



Faculté de théologie (TECO)

Citoyenneté et convictions

Les enjeux d'un modèle belge

Mémoire réalisé par
Arnaud Roquet

Promoteur(s)
Louis-Léon Christians

Lecteur(s)
Henri Derroitte et Walter Lesch

Année académique 2017-2018
Master en sciences des religions – Finalité approfondie

Table des matières

Introduction	1
Evolution du paysage éducatif belge de 1958 à aujourd'hui.....	7
I. Première partie : analyse programmatique.....	10
I.1. Le programme de philosophie et citoyenneté en Région Wallonie-Bruxelles.....	11
I.1.1. Les travaux préparatoires.....	11
I.2. Le référentiel inter-réseaux.....	28
I.3. Cours de philosophie et de citoyenneté : les programmes	40
I.3.1. Le programme du 1 ^{er} degré de l'enseignement secondaire	40
I.3.3. La réforme des titres et fonctions	51
I.3.4. Le décret « Inscription »	57
I.4. La citoyenneté dans le programme du cours de morale non confessionnelle	61
I.4.1. La neutralité du cours de morale en questions	62
I.5. L'intégration de l'EPC dans le réseau libre subventionné	75
Conclusions de l'analyse programmatique.....	79
II.1. Comment se décline l'exigence de neutralité dans le contexte éducatif belge francophone ?	81
II.1.1. Evolution du concept de neutralité en Belgique francophone.....	81
II.1.2. La perspective étymologique et ses implications	87
II.1.3. La neutralité dans le paysage éducatif belge francophone	89
II.1.4. La déontologie enseignante sous l'angle du devoir professionnel	91
II.1.5. La neutralité axiologique : débats et enjeux	93
II.1.6. Perspectives et hypothèses de réflexion	96
II.2. Entre demande de reconnaissance et horizon d'universalité : quelle citoyenneté dans le contexte belge ?	100
Introduction.....	100
II.2.1. Citoyenneté et nationalité.....	101
II.2.2. Citoyenneté, identité et appartenance.....	103
II.2.3. La citoyenneté dans le contexte belge.....	108

II.2.4. Enjeux éducatifs de la citoyenneté	111
II.2.5. Education à la citoyenneté : quelques pistes de réflexion	115
Conclusion	125
II.3. Education et convictions : quelle place pour les religions dans l'enseignement contemporain de la citoyenneté ?	126
II.3.1. L'approche française : l'éducation au fait religieux.....	127
II.3.2. Le modèle québécois : une perspective « interculturelisme ».....	140
II.3.3. Enjeux et défis d'une éducation au fait religieux	146
II.3.4. Ethique et culture religieuse : approche critique et paradigmatique	148
II.3.5. Le religieux et l'école : approche sociologique.....	152
Conclusion : vers un enseignement en sciences des religions ?	153
Conclusion générale	156
Bibliographie	162
1) Sources normatives.....	162
2) Littérature	164
3) Web.....	169
Annexes	172

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma main, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses⁶ et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Remerciements

Ce mémoire est le résultat d'un parcours académique étalé en trois années que je n'aurais pas pu réaliser seul.

Je tiens donc à remercier toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la construction et à l'aboutissement de ce cheminement.

Je tiens à remercier tout particulièrement le professeur Louis-Léon Christians, mon promoteur, pour m'avoir apporté son expertise. Son regard aiguisé et ses analyses furent d'une aide précieuse.

Je remercie également l'ensemble des professeurs que j'ai eu le plaisir de rencontrer durant ce parcours. Leurs connaissances et leurs conseils ont été riches intellectuellement et humainement.

Je souhaite également remercier l'ensemble du personnel académique pour son extrême patience et son empathie qui m'ont permis d'arriver au bout de ce parcours.

Introduction

Depuis l'indépendance de la Belgique en 1830 jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement a toujours été un enjeu fondamental qui a suscité des débats intenses, tant au niveau politique qu'au sein de la société. Et pour cause, l'école est un des lieux majeurs de la formation des citoyens en devenir et elle a le devoir de remplir un certain nombre de missions. Ces missions, beaucoup ont cherché à se les approprier ou au minimum à y jouer un rôle actif. En effet, en arrière-fond se dessinent plus que la seule transmission de connaissances. Ainsi, la façon de concevoir un système éducatif, de définir ses contenus et ses méthodes, témoigne aussi de certaines valeurs et plus largement d'un modèle de société. Cette société est le résultat d'un processus historique, d'une construction progressive, qui a contribué directement ou indirectement à l'élaboration de l'institution scolaire. Cette construction s'inscrit dans une cadre précis qui est celui d'un Etat démocratique et neutre qui entend non seulement, attester du pluralisme sociétal mais le soutenir, le promouvoir, en faisant acte de reconnaissance.

A la rentrée 2016, ce système éducatif a connu un changement majeur au travers de l'implémentation du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (CPC) dans l'enseignement primaire, qui a été suivi dans l'enseignement secondaire en septembre 2017. Ce nouveau contenu, tel qu'intégré différemment selon le réseau dans lequel il s'inscrit, doit son existence à l'absence de garantie de neutralité des cours dits « philosophiques ». Ainsi, et nous verrons que cela n'a pas toujours été le cas, la Cour constitutionnelle estime que le cours de morale ainsi que les cours de religion n'apportent pas les garanties de cette neutralité. Dès lors, il semblait nécessaire de prévoir une alternative neutre à ces cours « philosophiques », garantie qui devrait être apportée par l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC). Or, force est de constater que les modalités et les contenus relatifs à l'EPC ne constituent pas des évidences mais de véritables choix politiques et philosophiques.

En effet, la décision de la Cour constitutionnelle n'obligeait pas les décideurs politiques à imposer une heure par semaine d'EPC (pour le réseau officiel) en lieu et place des cours philosophiques, mais de donner une alternative à ces mêmes cours. De plus, la forme de cette alternative était laissée à l'appréciation du législateur décentralisé à partir du moment où elle fournissait les garanties du respect de l'exigence de neutralité. Dès lors, l'EPC est bien un choix parmi d'autres (ce qui apparaîtra d'ailleurs clairement dans les propositions antérieures). Or, à partir du moment où il s'agit d'un choix et non d'une évidence, il convient de l'analyser, de tenter de comprendre les raisons qui l'ont motivés et de mesurer les enjeux inhérents à ce choix. Ainsi, si certaines propositions sont posées comme des certitudes, il n'en

demeure pas moins qu'elles ne sont pas toujours fondées sur une analyse rigoureuse et méthodique.

Pour ces raisons et bien d'autres, nous proposons d'analyser et de questionner l'EPC à travers une double approche méthodologique. Ainsi, dans la première partie, intitulée « analyse programmatique », nous nous efforcerons de rendre compte de l'ensemble du processus parlementaire (travaux préparatoires, projets et propositions de décret, avis du Conseil d'Etat) qui a mené à l'élaboration du décret et à sa transposition dans les programmes de cours. A cet égard, il convient de signaler la rapidité avec laquelle les décrets et leur transposition programmatique ont été réalisées. Ainsi, entre l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015¹ et l'intégration du programme dans l'enseignement secondaire en septembre 2017, deux ans et demi se sont écoulés. En d'autres termes, en deux ans et demi, deux décrets ont été votés et deux programmes couvrant l'enseignement primaire et secondaire ont été réalisés. A titre de comparaison, il a fallu près de quatre ans pour que le décret « Neutralité » de 1994 soit voté au Parlement², ce dernier étant structuré en 5 articles et n'ayant pas fait l'objet de constructions programmatiques. Autre chiffre qui témoigne de cet « empressement » ; entre l'arrêt de la Cour constitutionnelle et le premier décret instituant l'EPC dans l'enseignement primaire³, il n'a fallu qu'un peu plus de 7 mois. Sans présumer de l'inadéquation entre rapidité et qualité, cet empressement interroge et mérite qu'on analyse sérieusement l'ensemble du processus parlementaire.

Si ces discussions sont importantes pour notre analyse, leur transposition dans les programmes l'est tout autant. Ainsi, à l'aune des objectifs et compétences fixés par le décret, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure les programmes intègrent ces objectifs et compétences. Afin de circonscrire l'objet de notre analyse, nous nous concentrerons uniquement sur les programmes et référentiels prévus pour l'enseignement secondaire. Parallèlement, l'intégration d'un nouveau cours implique qu'il faille déterminer qui sera compétent pour l'enseigner. Dès lors, nous nous pencherons aussi sur les titres et fonctions, en distinguant ceux qui constituent des titres requis, suffisants ou de pénurie, dans la mesure où leur qualification constitue un indicateur de la priorité accordée à l'un ou l'autre. Ensuite,

¹ C.C., arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015.

² Concrètement, la première proposition a été déposée par MM. Hazette, Léonard, Charlier, Lagasse et Vaes (Doc. CCF 214 (1990-1991) n° 1) et le décret a été validé dans sa version finale le 31 mars 1994 et publié au Moniteur belge le 18 juin 1994.

³ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015, *M.B.* 9 décembre 2015.

nous situerons l'EPC dans le cadre plus global du décret « Inscription »⁴ qui, cumulé à ce dernier, laisse apparaître certaines problématiques. Ensuite, nous aborderons la dernière proposition de décret relative au passage à deux heures obligatoires d'EPC dans l'enseignement secondaire officiel.

Comme nous l'évoquions plus haut, c'est l'absence de garantie de neutralité qui a justifié la nécessité d'élaborer une alternative aux cours « philosophiques ». En effet, le cours de morale n'apporterait pas les garanties du respect de ce principe. Or, cette affirmation est essentiellement fondée sur l'idée que le cours de morale a été renommé « positivement » par le décret « Neutralité » de 1994 et les nouveaux programmes (2003), comme un cours de morale « inspirée par l'esprit du libre examen ». Mais à aucun moment la Cour ne s'est fondée sur les contenus de ce programme pour juger de sa « non-neutralité ». Cette approche aurait pourtant été nécessaire dans la mesure où elle constitue le seul véritable moyen de fonder cette affirmation. Dès lors, nous aborderons le contenu des programmes de morale afin de les comparer à ceux de l'EPC, réputés neutres. Cette comparaison devrait permettre de mesurer le potentiel écart entre deux contenus de cours qui, a priori, ne répondent pas de la même exigence.

Pour conclure cette première partie, nous analyserons plus particulièrement les modalités d'intégration de l'EPC dans le réseau libre subventionné. En effet, contrairement au réseau officiel, il n'aborde pas les contenus de l'EPC dans une discipline à part entière mais l'intègre comme une compétence transversale dont la charge revient à plusieurs disciplines existantes (ex : religion, français, histoire, etc.). Dans cette perspective et considérant certaines inquiétudes formulées face à cette disposition, nous tenterons de mesurer si cette approche apporte les mêmes garanties que celle du réseau officiel. De manière générale, cette analyse n'entend pas apporter des réponses définitives et assurées à toutes les questions que pose l'intégration de l'EPC dans le système éducatif belge francophone. En effet, ce champ de recherche est particulièrement récent et souffre, dès lors, d'un manque d'analyses empiriques sur le sujet. Dès lors, notre objectif est de lire ces réalités de manière objective en l'inscrivant dans les textes légaux et les programmes de cours sans les « surinterpréter » ou les colorer positivement ou négativement. Ainsi, notre intention est d'inscrire ces réflexions dans le contexte belge francophone et de faire émerger les principales composantes et enjeux d'un modèle belge qui entend éduquer à la citoyenneté et respecter le pluralisme.

⁴ 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, *M.B.*, 23 septembre 1997.

C'est de ces composantes que notre deuxième partie va chercher à rendre compte. Ainsi, privilégiant une démarche interdisciplinaire (comme l'exige la méthode en sciences des religions), nous analyserons trois questions, qui s'inscrivent dans trois thématiques majeures lorsqu'il s'agit d'aborder les enjeux d'un modèle belge en matière de citoyenneté et de convictions. Avant toute chose, le lecteur attentif percevra la multiplicité des disciplines convoquées dans cette analyse. Cette multiplicité n'a pas pour vocation à générer une quelconque confusion mais elle nous est apparue nécessaire face à la complexité des questions que nous traitons. En effet, comme nous l'écrivions au début de cette introduction, les enjeux de ce nouveau cours ne relèvent pas exclusivement d'une réflexion pédagogique. La citoyenneté et les convictions s'expriment au travers de registres différents et complémentaires, dans la mesure où elles s'inscrivent dans un contexte historique et politique particulier. De plus, ce modèle que nous décrivons, n'est pas qu'une abstraction théorique mais ce sont aussi et surtout des pratiques professionnelles, des valeurs, des identités de femmes et d'hommes qui lui donnent toute sa substance.

Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné, l'EPC et les professeurs qui sont autorisés à l'enseigner doivent, avant tout, répondre à l'exigence de neutralité. Or, il est assez difficile de définir cette neutralité qui se déploie dans l'attitude de l'enseignant mais aussi dans les méthodes et contenus d'un cours. Par conséquent, nous envisagerons différents angles qui véhiculent différentes définitions de la neutralité afin de comprendre les spécificités de cette dernière dans le contexte éducatif belge francophone. Même si cela est difficile, définir la neutralité est un préalable indispensable à toute réflexion, dans la mesure où, c'est à l'aune de celle-ci, qu'un cours « philosophique » sera évalué. Ainsi, la neutralité peut renvoyer tantôt à un strict devoir d'abstention (ce qui relève d'une lecture étymologique), tantôt à une affirmation positive, qui entend présenter un certain contenu, une certaine « épaisseur ». Dès lors, dans cette dernière acception, il convient de mesurer cette épaisseur et d'en analyser les conséquences dans l'évaluation du caractère engagé d'un contenu éducatif. Enfin, il ne suffit pas de définir la neutralité mais aussi de fournir les garanties de son respect. Par conséquent, il s'agira de déterminer si l'EPC répond positivement à ce « test de neutralité » et donne de véritables garanties quant à son application mais aussi, de s'interroger sur la possibilité d'une extension de ce principe au travers d'un code déontologique enseignant.

Si la neutralité est une exigence attendue de la part de l'enseignant en EPC, elle est aussi attendue de l'enseignement de la citoyenneté. Mais, si la neutralité peut être définie différemment selon la discipline qui la convoque, a fortiori, la citoyenneté rencontre les

mêmes tensions. Ces tensions portent déjà sur la possibilité d'éduquer à la citoyenneté et quand bien même aurait-on répondu positivement à cette question, il reste à définir le contenu de cette dernière. Faut-il la considérer conjointement avec la nationalité ? Quels sont les comportements attendus d'un « bon citoyen » ? Dans quelle mesure doit-elle prendre en considération les identités et les appartenances multiples qui composent la classe et plus largement la société ? Autant de questions qui posent la citoyenneté face à un double défi qui est celui de répondre à la forte demande de reconnaissance de citoyens aux identités complexes et de fournir un horizon d'universalité, qui permette de réunir l'ensemble des citoyens autour d'un projet fédérateur. C'est dans cette perspective que nous tenterons de penser les biais et les conditions d'une citoyenneté qui rencontre cette double exigence.

Enfin, si l'éducation à la citoyenneté entend respecter le pluralisme qui constitue la société belge, on ne peut ignorer la place que les convictions prennent dans l'élaboration et dans les conceptions des individus qui la composent. De plus, le décret instituant l'EPC entend explicitement aborder les courants de pensée philosophiques et religieux sous les angles historique et sociologique. Dès lors, la question qui se pose est de déterminer la place que le religieux doit prendre dans un tel programme, mais aussi les méthodes qui pourraient être convoquées pour l'analyser dans le strict respect du principe de neutralité. Dans cette perspective, nous aborderons deux modèles qui entendent aborder le religieux de manière « neutre », à savoir le modèle français d'éducation transversale au fait religieux, ainsi que l'approche québécoise d'éthique et culture religieuse (ECR), tel qu'il est imposé pour l'ensemble de l'enseignement (un régime d'exemption est tout de même prévu et aura toute son importance dans notre analyse). Ces modèles s'inscrivent évidemment dans un contexte particulier et révèlent des intentions différentes dont nous tenterons de rendre compte. In fine, l'intérêt de cette approche comparative sera de considérer en quoi ils peuvent constituer des sources d'inspiration dans la perspective de construction d'un modèle belge, qui répond à un contexte propre.

Les trois questions qui structurent cette analyse sont des portes d'entrée particulières et ne couvrent pas le champ des possibles. Néanmoins, il nous semble qu'elles constituent des réflexions incontournables et qu'elles sont autant d'enjeux d'un modèle éducatif belge. Bien entendu, il s'agit de questions sensibles que chacun peut s'approprier selon ses valeurs, son identité, ses convictions. L'intérêt de notre démarche n'est certainement pas de nier les sensibilités de chacun mais de prendre de la distance, de se donner le temps et l'espace d'une réflexion emprunte de sérénité face à la violence d'un traitement médiatique, parfois

émotionnel et peu enclin à la distance critique et à l'interdisciplinarité qu'une approche en sciences des religions peut nous apporter.

Evolution du paysage éducatif belge de 1958 à aujourd'hui

Afin de cerner les enjeux et les tensions inhérentes aux questions éducatives contemporaines belges, il convient de retracer brièvement les grands moments qui ont marqué la construction du paysage scolaire. Il ne s'agira pas de fournir un descriptif historique complet mais de déterminer quelques moments clés qui nous aideront à mieux envisager les questions contemporaines relatives à la citoyenneté et aux convictions. A noter que nous nous concentrerons, dans la cadre de notre recherche, au seul réseau francophone. Dans cette perspective, notre analyse débutera le 20 novembre 1958 avec la signature du Pacte scolaire.

Ce pacte, devenu loi le 29 mai 1959, est l'aboutissement de près d'une décennie de conflits au cœur d'une Belgique fortement polarisée. En effet, les années 50 sont le théâtre d'une profonde dissension entre différentes revendications partitocratiques qui ont donné lieu à des politiques scolaires antagonistes. Globalement, le conflit porte principalement sur l'enseignement secondaire dans lequel les catholiques s'estiment sous-représentés. D'un gouvernement social- chrétien jugé trop favorable à l'influence catholique à un gouvernement socialiste-libéral développant une politique plus favorable à l'enseignement officiel, le paysage éducatif stagne et peine à trouver un terrain de compromis. Malgré ce contexte difficile, les trois grands partis arrivent à négocier un compromis qui aboutit au Pacte scolaire qui constitue encore aujourd'hui un socle de l'organisation de l'enseignement (malgré certaines modifications).

En 1988, alors que les compétences en matière d'enseignement sont transférées aux Communautés, l'article 24 de la Constitution reprendra d'ailleurs une partie des dispositions du Pacte. Pour résumer, le Pacte scolaire s'applique à tous les niveaux d'enseignement en-dehors de l'université et se déploie au travers de logique de compromis en augmentant, d'une part, le financement alloué au réseau libre (essentiellement catholique) et, d'autre part, en reconnaissant le droit et l'obligation de l'Etat dans la création de ses propres écoles. De plus, le clergé perd toute influence sur le réseau communal alors que les écoles officielles sont tenues d'organiser un cours de religion correspondant aux différents cultes reconnus ainsi qu'un cours de morale non confessionnelle. Enfin, les parents ont la liberté de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leur(s) enfant(s), ce qui implique, notamment, le choix d'une école correspondant à leur choix, qu'il soit confessionnel ou non.

Plus concrètement, il existe trois ministères en Communauté française : le premier relève de l'enseignement supérieur, le 2^{ème} de l'enseignement secondaire et enfin un 3^{ème} pour

l'enseignement fondamental (organisation particulière puisqu'ils sont regroupés en un seul ministère pour les communautés flamandes et germanophones). Comme les autres communautés, elle se divise en trois réseaux d'enseignement qui varient selon leur pouvoir organisateur (PO) :

- 1) Le réseau officiel de la communauté (organisé et financé par la communauté fondatrice) ;
- 2) Le réseau provincial et communal (enseignement officiel subventionné) ;
- 3) Le réseau libre (subventionné par la communauté mais organisé par des personnes/associations privées confessionnelles ou non).

L'enseignement libre subventionné est très largement catholique (A titre de comparaison, l'enseignement confessionnel islamique de Belgique (ECIB) est représenté par deux « écoles » : l'école fondamentale islamique « La Vertu » et sa corollaire dans le secondaire).

Au cœur de ce paysage éducatif issu d'un difficile compromis visant le respect du pluralisme idéologique, un arrêt de la Cour Constitutionnelle a fait grand bruit et a fait l'objet d'analyses plus ou moins pertinentes. Sans entrer, à ce stade, dans les détails de cette décision (Pour une analyse détaillée, nous renvoyons au commentaire de l'arrêt 34/2015 rédigé par L-L. Christians et M. El Berhoumi⁵), revenons brièvement sur les faits et leurs conséquences sur l'organisation des cours dits « confessionnels ».

Des parents francophones, Carlo de Pascale⁶ et Véronique de Thier⁷, cette dernière étant une collaboratrice de la FAPEO (Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel), « sollicitent, pour leur fille scolarisée dans une école de la ville de Bruxelles, une exemption du cours de morale auquel elle est et demeure inscrite. Ils arguent que ce cours ne serait pas neutre et que le choix qu'ils doivent malgré tout opérer trahirait le secret de leurs convictions »⁸. Face au refus de la ville de Bruxelles, ils attaquent ce dernier devant le Conseil d'Etat qui, à son tour, pose une question à la Cour Constitutionnelle quant à la conformité des articles 8 du Pacte scolaire et 5 du décret « Neutralité » (31 mars 1994) avec la Constitution (art 24) et les Conventions internationales. In fine, la Cour déclare que ces articles violent bien l'article 24 de la Constitution ainsi que différentes dispositions internationales. Dès lors,

⁵ CHRISTIANS, L-L. & EL BERHOUMI, M., *De la neutralité perdue à l'exemption du cours de morale* dans Journal des Tribunaux, Louvain-La-Neuve, Larcier, n° 6606, 23 mai 2015.

⁶ DE PASCALE, C., « *Ni Dieu, ni maître, ni morale laïque !* », Trialogue, n° 71, juillet, août, septembre 2013, p. 20, www.fapeo.be.

⁷ <http://www.fapeo.be/team-details/veronique-thier/>

⁸ CHRISTIANS, L-L. & EL BERHOUMI, M., op.cit., p.437.

il appartenait aux décisionnaires politiques (plus particulièrement la ministre de l'Education, Joëlle Milquet), de proposer une nouvelle « alternative » aux cours dits « philosophiques » qui permettrait de garantir la possibilité d'une option « neutre » (entendu que le cours de morale a été déclaré « non-neutre » et donc engagé philosophiquement). Par conséquent, le choix s'est rapidement porté sur le cours de philosophie et citoyenneté (CPC). Concrètement, ce cours a remplacé (pour l'instant) une heure des cours « confessionnels » dès la rentrée scolaire 2016 pour l'enseignement primaire dans le réseau officiel (et en septembre 2017 pour l'enseignement secondaire) alors qu'il a été intégré comme compétence transversale dans a réseau libre. De plus, les parents peuvent désormais obtenir, sans autre motivation, une dispense de la deuxième heure de religion/morale et d'opter par conséquent pour la seconde de philosophie et citoyenneté (dans le réseau officiel). Cette nouvelle situation a généré et génère encore de nombreuses difficultés au rang desquelles, on peut pointer : les titres et fonctions des enseignants, l'aménagement horaire, la construction d'un référentiel interréseaux ou la démultiplication des lieux d'enseignement, etc.

Au demeurant, nous reviendrons plus en détails sur l'ensemble des projets, débats parlementaires, programmes et référentiel dans la suite de notre réflexion. Voici donc quelques grands jalons de l'évolution du paysage éducatif francophone même s'il ne s'agit que d'un bref aperçu qui mériterait un plus large développement qui ne constitue pas le cœur de notre approche. En effet, il s'agissait avant tout de garder à l'esprit, le fonctionnement, si spécifique, de notre système scolaire. C'est en s'appuyant sur cette structure que nous pourrions aborder, en connaissance de cause, les enjeux d'une réflexion sur la citoyenneté et les convictions.

I. Première partie : analyse programmatique

Après avoir esquissé quelques éléments du contexte socio-historique belge en lien avec notre thématique, il convient d'entrer plus en avant dans ce qui va constituer le cœur même de notre réflexion. En effet, comprendre les enjeux d'un modèle belge, c'est notamment se pencher sur ce qui constitue une référence fondamentale pour tout enseignant actif dans le monde éducatif, à savoir, le programme de cours. Ainsi, nous étudierons attentivement trois programmes en particulier et ce, en gardant à l'esprit, que nous tenterons de les comparer et de les traverser au moyen de plusieurs axes de réflexion. Ces trois programmes sont les suivants : Education à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC); morale non-confessionnelle et religion catholique.

D'emblée, précisons les raisons pour lesquelles ces programmes ont retenu plus particulièrement notre attention. L'EPC est évidemment incontournable puisqu'il s'agit de l'objet d'étude principal de ce mémoire. En effet, ce le cours de philosophie et citoyenneté cours trouve son origine dans la volonté du législateur de proposer une alternative aux cours de morale et de religion en rendant ce cours obligatoire pour la première heure et optionnel pour la seconde. Fort de ce constat, il semble aussi intéressant d'envisager le cours de morale non-confessionnelle en ce qu'il est, comme nous le verrons, considéré, comme un choix philosophique orientant le projet éducatif d'un établissement. Il s'agira donc de déterminer dans quelle mesure le programme du cours de morale rencontre ou non les objectifs et compétences développés dans l'EPC. Enfin, le troisième nous permettra surtout de comparer l'angle sous lequel est abordée la citoyenneté et d'analyser les avantages et inconvénients des deux démarches. En effet, comme nous le verrons, la citoyenneté est, pour le réseau officiel et libre non-confessionnel, envisagée comme un contenu disciplinaire à part entière alors qu'il est appliqué en tant que compétence transversale dans le réseau libre confessionnel.

Pour terminer ce bref préambule, ajoutons que notre analyse sera ciblée sur les éléments pertinents compte tenu du cadre de notre recherche. Il ne sera pas possible de tout aborder dans les moindres détails au risque de nous perdre en considérations inutiles. Cette analyse fera systématiquement référence aux textes officiels (Programme et référentiel) mais également aux travaux préparatoires (rapport du groupe de travail, avant-projet de décret, etc.). Commençons donc notre parcours avec le cours de philosophie et citoyenneté scindé en

trois parties. La première concernera les travaux préparatoires au décret du 13 juillet 2016⁹ à travers la lecture de certaines propositions préalables à l'EPC ainsi que le rapport du groupe de travail relatif à l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté. Ensuite, la deuxième partie sera consacrée au référentiel d'EPC et enfin, la troisième abordera plus précisément les contenus des différents programmes. L'objectif de ce triptyque est de déterminer dans quelle mesure le produit final, c'est-à-dire les programmes¹⁰, coïncident ou non avec l'intention et les objectifs présents à la fois dans les travaux préparatoires¹¹ mais aussi dans les Socles de compétences¹². De plus, cette analyse nous permettra de dégager certaines notions et enjeux fondamentaux que nous analyserons plus loin dans notre réflexion.

I.1. Le programme de philosophie et citoyenneté en Région Wallonie-Bruxelles

I.1.1. Les travaux préparatoires

Cette première partie consacrée sous le terme générique de « travaux préparatoires » consistera d'abord à reprendre les conclusions du groupe de travail mis en place le 28 avril 2015¹³ par la Commission de l'Education. Ce groupe avait pour objectif de répondre à un questionnaire remis par Joëlle Milquet, Vice-Présidente du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), Ministre de l'Education, de la Culture et de l'Enfance. Ce questionnaire portait à la fois sur les référentiels, le contenu du programme ou encore le personnel enseignant. A noter que ce groupe de travail était composé d'un représentant par parti francophone « traditionnel » (PS, MR, cdH, ECOLO, Défi). Ensuite, nous aborderons deux séances parlementaires significatives, séances qui ont permis de revenir sur le rapport précédemment cité mais aussi de voir émerger un certain nombre de remarques et propositions qui permettent de comprendre l'abstention de certains dans la validation du

⁹ Décret du 13 juillet 2016 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement fondamental ainsi qu'au maintien de l'encadrement pédagogique alternatif dans l'enseignement secondaire, M.B., 10 août 2016, p.42840.

¹⁰ Les programmes d'études sont des référentiels « de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle » (Définition disponibles sur le site : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=297> consulté le 12 avril 2018).

¹¹ Il s'agira d'aborder un certain nombre de discussions antérieures à la publication du décret instituant l'EPC. Ainsi, nous aborderons les différentes étapes qui ont mené à l'élaboration du décret du 13 juillet 2016. Dès lors, « les travaux préparatoires » renvoient aux avant-projets et projets de décret mais aussi au rapport du groupe de travail mis en place par la Ministre de l'Education.

¹² "Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études." (Définition disponible sur le site : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737> consulté le 12 avril 2018)

¹³ Rapport sur les travaux du groupe de travail relatif à l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté, présenté à la Commission de l'Education par Mme Marie-Martine Schyns le 1^{er} juillet 2015.

décret ainsi que l'intention « pédagogique » générale. Ainsi, l'organisation différenciée entre les réseaux ainsi que le nombre d'heures obligatoires soulèveront certaines réserves. Parallèlement, la question du contenu dévolu à l'EPC sera également abordé, notamment au regard des compétences déjà prévues dans l'EVRAS mais aussi au travers de la définition de la citoyenneté en ce qu'elle ne devrait pas être un idéal inatteignable, c'est-à-dire un modèle dépourvu de tout ancrage empirique.

I.1.1.1. Rapport sur les travaux du groupe de travail relatif à l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté du 1^{er} juillet 2015

Commençons notre analyse avec un point essentiel du rapport du groupe de travail, à savoir l'établissement des objectifs du futur cours d'EPC. Le groupe de travail considère que le principal objectif du cours est de « favoriser les conditions permettant aux élèves provenant d'horizons différents de construire ensemble une société pluraliste, durable et harmonieuse ». Dès lors, l'intention est de créer un espace commun dans lequel les élèves pourront « découvrir les différents courants philosophiques et religieux » ainsi que les principes fondateurs des sociétés démocratiques. Dès les premières lignes du rapport, nous percevons les grands axes directeurs du projet de programme. D'une part, la découverte des courants philosophiques et religieux et, d'autre part, les grands principes fondateurs de la démocratie. Ces thématiques seront débattues dans un espace où règne la liberté d'expression, permettant ainsi à chacun de « développer son sens critique et argumentaire et d'apprendre à découvrir comment divergences et convergences peuvent s'articuler ». Ainsi, à la lecture du rapport, il apparaît que débat et argumentation prennent une place importante dans le projet de cours autant que l'art du consensus, spécificité ayant marqué l'histoire de la Belgique.

Dans un deuxième temps, le rapport fait état des dangers du repli identitaire : incivisme, comportements violents, intolérance et difficultés à se remettre en question. Face à ces dérives, le programme se propose d'ouvrir les élèves à la multiplicité des points de vue et de les aider à se forger une opinion fondée sur « un cheminement personnel » allant de l'écoute de l'autre à l'expérience. De plus, ce nouveau cours devra s'articuler autour de trois dimensions complémentaires, à savoir, « des attitudes et des processus participatifs étayés par des contenus ». De plus, le rapport indique dès le départ que ces articulations devront être déclinées selon « le degré de maturité cognitive et socioaffective de l'élève ».

Ensuite, les objectifs du futur cours sont divisés en deux volets. Le premier concerne « l'éducation philosophique et éthique » alors que le second aborde « l'éducation au

fonctionnement démocratique ». Plus précisément, cinq objectifs ont été retenus par le groupe de travail concernant l'éducation philosophique et éthique, à savoir : « 1) *La connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ;*

2) la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter) ;

3) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ;

4) la capacité de gérer, de manière non conflictuelle, tensions, divergences, conflits. . .

5) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.

Au-delà d'une lecture linéaire et énumérative de ces objectifs, il nous semble que ces derniers peuvent au moins être lus à travers trois thématiques principales qui pourraient être nommées : religions/convictions, philosophies/éthique et débat/argumentation. Dans cette perspective, le premier objectif propose, de manière parallèle, une approche historique et sociologique des courants philosophiques et religieux. Il s'inscrit donc pleinement dans les thématiques « Religions/Convictions » et « Philosophies/Ethique ». Le deuxième objectif explicite clairement la méthode du questionnement philosophique et développe sans aucun doute la thématique « Philosophies/Ethique ». De même, la méthode allant du doute à l'argumentation renvoie à la thématique du « Débat/Argumentation ». De plus, il nous semble qu'au regard des questions de sens et/ou de société, il peut s'inscrire également dans le registre des « Religions/Convictions » dans la mesure où ces dimensions sont bien présentes dans les questions contemporaines relatives au sens et à la société.

Le 3^{ème} objectif traverse, à notre avis, les trois thématiques. En effet, il évoque d'une part, le respect du pluralisme des convictions et, d'autre part, l'argumentation de choix philosophiques et éthiques. A travers, la gestion des conflits et des divergences, le 4^{ème} objectif semble se rapporter davantage à la thématique « Débat/Argumentation ». De la même manière, le débat à l'intérieur ou en-dehors de l'école se rapporte également à cette même thématique.

En conclusion de cette première lecture du rapport, a minima, il ressort que, sous le vocable d' « éducation philosophique et éthique », le groupe de travail entend aussi bien inclure une connaissance historique et sociologique des religions et des philosophies que des compétences liées au vivre-ensemble ou à l'argumentation (Cf. Tableau 1). Enfin, chaque objectif devra être pensé au travers de l'articulation entre attitudes, processus participatifs et contenus.

Tableau 1

Religions/Convictions :	Philosophies/Ethique :	Débat/Argumentation :
1, (2), 3	1, 2, 3	2, 3, 4, 5

Le deuxième volet envisagé par le rapport du groupe de travail concerne l'éducation au fonctionnement démocratique et est décliné à travers 7 objectifs dans lesquels il s'agit d'amener l'élève à :

- 1) Développer la capacité de vivre ensemble dans une « société démocratique et interculturelle » en s'y « insérant et en s'y impliquant activement » mais aussi de se développer comme citoyen. Le citoyen qui trouve dans cet objectif une première définition puisqu'être citoyen implique d'être un « sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique ». Ces aptitudes citoyennes se développeraient à travers le renforcement du « sens collectif, du sens de la responsabilité, du respect de l'autre et de sa différence, du respect des règles, du dialogue et enfin de la civilité ». ;
- 2) Connaître les « sources, principes et fondements de la démocratie ». La connaissance de « notre démocratie » impliquerait alors aussi de connaître « 3) les normes et sources du droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs » ainsi que « l'organisation des institutions » ;
- 4) Connaître les dimensions de la citoyenneté locale et globale (dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle) ainsi que « 5) les grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;
- 6) Connaître la communication et les différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;
- 7) La participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale. ».

A lire ces différents objectifs, deux axes majeurs semblent se dégager. En effet, tant la citoyenneté et ses concepts associés (citoyen(nes), civil) que le modèle d'une société démocratique sont largement évoqués et définis. A première vue, rien d'étonnant, dans la mesure où ce volet est consacré au fonctionnement démocratique. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de qualifier la citoyenneté et par extension le citoyen, nous percevons l'émergence d'une forme d'idéal-type. Ainsi, à travers les deux tableaux que vous trouverez en annexes (1 et 2), nous tenterons de mettre en exergue, d'une part, les deux axes sur lesquels sont construits ces objectifs (Citoyenneté et démocratie) et, d'autre part, de percevoir les caractéristiques du « modèle citoyen »¹⁴. Plus particulièrement, le tableau développé en annexe 2 énonce un nombre important de « qualités » ou de « comportements attendus » de la part du citoyen. Ainsi, le citoyen doit être, par exemple, « tolérant, libre, autonome, solidaire » mais aussi « capable d'esprit critique, de connaître les grands enjeux et débats des sociétés contemporaines », etc. Ainsi, la citoyenneté est présentée comme un idéal à atteindre, comme un modèle d'excellence qui, compte tenu de l'étendue et de la multiplicité de son objet, semble difficile à rencontrer.

En conclusion, il semble clair, qu'aux yeux des rédacteurs du rapport, citoyenneté et démocratie soient deux concepts indissociables aux yeux des rédacteurs de ce rapport et que, par conséquent, le rôle de l'enseignant soit de former des citoyens en tant que membres d'une société démocratique. De plus, le défi est conséquent puisqu'il s'agirait de former des citoyens capables de discerner et de comprendre l'ensemble des notions et capacités décrites dans le tableau présenté en 2. Qui plus est, le corps éducatif devra, lui aussi, être formé et habilité à comprendre et pratiquer l'ensemble de ces notions afin de pouvoir les inculquer aux élèves.

Avant d'entamer la suite de ce rapport, notons que ce dernier indique que ces objectifs doivent s'intégrer au décret *Missions*¹⁵ ainsi qu'au décret *Citoyenneté*¹⁶ en ce qu'ils soulignent « l'un et l'autre la dimension transversale à l'ensemble des situations éducatives et des apprentissages formels de la formation à la citoyenneté ». S'il est vrai que ces deux décrets soulignent bien la transversalité de la citoyenneté, l'article 4 du décret « Citoyenneté » renvoie plus précisément au référentiel « Etre et devenir citoyen » élaboré à l'attention des

¹⁴ Remarque : Chaque objectif est numéroté et repris comme tel dans le tableau.

¹⁵ 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, *M.B.*, 23 septembre 1997.

¹⁶ Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, *M.B.*, 20 mars 2007.

élèves de cinquième et sixième année des Humanités générales et technologiques, professionnelles et techniques ainsi qu'aux élèves des formes 3 et 4 de l'enseignement spécialisé. Comme le précise le décret, ce référentiel visait « l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique ». Sans entrer dans les détails de ce dernier, notons que le choix opéré, en 2007, par le décret du 12 janvier, n'allait pourtant pas dans le sens du cours d'EPC tel que nous le connaissons actuellement. En effet, les premières lignes de la préface sont explicites : « Tout le monde en conviendra : la citoyenneté ne « s'apprend » pas au travers d'un cours qui lui serait spécifiquement dédié. Elle s'acquiert, jour après jour, au cœur de la diversité de la vie scolaire, et ce dès l'entrée de l'enfant à l'école maternelle ». In fine, le choix explicité dans ce référentiel est donc plus proche de la démarche transversale développée par le réseau libre confessionnel¹⁷.

En poursuivant l'analyse de ce rapport, nous constatons la volonté du groupe de travail d'instaurer une pédagogie horizontale et non la dispense d'un cours ex cathedra. Cette volonté se traduit par l'adoption de la démarche philosophique comme un moyen permettant de débiter le questionnement à partir de la sensibilité et du bagage culturel et familial des élèves. C'est à partir de l'élève et de son vécu que pourra donc se construire un débat dans l'écoute et le respect mutuels. Afin de favoriser ces démarches, l'enseignant présentera dès lors une pluralité de textes issus des différentes traditions philosophiques et religieuses. Il s'agira alors d'amener l'élève à considérer cette pluralité de réponses à des questions universelles en les situant dans leur contexte d'énonciation. Ici encore, les contenus religieux et philosophiques sont envisagés et déployés sans chercher à accorder une prévalence à l'un ou à l'autre.

Lorsqu'est évoqué le contenu du cours, le groupe de travail rappelle la nécessité de les penser en adéquation avec l'âge des élèves et de prôner une pédagogie active dans laquelle, l'élève est mobilisé en tant qu'acteur de son apprentissage. Ainsi, l'expérimentation est présentée comme indispensable au même titre que « les applications concrètes via des processus participatifs ». L'objectif annoncé de cette démarche est autant la participation de l'élève que le décroisement déjà expérimenté en classe. Enfin, alors que le cours ne portait initialement que sur la citoyenneté, le groupe propose de l'étendre à la philosophie au regard des axes précédemment définis.

¹⁷ A titre informatif, soulignons que les ministres ayant signé le décret « Citoyenneté » du 12 janvier 2007 ainsi que celles et ceux qui ont signé celui du 22 octobre 2015 appartiennent pourtant aux mêmes partis politiques (PS et cdH).

Lorsqu'il s'agit d'aborder l'organisation du futur cours, le rapport insiste sur la nécessité d'une « formation renforcée en matière d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, abordée de manière transversale à l'ensemble des apprentissages (cours, projets) et situations de vie dans les écoles ». Concrètement, il propose d'organiser un cours de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement officiel et de « préciser des objectifs communs à tous les réseaux, susceptibles d'être déclinés au minimum dans des cours généraux et des activités liées au projet d'établissement ». Par conséquent, il suggère de distinguer deux niveaux de référentiels, le premier pour le réseau officiel organisant un cours d'EPC et le second qui renforcerait les objectifs du décret « Citoyenneté » (12 janvier 2007) dans le réseau libre. A ce stade, il apparaît déjà que ces dispositions risquent d'interroger les principes d'égalité et de non-discrimination entre les réseaux et les élèves qui les fréquentent.

Alors que le groupe de travail présentait jusqu'ici une position commune, la question du volume horaire dédié à ce nouveau cours conduit à des positions divergentes. Sans préciser de quel parti politique émane les différentes propositions, le rapport présente quatre positions divergentes sur cette question (sachant que le groupe est composé de représentants de 5 partis politiques). Ainsi, certains considèrent que le futur cours doit coexister, à raison de deux heures par semaine, avec les cours de religion et de morale non-confessionnelle maintenus dans la grille-horaire des élèves. D'autres considèrent qu'en raison des possibles conséquences budgétaires et sur l'emploi, le cours d'EPC devrait, dans un premier temps, exister à raison d'une heure par semaine. La troisième position reprend la précédente à la différence que cette unique heure (dans un premier temps) devrait s'appliquer à tous les réseaux (alors qu'elle n'est initialement prévue que pour le réseau officiel). Enfin, la dernière position considère la démarche philosophique et citoyenne comme étant incompatible avec le maintien parallèle des cours confessionnels en ce qu'ils séparent les élèves sur base de leurs convictions. Dès lors et même si ce n'est pas directement exprimé dans le rapport, l'intention des membres du groupe tend vers une suppression des cours dits « confessionnels » au profit du cours d'EPC. Bref, le spectre des positions est particulièrement large et plurivoque en ce qu'il va de la coexistence des cours confessionnels avec l'EPC à la suppression des cours dits « confessionnels » au profit de l'EPC.

Parallèlement à la *question* du volume horaire se pose le *questionnement* relatif à l'entrée en vigueur du nouveau cours. Prenant en compte les difficultés inhérentes à l'organisation de

*l'encadrement pédagogique alternatif (EPA)*¹⁸, au caractère spiralaire des apprentissages ainsi qu'à la qualité du contenu de cours et de la formation des enseignants ; le groupe de travail conclut que l'EPC doit être mis en œuvre « dès que faire se peut, à savoir idéalement dès 2016 au sein de chaque première année de chaque degré ». A ce stade, le groupe de travail opte donc pour une position prudente au regard du peu d'informations dont il dispose. De la même manière, lorsqu'il s'agit d'évoquer les titres requis pour enseigner ce futur cours, il considère que, compte tenu de l'urgence de la situation, « les actuels titulaires des cours de religion et de morale non confessionnelle qui le souhaitent puissent dispenser le futur cours de philosophie et citoyenneté, pour autant qu'ils remplissent les conditions transitoires de titres et qu'ils aient suivi avec fruit la formation qui leur sera proposée ».

De plus, le groupe ne s'estime pas compétent pour déterminer les titres et formations requis pour donner ce nouveau cours et qu'il appartiendra dès lors aux groupes spécialisés de le faire. Néanmoins, le rapport fait état de certains préalables nécessaires pour penser ces questions. En effet, il insiste sur « l'absolue neutralité des membres du personnel appelés à dispenser le futur cours de philosophie et citoyenneté ». Par ailleurs, pour lui, la formation doit se décliner « tant au niveau de la formation initiale que de la formation en cours de carrière dans l'objectif de permettre le reclassement notamment d'une partie des membres du personnel actuellement en charge des cours de religion ou de morale non confessionnelle ». Nous le comprenons, il n'y a pas de prise de position précise sur les titres et formations des futurs titulaires de ce cours mais l'affirmation de l'exigence d'une neutralité absolue (ce qui implique qu'elle est, dans certains cas, partielle ou incomplète) et la formation initiale et continue des enseignants. Par conséquent, si la neutralité est affirmée avec force, c'est bien parce qu'elle ne serait pas une exigence systématiquement rencontrée. En d'autres termes, cette insistance témoignerait d'un postulat selon lequel, certains enseignants ne seraient « pas ou peu neutres » dans l'exercice de leur fonction.

¹⁸ « L'encadrement pédagogique alternatif (E.P.A.) vise à encadrer les élèves qui sont dispensés des cours de religion ou de morale non confessionnelle. Il ne s'agit pas d'un cours. Cet encadrement vise à éveiller ces élèves à la citoyenneté et au questionnement philosophique » (Vade-Mecum publié par le Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP), 2015, p. 1.). En d'autres termes, l'EPA est une mesure transitoire mise en place par la Ministre de l'Education, Joëlle Milquet, en réponse à l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015 afin d'instaurer un mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle. Cette mesure n'est plus d'application depuis septembre 2016 et la mise en place du cours d'EPC pour l'enseignement primaire (septembre 2017 pour l'enseignement secondaire).

Dès lors que nous avons pris connaissance du rapport rendu par ce groupe de travail, analysons le premier projet de décret (25 décembre 2015)¹⁹ ainsi que l'avis rendu par le Conseil d'Etat à cet égard afin de soulever les remarques formulées par ce dernier et les éventuelles ajouts et/ou modifications apportées au rapport précédemment analysé. En effet, le rapport constitue une première étape vers l'élaboration du décret et cherche à établir un certain nombre de balises préalables. Or, ce dernier a fait l'objet d'un premier projet de décret, projet qui a, ensuite, été soumis à l'avis du Conseil d'Etat. Dès lors, il s'agira d'une part, d'évaluer dans quelle mesure le projet de décret s'inscrit ou non dans les conclusions du rapport et, d'autre part, de développer les réserves émises par le Conseil d'Etat ainsi que les réponses apportées par la Ministre de l'Education.

1.1.1.2. Le projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 25 septembre 2015

Lorsqu'il s'agit d'aborder les grands objectifs de l'EPC, le projet de décret reprend stricto sensu les grands axes définis dans le rapport du groupe de travail ; aucune modification notable n'est à signaler. Le même constat s'impose lorsque le projet de décret aborde les objectifs plus spécifiques du cours d'EPC. Sur ce point, le projet se montre parfaitement congruent avec le rapport émis par le groupe de travail.

Dans un deuxième temps, le projet fait état « du rapport du groupe de travail « valeurs et fonctionnalités de l'école du XXI^e siècle »²⁰ repris dans la synthèse des travaux du groupe central « *Pacte pour un Enseignement d'excellence* » du 1^{er} juillet 2015. L'extrait du rapport cité fait état d'un certain nombre de constats et dispositions relatives à l'apprentissage de la citoyenneté. Ainsi, considérant l'exercice de la citoyenneté comme une mission essentielle de l'école, ce dernier doit se pratiquer au sein de l'institution scolaire mais aussi s'acquérir au travers de « savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques ». De plus, il souligne l'importance d'une approche transversale et interdisciplinaire de la citoyenneté permettant ainsi d'acquérir les compétences nécessaires au vivre-ensemble.

Puis, il pose une réflexion articulée en deux temps. Le premier consiste en une affirmation de la nécessité, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, de « favoriser la maîtrise progressive de différentes notions de droit, sciences politiques, philosophie et histoire, celle

¹⁹ Projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 25 septembre 2015, 171, n°1.

²⁰ Pacte pour un enseignement d'excellence : Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école au XXI^e siècle, Rapport du groupe de travail 2, FWB, juin 2015.

des langues, de la logique et de l'argumentation ». Le second décrit un certain nombre de positions divergentes quant au contenu et à l'organisation de l'éducation citoyenne. Ainsi, par exemple, certains considèrent que « l'appréhension des fondements culturels et convictionnels du vivre ensemble, dans le respect des projets pédagogiques des établissements et des réseaux », comme un contenu relevant de l'éducation à la citoyenneté alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. Par conséquent, il semblerait que les rédacteurs du rapport considèrent à la fois un contenu disciplinaire obligatoire (droit, sciences politiques, philosophie, etc.) et un contenu « optionnel » à travers, notamment, les « fondements culturels et convictionnels du vivre ensemble » ; le premier serait donc une nécessité alors que le second serait sujet à discussion. Cette nuance aura toute son importance dans la suite de notre analyse puisqu'elle trouvera un écho dans d'autres lieux où se disent et se pensent la citoyenneté. Néanmoins, un point semble faire l'unanimité des parlementaires lorsqu'il s'agit, d'une part, d'évoquer la transversalité de l'éducation citoyenne au-delà des cours spécifiques et, d'autre part, de développer une éducation au profit de l'ensemble des élèves.

Dans un troisième temps, le projet de décret reprend les conclusions d'une note remise par Didier Viviers et Philippe Van Parijs²¹. Notons que l'ensemble de la note n'est pas repris et que le point 3 intitulé « Méthode » est retranscrit tel quel. Sans reprendre l'ensemble du passage dans le détail, rappelons que la méthode proposée par les auteurs est caractérisée par deux axes : « une part d'expérience-rencontre » et « une part de réflexion critique ». Ces deux axes devront être soutenus par « un volet d'acquisitions de connaissances ».

Remarquons également que cette note propose un certain nombre de thématiques générales accompagnées de compétences particulières. Dans la mesure où le sujet de notre recherche tend à poser et comprendre les enjeux d'un modèle belge dans la cadre de la citoyenneté et des convictions, nous aimerions relever les points abordés plus particulièrement dans la thématique « Respect ». En effet, cette dernière est largement développée à travers les convictions et la culture. C'est ainsi que, selon les auteurs, il serait intéressant que le cours d'EPC amène les élèves à « écouter ses condisciples et concitoyens professant d'autres convictions religieuses » (ex : visite des lieux de culte, explications des ministres des cultes). Ce cours viserait aussi, par exemple, à introduire au fait religieux comme fait social et culturel ou encore à l'histoire des religions. Ainsi, cette note réaffirme la majorité des objectifs et constats développés par le rapport du groupe de travail. C'est d'ailleurs toujours dans le même

²¹ VIVIERS, D. & VAN PARIJS, P., *Comment apprendre à être un citoyen ? Quelques suggestions pour le futur cours de citoyenneté*, 12 avril 2015.

esprit que le projet de décret prévoit une approche différente selon les réseaux dans la mesure où « la différence objective liée à l'engagement confessionnel présent dans l'enseignement libre confessionnel par rapport aux autres types d'enseignement et à l'existence spécifique qui lui est liée de l'organisation de deux heures de religion justifie le maintien d'un traitement différencié uniquement dans la mise en œuvre du référentiel commun »²². Ainsi, les réseaux officiels subventionnés et libres non confessionnels subventionnés organiseraient un cours à part entière d'EPC alors que le réseau libre confessionnel subventionné l'organiserait comme compétence transversale au sein des cours existants. Cette différenciation selon les réseaux avait déjà été avancée précédemment et sera soulevé ultérieurement par le Conseil d'Etat. Enfin, le présent projet de décret ne prévoit pas, à ce stade, les modalités d'inspection et évoque seulement une évaluation adaptée aux différents réseaux.

Dans un quatrième temps, le projet rappelle les dispositions existantes en faisant référence à certains articles du décret Missions, notamment à travers l'article 16 qui intègre déjà l'éducation citoyenne dans le continuum pédagogique jusqu'à l'âge de 14 ans. De plus, les références au nouveau référentiel de formation (janvier 2015) et à l'article 8 du décret Missions rappellent de nouveau la nécessité d'une approche transversale de la citoyenneté. Ainsi, commentant cet article 8, le projet de décret indique qu'« il s'agit d'articuler des cours, des activités éducatives et la vie dans l'espace-temps scolaire en évitant un clivage entre démarches cognitives et démarches socialisantes, entre enseignement et éducation ». La même idée est évoquée lorsqu'il s'agit de rappeler l'intérêt des activités interdisciplinaires qui permettent « d'appréhender la complexité des situations de vie alors que l'enseignement disciplinaire tend à parcelliser le réel et à atomiser les savoirs, en découpant artificiellement le monde naturel et social en objets de la connaissance ». Malgré ces réflexions, le projet de décret conclut en affirmant la nécessité d'un nouveau cours d'EPC dans l'officiel et d'une inscription de ce cours dans la « paysage scolaire » pour tous les établissements. Or, si l'approche transversale constitue la meilleure voie d'intégration de la citoyenneté, on peut s'étonner que l'approche disciplinaire ait été retenue dans le réseau officiel. C'est pourtant bien le choix opéré par ce projet de décret.

Comme nous l'évoquions dans notre analyse, à travers son avis du 7 septembre 2015, le Conseil d'Etat²³ avait relevé certaines objections à l'avant-projet de décret. Dans un premier

²² Projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 25 septembre 2015, 171, n°1, p.8.

²³ Avis de la section législation du Conseil d'Etat 57.989/2/V du 7 septembre 2015.

temps, nous relèverons ces objections et dans un second temps, nous verrons les modifications apportées en réponse à cet avis.

Dans la mesure où notre analyse ne porte pas sur la justification légale des objections émises par le Conseil d'Etat, nous énoncerons essentiellement ses principales conclusions afin d'évaluer leur prise en considération dans les modifications apportées dans le projet de décret. Dans cette perspective, le Conseil d'Etat souligne que l'absence d'organisation d'un cours d'EPC dans le réseau libre subventionné établit à la fois une différence de traitement entre établissements mais aussi une différence à l'égard des élèves qui les fréquentent. En effet, il rappelle, d'une part, que les établissements de l'enseignement libre ne sont pas tous définis par un engagement philosophique ou confessionnel (parfois simplement sur des choix pédagogiques ou éducatifs). D'autre part, certains établissements du réseau libre ont pu adhérer au décret « Neutralité » (art 7 du décret du 31 mars 1994 et art 1, al. 2 et 8 du décret du 17 décembre 2003). Par conséquent, la justification de la spécificité accordée au réseau libre confessionnel (telle qu'émise par la porte-parole de la ministre) n'est pas pertinente. Qui plus est, même si les deux cas de figures évoqués n'étaient pas rencontrés, l'organisation d'un cours d'EPC n'affecterait pas leur droit de poursuivre leur engagement puisque le programme se « superposerait » aux autres cours philosophiques. Effectivement, au regard de l'article 24 § 1^{er} de la Constitution²⁴, « les écoles organisées par les pouvoirs publics » sont tenues « d'offrir » le choix entre les religions reconnues et la morale non confessionnelle. Stricto sensu, le fait que le cours d'EPC remplace une heure de ces cours, dans le réseau officiel, n'entrave donc pas le principe constitutionnel. Néanmoins, le Conseil d'Etat emploie le terme de « superposition » par rapport aux autres cours. Or, des cours qui se « superposent » indiquent qu'ils « se mettent en plus, s'ajoutent, se cumulent »²⁵, il ne s'agit donc pas d'un cours qui se substitue ou remplace, même partiellement, l'une ou l'autre option. Par conséquent, on peut se demander si l'imposition d'un cours qui ne serait pas une simple « superposition », puisqu'il se substituerait partiellement aux cours philosophiques, n'aurait pas affecté l'engagement philosophique du réseau libre confessionnel. Par contre, ajouter une option supplémentaire commune à l'ensemble des réseaux, n'aurait effectivement pas limité l'engagement du réseau libre confessionnel, en ce qu'il aurait été libre de continuer à organiser pleinement le cours philosophique dans lequel s'inscrit son projet d'établissement.

²⁴ (...) 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.

