

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Triple diplôme de Master en communication politique
internationale et risques démocratiques - CORIS

Étudier la laïcité scolaire en France et en Belgique : vers une lecture bourdieusienne de la violence symbolique

Auteure : Salomé Majewicz
Promoteur : Philippe Aldrin
Année académique 2024-2025

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques
et de communication

Triple diplôme de Master en communication politique internationale et risques
démocratiques – CORIS

Étudier la laïcité scolaire en France et en Belgique : vers une lecture bourdieusienne de la violence symbolique

Auteure : Salomé MAJEWICZ
Promoteur : Philippe ALDRIN

Année académique 2024-2025

Les opinions exprimées dans ce mémoire sont celles de l'auteur et ne sauraient en aucun cas engager le directeur de mémoire ou les établissements qui co-portent le master CORIS.

Remerciements

Je souhaite remercier mon promoteur de mémoire, Philippe Aldrin, pour avoir accepté d'accompagner la réalisation de ce travail de recherche. Ses conseils et ses pistes de réflexions ont constitué un cadre de référence essentiel pour la conduite de ce mémoire.

Je souhaite aussi remercier l'équipe pédagogique du triple master CORIS en France, en Belgique et au Québec, et plus particulièrement Sandrine Roginsky et Carol-Ann Rouillard pour leurs conseils, leur disponibilité et leur aide à stimuler la réflexion lors des tutorats d'aide à la rédaction du mémoire.

Un grand merci à Abel, Islem, Ilham, Lorelei et Garance pour vos relectures, vos retours toujours constructifs et votre soutien jusqu'à la ligne d'arrivée.

Enfin, je remercie infiniment mes deux parents pour leur soutien tout au long de mes études. Pour m'avoir toujours poussé à aller plus loin, pour vos mots toujours justes, merci.

Sommaire

Introduction

Chapitre 1 - Aux sources de la laïcité : les différentes trajectoires françaises et belge

Chapitre 2 - Pierre Bourdieu et son structuralisme constructiviste comme cadre théorique

Chapitre 3 - L'encadrement juridique et institutionnel de la laïcité scolaire : hiérarchisation des principes et modèles de référence des conceptions françaises et belges

Chapitre 4 – Entre reconnaissance et effacement, des laïcités vectrices de violence symbolique

Conclusion

Introduction

Les questionnements autour de la laïcité sont nombreux et reviennent fréquemment dans le débat public, en France comme en Belgique. Les questionnements sont aussi nombreux dans le milieu académique, notamment en sociologie, en philosophie, en sciences politiques mais aussi en communication.

En France et en Belgique, les conceptions de la laïcité sont différentes, l'un parlant de laïcité et l'autre de neutralité. Cependant, même si le terme laïcité n'est pas utilisé dans le même cadre, la Belgique est aussi un pays laïc. En effet, comme nous allons le voir dans le chapitre 1, le système belge a permis la séparation du politique et du religieux et se veut neutre par rapport aux religions, ce qui en fait d'après Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot¹, un État laïque, même si la laïcité a une place toute particulière dans la société et dans le paysage confessionnel.²

Ce mémoire de recherche a donc pour ambition d'évaluer si les conceptions et la mise en place de la laïcité dans le milieu scolaire est plus ou moins générateur de violence symbolique, terme emprunté au sociologue Pierre Bourdieu, en France et en Belgique. L'école étant un lieu de transmission des valeurs d'une culture et d'un État, étudier la laïcité à l'école nous semble être le terrain le plus propice pour évaluer cette violence symbolique.

Ces questions se sont présentées à nous dans un contexte politique et sociétal bien particulier de montée des extrêmes, d'attentats ou de tentatives d'attentats dans les milieux scolaires ou par des personnes fréquentant ces milieux, de mise en place de nouvelles politiques éducatives pour interdire certains vêtements ou encore de prise de parole de professeurs qui se sentent en danger ou s'obligent à se censurer, qu'ils identifient à une peur de l'extrémisme religieux.

Ainsi, le but de cette recherche n'est pas normatif comme peuvent l'être la grande majorité des écrits sur la laïcité, ces derniers souhaitant donner une réponse et des pistes de réflexions idéologiques. Il ne sera donc pas question ici d'évaluer lequel de ces deux systèmes scolaires entre le français et le belge est le meilleur, mais bien d'évaluer si l'un ou l'autre est plus ou

¹ Baubérot-Vincent, J. et Milot, M. (2011). I. Les principes fondamentaux de la laïcité. *Laïcités sans frontières* (p. 75-81). Le Seuil. <https://shs-cairn-info.lama.univ-amu.fr/laicites-sans-frontieres--9782020996167-page-75?lang=fr>.

² Cette place de la laïcité en Belgique sera présentée et explicitée dans le prochain chapitre.

moins générateur de violence symbolique, cette dernière étant un paramètre parmi d'autre à prendre en compte dans la conception des politiques éducatives. En effet, il semble que la littérature scientifique sur le sujet de la laïcité à l'école ne soit que très peu axée sur les principaux concernés par ces politiques éducatives : les élèves.

Le but de de mémoire est multiple. Après avoir redéfini la laïcité, avoir remis en contexte ce concept dans les deux sociétés étudiées, nous allons voir quelles sont les différents enjeux actuels autour de cette valeur constitutive des deux démocraties que sont la France et la Belgique.

Dans une première partie, le but va être de comprendre quelles sont les valeurs portées par la laïcité et de voir, en France puis en Belgique, quelle est cette hiérarchie des valeurs. Ainsi, nous allons étudier deux corpus de textes qui sont révélateurs de la conception et l'application de la laïcité à l'école dans les deux pays. Pour cela, nous allons en particulier mobiliser une classification en idéaltypes pour bien comprendre et analyser ces conceptions et ces applications.

A la suite de cette première partie, nous allons voir grâce au placement dans les idéaltypes ces conceptions sont plus ou moins génératrices de violence symbolique et comment cette violence symbolique est différenciée en France et en Belgique.

Chapitre 1 - Aux sources de la laïcité : les différentes trajectoires françaises et belges

1. L'histoire de la laïcité, un élément central pour comprendre le présent

La laïcité est, autant en France qu'en Belgique, un concept qui, pour être compris dans un contexte national, doit être retracé historiquement. Nous allons donc voir dans un premier temps la portée historique de ce concept, en revenant sur les différentes dates clés qui sont révélatrices de la centralité de la laïcité dans la construction de la société française.

Nous allons dans un second temps voir comment le concept de neutralité, qui est une forme de laïcité, s'est construit historiquement lui aussi en Belgique.

1.1 Un principe fondamental dans l'histoire de la société française

Dater précisément le début de la laïcité en France n'est pas chose aisée puisqu'elle est un principe qui s'est installé progressivement dans le débat politique et le quotidien des Français. Cependant, de grandes figures de la recherche sur la laïcité comme Jean Baubérot-Vincent datent le début de la laïcisation de la France à partir de 1789 et la Révolution française.³ C'est aussi ce que suggèrent les sources officielles du Gouvernement qui proposent sept dates clés pour comprendre le processus de laïcisation de la France.⁴

De ce fait, sur base des sept dates clés proposées par le Gouvernement français ainsi que l'ouvrage de Jean Baubérot-Vincent, nous allons retracer le processus historique de laïcisation de la France, absolument constitutif de la place qu'occupe aujourd'hui la laïcité dans l'espace public. Il est important de noter que la prise en importance du concept de laïcité pourrait être découpée et justifiée par plus que ces sept dates clés, et pourrait être datée d'avant la période révolutionnaire. Cependant, pour des questions de clarté du propos et de faisabilité, il a été choisi d'expliquer ce processus à la lumière de ces sept dates.

³ Baubérot-Vincent, J. (2024). *Histoire de la laïcité en France*. Presses Universitaires de France., p.3-4

⁴ Info.gouv.fr (2025). *Comment la France est-elle devenue un pays laïc ?*

1.1.1 1789 : Aux origines conflictuelles de la laïcité, la Révolution comme matrice ambivalente

La Révolution française, en proclamant la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen en août 1789, ouvre une brèche dans l'édifice séculaire de l'alliance entre le trône et l'autel. Ce texte fondateur opère une transposition capitale : d'un côté, la souveraineté ne descend plus de Dieu vers le Roi, et de l'autre, c'est la nation qui est investie du pouvoir politique. Cette mutation, au cœur de l'article III de la Déclaration, marque un basculement du sacré vers le séculier et amorce une déconstruction de l'ordre théologico-politique hérité de l'Ancien Régime. Pourtant, cette rupture n'est ni linéaire ni totale.⁵ L'article X, garantissant la liberté d'opinion « même religieuse », demeure assorti d'une clause restrictive : les convictions doivent se taire dès lors qu'elles troublent « l'ordre public établi par la loi ». Sous couvert de tolérance, cette formulation permet dès lors de persécuter les prêtres réfractaires tout en prétendant défendre la liberté de conscience.⁶

Dans cette tension entre émancipation et contrôle, la période révolutionnaire voit naître les premiers gestes d'une laïcisation effective : les Protestants recouvrent leurs droits civiques, les Juifs accèdent à la citoyenneté française en 1791, jusqu'alors apatrides, les délits religieux sont abolis et l'état civil est retiré à l'Église pour être confié à la puissance publique. Mais cette dynamique de sécularisation se double d'une tentative paradoxale de refondation symbolique. En effet, au culte monarchique se substituent des cultes révolutionnaires comme la Raison, l'Être suprême ou encore la République, qui conservent des traits du religieux. L'Église catholique devient l'objet d'une politique de domestication : la Constitution civile du clergé bouleverse sa hiérarchie, ses biens sont confisqués et le rôle social qu'elle jouait est démantelé. Loin d'instaurer une séparation pacifiée, la Révolution sacralise la République et traque les autres formes de fidélités jugées dangereuses. La religion devient pour la première fois un problème politique en tant que tel.⁷

Ce n'est qu'en 1795, avec la loi du 21 février ou du 3 ventôse an III, qu'un principe de séparation est esquissé : l'État ne salarie plus aucun culte, chacun peut pratiquer librement sa religion. La laïcité naissante se veut à la fois promesse d'égalité et outil de contrôle.⁸

⁵ Baubérot-Vincent, J. *op.cit.* p.6-7

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*, p. 11-13

⁸ *Ibid.*, p.12-13

1.1.2 1801-1802 : entre ordre et pluralisme, l'ambiguë sécularisation napoléonienne du Concordat

À l'issue du tumulte révolutionnaire, Napoléon Bonaparte hérite d'un paysage spirituel en ruines où l'ordre ancien a été jeté sans qu'un ordre nouveau ait su s'imposer. Le Consulat, puis l'Empire, tentent alors de trouver une solution sans pour autant revenir à l'unité confessionnelle de l'Ancien Régime. Le Concordat de 1801, signé avec le pape Pie VII, scelle cette ambition de pacification religieuse sans restauration théologique. En effet le catholicisme n'est plus la religion d'État, mais simplement celle de « la majorité des Français ».⁹ Ce glissement de statut consacre une transformation majeure : ce n'est plus la légitimité divine qui guide l'État, mais l'« utilité sociale » des cultes.¹⁰

Pour autant, cette pacification n'est pas une véritable séparation. Le régime des cultes reconnus, établi par les Articles organiques de 1802, encadre les religions. Le catholicisme, les deux branches du protestantisme et le judaïsme sont mis sous tutelle administrative, les évêques et les rabbins sont nommés ou confirmés par l'État et les ministres du culte sont rémunérés sur fonds publics. Cette reconnaissance pluraliste constitue une avancée inédite, mais elle ne va pas jusqu'à l'autonomie. En effet, l'État ne se contente pas d'assurer la liberté religieuse, il entend façonner les religions elles-mêmes, les adapter aux exigences de l'ordre public et les intégrer dans la mécanique d'une société centralisée.¹¹

Le Code civil, promulgué entre 1804 et 1807, est muet sur la religion : il entérine l'état civil laïque, le mariage civil préalable à toute cérémonie religieuse, et la possibilité du divorce, ce qui sont autant de dispositifs qui émancipent la vie privée des prescriptions cléricales.¹² L'école, autre lieu d'emprise ecclésiale, commence également à s'autonomiser avec la création en 1806 de l'Université impériale, instrument d'un enseignement contrôlé par l'État, même si le primaire reste encore largement entre les mains des congrégations.¹³

Tout en rétablissant une forme d'ordre religieux, la période napoléonienne est régie par des institutions séculières, tout en plaçant les cultes sous la surveillance de l'État. Bonaparte neutralise ainsi leur puissance sans pour autant nier leur légitimité. Cette logique va créer les

⁹ *Ibid.*, p.16

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibid.*, p.16-17

¹² *Ibid.*, p.9-10

¹³ *Ibid.*, p.17-19

conditions d'une laïcisation plus profonde puisqu'ainsi l'État devient le garant du vivre-ensemble et non plus le seul instrument d'une vérité transcendante.

1.1.3 1881-1882 : Les lois Ferry, une étape dans la laïcisation de la société française

Avec les lois scolaires promulguées entre 1880 et 1882, la République engage une réforme d'ampleur qui marque un tournant décisif dans le processus de laïcisation de la société française. Loin d'un geste purement technique ou éducatif, ces lois participent à un projet politique fondamental qui est de transférer la fonction de socialisation morale de l'Église vers l'État, en faisant de l'école le vecteur central d'une citoyenneté « républicaine » fondée sur la liberté de conscience.¹⁴

En effet, la loi du 28 mars 1882 institue l'instruction obligatoire pour tous les enfants de six à treize ans et consacre la neutralité confessionnelle de l'enseignement public. Elle supprime les dispositions de la loi Falloux qui permettaient aux ministres des cultes de siéger dans les conseils académiques et substitue à l'enseignement religieux une instruction morale et civique obligatoire.¹⁵ Le but est alors de construire une morale partagée par l'ensemble des Français, fondée sur la dignité et la solidarité, capable d'unifier sans contraindre tout en respectant les croyances de chacun dans le cadre de l'espace scolaire.

Cette laïcisation de l'école s'accompagne d'un encadrement précis des relations entre école publique et pratiques religieuses. L'instauration d'un jour de congé hebdomadaire permet aux familles de dispenser une instruction religieuse hors du cadre scolaire, sans remettre en cause le monopole de l'école publique sur le temps de l'instruction obligatoire. Ce compromis, à la fois soucieux de la neutralité et respectueux des convictions individuelles, incarne la méthode « opportuniste » revendiquée par Ferry : une application pragmatique de la laïcité, destinée à éviter les ruptures brutales avec les sensibilités locales, et à inscrire la réforme dans la durée.¹⁶

En parallèle, le gouvernement républicain entreprend de limiter l'influence des congrégations religieuses dans le champ éducatif.¹⁷ La loi Camille Sée de décembre 1880, quant à elle, fonde les lycées de jeunes filles et y exclut l'enseignement religieux des horaires obligatoires,

¹⁴ *Ibid*, p.34

¹⁵ *Ibid.* p.39

¹⁶ *Ibid.*, p.37

¹⁷ *Ibid.*, p.34-35

maintenant uniquement disponible en tant qu'option. Cette orientation ne constitue pas une remise en cause frontale de la liberté d'enseignement, que Ferry refuse de supprimer, mais elle affirme la volonté de soustraire les élèves, avec une attention particulière aux filles, à l'influence exclusive de l'Église.¹⁸

Par ailleurs, Ferry rejette explicitement l'idée d'une « religion civile républicaine ». La République ne se dote pas d'une morale d'État imposée et elle n'institue pas un clergé laïque, elle se limite à garantir un espace commun d'instruction, construit autour de valeurs rationnelles et partagées. Comme l'indique la lettre aux instituteurs de 1883, l'instruction morale ne doit pas devenir un instrument d'endoctrinement, mais une méthode pour aider l'enfant à construire son jugement et sa conscience de manière autonome.¹⁹

Il semble important de noter que ce projet, en apparence consensuel, ne s'applique toutefois pas à l'ensemble des territoires français. Dans les colonies le principe d'égalité est suspendu puisque le régime de l'indigénat maintient la distinction entre citoyens et sujets et les missions religieuses, notamment catholiques, continuent d'y bénéficier d'un soutien de fait. La laïcité, dans ce contexte, demeure une logique propre à la métropole, pensée pour une société homogène, et non comme un principe universel.²⁰

1.1.4 1905 : aboutissement et redéfinition de la laïcité par la Séparation

Comme nous avons pu le voir, les lois Ferry ont posé en France un premier seuil de laïcisation, limité au champ scolaire qui visait avant tout à garantir la liberté de conscience des enfants et à construire des citoyens autonomes par l'éducation civique et morale. Malgré cela, l'État républicain demeure cependant lié à certains cultes par le régime concordataire hérité de Bonaparte, qui reconnaissait et finançait une religion majoritairement catholique, tout en contrôlant l'organisation.

La loi de séparation des Églises et de l'État, promulguée le 9 décembre 1905, marque un second seuil historique dans ce processus. En effet, cette loi met fin à toute forme d'officialité religieuse dans la sphère publique et affirme le principe fondamental de neutralité de l'État en matière spirituelle. Cette réforme s'inscrit dans un contexte conflictuel hérité de l'anticléricalisme des

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibid.* p.38

²⁰ *Ibid.* p.46-48

années 1899-1904, mais opère un basculement significatif dans la manière d'envisager la laïcité, passant d'une logique de combat à une logique d'équilibre. Elle est portée par une majorité républicaine désireuse de pacifier les relations entre l'État et les cultes, à travers un compromis législatif soucieux d'être « acceptable » pour l'Église catholique.

La loi consacre juridiquement la séparation : elle garantit la liberté de conscience (article 1), refuse de reconnaître, salarier ou subventionner tout culte (article 2), mais encadre les conditions d'exercice des religions dans le respect de l'ordre public. Ce cadre implique la disparition du régime des cultes reconnus : les Églises ne sont plus des institutions publiques mais relèvent du droit privé, sous la forme d'associations cultuelles. Celles-ci doivent respecter les « règles générales du culte » qu'elles prétendent représenter (article 4), une disposition qui, bien que critiquée par certains républicains radicaux, visait à maintenir une cohérence interne aux communautés religieuses, notamment catholique, sans intervention directe de l'État dans leur organisation interne.²¹

La loi de 1905 ne se contente pas de proclamer la liberté religieuse mais aussi d'inscrire durablement la religion dans la sphère de la société civile, à égale distance de la République et de ses adversaires. Pour cela, elle dessine concrètement les conditions de cette liberté. En effet, l'usage des bâtiments cultuels est maintenu gratuitement pour les fidèles, le port des habits religieux n'est pas interdit, et la tenue des cérémonies demeure possible, y compris dans l'espace public.²² En parallèle, des dispositifs juridiques garantissent que les pressions contre ou en faveur d'un culte soient sanctionnées (articles 31-32), et que l'exercice du culte ne soit ni restreint, ni réprimé, à l'exception d'atteinte à l'ordre public.²³

En mettant un terme à l'intervention directe de l'État dans les affaires religieuses, la loi de 1905 clôt le cycle du gallicanisme d'État, dans lequel le pouvoir politique pouvait prétendre organiser ou réformer l'Église nationale. Elle rompt à la fois avec la logique d'un catholicisme d'État et avec celle d'un anticléricalisme conquérant. Ce nouveau cadre, qualifié a posteriori de « pacte laïque », se veut un compromis durable avec la société civile plutôt qu'un accord formel avec l'Église.²⁴

²¹ *Ibid*, p.78-80

²² *Ibid.*, p.72

²³ *Ibid.*, p.73

²⁴ *Ibid.* p.80

Enfin, ce modèle, s'il affirme une laïcité stricte dans les frontières hexagonales, demeure partiellement inachevé à l'échelle coloniale. La loi de 1905 ne s'applique pas dans les territoires d'outre-mer, où perdurent des logiques gallicanes de contrôle des cultes, révélant les limites de l'universalité républicaine et les tensions entre laïcité et empire.²⁵

1.1.5 1946 et 1958 : la fin du « conflit des deux France »

L'inscription de la laïcité dans les Constitutions françaises de 1946 puis de 1958 constitue une étape fondamentale dans le processus de consolidation du principe laïque au sein des institutions « républicaines ». Alors que les lois Ferry puis la loi de 1905 avaient progressivement dissocié les sphères de l'État et des religions, cette consécration constitutionnelle marque la fin du « conflit des deux France » et traduit l'émergence d'un consensus politique et sociétal. En 1946, l'affirmation, dès l'article premier de la Constitution de la IV^e République, du caractère « indivisible, laïque, démocratique et social »²⁶ de la République érige la laïcité en principe structurant de l'ordre constitutionnel.

L'accord qui s'opère alors entre des forces politiques aussi diverses que les communistes, les socialistes et les démocrates-chrétiens du MRP illustre cette reconnaissance trans-partisane.²⁷ Le Préambule renforce cette orientation en assignant à l'État le devoir d'organiser un « enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés »²⁸, consolidant l'héritage des lois Ferry dans un cadre juridiquement contraignant. Parallèlement, l'acceptation du principe laïque par l'Église catholique, comme peut par exemple en témoigner la déclaration de l'Assemblée des cardinaux et archevêques de France en 1945, consacre son acclimatation à une société pluraliste et sécularisée. En intégrant les droits sociaux et politiques, tels que le droit de vote des femmes en 1945, la République veut affirmer une logique d'extension des libertés dans laquelle la laïcité s'articule à un projet démocratique élargi.²⁹

Douze ans plus tard, la Constitution de 1958 réaffirme explicitement le principe de laïcité, témoignant de sa stabilisation comme fondement permanent du « pacte républicain ». La laïcité y devient un pilier durable de l'État, reconnu au-delà des clivages politiques, et résistant aux

²⁵ *Ibid.* p.80-82

²⁶ France. (1946). *Constitution du 27 octobre 1946*, article 1^{er}

²⁷ Baubérot-Vincent, J. *op.cit.* p.96-97

²⁸ France. (1946). *Constitution du 27 octobre 1946*, Préambule.

²⁹ Baubérot-Vincent, J. *op.cit.* p.96-97

changements de régime. Ainsi, par son inscription constitutionnelle, la laïcité n'est plus seulement un principe de séparation ou de régulation, mais une norme cardinale, inscrite au cœur de l'« identité républicaine française », garantissant la liberté de conscience et l'impartialité de l'État dans une société démocratique.

1.1.6 2013 : la Charte de la laïcité à l'école ou la réaffirmation d'un principe en mutation

Au fil du XXe siècle, la laïcité se stabilise dans ses fondements institutionnels, comme le montre par exemple son inscription dans les Constitutions de 1946 et de 1958, tout en évoluant dans ses modalités pratiques. La loi Debré de 1959 introduit une forme de « laïcité de collaboration » en autorisant les financements publics d'établissements privés sous contrat, alors principalement catholiques.³⁰ À partir des années 1980, la sécularisation des mœurs, comme peuvent en attester les lois sur la contraception, l'IVG ou le divorce, semble supplanter les débats traditionnels sur la laïcité scolaire. Toutefois, l'échec du projet de « grand service public laïque » de 1984 révèle les limites politiques d'une laïcité militante face à une mobilisation catholique massive, confirmant l'affaiblissement d'un consensus autour de la laïcité d'État.³¹

À la fin du XXe siècle, un nouveau tournant apparaît : la laïcité n'est plus seulement définie par la séparation des institutions, mais devient un point de tension autour des enjeux identitaires, culturels et religieux dans une société globalisée. Cette nouvelle phase de laïcisation est marquée par la désinstitutionalisation, la montée du pluralisme culturel et religieux, et la crise de la socialisation morale. Dans ce contexte, l'islam devient un point central des débats publics : l'affaire du foulard de Creil en 1989, puis la loi de 2004 interdisant les signes religieux ostensibles à l'école publique traduisent un déplacement de la laïcité du champ purement scolaire vers un registre identitaire et sécuritaire. La laïcité tend ainsi à être perçue comme un rempart contre le « communautarisme » et devient l'objet d'appropriations politiques divergentes.³²

C'est dans ce cadre que s'inscrit la Charte de la laïcité à l'école, affichée dans tous les établissements scolaires publics à partir de 2013. Elle constitue une tentative explicite de l'État de réaffirmer les fondements du principe laïque dans un cadre éducatif confronté à de nouveaux défis. Introduite en même temps qu'un enseignement d'éducation morale et civique (EMC), la

³⁰ *Ibid.*, p.85

³¹ *Ibid.*, p.104-105

³² *Ibid.*, p.106-122

Charte entend « relancer une dynamique laïque » dans une société perçue comme désenchantée et traversée par des crispations identitaires.³³

La mise en œuvre de la Charte intervient également dans un moment de débat sur l'extension de l'obligation de neutralité religieuse au-delà du périmètre strict de l'administration, vers certaines structures privées investies de missions de service public. Cette volonté d'élargissement fait émerger des tensions entre différentes interprétations de la laïcité : d'un côté, certains courants laïques historiques défendent une conception libérale centrée sur la liberté de conscience et d'expression. De l'autre, des approches plus sécuritaires ou assimilationnistes revendiquent un encadrement plus strict des expressions religieuses. Ainsi, la Charte devient un jalon dans une période de recomposition doctrinale, où la laïcité se trouve à la croisée de principes « républicains », de préoccupations identitaires et de stratégies politiques diverses.

1.2 La laïcité belge, histoire d'un concept pluriel

L'histoire de France depuis la Révolution montre l'importance du concept de laïcité dans la construction de l'identité française. Nous allons maintenant montrer que la laïcité a elle aussi façonné le paysage sociétal et politique belge, cela avant même l'indépendance du pays en 1830.

En effet, les historiens spécialisés dans l'histoire de la Belgique expliquent qu'outre les tensions socio-économiques et linguistiques, les tensions d'ordre philosophiques et notamment « l'opposition entre les partisans d'une société fondée sur l'Église et ceux qui défendent une société "laïque" dégagée de l'emprise cléricale » expliquent largement le consensus qui a permis au royaume d'exister.³⁴

1.2.1 L'héritage français anticlérical

Avant la proclamation de la Belgique comme royaume indépendant en 1830, les territoires qui allaient composer l'État belge étaient marqués par une forte domination du catholicisme, mais également par un héritage anticlérical notable, en grande partie hérité de la Révolution

³³ *Ibid.*, p.112

³⁴ Jaumain, S. (2021), *HIST-C-1001_Z - Société et institutions de la Belgique de 1830 à nos jours* [syllabus], 22^e édition. Presses universitaires de Bruxelles, p.2-3

française. En effet, cette tradition anticléricale s'est largement diffusée lors de l'annexion de ces provinces par la France révolutionnaire entre 1795 et 1815. Cette aversion du clergé se traduit alors dans un contexte de prééminence de l'Église catholique, dont le pouvoir social et politique suscite des résistances croissantes de la part des courants influencés par les Lumières.

Avant cette période, ces régions étaient partagées entre les Pays-Bas autrichiens et la Principauté de Liège. Tandis que la Révolution brabançonne de 1789-1790, soutenue par le clergé et la noblesse, se veut réactionnaire face aux réformes centralisatrices de Joseph II, la Révolution liégeoise de 1789-1791 est au contraire d'inspiration française, plus populaire et clairement anticléricale. L'annexion à la France en 1795 marque une rupture définitive avec l'Ancien Régime : comme en France, les privilèges ecclésiastiques sont abolis, les biens du clergé nationalisés, et l'Église reléguée hors du champ de l'autorité publique. La Révolution exportée contribue ainsi à ancrer durablement un imaginaire politique anticléricale dans les futurs territoires belges.³⁵

Le Congrès de Vienne en 1815 institue le Royaume des Pays-Bas sous l'autorité de Guillaume Ier, intégrant les anciens départements "belges" dans un nouvel ensemble politique. La loi fondamentale du royaume instaure formellement la liberté de conscience, l'égalité entre les cultes et l'exclusion du clergé des assemblées politiques. Par ailleurs, l'enseignement et la police des cultes relèvent directement du souverain. Cette volonté de centralisation et de contrôle du religieux, bien qu'approuvée au départ par certains libéraux, finit par susciter des tensions croissantes, en raison du caractère autoritaire de l'exercice du pouvoir royal.³⁶

À la fin des années 1820, une convergence des mécontentements se dessine entre les deux principaux courants d'opposition : d'un côté, les catholiques dénoncent la politique religieuse du roi et de l'autre, les libéraux critiquent son autoritarisme. De cette coalition naît en 1828 l'Union pour le Redressement des Grievs, qui adopte la devise « L'union fait la force », aujourd'hui devenue devise nationale. Cette alliance réclame notamment les libertés fondamentales, la liberté d'enseignement, la responsabilité ministérielle et une séparation plus claire des pouvoirs. Elle préfigure ainsi les revendications constitutives du mouvement révolutionnaire belge de 1830 et de la construction d'un État indépendant fondé sur un équilibre plus complexe entre tradition religieuse, héritage révolutionnaire et modernité politique.³⁷

³⁵ *Ibid.*, p.6-7

³⁶ *Ibid.* p.8-10

³⁷ *Ibid.* p. 11-13

1.2.2 1831, la fondation de la Belgique

L'indépendance du Royaume en 1830 et la Constitution de 1831 achèvent de mettre le principe de laïcité au cœur du projet belge. En effet, la Constitution belge de 1831, fruit d'un compromis entre les courants catholiques et libéraux, garantissait de grandes libertés, y compris celle de culte et de conscience, tout en confirmant le rôle important de l'Église dans les domaines de l'action sociale et de l'enseignement. Cette période initiale, dominée par l'Unionisme, formule politique dont le but est de gouverner « en dehors et au dessus des partis »³⁸, avait pour but d'assurer l'entente nationale nécessaire au fonctionnement du nouvel État.

