Les Cahiers du CIRC

N° 3 Septembre 2018

Université Saint-Louis – Bruxelles

Réseau « Convictions ultimes, raison publique et démocratie »

Actes du premier séminaire, Université Saint-Louis – Bruxelles
9 février 2018

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET L'AVENIR DES COURS « PHILOSOPHIQUES » DANS LES ÉCOLES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

coordonné par Xavier DELGRANGE

avec des contributions de :

Christophe D'ALOISIO (UCL)

Xavier DELGRANGE (USL-B et ULB)

Johanna DE VILLERS (CAL)

Sophie KLIMIS (USL-B)

Étienne MICHEL (Segec)

José-Luis WOLFS (ULB)

CIRC
centre interdisciplinaire
de recherches constitutionnelles

Cahier du CIRC n° 3

Septembre 2018

UNIVERSITÉ SAINT-LOUIS BRUXELLES

UCLouvain

Le Centre interdisciplinaire de recherches constitutionnelles de l'Université Saint-Louis – Bruxelles (CIRC) a repris la publication de ses cahiers, désormais exclusivement sous forme numérique et en accès libre.

Les avantages de la littérature grise sont bien connus. Une grande liberté est laissée aux auteurs : pas de limitation de longueur ou de contrainte de présentation ; pas de nécessité de peaufiner le texte comme s'il était destiné à une revue traditionnelle. La souplesse permet encore une publication très rapide et il est même envisageable de procéder à des « rééditions » accueillant des mises à jour ou de nouvelles contributions.

Plus fondamentalement, une enquête de la Fondation Roi Baudouin a mis en exergue le malaise croissant que vivent les chercheurs d'être contraints, pour des raisons de carrière ou de financement de leur recherche, de publier dans des revues de référence souvent onéreuses et de diffusion restreinte alors qu'ils voudraient diffuser largement leurs travaux en libre accès[1]. Les Cahiers du CIRC entendent encourager et rencontrer cette aspiration. Le CIRC s'inscrit ainsi dans la philosophie du décret de la Communauté française du 3 mai 2018 « visant à l'établissement d'une politique de libre accès aux publications scientifiques (*open access*) », qui impose le libre accès des publications issues de recherches financées par des fonds publics.

Les Cahiers du CIRC évitent par ailleurs le principal inconvénient attribué à la littérature grise, à savoir l'incertitude quant à sa qualité[2]. La rigueur scientifique des Cahiers du CIRC est assurée par le CIRC qui, en les hébergeant sur son site, s'en porte garant. Pour ce faire, le membre du CIRC qui souhaite y publier une recherche, éventuellement en collaboration avec d'autres chercheurs de tous horizons, soumet celle-ci au comité de rédaction.

Les Cahiers sont placés sous la direction de Xavier Delgrange, rédacteur en chef, et sous la responsabilité scientifique du bureau du CIRC composé de Hugues Dumont, François Tulkens et Sébastien van Drooghenbroeck (co-présidents), Isabelle Hachez (secrétaire scientifique), Pierre-Olivier de Broux, Xavier Delgrange, Luc Detroux, Mathias El Berhoumi, Bruno Lombaert et Jogchum Vrielink (membres), qui en constituent le comité de rédaction.

Rédacteur en chef : Xavier DELGRANGE

Secrétaire de rédaction : Axelle DARMONT

http://www.circ.usaintlouis.be/la-recherche/home-v3/les-cahiers-du-circ/

---

[1] L. MERGAERT et P. RAEYMAEKERS, *Researchers at Belgian universities. What drives them ? Which obstacles do they encounter ?*, Fondation Roi Baudouin, 2017, p. 18-19, www.kbs-frb.be/en/Activities/Publications/2017/20171113PP ; voy. également C. BERNAULT, *Open access et droit d'auteur*, Bruxelles, Larcier, 2016.

[2] Voy. J. SCHÖPFEL, « Comprendre la littérature grise », *I2D – Information, données & documents*, vol. 52, 2015/1, p. 30-32.