²⁵ Larousse 2018.

De plus, l'avis poursuit en affirmant que, la différence de traitement affecterait aussi les élèves qui souhaiteraient changer de réseau dans la mesure où un élève du réseau libre confessionnel, qui souhaiterait changer de réseau, rencontrera certaines difficultés à atteindre les compétences et savoirs prévus dans la réseau officiel. Enfin, le Conseil d'Etat rappelle la nécessité de déterminer les titres requis pour enseigner l'EPC ainsi que de prévoir les modalités qui permettront aux professeurs de religion et de morale non confessionnelle de donner ce cours dans le respect du principe de neutralité.

Afin de répondre à ces objections et attendu que l'avis de la section législative n'est pas contraignant ; l'avant-projet de décret a, malgré tout, subi certaines modifications. Ainsi, un nouveau chapitre V bis a été introduit dans le décret Missions afin de rendre obligatoire, pour tous les établissements, une éducation à la philosophie et à la citoyenneté soumise à une évaluation. Par conséquent, notons qu'il s'agit bien d' « une éducation » et non pas d'un cours spécifique ou d'une approche transversale. De plus, l'EPC fera l'objet d'un référentiel inter-réseaux afin d'assurer les mêmes objectifs, compétences et savoirs à l'ensemble des établissements. Enfin, pour l'ensemble du réseau officiel et du réseau libre non-confessionnel, l'EPC sera donné à raison d'une heure par semaine. Néanmoins, considérant qu'il y a bien une différence objective entre les réseaux (et contre l'avis du Conseil d'Etat), que le traitement différencié demeure marginal et que le principe de proportionnalité est respecté, la ministre estime que les objections sont rencontrées.

Néanmoins et malgré l'avis du Conseil d'Etat ainsi que la mise en exergue d'un traitement différencié et inégalitaire entre réseaux et élèves, la ministre a globalement pris le contre-pied en préservant la distinction entre réseaux, considérant que le référentiel commun garantissait le respect du principe d'égalité et de non-discrimination.

1.1.1.3. Le projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 6 octobre 2015

Lors de la session parlementaire précédant l'adoption du décret, la ministre de l'Enseignement de l'Education rappelle les objectifs du cours d'EPC tels qu'ils ont été défini par le groupe de travail. Les modalités de rédaction des référentiels sont explicités et les groupes de travail constitués d'un ensemble plus ou moins pluraliste mais ce n'est pas ce qui nous intéresse ici. Concernant les titres pédagogiques, le projet de décret prévoit « qu'à partir de la rentrée scolaire 2020-2021, les enseignants des cours philosophiques (professeurs de religion et de morale non confessionnelle) devront obligatoirement avoir un titre pédagogique pour

dispenser le cours de philosophie et de citoyenneté ou l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Avant cette date, ils pourront dispenser ce cours sans titre pédagogique, le temps de leur permettre de se mettre en ordre ». L'analyse de cette session parlementaire nous semble intéressante dans la mesure où elle fut le lieu de certaines autres propositions en lieu et place du cours d'EPC. Ces dernières sont intéressantes en soi tout autant que la discussion générale qui suivra. Dans un premier temps, reprenons les grandes idées de ces propositions « alternatives ».

Jean-Luc Crucke (MR) propose un décret visant à instaurer un cours de citoyenneté, de philosophie et d'histoire comparée des religions. Plus précisément, il consiste en une heure par semaine de cours de citoyenneté et de philosophie et d'histoire comparée des religions, de la première année primaire à la dernière année du secondaire, pour l'ensemble des réseaux. Christos Doulkeridis (ECOLO), quant à lui, propose une résolution des cours philosophiques proche de celle proposée par le groupe de travail. Néanmoins, elle se distingue essentiellement sur deux points par rapport au projet initial. En effet, il s'agit de ne faire aucune différence entre les réseaux d'enseignement d'une part et, d'autre part, de « collaborer davantage avec les actuels professeurs de religion et de morale afin d'effectuer la meilleure transition possible ».

Notons également que la proposition de Mmes Gahouchi et Désir (PS) relative à l'introduction d'un cours d'éthique citoyenne est retirée. Enfin, Joëlle Maison (Défi) propose de créer « un cours de philosophie et d'histoire de la pensée dans une perspective d'apprentissage citoyen ». A cet égard, elle dresse plusieurs constats. D'une part, elle considère que « notre modèle de société doit favoriser le dialogue inter-religieux et interculturel et encourager l'adhésion des élèves et de tous les citoyens à un socle de valeurs communes, alors que, dès six ans, les élèves sont séparés en fonction de leurs convictions philosophiques ». De plus, elle ajoute que deux heures d'EPC, de la première primaire à la 6^{ème} secondaire, seraient nécessaires et que cette disposition ne contreviendrait pas à l'article 24 de la Constitution, quitte à rendre les cours de morale et de religion optionnels. Enfin, elle rappelle la nécessité d'appréhender l'étude des différents courants religieux de manière critique et historique (la Députée Joëlle Maison rappelle d'ailleurs qu'il s'agissait déjà de l'invitation formulée par le Conseil de l'Europe 1396 au travers des recommandations du 27 janvier 1999 et 1720 et du 4 octobre 2005).

Nous constatons qu'il existe peu de points communs entre ces trois propositions. Néanmoins, un élément semble faire l'unanimité (MR, ECOLO, Défi) : proposer un contenu de cours

commun à tous les établissements sans distinction entre réseaux. De plus, deux d'entre-elles insistent sur la nécessité d'une approche historique des religions, perspective déjà présente dans les objectifs fixés par l'avant-projet de décret. Cette session parlementaire s'oriente ensuite sur une discussion générale conjointe entre les Députés De Bue (MR), Schyns (cdH), Maison (Défi), Vienne (PS), Doukeridis (ECOLO), Crucke (MR) et Milquet (cdH).

S'il est vrai que Mme de Bue souligne certains points positifs à la création d'un cours d'EPC, elle insiste davantage encore sur certaines questions relatives, notamment, à l'organisation et au contenu de ce cours. Ainsi, elle espère qu'il ne deviendra pas un cours « fourre-tout » qui reprendrait des contenus déjà pris en compte dans d'autres moyens (Ex : l'éducation à la santé et au bien-être déjà pris en considération par l'EVRAS²⁶).

Concernant plus particulièrement l'EVRAS²⁷, deux documents officiels sont référencés, à savoir la circulaire EVRAS de la Fédération Wallonie-Bruxelles²⁸ et le protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire²⁹. Ainsi, la circulaire définit avant tout l'EVRAS comme « une éducation à la vie dans ses *multiples dimensions* (affective, émotionnelle, relationnelle, sociale, culturelle, biologique, sexuelle,...). Elle vise à éduquer l'enfant ou le jeune, tant sur le plan de son développement relationnel que de son épanouissement personnel ainsi que sur tout ce qui favorise *le vivre ensemble* et un climat scolaire serein » (p.4). De plus, elle ajoute que « L'EVRAS se fonde sur le *respect de soi et des autres*, sur la tolérance, sur l'accueil des différences comme source d'enrichissement, sur *l'ouverture à l'altérité* et sur la construction du bien-être identitaire. Elle contribue à l'épanouissement personnel, au développement de relations de qualité et à l'apprentissage du *vivre-ensemble*. Elle participe au développement de *l'esprit critique* des élèves afin de les aider à devenir des *citoyens responsables* ». Enfin, l'EVRAS entend poursuivre certains objectifs en lien avec différentes thématiques et enjeux de société tels que : « promouvoir des *lieux de vie tolérants, ouverts et respectueux* des sexualités et des différents styles de vie, des différentes attitudes et valeurs que l'on peut rencontrer dans la société ; permettre à chacun(e)

²⁶ Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.

²⁷ <https://www.evras.be/evras/>

²⁸ Circulaire n° 4550, Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), Bruxelles, 10 septembre 2013.

²⁹ Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire, Bruxelles, 20 juin 2013.

de poser des *choix éclairés et d'agir dans le respect* de soi et des autres » ou encore « gérer émotionnellement des *événements médiatiques traumatisants* pour les enfants et les adolescents (ex : enlèvement d'enfants, abus sexuels, crime d'honneur,...) mais aussi rappeler les interdits fondamentaux sur lesquels repose notre société », etc (p.5).

A la lecture de ces objectifs (dont la liste n'est pas exhaustive), il apparaît plusieurs similitudes entre ces derniers et les objectifs visés par le rapport du groupe de travail et l'avant-projet de décret. En effet, qu'il s'agisse de compétences relatives au vivre ensemble dans un esprit de tolérance et d'ouverture ; à la formation de citoyens solidaires et autonomes ; au développement de l'esprit critique ou encore de se positionner sur les enjeux et les débats de société ; l'EVRAS et l'EPC poursuivent les mêmes objectifs. Au demeurant, le protocole d'accord ne dit pas autre chose lorsqu'il souligne à l'article 2 § 1^{er} que l'EVRAS vise notamment à « promouvoir le libre-choix, le respect, la responsabilité envers l'autre et soi-même et l'égalité dans les relations amoureuses et les pratiques sexuelles des jeunes ainsi qu'à permettre aux enfants et aux jeunes de construire, parallèlement à leur développement psychoaffectif, des compétences personnelles en vue de leur permettre de poser des choix responsables ». Dès lors, et même si l'EPC conserve certaines particularités (principalement au travers des compétences relatives au fonctionnement démocratique), il apparaît que l'EVRAS aborde déjà un certain nombre de compétences abordées par l'EPC (principalement dans la partie relative à l'éducation philosophique). Enfin, la Députée de Bue conclut son intervention en notant que malgré certains efforts réalisés en réponse à l'avis du Conseil d'Etat (référentiel inter-réseaux), la réponse apportée par l'avant-projet de décret demeure incomplète dès lors qu'elle s'inscrit toujours dans la logique de réseaux ; ce qui reste, une situation discriminatoire.

Après avoir manifesté son inquiétude concernant la période transitoire durant laquelle les professeurs de cours philosophiques pourront donner l'EPC, le député Doulkeridis reprend les mêmes inquiétudes en ce qu'il considère que le projet de décret ne répond pas entièrement aux objections formulées par le Conseil d'Etat. Dès lors, il n'y aurait « objectivement pas lieu de prévoir un régime différent entre l'enseignement libre confessionnel et les autres réseaux ». Ces remarques sont rapidement contestées par la Députée Schyns dans la mesure où elle rappelle que « le projet répond aux observations formulées à l'égard de l'avant-projet par le Conseil d'Etat, dès lors qu'il consacre une éducation à la citoyenneté pour tous les élèves, construite sur base d'un référentiel commun à l'ensemble des réseaux, et faisant l'objet tant d'une inspection que d'une certification. A cela s'ajoute des exigences précises en matière de

formation et de titres pédagogiques vis-à-vis des titulaires du futur cours, indispensable pour en assurer la qualité et pour répondre aux interrogations légitimes des titulaires des cours dits « philosophiques » actuels ». Enfin elle justifie une égalité de traitement entre les écoles libres confessionnelles et ceux n'offrant que le cours de morale « car il y a un choix engagé du pouvoir organisateur de donner cette orientation à son projet éducatif ». Cette affirmation qui tend à considérer les cours de religion et de morale sur un pied d'égalité en raison d'une certaine orientation philosophique (et bien que toujours qualifiée de non-confessionnelle) sera évaluée plus précisément lorsque nous aborderons le contenu du cours de morale.

Même si elle porte un regard majoritairement positif sur le nouveau cours d'EPC, Mme Maison énonce certaines réserves quant à la place laissée à la démarche philosophique. L'introduction du décret évoque, pour elle, « un idéal d'une société harmonieuse, d'un citoyen libre, éclairé et qui accorde une juste place au questionnement philosophique mais semble présupposer que ce plan commun, cette société idéale existe déjà et que la question qui se pose est de savoir comment les élèves peuvent s'insérer dans ce collectif idéalisé. Or, la démarche du groupe de travail était de créer un plan où les idéaux divergents, où toutes les opinions pouvaient se rencontrer en fabriquant du collectif et un socle commun avec l'implication de chacun ». Elle voit dans cette nuance une différence entre le rapport remis par le groupe de travail et le projet défendu par le Gouvernement qui lui semble « promouvoir une démarche verticale –qui correspond à la manière dont notre enseignement est dispensé dans nos écoles–, à l'inverse d'une démarche horizontale, qui est une démarche philosophie où l'on questionne, où l'enseignement encadre et où chacun apporte sa pierre à l'édifice pour arriver à créer un socle commun, processus différent de celui d'adhérer à un socle préexistant. ». Dans une analyse ultérieure, nous nous pencherons plus précisément sur cette réflexion qui appelle à penser d'une part si la citoyenneté et la société dans laquelle elle s'inscrit sont porteuses d'un idéal type et, d'autre part, si elles sont envisagées dans une perspective d'uniformisation ou de reconnaissance de la pluralité.

Au demeurant, la Ministre Joëlle Milquet justifie la distinction entre les réseaux en reprenant les arguments cités précédemment et assure « que le contenu de l'apprentissage soit le même pour tous les élèves, ce qui sera indéniablement le cas puisqu'il sera déterminé dans le même référentiel pour tous les réseaux. La manière dont ce contenu est dispensé reste, pour elle, secondaire ». Il s'agira de se demander si un référentiel commun suffit à garantir un même contenu d'apprentissage, position qui n'est d'ailleurs pas suivie par le groupe ECOLO qui considère toujours que les deux « méthodes » ne garantissent pas les mêmes apprentissages.

Rappelant que les groupes de travail seront chargés d'établir des référentiels, elle indique aussi qu'il subsistera « tout de même une certaine marge de manœuvre pour la confection des programmes ». Le Député Doulkeridis conclut son intervention en rappelant que bien que le volume horaire consacré à l'EPC permette « d'aborder un contenu riche et varié », il indique aussi qu'il conviendrait de « ne pas passer d'une « culture du cours de rien » à une « culture du cours de tout ». En effet, il s'agit de mesurer à quel point le programme et les référentiels dispensent un contenu suffisamment clair et précis ou s'il tend vers une évocation floue et générale des notions qu'ils mobilisent. De plus, notons que les deux arguments mobilisés par la Ministre de l'Education pour justifier un traitement différencié des réseaux sont d'une part, les dispositions du Pacte scolaire de 1959 et d'autre part, les contraintes budgétaires.

Remarquons que lors de la discussion portant sur la modification de certains articles du projet de décret, une distinction s'opère entre « les établissements de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours philosophiques » et « les établissements de l'enseignement libre non confessionnel qui n'offrent que deux heures de morale ». Dans cette perspective, les premiers sont assimilés à l'enseignement officiel (et donc 1h d'EPC y est rendue obligatoire) alors que les seconds sont assimilés aux écoles libres confessionnelles car, selon Mme Schyns, il y a « un choix engagé du pouvoir organisateur de donner cette orientation à son projet éducatif » ; affirmation qu'il conviendra également de discuter notamment parce qu'elle impliquerait que le cours de morale constitue un choix engagé (au même titre qu'un cours de religion) et que ce choix donnerait une orientation au projet éducatif d'un établissement ; ces considérations ne vont pas de soi et méritent d'être discutées. In fine, les amendements issus de cette distinction sont tous validés.

Lorsque les députés Doulkeridis, Trachte et Maison proposent d'amender le décret de sorte que l'ensemble des élèves tous réseaux confondus puissent bénéficier d'une heure d'EPC, l'amendement (n°4) est rejeté à l'unanimité des 11 membres présents (notons que le groupe MR s'abstient non par critique envers le projet mais comme un « encouragement à aller plus loin »). Les autres amendements allant dans ce sens sont tous rejetés. Enfin, l'ensemble du projet amendé est adopté par 7 voix contre 4 absentions. Les propositions alternatives telles que mentionnées au début de la session parlementaire sont quant à eux rejetés.

I.2. Le référentiel inter-réseaux

I.2.1 Les Socles de compétences

Lorsque nous avons évoqué le référentiel inter-réseau du cours EPC à travers les différents corpus analysés précédemment, il ne s'agissait encore que d'un projet en devenir. A l'heure où nous écrivons ces lignes, deux corpus ont été rédigés. Pour cette première partie, nous nous pencherons sur les « Socles de compétences » en tant qu'ils constituent un référentiel commun applicable à l'ensemble du tronc commun (de la première primaire à la deuxième secondaire). Afin de circonscrire notre recherche, nous n'aborderons que le contenu relatif à l'enseignement secondaire. Notre analyse se construira en deux temps. Le premier sera consacré à l'énoncé des chapitres, compétences et objets d'apprentissage incontournables du programme. Plus précisément, chaque chapitre sera développé à travers plusieurs compétences particulières qui sont elles-mêmes déclinées en trois étapes ; chacune correspondant à ce qu'on pourrait appeler un « degré de maîtrise ». En effet, les « Socles » s'inscrivent dans une logique spiralaire, c'est-à-dire que la maîtrise des compétences s'affine et se complexifie tout le long du cursus de l'élève (Etape I à III). Dans la mesure où nous focaliserons notre attention sur les deux premières années du secondaire, l'étape III, entendu comme « ce qui doit être acquis à la fin du tronc commun » retiendra tout particulièrement notre attention.

Les « Socles » sont divisés en quatre chapitres : construire une pensée autonome et critique (I), se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre (II), construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité (III), s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique (IV). Chaque chapitre se déploie en compétences disciplinaires. Ainsi le premier (I) comprend trois compétences : a) Elaborer un questionnement philosophique ; b) Assurer la cohérence de sa pensée ; c) Prendre position de manière argumentée. Le deuxième (II) s'articule à travers trois compétences : a) Développer son autonomie affective ; b) Se décentrer par le discours ; c) S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions. Le troisième (III) est développé sur deux compétences : a) Comprendre les principes de la démocratie ; b) Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits. Enfin, le dernier chapitre (IV) propose de : a) Participer au processus démocratique ; b) Contribuer à la vie sociale et politique.

Afin de mieux cerner l'objectif principal de chaque compétence, les Socles définissent, pour la plupart d'entre-elles, des « savoirs incontournables ». Enfin, ils se terminent par un glossaire reprenant les définitions de certains concepts mobilisés à l'intérieur des Socles. Puisque notre réflexion tente de déterminer si les objectifs du décret instituant le cours d'EPC trouvent une transposition dans les « Socles » et les programmes, nous proposons de reprendre les trois niveaux d'analyse que nous avons mobilisés dans notre lecture du rapport

du groupe de travail. Ainsi, nous procéderons en trois volets. Ainsi, le premier consistera à classer les compétences disciplinaires à travers trois pôles (Religions/convictions, philosophie/éthique, débat/argumentation) et ainsi de déterminer si la répartition initiale a été respectée ou si un changement tend à se dessiner (Tableau 2). Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les compétences inhérentes aux concepts de démocratie et de citoyenneté (ce qui était appelé « Education au fonctionnement démocratique » dans le rapport du groupe de travail, cf. Tableau 3). Et enfin, nous tenterons de dégager les caractéristiques de ce que nous avons appelé un « idéal-type » citoyen (Tableau 4). L'ensemble de notre réflexion pourra s'appuyer sur le glossaire en ce qu'il définit un certain nombre de concepts mobilisés et qu'il est susceptible de traduire une certaine conception des notions envisagées.

Tableau 2

Religions/convictions	Philosophie/Ethique	Débat/argumentation
(Ia), IIc, (IIIa)	Ia, Ib, IIa, IIc	Ib, Ic, IIb, IVa

Avant d'entrer dans l'analyse plus précise de ce tableau, il convient de rappeler que les compétences formulées dans le rapport et dans le décret scinde les objectifs en deux parties. Ainsi, le premier volet, composé de cinq compétences³⁰, concerne l'éducation philosophique et éthique alors que le second (six objectifs) se développe à travers l'éducation au fonctionnement démocratique. De la même manière, les chapitres et compétences des Socles peuvent être scindés en deux également. Dans cette perspective, les deux premiers chapitres se réfèrent globalement à l'éducation philosophique et éthique ; les deux derniers à l'éducation au fonctionnement démocratique. Conformément à l'analyse initiale, nous n'envisagerons que les compétences des deux premiers chapitres (sauf pour deux d'entre-

³⁰ Pour rappel : « 1) La connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ; 2) la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter) ; 3) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ; 4) la capacité de gérer, de manière non conflictuelle, tensions, divergences, conflits. ; 5) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci ».

elles) dans le tableau ci-dessus (tableau 2). Les autres seront développées dans le deuxième tableau.

Afin de comprendre cette classification, plusieurs remarques s'imposent. Plus particulièrement, l'élaboration d'un questionnement philosophique (Ia) tel qu'il est explicité dans le décret permet d'envisager les questions de sens et donc des questions existentielles. De la même manière, à travers une formulation large, cette compétence, dans les Socles, pourrait inclure un questionnement qui mobiliserait des réflexions et ressources religieuses. Néanmoins, cette perspective dépend entièrement du choix de l'enseignant. Pour le dire simplement, cette compétence permet la référence aux religions et convictions mais ne la rend pas obligatoire pour autant. Dans le même ordre d'idée, la compétence relative à la compréhension des principes de la démocratie (IIIa) n'évoque les religions et convictions que pour expliquer le principe de séparation des pouvoirs politique et religieux. Dès lors, si elle peut s'inscrire dans cette « catégorie », elle ne fait que l'effleurer.

Pour les deux autres catégories, les Socles répartissent les compétences de manière relativement homogène et similaire à leur répartition dans le décret (3 compétences pour « Philosophie/éthique » et 4 pour « Débat/argumentation »). Parallèlement, les religions/convictions sont peu abordées puisqu'elles ne font l'objet, stricto sensu, que d'une seule compétence (II c : « S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions »). De plus, à y regarder de plus près, cette compétence se déploie à travers une logique de reconnaissance à travers 3 axes. En effet, il s'agit de reconnaître la pluralité des valeurs (1), de reconnaître le rôle et la pluralité des normes (2) ou encore de reconnaître la diversité des cultures et des convictions (3). Or, le glossaire des Socles définit le terme « reconnaître » comme « une attitude qui consiste à attribuer à quelque chose ou à quelqu'un une caractéristique ou un droit » (p.16). Dès lors, lorsque la seule compétence relative aux convictions entend amener l'élève dans une logique de reconnaissance, elle attend concrètement qu'il attribue une conviction ou une culture à quelqu'un et rien de plus.

Enfin, si nous considérons la compétence relative au fait de « reconnaître la diversité des cultures et des convictions », deux concepts sont définis par le glossaire. Ainsi la culture est définie comme « l'ensemble de règles, pratiques et convictions partagées par un groupe de personnes et s'inscrivant dans une certaine continuité historique » et la conviction comme une « croyance ferme et assurée dans la validité d'une thèse, d'une position descriptive, éthique ou métaphysique ». De plus, le terme « reconnaître » est aussi défini par le glossaire comme « une attitude qui consiste à attribuer à quelque chose ou à quelqu'un une

caractéristique ou un droit ». Dès lors, la compétence, formulée au regard de ces définitions, reviendrait à attribuer une caractéristique, en l'occurrence la diversité, aux cultures et convictions. Il s'agit d'une compétence plutôt minimale qui n'engage rien en-dehors d'un constat qu'il existe des cultures et des convictions diverses et variées. En d'autres termes, à ce stade il n'est pas question de penser, à l'instar de l'Unesco, le « pluralisme culturel comme réponse politique au fait de la diversité culturelle »³¹ mais d'énoncer ce fait comme partie prenante de la société. Indépendamment de la modestie de l'objectif poursuivi, les définitions proposées peuvent légitimement susciter quelque questionnement.

En effet, le mot « culture » est présenté sans déterminant, s'agit-il dès lors de la culture ou d'une culture, la réponse n'apparaît pas clairement. Néanmoins, la définition qui suit laisse penser qu'il s'agit d'une culture puisqu'elle serait propre à un groupe de personnes. Mais cette définition, qui pourrait sembler généraliste en apparence, est en fait assez restrictive tout en laissant certaines questions en suspens. Ainsi, le champ de la culture est délimité à travers les règles, les pratiques et les convictions ; ce qui reste une approche restrictive au regard, par exemple, de celui proposé par l'UNESCO qui l'envisage dans un sens plus large d'un « ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »³². L'objet de la culture, telle qu'il est envisagé dans le glossaire, est donc circonscrit mais les conditions d'expression de cet objet le sont également puisque ces règles, pratiques et convictions « s'inscrivent dans une certaine continuité historique ». Dès lors, les questions sont nombreuses : de quelle histoire est-il question ? Est-elle conditionnée par une certaine conception du temps ? Qu'entend-on par une « certaine » continuité historique ? Est-elle mesurable ? Le glossaire ne définit ni l'histoire, ni le temps, ni ce qui est entendu comme une « certaine continuité historique ». C'est une question fondamentale et complexe puisqu'y répondre suppose une prise de position claire et affirmée, ce qui est évité par les Socles de compétences.

De la même manière, la définition d'une conviction résulte moins d'une acception encyclopédique et généraliste que d'une vision particulière du concept. Afin de rendre compte de ce que nous posons, comparons la définition du glossaire avec celles proposées par

³¹ Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 31^{ème} session de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001.

³² Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

plusieurs sources (dictionnaires, encyclopédie) et relevons le champ lexical convoqué pour définir ce concept (Voir annexe 3).

Ainsi, la définition du glossaire relève d'une construction originale. En effet, elle mentionne l'idée d'une croyance ferme et assurée, cette dernière est reprise clairement dans l'encyclopédie Universalis et le Larousse mais reste absente des deux autres (Littré, CNRTL). La croyance est généralement définie comme l'action de croire. Or l'action de croire est systématiquement associée au fait d'attacher une certaine valeur de vérité (Cf. Larousse, Littré et Universalis, CNRTL). Bref, croire, c'est attacher une certaine valeur de vérité à quelque chose ou à quelqu'un.

Or, le glossaire définit l'objet de cette croyance comme portant sur la validité d'une thèse, d'une position descriptive, éthique et métaphysique. Plus précisément, le critère de validité d'un raisonnement trouve un écho au cœur même de la logique aristotélicienne. Ainsi, la validité recherche la procédure correcte d'un point de vue purement formel indépendamment de la vérité de ses prémisses. Dès lors, un raisonnement peut tout à fait être valide indépendamment de la vérité de ses prémisses. Néanmoins, la construction de ce dernier obéit à des règles formelles particulières qui n'autorisent pas toutes les possibilités, du moins lorsqu'il s'agit d'évaluer la validité d'un syllogisme (entendu comme raisonnement argumentatif déductif). Sans entrer plus en avant dans les critères de validité d'un raisonnement, revenons à la définition de la conviction. Lorsque le glossaire la définit comme « la croyance dans la validité de... », du point de vue de la logique, il définit la conviction non comme une vérité d'ordre matériel, qui renverrait la conformité du raisonnement au réel, mais comme une vérité formelle qui ne se réfère qu'à la validité du raisonnement, c'est-à-dire à sa forme et non à son contenu. Bref, la conviction ne relèverait pas de la vérité attachée à un contenu mais d'une vérité attachée à la forme d'un raisonnement ; ce qui revient à ramener la conviction dans le registre du formalisme logique en éludant la vérité de son contenu, autrement ce qui relève de la foi.

Comme nous l'avons fait dans l'analyse du rapport de groupe de travail, nous allons nous intéresser au second volet de compétences, relatives à l'éducation philosophique. A cet égard, nous poursuivrons avec la même distinction entre les compétences relatives à la « Citoyenneté » d'une part et, celles qui relèvent de la « Démocratie » d'autre part. En effet, c'est en gardant la même « typologie » que nous pourrions comparer les deux répartitions afin de déterminer les possibles modifications entre ces « versions » (Tableau 3).

Tableau 3

Citoyenneté	Démocratie
IIIb : « Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits » ;	IIIa : « Comprendre les principes de la démocratie » ;
IVb : « Contribuer à la vie sociale et politique »	IVa : « Participer au processus démocratique »

La première remarque qui s'impose est que cette distinction est d'une part, plus complexe que pour les objectifs fixés par le décret et, d'autre part, que les limites de ces derniers sont parfois floues. En effet, en s'intéressant aux « sous-compétences », nous pouvons constater qu'il est difficile de cibler un objet d'apprentissage précis en-dehors du principe d'égalité devant la loi. Ainsi, « comprendre les principes de la démocratie » se déploie à travers trois axes :

- a) Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi ;
- b) Expliquer l'égalité devant la loi ;
- c) Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs.

D'une part, notons que le glossaire ne définit pas le concept de « citoyen », ce qui rend la compréhension des objectifs assez difficile surtout quand le même programme mentionne qu'il faut amener l'élève à se reconnaître comme citoyen. De plus, penser que tout citoyen est auteur et bénéficiaire de la loi est au mieux une lecture partielle de la citoyenneté, au pire une utopie démocratique. En effet, bénéficier de la loi voudrait dire que chaque citoyen en tire un bénéfice. Or la loi ne se résume pas à des droits dont chaque citoyen bénéficie (et il conviendrait encore de définir ce qu'est un citoyen) mais aussi à des devoirs et des contraintes. Qui plus est, penser que tout citoyen est auteur de la loi semble difficile au regard de la démocratie parlementaire représentative, il nous semble qu'élire des représentants qui pourront proposer/amender des lois ne revient pas à dire que chaque citoyen en est l'auteur.

De même, alors que l'engagement dans la vie sociale et collective est pensé à travers la classe et l'école, les Socles proposent aux élèves d'envisager une société et/ou un monde meilleur. On passe dès lors d'un niveau proche de l'élève (la classe, l'école) à la conception d'un modèle utopique abstrait sans envisager une réelle progression alors que cette démarche est déjà complexe pour un adulte, à plus forte raison pour un élève.

Pour conclure notre analyse sur les Socles, posons-nous la question de la citoyenneté qui devrait en émerger. A ce stade, il semble bien difficile de définir le citoyen et encore plus, la citoyenneté. Nous nous retrouvons face à des compétences centrées sur l'argumentation et sur quelques principes généraux de la démocratie procédurale mais il semble difficile d'y voir une réponse claire et précise au regard des objectifs définis par le décret. Il sera utile de se pencher sur les compétences minimales des deuxièmes et troisièmes degrés afin d'avoir une idée plus complète des questions que nous avons évoquées tout au long de notre réflexion.

1.2.2. Compétences terminales (2^{ème} et 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire)³³

Afin de comprendre comment est construit ce référentiel, il convient d'abord de préciser qu'il se divise en deux parties qui correspondent aux deux degrés de l'enseignement secondaire. Le cours d'EPC entend y aborder un certain nombre de compétences minimales et communes aux différents réseaux d'enseignement. Plus concrètement, le 2^{ème} et le 3^{ème} degré se répartiront respectivement six unités d'acquis d'apprentissage (UAA) pour l'heure commune à l'ensemble des élèves du réseau officiel. En effet, un ensemble d'UAA supplémentaires est mobilisé dans la cadre de la deuxième heure (optionnelle). Chaque UAA se déploie à travers une ou plusieurs compétences particulières et est développée selon un processus pédagogique ternaire : appliquer, transférer, connaître. Enfin le programme propose un certain nombre de ressources qui se décomposent en prérequis, savoirs, savoir-faire et attitudes.

Le deuxième degré est donc envisagé à travers six UAA qui ne sont pas sans rappeler ce qui a déjà été énoncé dans les Socles de compétences³⁴ (Voir annexe 4). Au regard de ces données et si nous reprenons les trois critères de classification envisagés dans nos analyses précédentes (Religions/convictions, philosophie/éthique et débat/argumentation), nous pouvons dégager le tableau suivant :

Tableau 4

Religions/convictions	Philosophie/éthique	Débat/argumentation
/	2a, 2b, 3a, 3b	1a, 1b, 4a, 5a, 6a, 6b

³³ Fédération Wallonie-Bruxelles, Compétences terminales à la philosophie et à la citoyenneté : Humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, septembre 2017.

³⁴ « Pour tous les réseaux, pour toutes les écoles, pour toutes les classes, les Socles de compétences définissent les compétences de base. Approuvés à l'unanimité des partis démocratiques par le Parlement de la Communauté française, les Socles sont le contrat de base entre l'école et la société. Les programmes définiront les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans les Socles. Ils ne pourront ni en rajouter, ni en retrancher » (Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737> consulté le 12 avril 2018).

Un premier constat s'impose, il n'est plus question d'aborder de manière explicite les convictions et/ou religions. Ces questions ne sont donc plus abordées dans la première heure de cours du deuxième degré (obligatoire en tant que telle dans le réseau officiel et dont les compétences doivent être intégrées dans les autres réseaux).

Un deuxième élément intéressant concerne la première compétence : « Evaluer la validité d'un raisonnement ». En effet, nous avons avancé qu'à travers la définition de la conviction, le glossaire n'évoquait qu'une vérité formelle et nous nous étions appuyés sur la définition de la validité dans la cadre de la logique aristotélicienne³⁵. A cet égard, les savoirs associés à cette compétence tendent à confirmer notre approche conceptuelle. En effet, les concepts et notions attachées à cette UAA (Discours et pièges du discours) font bien référence aux « règles de logique de base », à la « validité d'un raisonnement et la vérité d'un raisonnement » ou encore aux « sophismes et paralogismes ». Notre analyse d'une croyance en la validité d'une thèse (conviction) trouve donc un appui définitionnel et un certain écho à la lecture du référentiel.

Une troisième réflexion porte sur la question des préjugés, des stéréotypes et des discriminations (3). Ainsi, dans la partie « Connaître », le référentiel suggère que, dans la cadre d'une question liée au genre, l'élève soit capable de « connaître la thèse et le principal argument d'au moins un auteur favorable et un auteur défavorable à un changement de paradigme moral, légal ou politique ». La compétence est intéressante dans la mesure où elle apprend la décentration sur des questions sensibles, attitude ici fondée sur la connaissance des thèses et d'un argument de deux parties opposées. A cet égard, il n'est pas inutile de considérer la liste d'exemples de courants philosophiques, d'auteurs ou d'œuvres proposés par le référentiel. Il est vrai que ce dernier mentionne que cette liste n'est ni exhaustive, ni contraignante ; elle n'en demeure pas moins instructive. Voici les auteurs et lectures proposés : *S. de Beauvoir* – « *on ne naît pas femme, on le devient* » ; *Masculin/Féminin* chez *F. Héritier* ; *M. Le Doeuff et le sexe du savoir* ; *J. Butler et la question du genre* ; *L'épistémologie de la domination* d'*E. Dorlin* ; *E. Badinter et S.* ; *Agacinski sur le mariage pour tous* ; *M. Cazenave et M. A. Amir-Moezzi, Le féminin spirituel*.

Sans entrer dans une biographie détaillée de chaque auteur, nous pouvons, sans trahir leur pensée et sans chercher à les réduire, dire que de Beauvoir est une des pionnières du féminisme; qu'Héritier s'inscrit dans l'idée de la dissolution d'une certaine « hiérarchie »

³⁵ A titre indicatif, Aristote fait l'objet de 24 occurrences dans le programme du 2^{ème} et 3^{ème} degré.

entre homme et femme ; que Le Doeuff peut aussi être considérée comme une féministe (dénonciation d'un « sexisme savant ») ; que Butler est une des mères des gender studies ; que Dorlin a développé les apports théoriques des différents courants du féminisme à travers le monde et que Cazenave & Moezzi se sont intéressés à la manifestation du Féminin dans le divin. Autant d'auteurs dont nous ne remettons pas en cause la qualité intellectuelle et la diversité disciplinaire mobilisée à travers leur production. Néanmoins, alors que le référentiel entend permettre à l'élève de connaître deux points de vue opposés sur une même question (changer de paradigme), les ouvrages mobilisés font certes référence à des domaines et disciplines différentes mais servent in fine le même propos : l'égalité homme/femme (voir un certain féminisme). Dès lors, ce qui ressort de cette liste, même si elle n'est pas exhaustive, c'est qu'elle propose des ressources intéressantes mais relativement univoques. Elle ne propose pas, par exemple, d'ouvrages favorables au rétablissement de la domination masculine. En effet, même si cette position est largement contestable, elle existe et constitue l'Autre, seul capable de permettre la contradiction et d'amener l'élève à réfléchir, penser par lui-même et développer un argumentaire pertinent.

En ce qui concerne les contenus et compétences de la seconde heure de cours (optionnelle), nous tâcherons plus particulièrement, d'une part, de relever les UAA et compétences relatives aux convictions et à la citoyenneté et d'autre part d'en dégager les caractéristiques génériques.

La première UAA (UAA 2.2.1.) ciblée concerne « la diversité des discours sur le monde ». Trois compétences y sont envisagées : « distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés » ; « questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde » et « distinguer savoir et croire ».

A bien considérer les concepts et notions mobilisés dans cette UAA, il semble que le discours croyant (comme discours sur le monde) fasse l'objet d'une certaine caractérisation. En effet, même si le programme n'est pas totalement explicite sur le sujet, l'approche dichotomique de ces discours ne laisse que peu de doute quant aux caractéristiques dévolues au discours religieux. Ainsi, si les notions de subjectivité et d'objectivité sont mobilisées au même titre que la prétention à la vérité, c'est bien pour caractériser un type de discours par rapport à un autre. A titre d'exemples, les types de discours mentionnés sont « les théories scientifiques, les textes religieux, les décisions judiciaires et les témoignages ». La difficulté reste entière lorsqu'il s'agit de déterminer quel type de discours est subjectif ou objectif sachant qu'aucun de ces termes n'est défini au préalable. Ainsi, si on entend qu'un discours est subjectif parce qu'il est « propre à un sujet déterminé, qui ne vaut que pour lui seul » (Philo : CNRTL),

affirmer que le discours religieux est subjectif revient à reconnaître l'ensemble des institutions religieuses comme un seul et unique sujet, sujet qui serait dès lors une forme de « personne morale ». Par conséquent, cette démarche nierait la spécificité de l'émetteur du discours pour se concentrer sur un objet qualifié de religieux. On peut raisonner de la même manière avec les décisions judiciaires qui auraient une prétention à l'objectivité. Si on entend l'objectivité comme ce « qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant » (CNRTL), cela reviendrait à considérer que le discours juridique (en l'occurrence la décision d'une instance judiciaire) existerait en soi, indépendamment des personnes qui ont rendu la décision. In fine, il s'agirait de considérer la justice comme existant en soi, dans une forme de paradigme désincarné et de nier la part d'interprétation des juges, c'est-à-dire leur subjectivité.

Nous pourrions continuer le raisonnement pour tous les cas de figure proposés mais la conclusion serait la même dans la mesure où une analyse dichotomique est souvent manichéenne et insuffisante pour rendre compte de la diversité du réel. Ce type d'approche ne permet pas la nuance et présente le risque de cliver davantage les idées et les conceptions du monde. Cette approche dichotomique trouvera une résonance encore plus manifeste dans l'UAA 3.1.1. (Vérité et pouvoir). Ainsi la vérité sera caractérisée sous forme d'oppositions : définitif vs provisoire, universel vs relatif, dogmatisme vs scepticisme ou encore connaissance vs opinion. Ce qui témoigne, à notre avis, d'une vision clivante dans laquelle l'élève doit questionner et problématiser les concepts mais rarement se les approprier pour construire sa propre position.

Une UAA aborde plus particulièrement les thématiques de « l'individu, de la société et de l'engagement citoyen » (UAA 2.2.5. -2.2.6.) et il semble logique de penser que le programme aborde ce que signifie l'engagement citoyen et donc en amont, ce qui caractérise un citoyen. Néanmoins, sans chercher à caractériser ce que signifie un engagement citoyen, le référentiel liste des compétences floues et non-définies. Ainsi, il s'agira de « conceptualiser la notion d'engagement », de « problématiser la notion de citoyenneté » ou encore « d'identifier les espaces et les formes de l'engagement citoyen ». Les notions à analyser constituent un ensemble hétérogène où les concepts sont placés les uns à côté des autres à l'image d'un fourre-tout (ex : Citoyenneté mondiale, migrant, nomade, apatride, justice, société, mondialisation, multiculturalisme, espace public, espace privé, espace commun, coopération au développement, développement durable). La formulation de la compétence résume assez bien l'imprécision qui émane de cette UAA : « Problématiser l'engagement citoyen ». In fine, c'est à nouveau à travers les références bibliographiques proposées qu'on peut déceler une

certaine conception de la citoyenneté et de l'engagement citoyen. En effet, sur ces deux thématiques, les auteurs cités sont : Socrate, Platon, Aristote, Averroès, Machiavel, Hobbes, Rousseau, Tocqueville et E. Balibar. Ainsi de l'Antiquité à nos jours, c'est bien l'expression de la citoyenneté occidentale voir européenne qui trouve son expression ici. Il est vrai qu'Averroès pourrait faire exception au panel mais cela reviendrait à oublier qu'il est surtout connu comme un des grands commentateurs d'Aristote. Dans le même ordre d'idée, lorsque le référentiel développe l'UAA « Violence et humanisation », deux compétences sont citées et l'une d'entre-elles, « distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen) » n'est autre qu'une référence à Kant dans la *Métaphysique des mœurs*³⁶ ou encore dans la *Critique de la raison pratique*³⁷. L'objectif est séduisant mais l'approche n'en demeure pas moins univoque.

Enfin, au troisième degré, une première réflexion est menée sur le sens et l'interprétation des rites, mythes et symboles, notamment dans différentes traditions religieuses (UAA 3.2.1.) à travers une approche essentiellement sociologique et interprétative. Nous pouvons observer que cette analyse ne soit proposée qu'à partir du troisième degré et de manière optionnelle (2^{ème} heure) dans la mesure où elle répond à un objectif essentiel du décret (l'approche historique et sociologique des religions). De plus, après avoir dégagé leur interprétation et leur pertinence, le référentiel suggère de repérer leurs fonctions en ce qu'ils sont des « pratiques qui structurent une collectivité ». Penser les rites, les symboles et les mythes à travers leur fonction structurante est une porte d'entrée intéressante mais elle n'est certainement pas la seule. Une approche socio-historique du religieux, en renvoyant uniquement à la part « visible » du religieux, risque de procéder à une folklorisation de ce dernier au risque de ne pas percevoir les questions de sens collectif et individuel que ces rites, symboles et mythes mettent en jeu.

En matière religieuse, il est difficile d'aborder plus explicitement la question qu'au travers de l'UAA 3.2.6. « Conviction, religion, politique » (les trois étant au singulier). Le rapport entre religion et Etat démocratique y est développé à travers des objets et des questionnements précis. Ainsi, il est question de conceptualiser le fait religieux et non pas la conviction, la croyance, la foi ou la religiosité. Ensuite, il s'agit de « problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique ». En d'autres termes, l'articulation entre convictions et démocratie est pensée a priori comme problématique ; ce

³⁶ KANT, E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Delbos (trad.), Paris, Delagrave, 1980.

³⁷ KANT, E., *Critique de la raison pratique*, Gibelin (trad.), 2^{ème} éd., Paris, Vrin, 1974.

qui laisse penser que cette dernière constitue donc un problème qu'il conviendrait de résoudre. D'ailleurs, le troisième point se présente comme la solution puisqu'il s'agit de « comparer les manières dont les États démocratiques organisent la laïcité politique ». Il ne semble pas nécessaire, au regard du référentiel, d'envisager un autre système d'autant plus que la laïcité politique serait intimement liée aux États démocratiques. En effet, après avoir distingué le fait religieux de la spiritualité et des convictions (ainsi que les distinctions entre religion théiste et non-théiste, sacré et profane), les notions à connaître sont la laïcité politique, la sécularisation, l'agnosticisme, l'athéisme, l'espace public, commun et privé. Tous ces concepts témoignent d'une certaine vision de la société mais ne laissent que peu de place à une alternative.

En conclusion et conscient que notre analyse n'est pas exhaustive, nous avons tenté de montrer que le vocabulaire, les références, l'organisation des idées au sein d'un référentiel sont autant d'indicateurs d'une certaine volonté pédagogique et philosophique. Ce qui transparait dans les éléments que nous avons pointés tend à montrer que ces usages ne sont pas anodins et qu'ils traduisent une certaine vision de la société, de la culture, des convictions qui, même si elle semble communément admise, n'en reste pas moins chargée philosophiquement. Les contenus envisagés à travers l'heure commune constituent autant de choix par rapport aux objectifs du décret. Il sera d'ailleurs intéressant de constater comment le programme a ou non articulé ces compétences mais aussi comment le réseau libre confessionnel se l'est approprié. Parallèlement, le programme de morale non-confessionnelle sera analysé à la lumière d'un questionnaire portant sur son potentiel engagement philosophique.

I.3. Cours de philosophie et de citoyenneté : les programmes

I.3.1. Le programme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire

a) L'avant-propos

Dès l'avant-propos, l'objectif de l'EPC est défini. Ainsi, il s'agit de « former des citoyens ouverts et autonomes, capables de juger et de décider en toute autonomie ». Ce dernier n'est pas sans rappeler l'article 6 du décret « Missions »³⁸ qui souligne l'un des objectifs de l'ensemble de l'enseignement subventionné, à savoir : « préparer tous les élèves à être des

³⁸ 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, M.B., 23 septembre 1997, p.21557.

citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Néanmoins, notons l'importance toute particulière accordée à l'autonomie, c'est-à-dire à la capacité de se donner ses propres lois dans la formulation de l'EPC. Et c'est bien à travers l'école, comme un des lieux privilégiés de formation des citoyens de demain, que le programme entend former ces citoyens responsables. En effet, selon le programme, le citoyen n'est pas, a priori, responsable mais il le devient « par construction personnelle en se frottant aux autres ». Ainsi, la citoyenneté s'inscrit à la fois dans une dimension individuelle mais aussi collective, à travers le contact avec d'autres personnes.

De plus, les rédacteurs soulignent « l'importance d'une pédagogie active », seule capable de rendre compte des enjeux de la citoyenneté. Sans prétendre développer une analyse exhaustive sur les tenants et aboutissants de la pédagogie active, nous pouvons retenir, avec Marcel Lebrun³⁹, que l'apprentissage actif se fonde sur une approche constructiviste dans laquelle l'élève est au cœur du processus d'enseignement. Loin d'être une simple « tabula rasa », l'apprenant doit pouvoir mobiliser « les connaissances antérieures ou acquises en-dehors du contexte scolaire (l'expérience de tous les jours) » afin de les articuler avec les connaissances apprises à l'école. Dans cette perspective, la compréhension des enjeux de la citoyenneté devrait passer par le vécu et l'expérience personnelle de l'élève. Enfin, le texte insiste sur l'importance de la démarche philosophique comme guide à l'ensemble de l'apprentissage rappelant également l'importance de l'enrichissement que chacun apportera au programme. Voyons maintenant plus en avant ce que nous livre l'introduction du programme.

b) Introduction

Tout d'abord, les auteurs rappellent toute la difficulté de rédiger le programme d'un nouveau cours qui se veut ambitieux mais qui n'a pas encore été mis à l'épreuve. En effet, rappelons qu'à l'heure où nous écrivons ces lignes, le cours n'est en application que depuis septembre 2017 pour l'enseignement secondaire et qu'il doit encore être éprouvé sur le terrain. C'est pour cette raison que le texte rappelle les limites des pistes proposées par le programme et la nécessité de la collaboration et des échanges. Le prochain point abordé par le programme est celui consacré à la neutralité, sa place centrale dans le corpus programmatique ne laisse pas de doute quant à l'importance qui lui est accordé.

³⁹ LEBRUN, M., *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies* dans *Perspectives en éducation et formation* (2ème édition), Mont-Saint-Guibert, De Boeck, 2002.

c) Neutralité

Après avoir rappelé que, faisant partie du tronc commun, le CPC (cours de philosophie et de citoyenneté) souscrit pleinement au principe de neutralité. Selon le programme, il s'agit d'un point, parmi d'autres, qui le distingue des cours de religions et de morale non confessionnelle. En d'autres termes, le CPC souhaite, dès le départ, se définir par opposition aux cours de religions et de morale non confessionnelle. Le principe de neutralité mériterait, à lui seul, une analyse complète et nous y reviendrons dans la suite de notre réflexion. A ce stade, rappelons simplement que ce principe a été défini et explicité à travers le décret du 31 mars 1994 (*M.B. 18 juin 1994*)⁴⁰ puis en 2003 (pour l'enseignement de Cté Fr ≠ pour les subventionnés publics). Afin de comprendre ce qu'implique ce principe et en quoi, selon le programme de philosophie et citoyenneté, il n'est pas appliqué par les cours de religions et de morale non confessionnelle ; rappelons les principaux éléments énoncés par ce décret.

Ainsi, l'article 2 du décret de 2003⁴¹ précise que « *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* ». Par conséquent, un enseignement neutre consiste en un exposé objectif des faits tout en acceptant la diversité des idées dans un esprit de tolérance. Notons également que c'est bien dans la cadre d'une société pluraliste que l'élève sera « préparé à son rôle de citoyen responsable ».

De plus, l'article 3 § 2 ajoute que l'école officielle subventionnée « *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* ». Dès lors, un enseignement neutre doit se garder de privilégier une doctrine (au sens large d'enseignement, de théorie) par rapport à une autre ; ce qui rappelle l'étymologie latine du mot « neutralité » (*neuter* : ni l'un ni l'autre). Néanmoins, la neutralité ne pose pas pour autant d'exclusive sur l'un ou l'autre champ du savoir, tous étant susceptible d'être étudiés. Plus précisément, le programme semble assimiler la neutralité à l'objectivité dans la mesure où elle est sensée « décrire la réalité aussi fidèlement que possible ». Dans la même perspective, « l'attitude de l'enseignant est également déterminante, puisque, dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu de « neutraliser » ses propres opinions religieuses, « philosophiques » ou politiques afin d'offrir à ses élèves

⁴⁰ Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, *M.B.*, 18 juin 1994.

⁴¹ Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, *M.B.*, 21 janvier 2004, p.23381.

un enseignement qui leur permette de s'orienter par eux-mêmes dans la complexité des faits et la diversité des idées » (p.9). En d'autres termes, l'enseignant qui ne neutraliserait pas ses opinions risquerait d'influencer ses élèves dans leur prise de position personnelle. Les élèves confrontés à l'opinion religieuse, philosophique ou politique de leur professeur seraient dès lors influencés et ne seraient plus capables de se positionner en préservant leur liberté de conscience.

Le programme insiste également sur la distinction entre identité personnelle et identité professionnelle. Ainsi, un individu dans l'exercice de ses fonctions enseignantes doit « traiter 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 ». Il est intéressant de noter que le texte ne considère pas les croyances, convictions ou options religieuses comme faisant partie de la vie intérieure. En effet, la construction grammaticale indique que les croyances et convictions s'inscrivent à côté mais pas dans la vie intérieure. De plus, en matière de politique et de philosophie, le programme emploie le terme de conviction, là où la religion qualifie une option de l'homme. Ainsi, en se référant aux définitions du glossaire, les convictions politiques ou philosophiques pourraient être définies comme des « croyances fermes et assurées dans la validité d'une thèse, d'une position descriptive, éthique ou métaphysique » alors que dans les religions sont des choix, des possibilités, des options.

Enfin, nous pouvons nous demander dans quelle mesure le rôle d'un enseignant ne serait pas précisément de froisser, choquer, heurter les opinions des élèves ? Imaginons qu'un élève considère que les chambres à gaz sont un détail de l'histoire, ne faut-il pas précisément le heurter, le choquer ? Depuis Piaget jusqu'à nos jours, l'apprentissage se fonde notamment sur la nécessité de susciter un conflit cognitif chez l'élève, en d'autres termes, de « générer une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions. Cette incompatibilité, perçue comme telle ou, au contraire, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives »⁴². Dans cette perspective, comment former des citoyens actifs, responsables et critiques si l'enseignant ne peut pas heurter les schèmes de pensée des élèves ?

⁴² ASTOLFI, J., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J., *Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif* dans J. ASTOLFI, É. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL & J. TOUSSAINT (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008, p. 35-48.

Ensuite, le programme poursuit en affirmant que « devant les élèves, l'enseignant 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 ». L'enseignant doit donc s'interdire de manifester une attitude ou un avis personnel sur l'ensemble des questions d'actualité. Or, l'attitude et les propos dont il est question ne peuvent être envisagés indépendamment de la méthodologie et des choix relatifs au contenu des cours. Ainsi, si nous envisageons par exemple l'UAA 3.1.3. « Bioéthique » qui constitue une thématique porteuse d'une pluralité d'opinions. Plus concrètement, la « phase d'application » précise notamment qu'il s'agit d'amener l'élève à « identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l'égard des êtres vivants ». Ainsi, ce n'est pas n'importe quelle justification éthique qui doit être analysée mais celles qui fondent un comportement, comportement qualifié de responsable à l'égard des êtres vivants. De plus, lorsqu'on analyse les concepts et notions qui devront être assimilés, on retrouve « la liberté thérapeutique, la liberté de conscience, la laïcité de l'hôpital⁴³ ou de l'institution de soins », autant de notions chargées sémantiquement qui présupposent une certaine conception éthique. En effet, aborder les hôpitaux, en ce qu'ils seraient laïcs, ne relève pas d'une approche neutre mais d'un parti pris problématique au regard de droit belge qui ne l'envisage pas sous cet angle (les hôpitaux belges s'organisent en réseaux dont certains s'inscrivent dans une tradition religieuse comme c'est le cas de la majorité du réseau privé). Au regard des objectifs et notions abordées dans cette thématique, il semble donc difficile de ne pas envisager un certain positionnement sous-jacent. Dans ce cadre, la neutralité au sens strict, semble particulièrement difficile à tenir.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant « refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours [de religions et de morale

⁴³ Un repérage des occurrences du terme laïcité (et ses dérivés) révèle qu'il est employé 4 fois dans le programme du 1^{er} degré secondaire (« histoire des religions et de la laïcité » à la page 13, « histoire des religions et des laïcités » à la page 19, « Jean-Claude Monod, Sécularisation et laïcité, 2007 » à la page 127, « Cette collection propose des anthologies de textes sur un grand thème philosophique ou politique. Exemples : la société, autrui, le droit, la volonté, la morale, l'illusion, la nature, la laïcité, etc. » à la page 127. Dès lors, la seule remarque à formuler est que le terme est parfois employé au singulier et parfois au pluriel ; ce qui pose la question de savoir comment est envisagé ce concept dans les programmes (une ou plusieurs laïcités ?). Pour les programmes du 2^{ème} et 3^{ème} degré secondaire, le terme apparaît 26 fois (« histoire des religions et de la laïcité », p.17 ; « histoire des religions et des laïcités », p.23 ; « laïcité de l'hôpital » apparaît 6 fois aux pages 85,88,91,93,95,101 ; « laïcité politique » apparaît 6 fois aux pages 127 (2x),129,130 (2x),133 ; « Colloque des philosophes sur les conceptions et les manières de régler le rapport entre l'État et les religions (laïcité(s), neutralité...), p.128 ; « Humanisme, laïcité, pluralisme, tolérance et reconnaissance : Locke, Bayle, Voltaire, Mill, J. Rawls, J. Baubérot, A. Tosel... », p.128 et 199 ; J. Baubérot, Les sept laïcités françaises, p.128 et 198 ; « Jean Baubérot, La Laïcité falsifiée, Paris, La Découverte/Poche, 2014 », p.134 et 199 ; « Les laïcités dans le monde, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2014 », p.134 et 199 ; « Jean-Claude Monod, Sécularisation et laïcité, 2007 », p.170 ; « Cette collection propose des anthologies de textes sur un grand thème philosophique ou politique. Exemples : la société, autrui, le droit, la volonté, la morale, l'illusion, la nature, la laïcité, etc. », p.170 ; « Henri Peña-Ruiz, Qu'est-ce que la laïcité ?, Paris, Gallimard, 2003 », p.199.

non confessionnelle], il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux » (p.10). Tout comme le décret « neutralité » de 2003 (art 5, 3°), le programme précise néanmoins qu'il ne faut pas appliquer l'idée d'abstention en faveur d'un « système politique » à « la démocratie, l'Etat ou l'adhésion aux droits humains » (p.11).