Cependant, le compromis fondateur n'a pas duré très longtemps puisque les tensions philosophiques ont rapidement refait surface et se sont radicalisées, opposant les partisans d'une société fondée sur l'Église à ceux défendant une société laïque, émancipée de l'emprise cléricale. La radicalisation de l'Église romaine, notamment l'encyclique papale *Mirari Vos* en 1832 qui condamnait les grandes libertés modernes relayées en Belgique par le mouvement ultramontain, a exacerbé la lutte entre catholiques et libéraux.³⁹ La création de l'Université Libre de Bruxelles en 1834, par exemple, illustre la volonté des libéraux de développer un enseignement supérieur indépendant du clergé. En parallèle, le Parti libéral qui s'est organisé en 1846 a clairement inscrit dans son programme l'exigence d'une « indépendance réelle du pouvoir civil » et l'organisation d'un « enseignement public à tous les degrés sous la direction exclusive de l'État ».⁴⁰

La « question scolaire » est devenue le principal théâtre de cet antagonisme. La première loi organique sur l'enseignement, la loi Nothomb de 1842, avait initialement accordé une place privilégiée à l'autorité religieuse, rendant le cours de religion obligatoire et donnant au clergé un droit de regard sur les manuels scolaires. Cependant, la loi sur l'enseignement moyen de 1850 a marqué un tournant en créant des athénées et écoles moyennes dépendant de l'État, où l'intervention du clergé était strictement limitée à l'enseignement religieux.⁴¹ D'autres signes de laïcisation ont émergé, comme la question des cimetières qui sont devenus une propriété communale ouverte à tous et non plus une terre exclusivement consacrée par l'Église.⁴²

³⁸ *Ibid.*, p. 21

³⁹ *Ibid.*, p.22-23

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibid.*, p.43-44

⁴² *Ibid.*, p.44-45

1.2.3 De 1878 à 1884, la tentative d'un État laïc

Le retour des libéraux au pouvoir en 1878 a été décisif en créant le premier ministère de l'Instruction publique. La loi Van Humbeeck adoptée en 1879 est la culmination de cette dynamique puisqu'elle établit un enseignement primaire laïque sous la direction exclusive des pouvoirs publics. Elle supprime l'adoption d'écoles libres par les communes, exige des diplômes d'écoles normales de l'État pour les enseignants et relègue les cours de religion en dehors des heures de classe. Cette loi est l'élément déclencheur de la première « guerre scolaire », crise politique virulente entre libéraux et catholiques sur la question de la laïcisation de l'éducation. Cependant, la tentative de laïcisation échoue avec la perte des élections par les libéraux en 1884. Malgré tout, cette période reste charnière auprès des forces politiques et sociales pro-laïque belges mais aussi françaises, Jean Macé s'étant inspiré des libres-penseurs de Liège pour les lois Jules Ferry.⁴³

1.2.4 De 1884 à 1995, les Catholiques sont à la tête du pays

Après l'échec de la tentative libérale d'instaurer un État laïque, le parti catholique revient au pouvoir en 1884 et s'y maintient de manière quasi-ininterrompue, seul ou en coalition, jusqu'en 1995. Cette longue période de domination catholique a empêché tout retour significatif à une politique de laïcisation comparable à celle entreprise en France.

Dès 1884, le parti catholique supprime le tout récent ministère de l'Instruction publique et modifie la loi Van Humbeeck, rétablissant le cours de religion, bien que facultatif, et la possibilité pour les communes d'adopter des écoles libres.

L'Église a ainsi réussi à consolider sa place prépondérante dans l'enseignement : à la fin des années 1880, 60% des élèves de l'enseignement élémentaire fréquentaient des écoles catholiques. Cette situation a également contribué à ce que la Belgique soit l'un des derniers pays d'Europe occidentale à rendre l'enseignement obligatoire, une loi votée seulement en 1914 et appliquée après la Première Guerre mondiale. L'échec de la laïcisation par l'État a conduit à une structuration de la société belge autour du système des « piliers », sur lequel nous reviendrons plus tard, où de nombreuses activités sociales et culturelles étaient intégrées dans le cadre de traditions religieuses ou idéologiques.

⁴³ Martin, J.-P. (2015). Chapitre 3. Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion. In J. Baubérot, M. Milot, & P. Portier (éds.), *Laïcité, laïcités* (1-). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Ce n'est qu'en 1958 avec le Pacte scolaire que la pérennité de l'enseignement catholique en Belgique est ébranlée. Le parti catholique est alors en minorité dans les deux chambres et aucune coalition ne semble possible tant que la question scolaire n'est pas réglée. Le Parti Social-Chrétien (PSC), le Parti Socialiste Belge (PSB) et le Parti Libéral concluent donc le Pacte scolaire. Concrètement, il vise à concilier la liberté de choix des familles avec le principe d'égalité de traitement entre les différents réseaux d'enseignement libre et officiel. En reconnaissant le droit à la subsidiarité de l'enseignement libre, le Pacte entérine la pluralité du paysage scolaire tout en prévoyant en contrepartie des investissements significatifs dans le réseau officiel. Il garantit ainsi le droit des parents à choisir librement l'établissement scolaire de leurs enfants, ce qui suppose l'existence à proximité raisonnable d'une offre scolaire diversifiée. Pour atteindre cet objectif, l'État s'engage à poursuivre la construction d'écoles officielles là où le libre choix n'est pas encore assuré.

Le Pacte scolaire établit également la gratuité de l'enseignement moyen pour tous et uniformise le traitement des enseignants dont les salaires sont désormais pris en charge par l'État, indépendamment de leur réseau d'appartenance. Il prévoit enfin des subsides de fonctionnement attribués aux établissements au prorata de leur nombre d'élèves, tout en excluant le financement de la construction de nouvelles écoles libres.

1.2.5 Les années 1990 et la laïcité comme culte

C'est à partir de 1993 que la laïcité finit par s'institutionnaliser de manière pérenne avec la loi de la même année. Cette dernière subventionne la laïcité organisée au même titre que les différents cultes reconnus, elle est donc traitée comme un acteur du monde confessionnel et dans l'organisation des services, et reconnue comme culte non-confessionnel avec la loi du 21 juin 2002.

La laïcité est organisée par le Centre d'Action Laïque (CAL) qui adopte un texte majeur en 1998, « Laïques et croyants », dans lequel une distinction claire est faite entre la laïcité politique et la laïcité philosophique. La laïcité politique est alors définie comme une « autonomie des pouvoirs publics vis-à-vis des Églises et des groupements philosophiques », mais aussi la garantie de « l'autonomie de la sphère privée de tous les citoyens quant à leurs conceptions philosophiques et religieuses. »⁴⁴ En parallèle la laïcité philosophique, en plus de garantir les

⁴⁴ *Ibidem*.

mêmes choses que la laïcité politique, implique une conception « humaniste », caractérisée par « une éthique dont les fondements sont étrangers à tout principe divin ou surnaturel ».⁴⁵

De plus, la laïcité politique inclut les « croyants de n'importe quelle religion ainsi que les incroyants »,⁴⁶ ce qui n'est pas le cas de la laïcité philosophique qui elle entend représenter des personnes qui font « l'hypothèse ou à la conviction que l'homme est sa propre référence et non qu'il doit fonder ses valeurs sur une transcendance extérieure à l'humanité, qui le précède et le dépasse ».⁴⁷ Encore aujourd'hui, c'est cette distinction floue qui subsiste et qui définit la laïcité dans la société belge, ce qui pose des questions que nous allons expliciter dans la prochaine partie.

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ *Ibidem.*

2. La laïcité, un concept au croisé de plusieurs disciplines

Même si expliquer historiquement ce qu'est la laïcité est incontournable pour comprendre ce qu'elle implique dans les sociétés française et belge, retracer l'histoire de ce concept n'est pas suffisant. Ainsi, nous allons parfaire l'impact social de ce concept en incluant à son historique les approches juridiques, philosophiques et politiques de cette notion. Nous allons d'abord voir en quoi la laïcité est en France un concept républicain, puis dans un second temps voir ce qu'implique le fait qu'elle soit l'un des « piliers » en Belgique.

2.1 La laïcité en France, un principe Républicain

L'article 1 de la Constitution de 1958 atteste :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

C'est la première phrase de l'article qui nous permet de comprendre quelles sont les valeurs de la République. La laïcité constitue une valeur républicaine à part entière, ce qui signifie qu'elle participe pleinement à l'identité normative, politique et symbolique de la République française. Elle s'impose de ce fait comme un principe à valeur constitutionnelle qui va venir structurer l'action des pouvoirs publics et encadrer les relations entre l'État et les cultes. Juridiquement, elle repose sur deux piliers indissociables : d'une part, la séparation des institutions religieuses et de l'État, telle qu'établie par la loi de 1905, et d'autre part la garantie de la liberté de conscience et du libre exercice des cultes, dans le respect de l'ordre public, comme l'atteste la deuxième phrase de l'article.

Du point de vue de la philosophie républicaine, la laïcité renvoie à une exigence d'autonomie du politique, c'est-à-dire à l'idée que la légitimité des lois procède de la volonté des citoyens, et non d'une autorité transcendante. Elle permet ainsi de préserver un espace public commun, rationnel et ouvert, au sein duquel les individus peuvent exprimer leurs convictions sans que celles-ci ne dictent la norme collective. En ce sens, la laïcité est étroitement liée à l'idéal démocratique puisqu'elle ne repose pas sur une indifférence aux croyances mais sur une

neutralité active de l'État, qui lui-même garantit à chacun le droit de croire, de ne pas croire, ou de changer de conviction.

2.2 La laïcité en Belgique, un pilier du socle commun

En Belgique, la laïcité ne s'impose pas comme une norme d'exclusion des religions de l'espace public, mais comme un pilier reconnu parmi d'autres dans un cadre pluraliste. La Constitution belge garantit « la liberté des cultes, leur libre exercice ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute matière »⁴⁸, traduisant ainsi une conception inclusive de la liberté religieuse et de conscience. Ce pluralisme organisé s'accompagne de la reconnaissance et du financement public de six cultes : catholique, protestant, israélite, anglican, musulman et orthodoxe. À ces six cultes, s'ajoute un septième pilier, celui de la laïcité organisée, reconnue officiellement depuis 1980.

Le modèle belge impose donc une neutralité de l'État, mais cela ne l'exempte pas d'une implication dans la vie religieuse belge puisque c'est bien l'État qui vient financer les ministres des cultes reconnus par la loi.⁴⁹ Contrairement au modèle français qui met de côté plus fermement le fait religieux, le modèle belge intègre la laïcité dans un modèle de composition où l'État assume un rôle régulateur et intégrateur des diverses convictions existantes dans la société.⁵⁰

Comme nous avons pu le voir dans la partie précédente qui retrace l'histoire de la laïcité en Belgique, la structuration du pilier laïque s'est accompagnée de lutte afin de détacher l'espace public de l'influence du religieux. Ces luttes ont particulièrement été importantes dans la période post-1960 et un grand nombre de réformes sociétales.⁵¹ Ces dernières témoignent d'une forme de laïcité d'opposition selon laquelle la neutralité de l'État passe par une protection des consciences face à toute emprise d'origine religieuse.⁵²

⁴⁸ Belgique. (1994). *Constitution coordonnée du 17 février 1994*, article 19

⁴⁹ Bobineau, O. et Lathion, S. (2012). III. Regards sur la francophonie. *Les musulmans, une menace pour la République ?*, p.80

⁵⁰ *Ibid.*, p.84

⁵¹ Nous pouvons par exemple citer la dépénalisation de la contraception en 1973, la suppression de l'invocation à la divinité dans les serments judiciaires en 1974, la dépénalisation partielle de l'avortement en 1990 ou encore la dépénalisation partielle de l'euthanasie en 2002.

⁵² Bobineau, O. et Lathion, S., *op. cit.*, p.80

Au-delà de son aspect juridique et institutionnel, la laïcité belge en tant que pilier s'affirme comme un projet politique d'émancipation individuelle et collective, souhaitant « défendre un processus d'autonomie des individus qui les incite à s'engager dans les débats sociopolitiques afin d'assumer leur responsabilité de citoyens ». ⁵³ Cette ambition repose sur une éthique du débat conçue comme moteur d'intégration démocratique, à la croisée des logiques de pluralisme et donc de laïcité de composition, et de neutralité et donc de laïcité de différenciation. ⁵⁴

Dans cette perspective, la laïcité se veut être non seulement un rempart contre les dominations morales, mais aussi un vecteur de construction citoyenne, dans lequel chaque individu est appelé à contribuer au projet commun, indépendamment de sa conviction religieuse ou philosophique.

Il est à noter qu'aujourd'hui la laïcité organisée poursuit une certaine quête de reconnaissance constitutionnelle puisqu'elle revendique l'inscription explicite de la laïcité dans la Constitution.

⁵³ *Ibid.*, p.81

⁵⁴ *Ibid.*, p.82

3. L'école, un terrain d'exercice de la laïcité

Comme nous avons pu le constater à la lumière des deux précédentes parties, nous pouvons voir que l'école a un rôle particulièrement constitutif dans les deux contextes nationaux français et belge, autant dans l'implantation concrète de ce concept dans les deux sociétés que dans la transmission de cette dernière.

Nous allons donc voir plus particulièrement dans cette partie comme la laïcité est organisée dans les cadres scolaires français et belge.

3.1 En France, un enseignement public et un enseignement privé

En France, l'enseignement se distingue entre deux branches : l'enseignement public et l'enseignement privé. Les différences fondamentales entre les deux types d'écoles reposent sur le statut juridique, le mode de financement, la liberté pédagogique et par extension le rapport à la laïcité de ces différentes écoles. Ces deux types d'écoles permettent une pluralité de l'enseignement sur le territoire national puisque l'enseignement public relève de la compétence de l'État et des collectivités territoriales, alors que l'enseignement privé est soit « sous contrat » ou bien « hors contrat ».

En effet, l'école publique est uniquement et intégralement financée par des fonds publics. Elle est de ce fait soumise aux principes constitutionnels et la loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux à l'école et se doit de dispenser un « enseignement gratuit, neutre et laïque ».⁵⁵ Cette triple exigence fonde l'identité même de l'école publique française : la laïcité y est entendue comme un principe de non-ingérence religieuse, garantissant un espace scolaire affranchi de toute influence confessionnelle.

En parallèle de cela, l'enseignement privé se distingue donc entre les écoles « sous contrat » et « hors contrat ». Dans les premières, un engagement est passé avec l'État afin de garantir le respect du service public de l'éducation et des programmes contre des financements publics. Dans les secondes, les écoles ne bénéficient d'aucunes aides de la part de l'État et jouissent par conséquent d'une liberté totale dans les choix pédagogiques et organisationnels, dans les limites fixées par le droit français.

⁵⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). *Les grands principes du système éducatif*. <https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

3.2 En Belgique, un enseignement officiel et un enseignement libre

En Belgique, le contexte historique du XIX^e siècle a permis un développement du réseau des écoles catholiques particulièrement dense, ce qui explique qu'encore aujourd'hui, une grande partie des élèves belges soient en majorité scolarisés dans le réseau des écoles catholiques, une exception dans le cadre européen.⁵⁶ Outre cela, le système belge repose sur le compromis historique entre les partisans d'un enseignement libre et confessionnel et ceux d'un enseignement public et neutre, cristallisé et toujours aujourd'hui défini par le Pacte scolaire de 1958. Pour rappel, ce Pacte garantit à tout élève le droit à une instruction morale ou religieuse qui respecte ses choix personnels. De ce fait les établissements publics, ou officiels, se doivent de proposer jusqu'à la fin de l'obligation scolaire un cours au choix entre l'une des six religions reconnues ou bien un cours de morale non confessionnelle. Ce compromis possède une valeur toute particulière puisqu'il a été intégré dans l'article 24 de la Constitution belge. En effet, ce dernier indique que « la neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves »⁵⁷. Ce respect se traduit par une offre de cours multiples et encadrés, placés sous l'autorité directe des organes représentatifs des cultes ou de la communauté philosophique non confessionnelle.

Il est cependant important de noter que cette reconnaissance diffère entre les différents réseaux. En effet, le réseau libre subventionné propose un seul cours de religion selon le caractère de l'établissement. Le réseau officiel laisse le choix aux familles, la neutralité impliquant une organisation spéciale du fait de la coexistence des différents cultes reconnus et du cours de morale non confessionnelle.

Ainsi, la laïcité n'est pas inscrite comme principe structurant du système éducatif belge, elle est vue comme une option parmi d'autres. Ce modèle a conduit à une reconnaissance équivalente, voire symétrique, entre convictions religieuses et philosophiques. Le cours de morale non confessionnelle, souvent inspiré par l'humanisme laïque, est traité dans les faits comme une conviction à part entière, au même titre que les religions reconnues, et il est financé et structuré comme les autres.

Ainsi, à l'inverse du système français, le système belge se distingue par une absence de monopole public de la morale, ce qui a des conséquences sur le contenu même de

⁵⁶ Sägerser, C. (2012). Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141(15), p.5

⁵⁷ Belgique. (1994). *Constitution coordonnée du 17 février 1994*, article 24.

l'enseignement. Alors que les enseignants des autres disciplines sont tenus à la stricte neutralité, ceux des cours de religion ou de morale disposent d'un statut dérogatoire qui leur permet d'exprimer leur vision du monde dans les limites fixées par la loi.

4. De l'état des lieux à la problématisation

Après avoir dressé le constat qu'historiquement, philosophiquement et juridiquement, le concept de laïcité est profondément mis en place de manière différente en France et en Belgique, et en particulier à l'école, nous allons à présent voir quels sont les différents enjeux sociaux et politiques contemporains qui montrent qu'une étude comparative de ces deux systèmes est pertinente à dresser.

4.1 L'école, miroir de tensions sociétales

La France et la Belgique sont deux pays qui ont en commun une histoire politique marquée par l'héritage des Lumières, des révolutions libérales et de la séparation du religieux et du politique. Cependant, ces deux nations ont emprunté des trajectoires distinctes dans la régulation de la place de la religion à l'école. Ainsi, étudier ces deux approches permet de comprendre comment un même enjeu de gestion du pluralisme convictionnel à l'école peut conduire à des solutions institutionnelles radicalement différentes, pourtant toutes deux démocratiques.

Au cours des dix dernières années, la laïcité à l'école en France est devenue un enjeu politique et social majeur, bien au-delà du cadre strictement éducatif. Les polémiques liées à l'interdiction du port de l'abaya, les assassinats de Samuel Paty en 2020 et de Dominique Bernard en 2023 ainsi que la hausse significative des signalements d'atteintes à la laïcité dans les établissements scolaires en témoignent. Ces événements traduisent une évolution profonde du débat, dans lequel la laïcité, initialement conçue comme principe de neutralité et de concorde républicaine, devient aujourd'hui un objet de conflit et un marqueur identitaire dans l'espace public.

Les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard ont marqué un tournant dramatique dans le débat public sur le sujet de la laïcité à l'école : en visant des enseignants dans l'exercice de leur mission d'éducation à la liberté d'expression, ces actes de violence ont mis en lumière la vulnérabilité de l'école républicaine face aux contestations de ses fondements. L'école est apparue comme un espace symbolique de confrontation entre les valeurs de la République et des revendications identitaires ou religieuses perçues comme incompatibles avec le cadre laïque. En réponse, l'État a adopté des dispositifs renforcés pour protéger les enseignants et réaffirmer l'autorité scolaire, faisant de la laïcité un enjeu non seulement éducatif, mais

également sécuritaire et politique. C'est ce que traduit par exemple l'adoption d'un « Plan ministériel pour la tranquillité scolaire », adopté en décembre 2024 dans le but « d'apaiser, protéger et responsabiliser ». ⁵⁸

L'interdiction de l'abaya dans les établissements scolaires, présentée par les autorités comme une mesure de défense de la neutralité de l'école publique, a ravivé les tensions autour de la visibilité des appartenances religieuses. Elle a suscité des critiques sur une potentielle stigmatisation des jeunes femmes musulmanes en révélant les fractures sociales et territoriales persistantes dans la société française. Loin de se réduire à une mesure réglementaire, cette interdiction illustre une tension fondamentale entre liberté individuelle, égalité de traitement et exigence de neutralité de l'institution scolaire.

Enfin, les données du ministère de l'Éducation nationale font état d'une augmentation des signalements d'atteintes à la laïcité, avec près de 1 800 incidents recensés entre septembre et décembre 2024.⁵⁹ Ces faits concernent notamment le port de signes religieux, la contestation d'enseignements ou des provocations verbales. Ils révèlent une remise en cause des principes qui régissent l'école publique, mais aussi un malaise plus large quant au rôle de l'école dans l'intégration sociale et la transmission des valeurs communes. Loin d'être anecdotiques, ces incidents semblent traduire une crise de légitimité de l'institution scolaire dans certains territoires ou contextes socioculturels.

En Belgique aussi, des débats quant à la place et le rôle de la laïcité à l'école sont toujours très actuels. Ces débats s'inscrivent dans des tensions sociales et politiques autour du pluralisme religieux et le rôle que devrait ou non avoir l'école dans la création des citoyens belges, loin du radicalisme de toutes formes.

L'attentat déjoué au Botanique de Bruxelles en décembre 2023 a entraîné des débats vifs dans les sphères politiques belges. En effet, les suspects ayant été identifiés étaient des mineurs

⁵⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2024). *Plan ministériel pour la tranquillité scolaire*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo46/MENG2433149N>

⁵⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). *Bilan de l'action des équipes valeurs de la République*. <https://www.education.gouv.fr/bilans-de-l-action-des-equipes-valeurs-de-la-republique>
377756#:~:text=Au%20global%2C%20en%20septembre%202023,8%25%20dans%20le%20premier%20degr%C3%A9

radicalisés et ayant fréquenté des écoles bruxelloises.⁶⁰ Une certaine porosité entre école et endoctrinement religieux a été dénoncée par une partie de la classe politique, notamment le MR.⁶¹ Valérie Glatigny, ministre de l'Éducation, qui a affirmé la nécessité de « regarder la réalité en face » suite à la publication du baromètre sur le respect envoyé à près de 120 000 professeurs belges et dans lesquels les professeurs belges ont annoncé certaines formes d'autocensures dans leur enseignement de peur de représailles.⁶²

Parallèlement, les débats autour des cours de religion et de morale non confessionnelle n'ont cessé de diviser l'opinion. À la suite de l'arrêt n° 34/2015 de la Cour constitutionnelle belge, qui a reconnu l'incompatibilité entre l'obligation de suivre un cours de religion ou de morale non confessionnelle et les droits fondamentaux garantis par la Convention européenne des droits de l'homme, la Fédération Wallonie-Bruxelles a engagé une réforme en profondeur des cours dits « philosophiques » dans l'enseignement officiel. Cette réforme s'est traduite par l'introduction progressive, dès 2016, d'un cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) imposé à tous les élèves à raison d'une heure hebdomadaire, en remplacement d'une des deux heures auparavant consacrées aux cours de morale ou de religion. L'autre heure est restée au libre choix des familles, pouvant être maintenue ou remplacée par une seconde heure de CPC. Ce nouveau cours, porté par une volonté de neutralité et de transversalité, se veut formateur à la pensée critique, à l'éthique démocratique et au dialogue interconvictionnel. Toutefois, sa mise en œuvre a suscité de vifs débats notamment de vives critiques issues des milieux religieux, mais aussi de la part d'enseignants laïques qui estiment qu'une heure par semaine n'est pas satisfaisant.⁶³

La controverse autour de l'école Francisco Ferrer à Bruxelles, établissement connu pour son engagement laïque, a également suscité un débat national avec une interdiction du port du voile. Contestée devant les tribunaux, la décision prise par la haute école a cristallisé les oppositions

⁶⁰ Laruelle, J. (2025, 3 avril). Les tribulations d'un Tchétchène radicalisé entre vraie vie et réseaux sociaux, *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/judiciaire/2025/04/03/les-tribulations-dun-tchetchene-radicalise-entre-vraie-vie-et-reseaux-sociaux-H2SFNYN5ZNCVFM0EA4NMDLGNHM/>

⁶¹ d'Otreppe, B. (2024, 5 décembre). Le groupe MR du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles souhaite organiser des auditions sur le radicalisme religieux à l'école, *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/societe/2024/12/05/le-groupe-mr-du-parlement-de-la-federation-wallonie-bruxelles-souhaite-organiser-des-auditions-sur-le-radicalisme-religieux-a-lecole-FKOMSPFQBZDSPJIKVZMOAF2BNQ/>

⁶² Falcinelli, S. et Triest, S. (2024, 14 décembre). "Le prosélytisme religieux ou politique n'a pas sa place à l'école" : quels chiffres derrière ce phénomène pointé par la ministre de l'Éducation ?, *RTBF*. <https://www.rtbf.be/article/le-proselytisme-religieux-ou-politique-n-a-pas-sa-place-a-l-ecole-quels-chiffres-derriere-ce-phenomene-pointe-par-la-ministre-de-l-education-11477234>

⁶³ Association des philosophes issus de l'Université de Liège. (2024, 3 septembre). *En débat. Pour un véritable cours de philosophie et citoyenneté*, revuepolitique.be <https://www.revuepolitique.be/pour-un-veritable-cours-de-philosophie-et-citoyennete/>

entre défenseurs d'une laïcité militante et partisans d'un modèle d'inclusion respectueux des identités.⁶⁴

Ces épisodes montrent que, bien que fondée sur un principe de neutralité pluraliste, la laïcité scolaire belge est traversée par des lignes de fracture similaires à celles observées en France. Dans les deux pays, les tensions autour du radicalisme religieux, les incertitudes sur le rôle de l'école et les conflits autour des signes convictionnels illustrent une instabilité croissante des principes républicains et du compromis historique.

4.2 Pourquoi et comment analyser deux modèles de laïcité à l'école ?

Ces différents éléments démontrent que le débat sur la laïcité à l'école est toujours, sinon d'autant plus aujourd'hui, en France et en Belgique un révélateur des fractures sociales, un vecteur de polarisation politique ainsi qu'un enjeu de cohésion nationale. Il ne s'agit plus seulement de réglementer la présence de signes religieux, mais de réfléchir à la capacité de l'école à incarner un projet commun dans une société marquée par le pluralisme des convictions et la montée des tensions identitaires. Dès lors, l'étude de l'application de la laïcité dans le cadre scolaire constitue un angle d'analyse pertinent pour appréhender les transformations contemporaines des sociétés française et belge et les défis qui pèsent sur le modèle républicain et du compromis. En effet, plusieurs études ont été réalisées sur la laïcité à l'école en France et en Belgique. D'autres études ont permis de dresser des comparaisons entre les manières de concevoir la laïcité en France et en Belgique. Or, peu d'études ont été menées pour mettre en parallèle et en perspective les applications en France et en Belgique de la laïcité à l'école.⁶⁵

Comme nous l'avons montré précédemment, les conceptions de la laïcité en France et en Belgique diffèrent sensiblement. Toutefois, ces deux sociétés sont confrontées à des enjeux similaires, notamment en matière de diversité religieuse, de cohésion sociale ou de régulation du fait religieux. Dans le cadre d'une Europe fondée sur des normes et des valeurs communes, il apparaît dès lors particulièrement pertinent de mettre en miroir ces deux États membres, afin de mieux cerner les spécificités nationales tout en identifiant des problématiques partagées.

⁶⁴ Berlaumont, F. (2022, 14 septembre). Laïcité : le Collectif des Professeurs de la HE Francisco Ferrer inquiet de l'absence de régulation de la tenue des étudiants, *RTBF*. <https://www.rtb.be/article/laicite-le-collectif-des-professeurs-de-la-he-francisco-ferrer-inquiet-de-l-absence-de-regulation-de-la-tenue-des-etudiants-11065809>

⁶⁵ L'un des articles de référence pourrait être celui de X. Delgrange de 2016 « La laïcité française prononcée avec l'accent belge » dans *Administration & Éducation*, numéro 151(3).

Dans ce mémoire, la réflexion se base donc sur deux questions de recherche différentes. Dans un premier temps, nous allons délimiter **comment la hiérarchisation des principes de la laïcité dans les politiques éducatives en France et en Belgique influence les pratiques scolaires.**

Dans un second temps, nous allons voir **dans quelle mesure ces conceptions et leurs applications contribuent à des formes de violences symboliques selon Pierre Bourdieu.**

Pour répondre à ces questions, nous allons étudier plusieurs textes français et belges qui encadrent la manière d'appliquer et d'enseigner la laïcité pour pouvoir ensuite classifier les deux conceptions et applications des deux pays dans la classification des six idéaltypes de la laïcité créé par Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot. L'utilisation de cette classification nous permettra de mettre en exergue les conceptions et les applications de la laïcité dans les deux pays et de voir si l'un ou l'autre est particulièrement initiateur de violence symbolique.

Pour des soucis de faisabilité, nous avons choisi de réduire l'étude au milieu scolaire francophone en Belgique, ainsi que pour les deux pays, nous concentrer sur l'enseignement primaire et secondaire public en France et officiel en Belgique.

Chapitre 2 - Pierre Bourdieu et son structuralisme constructiviste comme cadre théorique

Afin de délimiter ce mémoire dans la littérature scientifique, nous avons choisi d'adopter le cadre théorique du structuralisme constructiviste de Pierre Bourdieu. Nous allons donc dans ce chapitre expliciter ce dernier et définir les différents concepts qui seront utiles à la réponse à nos questions de recherche.

1. Le structuralisme constructiviste de Pierre Bourdieu

Théorisé par Pierre Bourdieu dans les années 1980, le structuralisme constructiviste propose de dépasser la dichotomie entre objectivisme et subjectivisme en articulant l'existence de structures sociales objectives et indépendantes de la conscience des individus, et la manière dont ces structures sont incorporées, reproduites ou subverties par les agents à travers leurs schèmes de perception et d'action.⁶⁶ En effet, Bourdieu refuse le déterminisme rigide du structuralisme classique tel que formulé par Lévi-Strauss ou Althusser, et insiste sur la genèse individuelle et sociale des dispositions incorporées.⁶⁷ Ce positionnement théorique permet de penser la co-construction du social : d'un côté, les agents sont à la fois produits par les structures, mais ils sont aussi producteurs de ces structures par leurs pratiques.⁶⁸

Bourdieu a défini lui-même son travail comme relevant du structuralisme constructiviste :

« Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe, etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter et de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment de ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales. »⁶⁹

Dans sa définition du structuralisme constructiviste, Pierre Bourdieu propose une posture théorique où les structures constituent un ordre social relativement stable que les individus ne

⁶⁶ Coulon, A. (1993). Reproduction et affiliation. *Éthnométhodologie et éducation* Presses Universitaires de France., p.175-176

⁶⁷ Delas, J.-P. et Milly, B. (2015). Chapitre 7 - Les structuralismes. *Histoire des pensées sociologiques*. Armand Colin, p.334

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Minuit, p.147

peuvent ignorer. Toutefois, il insiste également sur le fait que ces structures sont le produit d'une genèse sociale, à travers l'incorporation de dispositions acquises au fil des expériences vécues. L'*habitus*, que nous allons définir plus en profondeur par la suite, désigne ainsi le lien vivant entre structures sociales et pratiques individuelles. Cette double perspective permet à Bourdieu d'élaborer une théorie dynamique de la société, où les individus qu'il appelle *agents*, sont à la fois produits et producteurs du social dans une logique de reproduction et de transformation des rapports de domination.⁷⁰

Appliqué au domaine de l'école comme certains travaux phares de Bourdieu⁷¹, le cadre théorique du structuralisme constructiviste autorise une analyse fine des mécanismes d'intériorisation, de reconnaissance et de reproduction des normes ou des hiérarchies sociales, sans évacuer la possibilité de leur transformation à travers l'action. Il constitue ainsi un outil pertinent pour rendre compte des effets différenciés d'un ou des plusieurs contextes sociaux sur les trajectoires individuelles, tout en évitant les écueils d'un subjectivisme relativiste ou d'un objectivisme figé.