Table des matières

Présentation des actes du séminaire. L'enseignement de la philosophie et l'avenir des cours « philosophiques » dans les écoles en communauté française 1

Xavier DELGRANGE

La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous 7

Xavier DELGRANGE

La philosophie à l'école : une révolution attendue 52

Johanna DE VILLERS

L'éducation religieuse, philosophique et citoyenne dans le projet éducatif et culturel de l'enseignement catholique 66

Étienne MICHEL

Commentaires à propos du texte de Xavier Delgrange : « La Belgique accouche douloureusement d'une cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous » 77

José-Luis WOLFS

Philosophia, *paideia* et *politeia* : les liaisons dangereuses ? L'engagement des philosophes à l'épreuve des luttes entre réseaux 97

Sophie KLIMIS

Réfléchir à une éventuelle levée d'excommunication politique du religieux 112

Christophe D'ALOISIO

Note inter-cora. Vers une université inclusive: excellence et diversité…..…144

Présentation des actes du séminaire

L'enseignement de la philosophie et l'avenir des cours « philosophiques » dans les écoles en communauté française

Xavier DELGRANGE

Premier auditeur chef de section au Conseil d'État,
Chargé d'enseignement à l'Université Saint-Louis – Bruxelles,
Maître de conférences à l'Université Libre de Bruxelles

1. Le séminaire qui s'est tenu le 9 février 2018 à l'Université Saint-Louis est le premier d'un cycle de huit organisé par le réseau « Convictions ultimes, raison publique et démocratie », qui a vocation à réunir les membres des deux communautés universitaires de l'Université Catholique de Louvain et de l'Université Saint-Louis – Bruxelles, travaillant sur les thématiques convictionnelles au sens large ou s'y intéressant. Ce réseau a été institué dans le cadre de la fusion de ces deux universités. En effet, lors des négociations en vue de cette fusion, les présidents des corps académiques des deux universités, Isabelle Hachez pour l'USL-B et Olivier Servais pour l'UCL, ont estimé qu'il convenait, à côté des questions de dimensions institutionnelle, organisationnelle et financière, de réfléchir au projet universitaire que les négociateurs entendaient porter. En est résulté une note adoptée par les quatre corps des deux universités (académique, scientifique, technique et administratif, étudiant), intitulée « Vers une université inclusive : excellence et diversité »[1].

La fusion ayant été décidée, les représentants des deux universités ont entrepris de mettre en œuvre les six projets qui, selon cette note, concrétisent leur vision de l'université inclusive. Parmi ceux-ci figure la volonté d'analyser et de penser « la diversité et le pluralisme inclusif au XXIe siècle dans un contexte urbain » (p. 7-8). La note met en exergue, notamment, l'expertise développée à Saint-Louis « dans le domaine de la laïcité et du pluralisme », que les deux communautés universitaires entendent cultiver de concert, tout comme les ressources disciplinaires complémentaires mobilisables à l'UCL pour aborder cette diversité dans toute sa complexité. Pour ce faire a été institué le réseau « Convictions

[1] Document annexé au présent cahier.

ultimes, raison publique et démocratie ». Au-delà de son équipe porteuse[2], le réseau entend à ce stade réunir les membres de l'UCL et de l'USL-B qui travaillent sur les thématiques convictionnelles au sens large. Il a vocation à s'étendre et rayonner, à terme, au-delà des deux communautés universitaires qui l'ont constitué, en ce compris au sein de la société civile.

2. Le comité de pilotage de ce réseau a consacré le premier séminaire à un thème qui défraie la chronique scolaire en Communauté française depuis quelques années : l'avenir des cours dits « philosophiques », à savoir l'enseignement de la religion et de la morale non-confessionnelle, et l'insertion d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans la grille horaire du primaire et du secondaire. La question de la laïcité (dans son sens philosophique belge comme politique français) et celle du pluralisme y est en effet centrale. Ce thème est au cœur de l'objet du réseau puisqu'il interroge la place que l'école doit réserver, dès le fondamental, aux convictions ultimes. La création d'un nouveau cours dans l'enseignement obligatoire mobilise les universitaires depuis la définition des référentiels de celui-ci jusqu'à la formation des enseignants.

