses plutôt que les séparer par confession ? Et ne faudrait-il pas à la place instaurer un cours d'éducation à la citoyenneté pour amener les élèves à mieux « vivre ensemble » »³⁷⁰ ?

Différentes réformes du système scolaire belge ont été proposées dans cette optique. L'une d'entre elle a été votée et appliquée. C'est ainsi qu'un cours de « Philosophie et Citoyenneté » a été lancé en primaire en septembre 2016 et a fait son entrée dans le secondaire (dans le réseau officiel uniquement) à la rentrée 2017. L'objectif premier de ce nouveau cours est avant tout de favoriser le vivre-ensemble, et par conséquent d'amener les élèves à développer une pensée critique et autonome, à questionner et à s'approprier la citoyenneté au sens large. L'intérêt n'est pas ici d'en faire un compte-rendu exhaustif mais d'examiner ce que cette réforme a eu comme retombées sur les cours de religion confessionnels. En effet, ce nouveau cours remplace une des deux heures de religion ou de morale dispensées jusqu'ici. De plus, les jeunes et leurs parents peuvent demander à être dispensés de l'heure résiduelle de religion ou de morale au profit d'une seconde heure hebdomadaire de cours de Philosophie et citoyenneté³⁷¹. Cette diminution horaire, voire suppression des cours de religion (et de morale), ainsi que la remise en question de l'aptitude du cours de religion à former les élèves à la citoyenneté, ont ouvert un vaste débat sur la place du cours de religion à l'école. D'où l'actualité et l'intérêt de ma question de mémoire, qui concerne plus de 350 000 élèves rien qu'en Belgique francophone, auxquels il faut ajouter les parents, les enseignants,

philosophie-et-de-citoyennete-etendu-a-tout-le-secondaire-des-septembre?id=9663252, consulté le 21/09/2017.

³⁶⁹ C. SAGESSER, *Ibid.*, p. 6.

³⁷⁰ C. SAGESSER, *Ibid.*, p. 6.

³⁷¹ RTBF, *Ibid.*

les politiciens, les législateurs et tout citoyen lambda intéressé par le sujet³⁷².

³⁷² Fédération Wallonie-Bruxelles, — « La Fédération Wallonie-Bruxelles en quelques chiffres », <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=159>, consulté le 10/03/2018 et « Indicateurs de l'enseignement 2016 », <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>, consulté le 10/03/2018. Les données datent de l'année 2016-2017.

Table des matières

Introduction	7
PARTIE I : POUR UN COURS DE RELIGION A L'ECOLE PUBLIQUE.....	21
Chapitre 1 : Laïcité et religion dans l'espace public	23
1. Laïcité et laïcisme	25
2. Une sphère publique à deux étages	28
3. Conciliation de la raison et de la foi	32
4. La privatisation de la religion est un principe anti-laïc	36
5. Conclusion	39
Chapitre 2 : Des moyens substantiels pour construire le juste	41
1. Le caractère problématique de la priorité libérale stricte du juste sur le bien	43
a. Position du problème	43
b. Le libéralisme politique contemporain de John Rawls: la position originelle	44
c. La critique communautarienne : un sujet désincarné	46
2. Des moyens substantiels pour construire le juste	50
a. Le Bien comme source de contrefactualité et de motivation	50
b. La justice et la démarche reconstructive	53
3. Conclusion	60
Chapitre 3 : Cours de religion, intégration sociale et unité civique	63
1. Le caractère philosophique de la question de l'intégration sociale	66
2. Conceptualisation philosophique de l'intégration sociale	69
3. Typologie des différentes manières de comprendre l'intégration sociale, l'identité partagée et l'unité civique	70
4. L'argument de l'intégration et de l'unité civique en faveur de l'enseignement religieux	73
a. Non-organisation de l'enseignement religieux et exclusion	73
b. Les cours de religion: repli identitaire ou revendication (d'un autre modèle) d'intégration ?	80
c. Cours de religion, reconnaissance des identités particulières et participation paritaire à la société	83
5. Conclusion	99
PARTIE II : POUR UN COURS DE RELIGION CONFSSIONNEL DIALOGIQUE.....	103
Chapitre 4 : Cours de religion confessionnel dialogique et éducation à la citoyenneté	105
1. Citoyenneté comme reconnaissance de l'autre et recherche du bien commun	107
2. Trois modèles de l'enseignement de la religion	110
a. L'enseignement du fait religieux	110
b. Cours de religion confessionnel	115
c. Cours de religion confessionnel dialogique	117
3. Pourquoi l'État doit-il s'occuper de l'enseignement religieux confessionnel dialogique ?	121
4. Cours de religion confessionnel dialogique, raison publique et citoyenneté	124
5. Cours de religion confessionnel dialogique, autonomie des élèves et citoyenneté	127
a. Définition de l'autonomie	128
b. Un volet confessionnel critique	130
c. Le volet confessionnel : autonomie située des élèves et citoyenneté	133
d. La complémentarité citoyenne entre une approche confessionnelle et une approche dialogique	135
e. Le volet dialogique : autonomie, diversité et citoyenneté	137
6. Conclusion	139

Conclusion.....	143
Bibliographie	151
Annexe 1: l'origine et l'actualité de l'enseignement de la religion à l'école en Belgique	159
Table des matières.....	163