Plus généralement, il est intéressant de comparer les décrets « Neutralité » de 1994 et de 2003 en considérant les articles qui trouvent une « correspondance » dans l'un et l'autre. En effet, le décret de 2003 ne se contente pas de reprendre littéralement les dispositions du décret de 1994 mais le modifie sur certains aspects. Ainsi, alors que l'article 1^{er} (1994) indiquait que « la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle », le « pendant » du décret de 2003 (art 2) a supprimé ce passage. De la même manière, alors que l'article 2 considérait que l'école de la Communauté avait pour « devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix » (1994), ce passage a disparu dans la législation de 2003. De plus, l'autonomie accordée aux établissements est revue à l'aune de la place accordée au règlement d'ordre intérieur (R.O.I.). Ainsi, si le droit d'exprimer librement son opinion était notamment strictement limité par le respect du R.O.I. (art 3, 1994), ce même règlement *peut* aujourd'hui, « prévoir les modalités selon lesquelles les droits et libertés précités sont exercés » (art 4, 2003). Parallèlement, alors que les restrictions prévues à l'article 3 concernaient aussi « la liberté de manifester sa religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion » (1994), cette restriction est étendue à « la liberté de manifester sa religion ou ses convictions *et d'en débattre*, ainsi que la liberté d'association et de réunion » (art 4, 2003). Mais, une modification majeure apparaît lorsque l'on compare l'article 4 (1994) et l'article 5 (2003). En effet, alors que le décret prévoyait un strict devoir d'abstention à l'égard de « toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique » indiquant que l'enseignant était tenu de refuser « 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 » (1994) ; l'article 5,3° (2003) ajoute que l'enseignant « 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 ». Dès lors, le second décret prévoit une obligation qui n'était pas explicitement inscrite dans celui de 1994 qui en restait à l'éducation aux droits et libertés garantis par la Constitution et la Déclaration universelle des droits de l'homme (art 2). Pour

terminer, alors que le premier décret évoquait précisément la « morale inspirée du libre examen » (art 5), le second revient à l'idée de la « morale non-confessionnelle » (art 6).

Enfin, l'introduction se termine sur deux implications de la neutralité dans l'enseignement. Ainsi, la neutralité implique « une attitude de réserve vis-à-vis de ses propres convictions mais aussi et surtout de s'engager en faveur de la connaissance, de la citoyenneté et de l'autonomie de l'élève » (p.11). Cette conclusion nous semble quelque peu problématique tant elle soulève certaines contradictions. En effet, la neutralité implique à la fois que, négativement, l'enseignant s'abstienne d'énoncer ses convictions (politiques, philosophiques, religieuses) et positivement, qu'il s'engage en faveur de l'autonomie, de la connaissance et de la citoyenneté. Le programme aurait pu ajouter qu'il doit aussi s'engager en faveur de la démocratie, de l'Etat et des droits humains (cf. « système politique ») donc dans une neutralité qui serait un véritable engagement. Or, l'autonomie implique la capacité de se donner ses propres règles morales et c'est bien une attitude qu'il faut développer chez les élèves.

Mais, concrètement, alors que l'enseignant ne peut pas témoigner de ses propres convictions, il doit pourtant en promouvoir certaines tout en aidant l'élève à développer une « compétence d'autonomie » qu'il ne peut s'appliquer personnellement. En d'autres termes, le professeur doit transmettre les moyens qui permettront aux élèves de développer une pensée autonome et critique mais si un élève lui demande son avis sur une question d'actualité polémique, philosophique ou religieuse, il devra garder le silence pour ne pas influencer l'élève qui ne serait pas assez autonome et critique pour distinguer ce qui relève de l'opinion et du fait. La neutralité peut dès lors se penser comme la tension entre la promotion d'une parole autonome et critique de l'élève et le silence d'une conviction enseignante jugée inaudible lorsqu'elle est engagée personnellement. Cette distinction se trouve généralement justifiée par le fait que l'enseignant représente une institution qui lui impose, dans la cadre de ses fonctions, un certain nombre de devoirs que l'élève n'est pas tenu de respecter. Même si cette justification trouve une certaine pertinence, il n'en demeure pas moins qu'elle génère une disjonction entre l'exemple que constitue un professeur pour ses élèves et l'attitude qu'il attend de ses derniers.

d) Considérations disciplinaires

Les considérations disciplinaires se déploient à travers trois axes que sont les objectifs du cours (repris des objectifs fixés par le décret), l'intérêt et les façons d'entrevoir la démarche philosophique ainsi que la citoyenneté. Pour le premier, nous ne détaillerons pas ce qui a déjà

été exposé précédemment. Le deuxième est avant tout descriptif, il développe essentiellement l'intérêt de la démarche philosophique en ce qu'elle permet de rencontrer les objectifs du CPC. De plus, le programme évite de se prononcer sur l'une ou l'autre façon de concevoir et de pratiquer la philosophie. En effet, il propose trois exemples (philosophie comme recherche de sagesse, comme entreprise de fondation et comme entreprise de démythification et d'expérimentation) mais précise directement que cette liste n'est ni exhaustive ni contraignante (p.17). Dès lors, nous comprenons que l'intention est surtout de penser cette démarche de manière à ce qu'elle coïncide avec les objectifs du cours tout en laissant une certaine liberté professorale.

Le troisième axe est particulièrement intéressant pour penser notre sujet puisqu'il aborde plus précisément la citoyenneté en articulation avec la démarche philosophique. Lorsqu'il s'agit de définir la citoyenneté, le programme énonce surtout ce qu'elle implique et suppose sur le plan institutionnel et juridique (droits et institutions). Puis, il précise que ce sont les caractéristiques de la citoyenneté en Belgique qui seront enseignées à travers ce cours. C'est un point qui nous semble crucial pour plusieurs raisons. Premièrement, il s'agit d'un choix fort qui implique d'une part, qu'il existe une citoyenneté typiquement belge et d'autre part, qu'elle se différencie donc d'autres citoyennetés. De plus, la citoyenneté se penserait alors en lien avec un contexte national, ce qui ne va pas de soi au regard de l'existence d'autres modèles de citoyenneté (européenne, mondiale, etc.). Deuxièmement, dans une telle perspective, ce choix devrait avoir un impact sur la façon dont la citoyenneté sera abordée dans les programmes du CPC. En effet, il s'agirait de ne pas se contenter d'évoquer une citoyenneté désincarnée, idéale ou déconnectée du contexte national dans lequel elle s'exprime, au risque qu'elle ne soit plus envisagée sous « l'angle belge ». Or, au regard de ce qui a été lu et analysé jusqu'ici, il n'apparaît pas ce qui ferait la spécificité d'une citoyenneté belge ; nous serons donc attentifs à ce paramètre dans l'analyse du programme à proprement parlé. Enfin, il conviendra également de se demander plus fondamentalement l'intérêt et la nécessité d'aborder la citoyenneté belge plutôt que dans un contexte plus large dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté est pensée dans la perspective d'un « mieux vivre-ensemble » inscrit dans un contexte sociologique mondialisé.

Le programme poursuit en indiquant que le cours n'entend pas uniquement aborder les aspects juridiques et institutionnels de la citoyenneté mais aussi « de former à une citoyenneté sensible et ouverte aux enjeux qui la travaillent, l'interrogent, et ne cessent de la transformer : enjeux politiques (nationaux et internationaux), éthiques et bioéthiques, etc. » (p.18). Il

s'agirait donc d'une éducation à une citoyenneté belge qui se laisse travailler, interroger et transformer par un contexte plus global.

De plus, même si la démarche philosophique est centrale, le programme entend bien se nourrir des contenus et démarches d'autres disciplines. Ainsi, il semble placer une certaine hiérarchie dans l'apport disciplinaire en évoquant « avant tout les sciences humaines, politiques et sociales ». Ensuite viennent les « sciences naturelles et appliquées » puis dans un troisième temps « les sciences des religions et des laïcités » (p.19). Au-delà de cette hiérarchie, il est utile de noter que le programme fait référence aux sciences « des laïcités » considérant ainsi, à l'instar de Jean Baubérot⁴⁴, la laïcité non comme un concept exclusivement français mais comme un concept sociologique (et non pas juridique), marquant le résultat de processus historiques, philosophiques, politiques pluriels. Dès lors, nous serons attentifs quant à la prise en considération de ces différents apports disciplinaires dans les programmes.

L'intention interdisciplinaire posée, le programme entend insister sur le cadre démocratique dans lequel le CPC souhaite s'inscrire, celui d'une démocratie ouverte, plurielle, toujours en évolution. C'est au sein de ce cadre que la pratique du débat trouve toute son importance tout comme son corollaire, la liberté d'expression. Mais cette dernière n'est pas pensée sans limites dans la mesure où tout peut être pensé dans son for intérieur mais tout ne peut pas être dit, considérant que « certaines paroles sont comme des actes qui rendent impossible tout échange et discussion » (p. 19). Ces limites sont celles édictées par la législation belge et renvoient à l'interdiction de tenir des propos discriminants, incitant à la haine ou à la violence. De tels propos, une fois énoncés, risqueraient de « détruire l'espace public ». Même si ces limites sont généralement admises, elles posent certaines questions. En effet, un élève peut garder en son for intérieur des pensées discriminatoires, violentes ou haineuses mais ne peut pas les dire au risque de « contaminer » ses camarades de classe. Autrement dit, l'enseignant et a fortiori, l'école ne peut pas être la personne ou le lieu d'une possible déconstruction d'un certain nombre d'idées. Pourtant, il serait réducteur de penser que l'école se résume à « l'espace-classe ». En effet, il existe d'autres espaces comme la cour de récréation ou la cantine scolaire dans lesquels l'élève pourra partager librement ses pensées avec ses camarades. De plus, une fois sorti de l'école, rien ni personne n'empêchera un élève de communiquer sur ce qui relève de son for intérieur. Le problème dans ces cas et bien d'autres, c'est que l'enseignant ne pourra pas interroger l'élève sur ses représentations, il ne pourra pas

⁴⁴ BAUBÉROT, J., *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2014.

intervenir comme médiateur ou modérateur du débat si bien que, d'une part, l'élève concerné ne verra pas nécessairement sa pensée évoluer et remise en question et que, d'autre part, ses camarades seront davantage influencés alors que le cadre de la classe aurait permis de gérer la problématique.

Il ne s'agit pas ici de remettre en question un cadre légal établi depuis de nombreuses années mais de se demander quel est le rôle de l'institution scolaire et dans quelle mesure doit-elle ou non contribuer à la déconstruction d'idées erronées sans remettre en cause l'intégrité intellectuelle des élèves. Enfin, le citoyen belge est régulièrement confronté à des propos discriminatoires, violents ou haineux. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'aller voter, ce qui constitue l'acte par excellence de participation à la démocratie, le citoyen est confronté à un choix et certains partis politiques (ex : les partis d'extrême droite) mobilisent ce genre de propos. Dès lors, un citoyen serait-il actif, critique et responsable s'il fait l'économie d'une analyse et d'une déconstruction des principes qui fondent ce type d'idéologie.

e) Considérations pédagogiques

Dans la section relative aux « considération pédagogiques », le programme pose les jalons pédagogiques qui structureront différents chapitres ou macro-compétences abordés par le CPC. Ainsi, chaque chapitre (4) est interdépendant et ne doit pas nécessairement être envisagé sous l'angle chronologique. Plus précisément, ces macro-compétences sont développées au travers de modules qui permettent « l'exercice des compétences à sensibiliser, à certifier et à entretenir au premier degré » (p.23). Afin de préciser les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies à aborder au cœur de ces modules, il propose un certain nombre de ressources. A cette fin, le CPC développe des processus d'apprentissage en trois temps : connaître, appliquer, transférer. Le premier vise à « construire et expliciter des ressources » ; le second à « mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées » et enfin à « mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles » (p.24). Ces dimensions ne sont pas systématiquement présentes ou développées de la même façon dans tous les modules et ne doivent pas être obligatoirement abordées dans le même ordre. Ajoutons à cela la dimension spiralaire des apprentissages (à l'image de ce que proposent les cours de religion ou de FLE) afin d'envisager la maîtrise des compétences comme un approfondissement.

f) Le programme du premier degré

Dans une perspective comparative, nous proposons de lire le programme parallèlement aux compétences proposées par le groupe de travail et reprises dans le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015⁴⁵ (Annexe 5). Dès lors, il s'agira de déterminer dans quelle mesure ces compétences font l'objet d'une transposition programmatique et si oui, dans quelle mesure.

Ce tableau comparatif montre que les compétences énoncées depuis le rapport du groupe de travail jusqu'au décret du 22 octobre 2015, sont transposées dans le programme du premier degré. Dès lors, nous ne nous attarderons pas davantage sur le contenu de ce programme (qui reprend pour l'essentiel le contenu des Socles) afin de nous focaliser plus particulièrement sur le programme du 2^{ème} et 3^{ème} degré. I.3.2. Cours de philosophie et de citoyenneté : 2^{ème} et 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire

Afin d'éviter les redondances, soulignons d'emblée que l'ensemble de texte précédent le programme du premier degré est reprise textuellement dans les programmes des deuxièmes et troisièmes degrés. Dès lors, intéressons-nous plus particulièrement au contenu programmatique à proprement parler. Pour ce faire, nous utiliserons la même approche comparative que pour le programme du premier degré. De plus, nous ne reprendrons que les compétences inhérentes à l'heure commune (et donc obligatoire) puisqu'elle constitue, à l'heure actuelle, le seul fondement commun à l'ensemble des élèves, fondement qui devrait dès lors être intégré par le réseau libre confessionnel (Voir annexe 6).

Que retenir des compétences abordées dans le cadre de l'heure commune d'EPC pour le deuxième et le troisième degré ? Tout d'abord, notons que la répartition des compétences n'est pas univoque. Ainsi, il est possible de considérer que certaines d'entre-elles peuvent être mobilisées à travers plusieurs compétences énoncées dans le décret. Dès lors, il s'agit d'une répartition subjective que chacun pourra s'approprier selon l'interprétation qu'il entend donner à ces compétences. D'ailleurs, ce constat nous amène à formuler une première remarque relative au contenu et à la formulation des compétences. En effet, c'est bien parce qu'elles sont formulées de manière générique et que les frontières des contenus sont relativement floues qu'il est difficile de les classer précisément dans l'une ou l'autre compétence décrétale.

Indépendamment de ces considérations, plusieurs constats peuvent être émis. En effet, ce programme accorde une large part au questionnement et à l'élaboration du raisonnement

⁴⁵ Op.cit. 5

philosophique ainsi qu'au fonctionnement démocratique. Plusieurs compétences visent à amener l'élève à participer au débat démocratique mais la question demeure de savoir dans quelle société s'inscrit ce débat. En effet, l'EPC a été pensé, dès le départ, comme s'inscrivant dans un contexte pluraliste et visant un meilleur vivre ensemble. Or, et c'est une remarque récurrente pour l'ensemble des programmes relatifs à l'EPC, la connaissance historique et sociologique des religions et courants philosophiques, demeure la grande absente. Certes, elle peut, potentiellement, être abordée dans le cadre de l'une ou l'autre UAA mais c'est toujours à travers le prisme d'un concept particulier et non pas dans une véritable perspective historique et sociologique. Dès lors, il n'est pas étonnant de ne pas retrouver de véritables compétences au service du respect du pluralisme et de la décentration. De manière générale, la dimension conflictuelle, indispensable à toute société démocratique, semble avoir été, si pas éludée, à tout le moins largement atténuée au travers de conflits conceptuels larges (ex : légitimité vs légalité). Ainsi, on peut se demander quelle citoyenneté est mobilisée dans ces programmes. Dans quelle mesure tient-elle compte du contexte pluraliste belge dans lequel elle est sensée s'inscrire ? S'inscrit-elle dans une démarche idéologiquement neutre ou est-elle porteuse d'un certain contenu normatif ? En mettant l'accent sur certaines dimensions et en en minorisant certaines, que révèle-t-elle sur la société et plus particulièrement sur l'image qu'on se fait de l'homme-citoyen ? Cette citoyenneté est-elle le fruit d'une construction collective ou d'une imposition venue du haut ? In fine, à la lecture de ces textes, que signifie être un citoyen belge au 21^{ème} siècle ? Autant de questions qui ne trouvent pas une réponse évidente dans une réflexion programmatique mais certains éléments disséminés à l'intérieur de cette dernière constituent des points d'accroche utiles pour tenter d'élaborer certaines réponses.

Lorsqu'il s'agit d'analyser l'organisation et l'implémentation d'un nouveau cours dans le paysage éducatif, les travaux préparatoires et les référentiels sont des sources de réflexion majeures. Néanmoins, la question demeure sensible lorsqu'il s'agit de déterminer qui seront les personnes compétentes pour donner ce nouveau cours. En effet, les professeurs de religion et de morale auront-ils voix au chapitre ? Si oui, pourront-ils accéder directement à cette fonction ? En d'autres termes, qui peut et pourra donner le cours d'EPC ? Autant de questions auxquelles nous répondons dans la suite de notre analyse.

I.3.3. La réforme des titres et fonctions

A travers la circulaire 6278⁴⁶, la ministre de l'Education, M-D. Schyns, développe notamment les titres requis pour être titulaire du cours d'EPC. A cet égard, il convient de relever deux moments : le premier constitue une disposition transitoire valable jusqu'au 1^{er} septembre 2021 alors que le second décrit les titres requis à partir de cette date.

Ainsi, avant le 1^{er} septembre 2021, les professeurs de religion et de morale non confessionnelle seront habilités à donner ce cours s'ils sont : titulaires d'un diplôme de bachelier (ou équivalent) pour le degré inférieur ou titulaires d'un diplôme de master (ou équivalent) pour le degré supérieur.

Dans tous les cas, les enseignants devront avoir bénéficié d'une formation à la neutralité via leur parcours éducatif initial ou avoir commencé cette formation organisée par l'enseignement de promotion sociale et ce, avant le 1^{er} septembre 2017. Ces dispositions ont pour objectifs à la fois de mettre en place une nouvelle formation à la philosophie et à la citoyenneté mais aussi, de préserver l'emploi des professeurs de religion ou de morale (du moins pour les enseignants nommés). Néanmoins, cette situation constitue un véritable casse-tête pour les établissements scolaires et pour les enseignants qui doivent souvent se déplacer parmi plusieurs écoles pour obtenir un horaire complet.

Suite au recours en annulation introduit par « Sultana Kouhmane (et al.) et Axel De Backer (et al.) », la Cour constitutionnelle s'est récemment prononcée sur cette question⁴⁷. L'objet de ce recours portait essentiellement sur deux questions. La première visait les conditions d'admission à la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté. En effet, pour accéder à cette fonction, le candidat doit, dès septembre 2016, être titulaire d'un diplôme « d'instituteur, de bachelier, de graduat, d'un AESI » ou d'un titre correspondant (Notons que le recours porte sur les conditions dans l'enseignement fondamental). Or, selon les requérants, cette condition crée une discrimination entre les professeurs de religion, qui ne possèdent pas l'un de ces titres « dans la grande majorité » et les professeurs de morale qui le possèdent. De plus, cette condition est exigée dès la rentrée 2016 alors que les deux autres (avoir suivi une formation à la neutralité et avoir obtenu un certificat en didactique de la philosophie et la citoyenneté) ne doivent être remplies qu'au 1^{er} septembre 2020. Sur ces points, la Cour indique que la première exigence répond « à l'intention du législateur de garantir le niveau de connaissance des enseignants et en conséquence, la qualité du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, au bénéfice des élèves ». Dès lors, la Cour estime qu'une « telle exigence

⁴⁶ SCHYNS, M-D., Circulaire 6278 (FWB), 12 juillet 2017.

⁴⁷ C.C., 29 mars 2018, n°39/2018.

est légitime » (Cf. B.11.1.). Quant à l'exigence relative à l'obtention du certificat en didactique, elle considère qu'il est « logique que l'exigence ne puisse être immédiatement imposée » puisque la formation correspondante n'est organisée que depuis le 1^{er} octobre 2016 (B.11.3.). Enfin, et ce point mérite d'être souligné, la Cour précise que « la condition relative à la neutralité est spécifique et n'est pas de nature à garantir ou à démontrer le niveau de connaissances générales de l'enseignant concerné quant aux matières de la philosophie et de la citoyenneté » (B.11.2.). Dès lors, une formation à la neutralité peut être réalisée durant la période allant de septembre 2016 à septembre 2020. Par conséquent, la Cour estime que les conditions ainsi que le timing prévus par le décret sont justifiés, en d'autres termes, que ces dispositions ne sont pas « disproportionnées par rapport à l'objectif poursuivi ».

La seconde problématique soulevée par la partie requérante est celle relative à « l'impossibilité » de donner le cours de religion/morale et celui de l'EPC dans le même établissement ou dans la même implantation. En effet, sauf pour certaines situations précises (enseigner dans plus de six implantations, effectuer des trajets de plus de 25 km ou passer 4 heures ou plus dans les transports en commun), un professeur de religion/morale n'est pas autorisé à donner le cours d'EPC dans la même implantation. A cet égard, les requérants estiment qu'il existe une discrimination car le cumul entre la religion/morale et l'EPC est interdit alors qu'il est autorisé pour n'importe quel autre cours. En réponse, la Cour indique que la décision du législateur décretal peut s'expliquer par le fait qu'il ne souhaite pas créer de « confusion, dans l'esprit des enfants fréquentant l'enseignement fondamental, entre les fonctions de maître de morale ou de religion, d'une part, et de maître de philosophie et de citoyenneté, d'autre part » (B.18.3.). Néanmoins, la Cour poursuit en indiquant que « *l'exercice de la fonction de maître de morale ou de religion ne peut être considéré comme ne permettant pas à son titulaire de faire preuve de la neutralité requise pour enseigner la philosophie et la citoyenneté* ». En d'autres termes, la Cour estime que le fait d'exercer la fonction de professeur de morale ou de religion ne permet pas de conclure à l'absence de neutralité de l'enseignant concerné. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'elle note que le décret créé une « une priorité pour les maîtres de morale et de religion dans l'accès à la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté, ce qui suppose qu'il est, de manière générale, possible pour la même personne d'exercer les deux fonctions ». De plus, en permettant aux enseignants, qui ont suivi une formation à la neutralité avant le 1^{er} octobre 2016, de donner le cours de philosophie et de citoyenneté, le législateur s'assure que ces

enseignants ont « *la capacité de transmettre les compétences fixées dans le référentiel du cours de manière neutre* » (B.18.3.).

Néanmoins et cela étant posé, la Cour rappelle certains objectifs de l'EPC, à savoir, notamment, « le développement de l'esprit critique » ainsi que « l'ouverture à la diversité des opinions et des cultures » (B.19.). Dans cette perspective, elle estime qu'il « *peut être admis que pour une matière sensible, le législateur veuille s'assurer non seulement de la capacité des enseignants à le dispenser de manière neutre mais également du fait qu'aucune confusion ne puisse être créée chez les enfants, qui, à l'âge auquel ils fréquentent l'enseignement fondamental, n'ont pas encore développé d'esprit critique, entre les convictions affichées par les maîtres de morale ou de religion, d'une part, et le contenu neutre du nouveau cours, dispensé par les maîtres de philosophie et de citoyenneté, d'autre part* » (B.20.1.). Dit autrement, elle estime qu'un élève fréquentant l'enseignement fondamental (ce qui couvre une période relativement importante allant de plus ou moins 3 ans à 11 ans) risquerait de confondre les convictions affichées par les enseignants de morale ou de religion (ce qui suppose que ces convictions soient affichées et perçues comme telles) avec la neutralité de l'EPC. Au regard de ce qui précède, la Cour conclut en affirmant que le principe visant à ne pas cumuler les fonctions de maître de religion ou de morale avec celle d'EPC, constitue un moyen pertinent afin de respecter le principe de neutralité ; considérant que les inconvénients occasionnés pour certains professeurs ne sont pas disproportionnés (compte tenu des dérogations prévues par le législateur). Dans cette perspective, la formation à la neutralité est envisagée comme un élément essentiel pour qualifier les professeurs de religion et de morale non-confessionnelle. En effet, cette formation est rendue obligatoire uniquement pour ces enseignants qui sont dès lors perçus comme moins neutres que les autres. Ainsi, parce que leur contenu de cours relève d'un choix philosophique (et nous discuterons ce point pour le cours de morale), ces enseignants sont soumis à une formation visant à combler une « lacune » qui relèverait de leur posture/identité d'enseignant. Dès lors, la neutralité se voit érigée en principe déontologique qui garantirait le respect de l'autonomie de l'élève. C'est d'ailleurs ici encore le lieu d'un paradoxe entre d'une part, la posture enseignante ainsi que la méthode d'apprentissage et d'autre part, l'attitude autonome et critique, telle qu'elle est attendue des élèves (voir à cet égard les réflexions qui précèdent). Nous le comprenons, la neutralité s'exprime au travers d'un certain nombre de tensions qui questionnent sa pertinence, son intérêt et son opérationnalisation. Dès lors, il *s'agira de revenir sur ces questions dans la suite de notre analyse.*

A partir du 1^{er} septembre 2021, les professeurs de religion ou de morale pourront continuer à donner ce cours si, en plus des conditions décrites ci-dessus, ils sont titulaires d'un certificat en didactique du CPC. En s'intéressant plus particulièrement aux titres⁴⁸ permettant de donner ce cours à partir de cette date, plusieurs observations méritent d'être formulées. Néanmoins, avant d'entrer plus en avant dans cette analyse, quelques précisions terminologiques s'imposent. En effet, les titres et fonctions sont présentés en trois groupes par ordre décroissant de priorité. Ainsi, les titres privilégiés sont les titres requis (TR) puis les titres suffisants (TS) et enfin les titres de pénurie (TP). De plus, ces « diplômes de référence » sont rarement autosuffisants puisqu'ils sont souvent associés à un « certificat complémentaire », à savoir le « certificat en didactique du cours de philosophie et citoyenneté ». Ainsi, pour le degré inférieur (allant de la première à la troisième année de l'enseignement secondaire), tous les titres requis doivent être accompagnés du certificat énoncé plus haut en-dehors du « bachelier avec option philosophie et citoyenneté ». Au demeurant, notons que les détenteurs d'un bachelier - AESI français/ religion ou morale, pourront donner ce cours moyennant l'obtention de ce certificat. A cet égard, il convient de rappeler que l'AESI en français/religion n'existe actuellement que pour le cours de religion catholique. Dès lors, les professeurs des autres traditions religieuses sont exclus de la fonction. De plus, alors que le bachelier-AESI en sciences humaines fait partie des titres requis, on peut s'étonner de l'absence du master en histoire alors qu'au même moment, les masters en éthique, droit, philosophie ou encore sociologie sont bien énoncés. Cela est d'autant plus surprenant que l'approche historique et sociologique est clairement présente dans les objectifs du cours d'EPC. Le même étonnement prévaut pour le master en sciences des religions qui aurait constitué, au regard des objectifs du cours, une approche utile et légitime.

Concernant les titres suffisants, on retrouve le bachelier et le master en histoire, alors qu'ils sont absents du premier groupe. Au demeurant, il est placé sur un pied d'égalité avec le bachelier-AESI en mathématiques, en langues germaniques, en sciences (biologie, physique, chimie) ou en arts plastiques. Il ne s'agit évidemment pas ici de dénigrer la qualité et l'expertise des détenteurs de ces diplômes mais on peut légitimement se demander en quoi leur formation leur donne les connaissances nécessaires pour enseigner la philosophie et la citoyenneté. Enfin, toujours aucune mention du master en sciences des religions, titre qui s'avère donc moins pertinent que ceux mentionnés plus haut pour donner le cours d'EPC.

⁴⁸ Op.cit. SCHYNS, M-D., 12 juillet 2017.

Enfin, au rang des titres de pénurie, on trouve finalement le master en sciences des religions au même titre que les bacheliers en électromécanique, en bois-construction ou encore en habillement. De la même manière, cette circulaire semble considérer que ce master n'octroie pas plus de compétences pour l'EPC que le bachelier en électromécanique. Si nous tentons d'envisager certains arguments qui permettraient de justifier ce choix, certains pourraient arguer que l'intitulé du titre en lui-même laisse penser que ce master aborde les religions à travers leur aspect confessionnel. Or cet argument relèverait d'une méconnaissance du programme. Ainsi, en considérant le cursus proposé par l'UCL, on s'aperçoit rapidement que, parmi les cours obligatoires (tronc commun), on retrouve le droit des religions, la sociologie des religions ou encore la psychologie des religions ; autant de disciplines qui envisagent le religieux à travers le prisme de disciplines qui se veulent objectives, critiques et distanciées. Un autre argument considérerait que les détenteurs de ce master ont suivi auparavant une formation orientée confessionnellement (ex : un bachelier en théologie). Ici encore, il s'agirait d'une méconnaissance des profils des étudiants qui ont choisi cette formation. En effet, dans la cadre de l'année académique 2017-2018, les étudiants du master en sciences des religions de l'UCL⁴⁹ proviennent d'horizons très variés. Ainsi, s'il est vrai qu'on y retrouve notamment des prêtres catholiques, on retrouve aussi une assistante sociale, un bachelier-AESI en Français/Religion ou des bacheliers en sciences religieuses.

Concrètement, l'étudiant diplômé d'un AESI en Français/Religion ou celui diplômé d'un master en droit possèdent des titres requis pour donner le cours d'EPC. Ils sont donc prioritaires au regard de leur premier titre alors qu'ils seront aussi titulaires d'un master en sciences des religions, ce qui constitue un titre de pénurie. Techniquement, ces diplômés en sciences des religions, pourront donc être considérés comme des candidats prioritaires. En d'autres termes, un individu peut donc être prioritaire en vertu de l'un de ces titres alors qu'il n'est « classé qu'en pénurie » au regard de l'autre. Il n'est pas impensable d'imaginer que les décideurs politiques aient donc relégué ce master parce que certains étudiants auraient potentiellement suivi une formation antérieure qui n'entre pas en adéquation avec les objectifs poursuivis par l'EPC. Il s'agit de cas concrets qui démontrent la distance qui peut exister entre les objectifs poursuivis par le cours d'EPC et celles et ceux qui sont habilités à le donner. Alors que l'attribution d'un cours devrait être conditionnée par les compétences et les savoirs de son potentiel titulaire au regard des objectifs et des contenus de ce cours, il apparaît pourtant que d'autres critères puissent s'imposer.

⁴⁹ Tout comme les étudiants du master en sciences des religions et de la Laïcité de l'ULB.

Avant d'aborder la récente proposition du groupe MR visant à modifier le décret du 22 octobre 2015, nous aimerions revenir sur la complexité de la situation que vivent de nombreux élèves. En effet, si un élève peut assez facilement bénéficier d'un cours de religion catholique à raison de deux heures par semaine (compte tenu de l'étendue du réseau libre catholique) ; il est, aujourd'hui, beaucoup plus difficile pour un élève d'une autre conviction de bénéficier d'un enseignement équivalent. Plus précisément, un élève qui souhaite s'inscrire en première secondaire est confronté aux exigences du décret « Inscription »⁵⁰. Ce décret, envisagé à l'aune de l'organisation de l'EPC, a des conséquences pratiques qui mettent à mal le principe d'égalité entre les élèves et plus particulièrement en matière d'accès à certains cours confessionnels (à raison de deux heures par semaine). Ces conséquences feront l'objet de l'analyse qui suit.

I.3.4. Le décret « Inscription »

En RWB, le décret « Inscription » tel qu'il a été intégré au décret « Missions » (24 juillet 1997) rend l'organisation et la compréhension du paysage éducatif encore plus complexe. En effet et sans entrer dans les détails techniques, les parents qui souhaitent inscrire leur enfants en première secondaire, dans un établissement qui aura « reçu un nombre de formulaires supérieur à 102 % des places disponibles »⁵¹ au terme de la période d'inscription « classique » (du 19 février au 9 mars inclus), doivent émettre leurs choix préférentiels. Ainsi, ces élèves sont classés en fonction du calcul d'un « indice composite » et les meilleurs scores accèderont alors à l'école de leur choix. Or, pour obtenir un « bon indice composite », six critères sont pris en considération. Parmi ces derniers, la distance entre le domicile et l'école primaire fréquentée par l'élève est le plus déterminant alors que le deuxième critère prépondérant est celui de la distance entre le domicile et l'école secondaire visée. Notons également le troisième paramètre, à savoir la distance (dans un rayon de 4km) entre école primaire fréquentée et l'école secondaire visée.

Dès lors, prenons le cas de parents musulmans qui vivraient à Namur, Charleroi, Mons ou Liège et qui souhaiteraient que leur enfant puisse s'inscrire dans une école secondaire islamique. Concrètement, sachant que ces écoles ne disposent pas d'une capacité d'accueil proportionnelle à l'importance de la demande, l'inscription sera rapidement clôturée et sera dès lors soumise aux modalités du décret « Inscription ». Pour obtenir un bon coefficient, ces parents auront tout intérêt à inscrire leur enfant dans une école primaire proche de leur

⁵⁰ 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, *M.B.*, 23 septembre 1997.

⁵¹ <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=1411>

domicile, ce qui, dans les cas évoqués, ne leur permettrait pas de choisir une école primaire islamique (trop éloignée de leur domicile). Or, au regard du deuxième critère, leur domicile se trouvera fort éloigné de l'école secondaire visée puisqu'il s'agit d'une institution située nécessairement à Bruxelles ; ce qui leur donnera un coefficient faible. De plus, puisqu'ils ont choisi une école primaire proche de leur domicile afin de répondre au mieux au premier critère, le coefficient dévolu à « la distance (dans un rayon de 4km) entre école primaire fréquentée et école secondaire visée » sera, lui aussi, nécessairement faible. Bref, un élève qui souhaite s'inscrire dans une école islamique dans la cadre d'application du décret « Inscription », aura tout intérêt à vivre à Bruxelles et à avoir fréquenté une école primaire bruxelloise pour obtenir une place dans une école secondaire islamique. En revanche, les personnes ne répondant pas à ces critères n'auront qu'une infime chance de pouvoir inscrire leur enfant dans une école islamique, seule capable de leur garantir deux heures de cours de religion islamique par semaine. Evidemment, cette situation n'est pas une conséquence directe de l'institution de l'EPC. Néanmoins, sa mise en place cumulée au décret « Inscription » a rendu la situation plus problématique qu'elle ne l'était auparavant.

Par conséquent et tout en relevant le caractère hypothétique de ce qui suit, les parents et leurs enfants qui désirent suivre un cours confessionnel de deux heures par semaine n'auront d'autres choix que de se tourner vers le réseau libre confessionnel de leur choix, si bien qu'alors que le cours d'EPC avait pour objectif de décroïsonner et de réunir les élèves au sein d'un cours commun, il risque en fait d'accentuer le clivage entre ces derniers. Dès lors, il ne s'agira plus d'une séparation sur le seul cours de religion ou de morale mais d'une séparation pure et simple entre les établissements qui offriront une option que le réseau officiel a réduit de moitié. In fine, l'enseignement risque d'être encore plus clivé qu'il ne l'a été jusqu'ici, en réunissant les élèves d'une même confession, au sein de certaines écoles spécifiquement attachées à une conviction. Même si l'égalité de principe est respectée, l'égalité de fait semble mise à mal par ce nouveau paysage éducatif. Dans ce contexte, répondre à la question posée à André Blandin serait peut-être un premier pas vers la réflexion.

1.3.5. La proposition de décret du 7 décembre 2017⁵²

Dans la cadre de la formation d'une nouvelle majorité au Parlement wallon (MR-cdH) durant l'été 2017, la question de l'organisation du cours d'EPC est revenue au cœur de l'actualité

⁵² Proposition de décret modifiant diverses dispositions relatives aux cours de philosophie et citoyenneté, de religion et de morale non confessionnelle déposée par Mm, Jean-Paul Wahl et Philippe Knaepen, Mme Valérie Warzée-Caverenne, Jacques Brotchi et Mme Carine Lecomte, 7 décembre 2017 (568), n°1.

dans la cadre d'une proposition de décret portée par certains membres du groupe MR. Par conséquent, nous aborderons le contenu de cette proposition ainsi que les modifications qu'il entend apporter à l'actuel décret.

De manière générale, ce projet de décret entend « instaurer un cours obligatoire de deux heures hebdomadaires d'EPC et de rendre facultatif le cours de religion et de morale non confessionnelle. Il concernerait tous les élèves de la première primaire à la fin du secondaire dans les écoles officielles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

Après avoir évoqué les étapes d'un processus qui ont abouti au décret du 22 octobre 2015, les auteurs de la proposition rappellent également pourquoi le groupe MR s'est abstenu sur le vote final (le décret n'allait pas assez loin en n'imposant qu'une seule heure commune). La réflexion se poursuit au travers de l'évocation de certaines dates relatives aux attentats terroristes (Paris le 13 novembre 2015, Bruxelles le 22 mars 2016) et c'est à la lumière de ces événements que se voit justifier la nécessité « d'impulser des initiatives citoyennes à l'école, « d'impliquer le monde dans l'école » et de « découvrir le monde avec les élèves », au-delà des représentations, et des histoires de chacun d'entre eux et de leurs groupes, qui ont parfois tendance à les opposer (p.4). L'objectif est donc clair, il s'agit de « lutter contre les discours haineux, le rejet de l'autre et de la société » en renforçant l'éducation à la citoyenneté, en favorisant l'acquisition d'une pensée critique grâce à la philosophie et en développant une « approche socio-historique des faits religieux » ; en d'autres termes, ce projet constitue une réponse politique au radicalisme et à la violence.

En effet, il convient de garder à l'esprit que cette réforme s'inscrit dans un contexte bien précis et que son aboutissement n'y est pas étranger. Par conséquent, il s'agira d'évaluer la pertinence de cette proposition ainsi que son effectivité dans la mesure où, comme nous l'avons démontré, il existe bel et bien un écart entre les objectifs du décret et sa véritable application dans les programmes de cours (principalement autour de l'approche socio-historique des religions) ; écart qui se voit renforcé par les titres et fonctions requis.

Un autre argument résiderait dans la volonté de supprimer les inégalités entre élèves, considérant que le choix du contenu de la deuxième heure (EPC ou religion/morale) sépare de nouveau les élèves en des groupes distincts. De plus, compte tenu de l'ambition des objectifs de l'EPC, une heure semble insuffisante aux yeux des auteurs de la proposition. Plus particulièrement, et cela confirme l'analyse que nous avons menée jusqu'ici, les auteurs voient dans cette deuxième heure commune « l'occasion aussi de renforcer les contenus

prévus jusqu'ici qui sont lacunaires sur le plan de l'apprentissage du fait religieux ». Cette remarque est fondamentale et témoigne d'une certaine prise de conscience politique qui se voit encore renforcée lorsque les auteurs affirment même que « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions » est « quasiment absent des référentiels » (p.5). Quant à la question des titres requis, la proposition de décret ne mentionne aucune mesure précise et indique uniquement que « le Gouvernement sera chargé d'adapter le décret titres et fonctions pour que les professeurs de religion et morale qui perdent des heures dans le cadre de leur horaire puisse retrouver une équivalence à ce qu'ils avaient avant l'application du présent décret » (p.6).

A cela s'ajoutent les difficultés organisationnelles tant pour les écoles que pour les enseignants qui doivent travailler dans un nombre important d'écoles pour tenter d'obtenir un horaire complet. De plus, considérant l'intérêt supérieur de l'enfant, les auteurs insistent pour que tous les enfants puissent bénéficier de la même formation. Dès lors, ils formulent l'espoir que le Gouvernement discutera avec le réseau libre subventionné afin « de les convaincre d'organiser le cours de philosophie et citoyenneté dans les mêmes conditions que le fait le réseau officiel » (p.6) tout en gardant à l'esprit qu'il convient de respecter les dispositions du Pacte scolaire. Bref, le projet de décret propose d'imposer deux heures obligatoires d'EPC dans l'enseignement officiel tout en conservant une heure de religion et de morale de manière facultative. Concrètement, tous les élèves des réseaux cités ci-dessus bénéficieraient de deux heures d'EPC et pourraient, s'ils le souhaitent, suivre une heure supplémentaire de religion ou de morale.

En conclusion, ce projet de décret comporte certains avantages mais laisse perplexe sur un certain nombre de points. En effet, une des justifications présentée par les auteurs quant au passage à deux heures obligatoires d'EPC est intéressante en ce qu'elle pose la nécessité d'une véritable connaissance socio-historique des religions, jusqu'ici grande absente des programmes de cours. Néanmoins, en-dehors des considérations économiques liées à l'organisation de ces deux heures et au maintien d'une heure de religion/morale optionnelle, la réforme ainsi formulée ne répond pas vraiment à la volonté de réunir les élèves. En effet, même s'ils passeront une heure supplémentaire ensemble, les élèves qui choisiront une heure de religion/morale seront de nouveau séparés des autres à cette occasion.

De plus et même s'ils invitent au dialogue, la séparation entre les réseaux reste d'application et pourrait même se voir renforcée. En effet, les élèves qui souhaitent préserver le cours de religion/morale dans leur cursus (à raison de deux heures par semaine), risquent de se tourner

davantage vers le réseau libre subventionné, créant ainsi un clivage encore plus marqué non plus seulement au sein d'une même classe ou d'un même établissement mais entre les réseaux d'enseignement. En effet, quel élève ou quel parent souhaitera rester dans un réseau qui ajoute une charge horaire supplémentaire pour suivre un cours dit « confessionnel » alors qu'il peut bénéficier de deux heures de ces mêmes cours sans surcharge dans un autre réseau ?

Enfin, le manque d'opérationnalisation des objectifs du « premier décret » doit servir de leçon dans la perspective d'un nouveau projet. Dès lors, il s'agirait d'une part de repenser les programmes actuels afin qu'ils rencontrent les objectifs du décret et d'autre part, de réviser les titres requis afin qu'ils soient davantage en adéquation avec les contenus du cours d'EPC. Bref, l'intention est intéressante mais elle ne pourra trouver son plein potentiel qu'au travers d'une réflexion de fond et de forme plus profonde.

I.4. La citoyenneté dans le programme du cours de morale non confessionnelle

Après avoir analysé en profondeur la forme et le contenu du nouveau programme d'EPC dans l'enseignement secondaire officiel ainsi que les textes et réflexions qui en constituent la genèse, il semble intéressant de revenir sur le contenu du cours de morale non confessionnelle tel qu'il est défini depuis l'année scolaire 2002-2003⁵³ (réforme du programme). En effet, la création de l'EPC se justifie partiellement par le caractère confessionnel du cours de morale. A cet égard, précisons que la Cour Constitutionnelle (dans son arrêt du 12 mars 2015) souligne, que le législateur décréta, conformément à l'article 24 de la Constitution, « *permet* que le cours de morale non confessionnelle (...) soit un cours engagé et qu'il *autorise* le titulaire de ce cours à témoigner en faveur d'un système philosophique déterminé » (B.6.4.). « Il s'ensuit que le cadre décréta tel qu'il existe actuellement en Communauté française *ne garantit pas* que les cours de religion et de morale non confessionnelle offerts au choix des parents, tels qu'ils sont régis par les dispositions pertinentes, diffusent des informations ou connaissances de manière à la fois « objective, critique et pluraliste » conformément à la jurisprudence précitée de la Cour européenne des droits de l'homme » (B.6.5.). En d'autres termes, c'est bien le *risque* de non neutralité du cours de morale qui est visé par cet arrêt ainsi que l'absence de *garantie* quant au caractère « objectif, critique et pluraliste » des informations transmises dans les cours de religion et de morale. Dès lors, il semble utile de considérer ce programme afin de déterminer dans quelle mesure il relève ou non d'une certaine idéologie tout en cherchant à examiner s'il existe une possible adéquation entre les

⁵³ Ministère de la Communauté française, *Programme d'études du cours de morale 181/2002/240*, 2002-2003.

cours de morale et ceux de l'EPC tels qu'ils ont été défini dans le décret du 22 octobre 2015. De plus, si le cours de religion et de morale ne donne pas de garantie quant au respect du principe de neutralité, il s'agira alors de déterminer si l'EPC ou son cadre légal la prévoit ou non.

I.4.1. La neutralité du cours de morale en questions

I.4.1.1. Les principes généraux

Le programme s'ouvre sur ce qui est défini comme sa finalité, à savoir « exercer les élèves et les étudiants, dont les parents ne se réclament d'aucune confession, à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen ». Cette finalité pose d'une part l'idée selon laquelle, le choix de ce cours serait assez largement lié à celui des parents et d'autre part, qu'il a pour objectif de résoudre les problèmes moraux grâce au principe du libre examen. De plus, le cours de morale se veut aussi un « entraînement à la prise de décision autonome » permettant ainsi à l'élève de prendre position de manière personnelle sur les problèmes tant individuels que sociaux.

Avec l'ambition d'apporter des réponses « cohérentes et lucides », le cours entend respecter rigoureusement les faits en privilégiant une attitude rationnelle qui permet de se garder de « toute impulsivité » mais aussi de rejeter « toute position dogmatique ». Au travers d'une approche qu'il qualifie de « laïque », le cours de morale « invite l'homme à prendre du recul par rapport aux situations dans lesquelles il est impliqué, et à trouver par lui-même les conduites adéquates et créatrices qui tiennent compte de sa réalité personnelle et de la réalité historique et sociale ». Dans cette perspective, la laïcité ne semble pas convoquée au titre de philosophie mais plutôt en tant que méthode ou posture particulière conformément à ce que déclarait déjà le Ministre de la Communauté française chargé de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécialisé, Pierre Hazette, lorsqu'il décrit le libre examen comme « une méthode de cheminement vers la connaissance », c'est-à-dire comme une « méthode pédagogique »⁵⁴.

C'est d'ailleurs toujours à travers une approche méthodologique que le cours entend fournir « une technique de recherche mettant à même de s'informer de ce qui est et de ce qui se fait, et ainsi de personnaliser la valeur, dans un mouvement dialectique qui permette à l'individu de

⁵⁴ DELGRANGE, X., *Le sort du cours de morale : activisme juridictionnel contre attentisme politique*, Bruxelles, Larcier, 2015, p.256.

se référer sans cesse aux situations concrètes ». Engagement et responsabilité s'inscrivent comme deux concepts-clés dans l'approche du programme. L'attitude attendue des professeurs, sans se cantonner à une approche purement théorique des principes de la laïcité, ne se contente pas d'une stricte neutralité pour autant. En effet, les enseignants sont invités, le cas échéant, à « prendre position, à définir leur point de vue, à formuler une opinion » ; ce qui est assez largement exclu au sens de la neutralité évoquée dans le cours d'EPC. Néanmoins, le programme précise qu'il ne s'agit pas d'une propagande ou d'une tentative d'endoctrinement mais bien de « manifester concrètement la valeur de l'opinion libre » (p.2).

Après avoir rappelé les objectifs de l'article 6 du décret « Missions », le programme s'inscrit positivement dans les prescrits développés dans le décret « Neutralité » (1994) tout en rappelant que l'article 5 du même décret donne une définition positive du cours de morale à travers l'appellation de « morale inspirée par l'esprit du libre examen » (A noter que cette dénomination n'est pas reprise dans le « second » décret « Neutralité » (2003) qui lui préfère celle de « la morale non-confessionnelle » (Delgrange, 2015)⁵⁵). Ainsi, le programme précise clairement que le cours de morale véhicule un certain nombre de valeurs inspirées de « choix fondamentaux de la laïcité⁵⁶ » (p.4), choix qui se définissent notamment en opposition à tout dogme religieux (ex : « accéder à l'autodétermination par le libre examen », « refuser tout dogme », « assumer la finitude de l'existence », « refuser l'échec et la souffrance en tant que malédiction et fatalité »). Enfin, ces principes généraux se terminent par une affirmation forte : « La formation et l'éducation morale ont donc pour finalité essentielle d'amener les adolescents à se construire comme personnes et comme citoyens ». Autonomie et citoyenneté font donc partie intégrante des objectifs du programme.

1.4.1.2. Les compétences transversales

Les compétences transversales s'articulent autour des deux grands domaines que sont l'éthique et la citoyenneté démocratique. Plus précisément, l'éthique se déploie au travers de quatre compétences plus particulières que sont : « la construction de la personne, la capacité

⁵⁵ Op.cit.

⁵⁶ Alors que les programmes de cours de morale évoquent clairement *la* laïcité, les programmes d'EPC l'emploient parfois au singulier, parfois au pluriel. Ainsi, il sera tantôt question de l'apport de « l'histoire des religions et de la laïcité » (p.17) et tantôt « des sciences des religions et des laïcités » (p.23). En-dehors des occurrences relatives à la laïcité politique et à la laïcité de l'hôpital, les programmes semblent hésiter entre l'un ou l'autre emploi. Cette hésitation est plus clairement visible lorsqu'il s'agit de d'exemplifier les manières de régler les rapports entre l'Etat et les religions dans une perspective. Ainsi, le programme présente ce terme sous la forme « laïcité(s) ». La diversité formelle des occurrences dans les programmes d'EPC ne permet donc pas de trancher pour l'une ou l'autre acception.

d'atteindre l'autonomie morale, la capacité de choisir ses valeurs » et enfin « les compétences éthiques liées à l'épreuve de l'universalisation » (p.8-9).

La construction de la personne consiste en une recherche permanente d'enrichissement de sa personne en lien avec les autres. Elle constitue un principe essentiel à la formation de « citoyens responsables dans une société libre, démocratique et solidaire ». Quant à l'autonomie morale, elle est définie comme « le droit pour l'individu, non seulement d'adhérer consciemment et librement aux valeurs mais encore de s'en écarter, c'est-à-dire de leur donner un autre contenu et même d'en créer de nouvelles. C'est réaménager son cadre de valeurs, revoir ses normes, ses règles, en fonction des changements que l'évolution apporte aux situations concrètes ». On retrouve ainsi l'affirmation du principe de liberté d'opinion et de valeurs mais aussi la nécessité de cultiver un esprit critique capable de remise en question.

La capacité de choisir ses valeurs s'articule autour de trois démarches complémentaires qui visent d'une part à choisir ses valeurs au regard de l'analyse des alternatives et des conséquences de ses choix mais aussi de développer une cohérence personnelle entre ces choix et le comportement adopté. D'autre part, il importe d'agir dans la cadre d'un véritable projet de vie personnelle et sociale (c'est l'idée d'engagement actif). Enfin, et il s'agit ici d'une compétence du troisième degré, il importe de ne pas sombrer dans le relativisme le plus complet et donc « d'accepter l'épreuve de l'universalisation ». Autrement dit, il s'agit de développer une véritable éthique de la discussion (thème central dans la réflexion d'Habermas⁵⁷). De plus, l'épreuve de l'universalisation confère toute sa dimension éthique au débat, épreuve qui n'est pas sans rappeler un des principes fondamentaux de la philosophie kantienne dont une des formulations de l'impératif catégorique enjoint « d'agir uniquement d'après la maxime qui fait que nous voulions que cette maxime devienne une loi universelle »⁵⁸. In fine, la méthodologie mise en place par le cours de morale procède aussi et surtout de la méthode philosophique déployée au travers des trois compétences que sont la « problématisation, l'argumentation et la conceptualisation » (p.9). C'est donc bien par le biais d'une approche philosophique que l'élève fera progressivement « l'acquisition de compétences citoyennes qui lui permettra de se positionner librement par rapport aux problèmes éthiques qui se posent tant aux individus qu'à la société dans laquelle il vit ».

⁵⁷ HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, Champs essais (coll.), 1999.

⁵⁸ KANT, E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, La Livre de Poche, 1993, traduit à partir de l'édition de 1792 par V. DELBOS.

Le second domaine développé par le programme est, comme nous le mentionnions, celui de la citoyenneté démocratique. Ce domaine s'articule autour de trois « macro-compétences » qui semblent dessiner un mouvement progressif d'acquisition : la connaissance de son environnement, la participation active et la citoyenneté responsable (p.10-11). Plus précisément, la connaissance de son environnement implique « des connaissances sur le monde actuel » (connaissances qui ne sont jamais totales et qui impliquent certains choix éducatifs mais aussi le développement de compétences d'analyse critique) ainsi que « des compétences d'ordre juridique et politique » (connaissances sur les règles de vie collectives et les conditions démocratiques de leur établissement, ainsi que des connaissances sur les pouvoirs dans une société démocratique, ceci à tous les échelons de la vie politique) et enfin « des compétences liées à la connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique » (conception de la personne humaine fondée sur la liberté et l'égale dignité de chacun).

La participation active implique d'une part, des capacités d'action (compétences sociales) qui visent à « renforcer la capacité des acteurs à prendre des initiatives et des responsabilités dans la société ». C'est dans ce contexte qu'est envisagée la capacité de vivre avec d'autres (notamment à travers l'apprentissage des langues mais aussi à travers toutes les dimensions de la culture) ainsi que la capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique (ex : l'intervention d'un tiers-médiateur). Lorsqu'il s'agit de définir la citoyenneté responsable, le cours de morale souhaite développer trois « capacités » : « capacité de se situer par rapport à la société, capacité de s'engager socialement et enfin, capacité à intervenir dans le débat public » (p.11). La première consiste à prendre conscience de ses propres motivations mais aussi de celles des autres dans un processus de confrontation et de remise en question permanente. La deuxième insiste sur l'implication active et dynamique de l'individu à la vie des groupes, ce qui implique dès lors sa responsabilité en ce qu'elle envisage la résolution de problèmes sociaux en tenant compte de l'avis d'autrui tout en prenant acte du caractère nécessairement provisoire de ces solutions. Enfin, la capacité à intervenir dans le débat public fait référence à l'argumentation et donc à l'importance accordée à l'individu comme sujet de droit capable de participer pleinement au débat argumenté.

1.4.1.3. Education morale et compétences

Les compétences du cours de morale s'inscrivent d'emblée dans la perspective du « savoir-être » entendu comme « des dispositions à l'ouverture, à la prise de conscience, à l'institution

de soi par soi et, bien sûr, non comme des normes, des modèles ou des voies à suivre » (p.12). Dans cette optique, le cours de morale s'organise autour de quatre « rubriques » sans que l'ordre de présentation ne soit à considérer comme une hiérarchie particulière mais plutôt comme des compétences complémentaires. Ces quatre rubriques sont : sentir, ressentir ; penser, faire sens ; choisir ; agir. Ainsi, la première (sentir, ressentir) consiste en des « compétences affectives et socio-affectives visant le développement de la sensibilité, liées à la construction de l'identité, du lien social et de l'ouverture au monde, à la nature et à l'art » (p.14) (ex : L'estime et la confiance en soi, l'écoute de l'autre, l'empathie, le respect du corps, etc.).

« Penser et faire sens » est envisagé comme des « compétences cognitives visant à amener l'élève à : conceptualiser, problématiser, argumenter, faire sens, se distancier par l'esprit critique, pratiquer le libre examen, développer la pensée inductive, analogique, métaphorique, créative ». C'est dans ce cadre que nous retrouvons notamment les principes de la méthode philosophique telle que nous l'avons envisagée précédemment. Cette rubrique se déploie plus particulièrement au travers de deux compétences que sont d'une part, « apprendre à penser et à pratiquer le libre examen » (fondé essentiellement sur le doute, la remise en question, la distanciation et l'argumentation) et d'autre part, « apprendre à penser avec les autres » (dialogue, argumentation, communauté de recherche, éthique de la discussion et respect du pluralisme sont des concepts-clés).