Invité à organiser ce premier séminaire, j'y ai vu l'occasion d'illustrer un élément de la définition de l'université inclusive. Selon la note « Vers une université inclusive : excellence et diversité » qui exprime les valeurs et la vision de l'université sous-tendant la fusion, « la dimension dynamique de cet état d'esprit 'inclusif' signifie que ce processus n'est pas clos ; l'ouverture est une des raisons d'être de la fusion. Sur la base de l'adhésion à des valeurs et objectifs communs, ce processus peut parfaitement s'étendre à d'autres partenaires dans le futur, quelles que soient l'orientation philosophique de ceux-ci et la forme institutionnelle du partenariat envisagé » (p. 2).

L'idée fut donc de présenter la question des cours « philosophiques » et du cours de philosophie et de citoyenneté au départ d'un article que j'ai rédigé pour la Revue du droit des religions, publiée par les Presses universitaires de Strasbourg. Puisque, comme le veut la Cour européenne des droits de l'homme, l'ensemble des enseignements organisés par l'État doit diffuser « l'intégralité des informations et connaissances (...) de manière objective, critique et pluraliste », comment approcher cet idéal, sinon en confrontant les points de vue, en multipliant les angles d'attaque, en conjuguant les expériences ?

---

[2] Composée de Louis-Léon CHRISTIAENS, Guillaume DE STEXHE, Hugues DUMONT, Eric GAZIAUX, Isabelle HACHEZ, Olivier SERVAIS et Yannick VANDERBORGHT.

Au côté des autorités politiques et juridictionnelles, deux organisations de la société civile ont joué et jouent toujours un rôle central antagoniste dans l'évolution des cours philosophiques et dans l'organisation d'un enseignement de la philosophie et de la citoyenneté : le Centre d'Action Laïque (CAL) et le Secrétariat général de l'Enseignement Catholique (SeGEC). Johanna DE VILLERS, déléguée chargée de mission au CAL, et Étienne MICHEL, Directeur général du SeGEC, ont accepté de venir présenter le point de vue et les objectifs de leur institution.

Mon exposé étant essentiellement juridique, une analyse mettant en œuvre d'autres méthodologies disciplinaires paraissait indispensable. José-Luis WOLFS, Professeur et Directeur du service des sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles, a apporté l'expertise du pédagogue, tandis qu'Olivier SERVAIS, Professeur à l'Université Catholique de Louvain, nous offrait le regard de l'anthropologue.

Pour encore ajouter au pluralisme, un important temps de discussion fut réservé aux participants. Au terme de celle-ci, invitation fut lancée à tous de communiquer un texte qui serait publié dans un Cahier du CIRC, le Centre interdisciplinaire de recherches constitutionnelles de l'Université Saint-Louis – Bruxelles. Cet appel a été entendu. Ce cahier est dès lors enrichi de deux contributions. Sophie KLIMIS, Professeure à Saint-Louis, partage non seulement son analyse philosophique mais surtout son expérience (« son exercice d'anamnèse critique », comme elle l'écrit) de participation à l'élaboration du cours de philosophie et citoyenneté. Christophe D'ALOISIO, Inspecteur des cours de religion orthodoxe, collaborateur scientifique à l'UCL et directeur de l'Institut Orthodoxe Saint-Jean-le-Théologien à Bruxelles, propose une analyse des évolutions législatives récentes à l'aune de son expérience de pédagogue dans la matière des cours philosophiques.

3. La publication dans les Cahiers du CIRC[3] sous une forme exclusivement numérique et en accès libre présente plusieurs avantages.

Il eut été difficile de trouver une revue susceptible d'accueillir des contributions appartenant à des champs disciplinaires très différents. Une monographie était certes envisageable mais aurait demandé un investissement considérable. En outre, une grande liberté est ainsi laissée aux contributeurs : pas de limitation de longueur ou de contrainte de

[3] Il ne faut voir là aucune volonté d'appropriation de cette œuvre collective. Simplement, ce support a l'avantage d'exister et d'être facilement mobilisable. Il est en outre envisagé de faire figurer ce cahier sur d'autres sites, en particulier de l'UCL, susceptibles de l'accueillir.

présentation ; pas de nécessité de peaufiner le texte comme l'auteur le ferait s'il le soumettait à un comité de rédaction. La souplesse permet encore une publication très rapide et il est même envisageable de procéder à des « rééditions » accueillant des mises à jour ou de nouvelles contributions. Tels sont les avantages bien connus de la littérature grise, dont un inconvénient est évité : la qualité de fond est ici garantie par l'hébergement des contributions sur le site de notre centre de recherche, qui s'en porte garant[4].