Pierre Bourdieu a défini plusieurs concepts au sein même de sa théorie qui vont nous être particulièrement utiles pour répondre précisément à nos questions de recherche. Nous allons donc à présent définir les concepts de *champ*, d'*habitus* et de *violence symbolique*.

1.1 Le champ selon Bourdieu

La notion de *champ* occupe une place centrale dans la théorie sociologique de Pierre Bourdieu. Elle désigne « un microcosme social relativement autonome inscrit dans le macrocosme de la société globale ».⁷² Chaque *champ*, qu'il soit politique, journalistique, artistique, économique, juridique ou scientifique est régi par ses propres règles, ses propres finalités et logiques d'action. Ce qui fait la spécificité d'un *champ*, c'est la relative autonomie de ses normes et de ses enjeux : il constitue un monde à part, avec ses luttes, ses acteurs, ses codes, qui n'ont de sens que pour les individus socialisés à sa logique propre.⁷³ Par exemple, la loi qui gouverne le *champ* artistique, selon laquelle l'art n'a de valeur qu'en lui-même, s'oppose à la logique marchande

⁷⁰ Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, p. 175

⁷¹ Comme par exemple « Les Héritiers » et sa suite « La Reproduction », écrits respectivement en 1964 et en 1970 avec Jean-Claude Passeron.

⁷² Wagner, A-C., (2021). « Champ », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2e édition, p. 50.

⁷³ Wagner, A-C., *op.cit.*

du champ économique, guidé par l'impératif de profit. Les préoccupations de chaque champ peuvent apparaître comme dérisoires ou illégitimes vues de l'extérieur puisque les enjeux de visibilité d'un journaliste, les querelles esthétiques entre poètes, ou encore les normes déontologiques d'un médecin ne prennent sens que dans leur contexte propre.⁷⁴

Les *champs* se définissent par leur structure relationnelle puisqu'ils sont des espaces de positions en tension, structurés par des rapports de force entre les acteurs qui s'y trouvent. Ces positions se situent les unes par rapport aux autres en fonction du capital spécifique détenu par chacun. Ce capital peut être symbolique, économique, culturel ou social, mais la valeur qui lui est attribuée est définie à l'intérieur du *champ*. L'accès à ces positions est l'objet de luttes internes, opposant notamment les détenteurs du capital dominant, en position de conservation, aux nouveaux entrants ou aux dominés, souvent porteurs de stratégies de subversion. Par ailleurs, chaque champ repose sur une ligne de fracture fondamentale entre les professionnels (artistes, scientifiques, journalistes...) et les profanes.⁷⁵

Il est intéressant de noter que la définition même des frontières d'un *champ* est en soi un enjeu conflictuel. Par exemple, déterminer qui peut « dire » l'art, la science ou la politique revient à imposer une vision légitime du *champ* et de ses normes. À cet égard, les champs apparaissent comme des lieux de luttes pour le monopole de l'autorité légitime dans un domaine donné.

1.2 L'école comme champ

À l'instar des *champs* artistique, scientifique ou politique, l'école peut être analysée comme un *champ* social autonome, doté de ses règles propres, de son capital spécifique et de ses mécanismes internes de reproduction et de distinction. L'institution scolaire ne se réduit pas à un simple outil de transmission neutre du savoir, mais constitue un espace structuré par des rapports de force entre différents acteurs : enseignants, élèves, familles, administration, institutions ministérielles. Ces acteurs occupent des positions inégalement dotées en capital scolaire, culturel ou symbolique. Dans ce *champ* en particulier, le capital légitime est incarné par la maîtrise du langage académique, des savoirs disciplinaires, des codes comportementaux valorisés, souvent hérités de la socialisation familiale. L'enjeu majeur du champ scolaire réside dans la lutte pour la légitimation des savoirs, des normes pédagogiques et des critères

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

d'évaluation, dont les effets sont décisifs en matière de reproduction sociale. Les enseignants eux-mêmes, en tant qu'acteurs du *champ*, participent à la définition de ces normes à travers leurs représentations des élèves et leurs pratiques d'évaluation.

Aussi, il est intéressant de noter que la scolarisation de masse a accentué les tensions internes du *champ* scolaire. L'élargissement de l'accès à l'éducation a conduit à une diversification des publics et à une redéfinition des formes de distinction. Alors que l'école était historiquement un espace de formation des élites, elle tend aujourd'hui à devenir un *champ* en recomposition permanente, traversé par des logiques contradictoires de démocratisation et de sélection.

Il est aussi important de noter que Bourdieu parle aussi dans ses travaux du concept de *marché*, et un concept qui nous intéresse particulièrement est celui de *marché scolaire*. Il peut être défini comme un espace social structuré par une logique de concurrence et de sélection, analogue à celle des autres *champs* sociaux, mais dont l'enjeu spécifique est la mobilité sociale. Ce marché n'est pas régi par les lois de l'offre et de la demande économiques, mais par une structure de conflictualité propre au *champ scolaire*, cristallisée dans les épreuves de sélection tels que les examens, les concours ou encore les diplômes. Ces derniers viennent baliser les parcours éducatifs et conditionnent les chances différenciées d'accès aux positions sociales. La réussite scolaire y apparaît comme un produit inégalement distribué, dépendant étroitement des ressources culturelles, linguistiques et symboliques préalablement acquises dans la sphère familiale.⁷⁶

Le *marché scolaire* opère donc comme un espace hiérarchisé, où la performance académique ne reflète pas uniquement le mérite individuel, mais traduit surtout la capacité à mobiliser des dispositions préalables socialement inégalement distribuées. Paradoxalement, l'institution scolaire valorise une forme d'indépendance ou de désengagement vis-à-vis de ses propres normes, ce qui renforce la domination des groupes déjà dotés en capital culturel. Ainsi, le *marché scolaire* ne produit pas seulement l'exclusion par l'échec manifeste, mais aussi par la disqualification symbolique de certains profils d'élèves au nom d'une conception implicite de la réussite fondée sur la grâce sociale plus que sur l'effort visible.⁷⁷

⁷⁶ Vian, T. (2020). L'école d'aujourd'hui face au marché économique : capital culturel et marché scolaire chez Pierre Bourdieu, p.4-6

⁷⁷ *Ibidem*.

1.3 L'habitus selon Bourdieu

Un autre concept clé dans les travaux de Bourdieu et que nous avons déjà évoqué plus tôt est celui de *l'habitus*. Dans son ouvrage « Esquisse d'une théorie de la pratique », Bourdieu définit l'habitus ainsi :

« « [...] les structures qui sont constitutives d'un type particulier d'environnement (e.g. les conditions matérielles d'existence caractéristiques d'une condition de classe) et qui peuvent être saisies empiriquement sous la forme des régularités associées à un environnement socialement structuré, produisent des habitus, systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles [...] »⁷⁸

En d'autres termes, l'*habitus* selon Bourdieu est un ensemble de dispositions qui vont être systématisées lors des différentes étapes du processus de socialisation. Héritées de son passé social, ces dispositions orientent ses manières d'agir, de percevoir, de s'adapter et de penser dans diverses situations. Ce concept permet à Bourdieu de dépasser l'alternative classique entre déterminisme structurel et liberté individuelle, en articulant contrainte sociale et marge d'initiative des *agents*. Il considère aussi que la classe sociale est constitutive des *habitus* : si des individus sont issus de la même classe sociale ou de groupes sociaux similaires, alors leurs *habitus* ont plus de chances d'être les mêmes.⁷⁹ Il considère que « l'*habitus* est d'abord une structure cachée qui imprime une marque, un style, communs à l'ensemble de ses actions et à celles de son milieu social d'origine ». ⁸⁰

1.4 L'habitus scolaire

Bourdieu s'est particulièrement penché sur l'*habitus* dans le milieu scolaire. En effet, l'*habitus scolaire* permet d'expliquer pourquoi certains élèves, socialement prédisposés à reconnaître les règles implicites de l'école, parviennent à s'y adapter sans effort apparent, tandis que d'autres, issus de milieux éloignés de la culture scolaire dominante, peinent à y trouver leur place. La performance scolaire apparaît ainsi comme une construction sociale plus que comme un simple reflet des capacités individuelles.

⁷⁸ Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, p. 175.

⁷⁹ Delas, J.-P. et Milly, B. (2015), *op.cit.*, p.341-342.

⁸⁰ *Ibid.*, p.343.

Bourdieu distingue deux formes d'*habitus* selon leur origine : l'*habitus primaire*, forgé dans l'univers familial, correspond aux dispositions héritées dès l'enfance, tandis que l'*habitus secondaire* se construit dans le cadre de la scolarisation. Cette distinction permet de comprendre pourquoi les élèves issus des milieux favorisés, dont les dispositions coïncident avec les attentes implicites du système éducatif, s'y sentent naturellement à l'aise. Leur réussite tient alors en partie à cette affinité entre leur culture familiale et la culture légitimée par l'institution scolaire, ce que Bourdieu conceptualise à travers la notion de *capital culturel*. À l'inverse, les enfants des classes populaires, dont l'univers de référence est éloigné des normes scolaires dominantes, peuvent faire l'expérience de formes d'inadéquation plus ou moins marquées, pouvant aller jusqu'à l'orientation vers des filières dévalorisées, voire à un décrochage scolaire.⁸¹

Enfin, l'*habitus* est le produit d'une inculcation sociale qui, dans les sociétés contemporaines, passe par l'institution scolaire. Elle façonne chez les individus un ensemble de dispositions durables et profondément intériorisées, et qui vont se traduire dans l'héritage culturel collectif en dispositions personnelles partagées. Mais l'*habitus* n'est pas seulement le résultat d'un conditionnement : il joue également un rôle actif dans la production des comportements. À l'image d'une grammaire générative, il fournit aux individus un répertoire de schèmes incorporés leur permettant de produire un ensemble cohérent de perceptions, d'interprétations et d'actions culturellement situées, tout en délimitant les formes qu'elles peuvent prendre. Il agit ainsi comme un principe de création régulé, permettant l'émergence de pratiques nouvelles à partir de cadres acquis.⁸²

1.5 La violence symbolique selon Bourdieu

Un autre concept clé du structuralisme constructiviste de Bourdieu est celui de la *violence symbolique*. Elle désigne une forme de domination qui s'exerce non par la contrainte physique comme la *violence légitime* de l'État, mais par l'adhésion intériorisée des dominés à l'ordre social qui les défavorise. Inspirée de la réflexion wébérienne sur la légitimation du pouvoir, cette notion désigne le mécanisme par lequel une hiérarchie sociale s'impose comme naturelle ou méritée, y compris aux yeux de ceux qui en subissent les effets. Cette forme de violence repose sur une double adhésion. D'un côté, les dominés finissent par percevoir leur situation comme le résultat de leurs manques personnels de goût, de mérite, ou encore de talent, et de

⁸¹ Sapiro, G. et al. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS Éditions., p.389

⁸² Delas, J.-P. et Milly, B. (2015), *op.cit.*, p.242-243

l'autre, les dominants eux-mêmes croient à la légitimité de leurs privilèges qu'ils attribuent à leur travail ou à leurs qualités individuelles. La *violence symbolique* opère donc de manière d'autant plus efficace qu'elle est invisible : elle dissimule les déterminismes sociaux sous l'apparence de dons innés ou de mérite personnel. Dans les sociétés contemporaines, où les fondements héréditaires de la hiérarchie sont juridiquement rejetés, cette violence prend la forme de distinctions scolaires et culturelles : la possession du capital culturel légitime, incarné notamment par le diplôme, la maîtrise des codes ou la familiarité avec la culture savante, devient l'instrument d'une différenciation sociale perçue comme juste, alors même qu'elle reflète largement les inégalités d'origine.⁸³

Cette *violence symbolique* s'articule autour de trois composantes simultanées : la méconnaissance de l'arbitraire de la domination, la reconnaissance comme légitime de cette domination et l'intériorisation de cette domination par les dominés. Ainsi, perçue comme légitime par les dominés, la reconnaissance de la domination « entraîne la méconnaissance de son arbitraire et l'intériorisation de la relation de domination par les dominés. »⁸⁴

2. L'école, un champ où s'exerce de la violence symbolique

Le concept de *violence symbolique* trouve dans l'institution scolaire l'un de ses terrains d'expression les plus puissants. En effet, l'école est présentée comme étant une institution neutre, méritocratique et universelle. Cependant, elle exerce une domination symbolique en érigeant certains savoirs, langages et comportements qui sont ceux des classes dominantes en normes légitimes. Les élèves issus des milieux favorisés disposent d'un capital culturel hérité qui les rend spontanément conformes aux attentes scolaires puisque plus familiarisés avec la langue écrite, la maîtrise implicite des codes de l'évaluation ou encore une certaine aisance à l'oral.

Ces dispositions, produits de leur socialisation, sont cependant perçues comme des qualités personnelles et donc preuve d'un mérite supposé. À l'inverse, les élèves des classes populaires, dont *l'habitus* est moins ajusté aux exigences scolaires, peinent à réussir, non parce qu'ils manqueraient d'intelligence ou d'efforts, mais parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes tacites de l'institution. La *violence symbolique* se manifeste alors pleinement : non seulement ces

⁸³ Delas, J.-P. et Milly, B. (2015), *op.cit.*, p.247-248

⁸⁴ Sapiro, G. et al. (2020), *op.cit.*, p.878

élèves sont relégués dans les filières les moins valorisées, mais ils en viennent à intérioriser cette exclusion, à l'accepter comme juste, en l'attribuant à une déficience individuelle. Ce processus d'adhésion au verdict scolaire rend la domination d'autant plus efficace qu'elle est dissimulée sous l'apparence de la légitimité. Dans une société où le diplôme constitue le principal instrument de reconnaissance sociale, l'école fonctionne ainsi comme un dispositif de reproduction des hiérarchies, tout en masquant ses mécanismes à travers l'idéologie du mérite. C'est précisément cette capacité à faire accepter l'inégalité comme naturelle qui définit la *violence symbolique* au cœur du système éducatif.

3. Pertinence et limites

Le cadre théorique du structuralisme constructiviste de Pierre Bourdieu s'avère particulièrement pertinent pour l'analyse de la laïcité scolaire, tant dans le contexte français que dans le contexte belge, dans la mesure où il permet d'articuler les structures institutionnelles, les rapports de pouvoir et les dispositions incorporées des individus. En France, la laïcité scolaire est inscrite dans une tradition républicaine centralisée, fondée sur le principe de neutralité de l'État et de l'espace scolaire, et tend à s'imposer comme norme universelle, sans reconnaissance explicite des différences culturelles ou religieuses. En Belgique, à l'inverse, le système scolaire est marqué par une pluralité institutionnelle et la laïcité y prend un sens davantage philosophique. Dans les deux cas, le cadre bourdieusien permet de comprendre que la laïcité n'est pas simplement un principe abstrait, mais une norme socialement construite, historiquement située, et incorporée différemment selon les trajectoires. La notion d'*habitus* permet ainsi d'éclairer les écarts d'appropriation de la norme laïque entre les élèves, selon leur origine sociale, culturelle ou religieuse. En France, les enfants issus de milieux populaires ou de minorités religieuses peuvent se heurter à un modèle de laïcité perçu comme excluant ou stigmatisant, lorsqu'il entre en conflit avec des pratiques ou des appartenances. En Belgique, bien que la reconnaissance des convictions soit officiellement garantie, des tensions analogues peuvent émerger dans les écoles officielles, notamment autour des signes religieux, de l'enseignement des cours de religion ou de morale, ou des pratiques alimentaires. Dans les deux contextes, l'école fonctionne comme un *champ* traversé par des luttes de légitimation symbolique, où la laïcité peut opérer comme un instrument de distinction ou de contrôle, et potentiellement produire des effets de *violence symbolique*. En ce sens, l'approche de Bourdieu permet de penser la laïcité scolaire non comme un principe neutre, mais comme une norme

socialement située, dont l'appropriation inégale dépend des *habitus*, du *capital culturel* et des rapports de domination inscrits dans chaque contexte national.

Malgré sa puissance explicative, le structuralisme constructiviste de Pierre Bourdieu présente plusieurs limites théoriques et méthodologiques. En premier lieu, cette approche tend à reconduire un certain déterminisme social en insistant sur la continuité entre les conditions sociales d'origine et les dispositions incorporées sous la forme de l'*habitus*. Si Bourdieu affirme vouloir dépasser l'opposition entre structure et agent, sa conceptualisation laisse peu de place à la rupture biographique, à la réflexivité individuelle ou à l'innovation subjective. Corrélativement, sa théorie se révèle plus efficace pour décrire les mécanismes de reproduction sociale que pour analyser les dynamiques de changement : les conditions de transformation des *champs* ou de reconfiguration des *habitus* restent peu élaborées.⁸⁵ Ainsi, il semble important de palier à ces lacunes, c'est pour cela que nous avons choisi d'utiliser la classification en idéaltypes des modèles de laïcité de Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot, que nous expliciterons dans le prochain chapitre.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont reproché à Bourdieu une vision trop pessimiste de l'action, centrée sur des stratégies d'adaptation et de reproduction, au détriment des formes de résistance, de subversion ou d'émancipation. Cette critique est notamment formulée par Michel de Certeau⁸⁶, Judith Butler⁸⁷ ou encore Bernard Lahire⁸⁸, qui insistent sur la pluralité des socialisations et la possibilité d'agir en dehors des déterminismes.

Ces limites n'annulent pas la fécondité de la sociologie bourdieusienne, mais invitent à en faire un usage critique, attentif à ses zones d'ombre comme à ses apports majeurs.

⁸⁵ Coulon, A. (1993), *op.cit.*, p.177

⁸⁶ Delacroix, C. (2003). À propos de Michel de Certeau. *Mouvements*, no25(1), 152-156.

⁸⁷ Benoit, A. (2019). Assujettissement et subversion dans le langage. Judith Butler et la critique foucaldienne de la souveraineté. *Phantasia*.

⁸⁸ Lahire, B. (dir.) (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : Dettes et critiques*. La Découverte.

Chapitre 3 - L'encadrement juridique et institutionnel de la laïcité scolaire : hiérarchisation des principes et modèles de référence des conceptions françaises et belges

Pour donner suite à la remise en contexte du principe de laïcité à l'école en France et en Belgique et avoir positionné notre recherche dans la littérature scientifique, nous allons à présent nous atteler à répondre aux questions de recherche.

Dans ce chapitre, nous allons donc répondre à la question **comment la hiérarchisation des principes de la laïcité dans les politiques éducatives en France et en Belgique influence-t-elle les pratiques scolaires.**

Pour cela, nous allons étudier un corpus de textes constitutifs en France et en Belgique de l'application du principe de laïcité et de neutralité à l'école. Pour analyser ces différents textes, nous avons choisi d'utiliser la classification de Baubérot et Milot de la laïcité comme modèle. Grâce à la catégorisation des différentes conceptions de la laïcité, nous déterminerons par la suite les différents habitus scolaires qui découlent de ces applications du principe de laïcité.

1. La laïcité scolaire, un principe encadré par des textes

1.1 En France⁸⁹

Le corpus de texte que nous avons choisi pour étudier le choix des politiques éducatives sur la laïcité en France est composé de trois textes : la « Charte de la laïcité à l'école », la fiche numéro 3 du Vademecum sur la laïcité à l'école, et le chapitre « Principe de laïcité à l'École » du bulletin officiel numéro 32 du 31 août 2023. Ces textes sont révélateurs de la manière dont la laïcité est appliquée dans le *champ* scolaire français.

⁸⁹ L'ensemble des textes constituant ce premier corpus est disponible Annexe 1.

1.1.1 La Charte de la laïcité à l'école

La Charte de la laïcité à l'école est un document d'une page qui est affiché dans toutes les salles de classe des écoles publiques françaises. Composée de quinze articles, elle a pour but d'être un outil pédagogique pour les enseignants et les élèves. La Charte de la laïcité à l'école précise la mission confiée à l'institution scolaire de transmettre et de faire partager aux élèves les valeurs inscrites dans la Constitution, à savoir la liberté, l'égalité et la fraternité, ainsi que les principes de la République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle rappelle que l'École, dans un cadre de neutralité, doit offrir aux élèves les conditions nécessaires pour exercer leur liberté de conscience, développer leur esprit critique et accéder à une culture commune. La Charte définit également les règles encadrant l'expression des convictions au sein de l'établissement, dans le respect de l'ordre public, du pluralisme des opinions et du bon fonctionnement du service public d'éducation. Elle expose ainsi un cadre destiné à garantir l'égalité de traitement entre tous les élèves et à organiser la vie scolaire conformément aux principes républicains.

Ce document est particulièrement intéressant dans notre étude puisqu'il permet de comprendre comment la laïcité à l'école est conceptualisée et présentée aux élèves. Son affichage systématique dans toutes les salles de classe des établissements scolaires publics en France renforce sa portée et sa signification.

1.1.2 Fiche 3 du Vademecum de la laïcité à l'école

Le Vademecum de la laïcité à l'école est un document de près de 150 pages qui est une indication de la manière d'appliquer la laïcité dans les écoles publiques, destiné aux équipes éducatives. Il a été publié en mars 2024 par le ministère de l'Éducation nationale et propose 24 fiches thématiques sur la laïcité dans le milieu scolaire.

La fiche numéro 3, intitulée « Identification des signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse » régule la manière dont le personnel des établissements scolaires publics doivent considérer si un vêtement ou un accessoire est considéré comme « ostensible », et devient donc, par son port, une atteinte à la laïcité. Après un rappel du cadre juridique, la fiche propose deux cas qui vont être illustrés d'exemples ainsi qu'une partie « Conseils et pistes d'action ».

Ce document est particulièrement intéressant et pertinent dans le cadre de cette étude puisque c'est un document lui aussi officiel, à destination du personnel éducatif et disponible pour toutes et tous sur le site internet du Ministère de l'Éducation et de la jeunesse, et qui permet de voir quelles sont les mesures d'application de la laïcité à l'école et de voir en partie ce qui est considéré dans les tenues comme une atteinte à la laïcité.

1.1.3 La note de service du 31 août 2023 relative au respect du principe de laïcité à l'école

La note de service du 31 août 2023 relative au respect du principe de laïcité à l'école est un document officiel publié par le Ministère de l'Éducation nationale, à destination des chefs d'établissement, inspecteurs, directeurs d'école et personnels éducatifs. Elle rappelle que l'école publique a pour mission de former des citoyens libres et égaux, protégés de toute pression ou prosélytisme, et que le principe de laïcité doit être pleinement respecté dans tous les établissements. Le texte précise qu'en vertu de la loi du 15 mars 2004, le port de tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, telles que l'abaya ou le qamis, est interdit et doit, après un dialogue avec l'élève et les parents, faire l'objet d'une procédure disciplinaire en cas de refus de s'y conformer. La note détaille les modalités d'application de cette règle, le rôle des équipes académiques Valeurs de la République, et l'importance de la formation des personnels ainsi que de l'utilisation des ressources disponibles, notamment le Vademecum ainsi que la Charte de la laïcité. Elle insiste enfin sur l'obligation de signaler toute atteinte à la laïcité via les procédures officielles et sur le renforcement de l'accompagnement des équipes dès la rentrée 2023.

Ce document est pertinent pour l'étude car il expose de manière concrète les mesures réglementaires et organisationnelles mises en œuvre par l'institution scolaire pour garantir l'application de la laïcité sur l'ensemble du territoire.

1.2 En Belgique⁹⁰

La Belgique donnant beaucoup plus de liberté aux établissements scolaires individuellement pour encadrer le principe de laïcité en leur sein, cela passant par la rédaction de leur règlement

⁹⁰ L'ensemble des textes composant ce corpus sont disponibles Annexe 2.

intérieur, nous avons choisi d'étudier trois textes juridiques qui encadrent l'application de la laïcité à l'école : le Décret du 31 mars 1994, le Décret du 17 décembre 2003 et l'Arrêt numéro 81/ 2020 du 4 juin 2020.

1.2.1 Le décret neutralité du 31 mars 1994

Le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française, modifié à plusieurs reprises (notamment en 2003 et 2006), est un texte juridique qui précise les principes et les modalités d'application de la neutralité dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté française. Il énonce que les faits doivent être présentés avec objectivité, dans un esprit de tolérance, en préparant les élèves à leur rôle de citoyens responsables dans une société pluraliste. Le décret affirme le respect des libertés et droits fondamentaux, la liberté de conscience, ainsi que l'absence de privilège accordé à une doctrine particulière. Il encadre également l'expression des convictions religieuses ou philosophiques et interdit tout prosélytisme ou militantisme politique dans l'enceinte scolaire. Le texte prévoit des formations spécifiques à la neutralité pour les personnels, établit les conditions d'adhésion des pouvoirs organisateurs non confessionnels, impose l'inscription explicite de ces principes dans les projets éducatifs et pédagogiques, et confie à l'inspection le contrôle de leur respect.

Ce décret est pertinent dans le cadre de cette étude car il constitue un cadre légal de référence, détaillant les obligations des établissements et des personnels pour garantir la neutralité de l'enseignement et le respect du pluralisme.

1.2.2 Le décret neutralité du 17 décembre 2003

Tout comme le décret neutralité du 31 mars 1994, le décret neutralité du 17 décembre 2003 définit lui aussi la neutralité dans l'enseignement officiel subventionné. Il stipule que les faits doivent être présentés avec objectivité, que la diversité des idées doit être acceptée et que les élèves doivent être formés au respect des droits et libertés fondamentaux, sans qu'aucune doctrine ne soit privilégiée. Le texte encadre l'expression des opinions et la manifestation de convictions religieuses ou philosophiques, interdit le prosélytisme et impose une attitude impartiale des enseignants sur les questions idéologiques ou sociales, tout en les incitant à dénoncer les atteintes aux droits de l'Homme. Il prévoit un traitement égal des cours de religions

reconnues et de morale non confessionnelle, ainsi qu'une formation spécifique de 20 heures à la neutralité pour les personnels concernés. Les établissements doivent intégrer une référence explicite à ce décret dans leurs projets éducatifs et pédagogiques, et informer chaque année les personnels de ses orientations.

Ce décret constitue un cadre légal important pour assurer la neutralité de l'enseignement public subventionné et préserver le pluralisme au sein des établissements, il est donc intéressant de l'intégrer à l'étude même s'il est très proche du décret du 31 mars 1994.

1.2.3 Arrêt numéro 81/ 2020 du 4 juin 2020

L'arrêt numéro 81/ 2020 du 4 juin 2020 constitue une décision juridictionnelle importante relative au principe de neutralité dans l'enseignement officiel. Il rappelle que ce principe impose aux établissements scolaires publics et à leur personnel une stricte impartialité à l'égard des convictions politiques, philosophiques et religieuses des élèves. La décision s'appuie sur les décrets du 31 mars 1994 et du 17 décembre 2003, en soulignant que la neutralité implique non seulement l'absence de prosélytisme, mais aussi la présentation équilibrée et objective des connaissances.

Cette décision vient préciser les conditions dans lesquelles les établissements peuvent encadrer l'expression des convictions personnelles dans le respect des droits fondamentaux et du règlement intérieur. En effet, contrairement à la France où c'est l'État centralisé qui impose une vision de la laïcité, les écoles ont plus de marge de manœuvre dans l'établissement de leur règlement intérieur, ce dernier délimitant dans chaque pratique et mesure concrète de laïcité.

Cet arrêt est particulièrement pertinent dans le cadre de cette étude, car il illustre l'application concrète des principes énoncés dans les textes législatifs et réglementaires relatifs à la neutralité scolaire, tout en éclairant la jurisprudence sur la conciliation entre liberté de conscience et obligations institutionnelles.

2. Classifier la laïcité : le modèle de laïcité de Baubérot-Vincent et Milot

Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot, dans *Laïcités sans frontières*, envisagent la laïcité telle qu'elle se déploie dans la société, autrement dit dans la vie quotidienne, comme un phénomène en constante évolution. Ils reconnaissent qu'on peut parler de plusieurs laïcités dès lors qu'on l'appréhende comme un modèle.⁹¹ Dans le but de mieux cerner les différentes composantes d'un tel modèle, les auteurs proposent une définition plus opérationnelle que la conception purement philosophique, en s'appuyant sur les travaux de Micheline Milot. Ils retiennent ainsi la formulation suivante : « La laïcité concerne, [...], l'aménagement politique, puis la traduction juridique, de la place de la religion dans la société civile et dans les institutions publiques ». ⁹² Quatre principes en ressortent : la liberté de conscience, la neutralité de l'État, l'égalité entre les convictions et la séparation des Églises et de l'État.

Cet équilibre reflète la répartition entre enjeux sociaux et politiques : deux principes sont centrés sur les citoyens, tandis que les deux autres concernent directement l'État. Les auteurs soulignent que l'importance accordée à chacun de ces principes varie selon la société considérée, ce qui entraîne une hiérarchisation des fondements de la laïcité. Cette hiérarchie peut se constituer de différentes manières, en fonction d'événements historiques ou de mutations sociales. Ainsi, dans certains pays, la séparation entre l'État et l'Église a été imposée par la force, notamment en Europe, tandis qu'ailleurs, comme en Amérique du Nord, ce processus a résulté de dynamiques sociales.

Pour définir ce qu'il nomme le « modèle de laïcité », les auteurs présentent six idéaltypes. L'analyse qui suit vise à examiner ces modèles et à déterminer comment les cas français et belge peuvent correspondre à l'un ou l'autre, en particulier dans le cadre scolaire. Selon eux, un idéaltype, tel que l'a conceptualisé Max Weber, est « une sorte de portrait-robot, en accentuant volontairement les traits distinctifs d'un phénomène ». ⁹³ En d'autres termes, il s'agit d'une représentation schématique offrant des pistes d'évolution, pouvant être adaptées aux contextes sociaux. La manière dont un principe de laïcité prévaut sur les autres, combinée aux valeurs profondes d'une société, permet de situer celle-ci par rapport à un idéaltype donné.