Enfin, « choisir » signifie d'amener l'élève à développer des « compétences éthiques visant le développement de la conscience morale, liées à la construction de l'autonomie du jugement moral par le libre examen, du jugement esthétique, du choix des valeurs, de la responsabilité citoyenne » (p.15). Ici encore, cette rubrique trouve son application au travers de cinq compétences⁵⁹. In fine, « agir » consiste dans l'apprentissage de « compétences décisionnelles visant au développement de l'engagement dans l'action individuelle, sociale, citoyenne et collective ». Plus précisément, cela implique « d'apprendre à être auteur et acteur de sa propre vie », « d'apprendre à vivre ensemble » (coopération et solidarité), « d'apprendre à s'engager dans une action collective et citoyenne » (intégration des valeurs d'une société humaniste et démocratique, apprentissage et hiérarchisation des droits et devoirs, etc.) (p.16).

1.4.1.4. Pédagogie de la morale

⁵⁹ Développer son jugement moral (argumentation et confrontation ; apprendre à donner du sens à l'existence (confronter différentes visions du monde) ; appréhender la dimension éthique d'un problème ; clarifier et choisir ses valeurs ; voir le beau en l'Homme (p.16).

La pédagogie de la morale entend répondre à la question centrale que constitue le sens à donner à une action. L'idée principale est d'éviter l'écueil que rencontrerait un enseignement philosophique figé et ex cathedra en incluant les élèves au cœur du questionnement philosophique. Il s'agit donc de favoriser la découverte et non la transmission considérant chaque élève dans tout ce qui constitue sa spécificité (identité personnelle, sociale et culturelle). Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas un être « neutralisé », dépourvu de liberté ou de responsabilité puisqu'il lui incombe « d'opérer des choix pertinents au niveau des objectifs particuliers, des contenus, et de la didactique ». Dès lors, « le professeur construira son enseignement au départ de situations d'apprentissage conçues à partir du "lieu" intellectuel, affectif et social où se trouvent ses élèves » (p. 17).

Plus particulièrement, le cours de morale met en place une pédagogie spécifique inscrite dans une « dynamique de l'action morale » (p.18-21). Concrètement, cette dynamique procède du choix libre et responsable en ce qu'elle est issue d'objectifs propres « confrontés avec les résultats de l'expérience vécue ». Dès lors, cette pédagogie se déploie au travers de neuf « étapes » ou phases (Voir annexe 7).

1.4.1.5. Savoirs et compétences

Comme nous l'énoncions en début de chapitre, nous analyserons le cours de morale à travers deux questionnements majeurs. En effet, il s'agira dans un premier temps de se prononcer sur le caractère « confessionnel » (au sens d'un choix idéologique particulier) du programme et, dans un second temps, de déterminer quels sont les points communs et les divergences en termes de contenu de cours entre la morale non-confessionnelle et l'EPC.

Afin de faciliter la lecture du second volet, nous présenterons les compétences et concepts sous la forme de tableaux comparatifs. De cette façon, le lecteur pourra plus facilement déceler les éléments de comparaison et leur pertinence. En prenant en considération la méthodologie du cours de morale, nous comparerons, pour chaque degré, les compétences de morale avec celles de l'EPC. Même si la présentation, sous forme de tableaux (5 à 7), ne reprendra que les énoncés des compétences, notre analyse a pris en considération d'autres paramètres que la « formulation des objectifs ». En effet, il s'agissait de ne pas se contenter d'une similitude formelle mais bien de comparer des contenus. Dès lors, nous avons envisagé les compétences mais aussi les concepts et valeurs associées à ces dernières ainsi que les questions plus particulières qui donnent une certaine « orientation » à leur déploiement.

Tableau 5 : Comparaison entre les compétences d'EPC et de morale au 1^{er} degré

Compétences pour l'EPC :	Compétences pour le cours de morale :
1) Construire une pensée autonome et critique ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 2 : Vivre pour apprendre et apprendre à vivre ; apprendre à penser, établir des liens, à classer, à argumenter ; 2) Compétence 6.1.1. (6 ^{ème} secondaire) : Logique et argumentation ;
2) Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 1 : Connais-toi toi-même + ouverture à l'altérité ; 2) 3 ^{ème} secondaire – Module 1 : Altérité, intimité, interdit ; 3) 5 ^{ème} secondaire – Module 5.1 : Autonomie et altérité ;
3) Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 2 : les critères de légitimité au sein des règles, des lois, des valeurs + principe d'égalité et abus de pouvoir ; 2) 1 ^{ère} secondaire – Module 3 : la citoyenneté démocratique (« réagir en s'opposant aux inégalités ») ; 3) 5 ^{ème} secondaire – Module 5.2.5. Universalité des droits ;
4) S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.	1) 2 ^{ème} secondaire – Module 3 : S'engager ; 2) 3 ^{ème} secondaire – Module 2 : L'éthique et la politique + s'engager dans la vie de son école, de son quartier, de sa commune.

Tableau 6 : Comparaison entre les compétences d'EPC et de morale au 2^{ème} degré

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 3 : Vérité, mensonge, manipulations ; 2) 2 ^{ème} secondaire – Module 2 : Qu'est-ce-
---	---

	que la pensée ? + manipulations de la pensée ; 3) 6 ^{ème} secondaire – Module 6.1.1. Logique et argumentation ;
UAA 2.1.2. Ethique et technique ;	Rien (peut s'expliquer par l'orientation de l'UAA sur les NTIC, question récente et donc pas abordée en 2002-2003) ;
UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discrimination ;	1) 2 ^{ème} secondaire – Module 2 : Stéréotypes et préjugés ;
UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 2 : Donner sens à mes rapports aux autres et au monde (ex : devenir délégué de classe) ; 2) 2 ^{ème} secondaire – Module 3 : Oser m'exprimer à travers des démarches individuelles et collectives ; 3) 3 ^{ème} secondaire – Module 2 : citoyenneté et démocratie ;
UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme ;	1) 3 ^{ème} secondaire – Module 2 : La cité et la loi (identifier les critères de légitimité au sein des coutumes, règles, lois et valeurs) ; 2) 5 ^{ème} secondaire – Module 5.2 : Qu'est-ce qui fonde la légitimité du pouvoir politique ?
UAA 2.1.6. Relations sociales et politique à l'environnement.	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 2 : Les liens qui découlent de mon rapport à mon environnement, à la nature, au monde ; 2) 2 ^{ème} secondaire – Module 3 : Contre la destruction de l'environnement.

Tableau 7 : Comparaison entre les compétences d'EPC et de morale au 3^{ème} degré

UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 3 : Mettre en doute en vue de progresser, de changer (ex : une ou des vérités ?) ;
--------------------------------	--

	2) 6 ^{ème} secondaire – Module 6.1 : Qu'est-ce-que je tiens pour vrai ? (ex : les contraires de la vérité, les fondements de la vérité, sa recherche, ses types, ses prétentions et ses limites, etc.) ;
UAA 3.1.2. Science et expertise	1) 6 ^{ème} secondaire : Module 6.1 : les types de vérités (dont la vérité scientifique) ;
UAA 3.1.3. Bioéthique	Rien (du moins nommé comme tel) ;
UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité ;	1) 1 ^{ère} secondaire – Module 3 : Le vivre-ensemble : oser exprimer mon individualité et être à l'écoute de celle des autres ; 2) 4 ^{ème} secondaire – Module 3 : L'homme, une liberté (engagement et liberté) ; 3) 5 ^{ème} secondaire – Module 5.2 : Identité politique de la personne : droits et devoirs du citoyen ; 4) 6 ^{ème} secondaire – Module 6.2 : Quel sens je donne à ma vie ? Comment donner un sens à sa vie ? Liberté, responsabilité et engagement ;
UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique ;	Idem UAA 2.1.4.
UAA 3.1.6. L'Etat, pourquoi, jusqu'où ?	1) 5 ^{ème} secondaire – Module 5.2 : Dans quelle société je veux vivre ?

Après vous avoir proposé ces comparaisons, il convient de répondre à la première problématique envisagée dès le début de notre réflexion sur le programme de morale, à savoir son caractère engagé idéologiquement et philosophiquement. En effet, si l'EPC a été mise en place, c'est bien parce que le cours de morale, au même titre que celui de religion, pouvait ne pas être neutre. En ce sens, les contenus relèveraient d'un choix idéologique particulier et orienté ; c'est ce point qui retient plus particulièrement notre attention.

Dans un premier temps, le programme (p.3) entend souligner la conformité des objectifs du cours au regard des prescrits fixés par le décret « Neutralité » (1994) tels que la tolérance,

l'objectivité ou la liberté de conscience. De plus, en vertu de l'article 5 du même décret, le programme assume sa spécificité en tant que « cours de morale inspirée par l'esprit du libre examen » (dénomination qui a disparu dans le décret « Neutralité » de 2003 au profit de la « morale non confessionnelle » rejoignant par la même occasion l'appellation retenue par l'article 24 § 1^{er} de la Constitution⁶⁰). Nous sommes ici au cœur d'un questionnement fondamental qui nous donne à considérer à la fois les conséquences de l'arrêt 34/2015 de la Cour Constitutionnelle⁶¹ et par conséquent sur ce qu'implique le principe de libre examen.

Indépendamment des difficultés et ambiguïtés juridiques de cet arrêt (voir à cet égard le commentaire de Christians. L-L et d'El Berhoumi. M.⁶²), notre réflexion tend à envisager le caractère prétendument « engagé » du cours de morale. En effet, dans son arrêt du 12 mars 2015, la Cour ne se penche pas sur le contenu du programme de morale. Or, c'est bien à l'aune de ce dernier qu'il nous semble indispensable d'évaluer le caractère potentiellement « non-neutre » de la morale non-confessionnelle. C'est d'ailleurs dans cette optique que nous avons rappelé que les objectifs du programme entendent bien s'inscrire dans les prescrit du décret « Neutralité » (position qui se voit d'ailleurs renforcée d'une part, par le processus de nomination des enseignants de morale dans la mesure où, contrairement aux professeurs de religion, ce processus relève des mêmes conditions et exigences que pour les autres disciplines enseignées et d'autre part, par un programme validé par la Communauté française).

Tout d'abord, le caractère « idéologiquement engagé » du cours de morale doit s'apprécier au regard de son principe directeur, à savoir celui du libre examen affirmé dès la 4^{ème} page du programme (principe associé par la Cour à une option philosophique particulière et donc réputé « non-neutre »). Or, le libre examen est avant tout un principe, une méthode d'action et d'analyse qui vise à rejeter tout argument d'autorité (religieux ou non) et à favoriser l'autonomie du jugement. En d'autres termes et comme l'exprime justement Perelman⁶³, ce principe exige « le rejet, en matière intellectuelle, de tout argument d'autorité, quelle que soit

⁶⁰ Art 24 § 1^{er} de la Constitution : « 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 ».

⁶¹ C.C., 12 mars 2015, n°34/2015.

⁶² CHRISTIANS, L-L & EL BERHOUMI, M., *De la neutralité perdue à l'exemption du cours de morale. Commentaire de l'arrêt n°34/2015 de la Cour Constitutionnelle* dans *Journal des Tribunaux*, vol.20, no.6606, 2015, p.437-444.

⁶³ PERELMAN, C., *Morale et libre examen* dans la *Revue de l'Université de Bruxelles*, vol.18, 1966.

l'autorité qui cherche à imposer ses directives, quel que soit le domaine intellectuel dans lequel elle croit pouvoir les imposer ». Dès lors, il serait réducteur d'envisager ce principe comme une opposition exclusive au dogmatisme religieux puisqu'il s'étend à toute autorité qui tenterait de s'imposer au jugement individuel. De plus, ce principe entend s'appliquer non seulement au domaine de la pensée mais aussi dans la pratique, dans une logique d'action responsable.

La suite du programme de morale, fort de son ancrage dans les décrets « Missions » et « Neutralité » entend « véhiculer des valeurs telles que l'autonomie, l'authenticité ou le bonheur », valeurs qui trouvent un écho explicite à travers « les choix fondamentaux de la laïcité ». Une lecture rapide de ces lignes pourrait laisser penser que la prévalence idéologique du cours de morale se trouve confirmée par cette référence « explicite ». Néanmoins, la suite du passage n'est pas anodine alors qu'il s'agit de présenter certains de ces choix fondamentaux.). Ainsi, parmi les objectifs visés par le programme du cours de morale, citons notamment : « *accéder à l'autodétermination par le libre examen ; refuser tout dogme ; considérer comme hypothèse toute théorie politique, philosophique, économique, religieuse ; privilégier la qualité de la vie ; assumer la finitude de l'existence ; refuser l'échec et la souffrance en tant que malédiction et fatalité ; reconnaître aux opprimés le droit à la révolte ; intégrer à notre culture l'apport des autres cultures ; défendre le droit de tous à s'épanouir dans le respect de la dignité de chacun ; vivre ses options dans tous les actes de la vie quotidienne* » (même si la liste n'est pas exhaustive, elle n'en demeure pas moins révélatrice des conceptions sous-jacentes).

Au demeurant, ces objectifs renvoient à un certain nombre de valeurs fondamentales que le cours de morale entend promouvoir. Or, au regard des travaux préparatoires du décret « Neutralité » (1994), ces valeurs ne sont pas nécessairement contraires à la définition d'un enseignement neutre. En effet, « *un enseignement neutre n'est pas un enseignement détaché des valeurs les plus essentielles sur lesquelles notre société entend s'organiser* »⁶⁴. Positivement, « *l'enseignement neutre est celui qui est fait d'ouverture, de compréhension, de tolérance, de réserve et d'absence d'ostracisme, et qui permet l'expression de conceptions différentes dans un esprit de libre discussion et de confrontation des opinions* » (p.2). Néanmoins, ces valeurs fondamentales doivent toujours être « proposées à l'adhésion des élèves », c'est-à-dire que leur caractère fondamental ne les autorise pas à « contraindre les

⁶⁴ HAZETTE, P (et al.), Proposition de décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Conseil de la Communauté française, Session 1993-1994, 143/1, 2 février 1994.

consciences individuelles » (p.5). Enfin et il est important de le souligner, la promotion de telles valeurs doit se transmettre selon une certaine méthode que les auteurs de la proposition de décret définissent à travers l'idée de « se donner la liberté de penser et de réfléchir avec l'esprit critique nécessaire à une analyse exacte, honnête et rigoureuse » ; c'est aussi « refuser les dogmes et les idées toutes faites, les préjugés et les tabous » (p.5). Dès lors, le fait que le cours de morale promeuve un certain nombre de valeurs, ne constitue pas, en soi, un critère pertinent pour conclure à sa non-neutralité (compte tenu du sens donné à la neutralité par le législateur décréteur de 1994). La conclusion des objectifs que nous venons d'énumérer est claire : « La formation et l'éducation morale ont donc pour finalité essentielle d'amener les adolescents à se construire comme personnes et comme citoyens ». Au sujet de la laïcité évoquée ci-dessus, il est utile de se demander en quoi ces valeurs relèveraient d'un choix philosophique particulier indépendamment des valeurs qui fondent notre société pluraliste et démocratique. De plus, au regard du décret « Neutralité » (1994), on peut se demander en quoi ces valeurs de « laïcité » s'inscriraient en faux par rapport au contenu de ce dernier. En effet, « accéder à l'autodétermination par le libre examen », « refuser tout dogme » et « considérer comme hypothèse toute théorie politique, philosophique, économique, religieuse » est-il fondamentalement différent que d'affirmer que « 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 » (art 1 du décret « Neutralité », 1994). Lorsqu'il s'agit de reconnaître le droit de révolte, le droit à la dignité ou la possibilité de vivre ses options dans la vie quotidienne ; ces principes disent-ils autre chose que la nécessité d'éduquer les élèves « 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 » (art 2) ? Il semble difficile de répondre par l'affirmative à ces questions. Par conséquent, les valeurs dont il est question s'inscrivent positivement dans la conception de la neutralité telle qu'elle est développée par le décret. L'erreur serait ici de considérer la neutralité comme synonyme d'un relativisme où tout se vaudrait, comme un concept creux qui ne suppose aucun engagement. Or, qu'il s'agisse du décret « Missions » ou des décrets relatifs à la neutralité (1994 et 2003), tous témoignent en faveur d'un engagement fort du système éducatif en faveur des valeurs démocratiques, pluralistes et humanistes. Bref, neutralité ne veut pas dire relativisme moral. Ces réflexions rejoignent bien la définition de la

neutralité « active » proposée par un éminent juriste, Paul Martens⁶⁵ (ancien juge de la Cour d'Arbitrage) : « la notion de neutralité ne peut être comprise comme n'imposant qu'un devoir d'abstention au professeur de morale, elle lui enjoint d'inviter l'élève au respect des droits fondamentaux inscrits dans la Constitution et dans les textes internationaux relatifs aux droits de l'homme ; elle lui permet d'exprimer ses choix personnels et elle légitime le recours à la méthode du libre examen. Ce qu'elle continue de proscrire c'est l'endoctrinement, le militantisme à l'école et le prosélytisme, c'est-à-dire des dérives qui sont inconciliables avec la notion de libre examen ». Néanmoins, l'arrêt de la Cour Constitutionnelle a bien affirmé la « non-neutralité » du cours de morale considérant, conformément à la position de Pierre Hazette lorsqu'il déclare que le libre examen, puisqu'il est entendu comme une méthode pédagogique particulière, ne peut être imposé « aux pouvoirs locaux, au nom de l'autonomie de ceux-ci » (Delgrange, 2015). Partant de ce postulat et gardant à l'esprit les remarques que nous venons de formuler, il semble utile de revenir à la comparaison entre ce programme et celui d'EPC, réputé « neutre » (voir tableaux 5 à 7).

A la lecture de ces tableaux, plusieurs remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, il convient de souligner que notre démarche n'est pas exhaustive et qu'elle n'entend pas reprendre toutes les correspondances ou divergences possibles. Il s'agit essentiellement de relever les éléments saillants qui laissent la possibilité à l'enseignant d'aborder l'une ou l'autre compétence à travers un vocable similaire. Ainsi, on ne peut pas ignorer qu'il existe une importante similarité entre les compétences de l'EPC et celles du cours de morale. Concrètement, l'EPC est composée de 16 compétences dont 14 font l'objet d'un traitement similaire dans le programme de morale (soit plus de 87%). De plus, les deux compétences qui seraient dès lors « spécifiques » à l'EPC (les NTIC et la bioéthique) le sont davantage parce qu'il s'agit de sujets récents que parce que le cours de morale ferait le choix de ne pas les aborder. Sans chercher à réduire l'un ou l'autre programme, nous pouvons, a minima, souligner que le cours de morale dispose bien de « l'espace pédagogique » pour aborder les contenus de l'EPC tels qu'ils sont développés dans les programmes actuels (tenant compte de l'absence d'étude du fait religieux).

Dans cette perspective, si le cours de morale ne fournit pas les garanties relatives au respect du principe de neutralité, comment conclure que le cours d'EPC les fournisse ? En effet, du point de vue des contenus de cours, la similarité est frappante si bien que l'essentiel du

⁶⁵ MARTENS, P., *La neutralité et le cours de morale dans l'enseignement de la communauté française* dans *Entre-vues*, n°24, 1^{er} mars 1994.

programme de morale soit présent dans celui de l'EPC. Ces contenus révèlent un engagement légitime sur les droits et libertés tels qu'ils sont énoncés par le décret « Neutralité » de 2003. Néanmoins, le cours de morale « non-confessionnelle » (selon l'expression consacrée par le décret de 2003 mais non retenue par la Cour constitutionnelle) entend caractériser son engagement en faveur de valeurs. Bien que ces valeurs, telles qu'elles sont exposées dans le programme, ne soient pas contraires à l'esprit du décret, leur inscription en tant que valeurs s'inspirant de la laïcité semble être un obstacle à la garantie du principe de neutralité. Dans le même ordre d'idées, la formulation de « morale inspirée du libre examen » (conformément au décret de 1994 et au programme du cours de morale), a amené la Cour à considérer le cours de morale comme une discipline engagée qui n'apporte pas les garanties de sa neutralité. Or, lorsque l'EPC reprend les contenus et les valeurs défendues par le cours de morale, lorsqu'elle érige en principe « la laïcité de l'hôpital », lorsqu'elle oriente ses ressources bibliographiques (ex : féminisme), lorsqu'elle n'aborde que la laïcité politique (qui n'est pas l'équivalent de la neutralité) ; apporte-t-elle plus de garanties du respect de la neutralité que le cours de morale ? L'analyse comparative que nous venons de réaliser tend à montrer que ces garanties n'apparaissent pas plus clairement dans l'EPC que dans la cours de morale.

Arrivé à ce stade de notre analyse, il reste une approche à envisager afin d'avoir une vue d'ensemble des options éducatives en Belgique francophone lorsqu'il s'agit d'aborder la citoyenneté et les convictions. Il s'agit évidemment de l'approche privilégiée par le réseau libre confessionnel (majoritairement catholique), à savoir la citoyenneté comme compétence transversale.

I.5. L'intégration de l'EPC dans le réseau libre subventionné

Le réseau libre subventionné, laissé libre quant à la méthode d'intégration des compétences dévolues à l'EPC, a choisi d'aborder ces contenus par le biais d'une approche transversale et donc interdisciplinaire. Dès lors, les compétences ne sont pas abordées dans un cours particulier mais elles sont intégrées aux disciplines déjà présentes dans le cursus de l'élève. Ainsi, ces dernières sont reprises stricto sensu des programmes et attribuées à l'une ou l'autre discipline (ex : Français, religion, histoire, etc.). Comme nous l'avons vu au travers des débats parlementaires, cette liberté laissée au réseau libre subventionné (afin de garantir les prescrits du Pacte scolaire de 1959) a suscité de nombreuses contestations. L'argument systématiquement mobilisé par les partis en présence relève de la nécessité de préserver l'égalité entre tous les élèves. L'inquiétude repose donc sur le fait que des élèves fréquentant le réseau libre subventionné ne pourraient pas acquérir les mêmes compétences que ceux

fréquentant le réseau officiel. En d'autres termes, l'approche transversale ne garantirait pas l'acquisition des compétences dévolues à l'EPC comme le fait l'approche « disciplinaire » et créerait dès lors un traitement inégalitaire entre les élèves (ce qui poserait particulièrement problème pour un élève qui souhaiterait changer de réseau d'enseignement). Notons d'ailleurs que cet argument a été largement repris dans l'avis du Conseil d'Etat (qui considère d'ailleurs que les dispositions du Pacte scolaire ne justifient pas une différence de traitement).

Par conséquent, la question qui va guider notre analyse est assez précise puisqu'il s'agit de s'interroger sur la pertinence de cette allégation. En effet, il s'agira de déterminer, du moins d'un point de vue théorique, si l'élève du réseau libre subventionné ne bénéficie pas d'un apprentissage équivalent à celui de l'élève du réseau officiel en matière d'EPC. Ne disposant pas d'études ou de données empiriques (le programme ne s'appliquant que depuis septembre 2017 pour l'enseignement secondaire), nous retiendrons deux critères qui nous semblent pertinents. D'une part, nous évaluerons le nombre d'heures dévolues à l'EPC dans les deux réseaux (volume horaire) et, d'autre part, nous reviendrons sur la question du processus d'évaluation des compétences. Analysés conjointement, ces deux critères constituent des indicateurs de comparaison intéressants dont il convient de mesurer la pertinence mais aussi les limites.

Le premier paramètre est donc celui du volume horaire. A cet égard, notons que notre approche se basera exclusivement sur ce qui relève du volume horaire obligatoire (sachant que les élèves ont la possibilité de choisir certaines options particulières comme la seconde heure d'EPC dans le réseau officiel ou une voire plusieurs heures supplémentaires en français, histoire, sciences, etc.). Par conséquent, l'approche « disciplinaire » de l'EPC comporte 1 période de cours obligatoire par semaine (afin de proposer un raisonnement chiffré, nous entendons qu'une heure de cours équivaut à 50 minutes). Afin de rendre l'opération mathématique claire, nous envisageons le volume horaire par réseau et par degré d'enseignement (soit sur deux années scolaires).

Concrètement, pour le premier degré, en moyenne, deux années scolaires se répartissent en 66 semaines de cours (33 semaines par année). Par conséquent, l'EPC, dans le réseau officiel, est abordé sur 66 périodes de 50 minutes répartis sur deux années (3300 minutes ou 55 h). Parallèlement, envisageons l'approche transversale pour le premier degré afin de déterminer le temps, que chaque discipline concernée par les compétences de l'EPC, devrait mobiliser compte tenu du volume horaire disponible. Le programme du réseau libre subventionné envisage de travailler ces 10 compétences à travers six disciplines (Religion, EDM, Sciences,

Education plastique/musicale, Education physique et Français). Nous savons que le volume horaire dévolu à chaque discipline est susceptible de légèrement varier d'une école à l'autre. Néanmoins, afin d'avoir un ordre de grandeur, nous partirons de l'horaire de cours proposé par l'école Sainte-Marie Namur (qui fait partie du réseau libre subventionné) comme étude de cas « relativement représentatif » d'un horaire type dans l'enseignement libre subventionné. Nous présentons l'horaire hebdomadaire type du premier degré pour l'année scolaire 2017-2018⁶⁶ pour les cours qui abordent l'EPC en annexe 8.

Bien évidemment, ces chiffres représentent le volume horaire total des cours concernés et ne sont donc pas entièrement dévolus aux compétences de l'EPC. Les six disciplines concernées par les compétences de l'EPC représentent 19 périodes de cours par semaine, soit 950 minutes ou 15,8 h de cours par semaine. Par conséquent, le volume horaire total de ces cours s'élève à 62700 minutes (950 x 66), soit 1045 h sur l'ensemble du premier degré. Concrètement, pour que le réseau libre consacre un temps équivalent au réseau officiel dans l'enseignement des compétences de l'EPC, il faudrait que chaque enseignant (des disciplines visées), pour chaque période de cours (de 50 minutes), consacre 2,63 minutes à l'EPC. Ainsi, un professeur de français, à raison de 5 périodes de cours par semaine, devrait consacrer 13,15 minutes à l'EPC (2,63 x 5) ; un professeur de religion ou de morale (2 périodes par semaine) devrait y consacrer 5,26 minutes, etc. Ces données chiffrées tendent à montrer que l'approche transversale mise en place dans le réseau libre n'est pas de nature à réduire le temps consacré à l'EPC. En effet, il n'est pas déraisonnable de considérer qu'un professeur de français consacre un peu plus d'une période de cours par mois aux compétences de l'EPC (52,6 minutes) ou qu'un professeur de religion ou morale puisse y consacrer 21 minutes (21,04 minutes par mois). Il est clair qu'un enseignant ne prévoira pas nécessairement un temps pour l'EPC à chaque période de cours et qu'il pourra y consacrer une séquence ou un parcours. Mais quelles que soient les modalités d'intégration de ces compétences (qui relèvent de la liberté pédagogique de l'enseignant), l'argument selon lequel l'approche transversale ne permettrait pas, faute de temps, d'aborder les compétences de l'EPC, ne semble pas fondé.

La question de l'évaluation est un autre critère relevé par les « détracteurs » de l'approche transversale considérant que les compétences ne seraient pas évaluées selon les mêmes critères d'un réseau à l'autre et qu'il serait dès lors difficile de s'assurer de l'acquisition de ces dernières dans l'approche transversale. Néanmoins, ces inquiétudes doivent être analysées au regard du dispositif mis en place. En effet, tout enseignant, quelle que soit sa discipline ou

⁶⁶ <http://secontaire.sainte-marie-namur.be/sites/secontaire.sainte-marie-namur.be/files/grille-horaire-1R.pdf>

le réseau auquel il appartient, est contrôlé par l'inspection. Comme pour l'officiel, l'EPC intervient dans la certification des élèves et fera l'objet d'un contrôle d'inspecteurs spécifiques qui accompagneront les inspecteurs de chaque cours concerné. Dès lors, les enseignants des disciplines concernées devront démontrer qu'ils intègrent pleinement les compétences et objectifs de l'EPC au sein de leur discipline tant au niveau du contenu que de l'évaluation. De plus, rappelons que toutes les compétences et leurs composantes ne font pas systématiquement l'objet d'une certification. Comme nous l'avons analysé dans les Socles de compétences, certaines compétences et/ou compétences connexes envisagées au premier degré (phase 3) font l'objet d'une « sensibilisation à l'exercice de la compétence » (p.2 des Socles) mais pas d'une certification. Par conséquent, leur acquisition n'est pas évaluée en tant que telle. In fine, il s'agirait de ne pas préjuger du manque de rigueur ou de professionnalisme des enseignants du réseau libre. En effet, s'inquiéter d'une évaluation moins performante pour les élèves du libre revient aussi, mais pas seulement, à douter de la capacité de ses enseignants à intégrer et à évaluer correctement les compétences de l'EPC. Or, un régent en français/religion qui donne l'EPC dans le réseau officiel (titre requis) n'est pas plus compétent pour évaluer l'acquisition de compétences qu'un même régent qui le ferait dans le réseau libre. Bref, il serait paradoxal, pour ne pas dire contradictoire, de discriminer les enseignants selon leur réseau pour préserver l'égalité entre les élèves.

Néanmoins, il convient aussi de prendre en considération l'inquiétude formulée par les tenants de l'approche disciplinaire. En effet, un biais possible serait de considérer que le cours de religion, qui aborderait l'une ou l'autre compétence de l'EPC, pourrait donner une orientation voir une certaine « coloration » à la compétence initiale en privilégiant, par exemple, certaines thématiques ou points de vue. Ainsi, pour ne prendre qu'un cas de figure, le cours de religion est tenu d'aborder la compétence relative à « l'élaboration d'un questionnement philosophique » et plus précisément à « formuler des questions de type philosophique face à des réalités complexes ». A cet égard, le programme de l'enseignement catholique formule, pour le premier degré, la compétence comme suit : « Poser et creuser les grandes questions et interrogations humaines comme, par exemple, la question du bonheur, de l'amour, du mal, de la mort, de Dieu... » avant de reprendre les étapes de cette compétence, telle qu'elles sont explicitées dans le programme du réseau officiel. Sans entrer dans un procès d'intention, il convient de se montrer prudent dans la mesure où il serait contraire aux objectifs et à l'esprit de l'EPC, de penser ce questionnement au travers de points de vue ou de thèmes qui ne renverraient qu'aux seules perspectives croyantes. Dès lors, une intégration authentique des

compétences de l'EPC dans le réseau libre sera attentive à la pluralité des thèmes et points de vue abordés. Il ne s'agit évidemment pas d'éluder les réflexions confessionnelles mais de les aborder au même titre que d'autres approches philosophiques (dans le respect du principe de neutralité).

Toute la difficulté de cette lecture est qu'elle demeure hypothétique dans la mesure où le professeur de religion dans le réseau libre n'est pas systématiquement tenu au principe de neutralité et que les compétences spécifiques au cours de religion ne doivent pas être envisagées de manière neutre, de la même manière que les citoyens ne sont pas tenus au devoir de neutralité. Néanmoins, d'une part, ces difficultés ne valent pas dans tous les cas puisque de nombreuses écoles du réseau libre subventionné ont adhéré au décret « Neutralité ». D'autre part, l'intervention d'une inspection spécifique à l'EPC (conjointement à l'inspection pour le cours de religion) devrait permettre d'assurer le respect des objectifs et de l'intention du programme d'EPC.

Conclusions de l'analyse programmatique

A travers cette analyse programmatique, nous avons tenté de rendre compte d'un certain nombre d'enjeux et de tensions qui traversent la question de l'implémentation d'un nouveau contenu de cours sensé constituer une alternative neutre aux cours dits « philosophiques ». En effet, de l'avis du rapport du groupe de travail en passant par les différents débats qui ont animé la rédaction finale du décret, il est apparu que l'objectif fondamental de l'EPC est de « créer un espace commun » dans lequel les élèves pourront s'inscrire dans une démarche d'ouverture au pluralisme convictionnel et philosophique. A cet égard, le cours d'EPC entend éduquer à la philosophie et à l'éthique ainsi qu'au fonctionnement démocratique.

Alors que le décret établit dans ses objectifs la connaissance historique et sociologique des différents courants de pensée philosophiques et religieux, l'analyse des programmes a révélé que cette connaissance n'était que peu voire pas abordée au sein de l'heure commune à l'ensemble des élèves. Sur ce point, un écart apparaît clairement entre l'intention du législateur décréteur et la transposition didactique dans les programmes. Le respect du pluralisme est pourtant une condition nécessaire à l'exigence de neutralité et les programmes ne peuvent en faire l'économie au risque de s'enliser dans l'imposition d'un modèle univoque qui ne sera jamais sujet à la controverse, pourtant au cœur de la formation à l'esprit critique.

Les discussions parlementaires ont mis en avant un certain nombre d'inquiétudes et de réserves bien que l'intention du décret soit unanimement saluée. Ainsi, la question du volume

horaire obligatoire ainsi que la distinction entre les réseaux ont suscité une réaction relativement unanime. Ce constat est d'ailleurs clairement explicité dans la proposition de décret du 7 décembre 2017 qui entend étendre le caractère obligatoire de l'EPC à deux heures par semaine. Néanmoins, considérant la mise en place d'un référentiel interréseaux, des modalités d'inspection et du volume horaire que devrait, dans le respect de l'égalité, accorder le réseau libre aux compétences de l'EPC, il semble que cette inquiétude ne soit pas fondée. De plus, la question des compétences dévolues à l'EPC a été soulevée en ce qu'il s'agirait de veiller à ce qu'elles ne reprennent pas ce qui est déjà abordé par l'EVRAS. Or, l'analyse des deux programmes tend à montrer que, pour une partie, l'EPC et l'EVRAS abordent des contenus similaires.

Si l'EPC fait aujourd'hui partie du cursus scolaire en Belgique francophone, c'est parce qu'il est sensé fournir les garanties de sa neutralité, caractéristique qui, en principe, le distingue des cours « philosophiques ». En effet, alors que le cours de morale « non-confessionnelle » a été longtemps considéré comme une alternative neutre aux cours de religion, le décret « Neutralité » (1994) et le nouveau programme de morale l'ont requalifiés « positivement » si bien que la morale « inspirée du libre examen » a soudainement perdu sa neutralité pour être érigée en cours philosophique engagé, la plaçant sur un pied d'égalité avec les cours de religion. Or, l'analyse comparée des compétences et objectifs dévolus à l'EPC et à la morale ont révélé de nombreuses similitudes si bien que les contenus soient finalement forts similaires. De plus, il est apparu que les définitions présentées dans le glossaire de l'EPC définissent certains termes de manière « restrictive et particulière » (ex : culture, conviction) si bien qu'on puisse raisonnablement douter de leur stricte neutralité. A cet égard, si l'EPC entend offrir un espace commun de débat et ainsi décroiser les « clivages » qu'il impute aux cours confessionnels, il doit permettre l'expression de la diversité, gardant à l'esprit que le décret « Inscriptions » limite le choix des parents et des élèves.

Enfin, les titres et fonctions requis pour donner l'EPC révèlent une méconnaissance des cursus et de la diversité des publics qui les suivent. Ainsi, considérer que le master en sciences des religions est un titre en pénurie peut difficilement s'expliquer, qui plus est lorsqu'on considère d'autres titres plus éloignés de la fonction, titres qui sont pourtant qualifiés de « requis ». Cette analyse n'a aucune prétention à l'exhaustivité mais elle entend proposer un premier état des lieux d'un cours qui n'en est encore qu'à ses débuts. Afin d'approfondir ces questions et de saisir toute l'importance d'enjeux qui, s'exprimant dans la sphère éducative, disent quelque chose de la société que nous voulons construire et léguer aux

générations futures, nous aborderons trois thématiques qui traversent le sujet de notre réflexion.

Ainsi, nous commencerons par une question centrale, puisqu'elle constitue un facteur déterminant dans le paysage éducatif belge et à plus forte raison dans l'EPC, à savoir l'exigence de neutralité. Cette neutralité qui est censée être garantie par l'EPC comme l'a rappelé cette première partie de notre analyse. Cette exigence doit évidemment porté aussi sur la citoyenneté en ce qu'elle constitue un des objets fondamentaux du cours. Or, les réserves parlementaires révèlent qu'il est difficile d'éduquer à la citoyenneté dans la mesure où il faut déterminer ce qui la constitue dans le contexte belge francophone. Ce concept est d'autant plus complexe qu'il est souvent employé pour signifier des réalités, des identités et des valeurs fort différentes. Ces tensions feront l'objet de notre deuxième questionnement. Si la citoyenneté se pense notamment à l'aune de l'identité et de la reconnaissance, force est de constater qu'aucun registre ne peut prétendre au monopole face à des citoyens dont les appartenances sont inexorablement multiples. Dans cette perspective, le registre convictionnel ne peut être ignoré, d'autant plus qu'un des objectifs de l'EPC est de développer une approche historique et sociologique des courants de pensée philosophiques et religieux. Cet objectif n'ayant pas trouvé un écho dans les programmes, nous nous interrogerons non seulement sur la place des convictions dans le système éducatif mais aussi sur la façon dont elles pourraient être abordées et intégrées. Dès lors, notre troisième et dernier questionnement s'attachera plus particulièrement à la place des religions en partant de l'analyse de deux systèmes sensiblement différents : l'éducation au fait religieux (France) et le cours d'Ethique et culture religieuse (Québec).

II.1. Comment se décline l'exigence de neutralité dans le contexte éducatif belge francophone ?

II.1.1. Evolution du concept de neutralité en Belgique francophone

« 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 ». L'article 24 de la Constitution belge met d'emblée au défi tout enseignement relatif à la citoyenneté et aux convictions. Et quand un décret (de 1994) entend définir la neutralité, c'est le texte de ce même décret qui validait un cours de morale inspiré de l'esprit de libre examen, qui se verra déclarer inconstitutionnel pour s'être éloigné de l'appellation constitutionnelle du cours de morale « non confessionnelle » réputé neutre depuis 1959. En

effet, il convient de mesurer toute l'ambiguïté du statut du cours de morale et de ses titulaires tels qu'ils sont définis depuis le décret de 1994. Afin de mesurer cette ambiguïté, il est nécessaire de revenir aux dispositions antérieures et plus précisément à la définition du cours de morale, telle qu'elle fut énoncée par la Commission permanente du Pacte scolaire, le 8 mai 1963. La définition du cours était alors la suivante : « Le cours de morale non confessionnelle est un guide d'action morale fondée sur des justifications sociologiques, psychologiques et historiques. Il ne fait *pas appel à des motivations de caractère religieux* ; il ne tend *pas* non plus à la *défense d'une ultime conception philosophique déterminée* ». Dès lors, dans l'esprit de la Commission, la question d'une possible dispense de l'un de ces cours (religion ou morale) ne posait pas de difficulté au regard de la conviction des parents puisque « si le cours de religion était conçu pour être prosélyte, le cours de morale devait être neutre »⁶⁷. Il y avait donc un choix possible entre un cours confessionnel et un cours neutre. Néanmoins, ces dispositions avaient déjà suscité des contestations de parents qui souhaitaient que leur enfant soit dispensé de l'un et de l'autre. Les réponses apportées par le Conseil d'Etat, dans différentes affaires, « a varié, essentiellement selon la qualification du cours de morale non confessionnelle retenue dans les différentes espèces » (Delgrange, 2007)⁶⁸.

Lors de la communautarisation de l'enseignement, la question du caractère obligatoire ou facultatif des cours de religion et de morale est réapparue au cœur des débats parlementaires. En effet, l'article 24, §1er, alinéa 4, de la Constitution dispose que : «les écoles organisées par les pouvoirs publics *offrent*, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, *le choix* entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle». Le sens de cet alinéa fut précisé par le Ministre de l'Education dans le sens où les Communautés ne peuvent pas, purement et simplement, rendre les cours de religion et de morale facultatifs mais qu'elles peuvent « accorder que des exemptions à titre individuel, dans des circonstances exceptionnelles, lorsque la situation personnelle des intéressés le requiert »⁶⁹. Cette précision a alors donné lieu à deux réactions différentes. D'une part, la Communauté flamande a permis aux parents qui, «sur la base de leur conviction religieuse ou morale, élèvent des objections contre l'obligation de suivre un des cours de religion ou de morale offerts», d'obtenir une dispense⁷⁰. D'autre part, la Communauté française avait maintenu la fréquentation obligatoire

⁶⁷ DELGRANGE, X., *Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme*, www.entre-vues.net, 1^{er} mai 2007.

⁶⁸ Pour l'exemplification de cette variété de réponses, voir op.cit. p. 10-11.

⁶⁹ Op.cit.

⁷⁰ Art 29, al. 2 du décret de la Communauté flamande du 2 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental; art 52ter, §1er, al. 2, du décret du 31 juillet 1990 relatif à l'enseignement II, inséré par l'article III.6. du décret du 14

de l'un de ces cours (ce qui sera confirmé dans les décrets « Neutralité » de 1994⁷¹ et de 2003).

Les décrets de 1994 et de 2003 consacrent un régime spécifique aux professeurs de religion et de morale puisque, contrairement aux titulaires des cours généraux, ils ne sont pas tenus au devoir de neutralité mais doivent s'abstenir de « dénigrer les cours parallèles ». En révisant l'intitulé du *cours de morale non-confessionnelle*, le décret (1994) entend lui donner une définition plus positive à travers l'énoncé de *morale inspirée par l'esprit de libre examen* (art 5 du décret alors que l'article 24 de la Constitution garde le titre de *morale non confessionnelle*) alors que, parallèlement, le décret « Neutralité » de 2003 reprend la formulation de « *morale non-confessionnelle* » (art 5). Dans cette perspective, le cours de morale n'est pas neutre et est traité sur un pied d'égalité avec les cours de religion. Or, en considérant le cours de morale comme étant engagé, au même titre que les cours de religion et en refusant la possibilité d'une dispense ; « la Communauté française méconnaît l'article 2 du premier protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme, en vertu duquel l'État doit, dans l'exercice des fonctions qu'il assume dans le domaine de l'éducation, respecter le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »⁷². Cette problématique (déjà énoncée en 1994 par le député Hervé Hasquin) est à l'origine de la mise en place de l'EPC depuis septembre 2016 (pour l'enseignement primaire et depuis septembre 2017 pour l'enseignement secondaire). En effet, si le cours de morale était resté « neutre » (comme le prévoyait le Pacte scolaire et comme l'avait déclaré la Commission permanente), la question d'une alternative ne se serait pas posée. Si la Communauté française avait suivi les dispositions de la Communauté flamande (en créant une possibilité de dispense dès la communautarisation de l'enseignement dans les années 80), le débat qui a eu lieu ces dernières années n'aurait pas eu lieu.

De plus, si les décrets « Neutralité » mettent les cours et les titulaires de religion et de morale sur un pied d'égalité, certains éléments factuels laissent apparaître quelques différences. En effet, « la désignation des professeurs de morale en Fédération Wallonie-Bruxelles répond aux mêmes conditions que celle des autres enseignants de cours généraux et qu'elle s'effectue sur

février 2003 relatif à l'enseignement XIV dans DELGRANGE, X., *Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme*, www.entre-vues.net, 1^{er} mai 2007, p.12.

⁷¹ Plus précisément, sur cette question, le débat a été écludé puisque, dès 1994 (Session du 10 mars), le député Hervé Hasquin avait soulevé le caractère problématique d'une absence de dispense : « M. Hasquin souligne pour sa part que les religions traditionnelles ont tendance à se fissurer; dès lors pourrait se poser un réel problème du fait que les parents et les élèves ne disposent du libre choix qu'entre quatre religions reconnues et le cours de morale ». Il lui fut alors répondu qu'il s'agissait d'un autre débat et la discussion n'alla pas plus loin sur ce point.

⁷² Op.cit. p.15.

la base de titres requis⁷³. Il en va de même de la désignation et la nomination des inspecteurs de morale non confessionnelle. Les missions de l'inspection de morale non confessionnelle sont notamment d'évaluer et de contrôler le niveau des études et d'en faire rapport aux PO de la même façon que les missions menées dans les autres disciplines »⁷⁴. En effet, alors que la désignation des professeurs de religion est lié à l'autorité du culte concerné (pouvoir de proposition et « visa religieux »⁷⁵), l'article 10 § 1^{er} de Pacte scolaire, tel qu'applicable aujourd'hui, prévoit que : « Dans l'enseignement primaire et secondaire officiel, parmi les membres du personnel porteurs d'un titre requis pour les fonctions morale non confessionnelle, *priorité* est accordée à un *titulaire d'un diplôme avec option morale non confessionnelle* sur celui-ci ou son supplément ou à un titulaire d'un *diplôme délivré par un établissement d'enseignement officiel ou libre non confessionnel* ». En d'autres termes, la priorité n'est pas accordée en fonction de l'autorité d'une structure particulière (qui aurait pu être la Centre d'Action laïque par exemple) mais selon l'option suivie par le titulaire du diplôme (option prise dans le secondaire puisqu'il n'y a pas de cursus spécifique en morale en Belgique francophone) ou selon le réseau dans lequel il a suivi son cursus. Par conséquent, si les cours de religion et de morale sont traités de manière égale par le législateur décentralisé, certaines dispositions tendent à montrer le contraire.

Si nous avons parcouru ces grands moments de la législation belge francophone, c'est pour rendre compte de l'évolution du statut du cours de morale (qui n'a pas toujours été considéré comme non neutre) et de l'implication de cette évolution dans le paysage éducatif actuel. C'est d'ailleurs en raison de cette « non-neutralité » que le cours d'EPC a vu le jour, seul à devoir désormais tenir, mieux qu'auparavant, les exigences incertaines de la neutralité.

Toute la complexité de ce concept réside dans sa ou devrait-on dire ses définitions. En effet, selon la lecture adoptée par l'un ou l'autre auteur (qu'il s'agisse du groupe de travail, du CE, du décret ou des référentiels) le terme semble profondément polysémique. Néanmoins, nous

⁷³ « Pour les membres du personnel des établissements organisés par la Communauté, le statut est fixé par l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement, gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements. L'article 1er, alinéa 3, de cet arrêté précise que celui-ci ne s'applique pas aux professeurs et inspecteurs de religion. N'en étant pas exclus, les professeurs de morale y sont donc soumis » (Delgrange, X., 2007, p.20).

⁷⁴ CHARON, V., Compte-rendu de l'intervention de madame Véronique Charon, inspectrice du cours de morale non confessionnelle (enseignement secondaire), dans le cadre du colloque interdisciplinaire organisé par l'UCL : « *Les enjeux du vivre ensemble dans les écoles: religions, morale et citoyenneté : Données empiriques, analyses et perspectives* », 3 octobre 2015.

⁷⁵ Même si la nouvelle réglementation tend à réduire le rôle de l'autorité compétente du culte (Voir à cet égard : OVERBEEKE, A., *Un visa religieux présumé* disponible sur ojurel.be, 18 janvier 2017.

ne pouvons faire l'économie de cette réflexion dans la mesure où elle dépasse la « simple » question définitionnelle puisque cette dernière aura des conséquences majeures dans l'évaluation et la construction de la « posture enseignante ». Dès lors, il s'agira de proposer certaines approches qui tentent de mieux discerner la définition et les implications d'une neutralité inscrite dans le contexte belge francophone.

Nous précisons volontairement ce contexte puisqu'il s'agit d'un contexte particulier dont il convient de ne pas omettre l'originalité dans la mesure où confondre « neutralité » et « laïcité » serait réducteur et inexacte historiquement et philosophiquement. Ainsi, si la laïcité implique, notamment, la neutralité ; l'inverse n'est pas aussi évident si bien qu'il soit possible de penser une neutralité sans laïcité (selon une certaine définition de cette dernière). En effet, contrairement à la France, la laïcité n'est pas reconnue en Belgique par une inscription du principe dans la Constitution. De plus, la laïcité organisée (majoritairement représentée par le CAL en Belgique francophone) est reconnue depuis 2002 (loi du 21 juin) et prend place à côté des autres convictions reconnues par l'Etat. Or, « le CAL défend tant la laïcité philosophique (...) que la laïcité politique, mais cette double casquette du terme « laïcité » rend difficile en Belgique son utilisation pour l'ensemble de la population. Dès lors, un autre terme semble avoir pris le dessus pour exprimer le caractère politique de la laïcité » applicable dans la sphère publique : « la neutralité, le fait de ne favoriser ni l'une ni l'autre option politique, philosophique ou religieuse »⁷⁶. En d'autres termes, qu'il s'agisse de la neutralité ou de la laïcité, leur potentielle corrélation dépend assez largement de la définition que l'on donne à l'un et l'autre. A cet égard, nous aborderons plus loin sur la définition de la neutralité. Quant à la laïcité, nous établissons une distinction entre, d'une part, la « *laïcité politique et philosophique* »⁷⁷. Ainsi, la *laïcité politique* peut être définie comme « le principe de séparation de l'Etat et de toute religion », entendu que l'Etat est tenu à un strict devoir de neutralité à l'égard de toutes les croyances, religieuses ou non. La *laïcité philosophique*, quant à elle, se définit comme un « engagement à l'égard d'une conception existentielle qui exclut toute autorité transcendante. C'est une métaphysique et une morale de « l'immanence » » (Jacquemain, 2010). Dans ces perspectives, toutes les positions sont possibles au *niveau individuel*. Par contre, au niveau de l'Etat, *laïcité politique* et *laïcité philosophique* sont « incompatibles » dans la mesure où un Etat ne pourrait défendre officiellement une position

⁷⁶ VAN RAEMDONCK, D., *La neutralité à l'épreuve des droits de l'Homme* dans DECHARNEUX, B & WOLFS, J-L., *Neutre et engagé : Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge, francophone*, Fernelmont, E.M.E., 2010, p.97-114.

⁷⁷ Voir sur ce sujet : JACQUEMAIN, M., *Les deux laïcités* disponible sur orbi.uliège.be, 2010.

philosophique particulière et resté laïc sur le plan politique. Par conséquent, si la neutralité et la *laïcité politique* sont positivement corrélées, la même conclusion ne peut être tirée entre la neutralité et la *laïcité philosophique*.

Parallèlement, si l'Etat est neutre, les fonctionnaires publics doivent respecter la même exigence. Dès lors, il convient de mettre en balance deux visions de la neutralité du service public : *neutralité des actes* et *neutralité d'apparence*⁷⁸. Selon la première approche, le devoir de neutralité concernerait les actes des membres de service public. Ils seraient alors tenus de traiter les usagers de manière égale (ni plus ni moins favorablement qu'un autre) indépendamment de ses convictions ou d'un autre critère illégitime. La seconde approche prévoit que la neutralité porte non seulement sur les actes mais aussi sur les apparences des agents du service public. En d'autres termes, le destinataire des services publics doit être protégé « non seulement contre la discrimination effective liée à la partialité de l'agent, mais aussi contre la crainte de faire l'objet d'une discrimination en raison de la partialité supposée – mais pas nécessairement vérifiée *in concreto* – de l'agent »⁷⁹. Alors que, traditionnellement, la législation belge tendait vers la première approche, la seconde prend progressivement de l'ampleur si bien que « la législation et la jurisprudence belges balancent désormais entre ces deux visions, sans que l'on puisse affirmer que l'une l'emporte clairement sur l'autre »⁸⁰. Conscient qu'il n'est pas possible dans les limites de notre analyse de développer et d'éprouver toutes les conceptions possibles de la neutralité, nous avons opéré certains choix qui, même s'ils relèvent d'une certaine subjectivité (point sur lequel nous reviendrons plus loin), témoignent d'un certain nombre d'aspects significatifs. Concrètement, nous commencerons par un bref retour sur l'étymologie⁸¹ du mot dont nous tirerons les potentielles implications sur l'enseignement. Ensuite, nous reviendrons sur l'évolution du concept de neutralité dans le contexte belge francophone (depuis 1958 à nos jours). En effet, comme nous le verrons, il s'agit d'un concept sémantiquement évolutif dans le contexte qui nous préoccupe. Puis, nous entreprendrons une réflexion sur certains principes moraux (hospitalité, sollicitude et confiance) qui nous donneront à penser une déontologie enseignante. Enfin,

⁷⁸ Voir sur ce sujet : VAN DROOGHENBROECK, S., *Les transformations du concept de neutralité de l'Etat : quelques réflexions provocatrices* dans RINGELHEIM, J (dir.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, p.75-121. Marc Jacquemain parlera de *neutralité de service* et de *neutralité d'apparence* (Jacquemain, 2010).

⁷⁹ VAN DROOGHENBROECK, S., op. cit., p. 79.

⁸⁰ RINGELHEIM, J & VAN DER PLANCKE, V., *Neutralité de l'Etat et droits fondamentaux : Le point de vue de la Ligue des droits de l'Homme (Belgique francophone)* disponible sur www.liguedh.be, 2015.

⁸¹ Comme l'a fait le CE dans son avis du 12 février 1993 relatif à la proposition de décret définissant les obligations de l'enseignement de la communauté en matière de neutralité.

nous aborderons le concept de « neutralité axiologique » développé par Max Weber⁸² au travers d'une analyse contradictoire entre les défenseurs et les opposants de cette exigence « wébérienne ». En effet, les enjeux et positions de ce débat nous semble fournir un cadre de réflexion intéressant pour penser les oppositions contemporaines autour de la neutralité requise tant de la part des enseignants que des référentiels de cours. Cette analyse fournira une assise à la formulation de certaines hypothèses quant à la façon d'envisager ou non la neutralité enseignante.

II.1.2. La perspective étymologique et ses implications

Nous entamerons notre analyse à travers une approche étymologique et nous tenterons de dégager les implications d'une telle approche dans l'utilisation du concept de neutralité enseignante. Le terme de neutralité est dérivé de l'ancien adjectif « neutral » et du latin « neutralis » qui vient lui-même de « neuter » qui signifie « ni l'un ni l'autre »⁸³. Dès lors, la neutralité au sens étymologique impliquerait de ne prendre parti pour aucune option politique, philosophique, religieuse, etc.

Concrètement et pour bien comprendre l'implication pour l'enseignant, reprenons les propos tenus par Antoine Janvier, professeur de philosophie politique à l'Université de Liège, dans la cadre d'un débat avec Gabriel Ringlet sur la question la question : « Faut-il supprimer le cours de religion à l'école ? »⁸⁴. Ainsi, à la question de savoir en quoi consiste la neutralité, le professeur de philosophie politique utilise un exemple clair : « *Pour prendre un exemple très concret, moi je rencontrais des enseignants qui me disaient parfois que c'était bien en quelque sorte l'obligation de vote. Ils encourageaient leurs élèves à aller voter. Moi je crois qu'une position neutre, c'est quoi ? Ce n'est pas dire que c'est mal, ce n'est pas non plus dire que c'est bien, c'est faire comprendre quelle est la logique et la conception du monde qu'il y a derrière l'obligation de vote en Belgique. Et donc mettre aussi en évidence les autres logiques et les autres conceptions du monde qui sont impliquées derrière, des systèmes qui ne sont pas moins démocratiques pour la cause où il n'y a pas d'obligation d'aller voter. Ça veut dire ça la neutralité, c'est s'ouvrir à la pluralité des logiques et des façons de voir le monde* ». Ce commentaire appelle un double impératif de la neutralité (négatif et positif).

⁸² WEBER, M (1917)., *Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économique* dans *Essais sur la théorie de la science*, trad. de J. Freund, Paris, Plon, 1965, p. 475-526.

⁸³ http://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/22316/Neutralite.php (consulté le 9 février 2018).

⁸⁴ RUYSEN, A (présenté par), *Débat avec Gabriel Ringlet et Antoine Janvier sur la question : « Faut-il supprimer le cours de religion à l'école ? »* dans *La Première*, 30 janvier 2018 (20 min) Bruxelles, RTBF, en ligne sur le site de la RTBF : https://www.rtbf.be/info/dossier/la-premiere-soir-premiere/detail_faut-il-supprimer-le-cours-de-religion-a-l-ecole?id=9826256 (consulté le 30 janvier 2018).