Plus fondamentalement, une récente enquête de la Fondation Roi Baudouin a mis en exergue le malaise croissant que vivent les chercheurs d'être contraints, pour des raisons de carrière ou de financement de leur recherche, de publier dans des revues de référence souvent onéreuses et de diffusion restreinte alors qu'ils voudraient diffuser largement leurs travaux en libre accès[5]. Les Cahiers du CIRC entendent encourager et rencontrer cette aspiration. Le CIRC s'inscrit ainsi dans la philosophie du décret de la Communauté française du 3 mai 2018 « visant à l'établissement d'une politique de libre accès aux publications scientifiques (*open access*) », qui impose le libre accès des publications issues de recherches financées par des fonds publics.

La qualité et la riche diversité des contributions publiées ci-après me permettent de considérer que ce pari d'une publication exclusivement informatique en libre accès est déjà gagné !

4. Les présents actes s'entament avec l'article qui a été publié dans la *Revue du Droit des Religions*. Il s'agit toutefois d'une version quelque peu augmentée. D'une part des références aux autres contributions ont été ajoutées, lorsque celles-ci réagissent ou entrent en résonnance (oserai-je écrire en « raisonnance » ?) avec cet article. D'autre part, un *addendum* présente les deux arrêts rendus, après le séminaire de février 2018, par la Cour constitutionnelle à propos de l'organisation du cours de philosophie et de citoyenneté, le premier portant sur le statut des enseignants (39/2018 du 29 mars 2018), le second sur le financement de l'enseignement (114/2018 du 19 juillet 2018).

Suit la contribution de Johanna DE VILLERS, « La philosophie à l'école : une révolution attendue », qui expose l'évolution de l'attitude du CAL à

---

[4] Voy. J. SCHÖPFEL, « Comprendre la littérature grise », *I2D – Information, données & documents*, vol. 52, 2015/1, p. 30-32.

[5] L. MERGAERT et P. RAEYMAEKERS, *Researchers at Belgian universities. What drives them ? Which obstacles do they encounter ?*, Fondation Roi Baudouin, 2017, p. 18-19, www.kbs-frb.be/en/Activities/Publications/2017/20171113PP.

l'égard du cours de morale non confessionnelle et développe notamment les arguments du CAL en faveur de l'organisation d'un cours de philosophie et de citoyenneté de deux périodes par semaine, qui permettrait à tous les élèves de bénéficier d'un même enseignement, comprenant notamment un cours sur les religions en lieu et place d'un cours de religion.

Vient ensuite l'éclairage apporté par Étienne MICHEL, « L'éducation religieuse, philosophique et citoyenne dans le projet éducatif et culturel de l'enseignement catholique », qui insiste sur l'importance de donner une éducation religieuse aux élèves et qui expose pourquoi le SeGEC continue à privilégier l'enseignement de la philosophie de manière transversale.

L'on passe ensuite à l'analyse scientifique, celle du pédagogue tout d'abord, avec la contribution de José-Luis WOLFS, qui compare notamment l'approche transversale ou par un cours spécifique de l'éducation à la citoyenneté et qui expose les raisons d'associer en un même cours la citoyenneté et la philosophie. L'auteur développe également les relations qu'entretiennent le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté et les cours de religion, déplorant notamment que le premier n'aborde pas suffisamment les convictions ultimes d'un point de vue historique, scientifique et culturel.