⁹¹ Baubérot-Vincent, J. et Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières*, Le Seuil, Paris., p.76

⁹² *Ibid*, p.80

⁹³ *Ibid*, p.88

Le premier idéaltype est la « laïcité séparatiste ».⁹⁴ Ici, le principe de séparation entre l'État et l'Église domine, la « séparation » étant érigée en norme « surdéterminante » par rapport aux autres principes.⁹⁵ Dans cette configuration, la liberté de croyance est tolérée mais cantonnée aux lieux de culte et à la sphère privée. Ce modèle, souvent transitoire, a pu être observé en France à la fin du XIXe siècle, lors de la première vague de laïcisation. Baubérot-Vincent et Milot en identifie deux limites : dans les sociétés majoritairement chrétiennes, il est plus difficile de légitimer d'autres symboles religieux et de détacher certaines fêtes ou calendriers de leurs origines.⁹⁶ En outre, accorder une place excessive à un principe conduit à reléguer les autres et, à terme, à rendre ce modèle inadapté. Selon lui, il ne peut constituer qu'une étape, sous peine de devenir « oppressif pour la liberté de conscience et l'égalité ».⁹⁷

Le deuxième type, qualifié d'« autoritaire », met l'accent sur la neutralité religieuse, au détriment de la liberté de croyance et de la séparation de l'État et des Églises. Il apparaît lorsque l'État estime que la religion empiète sur le politique, menaçant l'équilibre sociétal. L'exemple de la Turquie en 1937 illustre une laïcisation radicale, appuyée par l'armée. Ce modèle, souvent lié à des régimes autoritaires, peut néanmoins constituer une étape nécessaire entre un régime théocratique et un autre type de laïcité. Les deux auteurs précisent toutefois que des sociétés démocratiques modernes peuvent y être attirées, en raison d'« une exigence d'effacer toute trace d'affirmation ou d'affichage de la différence religieuse, au nom de la neutralité de l'État »⁹⁸, ce qui conduit à restreindre fortement les libertés d'expression au profit du conformisme et de l'homogénéité.

Le troisième idéaltype, dit « anticlérical », correspond à un rejet complet de la religion dans l'espace public, qu'il s'agisse de l'État ou des citoyens. Il se distingue du modèle séparatiste par son origine : dans l'anticléricalisme, ce sont les citoyens qui « se font défenseurs d'un espace public aseptisé de tout signe religieux »⁹⁹, alors que, dans le séparatisme, cette dynamique émane des autorités. Ce modèle, rare, apparaît souvent comme un élément d'autres types de laïcité plutôt qu'un système à part entière.

⁹⁴ *Ibid*, p.90

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Ibid.*, p.94

⁹⁷ *Ibid.*, p.95

⁹⁸ *Ibid.* p.97

⁹⁹ *Ibid.*, pp.103-104

Le quatrième idéaltype, la « foi civique », se rencontre dans des sociétés dominées par une religion majoritaire déjà en partie dissociée de la politique. Les minorités peuvent être incitées à limiter leurs signes religieux pour « prouver » leur « allégeance » aux valeurs communes, « l'appartenance religieuse 'autre', tout particulièrement quand elle se fait visible, peut ainsi être soupçonnée d'affaiblir l'adhésion à la société politique ».¹⁰⁰ Bien que l'État soit formellement séparé des Églises, la religion ou la philosophie dominante reste implicite dans les valeurs fondamentales, parfois visible dans certaines institutions publiques. Ce modèle tend parfois à négliger la neutralité religieuse et la liberté de croyance réciproque.

Le cinquième modèle est celui de la « laïcité de reconnaissance », où la liberté de croyance et l'égalité entre religions sont considérées comme « des droits inaliénables ».¹⁰¹ Les citoyens peuvent exprimer ouvertement leur foi dans l'espace public, « dans la mesure où ils ne portent pas atteinte à autrui ou à l'ordre public ».¹⁰² Dans les sociétés pluralistes, cette approche peut cependant générer des tensions entre certains droits, par exemple entre égalité hommes-femmes et liberté religieuse. L'État, neutre, joue alors un rôle « d'arbitre », posture délicate pouvant susciter des conflits.¹⁰³

Enfin, l'« idéaltype de collaboration » met l'accent sur la coopération entre l'État et les institutions religieuses. Dans ce cadre, « la liberté religieuse des groupes et leur expression dans la sphère publique [...] constituent la caractéristique fondamentale ».¹⁰⁴ Néanmoins, cet équilibre est fragile, surtout dans les sociétés marquées par une grande diversité culturelle et religieuse. La séparation stricte entre l'État et les Églises ne peut y être pleinement respectée, ce qui rend ce modèle proche d'une utopie, puisque le moindre déséquilibre compromet l'application équitable des principes.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.106

¹⁰¹ *Ibid.*, p.110

¹⁰² *Ibidem.*

¹⁰³ *Ibid.*, p.113

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.114

3. Quelle hiérarchisation des valeurs et quels idéaltypes ?

Nous allons à présent voir, à l'aide des différents textes présentés précédemment, dans un premier temps quel est la hiérarchisation des valeurs de la laïcité dans les contextes scolaires français et belge, puis à l'aide de cette hiérarchisation, placer ces modèles de laïcité dans l'un ou plusieurs des idéaltypes de Baubérot et Milot. Il est important de noter que, du fait de les placer dans un ou plusieurs idéaltype ne signifie pas qu'ils remplissent entièrement les caractéristiques proposées pour définir les idéaltypes. Il est aussi primordial de rappeler que les auteurs citent parfois dans la description des idéaltypes certains pays. Or, c'est ici uniquement l'analyse des deux corpus qui motive le choix des idéaltypes pour les deux contextes scolaires.

3.1 Hiérarchie des valeurs en France, la prépondérance de la neutralité et de la séparation

Dans le corpus scolaire, la hiérarchie opérationnelle des quatre principes (liberté de conscience, neutralité de l'État, égalité des convictions, séparation des Églises et de l'État) place d'abord la neutralité au rang surdéterminant. L'École est instituée comme espace protégé où « les personnels ont un devoir de stricte neutralité »¹⁰⁵ et où « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit »¹⁰⁶. Cette primauté irrigue les procédures : la note du 31 août 2023 précise, à propos des tenues de type abaya ou qamis, que leur port « ne peut y être toléré »¹⁰⁷ et qu'« une procédure disciplinaire devra être engagée »¹⁰⁸ en cas de refus, après un dialogue préalable ; elle ajoute que ce dialogue « ne saurait être une négociation »¹⁰⁹ et que la procédure est « systématiquement engagée »¹¹⁰ en cas d'atteinte grave au principe de laïcité, la chaîne hiérarchique pouvant être mobilisée pour garantir l'uniformité de la réponse publique.

Le deuxième principe dans la hiérarchie des valeurs est le principe de séparation. Il fonde cette architecture (« la République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État »¹¹¹)

¹⁰⁵ Ministère de l'Éducation nationale (2013). Charte de la laïcité, Article 11

¹⁰⁶ *Ibid.*, Article 14

¹⁰⁷ Ministère de l'Éducation nationale (2023). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Note de service du 31-8-2023.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Op. cit.*, Article 2

et légitime une réglementation dure des apparences religieuses : la fiche 3 du Vademecum rappelle que « la loi n’interdit pas les signes discrets »¹¹² mais que l’interdiction porte « sur le caractère ostensible de la manifestation et non pas sur le signe en tant que tel »¹¹³, y compris lorsque le caractère culturel est invoqué (« ne peuvent faire échec à l’application de la loi »¹¹⁴ dans le cas de l’abaya/qamis).

La liberté de conscience demeure affirmée (« chacun est libre de croire ou de ne pas croire »¹¹⁵), mais elle est encadrée au nom de la protection contre « tout prosélytisme et toute pression »¹¹⁶ et du maintien des règles communes (« Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l’École de la République »¹¹⁷).

Enfin, l’égalité des convictions est invoquée pour universaliser la règle (« la loi est rédigée de manière à pouvoir s’appliquer à toutes les religions »¹¹⁸) et soutenir une pédagogie impartiale (« Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l’ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu’à l’étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n’est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. »¹¹⁹).

Au total, l’ordonnancement observé dans le scolaire français est :

1. neutralité (principe opératoire dominant) ;
2. séparation (cadre structurant) ;
3. liberté de conscience (droit garanti mais à expression restreinte) ;
4. égalité (principe d’universalisation et de cohésion).

¹¹² Ministère de l’Éducation nationale (2024). Vademecum « La laïcité à l’école », Fiche 3. Identification des signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Ministère de l’Éducation nationale (2013). *Op. cit.*, Article 3

¹¹⁶ *Ibid.*, Article 6

¹¹⁷ *Ibid.*, Article 13

¹¹⁸ Ministère de l’Éducation nationale (2024). *Op. cit.*

¹¹⁹ Ministère de l’Éducation nationale (2013). *Op. cit.*, Article 12

3.2 Le contexte scolaire français, à mi-chemin entre l'idéaltype séparatiste et autoritaire

L'analyse de cette hiérarchie, rapportée aux idéaltypes définis par Baubérot-Vincent et Milot, permet de positionner le modèle scolaire français à l'intersection des deux configurations que sont la laïcité séparatiste et la laïcité autoritaire.

La hiérarchisation des valeurs observée dans le corpus place clairement la neutralité de l'État et de l'institution scolaire au sommet, suivie de la séparation des Églises et de l'État comme cadre structurant, puis de la liberté de conscience, garantie mais restreinte dans son expression ostensible, et enfin de l'égalité entre convictions, mobilisée pour universaliser l'application des interdits. Cette structuration nous permet de nous orienter directement dans le choix des idéaltypes : la prédominance de la neutralité/séparation sur la liberté de conscience et l'égalité renvoie au registre séparatiste, où la séparation et la neutralité agissent comme normes directrices et surdéterminantes. L'expression religieuse n'est admise que dans la sphère privée ou sous forme strictement « discrète » : la Charte de la laïcité à l'École rappelle ainsi que « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit »¹²⁰, et la note de service du 31 août 2023 précise, à propos de l'abaya ou du qamis, que cette manifestation « ne peut y être tolérée »¹²¹. Cette logique est renforcée par la définition donnée dans la fiche 3 du Vademecum : « l'interdiction porte sur le caractère ostensible de la manifestation et non pas sur le signe en tant que tel »¹²², permettant d'inclure toute tenue qui, par sa nature ou le comportement de l'élève, prendrait un sens religieux manifeste. Dans cette perspective, l'espace scolaire est conçu comme un périmètre strictement étanche à tout signe religieux visible, au nom du « devoir de stricte neutralité »¹²³ et du respect de règles communes, telles que l'énonce l'article 13 de la Charte : « Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République »¹²⁴.

Parallèlement, certains éléments procéduraux rapprochent l'application de la laïcité scolaire française de la laïcité autoritaire. Ce rapprochement tient à la fermeté et au caractère prescriptif des réponses institutionnelles face aux atteintes à la laïcité, ce qui reflète la place secondaire

¹²⁰ *Ibid.*, Article 14

¹²¹ Ministère de l'Éducation nationale (2023). *Op. cit.*

¹²² Ministère de l'Éducation nationale (2024). *Op. cit.*

¹²³ Ministère de l'Éducation nationale (2013). Article 11

¹²⁴ *Ibid.*, Article 13

accordée à la liberté de conscience dans la hiérarchie observée, celle-ci étant subordonnée à la préservation de la neutralité et de l'ordre scolaire.

La note de service insiste sur le fait que le dialogue préalable « ne saurait être une négociation »¹²⁵ et que son objectif est de « mettre un terme rapide et durable »¹²⁶ à tout comportement contraire au cadre légal. En cas d'échec de cette phase, « une procédure disciplinaire sera systématiquement engagée »¹²⁷, qualification renforcée par le décret n° 2023-782, qui classe ce type d'acte parmi les « atteintes graves aux principes de la République »¹²⁸. Cette rigueur procédurale est soutenue par une mobilisation complète de l'appareil hiérarchique : recteurs, DASEN, équipes académiques « Valeurs de la République », formateurs laïcité, tous sont appelés à intervenir pour garantir une application uniforme de la règle sur l'ensemble du territoire. Dans ce second registre, la laïcité n'est pas seulement un principe protecteur, « Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression. »¹²⁹, mais également un instrument de régulation active et centralisée, pensé pour assurer l'homogénéité et la stabilité du cadre scolaire. Ainsi, la combinaison de la hiérarchisation des valeurs qui subordonne la liberté de conscience et l'égalité à la neutralité et à la séparation avec un dispositif disciplinaire robuste définit avec précision le positionnement contemporain de la laïcité scolaire française, tel qu'il se dégage dans le corpus.

3.3 Hiérarchie des valeurs en Belgique : la prépondérance de la neutralité et de la liberté de conscience

Parallèlement, dans le contexte scolaire francophone belge, les textes convergent vers une hiérarchie des principes où la neutralité occupe la place structurante, devant la liberté de conscience, l'égalité des convictions et, plus en retrait, la séparation des Églises et de l'État. Le décret de 1994 érige la neutralité en norme pédagogique et institutionnelle : « les faits sont exposés et commentés [...] avec la plus grande objectivité possible [...], la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé »¹³⁰ ; l'école « a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elle

¹²⁵ Ministère de l'Éducation nationale (2023)., *Op. cit.*

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Op.cit.*, Article 6

¹³⁰ Fédération Wallonie-Bruxelles (1994). Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Article 1

respecte la liberté de conscience des élèves »¹³¹. Mais cette liberté d'expression et de manifestation est explicitement conditionnée : « La liberté de manifester sa religion ou ses convictions [...] est soumise aux mêmes conditions »¹³², dont le respect du règlement intérieur. Le décret de 2003 renforce le caractère opérationnel de la neutralité par des obligations professionnelles : le personnel « s'abstient, devant les élèves, de toute attitude et de tout propos partisan »¹³³ et « veille [...] à ce que, sous son autorité, ne se développent ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique »¹³⁴, tout en « dénon[çant] les atteintes aux principes démocratiques »¹³⁵ ; l'égalité se manifeste dans l'offre des cours « sur un pied d'égalité »¹³⁶ et « au libre choix »¹³⁷ (avec, le cas échéant, dispenses et philosophie et citoyenneté). La Cour constitutionnelle conforte cette lecture en précisant que la neutralité « n'est pas une notion statique »¹³⁸ et peut impliquer des obligations positives, de sorte que l'instance compétente peut, via le règlement intérieur, prévoir une « interdiction totale »¹³⁹ des signes politiques, philosophiques ou religieux afin de garantir la « reconnaissance et [l']appréciation positives de la diversité »¹⁴⁰ et de protéger contre la « pression sociale »¹⁴¹ ; une telle mesure repose sur un « fondement juridique suffisant »¹⁴² et « n'est pas incompatible »¹⁴³ avec la liberté de religion ni le droit à l'enseignement. En filigrane, la séparation Églises/État est atténuée au profit d'un pluralisme encadré, les écoles publiques devant offrir « le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle »¹⁴⁴ jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, ce que rappelle la Cour en commentant l'article 24 de la Constitution.

Ainsi, l'ordre des priorités normatives est clair :

1. neutralité étatique (avec instruments juridiques et disciplinaires) ;
2. liberté de conscience (garantie mais subordonnée aux « conditions » et au ROI) ;

¹³¹ Fédération Wallonie-Bruxelles (1994). *Op.cit.*, Article 2

¹³² *Ibid.*, Article 3

¹³³ *Ibid.*, Article 4

¹³⁴ *Ibidem.*

¹³⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles (2003). Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, Article 5

¹³⁶ *Ibid.*, Article 6

¹³⁷ *Ibidem.*

¹³⁸ Cour Constitutionnelle de Belgique (2020). Extrait de l'arrêt n° 81/2020 du 4 juin 2020.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ *Ibid.*

3. égalité des convictions (fonctionnelle, parité de traitement et interdiction du dénigrement) ;
4. séparation (réinterprétée dans un cadre de reconnaissance pluraliste).

3.4 Le contexte scolaire belge, à mi-chemin entre la laïcité de reconnaissance et de foi civique

Cette hiérarchie des principes permet de situer le modèle scolaire belge francophone à la croisée de deux idéaltypes identifiés par Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot : la laïcité de reconnaissance et la laïcité de foi civique. D'un côté, le système porte les marques claires d'une reconnaissance institutionnelle des différentes convictions, qu'elles soient religieuses ou philosophiques. L'article 5 du décret du 31 mars 1994 prévoit ainsi que les cours de religions reconnues et les cours de morale inspirée « sont offerts sur un pied d'égalité »¹⁴⁵ et laissés « au libre choix des parents ou des étudiants »¹⁴⁶, leur fréquentation étant obligatoire dans le cadre légal. Le même article précise que leurs titulaires « s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles »¹⁴⁷, garantissant un traitement équitable et la coexistence pacifique des opinions. Cette logique d'égalité formelle, combinée au rôle de l'État comme garant du pluralisme, correspond à l'esprit de la laïcité de reconnaissance tel que défini par Baubérot-Vincent et Milot, où la liberté de croyance et l'égalité entre convictions sont envisagées comme des droits inaliénables, dans un cadre où l'État agit en arbitre. De même, l'article 2 du décret de 1994 insiste sur le respect de la liberté de conscience et sur le refus de privilégier « aucune doctrine relative à ces valeurs »¹⁴⁸, ce qui traduit une volonté explicite d'ouverture.

Cependant, cette reconnaissance n'est pas absolue et se combine avec des traits caractéristiques d'une laïcité de foi civique. Dans ce modèle, la neutralité n'est pas seulement un principe procédural : elle devient un élément substantiel des valeurs communes, auquel tous les membres de la communauté scolaire sont appelés à adhérer. Le décret du 17 décembre 2003 formalise cette exigence en imposant au personnel de « s'abstenir, devant les élèves, de toute attitude et de tout propos partisan »¹⁴⁹ et de veiller à ce qu'aucun prosélytisme religieux ou philosophique

¹⁴⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles (1994). *Op.cit.*, article 5

¹⁴⁶ *Ibidem.*

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles (1994). *Op.cit.*, article 2

¹⁴⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles (2003). *Op.cit.*, article 5

ne se développe sous leur autorité. La Cour constitutionnelle, dans son arrêt n°81/2020, renforce encore cette dimension en affirmant que la neutralité « n'est pas une notion statique »¹⁵⁰ et peut impliquer « des obligations positives »¹⁵¹, parmi lesquelles figure la possibilité d'édicter une interdiction générale et préventive du port de signes convictionnels dans l'établissement. Cette interdiction, selon la Cour, repose sur un « fondement juridique suffisant »¹⁵², poursuit un objectif légitime de protection « contre la pression sociale »¹⁵³ et de promotion de la « reconnaissance et [de l'] appréciation positives de la diversité »¹⁵⁴, et n'est « pas incompatible »¹⁵⁵ avec la liberté de religion ni avec le droit à l'enseignement. Le choix de ces deux idéaltypes s'explique directement par la hiérarchie des valeurs dégagée dans les textes : la neutralité étatique y occupe une place première et conditionne à la fois la liberté de conscience (garantie mais encadrée) et l'égalité entre convictions (assurée dans un cadre strictement défini), tandis que la séparation des Églises et de l'État est atténuée au profit d'un pluralisme institutionnel. Cette primauté de la neutralité, articulée à un principe d'égalité régulée, justifie de rapprocher le système belge d'un modèle hybride, où la reconnaissance garantit la diversité mais où la foi civique impose l'adhésion au socle commun, assurant ainsi la cohésion et l'unité du corps scolaire.

¹⁵⁰ Cour Constitutionnelle de Belgique (2020). *Op.cit.*

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ *Ibid.*

4. Des idéaltypes différents qui amènent à des *habitus scolaires* distincts

Définir les idéaltypes de la laïcité à l'école en France et en Belgique a comme fonction de mettre en exergue les différentes valeurs privilégiées dans la mise en œuvre concrète de l'application de ce principe. Ainsi, nous allons à présent définir les différents *habitus scolaires* initiés par ces conceptions différentes.

4.1 En France, un *habitus scolaire* d'intériorisation de la neutralité et de mise à distance du religieux

L'ordonnancement des valeurs de la laïcité dans le cadre scolaire français tend à produire un *habitus scolaire* à la fois marqué par l'intériorisation d'une neutralité expressive stricte et par la mise à distance visible du religieux dans l'espace éducatif. Dans la mesure où la neutralité institutionnelle et la séparation sont placées au sommet de la hiérarchie, l'élève apprend dès son entrée à l'école publique à concevoir cet espace comme un lieu distinct de l'espace social ordinaire, soumis à des codes vestimentaires et comportementaux spécifiques. Cela a pour but de façonner des dispositions durables à dissocier sphère publique et sphère privée, en intégrant que l'affirmation de convictions religieuses ou culturelles visibles y est socialement inappropriée, voire illégitime.

Par ailleurs, la dimension procédurale et prescriptive, que l'on voit apparaître via le dialogue non négociable, les sanctions systématiques et la mobilisation de l'appareil hiérarchique, induit un *habitus* fondé sur la conformité aux règles codifiées et la prudence expressive. Le but des politiques éducatives semble alors être de socialiser les élèves à comprendre la loi comme un cadre protecteur mais non négociable, où la liberté de conscience existe mais doit s'exercer dans les limites définies par la collectivité. Cette conception contribue à développer des dispositions à l'autocontrôle, à l'adaptation stratégique de la présentation de soi et à la valorisation d'une citoyenneté définie par la neutralité visible.

En outre, cet *habitus scolaire* est celui d'un élève habitué à séparer radicalement ses pratiques identitaires de l'espace scolaire, à intérioriser la primauté de l'intérêt général sur l'expression personnelle, et à concevoir la laïcité comme une discipline sociale avant d'être une liberté partagée.

4.2 En Belgique, un *habitus* scolaire de respect du pluralisme

Au vu de la hiérarchie des valeurs et du positionnement hybride entre laïcité de reconnaissance et laïcité de foi civique, l'*habitus scolaire* qui en découle dans le système belge francophone se caractérise par une socialisation à un pluralisme régulé par la neutralité. Les élèves sont acculturés à un environnement où la diversité convictionnelle est reconnue et institutionnellement encadrée via le choix obligatoire entre cours de religions reconnues ou morale non confessionnelle. Cependant, l'expression publique de cette diversité reste subordonnée à des règles collectives strictes. Les dispositions du décret de 2003, imposant au personnel de ne pas partager leurs opinions et de prévenir tout prosélytisme, ainsi que la jurisprudence validant les interdictions générales de signes convictionnels, participent à façonner une norme implicite : l'espace scolaire est conçu comme un lieu de neutralité visible, dans lequel les appartenances personnelles ne doivent pas s'afficher de manière ostentatoire.

Cet *habitus* forme donc un rapport intériorisé aux valeurs communes dans lequel la neutralité est perçue comme une condition de la vie collective, plutôt que comme une simple règle procédurale. L'élève apprend à gérer la frontière entre sphère privée et sphère publique en modulant ses expressions convictionnelles selon le contexte institutionnel. Cette conception, loin de chercher à effacer la diversité, la canalise : la reconnaissance des convictions est garantie par la coexistence encadrée des cours philosophiques et religieux, mais leur manifestation dans l'espace commun est peut-être restreinte pour préserver un environnement totalement neutre. On obtient ainsi un *habitus* de pluralisme discipliné, où l'adhésion aux valeurs démocratiques et à l'égalité des convictions passe par une autolimitation dans l'affichage identitaire, reflet d'une socialisation civique qui privilégie l'unité et la cohésion du groupe scolaire sur l'expression publique des différences.

Nous avons pu mettre en évidence que, si les deux systèmes éducatifs en France et en Belgique revendiquent la neutralité comme socle normatif, ils la hiérarchisent et l'articulent différemment avec les autres principes de laïcité.

En France, la primauté donnée à la neutralité et à la séparation conduit à un modèle proche du séparatisme, teinté d'éléments autoritaires, où l'expression religieuse visible est largement proscrire et la régulation centralisée. En Belgique francophone, la neutralité s'accompagne

d'une reconnaissance institutionnelle du pluralisme convictionnel, dans un cadre proche de la foi civique, où la diversité est encadrée plutôt qu'effacée.

Ces orientations distinctes produisent des *habitus scolaires* contrastés : intériorisation d'une neutralité expressive stricte et mise à distance du religieux dans le cas français, pluralisme discipliné et gestion contextuelle des expressions convictionnelles dans le cas belge. Ainsi, la hiérarchisation des principes et le choix des idéaltypes permettent d'explicitement la socialisation civique des élèves et le rapport développé aux valeurs démocratiques et à la coexistence des convictions au sein des deux *champs* scolaires français et belge. À partir de ces constats, il est désormais possible d'examiner dans quelle mesure chacun de ces modèles éducatifs peut constituer un vecteur plus ou moins fort de *violence symbolique* dans les *champs* scolaires.

Chapitre 4 - Entre reconnaissance et effacement, des laïcités vectrices de violence symbolique

1. Rappel du cadre d'analyse : violence symbolique dans le champ scolaire

Pour rappel, le concept de *violence symbolique* que nous mobilisons, développé par Pierre Bourdieu, désigne l'imposition, par un groupe dominant, de significations et de normes présentées comme légitimes et universelles, mais qui traduisent en réalité un rapport de domination. Cette forme de violence, intériorisée par ceux qui la subissent, agit de manière d'autant plus efficace qu'elle est souvent invisible : elle ne repose pas sur la contrainte physique, mais sur l'adhésion implicite aux catégories de perception du dominant.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 2 de ce travail, dans le *champ* scolaire, la *violence symbolique* se manifeste lorsque l'institution scolaire, en tant qu'instance de socialisation, inculque des représentations et comportements qui reflètent principalement les valeurs et les *habitus* des groupes socialement dominants. Elle opère par la transmission de savoirs, de normes langagières, de postures corporelles et de règles de comportement considérés comme « naturels » et « neutres », alors qu'ils sont situés.

Dans le cas de la laïcité, principe structurant des *champs* scolaires en France et en Belgique, l'analyse par le prisme de la *violence symbolique* permet d'interroger la manière dont des normes relatives à l'expression religieuse, philosophique ou culturelle, présentées comme universelles, peuvent avoir pour effet de délégitimer certaines formes de visibilité identitaire. L'école devient alors non seulement un lieu de transmission de savoirs, mais aussi un espace où s'opère une régulation fine des apparences et des comportements, produisant une conformité socialement valorisée.

Nous allons donc dans ce dernier chapitre répondre à notre seconde question de recherche, **dans quelle mesure ces conceptions et leurs applications contribuent-elles à des formes de violences symboliques selon Pierre Bourdieu.**

2. Le cas français : neutralité surdéterminante et uniformisation expressive

En France, la hiérarchisation des principes de la laïcité scolaire, telle qu'établie dans le chapitre précédent, place la neutralité au sommet, suivie de la séparation des Églises et de l'État, puis de la liberté de conscience et enfin de l'égalité entre convictions. Ce primat se traduit par une interdiction stricte des signes ou tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse et est appuyée sur un appareil disciplinaire centralisé.

Ce cadre normatif tend à produire un habitus d'intériorisation de la neutralité expressive : les élèves apprennent dès leur scolarisation que l'espace scolaire doit être exempt de toute marque religieuse visible, indépendamment de la signification personnelle ou culturelle attribuée à ces signes. La régulation ne se limite pas à la sanction : elle s'accompagne d'un travail pédagogique visant à présenter la neutralité comme une condition de l'égalité et de la cohésion.

Nous pouvons donc en déduire que, du point de vue de la *violence symbolique*, cette configuration opère une imposition légitime d'invisibilité, c'est-à-dire qu'elle érige en norme socialement valorisée l'effacement de toute manifestation religieuse ou philosophique visible dans l'espace scolaire. Les normes de présentation de soi qui y prévalent correspondent à un modèle dominant de séparation stricte entre sphère privée et sphère publique, directement issu de l'histoire républicaine française et de ses politiques de sécularisation. Cette conception, historiquement construite dans un contexte marqué par la volonté de soustraire l'espace éducatif à toute influence religieuse, s'est progressivement institutionnalisée au point de devenir un référentiel civique considéré comme allant de soi.

Dans ce cadre, les élèves issus de traditions religieuses où la visibilité vestimentaire ou rituelle constitue un élément central de l'identité, par exemple le port du voile, du turban, de la kippa ou d'autres signes distinctifs, se trouvent dans l'obligation de réprimer, dissimuler ou reconfigurer l'expression de cette identité afin de se conformer aux attentes de l'institution. Ce processus ne se limite pas à un ajustement ponctuel puisqu'il implique l'apprentissage progressif d'une autocensure intériorisée, présentée non comme une contrainte, mais comme un comportement civique approprié et responsable. L'adhésion à cette norme ne résulte pas uniquement d'une application mécanique de la loi ou du règlement, mais aussi d'un travail pédagogique et social qui vise à faire percevoir l'invisibilité comme condition nécessaire à l'égalité et à la cohésion.

Cette *violence symbolique* est d'autant plus efficace qu'elle est présentée comme neutre, universelle et protectrice, et qu'elle bénéficie d'un fort consensus institutionnel et social. Sa légitimité apparente empêche souvent qu'elle soit identifiée comme une contrainte asymétrique, puisqu'elle s'inscrit dans un discours valorisant la neutralité comme principe émancipateur. Pourtant, ses effets peuvent être différenciés selon les élèves : si elle réduit potentiellement les tensions et les confrontations liées aux signes religieux, elle contribue aussi à une uniformisation expressive qui invisibilise certaines identités minoritaires et affaiblit leur reconnaissance dans l'espace public. En naturalisant l'absence de signes religieux comme norme civique universelle, elle renforce implicitement les codes culturels majoritaires et perpétue une hiérarchisation symbolique des formes d'appartenance, où la conformité au modèle dominant est valorisée comme gage d'intégration.

Il convient toutefois de souligner que, dans le cas français, l'application de ces mesures s'inscrit dans un cadre législatif voté démocratiquement, ce qui, sur le plan juridique, distingue leur mise en œuvre d'une forme de domination arbitraire. L'ensemble des textes étudiés rappelle que toute restriction à l'expression convictionnelle découle de normes adoptées selon les procédures républicaines, et non d'une décision unilatérale de l'autorité administrative. Par ailleurs, les textes prescrivent systématiquement une procédure de dialogue préalable avec l'élève et ses parents avant toute sanction, en insistant sur l'importance de ne pas heurter inutilement les convictions religieuses. Enfin, la laïcité y est constamment présentée comme un outil de protection et de neutralité, garantissant la liberté de conscience et préservant les élèves de toute pression ou prosélytisme. Cette rhétorique institutionnelle en fait moins un instrument explicite de coercition qu'une justification éthique de l'encadrement, destinée à légitimer les restrictions imposées au nom de l'égalité et du vivre-ensemble. Cependant, une lecture purement sociologique montre que cette conception est vectrice de violence symbolique car elle impose une vision normative de la neutralité religieuse, définie et contrôlée par l'institution, avec une portée contraignante qui tend à effacer des expressions culturelles ou religieuses légitimes pour certains acteurs.