Ainsi, négativement, la neutralité requiert une abstention de tout jugement de valeur sur un principe. Il ne s'agit pas de caractériser moralement un principe ou un fonctionnement (bien ou mal) mais de présenter une logique. Ensuite, c'est aussi un impératif positif dans la mesure où il s'agit de présenter « la pluralité des logiques et des façons de voir le monde ». Ainsi, il semble que la neutralité soit à la recherche, si pas d'une forme d'exhaustivité, d'une approche pluraliste qui ne se limite pas au contexte belge.

Néanmoins, il convient de se demander si cette approche de la neutralité est ou non compatible avec le cadre général de l'enseignement en Belgique francophone. En d'autres termes, il s'agit de mesurer l'adéquation et l'effectivité d'une telle définition au regard des textes qui structurent et organisent l'enseignement. Ainsi, on peut s'interroger sur l'intégration de ce « ni l'un ni l'autre » au regard de l'article 6 du décret « Missions » (repris dans les programmes du cours d'EPC). Dès lors, au regard des objectifs généraux de l'enseignement en Communauté française, les pouvoirs organisateurs (PO) s'engagent à « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* » (art 6, 3°). Dans le même ordre d'idées, l'article 3 du décret « Neutralité » (2003) prévoit que « *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* ». Cet article se poursuit en affirmant parallèlement que l'école officielle subventionnée « *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* ». Dans la logique du « neuter », une certaine lecture pourrait apparaître comme contradictoire. En effet, la question se pose de savoir dans quelle mesure le fait de ne témoigner en faveur d'aucune doctrine est compatible avec la défense et la promotion de la démocratie, de la solidarité ou du pluralisme qui sont autant de valeurs inhérentes aux sociétés européennes contemporaines. De plus, comment penser une neutralité d'abstention tout en éduquant au « respect des libertés et droits fondamentaux » définis par la Constitution (belge) et la Déclaration universelle des droits de l'homme ? Il ne s'agit pas de remettre en question le bien-fondé de ces principes et valeurs mais dans une logique de neutralité « étymologique », qui a été bien définie par le professeur Janvier, la démocratie, la solidarité ou le respect du pluralisme ne représentent « que » certaines logiques et visions du monde dans la mesure où d'autres sociétés (à différentes époques) ont fait d'autres choix

politiques ou philosophiques, qu'il convient de ne pas connoter moralement mais dont il convient d'exprimer la logique. Il est clair que la démocratie et le pluralisme sont des valeurs rendues impératives par le droit et que leur promotion n'est pas à remettre en question dans la mesure où elles constituent des normes. Néanmoins, le développement de l'esprit critique (affirmé comme un objectif majeur de l'enseignement) et l'accession à l'autonomie du jugement ne peut se faire qu'en envisageant d'autres systèmes normatifs. Il ne s'agit pas de promouvoir ou de défendre des normes opposées au pluralisme et à la démocratie mais de permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique face à ces logiques.

In fine, le programme d'EPC (1^{er} degré) traduit bien la tension et un des enjeux de la définition de la neutralité lorsqu'il affirme que « *faire preuve de neutralité dans l'exercice de son métier d'enseignant, c'est sans aucun doute développer une **attitude de réserve vis-à-vis de ses propres convictions, mais aussi et surtout s'engager en faveur de la connaissance, de la citoyenneté et de l'autonomie de l'élève*** » (p.11, tel que souligné dans le texte). Cette définition témoigne à la fois d'une neutralité d'abstention quant à ses propres convictions mais aussi d'un engagement en faveur de la connaissance, de la citoyenneté (il conviendra de s'interroger sur le contenu de cette citoyenneté) et de l'autonomie ; bref, d'une neutralité engagée. Ce constat posé, voyons plus précisément l'évolution de ce concept en Belgique francophone entre 1958 et 2016 au travers de l'analyse de José-Luis Wolfs⁸⁵.

II.1.3. La neutralité dans le paysage éducatif belge francophone

Dans la première partie de notre réflexion, nous avons tenté de mettre à jour les difficultés de penser conjointement le « ni l'un ni l'autre » au regard des textes qui fondent l'enseignement officiel. Compte tenu de notre cadre analytique, il semble intéressant de revenir sur l'évolution qu'a connue le concept de neutralité en Belgique francophone. Cette analyse nous donnera un cadre de réflexion et tentera de comprendre la sémantique évolutive qui caractérise cette neutralité.

Wolfs nous présente trois cas de figure qui correspondent à trois moments de l'histoire belge. Ainsi, il nous décrit une première approche (de 1958 aux années 80) qui s'inscrit dans une société belge « pilarisée » dans laquelle les élèves ont le choix entre « une école publique ou confessionnelle et en outre, au sein même de l'école publique, le choix entre plusieurs cours de religions, correspondant aux cultes reconnus, et un cours alternatif de morale » (p.2-3). Ce

⁸⁵ WOLFS, J-L., *Former des enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone*, Bruxelles, ULB, 2017, en ligne sur le site de l'ULB : <https://www.ulb.ac.be/facs/aess/docs/Texte-Neutralite-Wolfs-2017.pdf> (consulté le 11 octobre 2017).

cadre contribue largement à une conception « passive et abstentionniste de la neutralité » (p.10), cadre qui ne réclame pas de formation particulière des enseignants mais qui invite à la prudence quant aux opinions et sensibilités des élèves et de leurs parents (Attention particulière au fait de « ne pas froisser » les opinions).

La deuxième période qu'évoque l'auteur est marquée par les deux décrets « Neutralité » (1994 et 2004) qui constituent une modification importante de la neutralité. En effet, parallèlement à l'importance accrue accordée aux droits de l'Homme, cette dernière prend la forme de valeurs à promouvoir et est donc qualifiée d'active et positive. Voulant sortir d'une logique communautariste ou, au contraire, assimilationniste, le Conseil de l'Europe insiste sur la nécessité de former les enseignants à la neutralité mais aussi à la diversité culturelle. Néanmoins, Wolfs nous rappelle que ces considérations n'ont pas permis le décroisement et l'ouverture attendue, la Belgique préservant le fonctionnement du Pacte scolaire au travers de l'existence de deux réseaux et de la séparation des élèves entre morale et religion.

Enfin, le troisième cas de figure nous ramène à la création du cours d'EPC qui est présenté comme « l'amorce, encore fort timide, d'une conception plus inclusive » (p.10). Timide puisqu'elle prolonge toujours la logique des réseaux en présentant des modèles différents (discipline à part entière ou compétence transversale).

Cette brève analyse mène à considérer une tension entre deux visions de la neutralité. La première, qualifiée de passive et abstentionniste, ferait référence, selon l'auteur, à l'image d'une société « pilarisée » ou « communautariste » alors que la seconde, « à référence plus universaliste et inclusif » témoignerait d'une neutralité plus active et « porteuse de valeurs définissant un cadre commun ». Cette conclusion appelle certaines questions quant à la pertinence et à la définition du concept de neutralité. En effet, si la neutralité, qualifiée d'active, témoigne en faveur d'un cadre commun de valeurs, est-il encore pertinent d'utiliser ce terme qui est étymologiquement opposé à cette conception ? Et si oui, ne faudrait-il pas définir précisément l'objet de cette neutralité ? Autant de questions et de possibles réponses qui auront des implications majeures pour l'enseignement et ses représentants. Il s'agira donc de penser plus généralement ce qui constitue les devoirs du professeur, devoirs qui ne relèvent pas uniquement des obligations « institutionnelles ».

II.1.4. La déontologie enseignante sous l'angle du devoir professionnel

Lorsqu'il s'agit d'aborder les normes et devoirs professionnels de l'enseignant, les contributions d'Eirick Prairat constituent autant de supports intéressants. Ainsi, c'est au travers de son texte sur les devoirs et normes professionnels⁸⁶ que nous porterons une attention plus particulière à ce que l'auteur qualifie de « normes de nature morale » qu'il distingue des « normes spécifiques ». L'intérêt de cette référence est de penser une véritable déontologie enseignante (qui n'est pas formalisée à travers un texte particulier) afin de poser le cadre dans lequel la neutralité peut se déployer. En effet, résumer les devoirs de l'enseignant à la seule neutralité constituerait une approche incomplète et partielle. Dans la cadre cette réflexion, nous nous focaliserons plus particulièrement sur les trois devoirs moraux épinglés par l'auteur, à savoir : un devoir d'hospitalité, de sollicitude et de confiance (p.130-139).

Le devoir d'hospitalité consiste à accueillir les élèves afin qu'ils puissent prendre un place dans un monde déjà-là, qui a été construit par des générations antérieures. Cette introduction et cette insertion dans le monde se produisent aussi et peut-être encore plus dans le monde symbolique qui est constitué non seulement « d'œuvres, d'artifices techniques » mais aussi de jeux de paroles et de relations. En tant que premier devoir, l'hospitalité implique que l'autorité, entendue comme asymétrie et primauté de l'adulte, soit toujours seconde. Ainsi, avant toute relation maître-élève, il y aurait un « pré-originel » que constitue l'accueil de l'autre.

Pour que cette hospitalité ne reste pas au stade de l'intention, elle doit pouvoir s'inscrire dans l'ordre de l'école afin qu'elle devienne elle-aussi « un lieu hospitalier ». Même si la gratuité scolaire constitue un premier pas significatif en faveur de l'hospitalité, il s'agit d'aller plus loin en offrant une véritable place « physique, matérielle à chacun afin que nul ne se sente étranger en ce lieu » (p.131). Bref, l'hospitalité ne se limite pas à permettre un accès à toutes et tous mais à consacrer un véritable espace à l'accueil de l'altérité.

Le deuxième devoir, épinglé par l'auteur est celui de la sollicitude qu'il convient d'entendre au regard d'une certaine « vulnérabilité » de l'enfant. Ainsi, l'enfant a besoin à la fois d'être protégé de la bêtise et de la violence de certains mais aussi « de ses propres faiblesses et aveuglements ». Néanmoins, il s'agirait de ne pas verser dans l'essentialisation, si l'enfant est

⁸⁶ PRAIRAT, E., *Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique*, Caen, Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle (45), 2012/1, p.123-142.

bien un être vulnérable, il n'en demeure pas moins qu'il doit être aussi considéré comme un « semblable », un Homme en devenir. Dans la même perspective, l'enfant est autant un être de créances qu'un être de droits. C'est dans cette perspective que l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant lui reconnaît le droit de s'exprimer individuellement sur « toute question l'intéressant » ; droit qui prend une dimension collective à travers la liberté d'association, de réunion et de publication. Enfin, l'auteur rappelle un troisième droit qui est celui de participation aux différentes instances de la vie scolaire. Néanmoins, ces droits de nature juridique ne sauraient éluder le devoir moral de sollicitude qui incombe à tout enseignant. Ce devoir institue la nécessité de prêter attention à la relation au travers d'attitudes et de postures diverses et variées (assistance, secours, réconfort, présence, etc.).

Enfin, la dernière « catégorie » définie par l'auteur est le devoir de confiance. Ce devoir part d'un constat assez simple selon lequel l'enfant, dans les premières années, n'a d'autre choix que de faire une confiance totale à l'adulte (en raison de sa condition). Mais, avec le temps et en grandissant, l'enfant ne fait plus une confiance « aveugle » aux adultes et attend un certain nombre de gages qui lui permettront de donner sa confiance. L'enseignant doit donc être digne de confiance pour « mériter » la confiance de ses élèves mais être une personne fiable ne suffit pas. En effet, le professeur doit aussi faire confiance, ce qui pourrait se traduire comme une forme « de retrait progressif, de rétrécissement de la sphère de contrôle » sans être pour autant abandon puisque toujours muée par une certaine inquiétude (p.136). Pour que ce « faire-confiance » puisse être élevé au rang de devoir moral, il ne peut se réduire à la simple attente d'un comportement (pari de l'éducabilité) qui ne serait qu'une forme d'anticipation. En revanche, la confiance devient reconnaissance lorsque « celui qui fait confiance investit les qualités et les vertus de celui à qui il fait confiance. Ce faisant, celui qui fait confiance se dévoile, manifestant ce à quoi il est attaché » (p.138). Par cette confiance assurée dans les qualités de l'élève, l'enseignant lui donne progressivement les moyens de naître à l'autonomie.

Pour conclure, il convient de souligner que la neutralité, quelle que soit sa définition, ne peut en tout cas pas faire l'économie de ces principes « déontologiques ». En d'autres termes, la neutralité devrait permettre et soutenir une hospitalité réelle qui crée un véritable espace pour chaque élève. Elle devrait le lieu d'une sollicitude qui, gardant à l'esprit la vulnérabilité « native » de l'enfant, ne le réduit pas à cette dernière, consciente qu'il est un déjà un « semblable ». Enfin, la neutralité ne saurait se penser sans la confiance qui demande à l'enseignant d'être une personne fiable mais aussi de, progressivement, se retirer dans un

mouvement qui laisse place à l'autonomie et la responsabilité d'un élève assuré de ses qualités.

Même si cette réflexion ne nous donne pas une définition de la neutralité, elle nous a donné quelques balises et principes qui devraient être gardés en mémoire dans la perspective d'une déontologie enseignante. Afin de poursuivre notre parcours, nous nous intéresserons maintenant à un concept qui a fait l'objet de nombreux débats au sein de la sociologie : la neutralité axiologique.

II.1.5. La neutralité axiologique : débats et enjeux

Nous devons ce concept à un auteur considéré comme un des pères fondateurs de la sociologie, Max Weber⁸⁷. Si ce concept et les débats qui l'entourent nous intéressent, c'est parce qu'il s'agit, selon nous, de réflexions représentatives des enjeux et questionnements contemporains relatifs à la neutralité enseignante. Dès lors, nous procéderons en deux temps, le premier sera consacré à une tentative de compréhension du concept de « neutralité axiologique » ainsi que des débats qui l'encadrent. Le second tentera de transposer ces réflexions dans le contexte de l'enseignement belge francophone.

C'est avec Marc-Kevin Daoust⁸⁸ que nous envisagerons les conceptions et débats autour de la neutralité axiologique dans la mesure où il nous propose une réflexion globale qui rend compte des différentes positions en présence. Loin de faire l'unanimité, la neutralité axiologique pourrait dans un premier temps se définir comme « l'abstention de tout jugement de valeurs par l'enseignant ou le chercheur dans le cadre de ses fonctions »⁸⁹. Quant à savoir ce que signifie cette abstention, Daoust distingue un sens faible qui consisterait à ne pas fausser des données pour les conformer à ses propres idéaux normatifs et un sens « fort » qui consiste à s'en tenir à la description des faits en évitant tout jugement de valeur. L'objectif est donc de maintenir l'enseignant distant de toute thèse normative. Néanmoins, notons la réflexion de Miller⁹⁰ à ce sujet lorsqu'il précise que le minimum est que la classe puisse distinguer le moment où l'enseignant émet des jugements de fait et des jugements de valeur même si l'idéal reste que le professeur s'en tienne à des jugements de fait. Le lieu de cette

⁸⁷ WEBER, M (1917)., « *Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques* » dans *Essais sur la théorie de la science*, trad. de J. Freund, Paris, Plon, 1965, p. 475-526.

⁸⁸ DAOUST, M-C., *Repenser la neutralité axiologique*, Revue européenne des sciences sociales [En ligne], 53-1, 2015 (consulté le 02 février 2018), DOI : 10.4000/ress.3000.

⁸⁹ HEINICH, N., *La sociologie à l'épreuve des valeurs*, Paris, Cahiers internationaux de sociologie, 121-2, 2006, p. 287-315.

⁹⁰ MILLER, R., *Reason and Commitment in the Social Sciences*, Etats-Unis, Philosophy & Public Affairs, 8-3, 1979, p. 242.

neutralité chez Weber est précisément la classe comme lieu institutionnel. Par conséquent, le professeur peut tout à fait développer des jugements de valeur dans d'autres lieux qui relèvent de la sphère publique.

Une certaine interprétation de la neutralité axiologique (notamment attribuée à Strauss) considère que Weber défend une « dichotomie entre jugements de faits et jugement de valeur », considérant les premiers comme les seuls « objectifs » alors que les seconds relèveraient d'une pure subjectivité. Face à cette critique, l'auteur indique que les valeurs conservent une importance extrinsèque chez Weber et qu'il existe plusieurs types de discours rationnels dont la philosophie éthique et politique n'est pas exclue. Dès lors, le discours philosophique, même s'il n'est pas fondé sur les mêmes exigences de validité que le discours scientifique, n'est pas pour autant cantonné à la subjectivité.

Une autre conception de la neutralité axiologique reviendrait à la penser comme un idéal éducationnel. Cette conception se fonde sur le constat que fait Weber au sujet de l'université allemande mais ce constat vaut pour d'autres milieux éducatifs. Ainsi, il rappelle la relation asymétrique entre étudiant et professeur. En effet, le corps professoral dispose de plusieurs instruments pour s'assurer que l'étudiant apprenne et retienne la matière (ex : les modalités d'évaluation) ainsi que de nombreux moyens pour contraindre le groupe à une certaine attitude (ex : devoir de silence en classe). Jouissant d'une grande autorité morale, le professeur bénéficie inévitablement d'une certaine autorité et d'une position dominante. « Sans que la classe soit nécessairement un lieu de soumission, il est clair que le professeur détient tous les instruments et règles institutionnelles pour créer de telles conditions » (p.205). Dès lors, l'exigence de neutralité axiologique viserait à protéger les étudiants d'un mésusage de l'autorité qui consisterait à imposer ses propres jugements de valeur aux étudiants. De plus, condamnant toute attitude qui nierait l'autonomie des étudiants, Weber refuse que l'auditoire devienne un lieu aristocratique dans lequel le professeur chercherait à convertir ses spectateurs sans leur laisser un droit de réponse ou de contestation. Nous reviendrons sur la pertinence de ces propos dans la seconde partie de notre analyse.

Dans le cadre d'une interprétation qui vise à généraliser le concept de neutralité axiologique chez Weber, Daoust propose d'envisager la fonction de professeur comme « un poste où l'individu agit suivant l'usage privé de la raison. L'usage de la raison est privé, en ce sens qu'un professeur doit obéir aux règles de la communauté morale universitaire, et donc se priver de certaines libertés (« privé » est donc entendu ici dans le sens kantien de privation : « au fait qu'une partie soit refusée, à un usage limité en fonction de certaines conditions ou

contraintes »⁹¹). En échange de cet usage privé, l'individu se voit conférer des instruments et des ressources pour mener ses différentes tâches de professeur à terme ». . En d'autres termes, « lorsqu'une personne accepte de parler ou d'agir au nom d'un tiers, elle se prive de certaines libertés » (p.209). D'après cette lecture, c'est donc bien la fonction d'enseignant qui est en jeu et non l'individu à proprement parlé et c'est en raison de sa fonction que l'enseignant est tenu à l'usage privé (ou « privatisé ») de sa raison.

Cette interprétation kantienne de la neutralité trouve également un écho dans la question de l'embauche des enseignants. En effet, Weber défend l'idée qu'un enseignant ne saurait être engagé (ou rejeté) en fonction de ses idéaux normatifs. En effet, s'il s'avère illégitime qu'un professeur utilise les instruments et les ressources propres à sa fonction contre l'autonomie de ses élèves et que l'embauche constitue une ressource propre à l'enseignant alors il s'agit de respecter aussi l'autonomie des personnes touchées par cet instrument. Ainsi, dans la perspective wébérienne, aucun motif de l'ordre des croyances ou d'un idéal politique ne peut constituer un obstacle légitime à l'embauche.

Entrons maintenant dans la seconde partie de notre analyse afin de mesurer l'intérêt et la pertinence de la neutralité axiologique pour l'enseignement secondaire. Tout d'abord, il convient de préciser que le cadre d'énonciation conceptuel chez Weber est celui de l'Université. Dans cette perspective, nous pouvons entendre que le mode d'enseignement développé soit essentiellement transmissif et donc *ex cathedra*. De plus, le contexte universitaire génère inexorablement une position d'autorité chez le professeur et une situation peu encline au débat et à la contradiction (même si certains cas pourraient infirmer ce propos, il s'agit d'un cadre général). Rappelons d'ailleurs que cette absence (ou difficulté) de débat démocratique et contradictoire pousse Weber à plaider en faveur d'une neutralité axiologique même s'il ne s'agit pas du seul critère. Néanmoins, on peut se demander si ces allégations trouvent une résonance empirique dans l'enseignement secondaire et plus précisément, dans les cours dits « philosophiques ». En effet, depuis Weber, même s'il est clair que l'enseignant jouisse d'une certaine autorité morale et des moyens pour la faire respecter, il est tout aussi clair que cette autorité est souvent contestée et remise en question par les élèves. Comme nous l'avons souligné dans le point précédent, la confiance n'est pas non plus indéfiniment acquise et doit être renouvelée et justifiée si bien que l'élève n'accorde plus sa confiance aveuglément.

⁹¹ A contrario, « chez Kant, l'usage public de la raison est l'ensemble des actes de l'entendement par un individu *en tant que personne* » (Daoust, p. 208-209).

De plus, l'évolution pédagogique, initiée par Piaget et les courants socio-constructivistes et qui constituent des références incontournables dans le paysage éducatif, déploient une logique de parole et de contradiction bien éloignée d'une « aristocratie » éducative. A la décharge de Weber, il est vrai que la pédagogie a connu des évolutions majeures depuis le début du 20^{ème} siècle et que sa réflexion portait essentiellement sur le milieu universitaire. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter les programmes de Français, d'EPC, de religion ou de morale pour remarquer que le débat, l'argumentation et la prise de position sont largement présents et encouragés. Fort de ces raisons, il semble difficile de considérer sur un même pied d'égalité la pédagogie universitaire et la pédagogie de l'enseignement secondaire.

Néanmoins, Weber précise que c'est aussi en raison de sa fonction que l'enseignant est tenu à cette neutralité axiologique et c'est dans la même perspective que Daoust parlera « d'usage privé de la raison ». A cet égard, il convient d'abord de noter, à l'instar de Miller⁹², que le minimum (même si ce n'est pas l'idéal) serait de contextualiser le propos afin que l'élève sache quand l'enseignant émet un jugement de fait ou un jugement de valeur. De plus, si l'on considère la justification wébérienne de la nécessité d'une neutralité axiologique, on peut se demander si d'autres moyens, comme l'éthique de la discussion habermasienne⁹³, ne pourraient pas garantir un débat contradictoire et un usage modéré de l'autorité professorale. De la même manière, une véritable déontologie enseignante fondée sur des normes éthiques et morales serait une option à explorer.

Enfin, Weber attache une importance particulière à ce que l'embauche (ou la non-embauche) ne soit pas conditionnée par une quelconque conviction ou idéologie. Dès lors, à partir du moment où le titre requis pour donner l'EPC serait fondé sur une conviction inhérente à l'individu indépendamment de toute justification pédagogique rationnelle, il s'agirait d'une entrave à la neutralité axiologique wébérienne. En d'autres termes, si les pouvoirs institutionnels imposent le respect de la neutralité enseignante⁹⁴, ils sont tenus de se l'imposer à eux-mêmes également lorsqu'il s'agit de définir les titres requis à l'exercice d'une profession et d'un cours particulier.

II.1.6. Perspectives et hypothèses de réflexion

⁹² Op.cit.

⁹³ HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, Passages (coll.), 1992, traduit de l'allemand par M. HUNYADI.

⁹⁴ Ce qui a été réaffirmée par l'arrêt du 29 mars de la Cour Constitutionnelle (voir l'analyse programmatique).

Ce bref tour d'horizon de la neutralité nous laisse entrevoir toute la polysémie du terme qui, au-delà d'une réflexion définitionnelle, comporte des enjeux et des conséquences majeures dans la posture enseignante. Face à cette question, il nous reste à penser différents cas de figure qui ont chacune leurs implications respectives.

Une première approche consisterait à penser, avec Alain Policar⁹⁵, une neutralité « épaisse ». L'idée derrière cette appellation est de savoir si la neutralité exige de l'Etat qu'il reste « aveugle par rapport à tout jugement de valeur, ou bien seulement par rapport à certains d'entre eux ? » (p.495). Reprenant le concept de « perfectionnisme modeste » de Pablo da Silveira, l'auteur propose que l'Etat puisse se fonder sur des valeurs « à condition que celles-ci soient généralisables ou, du moins, à condition qu'elles ne puissent être raisonnablement rejetées ». En d'autres termes, il s'agirait d'accorder un certaine place aux jugements de valeur dans la discussion publique (perfectionnisme) mais en ne défendant aucun standard de valeur indépendamment du jugement des individus. Cette perspective ne saurait être confondue avec le perfectionnisme « pur » dans la mesure où elle refuse « la supériorité intrinsèque de certains individus par rapport à d'autres », qu'elle rejette également « la supériorité intrinsèque de certaines conceptions du bien ainsi que d'une conception du bien commun qui serait partagé par tous les membres de la société ». Ainsi, en privilégiant « un perfectionnisme modeste », des biens reconnus comme partagés par les membres d'une société pluraliste seraient susceptibles d'être protégés par l'Etat. Néanmoins, il faudrait encore s'accorder sur les modalités qui permettraient d'asseoir la légitimité de telles valeurs afin qu'elles puissent soit, émaner directement de la sphère publique (légitimité extrinsèque), soit, recevoir son assentiment d'une façon ou d'une autre. En effet, cette adhésion ne pourrait être présumée au risque de la rendre fictive, ce qui trahirait l'intention de Policar. A cet égard, la citoyenneté pourrait constituer un lieu de réflexion intéressant pour penser l'adhésion et l'appartenance d'une communauté à un certain nombre de valeurs mais nous y reviendrons plus loin.

Neutralité « épaisse », « active », « inclusive », « universaliste » ; autant de qualificatifs qui traduisent une approche relativement similaire en ce qu'elle pense une neutralité au caractère normatif, comme ayant un contenu propre en termes de valeurs, de droits, de devoirs, etc. Cette première option définitionnelle a un impact direct sur la posture enseignante et sur l'évaluation des contenus de cours. En effet, si la neutralité est chargée normativement,

⁹⁵ POLICAR, A., *Pluralisme et neutralité de l'Etat*, Revue du MAUSS (38), 2011/2, p.485-497, DOI 10.3917/rdm.038.0485.

l'enseignant neutre est celui qui témoigne en faveur des valeurs de la neutralité. Il est donc tenu à un devoir de réserve quant à ses propres valeurs et opinions mais doit, dans le même temps, favoriser et transmettre les « valeurs » garanties par la neutralité. De la même manière, « l'examen de neutralité » d'un programme de cours n'évaluerait plus ce dernier selon le déploiement d'une idéologie particulière mais plutôt, d'une possible inadéquation de cette idéologie avec les valeurs de la neutralité. Cette perspective ne serait pas absurde dans la mesure où un enseignant s'inscrit déjà dans un projet d'établissement lors de son entrée en fonction, comme il est sensé le faire au regard du décret « Missions » par exemple. Dès lors, il ne serait pas impensable de penser que l'enseignant puisse transmettre les valeurs et principes auxquels il s'engage lors de son embauche. A contrario, l'enseignant « non-neutre » serait celui qui n'adhère pas aux valeurs de la neutralité et qui ne souhaite pas les transmettre à ses élèves. Mais est-il pertinent de préserver le terme de « neutralité » pour traduire l'adhésion et la transmission d'un certain nombre de valeurs ? Dans cette optique, ne serait-il pas plus pertinent, comme nous l'énoncions plus haut, de penser un code déontologique qui assume son caractère normatif et moral au lieu de faire référence à une neutralité qui trahirait son sens premier ? Si cette option n'est pas évidente au regard du paysage législatif belge, il conviendrait peut-être alors de revenir à ce sens premier.

En effet, une seconde option serait alors de pleinement respecter l'étymologie du mot. Il s'agirait alors de reprendre ce qu'a développé Antoine Janvier (comme l'a aussi souligné le Président d'honneur de la Ligue des droits de l'Homme, Dan Van Raemdonck) et de tenir compte des remarques formulées par le CE en 1993⁹⁶, c'est-à-dire de faire comprendre les différentes logiques et conceptions du monde sans les teinter d'une quelconque évaluation morale. Concrètement, un enseignant neutre devrait présenter les différentes options qui entourent une problématique en ne privilégiant aucune d'entre-elles. Il s'agirait de rester au stade d'une exposition factuelle qui rendrait compte de toutes les options existantes et laisserait l'élève se positionner librement sur ces dernières en « se faisant leur propre opinion ». Cette option aurait l'avantage de respecter le pluralisme inhérent à la société belge mais elle n'est pas sans poser d'autres difficultés. En effet, rendre compte de la pluralité des logiques et des conceptions du monde demande d'y consacrer du temps, temps dont les enseignants ne disposent pas. De plus, cette approche demande aussi une formation élargie tant au niveau des contenus que des disciplines qui permettent de les envisager. Or les formations actuelles ne répondent pas nécessairement à ces exigences, il s'agirait alors de les

⁹⁶ Op.cit.

repenser et de favoriser davantage de coopération entre les disciplines et les contenus de cours.

Dans le cas qui nous occupe, si la neutralité est porteuse de valeurs et de normes, il convient de revoir les critères d'évaluation des cours dits « philosophiques » en ce qu'ils partagent ou non ces valeurs. Ainsi, le cours d'EPC se rapproche davantage de cette définition dans la mesure où ses programmes sont chargés d'un certain contenu normatif. Tous les courants philosophiques, politiques ou religieux n'y sont pas abordés si bien qu'il s'agit de la mise en exergue de valeurs particulières qui pourraient rendre compte de cette neutralité « épaisse » si ces dernières avaient fait l'objet d'une réflexion plurielle et démocratique. A contrario, l'arrêt de la Cour constitutionnelle a considéré que le cours de morale n'était pas neutre. Or la définition retenue par le Cour (même si elle ne l'expose pas comme telle) est bien celle d'une stricte neutralité, d'une neutralité au sens étymologique. En d'autres termes, c'est parce que le cours de morale a été jugé comme porteur d'une certaine idéologie (en l'occurrence, le libre examen) qu'il a été épinglé comme « non-neutre ». Dès lors, nous constatons que deux approches différentes de la neutralité sont mobilisées selon qu'on envisage l'un ou l'autre cours. Par souci d'équité, il s'agirait de s'entendre sur l'une ou l'autre approche afin de « juger » les cours (et les enseignants) sur un strict pied d'égalité. Bref, faire le choix d'une neutralité « active » ou « engagée » impliquerait de réévaluer les cours philosophiques à l'aune du contenu normatif de cette neutralité. En revanche, faire le choix d'une neutralité « passive » ou « stricte » (dans un sens étymologique) reviendrait à évaluer le cours d'EPC en ce qu'il ne devrait privilégier aucune valeur ou idéologie particulière, tant au niveau philosophique que politique ou plus largement idéologique.

Néanmoins, comme le souligne Miller à propos de la neutralité axiologique, la qualification du propos en ce qu'il constitue tantôt un jugement de fait, tantôt un jugement de valeur, pourrait être une approche minimale de la neutralité axiologique. Enfin, il resterait la possibilité de repenser la neutralité à l'aune d'un véritable code déontologique comme le propose Prairat. Notons d'ailleurs que l'approche minimale pourrait rejoindre la lecture déontologique, en ce que cette « contextualisation » pourrait, à mesure que l'élève grandit en maturité et en autonomie, s'effacer progressivement comme un témoignage de sollicitude, d'hospitalité et surtout de confiance réciproque. La définition de la neutralité constitue un enjeu majeur dans la mesure où il témoigne d'une certaine conception de l'organisation de l'Etat. En effet, reconnaître une neutralité « épaisse » ou « positive » ne suffit pas à déterminer l'étendue ou le contenu de cette épaisseur. Ainsi, si la neutralité et la laïcité

politique constituent des principes étroitement liés, il faut encore s'entendre sur la façon dont est envisagée cette laïcité. En effet, soit la laïcité, tout en adhérant aux objectifs de la laïcité politique, témoigne d'une certaine « hostilité de principe plus ou moins marquée à l'égard des religions » (c'est l'idée de la *laïcité républicaine* ou « laïcisme »)⁹⁷. Soit, la laïcité vise le respect de « la liberté de conscience et l'égalité de traitement » considérant que « le droit d'exprimer ses convictions en public est une liberté fondamentale, qui doit être promue, tant qu'aucun crime ou délit n'est commis à l'occasion de cette expression » (*laïcité libérale*)⁹⁸. Dans cette optique, l'Etat est tenu à un strict devoir de neutralité, ce qui n'est pas requis de la part des citoyens en-dehors de l'exercice de la fonction publique. Attendu que l'Etat ne peut pas être strictement neutre en ce qu'il promeut un certain nombre de valeurs communes (les droits de l'Homme, les valeurs fondamentales de la démocratie), la première conception de la laïcité⁹⁹ nous semble être la plus adéquate dans la perspective de répondre positivement au défi qu'impose la gestion du pluralisme dans l'école et en-dehors de celle-ci.

II.2. Entre demande de reconnaissance et horizon d'universalité : quelle citoyenneté dans le contexte belge ?

Introduction

Définir la citoyenneté, c'est s'engager dans une réflexion complexe tant cette notion revêt un caractère profondément protéiforme. En effet, il conviendrait déjà de s'interroger sur la possibilité de définir la citoyenneté et non pas une citoyenneté. D'un côté, tenter de définir la citoyenneté présenterait le risque de l'essentialiser ou d'en fournir un idéal qui pourrait paraître bien éloigné de tout empirisme éprouvé sur le terrain. De l'autre, évoquer une citoyenneté reviendrait à s'exposer aux biais du relativisme en ce qu'il existerait autant de citoyennetés que de citoyens et que toutes relèveraient d'une certaine pertinence, du moins au niveau individuel. Si sa définition est déjà complexe en soi, sa transmission dans la cadre de l'enseignement l'est d'autant plus dans la mesure où elle engage la responsabilité de l'ensemble des acteurs du monde éducatif à l'égard des citoyens en devenir que sont les élèves.

⁹⁷ Marc Jacquemin énonce à cet égard que dans cette acceptation, « Les croyances religieuses sont perçues comme un obstacle à la liberté de pensée (irrationalité), que L'Etat a pour tâche d'émanciper les individus de l'irrationalité religieuse (en particulier les élèves) et que la liberté religieuse doit donc être limitée dans la « sphère publique » (2010, p.7).

⁹⁸ JACQUEMIN, M., op.cit. p.8.

⁹⁹ C'est aussi la préférence affichée par Marc Jacquemin.

Notre démarche analytique s'inscrira dans la structure déployée par Yves Déloye¹⁰⁰ dans la mesure où sa réflexion permet, à notre avis, de penser les enjeux et les tensions de la citoyenneté. Il ne s'agira pas de reprendre chacun des éléments évoqués par l'auteur mais de partir de certaines problématiques, de les interroger et de les articuler avec d'autres textes plus « contemporains » conscients que la réflexion de Déloye s'inscrit dans un texte publié en 1998. L'objectif de notre question de recherche est double. D'une part, nous envisagerons les problématiques inhérentes au concept même de citoyenneté suivant une réflexion plus « macroscopique ». D'autre part, nous tenterons d'interroger cette réflexion au regard du contexte belge en ce qu'il relève d'un certain nombre de spécificités historiques fondamentales. C'est en croisant ces deux approches que nous pourrions modestement proposer quelques pistes de réflexion dans le contenu et l'approche de la citoyenneté dans le contexte éducatif belge francophone.

II.2.1. Citoyenneté et nationalité

Avant d'entrevoir les lieux de tension et les enjeux de la citoyenneté et plus encore de son éducation, il convient de s'interroger sur sa définition. En effet, elle peut être envisagée sous l'angle strictement juridique comme un statut accordée à certains individus, statut qui confère à ces individus des droits civils, politiques, économiques et sociaux. De même, ces droits sont pensés simultanément avec un certain nombre de devoirs qui renvoient aux mécanismes de participation au cœur de la Cité. L'angle juridique de la citoyenneté amène l'observateur attentif à analyser les critères d'inclusion et d'exclusion de ce statut particulier et donc à penser conjointement citoyenneté et nationalité. Cette assimilation conceptuelle est relativement fréquente dans les textes légaux européens et a fortiori, dans la législation belge. Dès lors, il semble que l'acquisition de la citoyenneté ne soit pas fréquemment pensée distinctement de l'acquisition de la nationalité.

Or, si l'on suppose l'égalité entre ces deux termes, tous les habitants d'un Etat ne sont pas des citoyens. Ainsi, à titre d'exemple, la nationalité belge (et donc la citoyenneté belge) s'acquiert, pour les personnes majeures, selon deux modes : la déclaration de nationalité et la naturalisation. Nous ne nous attarderons pas sur le deuxième dans la mesure où il relève de cas exceptionnels (mérites reconnus comme exceptionnels). La déclaration de nationalité se déploie au travers de cinq catégories, imposant notamment aux étrangers qui ne seraient pas

¹⁰⁰ DÉLOYE, Y., *De la citoyenneté stato-nationale à la citoyenneté européenne : quelques éléments de conceptualisation*, Swiss Political Science Review 4 (4), 1998, p.169-194.

nés en Belgique, d'y résider légalement depuis 5 ans¹⁰¹. Bref, ce court détour illustre que le fait de lier citoyenneté et nationalité revient à exclure une partie des individus présents sur le sol national, en leur conférant un statut qui ne garantit pas les mêmes droits que ceux des « nationaux ».

Mais, il serait réducteur d'envisager la nationalité sous le seul angle légal. En effet, comme le précise Chemillier-Gendreau¹⁰², « dans la symbolique de la nationalité, il y a plus que cela, car resurgit à tout moment le spectre des ancêtres, à travers la prérogative découlant de la naissance sur un lieu dans la filiation d'autres natifs du même lieu ». Or, lier la citoyenneté à la nationalité reviendrait à lier l'individu au lieu de sa naissance et non à l'exercice de sa liberté. De plus, en réservant un traitement différencié entre les nationaux et les « non-nationaux », c'est le principe même d'égalité qui est mis à mal puisqu'il « manquera toujours à l'autre un part de droit ». C'est du même amalgame entre citoyenneté et nationalité que les opinions se forment et parfois se crispent lorsqu'il s'agit d'aborder « l'intégration » des étrangers. Cette intégration suppose nécessairement un modèle de référence, une « citoyenneté nationale type » qui constitue l'objectif à atteindre.

Enfin, comme le rappelle Audigier¹⁰³, « pendant longtemps, il y a eu dissociation entre citoyenneté et nationalité dans la mesure où ces droits politiques n'étaient accordés qu'à une partie des nationaux ». En effet, notons à cet égard qu'en Belgique, le droit de vote n'a été donné aux femmes qu'à partir de 1948 (alors qu'elles avaient la nationalité belge) et que les étrangers n'ont pas le droit de vote pour les élections législatives ; ce qui les prive de facto d'une partie de la citoyenneté. C'est d'ailleurs à l'aune de cette non-réductibilité entre citoyenneté et nationalité qu'il s'agit de garder à l'esprit que le droit de vote n'est accordé qu'à partir de 18 ans pour les élèves belges et que, par conséquent, les enseignants forment des citoyens « en devenir ». Ce premier degré d'analyse de la citoyenneté trouve un écho d'autant plus significatif au regard de l'actualité belge et du nouveau cadre pour l'expulsion des personnes étrangères en séjour légal voté le 15 février 2018 par la Chambre des représentants. Ce nouveau cadre permettrait d'expulser des ressortissants étrangers nés en Belgique ou y vivant avant l'âge de 12 ans s'ils portent atteinte à l'ordre public ou à la

¹⁰¹ <http://www.adde.be/ressources/fiches-pratiques/nationalite/aquisition-de-la-nationalite-18-ans#h2-comment-une-personne-majeure-peut-elle-acquerir-la-nationalite-belge-nbsp>

¹⁰² CHEMILLIER-GENDREAU, M., *Quelle citoyenneté universelle adaptée à la pluralité du monde ?*, Tumultes (24), 2005/1, p. 165-178, DOI 10.3917/tumu.024.0165.

¹⁰³ AUDIGIER, F., *L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (44), avril 2007.

sécurité nationale¹⁰⁴. Il ne s'agit pas de prendre position sur cette réforme mais de mesurer qu'il s'agit ici encore d'une question étroitement liée à une certaine conception de la citoyenneté. C'est d'ailleurs bien cette notion qui est épinglée par l'opposition lorsque Monica De Coninck (sp.a) déclare : « tout qui naît en Belgique appartient à la société belge, on ne peut créer deux catégories de citoyens, tous ont les mêmes droits et les mêmes devoirs ». Cette déclaration résume bien ce que nous évoquons puisqu'elle lie citoyenneté et nationalité considérant le lieu de naissance comme un élément déterminant (remarquons que ce rapprochement doit aussi être considéré dans la cadre d'une réaction à ce nouveau cadre législatif). Mais dans le même temps, elle évoque le principe d'égalité en droits et en devoirs comme un objet fondamental de cette citoyenneté « nationale ». Or, au regard de ce qui a été développé, peut-on limiter le principe d'égalité et donc de citoyenneté à la nationalité en évacuant l'horizon d'universalité qui le caractérise ? De plus, on peut se demander si la seule naissance suffit à appartenir à la société belge. C'est la réflexion que nous mènerons lorsque nous aborderons les questions liées à la citoyenneté et au sentiment d'appartenance.

II.2.2. Citoyenneté, identité et appartenance

Comme nous l'énoncions plus haut, la citoyenneté ne peut se penser uniquement au regard des droits dans la mesure où elle implique un certain nombre de devoirs qui sont autant de normes à respecter. Déloye n'hésite pas à parler de « normes de la citoyenneté » qui visent à « réguler l'action des citoyens en les encourageant à adopter certains comportements (le vote, la coopération, la solidarité...), à éviter certaines pratiques (la fraude, l'indifférence par rapport au destin de la communauté nationale...) ». En effet, l'ensemble des citoyens est censé partager un certain nombre de normes civiques qui jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité sociale. Dès lors, ces normes fournissent une forme de « grille de d'analyse » qui permet aux citoyens de distinguer ce qu'il convient ou non de faire. En d'autres termes, la normativité civique contient inexorablement en son sein un caractère évaluatif qui peut prendre les formes d'un contenu moral, éthique, juridique, etc.

Dans cette perspective, l'adhésion des citoyens à un système normatif ne saurait être présumée au risque d'envisager une citoyenneté d'imposition verticale qui n'engagerait qu'une adhésion factice issue de la contrainte. Or, « devenir un citoyen actif et responsable » demande de penser la citoyenneté au regard des identités et de leur prise en considération. En effet, la citoyenneté ne peut se penser en-dehors d'un sentiment d'appartenance à l'Etat et aux

¹⁰⁴ <http://www.lalibre.be/actu/politique-belge/les-ressortissants-et-rangers-nes-en-belgique-pourront-bientot-etre-expulses-589d96b6cd702bc3191a804f#.WoXMFQerrh.facebook>

valeurs qu'il promeut. Ainsi, citant Lochak et Anderson, Catherine Neveu¹⁰⁵ propose de distinguer ce qui relève de « *l'étaticité* » (au sens d'un « lien d'allégeance » à un Etat) et « *nationité* » qui fait référence au concept anglophone de « *nationess* » ; c'est-à-dire « l'identité culturelle du groupe dominant (numériquement et/ou politiquement) ». Dès lors, cette distinction permettrait d'envisager la citoyenneté comme une modalité d'identification possible parmi d'autres. Néanmoins, bénéficiant d'un « ancrage dans la construction de l'Etat-nation », cette modalité particulière « tend à être présentée comme le seul support d'un accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits découlant du statut de citoyen ».

Bien que la citoyenneté s'inscrive ici comme une modalité largement promue par l'Etat-nation, il est intéressant de l'inscrire parallèlement dans une démarche anthropologique. Avant d'entamer cette approche, relevons quelques données statistiques qui ont le mérite de fournir une première photographie du sentiment d'appartenance même si les personnes interrogées n'ont pas eu l'opportunité de définir précisément en quoi consiste l'objet de leur appartenance. Ainsi, l'Eurobaromètre commandé par la Commission européenne en mai 2017¹⁰⁶ révèle que, pour la Belgique (1025 interviews), 46% déclarent avoir confiance dans l'UE (51% n'ont pas confiance) alors que, parallèlement, 78% des interviewés se sentent citoyens européens. Confiance et sentiment d'appartenance ne semblent donc pas, a priori, nécessairement corrélés.

Toujours dans le cadre du sentiment d'appartenance, l'enquête « Génération quoi ? »¹⁰⁷, réalisée en ligne de mai à juillet 2016 auprès de jeunes âgés de 18 à 34 ans en Belgique francophone (8006 réponses prises en considération), indique que, le sentiment d'appartenance est d'abord lié au pays (37%) puis au monde (32%), à la ville/région (22%) et enfin à l'Europe (8%). Ces résultats ne veulent cependant pas dire que les jeunes ne se sentent pas citoyens européens puisque 62% y répondent positivement. A ce stade, il est intéressant de noter que la proximité géographique ne semble pas constituer un critère pertinent dans la définition du sentiment d'appartenance (ex : le sentiment d'appartenance au pays passe bien avant le ville/région). De plus, même s'il semble y avoir un « ordre de priorité »,

¹⁰⁵ NEVEU, C., *Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté*, Revue européenne des migrations internationales [En ligne], vol. 20 - n°3 | 2004, mis en ligne le 25 septembre 2008, consulté le 19 février 2018. URL : <http://remi.revues.org/2024> ; DOI : 10.4000/remi.2024.

¹⁰⁶ Eurobaromètre Standard 87, *L'opinion publique dans l'Union européenne*, Etude commandée et coordonnée par la Commission européenne, Vague EB87.3, TNS opinion et social, mai 2017.

¹⁰⁷ PIETERS, J. & TIRTIAUX, J., *Génération quoi ? : Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone*, Rapport d'enquête réalisée en ligne : www.rtbf.be/generationquoi, mai-juin 2016.

l'appartenance demeure ouverte à la pluralité cumulative. En effet, l'écart entre les différentes propositions n'est pas toujours significatif (ex : les jeunes se sentent autant appartenir à leur pays qu'au monde). De la même manière, la citoyenneté européenne, même si elle n'est pas prioritaire par rapport à d'autres, reste préférentielle face à sa propre négation (62% se sentent malgré tout citoyens européens). Dans le même ordre d'idées, 70% affirment que la Belgique ne devrait pas quitter l'UE.

Afin de mieux cerner à quoi est associé l'UE dans les représentations des participants, l'enquête énonce plusieurs propositions potentiellement liées à l'Union. Concrètement, l'UE est associée à l'euro (68%) puis à la mobilité (48%) ainsi qu'au gaspillage d'argent (43%) au même titre qu'à la diversité culturelle (43%). A noter que parmi toutes les propositions, c'est le partage de valeurs qui arrive en dernière position avec 25% des suffrages. Bref, ces données, avec toutes les limites qui sont les leurs, révèlent que les jeunes s'identifient, par ordre d'importance, d'abord à leur pays ; ce qui ne les empêche pas de considérer qu'ils sont des citoyens européens. Europe qu'ils associent davantage aux mesures économiques et en termes de mobilité (travail, études, voyages) qu'aux valeurs partagées. Quoi qu'il en soit, ces données révèlent que, même dans le registre interne de la citoyenneté, les appartenances peuvent être multiples et ne s'excluent donc pas nécessairement l'une l'autre.

Mais comme le rappelle justement Neveu, penser la citoyenneté uniquement au regard d'une relation entre l'Etat et ses citoyens reviendrait à omettre comment cette relation est vécue et articulée par l'individu lui-même, entendu que les modes d'intégration demeurent pluriels. Sur le terrain empirique, les recherches de Sophie Duchesne¹⁰⁸ nous livrent une typologie instructive bien qu'elles se limitent à 38 entretiens dans la région parisienne (enquête qualitative). Dans la première partie de son ouvrage (les deux premiers chapitres), elle nous propose deux modèles de citoyenneté : « par héritage » et « par scrupules ». Les premiers se définissent davantage par rapport à leur nationalité entendue au sens large « du temps, du sol et de la famille ». Ainsi, les citoyens par héritage se considèrent comme les maillons d'une chaîne à perpétuer, conscients de l'héritage de leurs ancêtres qu'il convient de préserver et de transmettre afin que la « communauté politique » ne disparaisse pas. Il s'agit donc d'inscrire la citoyenneté dans une morale du devoir et de l'orienter vers l'intérêt collectif en liant citoyenneté et nationalité. Pour les « citoyens par scrupules », le citoyen est un individu qui vit au cœur d'une société et en a conscience. L'exigence se déplace alors de la perpétuation d'une communauté politique vers le respect et la reconnaissance de l'autre en tant

¹⁰⁸ DUCHESNE, S., *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

qu'individu. En d'autres termes, l'individu est d'abord « un homme par essence » et l'appartenance à la citoyenneté relève dès lors de l'exercice de la volonté.

Affinant sa typologie, Duchesne divise chaque catégorie en deux sous-ensembles respectifs. Ainsi, « l'héritier » se subdivise en « républicains » et en « nationaux » selon « la datation des origines de cet héritage »¹⁰⁹. En effet, les premiers considèrent que l'évènement fondateur est la Révolution française alors que les seconds s'inscrivent dans une histoire antérieure. Les citoyens « par scrupules » se subdivisent quant à eux en « démocrates » et en « spectateurs du monde » qui se différencient quant à la possibilité pour le « citoyen individu » de concourir ou non à la transformation de la société sans pour autant perdre son indépendance et son ouverture à l'altérité (Les « démocrates » sont optimistes alors que les « spectateurs du monde » sont plus pessimistes). Ces « types de citoyenneté » ne sont pas seulement des vases clos dans la mesure où l'auteure constate que républicains et démocrates se rejoignent en ce qu'ils connotent positivement la citoyenneté alors que nationaux et spectateurs du monde ont plutôt une vision négative de cette dernière.

Présentés comme deux formes inconciliables, les héritiers et les citoyens par scrupules constituent deux visions antagonistes. Les premiers définissent l'identité comme appartenance à au groupe (au point de fusionner avec ce dernier) alors que les seconds défendent l'indépendance et le respect de la diversité. Néanmoins, il ne faut pas voir dans cette typologie, une volonté de connoter positivement ou négativement l'une d'entre-elles. L'auteure les présente au contraire comme « deux faces d'une même pièce », refusant dès lors de définir le « bon citoyen » ou de condamner les tendances « communautaristes ». D'ailleurs, son enquête révèle que ses interlocuteurs n'appartiennent jamais exclusivement à l'une ou l'autre catégorie et que ces deux « faces » sont mélangées dans les discours. Ce que ces deux modèles révèlent pour Duchesne, c'est d'une part « l'antériorité de l'héritage et, d'autre part, la coexistence de visions conflictuelles du monde ». Face à ce conflit, elle propose alors d'analyser trois modalités de conciliation.

La première modalité consisterait à poser la rhétorique entre droits et devoirs en supposant qu'elle puisse s'inscrire dans l'identité citoyenne. Or, les mêmes actes peuvent être qualifiés de droits ou de devoirs selon l'un ou l'autre groupe. De plus, alors que pour les « héritiers », les devoirs sont absolus et les droits, relatifs ; l'inverse est aussi vrai pour les citoyens « par scrupules » (droits essentiels et devoirs contingents). La deuxième modalité relative à la

¹⁰⁹ NEVEU, C., S. Duchesne, *Citoyenneté à la française* dans *Politix* (10), n°39, Troisième trimestre 1997, *Se référer au passé*, Jean-Philippe Heurtin et Danny Trom (dir.), p. 179-181, DOI : 10.3406/polix.1997.1691.

« synthèse culturelle » s'inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme qui permet de se situer en tant qu'individu mais aussi en tant qu'héritier. Cette tentative de conciliation, de par sa formulation, nous paraît porteuse d'un des nœuds de la citoyenneté. En effet, le concept même de « synthèse » est sujet à interprétations dont les conséquences sont fondamentales. Formé du préfixe grec « sun » (ensemble, avec) et « thesis » (action de poser), la synthèse peut se définir étymologiquement comme l'action de poser ensemble, réunir ou présenter un ensemble de données. Il est intéressant de noter que cette notion peut prendre des significations sensiblement différentes selon la discipline qui la convoque. Ainsi, la philosophie y verra une méthode de raisonnement allant du plus simple au plus complexe, des causes aux effets. La chimie comme une combinaison de corps simples ou de composés pour obtenir un produit nouveau. On pourrait continuer l'énumération de ces définitions mais plus fondamentalement, ces différentes conceptions nous donne à penser en quoi consiste précisément l'objet de la synthèse. En effet, en partant du principe que l'acte préalable de la synthèse relève d'une forme de recensement des « unités simples », on peut s'interroger sur ce qu'il advient de ces unités une fois qu'elles sont synthétisées.

Une première option serait de considérer que l'acte synthétique relève de l'énumération et qu'il préserve le contenu initial des unités de départ sans rien ajouter, retirer ou modifier. Une seconde option reviendrait à penser la synthèse en ce qu'elle produit du neuf en développant une approche analytique et transversale des contenus de départ. Dans ce cas, la question qui demeure est de mesurer la fidélité par rapport aux unités de départ. Certains pourront penser que l'acte synthétique, en intégrant les données initiales, les travestissent, les édulcorent ou au contraire, que c'est cette synthèse qui permet de rendre les enjeux et concepts saillants. Bref, ces enjeux sémantiques¹¹⁰ sont profondément liés aux méthodes et donc aux moyens mobilisés pour réaliser cette synthèse. Mais, au-delà de considérations « techniques », ne pourrait-on pas envisager que l'objectif attribué à la synthèse culturelle puisse aussi être un indicateur d'une certaine vision de la citoyenneté ? Afin d'envisager les voix que peut suivre la citoyenneté pour mener cette « synthèse culturelle », nous prendrons différentes façons de vivre la relation amoureuse comme point de comparaison. Ainsi, la relation amoureuse peut être pensée sur le mode de la « dualité sexuelle »¹¹¹ en ce que cette dualité s'inscrit dans la complémentarité. Or, s'il y a complémentarité, cela veut dire qu'il y a un « tout préexistant ».

¹¹⁰ A certains égards, on peut rapprocher ces conceptions des débats contemporains autour de la notion de syncrétisme (Voir à ce sujet : BÆSPFLUG, F., *Le syncrétisme et les syncrétismes: Périls imaginaires, faits d'histoire, problèmes en cours*, Revue des sciences philosophiques et théologiques, tome 90 (2), 2006, p.273-295, DOI:10.3917/rspt.902.0273).

¹¹¹ LEVINAS, E., *Ethique et infini*, Paris, Fayard, biblio essais (coll.), 1984, p.59.

Dès lors, la relation se justifie par manque à combler, par une recherche de « fusion »¹¹². Une deuxième voix serait de considérer l'autre « comme une simple extériorité d'objet »¹¹³. En d'autres termes, chacun poursuivrait son désir égoïste sans qu'aucun partage ne puisse advenir. Enfin, une troisième conception de la relation consisterait en une reconnaissance de l'autre comme « radicalement autre, et où cependant il est en quelque façon, moi »¹¹⁴. Dès lors, la relation serait le lieu de la pleine reconnaissance de l'altérité radicale mais aussi l'horizon d'un avenir qui dépasse la seule perspective égocentrique. Parallèlement, en partant de l'idée d'une citoyenneté qui vise une conciliation par « synthèse culturelle », l'objectif attribué à cette synthèse renvoie à différents modèles de citoyenneté. Le premier assignerait la citoyenneté à une stricte reconnaissance du pluralisme sans volonté de dépassement. Le deuxième envisagerait une citoyenneté uniquement sous l'angle de la création d'une nouvelle appartenance qui dépasserait et nierait les identités de départ. Enfin, une troisième conception proposerait un horizon de dépassement tout en reconnaissant le pluralisme dans lequel elle s'inscrit.