3. Le cas belge : pluralisme encadré et régulation des signes

En Belgique francophone, la hiérarchie des valeurs place également la neutralité au premier plan, mais elle est immédiatement suivie de la liberté de conscience, puis de l'égalité des convictions, la séparation étant reléguée à l'arrière-plan dans un cadre pluraliste. Ce modèle hybride, entre laïcité de reconnaissance et foi civique, reconnaît institutionnellement la diversité convictionnelle.

Toutefois, cette reconnaissance s'accompagne d'un encadrement des manifestations visibles dans l'espace commun. Les règlements intérieurs peuvent, sur la base de la jurisprudence analysée dans le chapitre précédent, interdire de manière générale les signes religieux, philosophiques ou politiques au nom de la protection contre la « pression sociale » et de la promotion d'un climat de neutralité.

La *violence symbolique*, dans ce contexte, ne se traduit pas par un effacement total du religieux dans le parcours scolaire, mais par une hiérarchisation implicite des lieux, des moments et des formes d'expression jugées légitimes. Les appartenances convictionnelles bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle explicite : elles sont intégrées au curriculum par le biais des cours de religions reconnues ou de morale non confessionnelle, et leur enseignement est garanti par des dispositions légales visant à préserver l'égalité entre convictions. Toutefois, cette reconnaissance est spatialement et contextuellement circonscrite : les signes religieux ou philosophiques sont tolérés dans des espaces pédagogiques dédiés, mais leur visibilité dans les lieux communs est restreinte, voire proscrite, par les règlements intérieurs.

Cette restriction, officiellement justifiée par le souci de maintenir un environnement neutre et de protéger la liberté de conscience de chacun, fonctionne en pratique comme un dispositif de sélection implicite : elle tend à favoriser les convictions qui ne nécessitent pas d'expression visible pour être vécues pleinement, et à contraindre celles qui accordent une place centrale à la matérialité des signes via des vêtements ou des accessoires. De ce fait, les élèves porteurs de convictions à forte visibilité sont confrontés à une adaptation asymétrique : pour se conformer à la norme collective, ils doivent réduire ou dissimuler certains aspects identitaires, tandis que les élèves dont les convictions sont invisibles dans l'espace public n'ont pas à procéder à de tels ajustements.

Ainsi, le modèle belge, tout en étant moins prescriptif et moins uniformisant que le modèle français en matière d'interdiction des signes religieux, exerce une régulation symbolique

subtile. Il légitime et protège la diversité convictionnelle sur le plan institutionnel, notamment dans l'enseignement formel des différentes traditions, mais impose dans l'espace commun une retenue expressive. Ce processus conduit les élèves à ajuster leurs pratiques identitaires à un contexte normatif de neutralité visible, intériorisant l'idée que l'expression de leurs convictions doit être modulée selon le lieu et le moment. En cela, la *violence symbolique* ne réside pas tant dans la négation du pluralisme que dans son encadrement étroit, lequel produit une socialisation à un pluralisme « discipliné » où la reconnaissance des différences reste conditionnée par leur invisibilité dans l'espace collectif.

4. Comparaison et discussion critique

L'examen comparatif des deux configurations nationales permet de mettre en évidence à la fois des convergences structurantes et des divergences profondes dans la manière dont la laïcité scolaire agit comme vecteur de socialisation civique et, aussi, de *violence symbolique*.

4.1 Des convergences structurantes : la neutralité comme principe organisateur

En France comme en Belgique francophone, la neutralité scolaire occupe une position centrale dans la hiérarchie des principes de la laïcité. Dans les deux cas, elle ne se réduit pas à une simple posture d'abstention de la part de l'État et des personnels éducatifs. Elle se traduit par des prescriptions comportementales imposées aux élèves, encadrant la présentation de soi et la manifestation visible des convictions.

Cette centralité reflète une conception commune de l'école comme espace protégé, où l'affichage identitaire doit être limité afin de préserver un climat perçu comme impartial et inclusif. Ce point de convergence révèle que, malgré les différences historiques et institutionnelles, les deux systèmes éducatifs s'accordent sur l'idée que la cohésion scolaire passe par la régulation des signes religieux et philosophiques dans l'espace collectif.

4.2 Des divergences de configuration : centralisation française versus pluralisme encadré belge

La première différence notable réside dans le mode de production et d'application des normes. En France, le cadre est hautement centralisé : ce sont des textes législatifs et réglementaires qui fixent des règles uniformes applicables à l'ensemble du territoire, sans marge de modulation locale ou au sein même des établissements scolaires. Les procédures disciplinaires sont également harmonisées et fortement prescrites, ce qui traduit une volonté de cohérence nationale dans l'interprétation de la laïcité scolaire.

En Belgique francophone, à l'inverse, l'application du principe repose sur un pluralisme encadré : les décrets de 1994 et 2003 fixent des obligations générales de neutralité, mais laissent aux établissements, via leur règlement intérieur, une latitude pour définir le degré d'encadrement des signes convictionnels. La jurisprudence (arrêt n° 81/2020) valide ce pouvoir

local, tout en posant des garde-fous juridiques. On obtient ainsi un système plus souple dans la forme, mais qui peut produire, de facto, des régulations tout aussi restrictives que celles observées en France.

4.3 Modalités et intensité de la violence symbolique

Cette différence de structuration se traduit par des modalités distinctes de *violence symbolique*. En France, elle est forte, centralisée et uniformisante puisque l'interdiction stricte des signes religieux ostensibles, associée à un discours officiel valorisant la neutralité comme fondement de la citoyenneté, conduit à une invisibilisation normative du religieux dans l'espace scolaire. Cette invisibilisation, présentée comme un corollaire de l'égalité, impose à tous les élèves un même code de présentation de soi, historiquement façonné par un modèle républicain sécularisé. La *violence symbolique* s'exerce ici par imposition directe : la règle est explicite, universelle et contraignante, et son non-respect entraîne des sanctions immédiates et prévisibles.

En Belgique francophone, la *violence symbolique* est plus diffuse et contextuelle. Le pluralisme institutionnel reconnaît la diversité convictionnelle et l'intègre dans le cursus via des cours spécifiques, mais cette reconnaissance est conditionnée par l'acceptation d'une neutralité visible dans les espaces communs. Ici, la contrainte prend la forme d'une normalisation implicite : les élèves comprennent progressivement que, pour être pleinement intégrés à l'espace collectif, ils doivent adapter leur expression convictionnelle aux normes majoritaires de retenue. Cette violence symbolique agit par ajustement progressif des pratiques, souvent sans sanction formelle, mais par la pression du cadre réglementaire et des attentes implicites.

4.4 Naturalisation des normes et adhésion implicite

Dans les deux cas, la force de la *violence symbolique* tient à la naturalisation des normes de présentation de soi. En France, la neutralité est assimilée à l'absence de toute marque convictionnelle visible, et cette équivalence est rarement remise en question dans le discours institutionnel. Les élèves en viennent à percevoir cette exigence non comme une restriction, mais comme une évidence civique. En Belgique, la retenue expressive dans l'espace commun

est présentée comme un compromis raisonnable entre diversité et cohésion. Les élèves intériorisent l'idée que cette limitation est le prix à payer pour préserver un environnement harmonieux, ce qui contribue à en légitimer la pérennité.

4.5 Effets différenciés sur la socialisation civique

Ces modalités distinctes influencent différemment la socialisation civique. Le modèle français forme des élèves à séparer radicalement sphère privée et sphère publique, en valorisant la conformité à une norme unique de neutralité. Ce processus tend à produire une conception de la citoyenneté fondée sur l'uniformité visible et sur la primauté du collectif sur l'expression personnelle.

Le modèle belge, en revanche, socialise les élèves à un pluralisme discipliné, où la diversité est reconnue mais encadrée. La citoyenneté scolaire qui en découle repose sur la gestion contextuelle des expressions identitaires et sur la capacité à moduler sa présentation de soi selon les espaces et les moments.

4.6 Une tension structurelle entre cohésion et reconnaissance

Dans les deux configurations, la tension entre cohésion collective et reconnaissance effective des différences demeure insoluble. La neutralité, principe censé garantir l'égalité, devient paradoxalement un facteur de hiérarchisation implicite entre les identités, favorisant celles qui peuvent se conformer sans effort aux normes dominantes de visibilité. La *violence symbolique* naît précisément de ce paradoxe : en prétendant traiter tous les élèves de manière égale, l'institution scolaire impose des contraintes inégalement distribuées selon les groupes.

5. Une violence symbolique nuancée dans les deux contextes nationaux, mais des implications pour la socialisation civique

L'analyse comparée montre que la laïcité scolaire, qu'elle soit appliquée selon un modèle centralisé comme en France ou pluraliste encadré comme en Belgique, fonctionne comme un instrument de socialisation civique qui peut, intentionnellement ou non, exercer une forme de violence symbolique.

En France, cette violence prend la forme d'une uniformisation expressive qui efface la visibilité religieuse dans l'espace scolaire, renforçant l'idée que la neutralité passe par l'invisibilité des différences. En Belgique, elle réside dans la hiérarchisation des espaces d'expression qui légitime la diversité dans des cadres spécifiques mais restreint sa manifestation dans l'espace collectif.

Ces constats invitent à interroger la manière dont les systèmes éducatifs peuvent concilier neutralité institutionnelle, reconnaissance effective du pluralisme et prévention de la *violence symbolique*. Cela suppose non seulement de réfléchir aux modalités réglementaires, mais aussi de développer des approches pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre la raison d'être de ces règles, d'en discuter les effets et d'explorer les tensions inhérentes entre égalité, liberté et cohésion.

Ainsi, si l'on compare l'intensité et les mécanismes, le modèle français apparaît globalement plus générateur de violence symbolique par la clarté de ses interdictions et la centralisation de leur application, ce qui conduit à une uniformisation expressive systématique. Le modèle belge, bien qu'il exerce aussi une régulation symbolique, tend à produire une contrainte moins visible, plus localisée et modulée, ce qui en atténue l'impact immédiat, tout en maintenant une hiérarchisation implicite des formes d'appartenance légitimes.

Conclusion

1. Les apports de ce mémoire : mieux comprendre la laïcité dans les milieux scolaires français et belges et mieux cerner les violences symboliques connexes

Ce mémoire de recherche a permis de mettre en évidence que la manière dont la laïcité, telle qu'elle est pensée et mise en œuvre à l'école en France et en Belgique, produit des formes spécifiques de *violence symbolique*. À travers l'analyse des discours institutionnels et des pratiques éducatives, il est apparu que la laïcité, loin d'être uniquement un principe de neutralité, module les *habitus* quant aux identités et aux appartenances religieuses et leurs manières de s'exprimer dans le *champ scolaire*. Certaines valeurs intrinsèques à la laïcité ayant plus au moins de poids, certaines communautés se retrouvent aujourd'hui en dehors du cadre dominant, valorisé par l'institution scolaire, ce qui amène donc à de la *violence symbolique*.

Ce travail met en lumière une tension centrale aux deux pays : la laïcité, conçue comme un instrument d'égalité et de cohésion, devient parfois, dans son application pratique, un facteur de stigmatisation et de mise à distance. Ainsi, l'apport principal de cette recherche réside dans la capacité à nommer, à qualifier et à analyser cette *violence symbolique*, là où les débats publics se contentent souvent d'une opposition entre défense inconditionnelle de la laïcité et dénonciation d'un supposé "communautarisme".

2. Apport à la littérature scientifique : la violence symbolique à l'école, connexe à la laïcité aujourd'hui

L'intérêt scientifique de ce mémoire se situe dans le fait d'avoir appliqué la grille de lecture de la violence symbolique de Pierre Bourdieu à la question de la laïcité scolaire. Si de nombreux travaux existent sur la laïcité, son histoire et ses usages politiques, peu ont mobilisé ce concept pour analyser les effets invisibles, insidieux, mais puissants de ce principe lorsqu'il se traduit en normes éducatives.

Cette approche permet d'éclairer des phénomènes jusqu'ici peu explorés : la façon dont l'institution produit une hiérarchisation implicite des identités ou encore le rôle joué par la pédagogie dans la reproduction d'inégalités symboliques. Ce mémoire contribue ainsi à enrichir

la littérature sur la sociologie de l'éducation, sur les politiques de laïcité et sur les formes contemporaines de domination symbolique.

En étudiant la laïcité à travers le prisme de la *violence symbolique*, il s'ouvre une perspective critique qui ne remet pas en cause la légitimité de la laïcité elle-même, mais invite à réfléchir à ses modalités concrètes de mise en œuvre.

3. Perspectives ouvertes par la recherche

Au terme de ce travail, plusieurs pistes d'approfondissement apparaissent.

3.1 Comment réduire la violence symbolique tout en préservant la laïcité ?

L'un des enjeux majeurs est de trouver les conditions d'une pratique de la laïcité qui n'exclut pas mais qui inclut, qui ne stigmatise pas mais qui reconnaît. Cela suppose de travailler sur la formation des enseignants, sur les outils pédagogiques, mais aussi sur le langage institutionnel utilisé pour parler de neutralité et de liberté de conscience. Il s'agirait d'ouvrir un chantier réflexif permettant d'imaginer une laïcité qui protège tout en évitant les mécanismes d'assignation identitaire. Aussi, il serait intéressant pour cela de s'adresser aux élèves directement et d'étudier la manière dont ces derniers intériorisent un sentiment d'illégitimité ou de marginalisation, ou rejettent les valeurs associées à la laïcité.

3.2 Vers une harmonisation européenne des conceptions de la laïcité

Une autre piste, plus large, serait d'inscrire la réflexion dans une dimension européenne. Les conceptions de la laïcité varient fortement d'un pays à l'autre : certains mettent l'accent sur la neutralité de l'État, d'autres sur la liberté religieuse, d'autres encore sur une reconnaissance pluraliste des appartenances. Un travail comparatif pourrait permettre de voir comment certaines pratiques éducatives réussissent à conjuguer respect des convictions, cohésion scolaire et absence de *violence symbolique*. Cela ouvrirait la voie à une réflexion commune visant à harmoniser les pratiques, ou du moins à favoriser une circulation des bonnes pratiques entre systèmes éducatifs européens.

4. Conclusion générale

La réflexion menée dans ce mémoire n'a pas pour but de délégitimer la laïcité, qui demeure un acquis précieux et une condition de la vie démocratique. Elle vise plutôt à souligner l'importance d'un regard critique sur ses effets concrets dans l'espace scolaire. La *violence symbolique* ne se voit pas toujours, mais elle se vit, elle se ressent et elle marque durablement les parcours scolaires et personnels des élèves concernés.

En mettant en lumière ces mécanismes, cette recherche invite à dépasser une vision binaire des débats sur la laïcité. Elle appelle à un travail collectif pour inventer une laïcité qui protège sans blesser, qui rassemble sans dominer, et qui contribue pleinement à l'idéal d'égalité qu'elle proclame.

Bibliographie

Association des philosophes issus de l'Université de Liège. (2024, 3 septembre). *En débat. Pour un véritable cours de philosophie et citoyenneté*, revuepolitique.be <https://www.revuepolitique.be/pour-un-veritable-cours-de-philosophie-et-citoyennete/>

Baubérot-Vincent, J. (2024). *Histoire de la laïcité en France*. Presses Universitaires de France. <https://shs-cairn-info.lama.univ-amu.fr/histoire-de-la-laicite-en-france--9782715427105-page-3?lang=fr>.

Baubérot-Vincent, J. et Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières*, Le Seuil, Paris.

Benoit, A. (2019). Assujettissement et subversion dans le langage. Judith Butler et la critique foucaldienne de la souveraineté. *Phantasia*. <https://doi.org/10.25518/0774-7136.1003>

Bobineau, O. et Lathion, S. (2012). III. Regards sur la francophonie. Les musulmans, une menace pour la République ? (p. 75-105). Desclée De Brouwer. <https://shs-cairn-info.lama.univ-amu.fr/les-musulmans-une-menace-pour-la-republique--9782220064314-page-75?lang=fr>.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Belgique. (1994). *Constitution coordonnée du 17 février 1994*.

Berlaimont, F. (2022, 14 septembre). Laïcité : le Collectif des Professeurs de la HE Francisco Ferrer inquiet de l'absence de régulation de la tenue des étudiants, *RTBF*. <https://www.rtbef.be/article/laicite-le-collectif-des-professeurs-de-la-he-francisco-ferrer-inquiet-de-l-absence-de-regulation-de-la-tenue-des-etudiants-11065809>

Coulon, A. (1993). Reproduction et affiliation. *Éthnométhodologie et éducation* (p. 171-192). Presses Universitaires de France. <https://shs-cairn-info.lama.univ-amu.fr/ethnomethodologie-et-education--9782130452362-page-171?lang=fr>.

Cour Constitutionnelle de Belgique (2020). Extrait de l'arrêt n° 81/2020 du 4 juin 2020

d'Otreppe, B. (2024, 5 décembre). Le groupe MR du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles souhaite organiser des auditions sur le radicalisme religieux à l'école, *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/societe/2024/12/05/le-groupe-mr-du-parlement-de-la-federation-wallonie-bruxelles-souhaite-organiser-des-auditions-sur-le-radicalisme-religieux-a-lecole-FKOMSPFQBZDSPJIKVZMOAF2BNQ/>

Delacroix, C. (2003). À propos de Michel de Certeau. *Mouvements*, no25(1), 152-156. <https://doi.org/10.3917/mouv.025.0152>.

Delas, J.-P. et Milly, B. (2015). Chapitre 7 - Les structuralismes. *Histoire des pensées sociologiques* (p. 323-370). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.delas.2015.01.0323>.

Delgrange, X. (2016). La laïcité française prononcée avec l'accent belge. *Administration & Éducation*, 151(3), 87-94. <https://doi.org/10.3917/admed.151.0087>.

Falcinelli, S. et Triest, S. (2024, 14 décembre). "Le prosélytisme religieux ou politique n'a pas sa place à l'école" : quels chiffres derrière ce phénomène pointé par la ministre de l'Éducation ?, *RTBF*. <https://www.rtbef.be/article/le-proselytisme-religieux-ou-politique-n-a-pas-sa-place-a-l-ecole-quels-chiffres-derriere-ce-phenomene-pointe-par-la-ministre-de-l-education-11477234>

Fédération Wallonie-Bruxelles (1994). Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté

Fédération Wallonie-Bruxelles (2003). Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement

France. (1946). *Constitution du 27 octobre 1946*.

France. (1958). *Constitution du 4 octobre 1958*.

Info.gouv.fr (2025). *Comment la France est-elle devenue un pays laïc ?* info.gouv.fr.
<https://www.info.gouv.fr/actualite/comment-la-france-est-elle-devenue-un-pays-laic>

Jaumain, S. (2021), *HIST-C-1001_Z - Société et institutions de la Belgique de 1830 à nos jours* [syllabus], 22^e édition. Presses universitaires de Bruxelles

Lahire, B. (dir.) (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : Dettes et critiques*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2001.01>.

Laruelle, J. (2025, 3 avril). Les tribulations d'un Tchétchène radicalisé entre vraie vie et réseaux sociaux, *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/judiciaire/2025/04/03/les-tribulations-dun-tchetchene-radicalise-entre-vraie-vie-et-reseaux-sociaux-H2SFN5ZNCVFM0EA4NMDLGNHM/>

Martin, J.-P. (2015). Chapitre 3. Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion. In J. Baubérot, M. Milot, & P. Portier (éds.), *Laïcité, laïcités* (1-). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.5639>

Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *Bilan de l'action des équipes valeurs de la République*. <https://www.education.gouv.fr/bilans-de-l-action-des-equipes-valeurs-de-la-republique-377756#:~:text=Au%20global%2C%20en%20septembre%202023,8%25%20dans%20le%20premier%20degr%C3%A9>

Ministère de l'Éducation nationale (2023). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Note de service du 31-8-2023.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). Charte de la laïcité à l'école.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). *Les grands principes du système éducatif*. <https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

Ministère de l'Éducation nationale. (2024). *Plan ministériel pour la tranquillité scolaire*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo46/MENG2433149N>

Ministère de l'Éducation nationale (2024). Vademecum « La laïcité à l'école », Fiche 3. Identification des signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse

Sägesser, C. (2012). Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141(15), 5-59. <https://doi.org/10.3917/cris.2140.0005>.

Sapiro, G. et al. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu* (p. 385-432). CNRS Éditions. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/cnrs.sapir.2020.01.0385>.

Vian, T. (2020). L'école d'aujourd'hui face au marché économique : capital culturel et marché scolaire chez Pierre Bourdieu, 14p. <https://shs.hal.science/hal-02861210/>

Wagner, A-C., (2021). « Champ », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2e édition, p. 50.

Table des matières

Introduction	8
Chapitre 1 - Aux sources de la laïcité : les différentes trajectoires françaises et belges	10
1. L'histoire de la laïcité, un élément central pour comprendre le présent	10
1.1 Un principe fondamental dans l'histoire de la société française	10
1.2 La laïcité belge, histoire d'un concept pluriel	18
2. La laïcité, un concept au croisé de plusieurs disciplines	24
2.1 La laïcité en France, un principe Républicain.....	24
2.2 La laïcité en Belgique, un pilier du socle commun	25
3. L'école, un terrain d'exercice de la laïcité.....	27
3.1 En France, un enseignement public et un enseignement privé.....	27
3.2 En Belgique, un enseignement officiel et un enseignement libre.....	28
4. De l'état des lieux à la problématisation	30
4.1 L'école, miroir de tensions sociétales	30
4.2 Pourquoi et comment analyser deux modèles de laïcité à l'école ?	33
Chapitre 2 - Pierre Bourdieu et son structuralisme constructiviste comme cadre théorique	36
1. Le structuralisme constructiviste de Pierre Bourdieu	36
1.1 Le champ selon Bourdieu	37
1.2 L'école comme champ	38
1.3 L'habitus selon Bourdieu	40
1.4 L'habitus scolaire	40
1.5 La violence symbolique selon Bourdieu	41
2. L'école, un champ où s'exerce de la violence symbolique	42
3. Pertinence et limites	43
Chapitre 3 - L'encadrement juridique et institutionnel de la laïcité scolaire : hiérarchisation des principes et modèles de référence des conceptions françaises et belges.....	46
1. La laïcité scolaire, un principe encadré par des textes	46
1.1 En France	46
1.2 En Belgique	48
2. Classifier la laïcité : le modèle de laïcité de Baubérot-Vincent et Milot	51
3. Quelle hiérarchisation des valeurs et quels idéaltypes ?.....	54
3.1 Hiérarchie des valeurs en France, la prépondérance de la neutralité et de la séparation	54
3.2 Le contexte scolaire français, à mi-chemin entre l'idéaltype séparatiste et autoritaire	56
3.3 Hiérarchie des valeurs en Belgique : la prépondérance de la neutralité et de la liberté de conscience ..	57
3.4 Le contexte scolaire belge, à mi-chemin entre la laïcité de reconnaissance et de foi civique	59
4. Des idéaltypes différents qui amènent à des habitus scolaires distincts	61
4.1 En France, un habitus scolaire d'intériorisation de la neutralité et de mise à distance du religieux	61
4.2 En Belgique, un habitus scolaire de respect du pluralisme	62
Chapitre 4 - Entre reconnaissance et effacement, des laïcités vectrices de violence symbolique.....	64
1. Rappel du cadre d'analyse : violence symbolique dans le champ scolaire.....	64
2. Le cas français : neutralité surdéterminante et uniformisation expressive	65

3. Le cas belge : pluralisme encadré et régulation des signes	67
4. Comparaison et discussion critique	69
4.1 Des convergences structurantes : la neutralité comme principe organisateur	69
4.2 Des divergences de configuration : centralisation française versus pluralisme encadré belge.....	69
4.3 Modalités et intensité de la violence symbolique.....	70
4.4 Naturalisation des normes et adhésion implicite	70
4.5 Effets différenciés sur la socialisation civique	71
4.6 Une tension structurelle entre cohésion et reconnaissance	71
5. Une violence symbolique nuancée dans les deux contextes nationaux, mais des implications pour la socialisation civique	72
<i>Conclusion</i>	<i>74</i>
1. Les apports de ce mémoire : mieux comprendre la laïcité dans les milieux scolaires français et belges et mieux cerner les violences symboliques connexes	74
2. Apport à la littérature scientifique : la violence symbolique à l'école, connexe à la laïcité aujourd'hui	74
3. Perspectives ouvertes par la recherche	75
3.1 Comment réduire la violence symbolique tout en préservant la laïcité ?	75
3.2 Vers une harmonisation européenne des conceptions de la laïcité	75
4. Conclusion générale	76
<i>Bibliographie.....</i>	<i>78</i>
<i>Annexes numéro 1</i>	<i>85</i>
<i>Annexe numéro 2</i>	<i>99</i>

Annexes numéro 1



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

1 | La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 | La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

• • LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE • •

3 | La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 | La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

5 | La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ses principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 | La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 | La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

8 | La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves, dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 | La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 | Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 | Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

• • L'ÉCOLE EST LAÏQUE • •

12 | Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 | Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 | Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

15 | Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.

Fiche 3. Identification des signes et tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse

CADRE JURIDIQUE

- Article L. 141-5-1 du Code de l'éducation
- Décret n° 2023-782 du 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale
- Circulaire du 9 novembre 2022 : Plan laïcité dans les écoles et les établissements scolaires
- Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics
- Note de service du 31 août 2023 relative au respect des valeurs de la République

L'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation dispose que « dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ».

Alors que les enseignants et personnels du service public de l'éducation sont soumis à l'obligation de neutralité³, les élèves peuvent porter des signes religieux discrets.

Sont en revanche interdits les signes et tenues dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse, tels que le voile dit islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa, le turban sikh, le bindi hindou ou une croix de dimension excessive, ces exemples n'étant pas limitatifs.

La loi est rédigée de manière à pouvoir s'appliquer à toutes les religions et de manière à répondre à l'apparition de nouveaux signes, voire à d'éventuelles tentatives de contournement de la loi.

Aussi, si les élèves des écoles, collèges et lycées publics peuvent porter des signes religieux discrets, sont en revanche interdits, d'une part, les signes ou tenues, tels notamment un voile ou un foulard islamique, une kippa ou une grande croix, dont le port, par lui-même, manifeste ostensiblement une appartenance religieuse et, d'autre part, ceux dont le port ne manifeste ostensiblement une appartenance religieuse qu'en raison du comportement de l'élève (CE, 5 décembre 2007, n° 295671, n° 28539, n° 285395 et n° 285396). L'interdiction porte sur le caractère ostensible de la manifestation et non pas sur le signe en tant que tel.

EXEMPLES

Deux cas sont donc à distinguer :

1. Le premier est celui dans lequel les signes ou tenues arborés par l'élève manifestent ostensiblement, par leur nature même (voile islamique, kippa, burkini, abaya, qamis, un crucifix ou tout autre pendentif religieux dont la dimension est manifestement excessive), une appartenance religieuse, auquel cas ils sont interdits quelles que soient les conditions dans lesquelles ils sont portés. Ainsi, par exemple, le Conseil d'État a estimé que le *keshi* sikh (sous-turban sikh) porté par un élève, bien qu'il soit d'une dimension plus modeste que le turban traditionnel et de couleur sombre, ne pouvait être qualifié de signe discret et devait être considéré comme une manifestation ostensible de son appartenance religieuse (CE, 5 décembre 2007, n° 285394).

³ Article L. 121-2 du Code général de la fonction publique, applicable à tout agent public.

CAS DU PORT DE L'ABAYA OU DU QAMIS DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET DURANT LES ACTIVITÉS SCOLAIRES

La note de service du 31 août 2023 est venue préciser que « le port de tenues de type abaya ou qamis [...] manifeste ostensiblement en milieu scolaire une appartenance religieuse [et] ne peut y être toléré ».

En effet, ces vêtements s'inscrivent dans une logique d'affirmation religieuse. Leur port par les élèves, qui permet d'identifier leur appartenance religieuse, tombe ainsi sous le coup de la loi du 15 mars 2004 et ne peut par conséquent être admis dans les écoles et établissements et durant les activités scolaires. Les arguments tirés d'un caractère culturel de ces tenues ne peuvent faire échec à l'application de la loi.

Le Conseil d'État, dans plusieurs ordonnances (n° 487891 du 7 septembre 2023 et n° 487896 487975 du 25 septembre 2023), a rejeté les recours en référé (référé-liberté et référé-suspension) dirigés contre cette note de service.

Le cas échéant, le chef d'établissement ou le directeur informe les parents ou responsables légaux et applique les dispositions prévues par l'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation.

CAS DU PORT DU BURKINI LORS DES COURS DE NATATION

Le vêtement appelé « burkini » est présenté par ses promoteurs comme un vêtement de natation. Il est composé d'une tunique à manches longues, couvrant la tête et portée sur un pantalon.

Cet ensemble vestimentaire, par sa nature même, permet d'identifier les croyances de celle qui le porte. Il s'agit donc d'un vêtement manifestant une appartenance religieuse.

Outre que, pour des raisons d'hygiène et de sécurité, le port du burkini est interdit par la plupart des règlements intérieurs des piscines utilisées par les écoles et les établissements pour les séances de natation, il contrevient, en manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, à l'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation. L'élève vêtue d'un burkini ne devra donc pas être admise dans le bassin de natation. Elle doit être invitée à porter un maillot de bain et, si elle s'y refuse, ne pourra pas participer à la séance de natation. Si l'élève persiste

dans son comportement, un rapport circonstancié sera remis au directeur ou au chef d'établissement, qui veillera aux suites (éventuellement disciplinaires) à donner et signalera l'incident dans l'application Faits établissement. L'école ou l'établissement pourra faire appel à l'équipe académique Valeurs de la République.

Le chef d'établissement ou le directeur veillera, en début d'année, à informer les parents ou responsables légaux sur la tenue de natation adéquate pour les filles (un maillot une ou deux pièces) et les garçons (slip de bain).

2. Le second cas est celui dans lequel les signes ou tenues ne sont pas par nature des signes d'appartenance religieuse, mais le deviennent indirectement et manifestement compte tenu des conditions de leur port, et plus particulièrement du comportement de l'élève. Un signe ou une tenue qui n'est pas, à proprement parler, religieux peut ainsi être interdit s'il est porté pour manifester ostensiblement une appartenance religieuse.