Enfin, la « condensation politique » est analysée au regard de figures antagonistes. Ainsi, si l'opposé du citoyen est « historiquement le sujet et culturellement, l'étranger » ; au niveau politique, c'est bien la figure du militant qui fait office d'antagoniste. Dès lors, les deux types de citoyenneté refusent de s'engager dans un parti politique. Pour les héritiers, cela pourrait constituer une source de division alors que pour les autres, c'est la perte d'indépendance qui motive leur refus. Par conséquent, citoyenneté et engagement politique peuvent se penser distinctement et en réfèrent pas systématiquement l'un à l'autre. Néanmoins, Déloye précise qu'il n'est pas possible de penser les conflits et les tensions de la citoyenneté en-dehors de son inscription dans son « histoire longue ». Dès lors, nous allons à présent tenter de rappeler dans quel contexte s'inscrit la citoyenneté belge dans la mesure où il constitue un cadre qui, même s'il ne constitue pas une limite à proprement parler, ne peut pas être complètement ignoré.

II.2.3. La citoyenneté dans le contexte belge

¹¹² Lytta Basset évoque dans le même ordre d'idées la relation qui unit le bébé à sa mère ; relation qu'elle qualifie « d'anthropophage » (Voir : BASSET, L., *Aimer sans dévorer*, Paris, Albin Michel, 2010, p.25).

¹¹³ LEVINAS, E., op.cit. p.60.

¹¹⁴ LEVINAS, E., op.cit. p.62. Remarque : même si Levinas qualifie cette relation dans l'ordre de la filiation, il ne la cantonne pas à la seule filiation biologique.

Notre analyse s'organisera en deux parties. La première tentera de rendre compte de ce que Lijphard¹¹⁵ nomme « démocratie consociative » et dont la Belgique constitue, selon lui, le modèle par excellence. La deuxième s'intéressera plus particulièrement, avec Eric Mangez¹¹⁶ à la notion de « discrétion » et à son évolution dans le contexte belge. L'objectif de cette double réflexion est de mesurer les spécificités politiques belges ainsi que leur prise en considération dans la constitution d'une certaine citoyenneté.

L'Etat belge s'inscrit dans le contexte d'une démocratie consociative et plus précisément d'un fédéralisme consociatif. Ce modèle d'organisation politique se distingue au travers d'une recherche de consensus. Ainsi, le pouvoir politique repose sur une majorité aussi large que possible et s'efforce de dépasser l'imposition d'une majorité simple. De plus, à travers le modèle de « conflict management »¹¹⁷, l'Etat tente de gérer les clivages de tous ordres, qu'ils soient philosophiques, territoriaux ou plus largement culturels. Enfin, ce système laisse une part importante aux élites qui sont censées se comporter comme des « leaders prudents ». Fort de cette attente, les leaders sont tenus de créer le consensus en négociant avec les leaders des autres groupes. Dans cette perspective, les partis politiques jouent donc un rôle primordial. Afin de s'inscrire dans la définition développée par Lijphard, la démocratie consociative doit remplir quatre conditions : « le partage du pouvoir exécutif entre les représentants des différents groupes, le veto mutuel (au moins pour les questions importantes), l'autonomie segmentale (=piliers) et la représentation proportionnelle (tant au niveau électoral que dans la répartition des fonctions publiques) ».

Le fédéralisme belge, qui n'est pas nécessairement une caractéristique indispensable de la démocratie consociative, génère certain biais au rang desquels nous épinglerons l'absence de partis fédéraux et l'incapacité des partis politiques à représenter un groupe dans son entièreté. Dès lors, la « logique consociative » est mise en mal par une mise en concurrence entre des partis politiques qui se disputent la représentativité d'un groupe linguistique. Quoiqu'il en soit, les réformes menées depuis 1970 laissent une place importante à la mise en place de

¹¹⁵ LIJPHART, A., *The Belgian Example of Cultural Coexistence in Comparative Perspective* dans LIJPHART, A. (dir.), *Conflict and Coexistence in Belgium. The Dynamics of a Culturally Divided Society*, Berkeley, Institute of International Studies, University of California, 1981, p. 1-13.

¹¹⁶ MANGEZ, E., *De la nécessité de discrétion à l'Etat évaluateur*, La Revue nouvelle, juillet-août 2009, p. 37-42.

¹¹⁷ SINARDET, D., *Le fédéralisme consociatif belge : vecteur d'instabilité ?*, Pouvoirs (136), 2011/1, p. 21-35. DOI 10.3917/pouv.136.0021.

« mécanismes de protection » visant à éviter qu'une décision puisse être prise unilatéralement par l'un ou l'autre groupe linguistique¹¹⁸.

Ce bref tour d'horizon nous permet de cerner une caractéristique marquante de la construction et de la définition de l'Etat belge, à savoir la recherche du consensus ou, a minima, du compromis. Ainsi, la démocratie consociative, malgré les limites de cette dernière, vise à concilier les différents pôles d'intérêt et à respecter chacune des parties. Comme conception politique historique, la démarche consociative ne devrait pas être ignorée à l'heure de définir un modèle de citoyenneté.

Comme nous l'évoquions en introduction de cette partie, la « culture politique belge » s'est, pendant de nombreuses années, pensée dans une logique de discrétion. Cette notion, telle que définie par Mangez, implique de « laisser certains choix à la discrétion des acteurs organisés » et de maintenir cette discrétion « en ne se mêlant pas des affaires de son voisin ». Dans cette perspective qu'on pourrait qualifier de « non-intrusive », l'évaluation des politiques publiques est longtemps restée marginale dans la mesure où elles n'étaient pas perçues comme une nécessité dans la construction du compromis.

Or, depuis quelques années, cette politique de discrétion a considérablement évolué. En effet, la mondialisation et la plus grande présence de l'UE (analyse comparative entre Etats) ont

¹¹⁸ Il existe principalement trois mécanismes de protection : *la loi à majorité spéciale* (La réforme constitutionnelle de 1970 voit l'introduction de la loi à majorité spéciale, qui ne requiert pas seulement une majorité des deux tiers des parlementaires (ce qui était déjà le cas pour une révision de la constitution), mais aussi une « double majorité » dans les deux chambres législatives : une majorité simple dans les deux groupes linguistiques (une majorité des membres des deux groupes linguistiques étant présents). Cette majorité spéciale est prévue dans un nombre de cas spécifiques, indiqués dans la Constitution, et tous liés à la mise en œuvre des principes constitutionnels concernant les questions institutionnelles. Ainsi, elle vaut pour tout ce qui concerne la division de compétences et de moyens financiers entre les différents niveaux de pouvoirs, de telle façon que chaque réforme de l'État implique nécessairement d'avoir une telle majorité (SINARDET, D., op.cit. p.29-30.) ; *la procédure en sonnette d'alarme* (« Si au moins les trois quarts d'un groupe linguistique estiment qu'une proposition de loi pourrait « gravement menacer les relations entre les deux communautés », ils peuvent actionner la sonnette d'alarme en introduisant une motion motivée. Cela doit se passer après que le rapport de la commission parlementaire a été introduit et avant le vote final en session plénière. La procédure parlementaire est alors interrompue et la proposition envoyée au Conseil des ministres, qui a trente jours pour formuler un avis sur la question. Il invite alors le Parlement à se prononcer sur l'avis ou sur la proposition amendée. La sonnette d'alarme est applicable à toutes les lois, sauf celles à majorité spéciale (qui sont déjà votées en consensus) et celles sur le budget. Elle ne peut toutefois être appliquée qu'une fois pour la même proposition » (SINARDET, D., op.cit. p.30.) ; et *la procédure en conflit d'intérêts* (« Cette procédure peut être actionnée par au moins les trois quarts des membres du parlement d'un niveau de pouvoir s'il estime que ses intérêts sont lésés par une décision prise par un autre niveau de pouvoir. Le dossier arrive alors sur la table du Comité de concertation entre les différents gouvernements, qui a soixante jours pour apporter une solution. Si celui-ci n'y arrive pas, le Sénat doit émettre un avis motivé dans les trente jours au comité de concertation, qui a à nouveau trente jours pour trouver une solution. Si celle-ci n'est toujours pas trouvée, la procédure parlementaire peut continuer à suivre son cours » (SINARDET, D., op.cit. p.33-34.). Au demeurant, ces procédures particulières visent à renforcer la logique consociative et donc la recherche du plus grand consensus possible. Néanmoins, l'auteur rappelle que ce système, en renforçant les pouvoirs régionaux, renforce aussi la « logique de séparation des communautés » ainsi que la « logique linguistique » bipolaire.

généralisé de « nouveaux espaces de connaissance supposés utiles à la conduite de l'action publique ». Ce constat s'affirme d'autant plus que les pouvoirs politiques confient un certain nombre de missions à des instances existantes. En effet, cherchant à s'engager dans une dynamique internationale (et donc concurrentielle), les Etats cherchent à se positionner en fonction « d'indicateurs de performance ». A titre d'exemples, nous pouvons mentionner le rapport émis par le bureau de consultance McKinsey (recruté par la ministre de l'Education J. Milquet sur base d'un marché public afin d'évaluer les travaux du « Pacte d'excellence ») ou encore les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ainsi que l'attention accordée au classement des universités (ARWU : Academic ranking of world universities) depuis 2003. Autant d'exemples qui confirment l'importance accordée à la performance et au classement dans une perspective comparative.

Cumulé au déclin des formes traditionnelles de légitimité et à l'exigence d'efficacité des services publics, la discrétion laisse place à un Etat plus que jamais évaluateur. Cette « évolution » n'est pas sans conséquence sur l'enseignement qui doit, lui aussi, répondre à une logique d'efficacité qui se traduit par une attention accrue quant à la transmission de savoirs ainsi que par une obligation de résultat. Dans ce contexte, l'école entre dans une logique économique de marché concurrentiel qui place les établissements, les enseignants et les élèves dans un climat pesant dont les attentes sont sans cesse croissantes. Dès lors, voyons les défis et les limites d'une éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire en gardant à l'esprit qu'il s'inscrit aussi dans un contexte que nous venons d'esquisser.

II.2.4. Enjeux éducatifs de la citoyenneté

Un premier constat s'impose lorsqu'il s'agit d'aborder l'éducation à la citoyenneté, il s'agit de la diversité des pratiques et des approches. En effet, comme le souligne Maroussia Raveaud¹¹⁹, pour certains pays, la formation du citoyen fait « historiquement partie intégrante des missions de l'Ecole » (ex : France, Danemark, Suisse) alors qu'elle est parfois absente de ces dernières (Angleterre). De même, sa mise en œuvre donne tantôt lieu à une « discipline à part entière » (France, canton de Genève, Espagne depuis 2006 et récemment le réseau officiel subventionné belge francophone) tantôt à une prise en charge par d'autres disciplines (Afrique du Sud, cantons alémaniques de Suisse) ou prend parfois la forme d'un objectif transversal (Espagne avant 2006, réseau libre en FWB) voire d'une « expérience concrète de

¹¹⁹ RAVEAUD, M., *L'élève, futur citoyen*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (44), 2007, p. 19-24.

la démocratie participative » (Danemark). Bref, aucune approche ne semble être admise unanimement.

La formation à la citoyenneté ne peut se réduire aujourd'hui à la seule transmission de connaissances et de savoirs. Bien que les approches soient différentes, la formation du citoyen est « généralement conçue aujourd'hui comme un projet largement non cognitif et non pas comme une simple instruction, comme cela a pu être le cas par le passé ». C'est dans cette perspective que certaines institutions scolaires ont mis en place des instances de participation des élèves dans la vie et l'organisation de l'école. Néanmoins, ces institutions se limitent souvent à un simple rôle consultatif, un simple lieu d'expression sans réel impact dans la gestion scolaire.

Ce point nous amène à penser certaines tensions inhérentes à l'exercice de la citoyenneté dans le contexte scolaire. Compte tenu du peu de recul dont nous disposons dans l'analyse de l'éducation citoyenne belge francophone, nous prendrons appui sur la réflexion du cas français telle qu'elle est proposée par Barrère et Martucelli¹²⁰. Même si elle s'inscrit dans un contexte de laïcité républicaine, les remarques formulées par les auteurs permettent de rendre compte des tensions toujours vives d'une éducation citoyenne qui s'est pourtant toujours inscrit dans les missions de l'Ecole comme nous l'évoquions plus haut.

Une première tension épinglée par les auteurs relève de la nature même de la relation pédagogique. En effet, au départ, cette relation est supposée inégalitaire compte tenu des rôles et statuts conférés aux composantes de cette relation. De plus, l'autorité et le savoir reconnu à l'enseignant lui confèrent une position de supériorité. Ce n'est que progressivement et à mesure que l'élève grandit en autonomie que cette relation devrait tendre vers un rapport plus égalitaire (c'est d'ailleurs ce qui ressort de notre analyse d'un possible code déontologique). Ce rapport constitue dès lors un lieu de tension entre la nécessité d'une inculcation sociale (d'une transmission) et la promotion de l'autonomie individuelle.

Un deuxième lieu problématique est celui qui oppose « l'intégration institutionnelle » (tant au niveau scolaire qu'étatique) et « l'individualisme collectif ». Les élèves sont ainsi confrontés à une volonté de promouvoir diverses formes de reconnaissance personnelle et, dans le même temps, de respecter des « impératifs institutionnels d'intégration ». En d'autres termes, les auteurs parlent d'une tension plus ou moins importante entre « culture juvénile » et « culture

¹²⁰ BARRÈRE, A. & MARTUCELLI, D., *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*, Revue française de sociologie, 1998, p. 651-671.

scolaire ». Cette tension peut aussi prendre, en pratique, la forme de l'affirmation « d'une sphère d'intimité personnelle imperméable aux exigences de l'appartenance collective ».

Face à ces tensions, l'Ecole peut adopter différentes stratégies. La première ferait de l'école une « institution dépersonnalisante » entendue dans une conception laïque stricte qui inscrirait l'établissement scolaire comme un lieu neutre, « à l'abri du monde ». Dans cette perspective, l'école devrait préserver sa capacité de contrainte en forçant les élèves à se « dépendre de leurs caractéristiques personnelles pour entrer dans la monde rationnel et abstrait de la citoyenneté qui ne saurait reconnaître aucune intrusion de la différence ».

Inversement, une autre attitude serait de considérer l'affirmation identitaire et les significations culturelles comme des éléments constitutifs de l'identité. Il s'agirait donc de reconnaître ces dimensions comme un désir moderne des sujets, un désir d'autonomie. C'est ce que les auteurs nomment « individualisme expressif ». Ces deux attitudes traduisent deux positionnements relatifs à la tension entre recherche d'authenticité personnelle et l'impossibilité de l'exprimer dans un « rôle politique institutionnellement défini » sachant que la « culture juvénile » souhaite préserver une attitude transparente entre l'activité publique et vie interne si bien que le souci d'affirmer son authenticité prime parfois sur l'engagement citoyen. Axel Honneth¹²¹ exprime bien cette inquiétude lorsqu'il énonce les figures du mépris. Ainsi, lorsqu'il développe « l'exclusion de certains droits » (Droits à entendre comme « les exigences qu'une personne peut légitimement s'attendre à voir satisfaites par la société »), Honneth présente un individu qui ne se sent plus comme un partenaire doté des mêmes droits moraux que ses semblables. « Refuser à quelqu'un un droit, c'est ne pas lui reconnaître le même degré de responsabilité morale qu'aux autres et l'atteindre dans le respect qu'il se porte à lui-même. On parle de mort sociale à ce propos »¹²².

Un troisième lieu de tension fait écho à ce que nous indiquions sur la création d'instances de participation avec Raveaud. En effet, les auteurs dénoncent l'absence d'un « lieu d'exercice quotidien de la citoyenneté ». En d'autres termes, l'Ecole transmet des connaissances nécessaires à l'exercice de la citoyenneté mais ne donne pas les possibilités de l'exercer en son sein. Dans ce cas de figure, la question est de mesurer à quel point les droits formels attribués aux élèves trouvent une résonance en terme de démocratie réelle. Ainsi, certaines écoles auront recours à la citoyenneté comme instrument d'imposition de règles et de valeurs

¹²¹ HONNETH, A., *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 40 et s.

¹²² COURTEL, Y., *La lutte pour la reconnaissance dans la philosophie sociale d'Axel Honneth*, Revue des sciences religieuses (82/1), 2008, p.5-23.

afin de restaurer une autorité qu'elles n'arrivent plus à imposer. Cette approche a pour conséquence de réduire la confiance et le respect que les élèves placent dans l'institution.

Une autre approche serait de véritablement transformer l'institution scolaire en une « cité politique ». Evidemment, cette conception ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés que l'Ecole aura du mal à surmonter. En effet, changer de paradigme impliquerait d'entrer dans l'incertitude et d'abandonner la référence à un modèle unique qui a toujours été en vigueur. Il est difficile d'imaginer que les établissements et les professeurs soient prêts ou souhaitent ce bouleversement. D'un autre côté, il faudrait aussi s'assurer que les élèves parviennent à entrer dans cette logique « postconventionnelle », ce qui demanderait qu'ils soient tous capables de juger et d'évaluer ces normes par un examen critique. En effet, l'éducation à la citoyenneté ne peut se résumer à une liste abondante de valeurs consensuelles et jugées incontestables car dès que l'élève se retrouve dans l'espace public, il doit prendre des décisions, arbitrer et choisir entre des valeurs parfois contradictoires. Dès lors, comme le propose Audigier¹²³, « plutôt que d'en entretenir l'illusion par des propos souvent incantatoires, il serait utile de travailler aussi bien sur les contradictions entre les valeurs et les arbitrages nécessaires que sur les distances qui existent entre ces valeurs, qui sont des constructions conceptuelles et éthiques, et la vie sociale ».

Enfin, une quatrième tension, évoquée par Barrère et Martuccelli¹²⁴, s'inscrit dans ce que nous avons exposé avec Mangez lorsqu'il décrit le passage de l'Etat de « discrétion » à l'Etat « évaluateur ». D'une part, l'Ecole est désormais confrontée à la difficile adéquation entre les « exigences utilitaires » liées au marché (consommation, performance) et, d'autre part, les valeurs éthique du citoyen (bien commun, participation à la chose publique). Contrairement à une idée parfois répandue, l'exigence utilitaire n'est pas uniquement liée à la mondialisation et à la nécessité de se positionner sur l'échiquier européen. En effet, comme l'indique le 3^{ème} volet du Futuromètre¹²⁵ réalisé la RTBF, Le Soir et AQ Rate auprès de 3340 personnes en Wallonie et à Bruxelles, 88% estiment que l'enseignement technique et professionnel doit former des professionnels directement opérationnels à la sortie de l'école. De plus, 3 interrogés sur 4 considèrent que le niveau de formation n'est pas adapté aux exigences du marché de l'emploi. Manifestement, l'école devrait préparer les élèves au monde du travail afin qu'ils puissent efficacement entrer sur le marché de l'emploi. C'est bien ce que notent

¹²³ Op.cit.

¹²⁴ Op.cit. p.666.

¹²⁵ https://www.rtbf.be/info/societe/detail_futurometre-l-enseignement-n-est-pas-bien-vu-par-les-belges-francophones?id=9693075

Barrère et Martuccelli quand ils précisent que la mission assignée par la famille à l'école est à la fois de promouvoir « la performance scolaire individuelle » et de « garantir la rentabilité différentielle des diplômes ». In fine, quelle place reste-t-il à la citoyenneté face à une telle logique ? Les auteurs considèrent que la citoyenneté doit penser conjointement l'appartenance, le civisme¹²⁶, les droits et l'action collective. La dernière partie de notre parcours visera à étayer certaines propositions qui seraient susceptibles de fonder une approche de l'éducation à la citoyenneté.

II.2.5. Education à la citoyenneté : quelques pistes de réflexion

Comme notre analyse l'atteste, lier citoyenneté et Etat revient souvent, pour ne pas dire systématiquement, à joindre citoyenneté et nationalité. Or, nous avons montré les limites d'une telle approche notamment au regard de la profonde inégalité qu'elle implique. Dès lors, la sortie d'une citoyenneté stato-nationale semble être nécessaire afin de soutenir l'horizon d'universalité, seul capable de garantir l'égalité entre les individus indépendamment de leur appartenance « de naissance ». En effet, la citoyenneté ne se limite plus aujourd'hui à l'accumulation des droits civils, politiques et sociaux qui se fondaient sur un modèle de citoyenneté homogène ancré dans une appartenance « supposée » commune. Les mouvements migratoires et le développement de la mobilité interétatique dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle (largement favorisé avec le développement d'une communauté européenne à partir des années 50) a considérablement modifié ce régime univoque de citoyenneté. Ainsi, parallèlement à la citoyenneté « des nationaux » s'est développé un régime plus limité qui reconnaît des droits civils et sociaux aux étrangers tout en limitant leurs droits politiques.

Ensuite, comme le souligne Duchesne¹²⁷, « avec la naissance de générations issues de l'immigration, elles-mêmes citoyennes de plein droit, et le développement de réseaux et de mobilisations transnationales, une nouvelle catégorie de droits devient l'enjeu de luttes politiques, les droits culturels : droit à parler sa langue, à exercer sa religion (qui était déjà un enjeu avant les « vagues migratoires »), à préserver ses traditions ». Dans ce contexte, le vote, qui était un droit central dans l'exercice de la citoyenneté, perd en importance au profit d'une

¹²⁶ A entendre ici comme les « connaissances institutionnelles, indispensables au déroulement de la vie du bon citoyen » (BARRÈRE, A & MARTUCCELLI, D., op.cit. p.663.). Néanmoins, les auteurs insistent pour que ces connaissances ne restent pas dans l'ordre de la transmission passive mais disposent d'un cadre scolaire qui permette leur application.

¹²⁷ DUCHESNE, S., Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée, Pouvoirs (120/1), 2007, p.71-81, DOI:10.3917/pouv.120.0071.

solidarité universelle fondée sur les Droits de l'Homme. Cette évolution du concept de citoyenneté n'est évidemment pas étrangère au développement de l'Union européenne et plus précisément de la citoyenneté européenne introduite par le Traité de Maastricht en 1992 (article 20 : « Il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un Etat membre. La citoyenneté de l'Union complète la citoyenneté nationale et ne la remplace pas. Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par le présent traité »). Cette citoyenneté n'entend pas se substituer à la citoyenneté nationale mais la compléter en instaurant certains nouveaux droits : « droit de circulation et de séjour sur le territoire de l'Union, droit à la protection des autorités diplomatiques et consulaires des pays tiers, droit de pétition devant le Parlement européen, droit de saisie du médiateur européen et, enfin, droit d'éligibilité aux élections locales et européennes dans l'Etat-membre de résidence ». Ainsi, un des débats sur la citoyenneté européenne repose sur son lien mais aussi sa rupture avec le modèle national. En effet, d'un côté, elle s'appuie sur la citoyenneté nationale (« Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un Etat membre ») mais d'un autre, elle constitue une rupture avec la nationalité puisque la citoyenneté européenne ne donne pas naissance à une nationalité européenne. C'est bien là tout l'intérêt de ce modèle citoyen, celui de permettre une disjonction entre l'*ethnos* et le *demos*¹²⁸ mais aussi de sortir d'une citoyenneté « passéiste » pour s'ouvrir sur un discours orienté vers l'avenir. « Au lieu de construire le futur de l'Europe sur la reconnaissance de ses échecs et de ses nombreux deuils, on la construit sur l'idée d'une ère nouvelle. La mémoire des événements les plus graves de l'histoire européenne est entretenue non plus pour rendre les jeunes générations solidaires des erreurs de leurs ascendants, mais pour les inscrire dans une autre histoire, dans un recommencement fondé sur des valeurs et une solidarité avec leurs contemporains plutôt qu'avec les générations passées et à venir » (Duchesne, 2007).

Dans les lignes qui suivront, nous allons tenter de déterminer les conditions et les plus-values d'une citoyenneté post-nationale ou cosmopolitique. Dans cette perspective, Jean-Marc Ferry demeure un auteur incontournable et c'est donc logiquement de sa pensée que nous tirerons la structure de notre réflexion. Néanmoins, il conviendra de nuancer notre propos en rendant compte des limites de son modèle. Ce n'est qu'en croisant les regards que nous pourrons

¹²⁸ Voir sur ce sujet : BRION, F., *Du demos au laos ? Penser autrement les relations entre genre, religion et discrimination* dans KHADER, B ; MARTINIELLO, M ; REA, A & TIMMERMAN, C (eds), *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruxelles, Bruylant, 2006, p. 363-386.

considérer la pertinence et l'intérêt de cette conception de la citoyenneté telle qu'elle s'inscrit dans le champ de la philosophie politique.

Une première porte d'entrée dans la réflexion de Ferry serait de considérer ce qu'il présente comme un moyen de dépassement du cadre national, à savoir l'idée d'un patriotisme constitutionnel¹²⁹. Avant d'en arriver à la définition de cette condition de la citoyenneté post-nationale, l'auteur revient à l'attachement initial du peuple à son territoire (« patriotisme géographique »). Dans cette approche, le peuple (*populus*) s'investit physiquement et moralement dans une *patria* qui « permet à l'identité du peuple de se former sur les catégories élémentaires et essentielles du dedans et du dehors ». Il s'agit dès lors d'un premier niveau de conscience patriotique qui n'est pas encore investie en tant que *natio*.

Ce premier degré de patriotisme se voit rapidement contesté par le patriotisme historique qui souligne la double dimension temporelle du patriotisme. Ainsi, au-delà d'un ancrage territorial, la nationalité s'inscrit dans une histoire passée et présente qui oscille entre une histoire communément partagée et la volonté de le faire vivre dans le présent (point sur lequel nous reviendrons dans les limites à l'encontre du modèle proposé par Ferry). C'est donc l'idée d'un héritage et d'un projet commun qui fondent le patriotisme historique entendu comme une forme de « signification spirituelle accentuée, voire mystique ».

Une troisième approche du patriotisme est qualifiée par l'auteur de patriotisme juridique. Contrairement aux deux précédents, il se fonde sur le principe que la nation n'existe que « par la personnalité juridique que lui confère sa Constitution politique », Constitution qui est formée de principes universels abstraits. C'est ici qu'émerge la thèse de Ferry selon laquelle ce patriotisme juridique fixe à la fois un cadre universaliste et peut permettre de « fixer les aspirations à l'autonomie politique ou constitutionnelle », ce qui inscrit dès lors l'Etat de droit dans un système démocratique, seul capable de réaliser ce double objectif. Ces distinctions à l'esprit, voyons plus précisément comment Ferry développe le concept de « patriotisme constitutionnel » en lien avec « l'identité post-nationale » et la structure « post-étatique ».

Du point de vue de Ferry, le patriotisme constitutionnel est une nécessité au regard de notre « responsabilité morale et politique à l'égard du passé ». Cette conception, bien qu'attachée aux principes qui fondent l'Etat de droit et la démocratie, n'en reste pas moins enracinée dans les différentes cultures politiques. En effet, le contenu de ce patriotisme et de cette identité

¹²⁹ FERRY, J-M., *Quel patriotisme au-delà des nationalismes ? Réflexion sur les fondements motivationnels d'une citoyenneté européenne* dans BIRNBAUM, P (dir.), *Sociologie des nationalismes*, Paris, PUF, 1997. p. 425-446.

post-nationale doit être approprié « à partir du contexte de vie historique propre » à chaque nation. L'originalité du raisonnement de l'auteur réside en ce que l'attachement citoyen doit être déterminé par des « critères éthiques de reconnaissance réciproques des sujets de droits » ainsi que par « la reconnaissance des principes fondamentaux de la démocratie et de l'Etat de droit ».

Reconnaissant le rôle central de l'éducation dans la constitution des nations modernes, Ferry souligne que la particularité des sociétés modernes a été de supprimer « le mode traditionnel de reproduction culturelle en y substituant un système pédagogique extérieur, un système « exoéducatif » qui forme chez les individus des compétences homogènes fonctionnelles pour leur insertion dans l'économie et la société ». En d'autres termes, la convergence nationale et la recherche d'une certaine unité politique serait alors le justificatif de la création d'un système « exoéducatif » qui viserait l'homogénéisation culturelle de la nation à partir de l'autorité politique de l'Etat. Ce modèle rencontre aujourd'hui une difficulté majeure dans la mesure où il s'agit de construire un espace de communication entre nations profondément hétérogènes (communication qui s'avère déjà complexe au niveau national, lui aussi marqué par l'hétérogénéité, qu'elle soit linguistique, convictionnelle, etc.). En effet, parallèlement à cette difficulté, le système normatif mis en place dans nos démocraties modernes, tel qu'il entend « régir les relations entre co-sociétaires ne se laisse plus simplement dériver de valeurs substantielles, censées constituer un sens commun bien étoffé »¹³⁰. En d'autres termes, le passage des sociétés traditionnelles aux sociétés modernes se caractérise par une « une disjonction entre valeurs et normes, disjonction due à l'ébranlement sinon à l'éclatement d'un fonds commun d'évidences partagées de façon non problématique ». Dès lors, la société se voit fracturée entre une communauté morale supposée (ou « virtuelle ») et une communauté légale qui n'en est plus la continuité. Considérant cette divergence, la logique d'élaboration des normes « doit suivre une procédure formelle de conciliation pour les causes mêmes de l'intégration fonctionnelle de nos sociétés politiques ». Dans cette perspective, la valeur d'une norme se mesure à sa capacité « à rendre compatibles entre eux les intérêts et points de vue individuels ». De plus, considérant que « les nations et les États nationaux sont les cadres indispensables d'intégration sociale, de reproduction culturelle et de participation politique » (Les sondages que nous avons mobilisés tendent à le confirmer) mais qu'il s'agit dans le

¹³⁰ FERRY, J-M., *Face à la tension, entre droits de l'homme et religion, quelle éthique universelle ? Réflexions sur un au-delà problématique de la laïcité*, Recherches de Science Religieuse, tome 95 (1), 2007, p.61-74. <https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2007-1-page-61.htm>.

même temps de ne pas tomber dans l'éclatement politique le plus total, la question se pose dès lors de savoir comment allier intégration politique et respect des spécificités nationales.

Ferry entend penser un modèle qui ne se présente pas tant comme l'imposition d'un cadre supranational mais comme la recherche d'une unité européenne qui soit respectueuse de la pluralité nationale. De plus, l'éducation européenne n'a pas pour vocation première de générer une forme d'empathie envers « l'étranger » mais plutôt de « montrer sur quelles voies de reconnaissance réciproque il est permis de surmonter avec lui les conflits (non de les éviter), de relativiser des divergences, de réduire des malentendus, voire de réparer des violences, ne serait-ce que symboliquement » (Ferry, 1997). Dès lors, il ne s'agit d'éviter le caractère conflictuel des différentes expressions culturelles mais de rendre compte de l'universalité de ces processus qui visent à donner du sens aux expériences vécues dans la mesure où ces dernières continuent à s'inscrire dans le cadre démocratique, l'Etat de droit et les Droits de l'Homme. Or, c'est bien à travers des « pratiques de discussion et de concertation » que des cultures différentes peuvent « s'éprouver, se confronter et se recomposer » avec moins de violence. Bref, l'identité postnationale doit se penser sur un double registre qui permette de mobiliser un cadre juridique universaliste et la reconnaissance d'une appartenance culturelle spécifique. Ce cadre juridique pensé conjointement avec la pratique des discussions doit permettre de transposer les conflits d'intérêt vers des conflits « d'interprétation juridique eux-mêmes appelés à se régler sur la voie « civilisée » d'une argumentation contradictoire et publique ».

Cette tension se voit concrétisée par l'auteur au travers d'une différenciation fonctionnelle entre, d'un part une fonction critique dévolue à l'espace public de confrontation et d'autre part, une fonction de régulation revenant aux instances de décision communautaire. En d'autres termes, il s'agirait alors de laisser la charge proprement éthique à la communication au sein de l'espace public et de laisser la régulation technique aux instances supranationales. Cette régulation serait laissée au Parlement européen, en tant qu'instance transnationale définie comme « un élément partiel du pouvoir parlementaire européen en général ». Néanmoins, il faudrait alors renforcer la coopération verticale et horizontale entre ce Parlement et les Parlements nationaux. Par conséquent, il s'agirait de « procéduraliser un dialogue des Parlements entre les différentes nations et régions » afin de neutraliser la logique des groupes de pression « grâce au principe délibératif assorti d'une publicité des débats ». Evidemment, ce modèle ne peut tenir que par le renforcement de mécanismes participatifs, seuls capables « d'assurer une substance politique à l'échelle transnationale de l'Union ».

Avant d'aborder les limites du modèle proposé par Ferry, revenons plus positivement sur ce qu'implique cette union postnationale appelée encore cosmopolitique¹³¹. Le premier principe inhérent à l'union cosmopolitique renvoie à la nécessaire égalité entre les citoyens (entre eux et avec l'Etat auquel ils appartiennent) ainsi qu'entre les Etats, « les étrangers sur le sol indigène et les États d'accueil, ainsi qu'entre les étrangers entre eux ». Concrètement, il s'agit d'assurer à chacun le respect de ce droit tout en préservant la liberté individuelle et l'autonomie des peuples. Dès lors, il convient de penser conjointement le niveau étatique interne avec le niveau international en lui adjoignant un droit transnational/cosmopolitique. Dans cette perspective, la plus-value initiée par l'UE est d'étendre les droits de l'Homme (niveau individuel) au niveau d'un « droit commun régissant les relations entre les nations membres », c'est-à-dire un droit des peuples. Ainsi consacré, ce droit des peuples doit garantir les valeurs « d'intégrité, de participation, de solidarité et de personnalité » qui caractérisent dès lors « les droits civils, politiques, sociaux, moraux et culturels sur le plan individuel ». Dans la mesure où ces valeurs se voient instituées dans la Charte des droits fondamentaux, le citoyen européen peut alors les faire valoir devant la Cour européenne de justice. « Il peut y faire valoir ses droits à travers des arrêts de justice européenne, lesquels, par suite, seraient opposables à son propre État national ».

Après avoir modestement tenté de rendre compte des grandes lignes de la citoyenneté postnationale telle que le conçoit Jean-Marc Ferry, il convient, dans la suite de notre réflexion, de rendre compte de certaines limitations dont elle a fait l'objet afin de proposer un modèle nuancé et critique.

La problématique centrale que nous allons esquisser dans cette dernière partie relève principalement du fait que peu d'individus se sentent véritablement citoyens européens. En effet, comme le soulignent notamment les enquêtes « Génération quoi ? » et l'Eurobaromètre, les citoyens ne se sentent pas appartenir prioritairement à l'Union européenne et ne placent pas massivement leur confiance dans ses institutions. Comme nous l'avons souligné, ce manque d'enthousiasme ne peut pas s'expliquer par l'échelle ou l'importance démographique de l'Union européenne. Dès lors, il convient de se tourner vers les raisons qui justifient la relative difficulté des citoyens à se sentir appartenir à l'UE. En effet, selon Ferry, penser une citoyenneté européenne ne peut se faire au détriment de l'existence d'une culture politique commune mise à l'épreuve des contextes nationaux ainsi que d'une mémoire historique

¹³¹ FERRY, J-M., *Comprendre l'Union européenne en un sens cosmopolitique: Quelle participation civique ?*, Archives de Philosophie (75/3), 2012 p. 395-404.

partagée, fruit de la confrontation des histoires nationales et de leurs interprétations afin d'aboutir à une reconnaissance réciproque.

Comme le souligne Kymlicka¹³², « soumis aux mêmes forces, les citoyens des démocraties occidentales répondront différemment en fonction de leur culture et de leur paysage politique intérieur ». Or, l'UE ne possède ni langue, ni médias, ni partis communs si bien que les citoyens craignent qu'ils ne possèdent ni le capital culturel ni les moyens institutionnels (qu'ils possèdent dans les contextes nationaux) pour que les élites doivent rendre compte de leurs actes. En effet, les élites nationales ont l'avantage de s'exprimer dans la « langue du peuple », d'évoluer dans un « système médiatique et un système éducatif qui diffusent des récits nationaux communs et fondent une culture nationale commune ». Dans le même ordre d'idées, Virginie Van Ingelgom¹³³ cible trois lieux problématiques à la construction d'une citoyenneté européenne.

Ainsi, le premier lieu de tension est celui de l'absence de récit européen. Elle note ainsi que l'Europe n'est pas porteuse aujourd'hui d'un « imaginaire » propre dans la mesure où il n'existe pas un « récit partagé du passé plus lointain du continent » comme en atteste le retrait des symboles de l'Union en 2007 lors de la signature du Traité de Lisbonne. Ce constat souligne que le processus de « confrontation historique » sensé mené à la reconnaissance réciproque n'a pas (encore) été amorcé pour l'UE et qu'il constitue un manque dans l'effectuation d'une citoyenneté européenne. Le deuxième point abordé par l'auteur est celui des « vecteurs de socialisation » qui se réalisent essentiellement au niveau national. En effet, construire collectivement un récit passe d'abord par les politiques d'éducation et donc l'institution scolaire. Or, ces politiques et cette institution relève majoritairement de l'ordre national qui ne laisse que peu de place à la compréhension et au fonctionnement institutionnel de l'UE (à cet égard, le programme d'EPC ne fait pas exception). Le second vecteur de socialisation est constitué des espaces médiatiques entendu au sens large. Ainsi, l'auteure déplore l'absence de véritables partis politiques européens ainsi que le « cloisonnement des élections européennes dans la sphère nationale ». De plus, les médias continuent d'aborder les questions européennes au travers du prisme de l'espace national comme en témoigne l'absence de télévision européenne (Arte et Euronews ne rencontrant qu'un intérêt limité).

¹³² KYMLICKA, W., *Le mythe de la citoyenneté transnationale*, Critique internationale (23-2), 2004, p. 97-111, DOI:10.3917/cii.023.0097.

¹³³ VAN INGELGOM, V., *Vers une communauté politique européenne ?* dans Questions Internationales (51/1), 2011, p. 121.

Enfin, l'absence de « lingua franca » constitue aussi un obstacle important considérant la diversité linguistique comme une difficulté dans le rapprochement des Européens.

Le dernier lieu de tension est celui du champ d'action de la politique européenne. Rejoignant le constat de Nicolas Levrat¹³⁴, la politique de l'UE laisse la majorité des politiques sociales aux mains des échelons national ou régional (ex : éducation, soins de santé, pension, etc.), ce qui semble d'ailleurs être souhaité par les citoyens européens (Eurobaromètre 2010 : 36 % des Européens déclarent vouloir que les politiques de santé soient gérées en commun au niveau de l'Union européenne, ce pourcentage tombant à 33 % pour la sécurité sociale et à 26 % pour les retraites). Or, une démocratie postnationale implique d'aborder les questions qui concernent directement les citoyens au-delà de la politique migratoire ou de défense. Pour résumer ces trois problématiques, nous pouvons dire que les difficultés de l'intégration européenne sont dues, notamment, à l'absence d'une histoire communément partagée, à l'absence d'instances de socialisation postnationales (éducation, médias, partis politiques) et au manque de politique sociale laissée aux Etats et régions.

Afin de dépasser ses difficultés, les solutions proposées par la littérature sont multiples. Kymlicka insistera sur l'augmentation des moyens de contrôle par les citoyens au travers des Etats-nations (extension du droit de veto, vote national pour les questions importantes) et sur l'amélioration de la transparence de la politique européenne (ex : publication des projets d'accord avant leur signature). Levrat propose quant à lui (en reprenant une idée développée par Rosanvallon) de « trouver les moyens qui permettent une forme de représentation de la société civile » au travers du Comité économique et social européen (CESE) par exemple. Dans la même veine, Ferry prône la mise en communication entre le Parlement européen et les parlements nationaux en ajoutant les intérêts socio-économiques à l'agenda décisionnel. Autant de propositions qui ont un certain intérêt et nul doute qu'il faille œuvrer dans ce sens.

Pour conclure notre analyse, nous aimerions envisager l'intérêt d'une approche *post-nationale* et *reconstructive* dans l'élaboration d'une éducation à la citoyenneté dans le contexte belge francophone. Comme nous l'avons montré pour la construction d'une identité post-nationale, la perspective d'une citoyenneté cosmopolitique doit viser à la fois la recherche de l'unité et le respect du pluralisme. Afin d'atteindre cette double finalité, le caractère conflictuel des relations sociales ne doit pas être évité mais surmonté. C'est dans

¹³⁴ LEVRAT, N., *Quelle identité pour l'Europe ? – Les limites de l'Union et les voies d'une intégration postnational ?* dans K. AMACHER ET N. LEVRAT (eds), *Jusqu'où ira l'Europe ?*, Academia Bruylant, Université de Genève, Publications de l'Institut européen de l'Université de Genève, Louvain-la-Neuve, 2005, p. 85-98.

cette perspective que Ferry propose de fonder une *éthique reconstructive*¹³⁵ comme fondement de la discussion, éthique fondée sur le double registre de la *narration* et de *l'argumentation* (c'est sur ce double registre que se construit le processus de reconstruction). Ainsi, la *raison publique* doit s'ouvrir à d'autres types de discours plus « sensibles » que ceux qui sont généralement véhiculés par le droit et l'argumentation juridique. Prenant au sérieux les « intuitions morales qui ne sont pas encore parvenues à l'objectivité d'évidences socialement reconnues », la raison pourra s'ouvrir à « l'éthique de la responsabilité et déstabiliser les préjugés qui limitent les attentes normatives ». Evidemment, ce mouvement éthique d'ouverture à la narration d'autrui n'est qu'une première étape vers la reconstruction, une nécessaire étape de reconnaissance. C'est grâce au niveau argumentatif que les conflits d'interprétation pourront être dépassés dans la mesure où les argumentations permettront de décentrer les narrations en les structurant, en les sortant d'un certain « dogmatisme ». « C'est le génie de la reconstruction : partir d'une structure pour reconstituer le processus dont cette structure est le résultat, de sorte que l'on accède à une compréhension proprement historique de la situation donnée »¹³⁶. Mais, le dépassement n'est pas toujours possible puisque certains conflits persisteront. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un échec ; la reconnaissance de la différence reste une étape franchie et elle constitue un motif d'engagement à trouver les moyens d'une coexistence pacifique.

L'approche post-nationale ne peut se penser indépendamment d'un cadre démocratique fondé sur l'Etat de droit et les droits de l'Homme dans la mesure où ils fournissent une véritable garantie de l'égalité entre les citoyens. In fine, c'est en articulant l'argumentation contradictoire dans l'espace public (issu du processus de reconstruction que nous évoquions plus haut) et la régulation technique de l'Etat que l'identité post-nationale pourra se déployer.

A la question de savoir en quoi l'éthique reconstructive pourrait fournir les lignes directrices d'une éducation à la citoyenneté dans le contexte belge francophone, il convient de répondre que cette approche permet de répondre positivement à l'exigence de neutralité telle qu'elle fut formulée par la Cour constitutionnelle. En effet et sans revenir sur l'ensemble de l'arrêt que nous avons analysé dans la première partie, il convient de rappeler que le cours d'EPC entend fournir les garanties de la neutralité, garanties que les cours dits « philosophiques » ne fournissent pas aux yeux de la Cour. Dès lors, l'éducation à la citoyenneté ne peut échapper à la triple exigence relative à la diffusion de connaissances et d'informations que sont

¹³⁵ FERRY, J-M., *L'éthique reconstructive*, Paris, Editions du Cerf, 1996.

¹³⁶ FERRY, J-M., op.cit. 1996, p.14.

l'*objectivité*, l'approche *critique* et le respect du *pluralisme* (voir : C.C. Arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015, B.6.5.). Or, une citoyenneté post-nationale et reconstructive est fondée sur la double nécessité de recherche d'unité et de respect du pluralisme garantie par la mobilisation des deux registres que sont la narration et l'argumentation. Ainsi, en ouvrant la raison publique à d'autres types de discours, en reconnaissant que « notre » conception de l'histoire et que « nos » traditions ne sont pas des évidences tombées du ciel mais que « l'apparente objectivité d'un sens commun » est « le résultat sédimenté de communautés antérieures qui serviront d'appui aux communautés ultérieures »¹³⁷, le registre narratif pose les conditions de la reconnaissance du pluralisme dont pourrait s'inspirer la citoyenneté. Sur cet aspect, l'éducation à la citoyenneté se doit d'accueillir les narrations d'autrui, sans postuler a priori leur non-légitimité dans la raison publique qui préside au débat démocratique. Néanmoins, il convient de reconnaître que la reconnaissance de ces narrations et des souffrances qu'elles véhiculent ne mène souvent qu'à une réparation « symbolique », à une « consolation » d'injustices dont les conséquences ne pourront pas être réparées au sens strict (ce qui n'enlève en rien la nécessité d'une telle démarche).

L'ouverture à la pluralité narrative ne dispense évidemment pas d'une « réappropriation critique, autocritique des significations héritées » (Ferry, 2003). En effet, il est essentiel d'interroger les évidences, les idées reçues et donc de faire place à l'approche critique de ces contenus narratifs (*approche post-narrative*). C'est d'ailleurs précisément le rôle de l'approche argumentative que de décentrer et structurer ces narrations afin de sortir d'une lecture « dogmatique ». Dès lors, c'est en mobilisant ce double registre que la citoyenneté « post-nationale et réflexive » pourra rencontrer les exigences de la neutralité. Enfin, ces approches ne peuvent pas s'inscrire en-dehors d'un cadre structurant et universaliste garanti par un cadre démocratique soucieux de faire respecter l'Etat de droit et les droits de l'Homme en ce qu'ils assurent le respect de l'égalité entre tous les citoyens. Ce cadre a non seulement une portée universelle mais est aussi compatible avec la reconnaissance de droits spécifiques issus de l'intégration de cette universalité au contexte national belge marqué par le pluralisme. Dès lors, il s'agit de penser les principes universalistes et l'identité culturelle particulière dans le registre de la complémentarité et non l'opposition. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté reconstructive constitue une approche féconde pour respecter l'exigence de neutralité qu'elle entend garantir.

¹³⁷ FERRY, J-M., *Ethique reconstructive, justice politique et vulnérabilité sociale* dans CHÂTEL, V & SOULET, M-H (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2003, p.85-90.

Conclusion

Notre question de départ avait pour objectif de penser, dans une perspective éducationnelle, ce qui pourrait constituer un modèle belge d'éducation à la citoyenneté. Dans un premier temps, nous avons tenté de montrer en quoi la citoyenneté ne pouvait être réduite à la nationalité dans la mesure où cette dernière ne constitue pas une garantie d'égalité universelle. Le traitement différencié entre les « nationaux » et les « étrangers » ainsi que l'évolution historique du droit de vote (tardivement accordé aux femmes) ont montré les limites d'une telle association. Ensuite, nous avons esquissé les façons dont la citoyenneté doit, pour garantir son effectivité, être pensée à l'aune du sentiment d'appartenance. En effet, être citoyen, c'est aussi et surtout se sentir appartenir à une communauté (plus ou moins importante) dont on partage « un socle commun ». Nous avons également vu que l'objet de ce socle est variable d'un individu ou d'un groupe à l'autre et fait l'objet de tensions voir d'oppositions. Néanmoins, il s'agit de garder à l'esprit que la citoyenneté reste une modalité d'appartenance parmi d'autres et qu'elle n'a dès lors pas le monopole de l'adhésion. Plus précisément, la possibilité de la réalisation d'une certaine « synthèse culturelle » fut l'occasion de discerner les tensions du « mettre ensemble » et par extension du « vivre ensemble » qui oscille entre la reconnaissance du pluralisme identitaire et la recherche d'un « bien commun ». Cette tension traduit bien les représentations et modèles de la citoyenneté en ce qu'elle peut se définir tantôt comme la volonté d'une « homogénéisation culturelle », tantôt comme la reconnaissance absolue de la diversité. Il n'est pas absurde de penser que la citoyenneté belge puisse s'inscrire entre ces deux « extrêmes ».

De plus, la citoyenneté belge ne peut se penser en-dehors d'une « histoire longue » dans laquelle elle s'inscrit. C'est dans cette perspective que nous avons rappelé en quoi l'Etat belge pouvait être défini comme une démocratie consociative, cherchant la voix d'un compromis voir d'un consensus qui dépasse les antagonismes. Néanmoins, alors que la « discrétion » semblait fonder le champ de l'intervention étatique, nous avons montré que ce principe tendait à s'effacer au profit d'un plus grand interventionnisme et d'une logique économique d'employabilité auquel doit répondre l'Ecole.

Au moment d'analyser les enjeux propres au contexte scolaire, l'éducation à la citoyenneté s'est vue confrontée à plusieurs lieux de tension. Ainsi, la relation pédagogique est porteuse d'une certaine asymétrie entre l'élève et l'enseignant mais, comme nous l'avons précisé dans notre analyse sur la neutralité, elle n'est pas une fatalité lorsqu'elle se mue en confiance réciproquement construite. L'Ecole est aussi le lieu d'une difficile adéquation entre « culture

juvénile » et « culture scolaire », entre demande de reconnaissance et modèle éducatif englobant. In fine, pour que l'Ecole puisse être le « lieu d'exercice quotidien de la citoyenneté », elle doit faire preuve de courage et accepter une certaine perte de « puissance » ou d'autorité au profit de la reconnaissance et de l'autonomie des élèves véritablement reconnus comme des acteurs de la vie scolaire. C'est une prise de risque, un changement radical de perspective mais c'est à ce prix que l'élève pourra vraiment devenir un citoyen actif et responsable.

Enfin, c'est en tentant de penser conjointement « appartenance, civisme, droits et action collective » que nous avons abordé le concept de citoyenneté post-nationale, tel qu'il est envisagé par Ferry. Malgré ses limites et le caractère hypothétique d'une telle thèse, la citoyenneté cosmopolitique constitue un lieu à investir afin de garantir un horizon d'universalité dans le respect de la diversité et du pluralisme. Indépendamment des difficultés inhérentes à sa mise en œuvre, le contexte européen contemporain nous donne à penser à nouveaux frais, la nécessaire construction d'une citoyenneté reconstructive. A cet égard, l'Ecole a un rôle fondamental à jouer en ce qu'elle est responsable de la formation des citoyens de demain. Dès lors, éduquer à la citoyenneté, c'est éduquer à une véritable reconnaissance sans chercher à imposer un modèle prédéfini. Eduquer à la citoyenneté, c'est écouter les femmes et les hommes, leur histoire, leurs identités multiples, le sens qu'ils donnent à leur existence. Eduquer à la citoyenneté, c'est penser l'un dans le multiple, l'universel et le particulier. Eduquer à la citoyenneté, c'est répondre aux exigences de la neutralité qui impose de transmettre les connaissances de manière « objective, critique et pluraliste ».

II.3. Education et convictions : quelle place pour les religions dans l'enseignement contemporain de la citoyenneté ?

Introduction

Les deux premières questions traitées avaient respectivement pour objet, la neutralité et la citoyenneté. Au demeurant et sans prétendre *avoir fait* le tour de ces questions complexes, nous *allons nous intéresser* aux tensions relatives à la place des convictions dans le paysage éducatif. Notre approche sera double puisqu'elle consistera non seulement à considérer la place accordée aux religions dans l'enseignement mais aussi à la façon de les aborder dans le contexte éducatif. Dans cette perspective, nous aborderons ces enjeux au travers d'une analyse comparative de deux « modèles » souvent opposés dans la littérature scientifique, à

savoir le modèle français et le modèle québécois. En effet, il s'agira de rendre compte de deux approches sensiblement différentes qui s'inscrivent d'ailleurs dans des contextes historiques distincts.

Dès lors, nous tenterons d'inscrire ces démarches dans leur contexte sans pour autant en retracer toute l'historicité. En effet, l'objectif de notre approche n'est pas tant de retracer toute l'histoire de l'éducation en France et au Québec mais de rendre saillant les éléments qui ont conduit l'une et l'autre à opter pour une certaine approche du religieux en contexte scolaire. Si nous avons choisi ces deux modèles, c'est, d'une part, parce qu'ils présentent deux options et deux visions du monde fort différentes et, d'autre part, parce que la littérature scientifique qu'ils mobilisent, s'exprime au travers d'une langue commune. En effet, il n'est plus à démontrer que le vocabulaire mobilisé et la langue dans laquelle il se déploie, témoigne d'un univers de sens particulier que les traductions ne rendent pas toujours.

Enfin, fort de ces « études de cas », nous tenterons de mesurer la proximité de ces modèles avec le politique éducative belge francophone actuelle mais aussi d'envisager les enjeux et défis de l'articulation entre enseignement de la citoyenneté et convictions dans notre société plurielle.

II.3.1. L'approche française : l'éducation au fait religieux

Depuis la loi du 9 décembre 1905¹³⁸, le régime de laïcité « à la française » constitue un lieu de tensions et de conflits d'interprétation. Ainsi, ce principe est tantôt lu comme un régime de limitation des religions dans la sphère publique, tantôt il est, au contraire, lu comme un principe garantissant et soutenant cette même liberté religieuse. Néanmoins, comme le souligne Pierre-Henri Prélôt¹³⁹, professeur de droit public, « la séparation s'est faite en deux temps, d'abord la séparation de l'Église (catholique) et de l'école (entre 1879 et 1886) ; ensuite, la séparation des Églises et de l'État (en 1905) ». Dès lors, la loi de 1905 ne traite pas directement de l'école en-dehors de deux points particuliers. Le premier concerne le refus de placer les deux heures d'enseignement de la religion dans le temps scolaire afin d'éviter que

¹³⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000508749>

¹³⁹ <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=32303>

« les prêtres ne fassent pression sur les parents ». Le second concerne plus spécifiquement les aumôneries qui, par dérogation au principe générale de l'interdit des subventions du culte, peuvent faire l'objet d'un financement public dans la mesure où ces dernières permettent d'assurer « le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons » (art 2). Néanmoins, Prélôt souligne que dans la pratique, le financement du personnel d'aumônerie disparaîtra des budgets scolaires dès la troisième République (1870-1940). Quoi qu'il en soit, la loi de 1905 ne précise pas comment il faut parler des religions aux enfants et n'apporte pas vraiment de solutions pratiques sur cette question. Au demeurant, la laïcité se définit comme une lutte contre toute forme de prosélytisme, consacrant progressivement comme un lieu protégé. Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, la laïcité est érigée en principe constitutionnel comme en atteste l'article 1 de la Constitution de 1946 : « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». In fine, c'est bien la stricte séparation entre les Eglises et l'Etat ainsi que la neutralité de ce dernier qui sont affirmées, en d'autres termes, une « laïcité libérale »¹⁴⁰

Dès lors, il semble utile de revenir à l'évolution du contenu des programmes scolaires pour comprendre comment les religions ont été intégrées ou non dans le cursus des écoles françaises. A l'instar de Jean Carpentier¹⁴¹, nous allons parcourir quelques moments relativement récents (à partir des années 70) qui ont marqué l'enseignement du religieux dans les programmes de cours.

Dans les années 80, les contenus religieux étaient essentiellement abordés dans la cadre du cours d'histoire. Ainsi, dès la 6^{ème} année¹⁴², le cours envisageait les religions égyptiennes et grecque ou encore, le christianisme alors que la 5^{ème} année s'orientait autour de l'Islam et de l'Eglise en Europe du 11^{ème} au 13^{ème} siècle, etc. En-dehors du cours de philosophie, le mot « religion » est absent des programmes de cours. Dès lors, aborder ces contenus relève de la liberté des enseignants d'autres disciplines qui peuvent choisir des textes ou des supports à

¹⁴⁰ BAUBÉROT, J., *Les sept laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n'existe pas*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015.

¹⁴¹ CARPENTIER, J., *L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France*, Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique (93), 2004, p.79-92.

¹⁴² Il n'est pas inutile de rappeler que l'organisation scolaire française est sensiblement différente que celle que nous connaissons en Belgique. Ainsi, lorsque nous évoquons la 6^{ème} année, nous faisons référence à la première année de l'enseignement secondaire (collège) qui s'étale sur quatre années au terme desquelles, l'élève obtient son brevet. Généralement, l'enseignement se poursuit au lycée durant un cycle de trois ans (seconde, première et terminale) qui aboutit in fine à l'obtention d'un baccalauréat (l'équivalent de notre CESS).

dominante religieuse. Même si elles ne sont pas strictement formalisées, aborder les religions demeure une réelle possibilité.

Deux débats importants ont marqué les années 80 à 90, le premier relève de ce que Carpentier nomme « l'ignorance de l'histoire » alors que le second atteste de « l'inculture religieuse des jeunes ». Ainsi, dès 1980, certaines personnalités, telle qu'Alain Decaux n'hésitent pas à souligner le manque criant de connaissances historiques des enfants. Ce constat amène alors le ministre de l'éducation, Alain Savary, à demander dès 1982, « un bilan sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cours des dix dernières années et des propositions sur « les moyens propres à améliorer la situation actuelle » ». Le professeur Girault, alors chargé de réaliser ce bilan, rédige un questionnaire qu'il envoie dans des classes de 6^{ème} et de seconde. Or ce questionnaire n'aborde pratiquement pas le fait religieux (Carpentier en recense quatre répartis sur les deux questionnaires). Ce fait peut paraître anecdotique mais il témoigne malgré tout d'une attention particulière à une connaissance historique relativement séparée du fait religieux qui semble avoir une place mineure.

Parallèlement, un autre constat, qui s'inscrit en continuité avec le premier, s'impose, à savoir la perte progressive d'un savoir commun qui était censé garantir « l'accès à une culture commune ». C'est dans ce contexte que, dès juillet 1982, la Ligue de l'enseignement réunie en Assemblée générale réclame « l'étude des textes et mythes fondateurs et fondamentaux des grandes religions, leur histoire, leurs contributions positives ou négatives au développement des civilisations ». Cette période est aussi l'occasion d'interrogations quant à la place du christianisme dans l'histoire de France (Monde de l'éducation, 1986). On peut donc dire que les années 80 constituent un moment de tension entre une approche historique peu encline à aborder le fait religieux et la nécessité de renforcer une culture commune dont l'objet tâte à se définir. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le contenu des programmes d'histoire et de géographie sera de nouveau sur la table moins de dix ans plus tard.

En effet, en 1989, le professeur Joutard est chargé à son tour de mener une nouvelle étude sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Contrairement à son prédécesseur, il décide de mettre en place des équipes de travail qui devront travailler sur un thème particulier. Ces travaux mettent trois lacunes majeures en évidence : « lacune dans l'histoire des sciences et des techniques, lacune dans l'histoire des arts et lacune dans l'histoire des religions ». Devenu recteur, le professeur Joutard organise en partenariat avec la Ligue de l'enseignement et d'autres organisations, un colloque intitulé « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque ». Les près de cent cinquante personnes réunies sont ainsi réparties en quatre

commissions¹⁴³. Les conclusions de ce colloque permettront de remettre la question de la place du fait religieux au cœur du questionnement de l'école laïque.

Quelques années plus tard, les programmes de 1996 constituent une évolution importante dans la perspective de l'histoire des religions. En effet, alors les anciens programmes n'envisageaient que l'époque contemporaine (du 18^{ème} siècle à nos jours), la nouvelle mouture réintègre des périodes entières de l'histoire (ex : Moyen-Age, histoire moderne) et abordent le fait religieux dans un contexte culturel plus large. C'est dans cette perspective que le christianisme, l'humanisme ou les réformes du 16^{ème} siècle font leur entrée dans le cursus scolaire (dès le lycée). Ainsi, la Bible devient un texte à lire au même titre que l'Odyssée ou l'Enéide, un texte fondateur qu'il convient d'étudier au regard des sources archéologiques. Mais ces nouveautés ne vont pas sans susciter un certain étonnement auprès des enseignants peu familiers avec cette nouvelle grille de lecture.

De plus, parallèlement, de nombreux événements suscitent et stimulent de vives réactions dans l'espace public. C'est une période qui voit émerger les premiers « problèmes du voile » comme en témoigne, dès septembre 1989, l'affaire collège Gabriel-Havez de Creil¹⁴⁴. Dans cette affaire, la décision rendue par le Conseil d'Etat est intéressante puisqu'il considère que le port de signes religieux n'est pas par lui-même incompatible avec la laïcité et qu'il s'inscrit dans la liberté d'expression et de manifestation de ses croyances religieuses. A partir de 1996, un certain nombre d'organismes sont mis en place afin de lutter contre « le phénomène sectaire » (ex : l'Observatoire interministériel sur les sectes). Dès lors, l'inculture religieuse qui était dénoncée depuis le début des années 80 fait peu à peu place à l'inquiétude d'une « inculture laïque » face à des jeunes qui n'arrivent pas à définir l'objet de cette laïcité.

Deux événements vont alors mener cette effervescence sur la scène politique. Ainsi, le ministre de l'Education nationale, Jack Lang va demander au philosophe Régis Debray de réaliser un « rapport sur l'enseignement du fait religieux à l'école laïque »¹⁴⁵ afin de formuler

¹⁴³ 1) Histoire des religions, culture religieuse, enseignement de la religion ; 2) Unité ou spécificité des démarches ? Approches disciplinaires, pluridisciplinaires ou transdisciplinaires ? ; 3) Formation des enseignants. Quels relais de la culture scientifique vers l'école, le collège, le lycée ? Besoins, outils, techniques, méthode ; 4) De l'enseignement des religions d'hier et d'aujourd'hui en France et à l'étranger, vers un enseignement renouvelé, quelles propositions ?

¹⁴⁴ Trois jeunes filles musulmanes cessent de fréquenter l'établissement sur la demande du principal qui estime que le port du voile est incompatible avec le bon fonctionnement d'un établissement scolaire laïc.

¹⁴⁵ Les recommandations de ce rapport définiront largement les missions de l'IESR (Institut européen en sciences des religions) fondé la même année (2002). « Sa première mission est de participer à la mise en œuvre de l'enseignement des faits religieux à l'école, notamment à travers l'organisation de stages de formation initiale et continue pour les personnels de l'Éducation nationale » (disponible sur : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/institut>). Régis Debray présidera d'ailleurs le conseil de direction de l'IESR de

des propositions tant sur le programme d'enseignement que sur la formation enseignante (nous sommes alors le 3 décembre 2001). Il est utile de noter qu'il n'est plus question d'aborder les religions exclusivement dans la cadre du cours d'histoire mais de penser l'éducation au fait religieux, ce qui constitue un potentiel élargissement aux autres disciplines scolaires. De plus, les programmes ne sont pas les seuls objets de ce rapport puisque la formation des enseignants en fait également partie. Dès lors, le fait religieux devient l'affaire de l'ensemble des enseignants auxquels on demande d'être capable « d'expliquer avec le respect, la distance et la mesure qui conviennent les faits religieux lorsque le déroulement de leur enseignement les rencontre. Ces faits entrent alors dans la culture générale, ou mieux dans la culture commune que donne l'école à ceux qui la fréquentent ». Ce rapport, qui orientera considérablement les débats des experts de la commission STASI, relève trois objectifs :

- 1) « Concilier liberté de conscience et principe de laïcité entendu comme neutralité ;
- 2) Réaffirmer par l'École le discours politique républicain ;
- 3) Trouver une faisabilité de l'application du cadre "laïcité"»¹⁴⁶.

Par conséquent, la laïcité ne s'entend plus uniquement comme un cadre structurant la réalisation de la liberté ; elle devient un idéal, une valeur supérieure d'émancipation. Dès lors, elle s'érige en « étendard » d'une République qui se sent menacée par ce qui lui est étranger. A cet égard, l'Ecole est le sanctuaire de la neutralité, vierge de toute identité et protectrice de la « violence » du monde extérieur. En ce début du 21^{ème} siècle, les débats et les rapports trouvent une première conclusion au travers du rapport Stasi (2004). L'idée d'une laïcité stricte et d'une école sanctuaire sont formalisées. La loi devient l'instrument de « régulation » des questions religieuses et les valeurs de la République sont réaffirmées. C'est ainsi que la loi du 15 mars 2004 (Bulletin officiel n°21 du 27 mai 2004) insiste sur le primat de l'ordre scolaire sur les revendications communautaires ainsi que sur la citoyenneté républicaine comme conception identitaire « au-delà des individus » (Chauvigné, 2017). Par conséquent et au-delà d'une neutralisation de l'espace scolaire, il s'agit de construire et d'affirmer une « identité commune et citoyenne ». Si cette loi sur les signes est claire sur la plan juridique, « le problème de l'interprétation de ces signes demeure et des

2002 à 2005. De plus, le fait religieux ne fait pas l'objet d'une discipline à part entière mais est présent dans les programmes de nombreux cours comme l'histoire, les lettres ou la philosophie (Il s'agit donc de la même approche que celle mise en place par le réseau libre au sujet de la citoyenneté).

¹⁴⁶ Chauvigné, C., *Laïcité à l'école : évolution du concept dans une approche historique et juridique*, Éducation et socialisation (46), décembre 2017 (consulté le 01 mars 2018), DOI : 10.4000/edso.2695.

accommodements sont trouvés localement pour permettre le vivre ensemble (les menus scolaires, les tolérances lors des grands événements religieux..) ». C'est donc bien deux visions de la laïcité qui s'opposent. La première considère ces « accommodements » comme autant de fragilisations du principe même de laïcité alors que la seconde envisage la laïcité comme un principe relationnel soutenant « le vivre et le construire ensemble ». Or depuis 2004, nous observons que le modèle de laïcité libérale qui prévalait dans la loi de 1905, s'affirme progressivement vers une laïcité républicaine attachée aux droits du citoyen et aux valeurs de la République considérées comme le bien commun¹⁴⁷. La grande nouveauté de cette conception réside dans le rapprochement entre laïcité et philosophie d'une part et avec la religion d'autre part. Dans cette perspective, il s'agit de réaffirmer la laïcité comme valeur et donc dans une perspective philosophique ainsi que d'introduire la religion dans ce contexte particulier. Dès lors, l'Ecole laïque se définit positivement à la fois comme respectueuse de la liberté de conscience des élèves tout en laissant une place centrale à la philosophie et à la formation au jugement critique mais aussi comme étant capable de penser la religion comme un véritable objet de réflexion et de connaissance dans le respect des croyances de chacun. Tel est le défi qui se pose à l'Ecole laïque : accepter de penser à nouveau « la relation de la vérité et des religions et de considérer que la religion n'est pas seulement un problème culturel, mais bien une voie d'accès à la question des finalités ultimes de l'humanité ».

Aujourd'hui, l'enseignement public en France est tenu au strict respect de la neutralité. Ainsi, les membres du personnel éducatif doivent respecter ce devoir dans l'exercice de leur fonction. De plus, l'affirmation de la laïcité a été largement renforcée comme le rappelle l'obligation d'afficher dans tous les établissements scolaires, une charte de la laïcité déclinée au travers de quinze principes (circulaire n° 2013-144 du 6 septembre 2013). Cette affiche est claire puisqu'elle affirme en son centre que « la Nation confie à l'École la mission de *faire partager* aux élèves les valeurs de la République ». Il ne s'agit donc pas d'une « simple neutralité abstentionniste » mais aussi d'une véritable promotion idéologique des valeurs de la République qu'il convient de *partager* sans qu'il soit question de les questionner comme le suggérerait une démarche philosophique. Parmi ces quinze principes qui sont autant de composantes de la laïcité française, la Charte¹⁴⁸ mentionne notamment : le respect de toutes

¹⁴⁷ Voir sur ce sujet : BAUBÉROT, J., *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube, 2006. BAUBÉROT, J., *Les 7 laïcités françaises*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, coll. « interventions », 2015. WILLAIME, J-P., *1905 et la pratique d'une laïcité de reconnaissance sociale des religions*, Archives des sciences sociales des religions (129), 2005, p.67-82.

¹⁴⁸ Pour la liste exhaustive, voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE., *Charte de la laïcité à l'Ecole : Valeurs et symboles de la République*, Circulaire n°2013-144, 6 septembre 2013 dans LE BULLETIN OFFICIEL,

les croyances (1), la séparation des religions et de l'Etat (2), la liberté de conscience et la libre expression de ses convictions dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public (3), la protection contre le prosélytisme et contre toute pression qui empêcherait l'exercice du libre arbitre (6), l'accès à une culture commune et partagée (7), le strict devoir de neutralité (11), aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme (12), nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République (13), le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit (14).

Parallèlement à l'enseignement public, l'éducation française possède également un réseau privé qui accueille 17% des élèves de l'enseignement primaire et secondaire¹⁴⁹. Le réseau privé n'est pas nécessairement confessionnel mais l'enseignement confessionnel est quant à lui, nécessairement privé. Ces établissements sont fondés et entretenus par des particuliers mais peuvent conclure un contrat avec l'Etat après cinq années d'exercice (Cf. articles L442-1 et s. du Code de l'éducation). Ce contrat, conclu pas plus de 90% des établissements privés, oblige ces établissements à accueillir tous les élèves sans distinction « distinction d'origine, d'opinion ou de croyance ». En contrepartie, l'Etat assure le contrôle pédagogique et assume la rémunération des enseignants alors que les frais de fonctionnement sont assurés par les collectivités publiques. Pour les établissements qui ne sont pas sous contrat avec l'Etat (300 sur 1300 établissements), ils sont libres de choisir leur programme d'enseignement mais comme pour tous les établissements d'enseignement, l'Etat continue de contrôler certains aspects comme les « diplômes requis pour les enseignants, le respect de la morale publique ou les questions d'hygiène et sécurité » (Zwilling, 2016).

Depuis la loi du 8 juillet 2013 (n° 2013-595), l'école de la République est tenue d'organiser un *enseignement moral et civique au lycée*. Ce cours vise à répondre à ce que nous évoquions précédemment, à savoir l'absence de socle culturel commun. Ainsi, cet enseignement vise à communiquer un certain nombre de valeurs communes telles que la liberté, l'égalité ou la laïcité, etc. Inversement, le réseau public ne peut dispenser aucun enseignement confessionnel. Néanmoins, en vertu du respect de la liberté de conscience, une « journée de vacation hebdomadaire » est prévue dans les écoles primaires pour que l'élève puisse

n°33, 12 septembre 2013, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659.

¹⁴⁹ ZWILLING, A-L., *Ecole et religion en France*, en ligne : <http://www.eurel.info/spip.php?article920> (consulté le 27 février 2018), 31 mars 2016.

bénéficier d'une instruction religieuse. A cet égard, il est important de souligner que cette journée doit être donnée en-dehors des heures de classes et hors de l'établissement scolaire (art L141-3 du Code de l'éducation). Pour l'enseignement secondaire et à la demande des parents, des aumôneries peuvent être créés dans les établissements. Même si l'aspect purement confessionnel n'a que peu de place au sein du réseau public, l'enseignement du fait religieux demeure important bien qu'il ne fasse pas l'objet d'une discipline à part entière. En effet, le fait religieux est abordé dans le cadre de disciplines scolaires existantes et s'inscrit dès lors dans la formation initiale et continue des enseignants. Dès lors, nous allons aborder plus particulièrement les programmes de cours qui abordent le fait religieux dans le système éducatif français mais également la façon dont ce dernier est traité selon la discipline qui l'intègre¹⁵⁰. Afin de rester cohérent par rapport à notre analyse programmatique (1^{ère} partie), nous nous concentrerons sur les programmes qui correspondent à l'enseignement secondaire belge (afin de situer les programmes concernés par rapport à l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone, nous noterons directement l'équivalent « belge »). Nous envisagerons quatre « programmes » (sachant qu'ils couvriront parfois plus d'une discipline scolaire) qui entendent aborder le fait religieux.

Le premier concerne l'enseignement de la philosophie en 6^{ème} humanités dans lequel il convient de distinguer l'enseignement général et technologique (ou technique). Ainsi, pour l'enseignement général (littéraire, économique et sociale, scientifique), le concept de « religion » est explicitement étudié comme une composante de la *culture*. Dans ce cadre, l'enseignant est libre d'aborder le fait religieux de différentes manières (tentative de définition du concept, relations entre philosophe et religion, approche sociologique, etc.). *Stricto sensu*, le fait religieux ne doit pas être abordé de manière obligatoire bien qu'elle soit incontournable pour tout enseignant qui souhaiterait étudier la notion de religion. Par contre, l'enseignement technologique n'aborde pas la notion de *religion*. Elle est potentiellement mobilisable dans le champ de la thématique « la vérité » au travers du binôme « raison et croyance ». De la même manière, l'enseignant pourra aborder les « divers aspects » du fait religieux. Dans la mesure où « la vie religieuse est l'occasion d'échanges matériels et symboliques, ce cas justifie

¹⁵⁰ A cette fin, nous partirons de la recension effectuée par l'IESR et disponible en ligne sur : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires>.

pleinement le fait que les programmes spécifient que le professeur peut utiliser dans son enseignement des écrits appartenant aux « sciences humaines » »¹⁵¹.

Intégrés aux programmes de philosophie les *Repères* constituent une source d'information pertinente. En effet, comme le *Glossaire* dévolu à l'EPC, les *Repères* définissent un certain nombre de concepts présents dans les programmes. Ainsi, même si la religion et le fait religieux ne sont pas définis, ils contiennent un certain nombre de distinctions conceptuelles dans lesquelles la religion peut être abordée (ex : croire/savoir, transcendant/immanent). Néanmoins, ces approches dichotomiques sont potentiellement porteuses d'une lecture partielle du concept de *religion* (qui serait par exemple opposée à toute forme de savoir). Enfin, l'enseignant de philosophie dispose d'une liste d'auteurs (57) dont deux doivent obligatoirement être insérées dans le cours. Cette liste comporte certaines références religieuses parmi lesquelles on retrouve Augustin, Averroès, Anselme, Thomas d'Aquin, etc. Evidemment, le choix de l'un ou l'autre auteur dépend entièrement de la volonté de l'enseignant.

Un deuxième « programme » entend aborder le fait religieux, il s'agit des programmes d'histoire-géographie-éducation civique à destination des élèves de 4^{ème} à la 6^{ème} humanité professionnelle (en vigueur depuis 2008)¹⁵². Le cours d'histoire (4^{ème} professionnelle) dont la thématique est « Les Européens et le monde » n'aborde pas la question du religieux alors qu'il entend développer les thèmes de « l'Humanisme et de la Renaissance » ou encore « les Lumières, la Révolution française et l'Europe ». Le même constat s'impose pour le programme de géographie puisque la « diversité culturelle et religieuse des sociétés » n'est pas évoquée. Quant au programme d'éducation civique, qui porte pourtant sur le thème de « l'égalité, des différences et des discriminations », le religieux est un thème facultatif qui est au mieux évoqué de manière succincte.

Le constat pour les programmes de 5^{ème} professionnelle n'est pas sensiblement différent. Ainsi, le fait religieux n'est abordé que dans le thème 3 « Etat et société en France de 1830 à nos jours ». Ce thème poursuit l'objectif d'analyse l'évolution des rapports entre la République et les Eglise tout en mettant l'accent sur la laïcité en ce qu'elle est « devenue la garante de la liberté de conscience et du libre exercice des cultes ». Pour les cours de

¹⁵¹ Analyse réalisée par Philippe Gaudin, directeur adjoint de l'IESR, agrégé de philosophie, docteur de l'EPHE disponible en ligne : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires/enseignement-philosophie-terminale-fait-religieux>.

¹⁵² Analyse réalisée par Stéphanie Laithier, agrégée d'histoire, diplômée en études germaniques et diplômée de l'Université hébraïque de Jérusalem, disponible en ligne : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires/nouveaux-programmes-histoire-geographie-education-civique-lycee>.

géographie et d'éducation civique, il n'y a aucune mention du fait religieux. Enfin, le constat est encore plus frappant pour les programmes de 6^{ème} professionnelle (Histoire, géographie et éducation civiques) puisque le fait religieux y est complètement absent.

Le troisième programme qui entend aborder le fait religieux est celui d'histoire (4^{ème} secondaire et mis en application à la rentrée 2010)¹⁵³. De manière générale, le fait religieux trouve peu de place dans ces programmes. En effet, il est abordé explicitement dans le seul thème 3 relatif à la « chrétienté médiévale ». Néanmoins, il reste possible de l'aborder dans le thème 4 (« Les hommes de la Renaissance » ou « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique »), mais de manière optionnelle, ainsi que dans le thème 5 où le religieux est mentionné dans la liste « des bouleversements dus à la Révolution française ». Enfin, il convient de noter que les manuels de 4^{ème} évoquent la dimension religieuse plus que le programme et les ressources¹⁵⁴. Quoiqu'il en soit, l'approche est centrée sur l'Europe et plus particulièrement sur le christianisme latin si bien que les autres religions sont envisagées dans le rapport qu'elles entretenaient avec le christianisme (ex : Le monde antique est envisagé sous l'angle de l'héritage chrétien ; l'islam et le judaïsme sont abordés au travers de leurs relations avec les chrétiens).

En s'intéressant plus précisément aux thèmes abordés par le programme, il apparaît que le fait religieux n'apparaît pratiquement jamais. Ainsi, le thème 1 (*Le peuplement de la terre*) ne l'aborde pas¹⁵⁵ alors que le thème 2 (*L'invention de la citoyenneté dans l'Antiquité*) ne l'aborde pas dans le programme mais bien dans les ressources (uniquement dans la cadre de la vie politique d'Athènes). « Dans le reste du programme la dimension religieuse n'apparaît pas, sinon de manière quasi subliminale. Dans le même thème, il est possible d'étudier Luther, comme l'un des hommes de la Renaissance, mais la question n'est pas obligatoire ; si les enseignants choisissent de l'étudier, ils ne pourront guère y consacrer plus d'une heure ». En conclusion, ce qui ressort de ce programme est que le fait religieux est peu présent et est seulement envisagé dans le cadre du monde latin catholique de l'époque médiévale.

¹⁵³ Analyse réalisée par Anna van den Kerchove, docteure en sciences religieuses et maître en histoire ancienne, disponible en ligne : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires/programme-dhistoire-classe-seconde-manuels-commentaire-ressource>, 10 juin 2012.

¹⁵⁴ Voir à ce sujet : VAN DEN KERCHOVE, A., *History Textbooks within the Framework of French Laïcité* dans HUNTER-HENIN, M (ed.), *Law, Religious Freedoms and Education in Europe*, Farnham, Editions juridiques FD, 2011, p. 251-266.

¹⁵⁵ Signalons toutefois le manuel dirigé par Hugo Billard, Histoire 2e. Programme 2010, Magnard, 2010 (VAN DEN KERCHOVE, A., op.cit.).

Enfin, en analysant les programmes de la 1^{ère} à la 3^{ème} secondaire¹⁵⁶, il apparaît que les faits religieux sont peu présents dans les objectifs généraux. Ainsi, le socle commun (équivalent à notre socle de compétences) évoque rapidement le dialogue des cultures et insiste plus particulièrement sur la laïcité comme garante de la liberté de conscience et de l'égalité entre les citoyens (domaine 3 : *la formation de la personne et du citoyen*). Parallèlement, le domaine 4 (*les systèmes naturels et les systèmes techniques*) « invite à travailler l'histoire des sciences en liaison avec l'histoire des sociétés humaines » ; ce qui pourrait être l'occasion d'aborder la distinction entre savoir scientifique et croyances religieuses. De la même manière, le domaine 5 (*les représentations du monde et l'activité humaine*), en poursuivant l'objectif d'ouvrir les élèves aux mondes lointains et à la diversité des cultures et des croyances, ouvre la possibilité d'aborder le fait religieux même si ce dernier n'est pas explicitement cité.

Du point de vue disciplinaire, le cours de français entend notamment « établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses ». Dans ce cadre, la dimension religieuse de certaines œuvres pourra être abordée (idem pour l'étude des œuvres majeures de l'Antiquité). Les programmes de langues vivantes poursuivent, entre autres, l'objectif de « découvrir l'imaginaire d'autres cultures ». Cette formulation généraliste permet à l'enseignant d'aborder la dimension religieuse de ces « imaginaires ». Dans le même ordre d'idées, le programme d'arts plastiques (et d'histoire des arts) permet la référence aux faits religieux lorsqu'il s'agit d'identifier et d'analyser les caractéristiques de certaines œuvres (idem pour l'éducation musicale à travers l'étude des grandes œuvres musicales). Enfin, les programmes d'histoire laissent une place sensiblement différente à l'étude du fait religieux selon l'année d'étude. En effet, le programme de 1^{ère} générale aborde directement le fait religieux puisqu'il étudie le Moyen Âge. Dès lors, il serait directement abordé dans les trois thèmes déployés dans le programme d'histoire¹⁵⁷. Si ce constat vaut pour la 1^{ère} année, il est moins évident pour les deux suivantes dans la mesure où même si le programme de 2^{ème} générale étudie les changements majeurs qui se sont produits au 18^{ème} et 19^{ème} siècle, la référence au fait religieux reste optionnelle et présentée de manière négative¹⁵⁸. En 3^{ème} année,

¹⁵⁶ <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires/cycle-4-5e-3e>

¹⁵⁷ Thème 1 : Chrétientés et Islam, VI^e – XIII^e s ; thème 2 : Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident médiéval, XI^e – XV^e s ; thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI^e et XVII^e s.

¹⁵⁸ « Le thème 2 (L'Europe et le monde au XIX^e s.), est l'occasion de voir comment la pensée scientifique continue à se dégager d'une vision religieuse du monde, et le thème 3 (Société, culture et politique dans la France du XIX^e s.) ne fait référence au religieux que dans l'étude de la séparation des Églises et de l'État ».

les faits religieux ne sont pratiquement pas abordés en-dehors éventuellement de l'analyse des conflits dans le monde depuis 1989.

En conclusion, l'analyse de ces programmes de cours révèle que même si le fait religieux n'est pas totalement absent des disciplines qui l'abordent, le caractère facultatif de son implication dans les contenus de cours laisse une totale liberté pédagogique à l'enseignant qui, selon ses affinités et compte tenu du temps dont il dispose, décidera ou non de l'aborder. Ainsi, les ressources et les repères fournissent des portes d'entrée qu'il est possible d'emprunter tout en gardant à l'esprit que ces portes sont parfois orientées (vision négative et « européocentrée » des religions) et parfois partielles (ex : cours d'histoire de 4^{ème} secondaire). Enfin, la laïcité est souvent mise en valeur dans la mesure où elle prétend garantir la liberté de conscience et la liberté des cultes. Dès lors, il n'est pas inutile de revenir sur les grandes évolutions de ce concept à travers le temps ainsi que sur les modèles inhérents à ces évolutions. De manière plus générale et en lien avec le contexte socio-politique, Chauvigné propose de distinguer trois paradigmes de laïcité tels qu'ils se donnent ou se sont donnés à voir depuis 1905 à nos jours. Le premier paradigme correspond au « modèle identitaire » qui est davantage mobilisé en période de crise (ex : attentats terroristes). Ce modèle entend mettre l'accent sur un socle de « valeurs universelles supposées partagées » et sur la promotion d'une citoyenneté conforme aux normes, c'est-à-dire d'une citoyenneté nationale peu soucieuse du pluralisme. Caractéristique de périodes plus sereines, le paradigme participatif et démocratique entend, quant à lui, promouvoir la neutralité en ce qu'il ne favorise aucune opinion politique ou religieuse tout en tolérant son expression dans l'espace public (les institutions comme la justice et l'école n'étant pas compris dans cet espace). Poussé à l'extrême, ce paradigme pourrait vider la laïcité de sa substance. Dès lors, l'auteure propose une voie médiane à travers le concept de « pédagogie de la laïcité » tel qu'il a été développé par Abdenmour Bidar¹⁵⁹. Il s'agirait de permettre à la fois l'expression d'une dimension identitaire personnelle et d'une expression citoyenne. « La pédagogie de la laïcité définirait un espace où chacun pourrait débattre, s'engager, fonder des valeurs ».

L'absence d'un véritable espace de débat commun est rendu plus prégnante lorsque se pose la question d'un possible clivage entre l'enseignement catholique et l'enseignement public en France. Sur cette question, André Blandin répond que même s'il n'y a pas « d'indices significatifs », la question est bien réelle. En effet poursuit-il, « quand des parents musulmans viennent en disant : « au moins, chez vous, ils entendront parler de Dieu », qu'est-ce que cela

¹⁵⁹ BIDAR, A., *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Paris, La documentation Française, 2012.

veut dire ? Est-ce que cela renvoie au désir d'une parole d'autorité ? A une transmission de valeurs, au souhait d'un refuge contre un athéisme ambiant, un type d'éducation ? »¹⁶⁰.

Si ces questions sont réelles dans le contexte français, elles le sont d'autant plus dans le nouveau paysage éducatif belge. Concrètement, un élève musulman qui souhaite suivre un cours de religion islamique en Belgique francophone est aujourd'hui confronté à trois options. Soit, il choisit de fréquenter une école du réseau officiel, auquel cas, il ne pourra suivre qu'une heure de religion islamique (ce constat étant valable, à ce stade, pour toutes les traditions religieuses) sachant que la « deuxième heure » est réservée à l'EPC. Soit, il choisit de fréquenter le réseau libre confessionnel. Dans ce cas, deux options s'offrent à lui : s'inscrire dans une école du réseau libre catholique (très largement majoritaire dans le réseau libre) et donc accepter de suivre le cours de religion catholique ou il s'inscrit dans une des cinq écoles islamiques¹⁶¹ reconnues en Belgique pour bénéficier de deux heures de religion islamique. Par ailleurs, toutes ces écoles sont situées à Bruxelles (ce qui pose d'évidents problèmes de déplacement pour bon nombre de famille) et une seule école organise un enseignement secondaire à ce jour (Institut secondaire La Vertu). Un constat similaire est valable pour les élèves désireux de suivre un cours de judaïsme (trois écoles à Bruxelles dont deux allant jusqu'au secondaire)¹⁶². Le problème n'existe pas tout à fait dans les mêmes termes pour l'enseignement libre catholique qui propose un large panel d'établissements à travers l'ensemble du pays (près de 800 pouvoirs organisateurs en communauté française). Néanmoins, même si l'offre est nettement plus étendue quantitativement et géographiquement, les parents qui souhaitent que leurs enfants suivent un cours de religions catholique de deux heures doivent désormais s'orienter vers le réseau libre confessionnel catholique.

Cette brève illustration permet de rendre compte d'une problématique qui se pose tant au niveau français qu'au niveau belge ; problématique rendue plus vive depuis l'implémentation de l'EPC comme discipline à part entière dans le réseau officiel belge, comme l'a montré l'analyse programmatique.

La première partie de notre analyse avait pour objectif principal de dresser un rapide panorama de l'évolution de la place du religieux dans le contexte scolaire français de 1905 à nos jours. Nous reviendrons plus loin sur des questions plus précises notamment à travers la

¹⁶⁰ Op.cit.

¹⁶¹ L'école Al-Ghazali d'Etterbeek, l'école La Plume, l'école La Vertu et l'institut secondaire du même nom et l'Institut El Hikma la Sagesse.

¹⁶² L'athénée Maïmonide, l'athénée Ganénou et l'école Beth-Aviv.

conception et les implications d'une éducation au fait religieux attendu que le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015 prévoit « Sur le plan de l'éducation philosophique et éthique : la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions » (art 60 bis § 3, 1^oa). Avant d'aborder ces considérations et leurs potentielles conséquences sur le « modèle belge » d'EPC, nous allons adopter la même démarche pour le « modèle québécois » qui a, in fine, donné lieu à l'élaboration du cours d'Éthique et culture religieuse (ECR). Cette analyse s'inscrira dans une réflexion plus contemporaine avec l'année 2000 comme principal pivot.

II.3.2. Le modèle québécois : une perspective « interculturelisme »

Malgré certaines tentatives visant à créer des écoles communes, déjà présentes à la fin du 18^{ème} siècle, le « communautarisme confessionnel chrétien » s'est imposé comme le modèle dominant au Québec. Dans cette optique, l'enseignement public est divisé en deux groupes linguistiques (francophone et anglophone) et entre deux religions (catholique et protestante) sachant que la grande majorité de la population est catholique et francophone. Voulant préserver son autonomie, l'Eglise catholique refuse que l'Etat gère son éducation (principalement en ce qui concerne la transmission de la foi) et par conséquent, refuse les « avantages financiers qu'offre la loi des écoles royales »¹⁶³. Dès lors, les écoles franco-catholiques voient leur développement considérablement ralenti faute de moyens alors que les groupes protestants acceptent un système éducatif unifié, plus large que le seul catéchisme tout en souhaitant préserver l'usage de l'anglais. Bénéficiant des subsides publics, leur système éducatif progresse évidemment beaucoup plus rapidement.

Du point de vue politique, les députés canadiens francophones sont libéraux et, face à la crainte de « l'assimilation anglophone », préfèrent maintenir l'école catholique francophone même s'ils souhaitent un système éducatif non confessionnel. Cette segmentation confessionnelle et linguistique a un impact sur le public qui fréquente les écoles publiques catholiques. En effet, Milot rappelle que « la majorité catholique a peu ou pas accueilli d'élèves d'autres origines, lesquels fréquentaient les écoles protestantes, plus ouvertes à la diversité ethno-religieuse ». Dès lors, la population francophone catholique n'a pas ou peu été

¹⁶³ MILOT, M., *École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement*, Histoire, monde et cultures religieuses, 32 (4), 2014, p.55-66, DOI : 10.3917/hmc.032.0055.

en contact avec une quelconque forme d'altérité, qu'elle soit linguistique (anglophone) ou immigrante.

Mais cette situation ne va pas perdurer puisque le milieu des années 70 voit l'émergence d'une politique plus « interculturelle » et donc favorable à la diversité dans le milieu éducatif tout en prenant soin de se distinguer du modèle multiculturaliste canadien. Cet intérêt trouvait un écho d'autant plus important que les privilèges accordés aux seuls catholiques et protestant s'inscrivaient manifestement en opposition avec les principes d'égalité et de liberté de conscience formalisés dans la Charte des droits et libertés de la personne de 1975 (notamment les articles 3 et 10¹⁶⁴). Mais il faut attendre 1999 et la publication du rapport *Laïcité et religions*¹⁶⁵ pour qu'un nouveau paradigme voit textuellement le jour. Ainsi, ce rapport recommandait de laïciser l'ensemble du système scolaire, ce qui impliquait de remplacer les cours confessionnels par « un cours de culture religieuse dans les écoles publiques, afin de permettre aux jeunes d'accéder à une pluralité de points de vue susceptibles de contribuer à la formation d'un jugement moral autonome et critique et de développer des attitudes de tolérance, d'appréciation envers les différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde » (Milot, 2014). Ce n'est pas un hasard si ce rapport fait état d'une « laïcité ouverte », cela traduit une volonté des auteurs et plus tard des autorités québécoises de se distinguer de la « laïcité française », perçue comme trop fermée au phénomène religieux.

C'est donc dans la continuité de ce rapport que le gouvernement du Parti québécois adopte, en 2000, un vaste programme législatif visant à déconfessionnaliser le ministère de l'Éducation et les écoles publiques. Il faudra attendre cinq ans pour que les cours confessionnels (catholique et protestant) soient remplacés par un cours commun d'Éthique et culture religieuse (ECR), rendu obligatoire à l'automne 2008. Fait majeur, ce cours est aussi rendu obligatoire dans les écoles privées bien qu'elles conservent leur caractère confessionnel et qu'un régime d'exemption ait été mis en place. Sans entrer dans les détails, ce cours poursuit

¹⁶⁴ Art 3 : « Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association ». Art 10 : « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit », en ligne : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12> (consulté le 01 mars 2018).

¹⁶⁵ PROULX, J-P et al., *Laïcité et religions : Perspective nouvelle pour l'école québécoise : rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec, Ministère de l'éducation, 1999.

un triple objectif : réfléchir sur les questions éthiques, comprendre le phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Ainsi, l'ECR a pour missions de permettre « la reconnaissance de l'autre dans une société marquée par le pluralisme religieux » et le développement chez l'élève « des attitudes appropriées face à la diversité religieuse, notamment le respect, la tolérance et l'ouverture au dialogue »¹⁶⁶.

Afin de comprendre en quoi constitue le régime d'exemption de l'ECR tel que défini à l'article 22¹⁶⁷ du règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé¹⁶⁸, nous nous pencherons sur l'arrêt de la Cour Suprême du Canada (CSC) du 12 mars 2015 dans l'affaire *École secondaire Loyola c. Québec*¹⁶⁹. Afin de contextualiser cet arrêt, rappelons les principaux faits et le cadre légal en vigueur. Comme énoncé précédemment, depuis septembre 2008, le cours d'ECR a été rendu obligatoire pour l'ensemble des écoles du Québec (enseignement public et privé). Ce programme entend présenter les croyances et l'éthique des différentes religions de manière *neutre et objective*. Néanmoins, l'article 22 (*op.cit.*) autorise les écoles privées à enseigner un programme de remplacement, mais « équivalent », si le ministre en approuve le contenu en ce qu'il le considère comme *suffisamment semblable au programme obligatoire* (CSC, 23). « Le 30 mars 2008, soit environ cinq mois avant que le programme ÉCR ne devienne obligatoire pour l'ensemble du réseau scolaire québécois, le directeur et le président de Loyola ont écrit à la ministre et demandé que l'école soit exemptée de l'obligation d'appliquer ce programme pour l'année scolaire à venir. Ils soutenaient que ce programme était incompatible avec la mission et les convictions catholiques de Loyola, et proposaient en outre un programme de remplacement plus axé sur les croyances et l'éthique catholiques que le programme de référence » (CSC, 24). Cette demande a fait l'objet d'une réponse négative du ministre qui jugeait « que la proposition de Loyola consistait essentiellement en une demande de dispense quant à l'ensemble du programme ÉCR plutôt qu'en une demande d'exemption basée sur l'enseignement d'un cours équivalent » (CSC, 26).

Dans cette affaire, la Cour a été amenée à répondre à plusieurs questions. La première était la suivante : *en tant qu'organisation religieuse, Loyola jouit-elle de la liberté de religion garantie par l'al. 2a) de la Charte canadienne et par l'art. 3 de la Charte québécoise des*

¹⁶⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Ethique et culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

¹⁶⁷ Art 22 : « Tout établissement est exempté [du programme d'études obligatoire] pourvu que l'établissement offre des programmes jugés équivalents par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ».

¹⁶⁸ Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé, RLRQ, c. E-9.1, r. 1, art. 22.

¹⁶⁹ Arrêt de la Cour Suprême du Canada, *École secondaire Loyola c. Québec*, 2015 CSC 12, [2015] 1 R.C.S. 613, 19 mars 2015.

droits et des libertés de la personne ? La Cour a répondu positivement à cette question expliquant qu'étant donné « le caractère collectif de la religion, la protection relative à la liberté de religion des individus commande la protection de la liberté de religion des organisations religieuses, y compris les établissements d'enseignement à caractère religieux comme Loyola » (CSC, 91). Concernant l'interprétation à donner au régime législatif et réglementaire en cause, la Cour considère que l'article 22 « a pour effet d'empêcher que l'imposition d'un programme obligatoire purement laïque puisse, dans certains cas, porter atteinte aux droits que la Charte confère à une école confessionnelle privée » (CSC, 112). Ainsi, si l'Etat ne peut encourager la foi religieuse dans l'enseignement public, il ne peut pas non plus la décourager. De plus, la Cour considère que d'une part, la décision de la ministre a porté atteinte à la liberté de religion de Loyola et que d'autre part, que cette décision porte atteinte à ce droit plus qu'il n'est *raisonnablement nécessaire* de le faire pour atteindre les *objectifs* du programme (CSC, 114-115).

En conclusion, la Cour a autorisé les enseignants de Loyola « à exposer et à expliquer la doctrine et les croyances éthiques catholiques du point de vue catholique », ils ne sont donc pas tenus au devoir de neutralité. Néanmoins, ces enseignants « devront exposer et expliquer les croyances et les doctrines éthiques des autres religions de manière objective et respectueuse ». De plus, ils devront s'assurer que les débats aient lieu dans un climat de respect et de tolérance tout en précisant en quoi consistent les convictions catholiques lorsque le contexte de discussions en classe l'exigera. Enfin, « on ne pourra s'attendre à ce que les enseignants de Loyola enseignent des doctrines éthiques ou religieuses contraires à la foi catholique en les présentant comme étant aussi crédibles ou dignes de foi que celles auxquelles ils adhèrent. Le respect, la tolérance et la compréhension sont légitimement nécessaires et le fait de faire ressortir les différences ne devra pas donner lieu au dénigrement ou à la dérision » (CSC, 162). Ainsi, la Cour a demandé à la ministre « d'accorder à Loyola l'exemption prévue à l'art. 22 du règlement en cause, permettant ainsi à cet établissement d'enseignement d'offrir un programme équivalent au programme ÉCR conformément à la proposition qu'elle a soumise et aux lignes directrices que nous avons exposées (CSC, 165).

Cet arrêt exprime bien la possible conciliation entre un cours commun, imposé à l'ensemble des écoles (ECR) et un régime d'exemption soucieux de respecter la liberté de religion. Cette exemption reste évidemment une possibilité et est soumise à certaines conditions comme la capacité de mettre un cours équivalent en place. Ces dispositions ne sont pas sans rappeler le fonctionnement éducatif belge francophone que nous évoquons en première partie. Ainsi, le

réseau libre s'est vu accordé un régime différent qui permette de concilier un cours commun (garanti par le référentiel inter-réseaux et les modalités d'inspection) tout en respectant le principe de liberté de religion qui est au cœur de l'histoire et de l'identité de ce réseau.

Pour en revenir au cours d'ECR, il convient de noter qu'il ne remporte pas nécessairement l'adhésion de tous. En effet, un certain nombre de critiques sont émises par certains groupes de la société civile pourtant diamétralement opposés. Ainsi, tant les parents et intellectuels chrétiens (essentiellement catholiques) que les courants politiques nationalistes s'insurgent contre ce nouveau contenu de cours. Plus précisément, un argument souvent mobilisé est celui du « droit des parents ». En d'autres termes, les parents s'inquiètent des « risques de relativisation de la foi de leurs enfants » dans le cadre du cours d'ECR. Ces derniers envisagent l'école comme le reflet et le transmetteur des valeurs religieuses de la famille. A tout le moins, il s'agirait de d'abord construire sa propre identité religieuse avant de s'intéresser aux autres religions. Or, qu'il s'agisse de la Cour supérieure ou de la Cour suprême du Canada, cet argument n'a pas été retenu dans la mesure où ce cours n'avait pas vocation à accompagner spirituellement les élèves ou à remplacer leurs propres croyances. Dès lors, l'ECR ne constitue pas une atteinte à la liberté de conscience et de religion puisqu'il laisse la liberté aux parents de transmettre leur foi à leurs enfants.

L'autre argument, évoqué par les groupes nationalistes auxquels se joignent certains laïcistes et féministes, soutient que c'est justement en vertu du principe de laïcité que le cours d'ECR doit être aboli. Concrètement, ces groupes considèrent que l'Etat ferait la promotion de valeurs contraires à l'identité québécoise en privilégiant « : l'obscurantisme plutôt que la raison critique, le patriarcat plutôt que l'égalité entre les hommes et les femmes ou le multiculturalisme au détriment de l'unité nationale du Québec » (Milot, 2014). Dès lors, l'ECR comme les accommodements raisonnables pour motifs religieux constitueraient en un déni de la majorité qui devrait se montrer « accommodante » au détriment de sa propre identité. Ces raisons ont d'ailleurs poussé, en 2013, le gouvernement péquiste (du Parti québécois) à proposer un projet de loi sur la charte des valeurs visant à appliquer une laïcité stricte au profit de l'identité nationale, ce qui souleva une large inquiétude au sein de la société civile.

Ces conceptions témoignent de deux configurations argumentaires sensiblement différentes. Ainsi, Tremblay¹⁷⁰ y voit le choc entre « une approche confessionnelle, d'inspiration psychopédagogique » et « une conception laïque, puisée dans la perspective des sciences humaines ». Ainsi, l'approche confessionnelle (essentiellement catholique) envisage l'enseignement religieux comme la « transmission d'un héritage religieux particulier, gage d'une reproduction de l'identité confessionnelle ». A l'appui de cette orientation, nous retrouvons des arguments relatifs au « développement intégral de l'enfant » ou encore « l'inscription dans la trame culturelle chrétienne » (du moins au sein des groupes catholiques). Ainsi, afin de ne pas créer une tension entre les normes scolaires et familiales et de favoriser un meilleur équilibre psychologique chez l'enfant, l'éducation scolaire doit être adaptées à un certain « ethos » familial dont fait partie la tradition religieuse. A cet égard, Tremblay rappelle justement que la construction identitaire résulte de multiples instances de socialisation qui interfèrent avec celle que constitue la famille et qu'il s'agit de les prendre en considération. Un autre argument mobilisé par les tenants de l'enseignement confessionnel est celui du rôle prédominant du christianisme dans « l'histoire, la culture et la mémoire collective québécoise ». Dans cette perspective, il s'agirait de considérer le droit à la majorité catholique de transmettre ses valeurs dans la cadre de l'institution scolaire considérant que les normes communes doivent s'articuler avec les particularismes religieux.

Du point de vue « laïciste », l'enseignement laïc de la religion passe par la méthodologie des sciences humaines, seule capable de permettre une connaissance axiologiquement neutre (voir sur ce point notre analyse de la neutralité axiologique) dans une perspective critique. Dès lors, le phénomène religieux devrait être abordé à travers la perspective culturelle et historique afin que les élèves puissent discerner les différentes dimensions de ce phénomène, indépendamment d'une analyse médiatique parfois déformante.

Face à ces deux approches, l'ECR marque une position différente en situant « l'enseignement de la religion dans un paradigme civique » (Tremblay, 2009). Une des particularités de cette approche consiste à aborder le phénomène religieux dans la cadre d'une philosophie de la reconnaissance et du pluralisme (qu'on retrouve par ailleurs chez Honneth¹⁷¹ et Taylor¹⁷² par

¹⁷⁰ TREMBLAY, S., *Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques*, Diversité urbaine (9/1), 2009, p.59–71, DOI:10.7202/037759ar. (il faut des références plus récentes)

¹⁷¹ HONNETH, A., *Kampf um Anerkennung* (La lutte pour la reconnaissance, 1992), Paris, Éd. du Cerf, 2000.

¹⁷² TAYLOR, C., *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (1992), Princeton (NJ), Princeton University Press, traduit de l'anglais sous le titre *Multiculturalisme. Démocratie et différence*, Paris, Aubier, 1994.

exemples). En d'autres termes, il s'agit de mettre en lien enseignement des religions et éducation à la citoyenneté dans un contexte québécois marqué par le pluralisme et la confrontation de convictions divergentes dans l'espace public. In fine, il s'agit, pour l'ECR, d'allier la poursuite du bien commun avec le respect et la reconnaissance de l'autre. Il s'agit d'un objectif ambitieux qui s'apparente à une forme d'idéal que la réalité ne rencontre pas toujours. C'est ce que nous aborderons plus particulièrement dans la suite de notre réflexion.

II.3.3. Enjeux et défis d'une éducation au fait religieux

Lors de notre bref panorama concernant l'évolution de la place accordée au religieux dans le système éducatif français, nous avons évoqué l'apport considérable d'Abdenour Bidar « pour une pédagogie de la laïcité à l'école »¹⁷³. Nous aimerions revenir sur cette réflexion afin d'une part de définir le « fait religieux » et, d'autre part, la façon de l'aborder dans le contexte éducatif. Dans cette perspective, Bidar va reprendre textuellement l'analyse proposée par Dominique Borne et Jean-Paul Willaime¹⁷⁴. Dès lors, nous commencerons par reprendre leur perspective pour penser les conditions et les exigences d'un enseignement du fait religieux.

Pour ces auteurs, une première façon d'aborder le fait religieux est d'adopter le point de vue de l'historien ; ce qui fait d'ailleurs partie des objectifs de l'EPC. Dans un premier temps, l'approche historique va tenter de distinguer ce qui relève des faits ou de ce qui s'est « réellement passé » des mythes et légendes en fondant son analyse sur des documents « véridiques » et en écartant les « faux » (on peut penser ici à la critique historique comme méthode d'évaluation de l'authenticité et de la véracité d'un document). De plus, lorsqu'il s'agit d'analyser le fait religieux, l'historien va tenter d'analyser l'existence d'activités religieuses qui, « à côté des manifestation politiques, économiques et sociales, méritent d'être étudiées pour elles-mêmes ». Il s'agira dès lors de penser la possible intégration de ces activités religieuses dans l'histoire plus globale. Enfin, la démarche historique analysera l'activité religieuse au regard de l'élaboration des croyances et des modalités plus concrètes de la pratique religieuse.

Mais les faits religieux, s'ils sont, à certains égards, des faits historiques, sont aussi des faits sociaux. Dès lors, le sociologue appréhendera ces faits en tant qu'ils sont « des faits collectifs,

¹⁷³ Op.cit.10.

¹⁷⁴ BORNE, D. & WILLAIME, J-P., *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 38-47.

matériels, symboliques et sensibles ». Pouvant renvoyer à l'étymologie du *religare*¹⁷⁵, le fait religieux est un fait collectif en ce qu'il relie les hommes et génère des sentiments collectifs qui se structurent parfois en institutions. Mais le religieux est aussi un fait matériel puisqu'il renvoie aussi à des textes, des objets, des musiques ; autant d'éléments qui se donnent à voir. Néanmoins, il serait réducteur de n'envisager le fait religieux qu'à travers ses aspects visibles. Par conséquent, il s'agit de l'envisager aussi comme fait symbolique, c'est-à-dire de « remonter des manifestations sociales et des œuvres au sens »¹⁷⁶. Ce qui est rendu possible par l'exégèse, l'histoire des dogmes ou par l'analyse des débats théologiques et de ses enjeux. Enfin, le fait religieux est un fait sensible car il résulte d'une expérience individuelle ou collective dont les « dimensions » se trouvent notamment dans « le religieux ordinaire qui se vit au quotidien : dans les formes de culte, de recueillement, de prière, de louange » où « des personnes vivent, individuellement ou collectivement, des moments forts de spiritualités ». Toutes ces dimensions sont constitutives du fait religieux et une approche socio-historique rigoureuse ne saurait en faire l'économie. Ainsi, si le décret instituant l'EPC veut remplir un des objectifs qu'il s'est fixé, à savoir « sur le plan de l'éducation philosophique et éthique : la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions » (art 60 bis § 3, 1a), les différents éléments et facettes du religieux évoqués par Borne et Willaime devraient faire partie du programme. Force est de constater que ce n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Maintenant que nous voyons plus clairement en quoi consiste une approche socio-historique du fait religieux, une autre question mérite d'être abordée, à savoir les disciplines concernées par l'enseignement du fait religieux. Toujours selon Borne et Willaime¹⁷⁷, l'histoire et la géographie sont naturellement des disciplines qui ne peuvent éluder la dimension religieuse dans la perspective de présenter le monde actuelle. De plus, le professeur d'histoire est chargé, dans le contexte français, d'enseigner l'éducation civique et est donc logiquement concerné par les questions de laïcité et de liberté religieuse. Le français et les langues anciennes sont d'autres disciplines concernées par le fait religieux. En effet, elles sont

¹⁷⁵ Selon ERNOUT, A. & MEILLET, A., *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1932, p.569 ; « *religio* s'emploie en bonne et mauvaise part : quelquefois « superstitions ». Usité de tout temps. Le préfixe est *re-*, *red-* (cf. *reliquine*, *reliquiae*) ; mais le second élément est obscur. Les Latins le rattachent à *relegere*, étymologie défendue par Cicéron. D'autres auteurs rattachent *religio* à *religare* : ce serait proprement « le fait de se lier vis-à-vis des dieux ». On allègue en faveur de ce sens l'image lucrétienne ; l'obligation de serment, le lien noué par le serment. Le sens serait donc : « obligation prise envers la divinité ; lien ou scrupule religieux » ; puis « culte rendu aux dieux, religion ». Pas de certitude. L'étymologie renvoyant à *religare* sera celle retenue par BORNE, D. & WILLAIME, J-P, 2007.

¹⁷⁶ BORNE, D. & WILLAIME, J-P, op.cit., 2007.

¹⁷⁷ Op.cit. p. 98-99.

susceptibles de rencontrer régulièrement des expressions littéraires du religieux (ex : Homère, Pascal, Montaigne, Voltaire, Hugo, etc.). Dans ce cadre, il s'agit non seulement de repérer la référence religieuse mais aussi d'en reconnaître les modes d'expression. Parallèlement, les langues « vivantes » sont envisagées tant leurs dimension textuelles mais aussi en ce qu'ils s'inscrivent dans le contexte plus large d'une civilisation. A cet égard, elles sont aussi concernées par la dimension religieuse. L'art et la musique sont aussi des domaines qui peuvent aborder les expressions artistiques et musicales en ce qu'elles font parfois référence au religieux (ex : l'architecture, la peinture témoignent très régulièrement d'une thématique religieuse). Enfin, les auteurs que les sciences économiques et sociales peuvent apporter un regard sociologique sur le fait religieux alors que la philosophie, « par son approche des doctrines explicatives du monde, mais aussi pour sa capacité à apprendre la pratique du jugement éclairé, devraient permettre, tout au moins dans l'idéal, de regrouper et de donner sens aux analyses partielles des autres disciplines ». Bref, l'éducation au fait religieux est susceptible de s'inscrire dans une multitude de disciplines et ne semble pas devoir faire l'objet d'une approche particulière dans la mesure où c'est de son caractère pluridisciplinaire qu'il tire sa meilleure compréhension.

En conclusion, en s'appuyant sur ce que nous venons d'exposer, il serait possible d'envisager une piste de réflexion pour le cours d'EPC. En effet, nous avons vu toute l'exigence qu'implique une véritable approche historico-critique du fait religieux. Or, le cours d'EPC, qu'il soit donné à raison d'une heure par semaine ou de deux heures rencontrera bien des difficultés à mettre une telle démarche en place. Dès lors, considérant l'intérêt et la richesse d'une approche interdisciplinaire, ne pourrait-on pas envisager que la compétence relative à « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions » actuellement dévolue à l'EPC puisse faire l'objet d'une compétence transversale.

II.3.4. Ethique et culture religieuse : approche critique et paradigmatique

Si l'ECR apparaît comme une démarche intéressante et conciliante, il n'en demeure pas moins qu'elle soulève aussi certaines inquiétudes. Ainsi, penser conjointement l'éthique et la culture religieuse peut présenter le risque d'une confusion entre deux univers sémantiques particuliers qui négligerait les spécificités propres à chaque domaine. Compte tenu de l'histoire confessionnelle du Québec et de l'impact laissé par la tradition confessionnelle, une certaine suspicion sociale est parfois perceptible. Ainsi, si le phénomène religieux est ramené à des questions exclusivement éthiques, c'est-à-dire si les religions deviennent de simples

illustrations de positionnements éthiques ou morales, on oblitère toutes les dimensions religieuses qui débordent la fonction éthique. En effet, comme le rappelle Tremblay (2009), « la religion fournit en effet une configuration émotive pour supporter la souffrance et la mort, un ensemble de réponses à des questions métaphysiques et une théodicée, pour ne nommer que ces quelques rôles ». Inversement, ramener le champ éthique à la seule normativité religieuse revient à ne pas considérer l'autonomie de la réflexion éthique et à « cautionner un retour souterrain de la confessionnalité dans l'enseignement de la religion ». Dès lors, il convient de veiller à ce que l'éthique puisse continuer à mobiliser des valeurs qui ne relèvent pas exclusivement du domaine religieux.