Le Conseil d'État a ainsi confirmé la sanction prise à l'encontre d'une élève de collège qui avait systématiquement refusé de retirer un bandana et donné à ce dernier le caractère d'un signe manifestant de manière ostensible son appartenance religieuse (CE, 5 décembre 2007, n° 295671).

Afin de déterminer si le signe ou la tenue que porte l'élève démontre sa volonté de manifester une appartenance religieuse, plusieurs éléments d'appréciation peuvent être pris en compte (notamment la permanence du port du signe ou de la tenue ou la persistance du refus de l'ôter quelles que soient les circonstances). La situation doit être rapportée au comportement global de l'élève. Dans le dialogue qui s'instaure avec ce dernier, le fait que celui-ci déclare ne pas manifester une appartenance religieuse par le port du signe ou de la tenue ne saurait suffire à écarter l'application de la loi.

Il a ainsi été jugé que, compte tenu notamment du refus constant de l'élève de modifier sa tenue vestimentaire, le port quotidien, par une élève de collège, d'une jupe longue de couleur sombre ainsi que d'un bandana couvrant partiellement sa chevelure devait être considéré comme une manifestation ostensible d'appartenance religieuse (CAA de Paris, 18 avril 2017, n° 15PA04525).

Le juge des référés du Conseil d'État a ainsi annulé l'ordonnance du juge des référés du 6 mars 2013 du tribunal administratif de Melun en jugeant :

« Considérant qu'il résulte de l'instruction que M^{lle} D...A...E... [...] s'est présentée dans cet établissement revêtue d'une longue jupe noire couvrant son pantalon et d'un large bandeau masquant une grande partie de ses cheveux ; qu'elle a alors été informée par les autorités de l'établissement qu'elle ne pourrait continuer à se rendre en cours dans une telle tenue, celle-ci n'étant pas conforme aux dispositions de l'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation, reprises dans le règlement intérieur de l'établissement ; que, face au refus de M^{lle} A...E...de modifier son habillement, le chef d'établissement a décidé de placer l'intéressée en permanence, où des éléments de cours et des travaux lui sont donnés quotidiennement par les enseignants de sa classe, en vue notamment de sa préparation au brevet des collèges ; que l'administration a engagé un dialogue avec l'élève et sa famille, notamment au cours d'entretiens organisés dès le 4 décembre puis le 11 décembre 2012, et de divers échanges, écrits ou oraux, ultérieurs ; que, toutefois, la jeune fille a continué à se présenter dans l'établissement dans la même tenue, refusant de même que sa famille, toute conciliation ; qu'elle s'est, en outre, absentée à plusieurs reprises sans justification. » (CE, Ord., 19 mars 2013, n° 366749)

Le Conseil d'État a donc donné raison au ministre de l'Éducation nationale et a considéré que le tribunal administratif de Melun n'aurait pas dû suspendre la sanction d'exclusion définitive infligée à l'élève.

CONSEILS ET PISTES D'ACTION

→ PRÉVENIR : INFORMER ET IMPLIQUER L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET ÉDUCATIVE

- Dès le début de l'année scolaire, le chef d'établissement ou le directeur d'école sensibilise l'ensemble de l'équipe éducative à porter une attention collective et coordonnée aux comportements des élèves. En particulier, les assistants d'éducation dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) sont à même d'observer des changements de comportements individuels et, éventuellement, des effets de groupe.
- Il rappelle également aux parents ou responsables légaux et aux élèves le sens de l'interdiction faite aux élèves de porter des signes ou tenues par lesquels ils manifestent ostensiblement une appartenance religieuse. La loi n'interdit pas les signes discrets.
- Il appelle l'attention des équipes éducatives et pédagogiques sur quelques points de vigilance :
 - les moments de changement comme la rentrée après des congés scolaires ;

- l'entrée de l'établissement qui constitue pour les élèves le seuil entre l'espace social et l'espace scolaire ;
- les comportements d'élèves visant à éprouver l'application des règles de l'école, les comportements de militantisme ou de prosélytisme, notamment aux abords immédiats de l'établissement (article L. 141-5-2 du Code de l'éducation).

→ RÉAGIR ET TRAITER LA SITUATION

En cas de non-respect de ces règles, le chef d'établissement prend immédiatement les mesures prévues par l'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation et par la circulaire du 18 mai 2004.

« La priorité doit être donnée au dialogue et à la pédagogie. Ce dialogue n'est pas une négociation. »

Lorsqu'un élève se présente avec un signe ou une tenue manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, le chef d'établissement doit engager immédiatement un dialogue avec lui et ses parents ou responsables légaux, en lien avec l'équipe de direction et les équipes éducatives.

Cette phase laisse donc à l'élève la possibilité de modifier sa tenue, notamment en retirant les signes concernés.

Si, après la phase de dialogue, l'élève n'accepte pas de respecter cette interdiction, le chef d'établissement engage une procédure disciplinaire.

Conduire le dialogue avec l'élève et ses parents ou responsables légaux

En vertu de la circulaire du 18 mai 2004, « le dialogue doit permettre d'expliquer à l'élève et à ses parents que le respect de la loi n'est pas un renoncement à leurs convictions. Il doit également être l'occasion d'une réflexion commune sur l'avenir de l'élève pour le mettre en garde contre les conséquences de son attitude et pour l'aider à construire un projet personnel.

Pendant le dialogue, l'institution doit veiller avec un soin particulier à ne pas heurter les convictions religieuses de l'élève ou de ses parents. Le principe de laïcité s'oppose évidemment à ce que l'État ou ses agents prennent parti sur l'interprétation de pratiques ou de commandements religieux ».

Le dialogue doit être poursuivi le temps utile pour garantir que la procédure disciplinaire n'est utilisée que pour sanctionner un refus délibéré de l'élève de se conformer à la loi.

Dans la plupart des cas, le dialogue permet à lui seul de dissiper toute tension ou incompréhension et ainsi de débloquer les situations.

Durant toute la phase de dialogue, le chef d'établissement prend toute mesure pour assurer le droit à l'instruction ainsi que la continuité pédagogique.

En cas de refus de l'élève, enclencher systématiquement la procédure disciplinaire

Si l'élève persiste dans son refus après cette phase de dialogue, le chef d'établissement déclenche la procédure disciplinaire, ainsi qu'il y est tenu en cas d'atteinte grave au principe de laïcité, selon les modalités décrites à la fiche 1 de ce vademecum (article R. 421-10 du Code de l'éducation tel que modifié par le décret n° 2023-782 du 16 août 2023). Une attention particulière est accordée au respect des droits de la défense, tels qu'ils sont rappelés dans l'annexe 3 de la circulaire du 9 novembre 2022, relative au Plan laïcité dans les écoles et les établissements.

Le chef d'établissement instaure une communication au sein de l'équipe pédagogique et éducative sur le suivi de l'élève.

Afin de consolider ces procédures, ces différentes phases, échanges et décisions seront consignés dans un document écrit.

L'équipe académique Valeurs de la République est en mesure d'intervenir pour aider au respect du cadre réglementaire.

Dans les écoles

En liaison avec l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription, le directeur de l'école maternelle ou élémentaire et l'enseignant(e) de la classe :

- conduisent l'échange avec les parents ou responsables légaux et l'élève concerné(e) ;
- rappellent à l'élève et à ses parents ou ses responsables légaux la loi, les règles de fonctionnement de l'école et le sens de ces dispositions dans le cadre des missions de l'école publique ;
- prévoient un éventuel suivi de l'élève.

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports publie des actes administratifs : décrets, arrêtés, notes de service, etc. La mise en place de mesures ministérielles et les opérations annuelles de gestion font l'objet de textes réglementaires publiés dans des BO spéciaux.



Encart

Principe de laïcité à l'École

RESPECT DES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE

NOR : MENG2323654N

Note de service du 31-8-2023

MENJ - SG

Texte adressé aux cheffes et chefs d'établissement ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices d'établissement

L'École de la République a pour mission de former des citoyens libres, éclairés, dotés des mêmes droits et devoirs, et conscients de leur égale appartenance à la société française. Cette exigence suppose que chaque élève puisse s'instruire, se forger un esprit critique et grandir à l'abri des pressions, du prosélytisme et des revendications communautaires. Le principe de laïcité, qui garantit la neutralité de l'institution scolaire et protège l'élève de tout comportement prosélyte, constitue donc un principe cardinal, protecteur de la liberté de conscience. Son plein respect dans les écoles et les établissements scolaires doit être assuré.

Dans certains établissements, la montée en puissance du port de tenues de type *abaya* ou *qamis* a fait naître un grand nombre de questions sur la conduite à tenir. Ces questionnements appellent une réponse claire et unifiée de l'institution scolaire sur l'ensemble du territoire.

En vertu de l'article L. 141-5-1 du Code de l'éducation, qui reprend la loi du 15 mars 2004, le port de telles tenues, qui manifeste ostensiblement en milieu scolaire une appartenance religieuse, ne peut y être toléré. En application de cet article, à l'issue d'un dialogue avec l'élève, si ce dernier refuse d'y renoncer au sein de l'établissement scolaire ou durant les activités scolaires, une procédure disciplinaire devra être engagée.

I. LE NON-RESPECT DE LA LOI DU 15 MARS 2004 DOIT ÊTRE SANCTIONNÉ

Je demande à l'ensemble des chefs d'établissement, avec le soutien indéfectible des autorités académiques – au premier rang desquelles le recteur et le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) –, de veiller à son respect par l'ensemble des élèves et à la prise en charge systématique des atteintes dans les conditions exposées ci-après.

À tout moment des différentes phases décrites ci-après, tout chef d'établissement ou directeur d'école pourra faire appel aux équipes académiques qui assureront leur soutien à chaque fois qu'elles seront sollicitées, y compris en se déplaçant.

1. Les inspecteurs de circonscription, les directeurs d'école et les chefs d'établissement bénéficieront de l'appui des équipes académiques Valeurs de la République

Afin de prévenir toute pression sur les chefs d'établissement, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les directeurs d'école, et afin d'assurer une réponse uniforme sur l'ensemble du territoire, toute la chaîne hiérarchique du ministère, les recteurs, les DASEN, les équipes académiques Valeurs de la République (EAVR) ainsi que les formateurs laïcité ou les inspecteurs pédagogiques régionaux Établissements et vie scolaire (IPR-EVS) pourront être mobilisés pour apporter le soutien nécessaire aux équipes des écoles et des établissements.

2. Un dialogue doit d'abord être engagé dans un temps resserré

Je rappelle à cet égard que le dialogue avec l'élève doit constituer le premier moyen à mobiliser lors de ces situations. Ce dialogue peut en effet, dans un grand nombre de cas, résoudre les tensions et dissiper les incompréhensions.

Lorsque celles-ci persistent à l'issue de cette première phase de dialogue, il convient de nouer un échange approfondi avec les parents, le cas échéant avec le soutien des EAVR, qui pourront être mobilisées.

Dans le premier degré, le directeur d'école, responsable de l'ordre dans les locaux scolaires, l'organise sous l'autorité de l'inspecteur de l'éducation nationale.

Cette procédure ne saurait être une négociation, sous quelque forme que ce soit. Son objectif est de mettre un terme rapide et durable au comportement constitutif d'un trouble au bon fonctionnement de l'école ou de l'établissement, sous peine, le cas échéant, de sanction disciplinaire de l'élève concerné.

3. En cas d'échec de cette phase, une procédure disciplinaire sera systématiquement engagée par le chef d'établissement

À cet égard, le décret n° 2023-782 du 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale modifie l'article R. 421-10 du Code de l'éducation et prévoit qu'une procédure disciplinaire est systématiquement engagée par le chef d'établissement « lorsque l'élève commet un acte portant une atteinte grave aux principes de la République, notamment au principe de laïcité ».

Le fait de persister dans un comportement contraire à la loi du 15 mars 2004 ou de réitérer un tel comportement entre pleinement dans cette catégorie et doit donc être sanctionné disciplinairement.

II. L'ANNÉE SCOLAIRE 2023-2024 VERRA LE RENFORCEMENT DES ACTIONS EN FAVEUR DE LA LAÏCITÉ

1. Former les personnels

Au-delà du respect de la loi du 15 mars 2004, il découle de l'article L. 111-1 du Code de l'éducation^[1] que l'ensemble des personnels des écoles et des établissements scolaires a pour mission commune d'incarner, de faire vivre et de transmettre la laïcité et les valeurs de la République, à laquelle chacun doit contribuer selon ses fonctions et compétences propres.

Les chefs d'établissements, IEN et directeurs d'école sont les premiers responsables de la mise en œuvre de ces principes. L'éducation à la laïcité et aux valeurs de la République sera ainsi intégrée dans chaque projet d'établissement ou d'école et dans les réflexions menées au sein des différentes instances (comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), conseil de la vie lycéenne (CVL), conseil de la vie

collégienne (CVC), conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil d'enseignement, conseil des maîtres, conseil d'école).

Tous les professeurs contribuent à la pédagogie de la laïcité et des valeurs de la République, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines et les éducations transversales. L'arrêté du 16 juillet 2021 relatif au continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation concernant la laïcité et les valeurs de la République fixe précisément les compétences que ces personnels maîtrisent et appliquent dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives.

Ainsi, 330 000 professeurs ont d'ores et déjà été formés, conformément à la loi du 24 août 2021 confortant les principes de la République ; 100 % devront l'être d'ici 2025.

Sur le modèle de la formation des 14 000 chefs d'établissement et adjoints en 2022-2023, deux formations spécifiques seront engagées ou amplifiées dès la rentrée 2023, l'une au bénéfice des IEN du premier degré, l'autre dédiée aux conseillers principaux d'éducation.

2. Utiliser les ressources disponibles, diffuser l'information et associer tous les acteurs concernés

Les personnels ont à leur disposition de nombreux outils et ressources pour aborder la laïcité dans leurs enseignements. Il apparaît nécessaire de favoriser l'appropriation par les personnels de trois documents en particulier :

- Le coffret *Guide républicain*, accessible en ligne et déjà largement diffusé, comprend notamment un volume sur *La République à l'École* ;
- Le vademécum *La Laïcité à l'école*, régulièrement mis à jour, est l'outil de référence pour identifier, analyser et répondre aux atteintes au principe de laïcité ;
- La Charte de la laïcité reste enfin le support de référence pour mener une pédagogie de la laïcité avec les élèves, pour informer et présenter aux parents le sens de ce principe à l'École.

Parce qu'aucune atteinte aux principes de la République ne doit être tue, tout personnel qui y est confronté doit en aviser sa hiérarchie et chaque atteinte à la laïcité et aux valeurs de la République doit faire l'objet sans délai d'un signalement via l'application « Faits établissement » (au moins de niveau 2) par le chef d'établissement, l'IEN ou le directeur d'école. Par ailleurs, vous rappellerez à tous les personnels la possibilité du recours au formulaire « Atteinte à la laïcité » sur Eduscol (<https://eduscol.education.fr/1621/le-formulaire-atteinte-la-laicite>).

Enfin, dès la réunion de rentrée, les chefs d'établissement, les IEN et les directeurs d'école informeront les équipes pédagogiques et éducatives, les élèves et leurs parents, sur les règles de la laïcité. Ils rappelleront que le règlement intérieur précise les droits et obligations des élèves et s'appuieront sur la Charte de la laïcité à l'école.

Ces informations destinées à favoriser l'adhésion des parents ou des représentants légaux des élèves seront rappelées lors de la phase de dialogue en cas de non-respect de la loi du 15 mars 2004.

3. Un plan d'action académique dès la rentrée de septembre 2023

Dès la rentrée de septembre 2023, l'accompagnement des équipes de direction des établissements sera renforcé avec l'appui, le cas échéant, durable, des EAVR ainsi qu'à travers un plan académique. Les chefs

d'établissement et les DASEN devront s'approprier les dispositions issues du décret n° 2023-782 du 16 août 2023, qui, si nécessaire, permet aux seconds de se substituer aux premiers dans la mise en œuvre des procédures disciplinaires.

Le secrétariat général du ministère est à la disposition de l'ensemble des personnels concernés pour toute difficulté qui pourrait advenir et risquerait d'empêcher que l'enseignement ne se déroule dans un climat serein, préservé de toute pression, et ce, dans toutes les écoles et les établissements de la République.

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Gabriel Attal

[1] « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. »



© Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Annexe numéro 2

Enseignement en général

Lois 18312

H.O.10

p.1

Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté

D. 31-03-1994 M.B. 18-06-1994

modifications:

D. 17-12-03 (M.B. 21-01-04)

D. 02-06-06 (M.B. 04-09-06)

Le Conseil de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

Article 1er. - Dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté, les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, 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 pluraliste.

Article 2. - L'école de la Communauté éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté.

Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elle respecte la liberté de conscience des élèves.

Article 3. - Les élèves y sont entraînés graduellement à la recherche personnelle; ils sont motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique.

L'école de la Communauté 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 religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions.

Article 4. - Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 2, le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion.

Centre de documentation administrative
Secrétariat général



D. 31-03-1994
mis à jour au 15/09/2006

Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations.

Il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves.

Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique; de même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours visés à l'article 5, il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.

Article 5. - Les titulaires des cours de religions reconnues et de morale inspirée par ces religions, ainsi que les titulaires des cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen, s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles.

Les cours visés à l'alinéa précédent, là où ils sont légalement organisés, le sont sur un pied d'égalité. Ils sont offerts au libre choix des parents ou des étudiants. Leur fréquentation est obligatoire.

inséré par D. 17-12-2003 ; modifié par D. 02-06-2006

Article 6. - § 1^{er}. Une formation à la neutralité est organisée à raison de 20 heures par :

1^o les hautes écoles organisées par la Communauté française dans les sections de l'enseignement supérieur de la catégorie pédagogique;

2^o les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale organisés par la Communauté française dans le cadre des études menant au certificat d'aptitude pédagogique et d'éducateur spécialisé,

3^o les institutions universitaires, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts organisées par la Communauté française dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

§ 2. La formation porte, notamment, sur le décret du 17 décembre 2003, le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française et sur les grands textes fondateurs de la démocratie et de la citoyenneté moderne.

inséré par D. 17-12-2003 (en vigueur : 01/09/2004)

Article 7. - Tout pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné ou libre subventionné non confessionnel peut adhérer aux principes du présent décret. Toutes les dispositions lui sont dès lors, mutatis mutandis, applicables.

Le Gouvernement fixe le modèle de l'adhésion et détermine les modalités selon lesquelles cette adhésion lui est communiquée.

Tout pouvoir organisateur qui a adopté les principes du présent décret avant le 30 juin 2004 est réputé y adhérer s'il communique sa décision

d'adoption au Gouvernement selon les modalités que celui-ci détermine.

inséré par D. 17-12-2003

Article 8. - La Communauté française, en sa qualité de pouvoir organisateur, ainsi que les pouvoirs organisateurs visés à l'article 7 qui adhèrent aux principes du présent décret, inscrivent une référence explicite au présent décret dans leur projet éducatif tel que visé au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et reproduisent au moins les principes et garanties énoncés aux articles 1 à 5.

Pour l'enseignement supérieur, la référence explicite est inscrite dans le projet pédagogique, social et culturel tel que visé à l'article 6 du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles.

Chaque année scolaire, dans le courant du premier trimestre, dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire organisés par un pouvoir organisateur auquel s'applique le présent décret, les grandes orientations dudit décret et ses implications sur le projet d'établissement sont présentées aux membres du personnel.

inséré par D. 17-12-2003

Article 9. - Tout membre du personnel est tenu au respect du principe de neutralité définie par le présent décret, par le fait même de sa désignation ou de son engagement par un pouvoir organisateur tenu au respect du présent décret. A cette fin, les projets éducatif et pédagogique visés au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 précité sont transmis au membre du personnel pour signature, précédée de la mention «Lu et approuvé».

inséré par D. 17-12-2003

Article 10. - Le contrôle du respect au sein des établissements scolaires qui y sont tenus, des principes du présent décret, est assuré par l'inspection.

Tous les deux ans, le Gouvernement présente au Conseil de la Communauté française un rapport sur l'application du présent décret. Le premier rapport est présenté au plus tard le 30 juin 2006.

Tout manquement constaté par un membre de l'inspection aux principes visés à l'alinéa premier fait l'objet d'un rapport adressé immédiatement par la voie hiérarchique à l'inspecteur coordonnateur ou général concerné. Celui-ci le transmet, accompagné de son avis sur les suites à y donner, à l'administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement

D. 17-12-2003

M.B. 21-01-2004

Modifications :

D. 02-06-2006 - M.B. 04-09-2006

D. 14-07-2015 - M.B. 05-08-2015

D. 13-07-2016 - M.B. 10-08-2016

D. 19-07-2017 - M.B. 01-09-2017

D. 07-02-2019 - M.B. 05-03-2019

Ce décret du 14 juillet 2015 cesse de produire ses effets le 31 août 2016. Il peut être prolongé d'une année par A.Gi pour l'enseignement primaire et secondaire ou seulement pour l'enseignement secondaire.

Le Parlement a adopté et nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

CHAPITRE 1^{er}. - Dispositions générales

Article 1^{er}. - Le présent chapitre s'applique à l'enseignement subventionné organisé par la Commission communautaire française, les provinces, les communes, les associations de communes et toute personne de droit public, appelé ci-après enseignement officiel subventionné.

Il s'applique également aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre subventionné non confessionnel qui adhèrent aux principes du présent décret conformément à l'article 8.

Il cesse de s'appliquer aux pouvoirs organisateurs d'enseignement visés aux alinéas précédents qui adhèrent aux principes du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française conformément à l'article 7 de ce décret.

Article 2. - Dans l'enseignement officiel subventionné, les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, 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 pluraliste.

Article 3. - L'école officielle subventionnée éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent aux pouvoirs publics.

Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle respecte la liberté de conscience des élèves.



Article 4. - L'école officielle subventionnée garantit à l'élève ou à l'étudiant le droit d'exercer son esprit critique et, 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 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. Le règlement d'ordre intérieur de chaque établissement peut prévoir les modalités selon lesquelles les droits et libertés précités sont exercés.

La liberté de manifester sa religion ou ses convictions et d'en débattre, ainsi que la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions.

Aucune vérité n'est imposée aux élèves, ceux-ci étant encouragés à rechercher et à construire librement la leur.

Article 5. - Afin notamment de garantir le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle, le personnel de l'enseignement officiel subventionné

1° adopte une attitude réservée, objective et constamment alertée contre le risque d'induire chez les élèves ou étudiants des préjugés qui compromettent ce choix;

2° traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques et les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves;

3° s'abstient, devant les élèves, de toute attitude et de tout propos partisan dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique. Il amène les élèves à considérer les différents points de vue dans le respect des convictions d'autrui. De même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique quel qu'il soit. Il veille toutefois à dénoncer les atteintes aux principes démocratiques, les atteintes aux droits de l'homme et les actes ou propos racistes, xénophobes ou révisionnistes. Il veille, de surcroît, à ce que, sous son autorité, ne se développent ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisé par ou pour les élèves.

Modifié par D. 14-07-2015 ; D. 13-07-2016 ; D. 19-07-2017

Article 6. - Les titulaires des cours de religions reconnues et de morale non confessionnelle s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles.

Les cours visés à l'alinéa précédent, là où ils sont légalement organisés, le sont sur un pied d'égalité. Ils sont offerts au libre choix de l'élève, s'il est majeur, ou de ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur. Leur fréquentation est obligatoire sauf pour les élèves qui en sont dispensés. Les élèves de l'enseignement primaire et secondaire dispensés participent obligatoirement à une deuxième période de cours de philosophie et de citoyenneté visée à l'article 8, alinéa 5, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement.

Modifié par D. 02-06-2006 ; D. 07-02-2019

Article 7. - § 1^{er}. Une formation répondant aux exigences des articles 2 à 6 est organisée à raison de 20 heures par :

1^o les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de la formation initiale des enseignants telle que définie par le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants;

2^o les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale subventionnés par la Communauté française dans le cadre des études menant au certificat d'aptitudes pédagogiques et au grade académique de bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif. *[§1^{er} remplacé par D. 07-02-2019]*

§ 2. La formation porte, notamment, sur le présent décret, le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française et sur les grands textes fondateurs de la démocratie et de la citoyenneté moderne.

Article 8. - Tout pouvoir organisateur de l'enseignement libre subventionné non confessionnel peut adhérer aux principes du présent décret. Toutes les dispositions lui sont dès lors, mutatis mutandis, applicables.

Le Gouvernement fixe le modèle de l'adhésion et détermine les modalités selon lesquelles cette adhésion lui est communiquée.

Article 9. - Chaque pouvoir organisateur inscrit une référence explicite au présent décret dans son projet éducatif tel que visé au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et reproduit au moins les principes et garanties énoncés aux articles 2 à 6.

Pour l'enseignement supérieur, la référence explicite est inscrite dans le projet pédagogique, social et culturel tel que visé à l'article 6 du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles.

Dans le cadre de ses missions d'enseignement, le pouvoir organisateur veille à ne pas manifester de préférence, de quelque manière que ce soit, pour une conviction politique, philosophique, idéologique ou religieuse particulière.

Chaque année scolaire, dans le courant du premier trimestre, dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire organisés par un pouvoir organisateur auquel s'applique le présent décret, les grandes orientations dudit décret et ses implications sur le projet d'établissement sont présentées aux membres du personnel.

Article 10. - Tout membre du personnel est tenu au respect du principe de neutralité organisée par le présent décret, par le fait même de sa désignation ou de son engagement par un pouvoir organisateur tenu au respect du présent décret.

A cette fin, les projets éducatif et pédagogique visés au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 précité sont transmis au membre du personnel pour



signature, précédée de la mention «Lu et approuvé».

Article 11. - Le contrôle du respect au sein des établissements scolaires qui y sont tenus, des principes du présent décret, est assuré par l'inspection.

Tous les deux ans, le Gouvernement présente au Conseil de la Communauté française un rapport sur l'application du présent décret. Le premier rapport est présenté au plus tard le 30 juin 2006.

Tout manquement constaté par un membre de l'inspection aux principes visés à l'alinéa premier fait l'objet d'un rapport adressé immédiatement par la voie hiérarchique à l'inspecteur coordonnateur ou général concerné. Celui-ci le transmet, accompagné de son avis sur les suites à y donner, à l'administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique.

CHAPITRE II. - Dispositions modificatives

Article 12. - Dans l'article 2 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de l'enseignement, l'alinéa 4 est modifié comme suit :

1° les mots «Parmi les écoles citées ci-dessus sont réputées» sont remplacés par «Parmi les écoles citées ci-dessus»;

2° le point a) est remplacé par la disposition suivante :

«a) sont neutres celles qui respectent le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté et réputées neutres celles qui respectent le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matières d'enseignement.»

3° au point b), le mot «sont» est ajouté avant le mot «pluralistes».

Article 13. - Dans l'article 4, alinéa 2, de la même loi, sont apportées les modifications suivantes :

1° Au point 1°, les mots «une école dont au moins les trois quarts du personnel sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement non confessionnel» sont remplacés par «soit une école qui est organisée par la Communauté française soit une école de l'enseignement officiel subventionné, soit une école libre subventionnée de caractère non confessionnel»;

2° Au point 2°, les mots «dont au moins les trois quarts du personnel sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement confessionnel» sont remplacés par «dont l'enseignement est basé sur une des religions reprises à l'article 8 et donné avec l'accord de l'autorité compétente du culte concerné».

Article 14. - Dans l'article 24 de la même loi, il est inséré le paragraphe suivant :

«§ 2quater. Si un pouvoir organisateur qui adhère au décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de la Communauté française ne respecte pas les principes dudit décret, la procédure prévue au § 2ter peut également être entamée.

Si un pouvoir organisateur auquel s'applique le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement ne respecte pas les principes dudit décret, la procédure prévue au § 2ter peut également être entamée.»

Article 15. - Dans l'article 2, § 3, alinéa 2, de l'arrêté royal du 30 mars 1982 relatif aux centres d'enseignement secondaire et fixant le plan de rationalisation et de programmation de l'enseignement secondaire de plein exercice, les mots «peut être confessionnel ou non confessionnel» sont remplacés par «est réputé neutre».

Article 16. - Dans l'article 13 de l'arrêté royal du 2 août 1984 portant rationalisation et programmation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, l'alinéa suivant est inséré entre les alinéas 1^{er} et 2 :

«Préalablement à toute fusion, l'inspection est chargée de vérifier le respect, par les écoles concernées, des dispositions légales et réglementaires en vigueur»

Article 17. - L'article 4, § 1^{er}, de l'arrêté royal n° 439 du 11 août 1986 portant rationalisation et programmation de l'enseignement spécial, est complété par l'alinéa suivant :

«Préalablement à toute fusion, l'inspection est chargée de vérifier le respect, par les écoles concernées, des dispositions légales et réglementaires en vigueur»

Article 18. - A l'article 5ter du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice, le § 6 est remplacé comme suit :

«§ 6. Les propositions de fusion sont d'abord soumises à l'inspection, chargée de vérifier le respect, par les établissements concernés, des dispositions légales et réglementaires en vigueur. Elles sont ensuite soumises, pour avis, aux conseils de zone et, pour approbation, au comité de concertation du caractère d'enseignement concerné, créés en application de l'article 24.»

Article 19. - Un article 6, rédigé comme suit, est inséré dans le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté :

«Article 6. § 1^{er}. Une formation à la neutralité est organisée à raison de 20 heures par :

1° les hautes écoles organisées par la Communauté française dans les sections de l'enseignement supérieur de la catégorie pédagogique;

2° les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale organisés par la Communauté française dans le cadre des études menant au certificat d'aptitude pédagogique et d'éducateur spécialisé,

3° les institutions universitaires et les hautes écoles organisées par la Communauté française dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

§ 2. La formation porte, notamment, sur le décret du 17 décembre 2003, le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française et sur les grands textes fondateurs de la démocratie et de la citoyenneté moderne»

Article 20. - Un article 7, rédigé comme suit, est inséré dans le décret du 31 mars 1994 précité :

«Article 7. Tout pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné ou libre subventionné non confessionnel peut adhérer aux principes du présent décret. Toutes les dispositions lui sont dès lors, mutatis mutandis, applicables.

Le Gouvernement fixe le modèle de l'adhésion et détermine les modalités selon lesquelles cette adhésion lui est communiquée.