Le cours d'ECR aborde le religieux essentiellement sous l'angle phénoménologique, ce qui le conduit logiquement à envisager le phénomène religieux au travers de ses mythes, rites et récits. Cette grille de lecture est évidemment pertinente mais il ne faudrait pas qu'elle soit exclusive au risque de « folkloriser »¹⁷⁸ le religieux en l'analysant uniquement à l'aune de son expression visible. En effet, une telle entreprise, dans une approche comparée, ne rendrait pas compte de la diversité interne des différentes traditions religieuses. De plus, aborder exclusivement la « face visible » du religieux introduirait des biais dans la présentation et la perception des traditions religieuses qui pourraient, tantôt être « idéalisées », tantôt « stigmatisées ». Ainsi, aborder les religions sous la forme de « cultures religieuses » présente le risque d'exposer les contenus sous la forme d'un consensus apparent qui ne rend dès lors pas compte des contradictions, des zones d'ombre ou des concurrences internes au sein des religions. Parallèlement, l'ECR ne traite pas toutes les religions sur le même pied d'égalité comme l'atteste le fait que le christianisme soit traité tout au long du cursus scolaire alors que ce n'est pas le cas pour l'islam, le judaïsme ou le bouddhisme. Bref, autant de critiques qui indiquent que, comme souvent, l'idéal et la réalité d'un contenu de cours ne se superposent jamais parfaitement.

Ainsi, toute approche comporte potentiellement certains biais qu'il convient d'éviter, ce qui n'enlève rien à l'originalité de la démarche proposée par l'ECR mais qui nous invite, comme toujours, à faire preuve de prudence lorsqu'il s'agit d'aborder un sujet aussi sensible que la religion. Quoi qu'il en soit, les débats relatifs à l'ECR s'inscrivent plus globalement dans la

¹⁷⁸ OUELLET, F., *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, Montrouge, VEI Enjeux (129), juin 2002, p.146-167.

ROCHER, F ; LABELLE, M ; FIELD, A-M & ICART, J-C., *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), 21 décembre 2007.

question de l'intégration et de la reconnaissance culturelle. Au-delà d'un programme éducatif, c'est donc bien certaines visions de la société qui sont en jeu. Pour ces raisons, nous allons maintenant esquisser les deux paradigmes, souvent présentés de manière concurrentielle : le multiculturalisme (souvent associé à la politique canadienne) et l'interculturalisme (construite comme le modèle québécois). Précisons d'emblée que nous n'envisageons ces deux paradigmes qu'au travers de leur mobilisation précise et circonstanciée dans les contextes québécois et canadiens contemporains.

C'est avec François Rocher et ses collaborateurs¹⁷⁹ que nous allons tenter de comprendre les similitudes et les différences entre ces deux modèles d'intégration qui renvoient aussi à deux façons d'envisager la citoyenneté. Qu'il s'agisse du modèle multiculturel canadien ou de l'interculturalisme québécois, l'objectif officiel reste la reconnaissance du pluralisme culturel. Ainsi, le multiculturalisme consacre la diversité comme une caractéristique fondamentale de la société canadienne tout comme l'interculturalisme reconnaît le Québec comme une société pluraliste soucieuse de s'inscrire comme une véritable communauté d'accueil capable d'aménager sa politique afin de reconnaître cette diversité constitutive.

Un des objectifs du multiculturalisme est de permettre à tous les citoyens de participer à la société canadienne. Dès lors, il s'agit de renforcer la capacité des minorités à prendre part au processus décisionnel public en opérant certains changements institutionnels. Ainsi, il s'agira d'aider « les institutions fédérales à intégrer le principe de la diversité dans le cadre de l'élaboration de leurs politiques, de leurs programmes et de leurs services » ou encore d'encourager « la participation des communautés et du grand public à un dialogue éclairé et à l'adoption de mesures soutenues pour lutter contre le racisme ». Par contre, l'interculturalisme va plutôt axer sa politique autour de la lutte contre toute forme de discrimination et ce, pour tous les citoyens indépendamment de leurs origines.

Dans ces perspectives, le multilatéralisme mettra l'accent sur les valeurs fondamentales que sont les droits et libertés individuelles ainsi que l'égalité des individus. Parallèlement, l'interculturalisme visera à définir un cadre civique commun qui serait l'émanation de la participation et de la contribution de tous les citoyens. Ce cadre civique est non seulement celui de la reconnaissance des droits mais aussi celle des responsabilités qui encadrent ces droits.

¹⁷⁹ ROCHER, F et al., *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*, Québec, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), 21 décembre 2007.

Du point de vue linguistique, le modèle canadien reconnaît l'existence de deux langues officielles et s'assure qu'au moins une de ces deux langues soit maîtrisée alors que la perspective québécoise affirme le français comme langue publique commune et comme langue de la citoyenneté. Dès lors, les citoyens québécois sont invités à s'associer à ce projet collectif porté par l'usage d'une langue unique. In fine, le multiculturalisme se pense nécessairement dans la promotion de la citoyenneté canadienne et dans le contexte du bilinguisme officiel alors que l'interculturalisme souhaite promouvoir l'appartenance à la société québécoise en mettant l'accent sur l'usage du français comme langue officielle du Québec. Ainsi, pour la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles l'interculturalisme se caractérise par cinq traits fondamentaux : le français comme langue commune des rapports interculturels ; une orientation pluraliste soucieuse de la protection des droits ; le rapport continu entre la diversité et « la continuité du noyau francophone et le lien social » ; l'intégration et la participation ; la pratique des interactions » (CCPARDC, 2008, p.121). Parallèlement, la lecture multiculturaliste canadienne visera davantage l'intégration dans le registre de l'économie et de l'éducation civique afin de « rapprocher les communautés » pour, comme l'a déclaré le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration, Jason Kenny, en 2009, « s'assurer de ne pas voir surgir le genre d'enclaves ethniques que l'on retrouve dans certaines zones d'Europe »¹⁸⁰.

Bien qu'elles ne soient pas les seules, ces approches témoignent de certaines conceptions de la société inscrite dans un contexte pluraliste. Ces tensions paradigmatiques posent la question du degré d'intégration de l'altérité dans la construction d'un certain ethos citoyen. Comment donc se positionner face à l'extranéité qui, parfois, se manifeste sous ses formes les plus violentes ? Certains opteront pour la réaffirmation voir la radicalisation d'un socle de valeurs communes afin d'assurer une certaine cohésion sociale. Dès lors, le citoyen se présente comme le modèle anthropologique d'une idéologie sous-jacente, parfois construite sur la peur d'un « étranger » qui nous échappe. Néanmoins, le cœur du débat se situe probablement dans les modalités de construction d'un tel socle commun. S'il est le résultat d'un véritable débat contradictoire fondé sur une « éthique de la discussion » dans laquelle chacun est invité en faisant usage des outils de la raison, alors ce socle aura des chances de susciter l'adhésion. En effet, une citoyenneté qui en resterait au « simple » constat de la diversité ne remplirait pas l'exigence qu'implique la formation à la citoyenneté responsable. Etre responsable implique

¹⁸⁰ BUZETTI, H., *Multiculturalisme : Ottawa veut célébrer l'intégration plutôt que la spécificité*, Le Devoir, 11 février 2009, p. A3.

un devoir de réponse que la seule constatation ne permet pas de formuler. A tout le moins, nous formulerions un devoir de connaissance qui permettrait de fonder une capacité de reconnaissance d'un pluralisme qui ferait entendre la voix de l'entière de la cité.

II.3.5. Le religieux et l'école : approche sociologique

Comme nous l'avons souligné dans notre réflexion sur la place du religieux dans l'enseignement en France, l'inculture religieuse (et plus largement, historique) a rapidement suscité de vives interrogations. Ce constat est rappelé par Jean-Paul Willaime¹⁸¹ lorsqu'il note que dans les années cinquante-soixante, un grand nombre de Français étaient formés dans l'une ou l'autre religion (même s'il ne s'agit parfois que de points de repère) alors qu'aujourd'hui, une minorité de jeunes la reçoivent. Plus encore, non seulement l'inculture religieuse est manifeste chez de nombreux jeunes mais les journalistes semblent éprouver toutes les difficultés à faire usage d'un vocabulaire adéquat lorsqu'il s'agit de traiter adéquatement d'un sujet religieux. Ainsi, l'auteur fait état d'une « perte de références culturelles et d'intelligibilité » au niveau global et donc aussi pour les jeunes professeurs. C'est d'ailleurs ce que confirme Philippe le Guillou¹⁸² lorsqu'il évoque « l'analphabétisme religieux » qui rend notre culture peu lisible pour un certain nombre de professeurs.

Du point de vue sociologique et alors que la littérature foisonne de références liant modernité et baisse du religieux, Willaime souligne que c'est moins une baisse du religieux que « du religieux autrement, du religieux dérégulé, atomisé ». Ce qui est par contre clair, c'est que les institutions religieuses perdent de leur pouvoir structurant et qu'ils ne jouissent plus du même pouvoir social qu'auparavant. C'est donc en raison de cet affaiblissement de « l'encadrement social et culturel du religieux par les institutions que l'on assiste à l'efflorescence et la dissémination d'un sentiment religieux sauvage, dérégulé ». Pourtant, les nouveaux programmes de lettres mis en place en septembre 1996 prévoient l'analyse des textes fondateurs (dont fait partie la Bible au même titre que l'Odyssée) et permettent de développer, en relation avec le religieux, tant la « pensée symbolique » que l'esprit critique. En effet, dans le travail sur les textes, les objets ou les faits, l'élève développe une démarche herméneutique qui permet de construire un sens. De plus, lorsqu'il s'agit de présenter des faits religieux, l'objectif est de « montrer qu'il y a une pluralité de visions du monde » (ce qui est d'ailleurs le propre de la neutralité). Dès lors, si l'on ne maîtrise pas ces référents religieux, on se prive

¹⁸¹ BLANDIN, A, LEGRAND, A, LE GUILLOU, PH, SHERRINGHAM, M ET WILLAIME, J-P., *Le religieux et l'école en France*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (36), 2004, p.49-70.

¹⁸² Op.cit.

« d'un certain nombre d'éléments essentiels pour la lecture du monde qui nous entoure et de l'histoire à laquelle nous appartenons ». Bien que ces connaissances soient essentielles, il ne s'agit évidemment pas de négliger l'art de la rhétorique et la posture critique comme éléments essentiels de mise à distance.

Conclusion : vers un enseignement en sciences des religions ?

Afin de conclure ces réflexions sur les enjeux et les défis de l'école dans l'intégration du religieux, nous aimerions revenir sur certaines questions qui peuvent nourrir notre analyse dans le contexte éducatif belge. Ainsi, l'inscription du religieux dans une approche pédagogique suppose d'une part de définir l'objet de l'enseignement de la religion et d'autre part le cadre dans lequel s'inscrit cet enseignement¹⁸³. Quant à son objet, serait qualifié de religieux « un objet d'enseignement renvoyant à une puissance surnaturelle, à des entités qualifiées de « contre-intuitives » (Dieu, dieux et déesses, esprits, puissances inconnues, etc.), et dont la validité est perpétuée par une collectivité¹⁸⁴. Cette définition a l'avantage de pouvoir s'appliquer aux cultes reconnus en Belgique (catholique romain, orthodoxe, israélite, anglican, protestant et islamique)¹⁸⁵. Néanmoins, cette définition exclut dans le même temps la conception philosophique non-confessionnelle, reconnue depuis 2002 en Belgique (non pas au titre de culte mais comme conception philosophique bénéficiant d'un financement public). Cette remarque aura toute son importance dans la suite de notre réflexion. En ce qui concerne le cadrage, c'est-à-dire la méthode ou l'approche du religieux dans la cadre scolaire, deux formes d'enseignement peuvent être dégagés¹⁸⁶. La première consiste en un *enseignement religieux*¹⁸⁷ qui développerait « chez les enfants et les adolescents des compétences religieuses dont ils ont besoin pour pratiquer leur religion » (Ce qui correspond peu ou prou à l'approche du réseau libre en Belgique francophone). La seconde propose un cadrage *orienté sciences des religions* qui entend aborder le religieux à l'aune de différentes disciplines

¹⁸³ FRANK, K & BLEISCH, P., *Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions*, Fribourg, ZFRK-RDSR (4), 2017, p.70-78.

¹⁸⁴ BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D., *Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Teilfachbereich ERG* dans BIETENHARD, S ; HELBLING, D & SCHMID, K (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft*, 2015, p. 213-220.

¹⁸⁵ https://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/cultes_et_laicite/cultes_reconnus (SPF Justice).

¹⁸⁶ FRANK, K & BLEISCH, P., op.cit., p.75-78.

¹⁸⁷ Ce type d'enseignement peut s'exprimer selon diverses méthodes. Ainsi, il peut s'agir d'un *enseignement « narratif »* dans lequel l'enseignant « n'utilise aucun cadrage et s'en tient à la présentation de l'objet religieux » (ex : sur le sujet du ramadan, l'enseignant explique comme se déroule le jeûne, ce qu'il signifie et présente aux élèves les règles concrètes à suivre). Une autre méthode consisterait en un *enseignement dogmatique* qui viserait à « favoriser l'adoption d'une communauté religieuse et d'une certaine tradition ». Enfin, une 3^{ème} méthode inviterait les élèves à créer un lien personnel avec l'objet religieux, et donc à le relier à leur propre monde vécu (Cf. BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D., op.cit., p.72-73.).

scientifiques (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie, etc.), « c'est-à-dire un savoir scientifique empirique sur les religions de communautés et d'individus divers » (ce qui constitue un des objectifs de l'EPC : « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions »). Ces approches ont évidemment des objectifs et des exigences différentes. Ainsi, l'enseignement religieux « a pour objectif d'impliquer les élèves dans une communication religieuse et de les doter de compétences religieuses ; suppose l'attachement de l'enseignant à une religion ; est sous la responsabilité d'une ou de plusieurs communautés religieuses ; est destiné en premier lieu à des élèves membres de la communauté religieuse en question ». Parallèlement, « l'enseignement orienté sciences des religions repose sur la transmission de connaissances scientifiques sur la religion ; exige des enseignants la capacité à garder une certaine distance en cours par rapport à leur propre religiosité ou orientation séculaire » (ce qui n'est pas sans rappeler l'exigence de neutralité auquel doit répondre le cours d'EPC) ; « est sous la responsabilité de l'État » (notamment dans la validation des programmes et dans la formation des enseignants) ; est obligatoire pour l'ensemble des élèves sans possibilité de dispense »¹⁸⁸.

Qu'il s'agisse de l'éducation au fait religieux dans le système éducatif français ou de l'enseignement obligatoire de l'ECR dans l'approche québécoise, l'approche des sciences des religions semble être privilégiée même s'il existe des différences notables (compétence transversale pour la France, discipline obligatoire et régime d'exemption au Québec). Dès lors, il serait intéressant d'envisager la possibilité d'intégrer cette perspective dans le système éducatif belge francophone en tenant compte du contexte et des tensions que nous avons abordés dans la première partie de notre réflexion. Dans cette optique, il convient de distinguer deux approches qui répondent aux attentes et au fonctionnement des deux réseaux (officiel et libre subventionné).

D'une part, la mise en place de l'EPC dans le réseau officiel entend notamment aborder les religions sous l'angle historique et sociologique. Néanmoins, nous avons montré l'écart entre l'objectif décréteil et sa transposition dans les programmes. Par conséquent, dans une approche en sciences des religions, il serait nécessaire de garantir l'effectivité de cet objectif (ce qui est d'ailleurs un argument invoqué pour justifier le passage à deux heures obligatoires) mais aussi d'étendre le champ disciplinaire qui entend aborder le religieux (l'histoire et la sociologie sont deux portes d'entrée intéressantes mais il en existe beaucoup d'autres. Par exemple, il serait assez logique que les religions soient envisagées sous l'angle de la philosophie compte tenu

¹⁸⁸ BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D., op.cit., p.76.

de l'intitulé du cours). Intégrer pleinement l'approche des sciences des religions au cours d'EPC permettrait de rencontrer les objectifs du décret mais aussi de mieux garantir la neutralité de son enseignement au regard de « l'objectivité, du pluralisme et du regard critique » qui en sont les principes.

D'autre part, le réseau libre confessionnel pourrait intégrer un enseignement des sciences des religions tout en respectant le principe de liberté religieuse et l'engagement confessionnel qui est le siens. En effet, comme nous l'avons montré dans l'arrêt de la Cour Suprême du Canada, il serait envisageable de proposer un cours de sciences des religions (par exemple, à raison d'une heure par semaine) tout en intégrant un approfondissement dans la tradition religieuse portée par l'école (la deuxième heure pourrait être l'occasion d'approfondir une religion particulière en intégrant le caractère confessionnel de cette dernière). De plus, le projet d'établissement ne serait pas modifié et pourrait toujours s'inscrire dans les valeurs inhérentes à la tradition religieuse qui le porte.

Ces approches n'ont pas pour vocation de bouleverser le paysage éducatif belge francophone mais elles permettent de fournir plus de garanties quant au respect de la neutralité (pour le réseau officiel) et d'ouvrir l'ensemble de la sphère éducative à l'intégration d'une « conscience postséculière »¹⁸⁹. Ainsi, l'EPC ne chercherait pas à définir « la culture politique obligatoire » mais s'ouvrirait au respect du pluralisme tel que le prévoit le décret qui l'institue et offrirait par la même occasion les outils qui permettent de développer l'objectivité et l'esprit critiques qui sont les caractéristiques de la neutralité. Parallèlement, les écoles confessionnelles enverraient un signal fort d'ouverture en faveur de la pluralité des régimes de vérité tout en préservant ce qui constitue l'originalité et l'identité de leur enseignement dans le respect de la liberté religieuse. Dans les deux cas, cela contribuerait à former des citoyens actifs et responsables.

¹⁸⁹ LAROCHE, J-M., *De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière*, Éthique publique (8/1), 2006, DOI : 10.4000/ethiquepublique.1863.

Conclusion générale

Arrivé au terme de cette analyse, nous aimerions conclure en reprenant les principales étapes qui ont jalonné notre réflexion, conscient que cette réflexion n'est pas un point final mais une modeste contribution à un champ de recherche aussi vaste que complexe. Comme nous l'énoncions dans l'introduction, cette analyse avait pour objectif de rendre compte des enjeux inhérents à la construction d'un modèle belge en matière de citoyenneté et de convictions.

Articulée en deux parties, notre réflexion avait d'abord pour objectif de lire et d'analyser le corpus législatif et jurisprudentiel relatif à l'EPC, ainsi que les programmes qui en découlent. Ainsi, il est clairement apparu que l'approche historique et sociologique des courants de pensée philosophiques et religieux, pourtant explicitement énoncée dans le décret, ne trouvait pas de résonance dans le programme relatif à l'heure obligatoire d'EPC. Parallèlement, le contenu de l'EPC a suscité un certain nombre de débats parlementaires qui soulevaient, notamment, la nécessité de ne pas répéter un contenu qui serait déjà abordé. Ainsi, en comparant les programmes relatifs à l'EPC et à l'EVRAS, il est apparu que les contenus qu'ils abordent étaient, à certains égards, similaires et donc répétitifs. Une autre inquiétude soulevée lors de ces discussions, était centrée sur le risque d'aborder la citoyenneté comme un idéal, un modèle à atteindre, qui soit imposé par le haut, mais qui ne rencontre pas le vécu des citoyens. En considérant le nombre importants de qualificatifs associés au citoyen, c'est bien la construction d'une citoyenneté désincarnée qui est développée par les programmes. Cette citoyenneté n'est d'ailleurs que peu vécue en-dehors des groupes de décision internes à la classe et son contenu trahit, sur certains sujets, une orientation univoque, peu ouverte au champ des possibles.

Si l'EPC a vu le jour, c'est parce que la Cour constitutionnelle a considéré qu'aucune option neutre n'était proposée dans l'enseignement en RWB. Cette conclusion fut formulée sans aucune analyse programmatique et est essentiellement fondée sur l'intitulé de « morale inspirée du libre examen », telle qu'elle apparaît dans le décret « Neutralité » de 1994 et dans les programmes du cours de morale (2003). Cette décision peut paraître surprenante au regard de l'évolution du statut du cours de morale (qui était bien neutre avant le décret de 1994), mais aussi, en considérant que cette formulation n'a été retenue ni par l'article 24 §1^{er} de la Constitution, ni par le décret « Neutralité » de 2003. C'est pourtant la position adoptée par la Cour, considérant que le cours de morale n'apportait pas les garanties de neutralité

(problématique qui aurait pu être évitée dès 1994 en suivant le modèle flamand et en considérant, notamment, les remarques du Député Hasquin). A contrario, il était donc légitimement attendu que l'EPC fournisse ces garanties. Néanmoins, l'analyse comparative des programmes d'EPC et de morale a montré que leurs contenus respectifs étaient particulièrement proches et que certains éléments des programmes d'EPC (ex : définitions du Glossaire, références bibliographiques, « laïcité de l'hôpital ») ne relevaient pas d'une stricte application du principe de neutralité (objectif, critique et pluraliste). Ce principe est pourtant une préoccupation majeure des programmes qui souhaitent se distinguer des cours dits « philosophiques » (comme affirmé explicitement dans les préambules des programmes).

Parallèlement, cette exigence devait trouver un écho dans les titres et fonctions requis pour enseigner l'EPC. Pourtant, on peut s'étonner de voir apparaître, en titres requis, des cursus bien éloignés des contenus de l'EPC alors que, dans le même temps, d'autres titres sont placés en pénurie alors qu'ils correspondent aux contenus et compétences que l'EPC entend développer (ex : master en sciences des religions).

Au cœur des discussions parlementaires que nous évoquions, la différenciation organisationnelle selon les réseaux, a soulevé de nombreuses inquiétudes quant à l'égalité de traitement entre les élèves appartenant à des réseaux différents. A cet égard, notre analyse a permis de montrer que ces inquiétudes, bien qu'elles soient compréhensibles, ne trouvent que peu de fondements. En effet, la construction d'un référentiel commun, les modalités d'inspection et l'équivalence horaire, sont autant d'indicateurs d'une égalité entre les élèves, qu'ils bénéficient de l'approche disciplinaire ou transversale.

Les différentes étapes de notre analyse ont fait émerger trois lieux de tension, trois enjeux, qui traversent la question de l'élaboration d'un modèle éducatif belge. Ainsi, comme le souligne de nouveau cette conclusion, la neutralité est un enjeu majeur afin de penser les questions de convictions et de citoyenneté. Dans un premier temps, lorsque nous avons tenté de définir la neutralité, il est rapidement apparu comme un concept polysémique. Cette polysémie peut toutefois s'articuler sur deux axes ; le premier est celui de la neutralité « d'abstention » qui renvoie au sens étymologique du terme (*neuter*), c'est-à-dire « ni l'un ni l'autre ». Le second axe, et c'est celui qui sera privilégié dans les textes légaux que nous avons mentionnés, est celui d'une neutralité « positive » ou « active ». En ce sens, la neutralité aurait une certaine « épaisseur », un certain contenu, qui affirme des principes et des valeurs. Or, selon l'une ou l'autre définition, un cours pourra tantôt être neutre, tantôt ne pas l'être. Plus précisément, si

la neutralité est épaisse, c'est bien à l'aune de cette « épaisseur » que le cours de morale doit être évalué et non au regard du principe de neutralité d'abstention.

Si la définition de la neutralité est complexe, elle l'est d'autant plus au regard de l'attitude attendue de l'enseignant. En effet, si un enseignant doit former des « citoyens actifs et responsables », capables de formuler une opinion valide et de faire preuve d'esprit critique, comment peut-il atteindre cet objectif alors qu'il est tenu de taire ses propres opinions ? De plus, il doit non seulement s'abstenir de tout propos partisan, mais aussi éviter de choquer et de heurter les opinions de ses élèves ; ce qui va à l'encontre des modèles pédagogiques contemporains construits sur le modèle (socio)constructiviste, seul capable d'amener les élèves à revoir leurs schèmes de pensée (qui sont parfois des préjugés et des idées préconçues). Enfin, cette exigence se fonde sur une représentation négative qui renvoie l'image d'un élève incapable de distinguer le fait de l'opinion, l'objectivité de la subjectivité. Face à ces conflits, il nous semblait intéressant de proposer un modèle alternatif, fondé sur la confiance réciproque et sur la reconnaissance. Ainsi, voulant sortir d'une relation asymétrique entre l'enseignant et l'élève, nous avons proposé de situer la parole plutôt que de la réduire au silence. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de s'abstenir de toute opinion personnelle mais de situer le propos, en ce qu'il constitue un avis personnel qui n'engage que la personne qui l'énonce. Cette démarche ne doit pas pour autant se penser en-dehors de tout cadre, et doit toujours s'inscrire dans le respect des droits et libertés énoncés dans la Constitution et la Déclaration universelle des droits de l'homme. De plus, nous avons proposé de dépasser l'exigence de neutralité à travers l'établissement d'un code de déontologie enseignante. En effet, les difficultés qui apparaissent dans le milieu scolaire ne peuvent pas toujours être résolues par le seul respect du principe de neutralité. Un code déontologique minimal permettrait de fonder une véritable éthique enseignante qui s'inscrirait dans une relation de confiance, de respect et de professionnalisme et permettrait de baliser le pluralisme des pratiques.

Si la neutralité doit être garantie par l'EPC, il semble nécessaire de s'interroger sur la façon dont la citoyenneté pourrait être enseignée, selon une approche « objective, critique et pluraliste ». En effet, un des défis de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte belge francophone est de reconnaître ce pluralisme qui caractérise la société belge, tout en l'inscrivant dans un horizon d'universalité capable d'emporter l'adhésion citoyenne. Après avoir montré les limites d'une citoyenneté circonscrite aux conditions d'acquisition de la nationalité, les études et analyses convoquées ont montré le caractère pluriel du sentiment

d'appartenance. En effet, lorsqu'un individu est invité à choisir l'une ou l'autre échelle d'appartenance, les réponses varient sans qu'il soit possible de définir précisément les raisons de ce choix. Néanmoins, le sentiment d'appartenance ne peut pas émerger en-dehors d'une véritable reconnaissance, préalable indispensable à toute construction d'un horizon d'universalité. Ces réflexions nous ont donc mené à proposer un modèle de citoyenneté « reconstructive » qui permette de concilier ces perspectives. Néanmoins, il ne s'agissait pas de construire un modèle utopique qui inscrirait la citoyenneté dans le registre de la non-conflictualité et de l'uniformisation, mais plutôt, de reconnaître les erreurs d'une histoire souvent difficile et de co-construire une citoyenneté qui s'ouvre aux différentes façons de se dire et de se penser, dans des registres qui ne sont pas seulement ceux de la raison juridique. Gardant à l'esprit que la réparation n'est souvent que symbolique, l'approche reconstructive entend néanmoins permettre la création d'un espace de discussion, fondé sur un nécessaire effort de décentration qu'implique l'entrée dans le registre de l'argumentation. C'est à ce prix que pourra se construire une citoyenneté reconstructive capable de répondre à la demande de reconnaissance, tout en ouvrant un horizon d'universalité fondé sur une éthique de la discussion.

Cette demande de reconnaissance passe aussi par la place que l'éducation entend accorder au religieux. Ainsi, notre troisième question a envisagé deux modèles d'intégration du religieux dans la sphère scolaire. Le modèle français, avec l'évolution inhérente au contexte sociohistorique, entend inscrire l'éducation au fait religieux comme une compétence transversale dont la charge revient à plusieurs disciplines. Néanmoins, l'intention politique et la transposition programmatique n'ont pas révélé la même réalité. Ainsi, les différents programmes permettent, parfois, d'aborder le fait religieux, mais il s'agit, au mieux, d'une lecture optionnelle laissée à l'appréciation d'un enseignant, contraint par le temps et un programme déjà bien rempli. Ensuite, nous avons abordé l'approche québécoise caractérisée par l'imposition, relativement récente (2008), d'un cours commun d'Éthique et culture religieuse (ECR). Toutefois, ce cours connaît des exceptions et permet de donner une orientation confessionnelle à un contenu de cours réputé neutre (voir la décision de la Cour Suprême du Canada). Ainsi, le régime québécois a permis de concilier l'exigence d'un cours commun et le caractère confessionnel et engagé du réseau privé.

Ces deux études de cas ont un point commun puisqu'elles envisagent le religieux selon le cadrage des sciences des religions, privilégiant ainsi une étude du fait religieux sous l'angle d'une discipline particulière (tout en permettant une orientation spécifique dans le cas

québécois). Conscient des avantages et des limites de ces deux systèmes, nous avons proposé une possible transposition dans le paysage éducatif belge francophone. Ainsi, pour le réseau officiel, il s'agirait d'assurer le strict respect des objectifs du décret instituant l'EPC, en intégrant pleinement l'approche historique et sociologique des courants de pensée philosophiques et religieux. Dans la perspective d'un cadrage en sciences des religions, il serait également intéressant d'étendre cet objectif à d'autres disciplines (la philosophie de la religion étant une extension cohérente avec l'intitulé du cours). Parallèlement, le réseau libre subventionné s'ouvrirait à l'approche en sciences des religions en l'intégrant pleinement dans le cours confessionnel traditionnel, tout en préservant son engagement confessionnel (à l'image du système québécois). En d'autres termes, il s'agirait de suivre la même logique que celle qui a prévalu lors de l'intégration des compétences de l'EPC. Ces compétences ont été intégrées de manière transversale, tout en préservant le caractère confessionnel du réseau. De la même manière, il s'agirait d'intégrer le cadrage en sciences des religions tout en conservant une orientation confessionnelle. Cette double démarche n'est évidemment pas simple tant le système éducatif belge semble réticent au changement. Néanmoins, si l'EPC a bousculé ce qui semblait inscrit dans le marbre, ne pourrait-on pas entrer dans une logique de proposition au lieu de rester dans une position de spectateur qui regarde la scène éducative défiler sous ses yeux.

Bibliographie

1) Sources normatives

a) Législation

Circulaire n° 4550, Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS), Bruxelles, 10 septembre 2013.

Constitution, art 24 §1er.

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 31ème session de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001.

Décret du 13 juillet 2016 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement fondamental ainsi qu'au maintien de l'encadrement pédagogique alternatif dans l'enseignement secondaire, *M.B.*, 10 août 2016, p.42840.

Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, *M.B.*, 20 mars 2007.

Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, *M.B.*, 21 janvier 2004, p.23381.

Art 29, al. 2 du décret de la Communauté flamande du 2 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental; art 52ter, §1er, al. 2, du décret du 31 juillet 1990 relatif à l'enseignement II, inséré par l'article III.6. du décret du 14 février 2003 relatif à l'enseignement XIV dans DELGRANGE, X., *Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme*, www.entre-vues.net, 1^{er} mai 2007, p.12.

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, *M.B.*, 23 septembre 1997.

Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, *M.B.*, 18 juin 1994.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Compétences terminales à la philosophie et à la citoyenneté : Humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, septembre 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Ethique et culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE., *Charte de la laïcité à l'Ecole : Valeurs et symboles de la République*, Circulaire n°2013-144, 6 septembre 2013 dans LE BULLETIN OFFICIEL, n°33, 12 septembre 2013.

Ministère de la Communauté française, *Programme d'études du cours de morale 181/2002/240*, 2002-2003.

Pacte pour un enseignement d'excellence : Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école au XXIème siècle, Rapport du groupe de travail 2, FWB, juin 2015.

Projet de décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 25 septembre 2015, 171, n°1.

Proposition de décret modifiant diverses dispositions relatives aux cours de philosophie et citoyenneté, de religion et de morale non confessionnelle déposée par Mm, Jean-Paul Wahl et Philippe Knaepen, Mme Valérie Warzée-Caverenne, Jacques Brotchi et Mme Carine Lecomte, 7 décembre 2017 (568), n°1.

Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire, Bruxelles, 20 juin 2013.

Rapport sur les travaux du groupe de travail relatif à l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté, présenté à la Commission de l'Education par Mme Marie-Martine Schyns le 1er juillet 2015.

Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé, RLRQ, c. E-9.1, r. 1, art. 22.

SCHYNS, M-D., Circulaire 6278 (FWB), 12 juillet 2017.

b) Jurisprudence

C.C., arrêt n°39/2018, 29 mars 2018.

C.C., arrêt n°34/2015, 12 mars 2015.

C.E., Avis de la section législation 57.989/2/V du 7 septembre 2015.

Cour Suprême du Canada, *École secondaire Loyola c. Québec*, 2015 CSC 12, [2015] 1 R.C.S. 613, 19 mars 2015.

2) Littérature

ASTOLFI, J., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J., *Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif* dans J. ASTOLFI, É. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL & J. TOUSSAINT (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008, p. 35-48.

AUDIGIER, F., *L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (44), avril 2007.

BARRÈRE, A. & MARTUCELLI, D., *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*, Revue française de sociologie, 1998, p. 651-671.

BASSET, L., *Aimer sans dévorer*, Paris, Albin Michel, 2010, p.25.

BAUBÉROT, J., *Les sept laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n'existe pas*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015.

BAUBÉROT, J., *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2014.

BAUBÉROT, J., *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube, 2006.

BIDAR, A., *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Paris, La documentation Française, 2012.

BLANDIN, A., LEGRAND, A., LE GUILLOU, PH., SHERRINGHAM, M ET WILLAIME, J-P., *Le religieux et l'école en France*, Revue internationale d'éducation de Sèvres (36), 2004, p.49-70.

BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D., *Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Teilfachbereich ERG* dans BIETENHARD, S ; HELBLING, D & SCHMID, K (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft*, 2015, p. 213-220.

BÆSPFLUG, F., *Le syncrétisme et les syncrétismes: Périls imaginaires, faits d'histoire, problèmes en cours*, Revue des sciences philosophiques et théologiques, tome 90 (2), 2006, p.273-295, DOI:10.3917/rspt.902.0273.

BORNE, D. & WILLAIME, J-P., *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 38-47.

BRION, F., *Du demos au laos ? Penser autrement les relations entre genre, religion et discrimination* dans KHADER, B ; MARTINIELLO, M ; REA, A & TIMMERMAN, C (eds)., *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruxelles, Bruylant, 2006, p. 363-386.

BUZETTI, H., *Multiculturalisme : Ottawa veut célébrer l'intégration plutôt que la spécificité*, Le Devoir, 11 février 2009, p. A3.

CARPENTIER, J., *L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France*, Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique (93), 2004, p.79-92.

CHARON, V., Compte-rendu de l'intervention de madame Véronique Charon, inspectrice du cours de morale non confessionnelle (enseignement secondaire), dans le cadre du colloque interdisciplinaire organisé par l'UCL : « *Les enjeux du vivre ensemble dans les écoles: religions, morale et citoyenneté : Données empiriques, analyses et perspectives* », 3 octobre 2015.

CHAUVIGNÉ, C., *Laïcité à l'école : évolution du concept dans une approche historique et juridique*, Éducation et socialisation (46), décembre 2017 (consulté le 01 mars 2018), DOI : 10.4000/edso.2695.

CHEMILLIER-GENDREAU, M., *Quelle citoyenneté universelle adaptée à la pluralité du monde ?*, Tumultes (24), 2005/1, p. 165-178, DOI 10.3917/tumu.024.0165.

CHRISTIANS, L-L & EL BERHOUMI, M., *De la neutralité perdue à l'exemption du cours de morale. Commentaire de l'arrêt n°34/2015 de la Cour Constitutionnelle* dans *Journal des Tribunaux*, vol.20, no.6606, 2015, p.437-444.

COURTEL, Y., *La lutte pour la reconnaissance dans la philosophie sociale d'Axel Honneth*, Revue des sciences religieuses (82/1), 2008, p.5-23.

DAOUST, M-C., *Repenser la neutralité axiologique*, Revue européenne des sciences sociales (en ligne), 53-1, 2015 (consulté le 02 février 2018), DOI : 10.4000/ress.3000.

DELGRANGE, X., *Le sort du cours de morale : activisme juridictionnel contre attentisme politique*, Bruxelles, Larcier, 2015, p.256.

DELGRANGE, X., *Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme*, www.entre-vues.net, 1^{er} mai 2007.

DÉLOYE, Y., *De la citoyenneté stato-nationale à la citoyenneté européenne : quelques éléments de conceptualisation*, Swiss Political Science Review 4 (4), 1998, p.169-194.

DE PASCALE, C., « *Ni Dieu, ni maître, ni morale laïque !* », Trialogue, n° 71, juillet, août, septembre 2013, p. 20, www.fapeo.be.

DUCHESNE, S., *Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée*, Pouvoirs (120/1), 2007, p.71-81, DOI:10.3917/pouv.120.0071.

DUCHESNE, S., *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

ERNOUT, A & MEILLET, A., *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1932, p.569.

Eurobaromètre Standard 87, *L'opinion publique dans l'Union européenne*, Etude commandée et coordonnée par la Commission européenne, Vague EB87.3, TNS opinion et social, mai 2017.

FERRY, J-M., *Comprendre l'Union européenne en un sens cosmopolitique: Quelle participation civique ?*, Archives de Philosophie (75/3), 2012 p. 395-404.

FERRY, J-M., *Face à la tension, entre droits de l'homme et religion, quelle éthique universelle ? Réflexions sur un au-delà problématique de la laïcité*, Recherches de Science Religieuse, tome 95 (1), 2007, p.61-74. <https://www.cairn.info/revue-recherches-de-science-religieuse-2007-1-page-61.htm>.

FERRY, J-M., *Ethique reconstructive, justice politique et vulnérabilité sociale* dans CHÂTEL, V & SOULET, M-H (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2003, p.85-90.

FERRY, J-M., *Quel patriotisme au-delà des nationalismes ? Réflexion sur les fondements motivationnels d'une citoyenneté européenne* dans BIRNBAUM, P (dir.), *Sociologie des nationalismes*, Paris, PUF, 1997. p. 425-446.

FERRY, J-M., *L'éthique reconstructive*, Paris, Editions du Cerf, 1996.

FRANK, K & BLEISCH, P., *Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions*, Fribourg, ZFRK-RDSR (4), 2017, p.70-78.

HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, Champs essais (coll.), 1999.

HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, Passages (coll.), 1992, traduit de l'allemand par M. HUNYADI.

HAZETTE, P (et al.), Proposition de décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Conseil de la Communauté française, Session 1993-1994, 143/1, 2 février 1994.

HEINICH, N., *La sociologie à l'épreuve des valeurs*, Paris, Cahiers internationaux de sociologie, 121-2, 2006, p. 287-315.

HONNETH, A., *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 40 et s.

HONNETH, A., *Kampf um Anerkennung* (La lutte pour la reconnaissance, 1992), Paris, Éd. du Cerf, 2000.

JACQUEMAIN, M., *Les deux laïcités* disponible sur orbi.uliege.be, 2010.

KANT, E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, La Livre de Poche, 1993, traduit à partir de l'édition de 1792 par V. DELBOS.

KANT, E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Delbos (trad.), Paris, Delagrave, 1980.

KANT, E., *Critique de la raison pratique*, Gibelin (trad.), 2^{ème} éd., Paris, Vrin, 1974.

KYMLICKA, W., *Le mythe de la citoyenneté transnationale*, Critique internationale (23-2), 2004, p. 97-111, DOI:10.3917/cii.023.0097.

LEBRUN, M., *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies* dans *Perspectives en éducation et formation* (2ème édition), Mont-Saint-Guibert, De Boeck, 2002.

LAROCHE, J-M., *De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière*, Éthique publique (8/1), 2006, DOI : 10.4000/ethiquepublique.1863.

LEVINAS, E., *Ethique et infini*, Paris, Fayard, biblio essais (coll.), 1984, p.59.

LEVRAT, N., *Quelle identité pour l'Europe ? – Les limites de l'Union et les voies d'une intégration postnational ?* dans K. AMACHER ET N. LEVRAT (eds), *Jusqu'où ira l'Europe ?*, Academia Bruylant, Université de Genève, Publications de l'Institut européen de l'Université de Genève, Louvain-la-Neuve, 2005, p. 85-98.

LIJPHART, A., *The Belgian Example of Cultural Coexistence in Comparative Perspective* dans LIJPHART, A. (dir.), *Conflict and Coexistence in Belgium. The Dynamics of a Culturally Divided Society*, Berkeley, Institute of International Studies, University of California, 1981, p. 1-13.

MANGEZ, E., *De la nécessité de discrétion à l'Etat évaluateur*, La Revue nouvelle, juillet-août 2009, p. 37-42.

MARTENS, P., *La neutralité et le cours de morale dans l'enseignement de la communauté française* dans *Entre-vues*, n°24, 1^{er} mars 1994.

MILLER, R., *Reason and Commitment in the Social Sciences*, Etats-Unis, Philosophy & Public Affairs, 8-3, 1979, p. 242.

MILOT, M., *École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement*, Histoire, monde et cultures religieuses, 32 (4), 2014, p.55-66, DOI : 10.3917/hmc.032.0055.

NEVEU, C., *Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté*, Revue européenne des migrations internationales [En ligne], vol. 20 - n°3 | 2004, mis en ligne le 25 septembre 2008, consulté le 19 février 2018. URL : <http://remi.revues.org/2024> ; DOI : 10.4000/remi.2024.

NEVEU, C., S. Duchesne, *Citoyenneté à la française* dans *Politix* (10), n°39, Troisième trimestre 1997, *Se référer au passé*, Jean-Philippe Heurtin et Danny Trom (dir.), p. 179-181, DOI : 10.3406/polix.1997.1691.

OUELLET, F., *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*, Montrouge, VEI Enjeux (129), juin 2002, p.146-167.

OVERBEEKE, A., *Un visa religieux présumé* disponible sur ojurel.be, 18 janvier 2017.

PERELMAN, C., *Morale et libre examen* dans la *Revue de l'Université de Bruxelles*, vol.18, 1966.

PIETERS, J. & TIRTIAUX, J., *Génération quoi ? : Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone*, Rapport d'enquête réalisée en ligne : www.rtbfb.be/generationquoi , mai-juin 2016.

POLICAR, A., *Pluralisme et neutralité de l'Etat*, *Revue du MAUSS* (38), 2011/2, p.485-497, DOI 10.3917/rdm.038.0485.

PRAIRAT, E., *Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique*, Caen, Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle (45), 2012/1, p.123-142.

PROULX, J-P et al., *Laïcité et religions : Perspective nouvelle pour l'école québécoise : rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec, Ministère de l'éducation, 1999.

RAVEAUD, M., *L'élève, futur citoyen*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (44), 2007, p. 19-24.

RINGELHEIM, J & VAN DER PLANCKE, V., *Neutralité de l'Etat et droits fondamentaux : Le point de vue de la Ligue des droits de l'Homme (Belgique francophone)* disponible sur www.liguedh.be, 2015.

ROCHER, F ; LABELLE, M ; FIELD, A-M & ICART, J-C., *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), 21 décembre 2007.

SINARDET, D., *Le fédéralisme consociatif belge : vecteur d'instabilité ?*, *Pouvoirs* (136), 2011/1, p. 21-35. DOI 10.3917/pouv.136.0021.

TAYLOR, C., *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (1992), Princeton (NJ), Princeton University Press, traduit de l'anglais sous le titre *Multiculturalisme. Démocratie et différence*, Paris, Aubier, 1994.

TREMBLAY, S., *Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques*, Diversité urbaine (9/1), 2009, p.59–71, DOI:10.7202/037759ar.

VAN DEN KERCHOVE, A., *History Textbooks within the Framework of French Laïcité* dans HUNTER HENIN, M., (ed.), *Law, Religious Freedoms and Education in Europe*, Farnham, Editions juridiques FD, 2011, p. 251-266.

VAN DROOGHENBROECK, S., *Les transformations du concept de neutralité de l'Etat : quelques réflexions provocatrices* dans RINGELHEIM, J (dir.), *Le droit et la diversité culturelle*, Bruxelles, Bruylant, 2011, p.75-121.

VAN INGELGOM, V., *Vers une communauté politique européenne ?* dans Questions Internationales (51/1), 2011, p. 121.

VAN RAEMDONCK, D., *La neutralité à l'épreuve des droits de l'Homme* dans DECHARNEUX, B & WOLFS, J-L., *Neutre et engagé : Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge, francophone*, Fernelmont, E.M.E., 2010, p.97-114.

VIVIERS, D. & VAN PARIJS, P., *Comment apprendre à être un citoyen ? Quelques suggestions pour le futur cours de citoyenneté*, 12 avril 2015.

WEBER, M (1917)., *Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économique* dans *Essais sur la théorie de la science*, trad. de J. Freund, Paris, Plon, 1965, p. 475-526.

WILLAIME, J-P., *1905 et la pratique d'une laïcité de reconnaissance sociale des religions*, Archives des sciences sociales des religions (129), 2005, p.67-82.

WOLFS, J-L., *Former des enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone*, Bruxelles, ULB, 2017, en ligne sur le site de l'ULB : <https://www.ulb.ac.be/facs/aess/docs/Texte-Neutralite-Wolfs-2017.pdf>.

ZWILLING, A-L., *Ecole et religion en France*, en ligne : <http://www.eurel.info/spip.php?article920> (consulté le 27 février 2018), 31 mars 2016.

3) Web

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=297>

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

<https://www.evras.be/evras/>

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

<http://secondaire.sainte-marie-namur.be/sites/secondaire.sainte-marie-namur.be/files/grille-horaire-1R.pdf>

http://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/22316/Neutralite.php

https://www.rtbf.be/info/dossier/la-premiere-soir-premiere/detail_faut-il-supprimer-le-cours-de-religion-a-l-ecole?id=9826256

<http://www.adde.be/ressources/fiches-pratiques/nationalite/aquisition-de-la-nationalite-18-ans#h2-comment-une-personne-majeure-peut-elle-acquerir-la-nationalite-belge-nbsp>

<http://www.lalibre.be/actu/politique-belge/les-ressortissants-etrangees-en-belgique-pourront-bientot-etre-expulses-589d96b6cd702bc3191a804f#.WoXMFQerrh.facebook>

https://www.rtbf.be/info/societe/detail_futurometre-l-enseignement-n-est-pas-bien-vu-par-les-belges-francophones?id=9693075

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000508749>

<http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=32303>

<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/institut>

<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/laicite/programmes-scolaires/cycle-4-5e-3e>

<http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=1411>

https://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/cultes_et_laicite/cultes_reconnus

Annexes

Annexe 1 : Tableau « Citoyenneté et démocratie »

Citoyenneté	Démocratie
1) <i>« se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via, notamment, le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue et la civilité »</i>	1) <i>« vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuses dans une société démocratique et interculturelle »</i>
4) <i>« la formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan</i>	2) <i>« la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie »</i>

<i>local que global »</i>	
5) « <i>la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines »</i>	3) « <i>la connaissance de notre démocratie : les normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions »</i>
6) « <i>la connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard »</i>	7) « <i>la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale »</i>

Annexe 2 : Idéal-type du citoyen

Citoyen/citoyenneté =	- Sujet de droits et de devoirs ; - Solidaire ; - Libre ; - Autonome ; - Tolérant ; - Capable d'esprit critique ; - Connaitre les dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle ; - Au niveau local et global ; - Connaitre les grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ; - Connaitre la communication et les différents moyens d'information ; - le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard.
------------------------------	--

Annexe 3 : Définitions d'une « conviction »

1) Glossaire : « Croyance ferme et assurée dans la validité d'une thèse, d'une position descriptive, éthique ou métaphysique ».

2) Encyclopédie Universalis : « a) croyance ferme, certitude, ce dont on est convaincu ; b) sérieux, enthousiasme avec lesquels on fait quelque chose ; c) opinion affichée »¹⁹⁰.

3) Dictionnaire Littré : « a) Nécessité où l'on met quelqu'un, par des preuves, de reconnaître la vérité qu'on lui présente ; b) Certitude raisonnée; c) Preuve irréfutable »¹⁹¹.

4) Dictionnaire Larousse 2017 : « a) État d'esprit de quelqu'un qui croit fermement à la vérité de ce qu'il pense ; certitude ; b) Principe, idée qui a un caractère fondamental pour quelqu'un (surtout pluriel) ; c) Conscience que l'on a de l'importance, de l'utilité, du bien-fondé de ce que l'on fait ; sérieux »¹⁹².

5) CNRTL : « En droit : a) Preuve matérielle d'un crime, d'un délit, d'une faute ; b) Objet fournissant cette preuve. Dans le domaine de la vie spirituelle et/ou active : a) Certitude de l'esprit fondée sur des preuves jugées suffisantes ; b) Opinions, idées, principes considérés comme fondamentaux (souvent au pluriel) »¹⁹³.

Annexe 4 : Les six UAA de l'EPC au deuxième degré**1) Discours et pièges du discours**

a) Evaluer la validité d'un raisonnement ;

b) Repérer les tentatives de manipulation dans les discours.

2) Ethique et technique

a) Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité ;

b) Justifier un rapport responsable par rapport aux NTIC.

3) Stéréotypes, préjugés, discriminations

a) Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie ;

b) Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination.

¹⁹⁰ <https://www.universalis.fr/dictionnaire/conviction/>

¹⁹¹ <https://www.littré.org/definition/conviction>

¹⁹² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conviction/19012>

¹⁹³ <http://www.cnrtl.fr/definition/conviction>

4) Participer au processus démocratique

a) Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit.

5) Légitimité et légalité de la norme

a) Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité.

6) Relation sociale et politique à l'environnement

a) Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel ;

b) Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement.

Annexe 5 : Tableau comparatif 1^{er} degré

Rapport du groupe de travail // Décret du 22 octobre 2015 §3	Programme du premier degré
Sur le plan de l'éducation philosophique et éthique	
1) La connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ;	6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs ; 6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes; 6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions
2) La capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter);	1.1. A partir de l'étonnement, formuler des questions de type philosophique; 1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement ; 1.3. recourir à l'imagination pour élargir le questionnement ; 2.2. Construire un raisonnement logique ; 3.1. Se donner des critères pour prendre position + 3.2. se positionner
3) La capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue	5.1. Se décentrer par la discussion ; 6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs ; 6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des

d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ;	normes; 6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions
4) La capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits...	4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres; 4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres; 4.4. Différencier besoins et désirs ;
5) La participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.	9.1. Se préparer au débat ; 9.2. Débattre collectivement ; 9.3. Décider collectivement ;
Sur le plan de l'éducation au fonctionnement démocratique	
1) La capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement ;	5.2. Elargir sa perspective ; 10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle 10.2. Coopérer ; 10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives ; 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur.
2) La capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité ;	4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres; 5.2. Elargir sa perspective ; 6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs ; 8.1. Exercer ses droits et devoirs dans le respect des autres ; 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

3) La connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie ;	7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi; 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi; 8.1. Exercer ses droits et devoirs dans le respect des autres
4) La connaissance de notre démocratie : les normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions ;	4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique ; 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi; 7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs ;
5) La formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ;	2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté; 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi;
6) La connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;	
7) La connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;	2.3. Evaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe ; 3.3. Evaluer une prise de position ;
8) La participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.	10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle 10.2. Coopérer ; 10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives ; 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur.

Annexe 6 : Tableau comparatif 2^{ème} et 3^{ème} degré

Rapport du groupe de travail // Décret du 22 octobre 2015 §3	Programme du 2 ^{ème} et 3 ^{ème} degré
Sur le plan de l'éducation philosophique et éthique	
1) La connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ;	
2) La capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter);	UAA 2.1.1. Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours ; UAA 2.1.1. Repérer les tentatives de manipulation dans les discours ; UAA 2.1.3. Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie ; UAA 2.1.3. Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination ; UAA 3.1.1. Problématiser le concept de vérité + Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir ; UAA 3.1.3. Analyser un problème bioéthique + Justifier une prise de position sur un problème bioéthique.
3) La capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ;	
4) La capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits...	
5) La participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.	UAA 2.1.4. Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit ; UAA 3.1.4. Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions

	de possibilité de l'engagement individuel et collectif ; UAA 3.1.5. Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit + Problématiser le processus de discussion démocratique
Sur le plan de l'éducation au fonctionnement démocratique	
1) La capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement ;	UAA 2.1.3. Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie ; UAA 2.1.3. Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination ;
2) La capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité ;	UAA 2.1.5. Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité ;
3) La connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie ;	UAA 3.1.2. Problématiser le concept de science + Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique + Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science ; UAA 3.1.6. Problématiser le concept d'État + Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position
4) La connaissance de notre démocratie : les	UAA 2.1.5. Expliquer les raisons d'un choix

normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions ;	face à un dilemme opposant légalité et légitimité ; UAA 3.1.5. Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit + Problématiser le processus de discussion démocratique ; UAA 3.1.6. Problématiser le concept d'État + Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position
5) La formation aux dimensions politique, sociale, économique, environnementale et culturelle de la citoyenneté, tant sur le plan local que global ;	UAA 2.1.6. Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel ; UAA 2.1.6. Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement ;
6) La connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines ;	
7) La connaissance de la communication et des différents moyens d'information et le développement de l'esprit et de l'analyse critiques à leur égard ;	UAA 2.1.2. Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité ; UAA 2.1.2. Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC
8) La participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale.	UAA 2.1.4. Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit ; UAA 3.1.4. Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif ; UAA 3.1.5. Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit + Problématiser le processus de discussion démocratique.

Annexe 7 : Neuf étapes de la pédagogie du cours de morale non-confessionnelle

- 1) « Une préparation à la vie sociale » (connaissance des données et choix d'objectifs) ;
- 2) « un examen du contexte des questions morales étudiées » (à partir de faits concrets, les élèves mobilisent les l'apport des sciences humaines afin de les prendre en considération dans leur jugement) ;
- 3) « une aptitude à discerner et à comprendre » (mécanismes psychologique d'un comportement et types de raisonnement) ;
- 4) « un entraînement à faire des hypothèses sur les causes, les mobiles psychologiques » (dans le but de développer un plus grand désir de compréhension, créer des conditions d'éducation et de vie plus satisfaisantes, développer de meilleurs échanges dans la vie familiale, scolaire et professionnelle) ;
- 5) « la recherche de valeurs qui servent de référence à des choix, à un engagement, à une politique d'action » (préférence aux valeurs qui donnent plus de liberté) ;
- 6) « une lucidité » (à acquérir notamment grâce à l'introspection, l'étude critique des problèmes, étude des types de raisonnement pour expliquer les choix) ;
- 7) « une incitation à l'engagement » (à différencier du conditionnement qui résulte d'une manipulation alors que l'incitation discute les options possibles et favorise un choix personnel) ;
- 8) « le recours aux techniques de de discussion et d'animation » (écoute active, décentration, argumentation, etc.) ;
- 9) « l'apprentissage du sens profond de la tolérance active » (rejet de l'indifférence/d'un certain relativisme mais respect de l'autre dans un climat fraternel de discussion où les idées se confrontent)

Annexe 8: Horaire hebdomadaire type du premier degré pour l'année scolaire 2017-2018 à Sainte-Marie Namur

- 1) Religion : 2h ;
- 2) EDM (Etude du milieu) : 4h ;
- 3) Sciences : 3h ;

4) Education plastique/musicale : 2h ;

5) Education physique : 3h ;

6) Français : 5h.

Total : 19h par semaine