Tout pouvoir organisateur qui a adopté les principes du présent décret avant le 30 juin 2004 est réputé y adhérer s'il communique sa décision d'adoption au Gouvernement selon les modalités que celui-ci détermine.»

Article 21. - Un article 8, rédigé comme suit, est inséré dans le décret du 31 mars 1994 précité :

«Article 8. La Communauté française, en sa qualité de pouvoir organisateur, ainsi que les pouvoirs organisateurs visés à l'article 7 qui adhèrent aux principes du présent décret, inscrivent une référence explicite au présent décret dans leur projet éducatif tel que visé au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et reproduisent au moins les principes et garanties énoncés aux articles 1 à 5.

Pour l'enseignement supérieur, la référence explicite est inscrite dans le projet pédagogique, social et culturel tel que visé à l'article 6 du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles.

Chaque année scolaire, dans le courant du premier trimestre, dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire organisés par un pouvoir organisateur auquel s'applique le présent décret, les grandes orientations dudit décret et ses implications sur le projet d'établissement sont présentées aux membres du personnel.»

Article 22. - Un article 9, rédigé comme suit, est inséré dans le décret du 31 mars 1994 précité :

«Article 9. Tout membre du personnel est tenu au respect du principe de neutralité définie par le présent décret, par le fait même de sa désignation ou de son engagement par un pouvoir organisateur tenu au respect du présent décret. A cette fin, les projets éducatif et pédagogique visés au chapitre VII du décret du 24 juillet 1997 précité sont transmis au membre du personnel pour signature, précédée de la mention «Lu et approuvé».»

Article 23. - Un article 10, rédigé comme suit, est inséré dans le décret du 31 mars 1994 précité :

«Article 10. Le contrôle du respect au sein des établissements scolaires qui y sont tenus, des principes du présent décret, est assuré par l'inspection.

Tous les deux ans, le Gouvernement présente au Conseil de la Communauté française un rapport sur l'application du présent décret. Le premier rapport est présenté au plus tard le 30 juin 2006.

Tout manquement constaté par un membre de l'inspection aux principes visés à l'alinéa premier fait l'objet d'un rapport adressé immédiatement par la voie hiérarchique à l'inspecteur coordonnateur ou général concerné. Celui-ci le transmet, accompagné de son avis sur les suites à y donner, à l'administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique.»

CHAPITRE III. - Dispositions transitoires et finales

Article 24. - La signature des projets éducatif et pédagogique n'est pas requise des membres du personnel nommés ou désignés à titre temporaire prioritaire à la date du 1^{er} septembre 2004.

Elle n'est pas non plus requise des membres du personnel engagés à titre définitif ou à titre temporaire prioritaire par un pouvoir organisateur de l'enseignement libre non confessionnel antérieurement à la date d'adhésion de ce pouvoir organisateur.

Article 25. - Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2004.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Bruxelles, le 17 décembre 2003.

Le Ministre-Président, chargé des Relations internationales

H. HASQUIN

Le Ministre de la Culture, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports,

Mme C. DUPONT

Le Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'O.N.E.,

J-M. NOLLET

Le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial,

P. HAZETTE

Le Ministre du Budget,

M. DAERDEN

Le Ministre des Arts et des Lettres et de l'Audiovisuel,

D. DUCARME

Le Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique,

Mme F. DUPUIS

La Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé,

Mme N. MARECHAL



AVIS OFFICIELS — OFFICIELE BERICHTEN

COUR CONSTITUTIONNELLE

[2020/203733]

Extrait de l'arrêt n° 81/2020 du 4 juin 2020
(version résultant de l'ordonnance en rectification du 2 juillet 2020)

Numéro du rôle : 6827

En cause : la question préjudicielle relative à l'article 3 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 « définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté », posée par la chambre des référés du Tribunal de première instance francophone de Bruxelles.

La Cour constitutionnelle,

composée des présidents F. Dooit et A. Aken, et des juges L. Lervysen, J.-P. Moerman, T. Merckx-Van Goey, P. Nihoul, T. Giet, R. Leynen, J. Moerman et M. Pâques, assistée du greffier F. Meerschaert, présidée par le président F. Dooit,

après en avoir délibéré, rend l'arrêt suivant :

I. Objet de la question préjudicielle et procédure

Par jugement du 9 mai 2018, dont l'expédition est parvenue au greffe de la Cour le 15 mai 2018, la chambre des référés du Tribunal de première instance francophone de Bruxelles a posé la question préjudicielle suivante :

« L'article 3 du décret du 31 mars 1994 de la Communauté française définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté est-il conforme aux articles 19, 23 et 24 de la Constitution, à l'article 9 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, à l'article 2 du Premier protocole additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, en ce qu'il est interprété comme permettant à un pouvoir organisateur soumis à ce décret de prévoir dans le règlement intérieur d'un établissement scolaire une interdiction totale faite aux élèves, fussent-ils majeurs, de porter des insignes, des bijoux ou des vêtements qui reflètent une opinion ou une appartenance politique, philosophique ou religieuse ainsi que tout couvre-chef, notamment ceux reflétant une telle opinion ou une telle appartenance, et ce afin de créer un environnement éducatif totalement neutre ? »

I.-1

II. En droit.

I.-1

B.1.1. La question préjudicielle concerne l'article 3 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 « définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté » (ci-après : le décret du 31 mars 1994), qui dispose :

« Les élèves y sont entraînés graduellement à la recherche personnelle, ils sont motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique.

L'école de la Communauté garantit à l'élève ou à l'étudiant, en 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 religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions. »

B.1.2. Bien que l'article 3, 7°, du décret de la Communauté française du 3 mai 2019 « portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun » prévoie l'abrogation du décret du 31 mars 1994, cette abrogation n'entrera en vigueur que le 1^{er} septembre 2020. Le décret, précité, du 3 mai 2019 n'a donc aucune incidence sur l'affaire présentement examinée.

B.2. Il est demandé à la Cour si l'article 3 du décret du 31 mars 1994, interprété comme permettant « à un pouvoir organisateur soumis à ce décret de prévoir dans le règlement intérieur d'un établissement scolaire une interdiction totale faite aux élèves, fussent-ils majeurs, de porter des insignes, des bijoux ou des vêtements qui reflètent une opinion ou une appartenance politique, philosophique ou religieuse ainsi que tout couvre-chef, notamment ceux reflétant une telle opinion ou une telle appartenance, et ce afin de créer un environnement éducatif totalement neutre », est compatible avec les articles 19, 23 et 24 de la Constitution, avec l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme et avec l'article 2 du Premier Protocole additionnel à cette Convention.

Quant à la recevabilité

B.3. Le Centre inter fédéral pour l'égalité des chances, la lutte contre le racisme et les discriminations (ci-après : UNIA), partie intervenante dans l'affaire devant le juge *a quo*, fait valoir que la question préjudicielle n'est pas recevable, d'une part, parce qu'un pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné qui, en application de l'article 7 du décret du 31 mars 1994, adhère aux principes de ce décret n'est soumis à l'application du décret du 17 décembre 2003 « organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement » (ci-après : le décret du 17 décembre 2003), lequel, selon UNIA, définit les compétences relatives à l'élaboration du règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de manière moins large que le décret du 31 mars 1994, et, d'autre part, parce que la neutralité, telle qu'elle est définie dans le décret du 31 mars 1994, n'impose des obligations qu'aux établissements d'enseignement et au personnel enseignant, et donc pas aux étudiants ni aux élèves.

B.4. Il revient en règle à la juge *a quo* de déterminer les normes applicables au litige qui lui est soumis. Toutefois, lorsque des dispositions qui ne peuvent manifestement être appliquées à ce litige sont soumises à la Cour, celle-ci n'en examine pas la constitutionnalité. De même, il appartient en règle au juge *a quo* d'interpréter les dispositions qu'il applique, sous réserve d'une lecture manifestement erronée de la disposition en cause. Enfin, c'est, en règle, également à la juge *a quo* qu'il appartient d'apprécier si la réponse à la question préjudicielle est utile à la solution du litige. Ce n'est que lorsque tel n'est manifestement pas le cas que la Cour peut décider que la question n'appelle pas de réponse.

B.5.1. Le décret du 31 mars 1994 contient des règles de neutralité applicables aux établissements d'enseignement organisés par la Communauté française (article 1^{er}). Le décret du 17 décembre 2003 contient des règles de neutralité applicables à l'enseignement subventionné organisé par la Commission communautaire française, les provinces, les communes, les associations de communes et toute personne de droit public, ainsi qu'aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre subventionné non confessionnel qui souhaitent adhérer aux principes de ce décret conformément à son article 8 (article 1^{er}).

Selon l'article 7 du décret du 31 mars 1994, tout pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné ou de l'enseignement libre subventionné non confessionnel peut décider d'adhérer aux principes du décret du 31 mars 1994, auquel cas toutes les dispositions de ce décret lui sont applicables *mutatis mutandis*.

Selon l'article 1^{er}, dernier alinéa, du décret du 17 décembre 2003, les dispositions de ce décret cessent de s'appliquer aux pouvoirs organisateurs d'enseignement qui adhèrent aux principes du décret du 31 mars 1994 conformément à l'article 7 de ce décret.

B.5.2. Il résulte de ce qui précède que, lorsqu'un pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné adhère aux principes du décret du 31 mars 1994, les dispositions du décret du 17 décembre 2003 ne sont plus applicables à ce pouvoir organisateur.

B.5.3. Il ressort des faits de la cause soumise à la juge *a quo* que l'établissement d'enseignement dont le règlement intérieur est contesté fait partie de l'enseignement officiel subventionné et que le pouvoir organisateur de cet établissement a adhéré aux principes du décret du 31 mars 1994, en application de l'article 7 de ce décret.

Ainsi, il n'appartient pas que l'article 3 du décret du 31 mars 1994 ne s'applique manifestement pas au litige pendant devant le juge *a quo*.

B.6.1. Selon la disposition en cause, un établissement d'enseignement doit garantir aux élèves et aux étudiants le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question relative à l'école ou concernant les droits de l'homme, la liberté de pratique de sa religion ou sa conviction et la liberté d'association et de réunion. Toutefois, les élèves et les étudiants ne peuvent faire valoir ces droits et libertés qu'à « 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 ».

B.6.2. Le juge *a quo* statue la disposition en cause à la Cour dans l'interprétation selon laquelle cette disposition permet à l'instance compétente pour le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de prévoir, dans ce règlement, des conditions d'exercice et de jouissance des droits et libertés visés ou des limitations de ces droits et libertés. Dans cette interprétation, qui n'est pas manifestement erronée, la disposition en cause peut emporter des obligations pour les élèves et les étudiants. La réponse à la question préjudicielle n'est donc pas manifestement inutile à la solution du litige pendant devant le juge *a quo*.

B.7. Les exceptions soulevées par UNIA sont rejetées.

B.8.1. Le « Gemeenschapsonderwijs GOF » (l'enseignement communautaire flamand) (ci-après : « GOF »), partie intervenante dans l'affaire introduite devant la Cour, fait valoir que la question préjudicielle, en ce qu'elle invite la Cour à contrôler la disposition en cause au regard de l'article 24 de la Constitution, n'est recevable que dans la mesure où la Cour est invitée à contrôler cette disposition au regard de l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution, qui porte sur la neutralité de l'enseignement communautaire. Les autres alinéas de ce paragraphe et les autres paragraphes de cet article constitutionnel ne seraient pas pertinents dans l'affaire présentement examinée.

B.8.2. Il n'appartient pas aux parties devant la Cour de limiter la portée d'une question préjudicielle.

En l'espèce, la motivation de la décision de renvoi ne permet pas de conclure que le contrôle demandé de la disposition en cause au regard de l'article 24 de la Constitution se limiterait au troisième alinéa du premier paragraphe de cette disposition constitutionnelle.

B.8.3. En ce que l'exception invoquée par « GOF » doit être interprétée en ce sens que tous les aspects de l'article 24 de la Constitution ne sont pas pertinents dans l'affaire présentement examinée, l'examen de cette exception se confond avec l'examen quant au fond. Lors de cet examen, la Cour contrôle la disposition en cause au regard des garanties contenues dans cet article constitutionnel, dans la mesure où ces garanties sont pertinentes dans l'affaire présentement examinée.

B.8.4. « GOF » fait également valoir que la question préjudicielle, en ce qu'elle invite la Cour à contrôler la disposition en cause au regard de l'article 23 de la Constitution, n'est pas recevable parce que la décision de renvoi ne permet pas de déduire quelle partie de l'article 23 de la Constitution est visée et en quoi cette disposition constitutionnelle pourrait être violée.

B.9.2. Bien que la décision de renvoi n'indique pas explicitement en quoi la disposition en cause pourrait violer l'article 23 de la Constitution, la motivation de cette décision permet suffisamment de déduire que la question porte sur la compatibilité de la disposition en cause avec le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine, garanti par le premier alinéa de cet article constitutionnel, et avec le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle, tel qu'il est garanti par l'alinéa 3, 1^{er}, de cet article.

Il ressort d'ailleurs des mémoires déposés devant la Cour que les parties ont compris la question préjudicielle en ce sens et qu'elles ont eu la possibilité d'exposer leurs points de vue à ce sujet.

B.9.3. L'exception soulevée par « GOF » au sujet de l'article 23 de la Constitution est rejetée.

B.10.1. Le Gouvernement flamand et « GOF » font valoir que la question préjudicielle n'est pas recevable, en ce que la Cour est invitée à contrôler la disposition en cause directement au regard de l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'article 2 du Premier Protocole additionnel à cette Convention.

B.10.2. La Cour n'est pas compétente pour contrôler directement des normes législatives au regard de dispositions conventionnelles.

Toutefois, lorsqu'une disposition conventionnelle liant la Belgique a une portée analogue à celle d'une des dispositions constitutionnelles dont le contrôle relève de la compétence de la Cour et dont la violation est alléguée, les garanties consacrées par cette disposition conventionnelle constituent un ensemble indissociable avec les garanties inscrites dans les dispositions constitutionnelles concernées.

Il s'ensuit que, dans le contrôle qu'elle exerce au regard de dispositions constitutionnelles, la Cour tient compte des dispositions de droit international qui garantissent des droits ou libertés analogues.

B.10.3. L'examen de la question de savoir si les dispositions conventionnelles précitées ont une portée analogue à celle des dispositions constitutionnelles mentionnées dans la question préjudicielle fait partie de l'examen quant au fond.

Quant au fond

B.11. L'article 24 de la Constitution dispose :

« § 1^{er}. 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.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.

En ce qui concerne le principe de légalité en matière d'enseignement

B.12.1. Il ressort des travaux préparatoires de la révision constitutionnelle du 15 juillet 1988 que, par l'article 24, § 5, de la Constitution, le Constituant a voulu actualiser l'intention originelle du Constituant [...] (Doc. parl., Sénat, S.E. 1988, n° 100-1/1^{re}, p. 7).

À cela, il a été ajouté :

« Les dispositions fondamentales en matière d'enseignement doivent être arrêtées par des organes élus. Les organes exécutifs ne peuvent agir qu'en fonction de ces dispositions » (ibid.).

Après avoir souligné que l'objectif recherché était également de garantir au niveau constitutionnel les « principes du Pacte scolaire » et après avoir énuméré ces « principes », complétés par les principes déjà consacrés par l'article 17 ancien de la Constitution (la liberté d'enseignement, la possibilité pour les communautés d'organiser elles-mêmes un enseignement satisfaisant à l'exigence de neutralité, la possibilité pour les communautés, en tant que pouvoirs organisateurs, de déléguer des compétences à des organes autonomes, le droit à un enseignement (gratuit) et à l'égalité en matière d'enseignement), le Vice-Premier ministre et ministre des Communications et des Réformes institutionnelles a déclaré :

« Tous ces principes importants de la politique d'enseignement doivent être arrêtés par un décret ou une loi; seules des personnes démocratiquement élues peuvent régler par des règles générales l'octroi de subside à l'enseignement ainsi que son organisation et son agrément » (Doc. parl., Sénat, S.E. 1988, n° 100-1/2^{re}, p. 4).

B.12.2. L'article 24, § 5, de la Constitution traduit donc la volonté du Constituant de réserver au législateur compétent le soin de régler les aspects essentiels de l'enseignement en ce qui concerne son organisation, sa reconnaissance et son subventionnement, mais il n'interdit pas que des missions soient confiées à d'autres autorités, sous certaines conditions.

Cette disposition constitutionnelle exige que les délégations conférées par le législateur décentralisé ne portent que sur la mise en œuvre des principes qu'il a fixés. Le gouvernement communautaire ou une autre autorité publique ne saurait remédier à l'imprécision de ces principes ni affiner des choix politiques insuffisamment détaillés.

B.12.3. Le texte de l'article 24, § 5, a une portée générale; il ne fait aucune distinction et ne contient aucune limitation en ce qui concerne la portée de la notion d'« organisation », ce qui signifie que toute réforme relative à l'organisation de l'enseignement, quel qu'en soit l'objectif, même si elle est limitée dans le temps, ne peut être réglée que par décret.

B.12.4. Comme la Cour l'a jugé par son arrêt n° 40/2011 du 15 mars 2011, le Constituant n'a pas voulu interdire aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement d'adopter, en vue de garantir le bon fonctionnement de l'enseignement ou d'assurer la réalisation du projet pédagogique, des règlements d'ordre intérieur portant sur le comportement des élèves. En juger autrement impliquerait en effet que tous les comportements d'élèves et d'étudiants qui pourraient compromettre le bon fonctionnement de l'enseignement et la réalisation du projet pédagogique – comportements qui peuvent d'ailleurs changer selon les circonstances et l'époque – devraient être réglés par le législateur décentralisé. L'article 24, § 5, de la Constitution ne peut être interprété en ce sens qu'une ingérence dans un droit fondamental, dans un contexte d'enseignement, en vue de garantir le bon fonctionnement de l'enseignement et la réalisation du projet pédagogique d'une école, n'est possible que si cette ingérence fait l'objet d'une règle prévue par une norme législative.

En ce qui concerne la liberté de l'enseignement et la neutralité de l'enseignement officiel

B.13.1. La liberté de l'enseignement consacrée par l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution garantit le droit d'organiser des écoles fondées sur une philosophie confessionnelle ou non confessionnelle déterminée. Elle implique également que des personnes privées puissent, sans autorisation préalable et sous réserve du respect des libertés et des droits fondamentaux, organiser et faire dispenser un enseignement selon leur propre conception, tant en ce qui concerne la forme de cet enseignement qu'en ce qui concerne son contenu, par exemple en créant des écoles dont la spécificité réside dans des conceptions déterminées d'ordre pédagogique ou éducatif.

B.13.2. Le droit de créer des écoles, garanti par l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution, revient également aux pouvoirs publics tels que les communes et les provinces.

B.13.3. Aux termes de l'alinéa 2 de l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution, la communauté assure le libre choix des parents.

Cette liberté de choix implique que les parents puissent choisir pour leurs enfants l'enseignement qui est le plus proche de leurs conceptions philosophiques.

C'est pour garantir cette liberté de choix que la communauté organise un enseignement neutre dans le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves (article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution) et qu'elle subventionne les établissements d'enseignement dont la spécificité réside dans une conception religieuse, philosophique ou pédagogique déterminée. La liberté de choix ne confère toutefois pas aux parents et aux élèves un droit inconditionnel d'inscription dans l'école de leur choix.

B.13.4. Dès lors que la liberté de l'enseignement implique la possibilité, pour les pouvoirs organisateurs, de créer des écoles qui trouvent leur spécificité dans certaines conceptions pédagogiques ou éducatives et qui sont fondées ou non sur une certaine philosophie confessionnelle ou non confessionnelle, l'établissement du projet pédagogique d'une école relève en principe de la compétence du pouvoir organisateur de cette école.

B.14.1. En ce qui concerne l'organisation et la dispensation de l'enseignement, la communauté ne dispose pas de la même liberté que les autres pouvoirs organisateurs.

En effet, en vertu de l'alinéa 2 de l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution, la communauté doit assurer le libre choix des parents, ce qui entraîne l'obligation, pour la communauté, d'organiser un enseignement.

En outre, la liberté de la communauté en ce qui concerne l'enseignement est limitée par les règles contenues dans l'article 24, § 1^{er}, alinéas 3 et 4, de la Constitution, qui prévoient que l'enseignement organisé par la communauté doit être neutre et respecter notamment les conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves, et que les écoles organisées par les pouvoirs publics doivent offrir, 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.

B.14.2. La liberté des pouvoirs publics tels que les communes et les provinces en ce qui concerne l'organisation et la dispensation de l'enseignement est également soumise à des restrictions.

Bien que l'article 24 de la Constitution ne dispose pas explicitement que l'enseignement organisé par les pouvoirs publics doit être neutre, ces autorités sont tenues de respecter le principe constitutionnel de la neutralité de l'autorité publique, lequel est étroitement lié à l'interdiction de discrimination en général et au principe de l'égalité des usagers du service public en particulier.

Les pouvoirs publics doivent par ailleurs offrir, dans les écoles qu'ils organisent, 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 (article 24, § 1^{er}, alinéa 4, de la Constitution).

B.15.1. L'affaire pendante devant le juge *a quo* concerne une haute école organisée par la ville de Bruxelles.

Dès lors que cette haute école propose un enseignement qui ne relève pas de l'obligation scolaire, elle n'est pas tenue d'offrir le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. Elle est cependant tenue de respecter le principe constitutionnel de la neutralité de l'autorité publique.

B.15.2. Comme il est dit en B.5.1, la Communauté française a adopté deux décrets en matière de neutralité de l'enseignement. Le décret du 31 mars 1994 contient des règles applicables aux établissements d'enseignement qui sont organisés par la Communauté française (article 1^{er}). Le décret du 17 décembre 2003 contient des règles applicables, notamment, à l'enseignement subventionné organisé par les communes (article 1^{er}).

Aux termes de l'article 7 du décret du 31 mars 1994, un pouvoir organisateur de l'enseignement officiel subventionné peut décider d'adhérer aux principes de neutralité du décret du 31 mars 1994, auquel cas toutes les dispositions de ce décret lui sont applicables *mutatis mutandis* et les dispositions du décret du 17 décembre 2003 cessent de lui être applicables. En application de cette disposition, le pouvoir organisateur de la haute école dont le règlement intérieur est contesté devant le juge *a quo* a adhéré aux principes du décret du 31 mars 1994, applicables à l'enseignement organisé par la Communauté française.

B.15.3. Bien qu'en principe, les communes, en tant que pouvoirs organisateurs de l'enseignement, soient compétentes pour établir le projet pédagogique des écoles qu'elles organisent, le législateur décentral de la Communauté française peut, sur la base de la compétence attribuée aux communautés par l'article 127, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 2^o, de la Constitution, imposer des conditions de subventionnement, pour autant qu'il ne soit pas porté atteinte essentielle à la liberté d'enseignement définie en B.13.1-B.13.4. Les dispositions du décret du 17 décembre 2003 et, lorsqu'un pouvoir organisateur décide d'adhérer aux principes du décret du 31 mars 1994, les dispositions de ce dernier décret peuvent être considérées comme des conditions de subventionnement de l'enseignement concerné, qui, des lors que les pouvoirs publics sont tenus de respecter le principe constitutionnel de la neutralité de l'autorité publique, ne portent en principe pas une atteinte essentielle à la liberté d'enseignement.

B.16.1. Comme il est dit en B.6.1, la disposition en cause prévoit, d'une part, qu'une école qui relève du champ d'application du décret du 31 mars 1994 doit garantir une série de droits et de libertés aux élèves ou aux étudiants et, d'autre part, que les élèves et les étudiants ne peuvent faire valoir ces droits et libertés qu'à « 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 ». Cette disposition est soumise à la Cour dans l'interprétation selon laquelle elle permet à l'instance compétente pour établir le règlement intérieur d'une école de prévoir, dans ce règlement, des conditions d'exercice et de jouissance des droits et libertés visés ou des limitations de ces droits et libertés et, plus particulièrement, dans l'interprétation selon laquelle elle permet à cette instance d'interdire totalement le port d'insignes, de bijoux ou de vêtements qui reflètent une opinion ou une appartenance politique, philosophique ou religieuse.

La disposition en cause confère ainsi aux communes qui ont adhéré au décret du 31 mars 1994 le pouvoir d'apprécier elles-mêmes si elles doivent ou non prévoir l'interdiction visée dans la question préjudicielle.

Dans cette interprétation, la disposition en cause ne porte pas atteinte à la liberté de l'enseignement appartenant aux communes.

B.16.2. Dès lors que la disposition en cause fait partie du décret du 31 mars 1994, qui vise à fixer des règles de neutralité applicables aux établissements d'enseignement organisés par la Communauté française, il y a lieu d'examiner si cette disposition, dans l'interprétation donnée, est compatible avec l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution, qui dispose que la communauté organise un enseignement neutre.

B.17.1. En vertu de l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution, la neutralité comprend notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

B.17.2. Dans la note explicative du Gouvernement concernant la révision constitutionnelle du 15 juillet 1988, la notion de « neutralité » a fait l'objet du commentaire suivant :

« La notion de "neutralité" se trouve déjà partiellement définie dans le texte. "Notamment" renvoie à une définition plus détaillée dans le sens suivant :

L'enseignement neutre ne se limite pas à l'instruction, mais s'étend également à l'éducation de la personnalité entière.

Une école neutre respecte toutes les opinions philosophiques, idéologiques et religieuses des parents qui lui confient leurs enfants.

Elle se fonde sur une reconnaissance et une appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes et, la dépassant, met l'accent sur les valeurs communes.

Un tel enseignement veut aider et préparer les jeunes à entrer dans notre société avec un jugement et un engagement personnels. C'est seulement dans cet esprit qu'on traitera les problèmes controversés.

La mise en œuvre d'une telle neutralité est étroitement liée au projet éducatif et aux méthodes pédagogiques. Elle pourra par conséquent évoluer différemment dans les Communautés.

Evidemment, la liberté académique des institutions universitaires reste garantie.

On devra rechercher des garanties appropriées pour que le personnel concerné par le projet éducatif adhère à une telle conception et à un tel projet éducatif. Une déclaration d'engagement pourrait en être un élément.

En attendant l'élaboration de telles garanties, la résolution 15 du parlement scolaire de 1958 continuera à être appliquée strictement » (*Iber. parl.*, Séat. S.E. 1988, n° 100-1/1^o, pp. 2-3).

Lors de l'examen en Commission sénatoriale de la révision de la Constitution et des réformes des institutions, le secrétaire d'Etat à l'Éducation nationale (N) a déclaré :

« La définition "nationale" de la "neutralité" dans le commentaire n'exclut pas une évolution, par exemple au sein de la Communauté flamande, dans le sens d'une "neutralité positive" et d'une conception pluraliste plus moderne. [...] »

Le point de départ d'un projet pédagogique de l'enseignement de l'Etat est constitué par la donnée de base selon laquelle l'enseignement de l'Etat, même avec un mode de gestion modifié, à savoir un conseil autonome, associé à une politique plus décentralisée, est un enseignement public, c'est-à-dire organisé par la Communauté et, partant, doit être caractérisé par l'ouverture et le pluralisme interne » (*Doc. parl., Sénat, S.E. 1988, n° 100-1/2, pp. 62-63*).

Il a ajouté :

« Il ne faut pas perdre de vue que les circonstances sociologiques évoluent et qu'il n'est donc pas indiqué de cliquer certaines notions » (*ibid.*, p. 64).

B.17.3. Il ressort de ce qui précède que le Constituant n'a pas voulu concevoir la notion de « neutralité » contenue dans l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution comme une notion statique.

B.17.4. La notion a néanmoins un contenu minimum auquel l'on ne saurait déroger sans violer la Constitution. En effet, l'obligation pour la communauté d'organiser un enseignement neutre constitue une garantie pour le libre choix des parents.

B.17.5. Ce contenu ne saurait être considéré indépendamment de l'unique – mais essentielle – précision que le texte même de la Constitution comporte en ce qui concerne la notion de neutralité, plus particulièrement le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

La neutralité que les autorités doivent rechercher sur le plan philosophique, idéologique et religieux en vue de l'organisation de l'enseignement communautaire leur interdit plus précisément de favoriser ou d'imposer de favoriser ou d'imposer des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses. La neutralité suppose donc, comme on peut le lire dans la note explicative du Gouvernement relative à la révision constitutionnelle de 1988, « une reconnaissance et une appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » – du moins en ce qu'il ne s'agit pas d'opinions constituant une menace pour la démocratie et les droits et libertés fondamentaux – ainsi qu'un « accent sur les valeurs communes ».

La notion de « neutralité » inscrite à l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution constitue donc une formulation plus précise en matière d'enseignement du principe constitutionnel de la neutralité de l'autorité publique.

B.17.6. Toutefois, le principe de neutralité entraîne, pour l'autorité compétente, non seulement une obligation d'abstention – dans le sens d'une interdiction de discriminer, de favoriser ou d'imposer des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses –, mais aussi, dans certaines circonstances, une obligation positive, découlant de la liberté de choix des parents garantie par la Constitution, d'organiser l'enseignement communautaire de telle manière que « [...] reconnaissance et [...] l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » et « l'accent sur les valeurs communes » ne soient pas compromis.

B.18.1. Comme la Cour l'a jugé par son arrêt n° 40/2011 précité, l'interdiction pour les élèves de porter des signes religieux et philosophiques valables dans un établissement d'enseignement donne à la notion de neutralité, telle qu'elle est contenue dans l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution, une orientation nouvelle, qui n'est cependant pas contraire par définition à cette notion. En effet, le Constituant n'a pas conçu la neutralité de l'enseignement communautaire comme un principe rigide, indépendant des évolutions de la société. En outre, dans certaines circonstances, la neutralité peut obliger l'autorité compétente à prendre des mesures visant à garantir la « reconnaissance et [...] l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » et à préserver « l'accent sur les valeurs communes ».

B.18.2. La disposition en cause n'institue pas, en soi, une interdiction, pour les élèves ou les étudiants, de porter des signes politiques, philosophiques ou religieux. Dans l'interprétation soumise à la Cour, cette disposition permet à l'autorité compétente pour établir le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de décider à la lumière du concept d'enseignement préconisé ou des circonstances inscrites, si une telle interdiction est ou non indiquée ou nécessaire pour garantir la « reconnaissance et [...] l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » et « l'accent sur les valeurs communes ».

B.18.3. Dès lors que le Constituant n'a pas conçu la neutralité de l'enseignement communautaire comme une notion statique et compte tenu des obligations positives résultant de cette neutralité, la disposition en cause, qui ne permet pas à l'autorité compétente pour établir le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de prévoir, le cas échéant, dans ce règlement, l'interdiction mentionnée dans la question préjudicielle, n'est pas contraire à l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution, ni au principe de la neutralité de l'autorité publique, applicable à l'enseignement organisé par les administrations décentralisées, lu en combinaison avec la liberté d'enseignement, telle qu'elle est garantie par l'article 24, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, de la Constitution. Dans le contexte de l'enseignement, ce principe a en effet une portée analogue à celle de la notion de neutralité contenue dans l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution.

En ce qui concerne le droit à l'enseignement, l'égalité dans l'enseignement et la liberté de religion :

B.19.1. Aux termes de l'article 24, § 3, première phrase, et § 4, de la Constitution, chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux et tous les élèves, étudiants et parents sont égaux devant la loi ou le décret.

B.19.2. L'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme dispose : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».

B.19.3. En ce qu'il garantit le droit à l'instruction et le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques, l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme a une portée analogue à celle de l'article 24, § 3, première phrase, de la Constitution. Dans cette mesure, les garanties offertes par cette disposition conventionnelle constituent dès lors un ensemble indissociable avec les garanties contenues dans l'article 24 de la Constitution, lorsqu'elle exerce son contrôle au regard de l'article 24 de la Constitution, la Cour tient donc compte de l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme.

B.20. En l'espèce, le contrôle de la disposition en cause au regard du « droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux » coïncide en grande partie avec le contrôle de cette disposition au regard de la liberté de religion.

B.21.1. L'article 19 de la Constitution dispose :

« La liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute matière, sont garanties, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés ».

B.21.2. L'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme dispose :

« 1. 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 individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui ».

B.21.3. En ce qu'il garantit le droit d'exprimer sa religion, l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme a une portée analogue à celle de l'article 19 de la Constitution, qui reconnaît la liberté de manifester ses opinions en toute matière et la liberté de religion. Dès lors, les garanties offertes par ces dispositions forment, dans cette mesure, un ensemble indissociable.

B.22.1. La liberté de religion garantie par les dispositions précitées comprend, entre autres, la liberté de toute personne de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public, ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

B.22.2. La notion de « religion » contenue dans l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme couvre tant le *forum internum*, à savoir le fait d'avoir des convictions, que le *forum externum*, à savoir la manifestation en public de la foi religieuse (CEDH, 12 avril 2007, *Issaeva c. Bulgarie*, § 78; 15 janvier 2013, *Enavida et al. c. Roumanie-Lit*, § 80).

Alors que le droit d'avoir des convictions religieuses (*forum internum*) est absolu, le droit de manifester sa foi religieuse (*forum externum*) peut être soumis à des restrictions, dans les limites fixées par l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH, 12 avril 2007, *Issaeva c. Bulgarie*, § 79; 15 janvier 2013, *Enavida et al. c. Roumanie-Lit*, § 80).

B.22.3. Bien que l'on ne puisse considérer tout acte inspiré, motivé ou influencé d'une manière ou d'une autre par une religion comme étant une manifestation en public d'une conviction religieuse (CEDH, 15 janvier 2013, *Enavida et al. c. Roumanie-Lit*, § 82), il y a lieu, selon la Cour européenne des droits de l'homme, de partir du principe qu'une intention de porter des signes religieux dans un établissement d'enseignement constitue une ingérence dans l'exercice du droit de manifester ses convictions religieuses (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leila Sahin v. Turquie*, § 78; 4 décembre 2008, *Dogru c. France*, § 47; décision, 30 juin 2009, *Ghazal c. France*).

B.22.4. Pour être conforme à la liberté de religion, une telle ingérence doit répondre aux conditions fixées à l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme, selon lesquelles l'ingérence doit être prévue par la loi, poursuivre un ou plusieurs des objectifs mentionnés dans cet article et être nécessaire dans une société démocratique, ce qui suppose qu'elle réponde à un besoin social impérieux et qu'elle soit proportionnée aux objectifs poursuivis.

B.23.1. Il ressort de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme que le terme « loi » utilisé dans l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme est une notion autonome. L'exemple selon lequel une ingérence dans un droit fondamental doit être prévue par la loi emporte que l'ingérence doit trouver un fondement juridique suffisant en droit interne. Le terme « loi » s'entend dans son acception matérielle et ne concerne donc pas exclusivement des normes législatives au sens formel (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leila Sahin v. Turquie*, § 88; 4 décembre 2008, *Dogru c. France*, § 52).

B.23.2. Comme il a été dit en B.13.2 et en B.13.4, la liberté d'enseignement active garantie par l'article 24, § 1^{er}, de la Constitution revient également aux pouvoirs publics, tels que les communes et les provinces, qui agissent en tant que pouvoir organisateur pour les écoles qu'ils ont créées, et l'établissement du projet pédagogique d'une école relève un principe de la compétence du pouvoir organisateur de cette école.

B.23.3. En l'espèce, le législateur décreta n'a pas prévu lui-même une interdiction, pour les élèves et les étudiants, de porter des signes religieux, politiques et philosophiques. Comme il est dit en B.16.2, la disposition en cause, dans l'interprétation soumise à la Cour, laisse à l'instance compétente pour établir le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement le soin de décider, à la lumière du concept d'enseignement préconisé ou des circonstances concrètes, si une telle interdiction est, ou non, indiquée ou nécessaire. À cet égard, il a prévu que, lorsque l'instance compétente de l'établissement d'enseignement estime qu'une telle interdiction doit être mise en place, cette interdiction doit être inscrite dans le règlement intérieur de l'école. L'inscription dans le règlement intérieur emporte que l'interdiction est accessible et prévisible pour les élèves ou les étudiants de l'école et pour les personnes qui souhaitent s'y inscrire.

B.23.4. En ce qu'elle permet à l'instance compétente d'un établissement d'enseignement qui fait partie de l'enseignement officiel et qui relève du champ d'application du décret du 31 mars 1984 de restreindre, au moyen du règlement intérieur, la liberté de religion des élèves et des étudiants, la disposition en cause constitue un fondement juridique suffisant en ce qui concerne l'ingérence, en cause, dans la liberté de religion.

B.24.1. En ce qui concerne l'objectif poursuivi par l'ingérence dans la liberté de religion, la question préjudicielle fait état de l'objectif qui consiste à créer « un environnement éducatif totalement neutre ».

Comme il a été dit en B.17.3 et B.17.6, le Constituant n'a pas voulu concevoir la notion de « neutralité » comme une notion statique, et la neutralité peut entraîner, pour l'autorité compétente, l'obligation positive de prendre des mesures visant à garantir la « reconnaissance et l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » et à préserver « l'accent sur les valeurs communes ». Comme il a été dit en B.18.3, le principe constitutionnel de la neutralité de l'enseignement officiel a une portée analogue à celle de la notion de neutralité contenue dans l'article 24, § 1^{er}, alinéa 3, de la Constitution.

B.24.2. La notion de « neutralité » n'étant pas conçue de manière statique par la Constitution, il faut en déduire que différentes conceptions de la « neutralité » peuvent être compatibles avec ce prescrit. Il n'appartient pas à la Cour de privilégier une conception de la « neutralité » par rapport aux autres conceptions envisageables.

En l'espèce, l'autorité compétente pour adopter le règlement intérieur en cause devant la juridiction a qui veut créer « un environnement éducatif totalement neutre », interprète par cette autorité comme un environnement dans lequel les étudiants ne sont exposés à aucune tentative d'influencer leurs opinions ou convictions politiques, philosophiques et religieuses. L'interdiction, pour les étudiants, de porter des bijoux, trajectes et vêtements, en ce compris les couvre-chefs, qui reflètent une opinion ou une appartenance politique, philosophique ou religieuse, est envisagée comme une mesure visant, selon le projet pédagogique basé sur une conception déterminée de la neutralité de l'enseignement officiel, à protéger l'ensemble des étudiants contre la pression sociale qui pourrait être exercée par celles et ceux, parmi eux, qui rendent leurs opinions et convictions visibles.

B.24.3. Il peut être admis que cette ingérence, autorisée par la disposition en cause, dans la liberté de religion poursuit les objectifs relatifs à la protection des droits et libertés d'autrui et à la protection de l'ordre public mentionnés à l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leila Sahin v. Turquie*, § 99; décision, 24 janvier 2006, *Kose et al. c. Turquie*, 4 décembre 2008, *Dogru c. France*, § 60; 4 décembre 2008, *Kortani c. France*, § 66; décision, 30 juin 2009, *Ghazal c. France*; décision, 30 juin 2009, *Gimaleldin c. France*; décision, 30 juin 2009, *Akhu c. France*; décision, 30 juin 2009, *Bayrak c. France*; décision, 30 juin 2009, *Juvir Singh c. France*; décision, 30 juin 2009, *Ranjit Singh c. France*).

B.25.1. Comme il a été dit en B.22.3, la liberté de conscience et de religion comprend, entre autres, la liberté d'exprimer sa religion ou sa conviction, soit seul, soit avec autrui, mais elle ne protège pas tout acte inspiré par une religion ou par une conviction. Elle ne garantit pas non plus en toutes circonstances le droit de se conformer selon les prescriptions religieuses ou selon sa conviction (CEDH, décisions, 2 octobre 2001, *Pichon et Sajous c. France*, décision, 13 novembre 2006, *Mamti Singh c. France*, 4 décembre 2008, *Dogru c. France*, § 81, décision, 30 juin 2009, *Gumaladzyn c. France*).

B.25.2. Bien que la démocratie ne puisse être réduite à la suprématie constante de l'opinion d'une majorité et bien qu'elle commande un équilibre qui assure aux individus minoritaires un traitement juste et qui évite tout abus d'une position dominante (CEDH, 13 août 1981, *Lindqvist, James et Webster c. Royaume-Uni*, § 63, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leyla Şahin c. Turquie*, § 108), il peut se révéler nécessaire, dans une société démocratique où plusieurs religions et convictions coexistent, d'assortir de restrictions la liberté de manifester ses convictions en vue de concilier les intérêts de divers groupes et à assurer le respect des convictions de chacun (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leyla Şahin c. Turquie*, § 106; 12 avril 2007, *Imaneva c. Bulgarie*, § 79; décision, 30 juin 2009, *Gumaladzyn c. France*). Le pluralisme et la démocratie doivent s'appuyer sur le dialogue et sur un esprit de compromis, qui requièrent nécessairement de la part des individus des concessions diverses qui se justifient aux fins de la sauvegarde et de la promotion des idéaux et valeurs d'une société démocratique (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leyla Şahin c. Turquie*, § 108; 4 décembre 2008, *Dogru c. France*, § 62).

B.25.3. Lorsqu'elle prend des mesures visant à concilier les intérêts de groupes de personnes ayant des convictions différentes, l'autorité compétente doit se montrer neutre et impartiale vis-à-vis des diverses convictions et elle doit s'abstenir de se prononcer sur la légitimité de ces convictions et sur les modalités d'expression de celles-ci (CEDH, 29 septembre 1996, *Mamutovskis c. c. Grèce*, § 47; grande chambre, 26 octobre 2000, *Hassan et Tchanouch c. Bulgarie*, § 78; 9 octobre 2007, *Hassan et Tchanouch c. Bulgarie*, § 54).

B.25.4. Interprétée comme permettant à l'instance compétente pour établir le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de prévoir, dans ce règlement, une interdiction, pour les élèves ou les étudiants, de porter des signes religieux, politiques et philosophiques, la disposition en cause ne fait pas de distinction fondée sur la nature des convictions religieuses, politiques ou philosophiques des élèves ou des étudiants. Cette disposition ne fait pas non plus naître une différence de traitement basée sur la distinction entre les convictions de la majorité et celles d'une minorité. L'interdiction que la disposition en cause permet d'instaurer ne saurait être qualifiée de mesure par laquelle l'autorité publique ne montre pas de partialité vis-à-vis des différentes convictions présentes dans la société, quand bien même une telle interdiction pourrait être perçue par certaines personnes qui adhèrent à certaines de ces convictions comme une restriction plus grave que par d'autres élèves ou étudiants.

B.25.5. Sous le contrôle de la Cour, il relève de la marge d'appréciation du législateur compétent de déterminer les restrictions à la liberté de religion qui peuvent être réputées nécessaires dans la société démocratique dans laquelle il exerce ses compétences.

B.25.6. La disposition en cause fait partie du cadre normatif par lequel le législateur décretal de la Communauté française a voulu concrétiser le principe constitutionnel de la neutralité de l'enseignement officiel.

Comme il a été dit en B.17.6 et B.18.3, ce principe entraîne, pour l'autorité compétente, non seulement une obligation d'abstention - dans le sens d'une interdiction de discriminer, de favoriser ou d'imposer des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses -, mais aussi, dans certaines circonstances, une obligation positive d'organiser l'enseignement officiel de telle manière que « la reconnaissance et l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes » et « l'accent sur les valeurs communes » ne soient pas compromis. Cette obligation positive peut se traduire par une interdiction, pour les élèves, mais aussi pour les étudiants majeurs, de porter des signes religieux, politiques et philosophiques, dictée par l'objectif qui consiste à assurer un bon déroulement du projet d'enseignement fondé sur la neutralité, auquel des élèves ou des étudiants ayant des convictions différentes participent de manière active et interactive, ainsi que par l'objectif qui consiste à protéger les élèves ou les étudiants qui ne souhaitent pas rendre leurs convictions visibles contre la pression sociale qui pourrait être exercée sur eux par les personnes qui souhaitent rendre leurs convictions visibles.

B.25.7. Dès lors que l'application concrète du principe constitutionnel de la neutralité de l'enseignement officiel constitue une matière étroitement liée à l'établissement du projet pédagogique d'une école, le législateur décretal de la Communauté française a pu considérer que l'instance compétente pour un établissement d'enseignement est la mieux placée pour apprécier, à la lumière du projet d'enseignement précité ou des circonstances concrètes, si l'interdiction précitée doit être inscrite ou non dans le règlement intérieur de l'école concernée.

B.25.8. En ce qu'elle permet à l'instance compétente d'un établissement d'enseignement qui appartient à l'enseignement officiel et qui relève de l'application du décret du 31 mars 1994 de prévoir, au moyen du règlement intérieur, l'interdiction mentionnée dans la question préjudicielle, la disposition en cause répond à un besoin social impérieux, à savoir la mise en œuvre d'un projet pédagogique trouvant son fondement dans une conception déterminée de la neutralité de l'enseignement officiel qui n'est pas incompatible avec la notion constitutionnelle de neutralité.

B.25.9. Comme il a été dit en B.13.3, la communauté doit organiser un enseignement neutre et subventionné des établissements d'enseignement dont la spécificité réside dans une conception religieuse, philosophique ou pédagogique déterminée. Le Constituant a ainsi voulu réaliser une offre d'enseignement variée, qui donne aux parents, aux élèves et aux étudiants la possibilité de choisir l'enseignement qui correspond le mieux à leurs conceptions philosophiques. Ainsi, la circonstance que la disposition en cause permet à l'instance compétente d'un établissement d'enseignement qui appartient à l'enseignement officiel et qui relève de l'application du décret du 31 mars 1994 de prévoir, au moyen du règlement intérieur, à la lumière du projet pédagogique précité ou des circonstances concrètes, une interdiction, pour les élèves ou les étudiants, de porter des signes religieux, politiques ou philosophiques, qui est exclusivement applicable dans le cadre de l'enseignement, ne crée pas des effets disproportionnés, eu égard notamment aux objectifs poursuivis par une telle interdiction en ce qui concerne la protection des droits et libertés d'autrui et le maintien de l'ordre dans l'établissement d'enseignement. Cette disposition n'oblige d'ailleurs pas les instances compétentes des établissements d'enseignement concernés à prévoir une telle interdiction.

B.26. Il résulte de ce qui précède que la disposition en cause n'est pas incompatible avec la liberté de religion, telle qu'elle est garantie par l'article 19 de la Constitution et par l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme.

B.27.1. Il résulte du constat que la disposition en cause n'est pas incompatible avec la liberté de religion et des considérations qui sous-tendent ce constat que cette disposition n'est pas non plus incompatible avec l'article 24, § 3, première phrase, de la Constitution, en ce que cette disposition constitutionnelle garantit le droit à l'enseignement dans le respect de la liberté de religion.

B.27.2. Le contrôle de la disposition en cause au regard de l'article 24 de la Constitution, lu en combinaison avec l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme, ne conduit pas à une autre conclusion.

Il ressort en effet de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme que le droit d'accès aux établissements d'enseignement existants, garanti par l'article 2 précité, n'est pas absolu et qu'une interdiction, pour les élèves ou les étudiants, de porter, dans un établissement d'enseignement, des signes religieux, politiques ou philosophiques peut être considérée comme une restriction légitime du droit d'accès à l'enseignement, pour les mêmes motifs que ceux qui peuvent justifier l'ingérence dans la liberté de religion causée par une telle interdiction (CEDH, grande chambre, 10 novembre 2005, *Leida Sahin c. Turquie*, §§ 154 et 157-162; décision, 24 janvier 2006, *Follet c. s. c. Turquie*; 4 décembre 2008, *Doğru c. France*, § 84; décision, 30 juin 2009, *Ghazal c. France*). Pour les mêmes raisons, une telle interdiction ne porte pas non plus atteinte à la seconde phrase de l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme, qui, selon la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH, grande chambre, 29 juin 2007, *Filipović c. s. c. Norvège*, § 84; 9 octobre 2007, *Hoson et Eylem Zengin c. Turquie*, § 32), implique en substance que l'État, dans l'exercice de ses fonctions en matière d'éducation et d'enseignement, doit veiller à ce que les informations ou connaissances figurant au programme soient diffusées de manière objective, critique et pluraliste, et qui interdit à l'État de poursuivre un but d'endoctrinement qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents (CEDH, décision, 24 janvier 2006, *Koç c. s. c. Turquie*).

B.28. En ce que la question préjudicielle invite la Cour à contrôler la disposition en cause au regard de l'égalité des parents, des élèves et des étudiants garantie par l'article 24, § 4, de la Constitution, il suffit de constater, d'une part, que, lorsque l'instance compétente d'un établissement d'enseignement qui appartient à l'enseignement officiel et qui relève du champ d'application du décret du 31 mars 1994 prévoit, au moyen du règlement intérieur, l'interdiction mentionnée dans la question préjudicielle, une telle interdiction, comme il a été dit en B.25.4, ne fait pas naître une différence de traitement fondée sur la nature des convictions religieuses, politiques ou philosophiques des parents, des élèves et des étudiants et, d'autre part, que la différence de traitement qui serait ainsi créée entre les parents, les élèves et les étudiants d'un établissement qui fait partie de l'enseignement officiel et qui applique l'interdiction précitée et les parents, les élèves et les étudiants d'autres établissements qui font partie de cet enseignement mais n'appliquent pas cette interdiction est raisonnablement justifiée, pour les motifs mentionnés en B.24.1 à B.25.9. Du reste, la seconde phrase de l'article 24, § 4, de la Constitution dispose que la loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur.

En ce qui concerne l'article 23 de la Constitution :

B.29. L'article 23 de la Constitution dispose :

« Chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine.

A cette fin, la loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent, en tenant compte des obligations correspondantes, les droits économiques, sociaux et culturels, et déterminent les conditions de leur exercice.

Ces droits comprennent notamment :

1° le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle dans le cadre d'une politique générale de l'emploi, visant entre autres à assurer un niveau d'emploi aussi stable et élevé que possible, le droit à des conditions de travail et à une rémunération équitables, ainsi que le droit d'information, de consultation et de négociation collective;

2° le droit à la sécurité sociale, à la protection de la santé et à l'aide sociale, médicale et juridique;

3° le droit à un logement décent;

4° le droit à la protection d'un environnement sain;

5° le droit à l'épanouissement culturel et social;

6° le droit aux prestations familiales ».

B.30.1. L'article 23 de la Constitution dispose que chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine. A cette fin, les différents législateurs garantissent, en tenant compte des obligations correspondantes, les droits économiques, sociaux et culturels et ils déterminent les conditions de leur exercice. L'article 23 de la Constitution ne précise pas ce qu'impliquent ces droits dont seul le principe est exprimé, chaque législateur étant chargé de les garantir, conformément à l'alinéa 2 de cet article, en tenant compte des obligations correspondantes.

B.30.2. Le législateur compétent peut imposer des limites à ces droits. Ces restrictions ne seraient inconstitutionnelles que si le législateur les introduisait sans nécessité ou si ces restrictions avaient des effets disproportionnés au but poursuivi.

B.30.3. L'article 23 de la Constitution contient une obligation de *standstill* qui interdit au législateur compétent de réduire significativement le degré de protection offert par la législation applicable, sans qu'il existe pour ce faire des motifs d'intérêt général.

B.31. Sans qu'il soit nécessaire, en l'espèce, d'apprécier, d'une part, si la disposition en cause touche ou non au droit de mener une vie conforme à la dignité humaine, garanti par l'article 23 de la Constitution, et au droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle garanti par cet article et, d'autre part, si cette disposition réduit significativement ou non le degré de protection offert par la législation applicable, il suffit de constater qu'en ce que la disposition en cause limiterait les droits précités et réduirait significativement le degré de protection, cette limitation et cette réduction sont raisonnablement justifiées, pour des motifs d'intérêt général qui sont mentionnés en B.24.1 à B.25.9.

B.32. La question préjudicielle appelle une réponse [affirmative].

Par ces motifs,

la Cour

dit pour droit

L'article 3 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 « définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté » ne viole pas les articles 19, 23 et 24 de la Constitution, lus ou non en combinaison avec l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme et avec l'article 2 du Premier Protocole additionnel à cette Convention.

Annexé en langue française et en langue néerlandaise, conformément à l'article 65 de la loi spéciale du 6 janvier 1999 sur la Cour constitutionnelle, le 4 juin 2020.

Le greffier,

F. Meerschaert

* (Ordonnance en rectification du 2 juillet 2020)

Le président,

F. Daouï

GRONDWETTELIJK HOF

[2020/203733]

Uittreksel uit arrest nr. 81/2020 van 4 juni 2020

(versie ingevolge de beschikking tot verbetering van 2 juli 2020)

Kolnummer 6927

In zake : de prejudiciële vraag betreffende artikel 3 van het decreet van de Franse Gemeenschap van 31 maart 1994 houdende bepaling van de neutraliteit van het Gemeenschapsonderwijs, gesteld door de kamer in kort geding van de Franstalige Rechtbank van eerste aanleg te Brussel.

Het Grondwettelijk Hof,

samengesteld uit de voorzitters F. Daouï en A. Alen, en de rechters L. Lavrysen, J.-P. Moerman, T. Merckx-Van Goey, P. Nihoul, T. Giet, R. Leyssens, J. Moerman en M. Plagues, bijgestaan door de griffier F. Meerschaert, onder voorzitterschap van voorzitter F. Daouï,

wijst na beraad het volgende arrest:

I. Onderwerp van de prejudiciële vraag en rechtspleging

Bij vonnis van 9 mei 2018, waarvan de expeditie ter griffie van het Hof is ingekomen op 15 mei 2018, heeft de kamer in kort geding van de Franstalige Rechtbank van eerste aanleg te Brussel de volgende prejudiciële vraag gesteld:

« Is artikel 3 van het decreet van de Franse Gemeenschap van 31 maart 1994 houdende bepaling van de neutraliteit van het Gemeenschapsonderwijs in overeenstemming met de artikelen 19, 23 en 24 van de Grondwet, met artikel 9 van het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en met artikel 2 van het Eerste Aanvullend Protocol bij het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, zo geïnterpreteerd dat het een aan dat decreet onderworpen inrichtende macht toestaat om, ten aanzien van de zelfs meerderjarige leerlingen, in het huishoudelijk reglement van een onderwijsinstelling te voorzien in een totaalverbod om insignes, juwelen of kledij te dragen die een politieke, filosofische of godsdienstige mening of strekking weergeven, alsook elk hoofddeksel, met name die welke een dergelijke mening of strekking weergeven, teneinde een volkomen neutrale educatieve omgeving te creëren? ».

(...)

III. In zake

(...)

B.1.1. De prejudiciële vraag betreft artikel 3 van het decreet van de Franse Gemeenschap van 31 maart 1994 houdende bepaling van de neutraliteit van het Gemeenschapsonderwijs » (hierna: het decreet van 31 maart 1994), dat bepaalt:

« De leerlingen worden geleidelijk opgeleid tot persoonlijk onderzoek; ze worden aangemoedigd om hun bereikende en objectieve kennis te ontwikkelen en hun kritische zin te vormen.

De gemeenschapsschool waarborgt de leerling of student, gelet op zijn rijpheidsgraad, het recht zijn mening vrij te uiten over elke kwestie in verband met de school of betreffende de rechten van de mens.

Dat recht behelst de vrijheid om informatie en gedachten te vergaren, te ontfragen en te verspreiden door elk middel dat de leerling of student dienstig acht, mits de rechten van de mens geëerbiedigd worden, alsook anderzins goede naam, de nationale veiligheid, de openbare orde, de volksgezondheid en de openbare zedelijkheid, en het huishoudelijk reglement van de instelling in acht genomen wordt.

Voor de vrijheid zijn godsdienst of overtuiging te belijden en de vrijheid van vereniging en bijeenkomst gelden dezelfde voorwaarden ».

B.1.2. Hoewel artikel 3, 7°, van het decreet van de Franse Gemeenschap van 31 maart 1994 houdende de boeken 1 en 2 van het Wetboek voor het basiss- en secundair onderwijs, en tot instelling van de gemeenschappelijke kern voorziet in de opheffing van het decreet van 31 maart 1994, treedt die opheffing pas in werking op 1 september 2020. Het voormelde decreet van 31 maart 1994 heeft aldus geen werking op de voorliggende zaak.

B.2. Het Hof wordt gevraagd of artikel 3 van het decreet van 31 maart 1994, in de interpretatie « dat het een aan dat decreet onderworpen inrichtende macht toestaat om, ten aanzien van de zelfs meerderjarige leerlingen, in het huishoudelijk reglement van een onderwijsinstelling te voorzien in een totaalverbod om insignes, juwelen of kledij te dragen die een politieke, filosofische of godsdienstige mening of strekking weergeven, alsook elk hoofddeksel, met name die welke een dergelijke mening of strekking weergeven, teneinde een volkomen neutrale educatieve omgeving te creëren », bestaande in met de artikelen 19, 23 en 24 van de Grondwet, met artikel 9 van het Europees Verdrag voor de rechten van de mens en met artikel 2 van het Eerste Aanvullend Protocol bij dat Verdrag.

Ten aanzien van de ontzenuigingsgrond

B.3. Het Interfederaal Centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme (hierna: UNIA), tussenkomstende partij in de zaak voor de verwijzende rechter, voert aan dat de prejudiciële vraag niet ontvankelijk is, enerzijds, omdat een inrichtende macht van het gesubsidieerd officieel onderwijs die zich niet toepaat op artikel 7 van het decreet van 31 maart 1994 aansluit bij de begroepen van dat decreet, onderworpen blijft aan het decreet van 17 december 2003 houdende organisatie van de neutraliteit eigen aan het gesubsidieerd officieel onderwijs en houdende diverse maatregelen inzake onderwijs, » (hierna: het decreet van 17 december 2003), dat de bevoegdheden op het vlak van het opstellen van het huishoudelijk reglement van een onderwijsinstelling, volgens UNIA, minder ruim omschrijft dan het decreet van 31 maart 1994 en, anderzijds, omdat de neutraliteit zoals omschreven in het decreet van 31 maart 1994 uitsluitend verplichtingen oplegt aan de onderwijsinstellingen en aan het onderwijzend personeel, en aldus niet aan de leerlingen en de studenten.

B.4. In de regel komt het de verwijzende rechter toe de normen vast te stellen die toepasselijk zijn op het hem voorgelegde geschil. Wanneer evenwel aan het Hof bepalingen worden voorgelegd die klaarblijkelijk niet op dat geschil kunnen worden toegepast, onderzoekt het Hof de grondwettigheid van zulke bepalingen niet. Het staat eveneens in de regel aan de verwijzende rechter om de bepalingen die hij toepast, te interpreteren, onder voorbehoud van een kennelijk verkeerde lezing van de in het geding zijnde bepaling. Het komt ten slotte eveneens in de regel de verwijzende rechter toe te oordelen of het antwoord op de prejudiciële vraag nuttig is voor het oplossen van het geschil. Alleen indien dat klaarblijkelijk niet het geval is, kan het Hof besluiten dat de vraag geen antwoord behoeft.

Résumé

Ce mémoire analyse comparativement les conceptions française et belge de la laïcité dans le cadre scolaire. L'objectif est de montrer comment ce principe, censé garantir neutralité et cohésion, produit dans ses applications concrètes des formes de violence symbolique, c'est-à-dire des mécanismes invisibles de domination et de stigmatisation. L'approche théorique mobilise les concepts de Pierre Bourdieu de champ, d'habitus et de violence symbolique pour considérer l'école comme un espace de reproduction sociale. La méthodologie combine l'analyse historique et institutionnelle des deux modèles, l'examen des textes juridiques et réglementaires, et une classification typologique inspirée des travaux de Jean Baubérot-Vincent et Micheline Milot.

Les résultats mettent en évidence deux dynamiques distinctes. En France, la laïcité scolaire est dominée par le principe de neutralité et de séparation, ce qui conduit à un habitus d'uniformisation et de mise à distance du religieux. Ce modèle, plus centralisé et autoritaire, tend à exclure implicitement certaines minorités. En Belgique, l'enseignement se fonde sur un pluralisme encadré : la neutralité est associée à la liberté de conscience, produisant un habitus de respect du pluralisme. Toutefois, la régulation stricte des signes religieux engendre aussi des tensions. La comparaison révèle donc des convergences comme la neutralité comme socle et des divergences comme la centralisation en France et le pluralisme en Belgique, les deux systèmes générant des formes spécifiques de violence symbolique.

Ce mémoire montre donc que la laïcité, conçue comme instrument d'égalité, peut devenir facteur de stigmatisation. Cette violence symbolique demeure invisible mais influence durablement la socialisation civique des élèves. L'apport scientifique réside dans l'application originale du concept bourdieusien à la question de la laïcité scolaire, permettant d'éclairer ses effets insidieux. Enfin, plusieurs pistes sont ouvertes : réduire la violence symbolique par la formation et le langage institutionnel, élargir la réflexion au niveau européen, et mieux comprendre la réception de la laïcité par les élèves.

Mots-clés

Laïcité, école, France, Belgique, Bourdieu, violence symbolique