Sophie KLIMIS, par le témoignage de sa participation aux groupes de travail qui ont établi les référentiels du cours d'éducation à la citoyenneté puis du cours de philosophie et citoyenneté, expose les difficultés rencontrées par les philosophes pour obtenir que le référentiel du nouveau cours respecte l'exigence formulée dans le « Décret missions » d'accorder une importance centrale à l'enseignement de la philosophie. Elle témoigne également des tensions qui parcourent le monde scolaire dans la confection de ce nouveau cours : entre tenants des « savoirs » et promoteurs des « compétences » ; entre ceux qui veulent préserver les cours dits « philosophiques » et ceux qui veulent les remplacer par un cours de philosophie…

La dernière contribution émane de Christophe D'ALOISIO. Il fait part de son expérience d'inspecteur des cours de religion orthodoxe qui, alliée à ses activités de chercheur, lui permettent de proposer une analyse à la fois théorique et très concrète de l'organisation des cours dits « philosophiques » et de l'incidence de la création du cours de philosophie et de citoyenneté sur ces cours. Il déplore l'image négative que l'on accole aux cours dits « philosophiques », ainsi que les difficultés d'organisation auxquels sont confrontés les enseignants des cours de religions minoritaires. Il propose des réformes qui permettraient d'améliorer les performances de l'inspection.

Au vu de toutes les difficultés recensées, il se demande s'il ne faudrait pas intégrer les cours « philosophiques », qui deviendraient une étude des faits religieux et philosophiques non confessionnels, dans le cours de philosophie et de citoyenneté.

Enfin, bouclant en quelque sorte la boucle pour en revenir à l'origine de ce séminaire, est publié en annexe la note dite « inter-cora » adoptée par les quatre corps de l'UCL et de l'USL, intitulée « Vers une université inclusive : excellence et diversité ».

La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous

Xavier DELGRANGE[1]
Université Saint-Louis – Bruxelles et Université libre de Bruxelles
Premier auditeur chef de section au Conseil d'État de Belgique

Résumé

Empruntant la voie explorée notamment par la Norvège et le Québec, la Belgique francophone met en place depuis 2015, dans l'enseignement officiel obligatoire, un cours de philosophie et de citoyenneté qui se substitue partiellement, pour l'instant du moins, aux cours de religion et de morale. Cette innovation ne concerne pas les établissements libres confessionnels qui privilégient une approche transversale de la philosophie, ce qui soulève la question de l'égalité des élèves. La mise en place du nouveau cours rencontre différentes difficultés, dont la conversion des professeurs de religion et de morale, invités désormais à donner un enseignement neutre.

En Belgique, depuis 1988, l'enseignement n'est plus organisé au niveau fédéral mais relève des trois communautés, flamande, française et germanophone. La réglementation de l'enseignement fait désormais l'objet de décrets (c'est ainsi que l'on désigne les normes législatives adoptées par les communautés[2]). Les établissements scolaires primaires et secondaires se divisent en trois réseaux. Les deux premiers sont appelés « officiels » car ils sont organisés par les pouvoirs publics. L'un regroupe les écoles

---

[1] Cet article a été publié dans la Revue du Droit des Religions, mai 2018, n° 5, p. 107-132. La présente version a été augmentée de liens vers les contributions qui suivent, éventuellement agrémentés de réponses à celles-ci.
Je remercie chaleureusement mes collègues du Conseil d'État de Belgique et de l'Université Saint-Louis – Bruxelles (au sein du CIRC, le Centre interdisciplinaire de recherches constitutionnelles), la Première auditrice Laurence VANCRAYEBECK et le Conseiller Luc DETROUX, ainsi que Mathilde PHILIP-GAY, Professeure à l'Université Jean Moulin de Lyon et David KOUSSENS, Professeur titulaire de la chaire de recherche sur les religions en modernité avancée de l'Université de Sherbrooke, pour les passionnantes discussions qui ont nourri l'écriture de ce texte.
[2] La législation de la Communauté française (qui se surnomme Fédération Wallonie-Bruxelles, du nom des deux régions qui la compose) peut être consultée sur le site officiel http://www.gallilex.cfwb.be (consulté le 3 janv. 2018).

directement organisées par la communauté. L'autre comprend les écoles organisées par les pouvoirs locaux, essentiellement les communes (municipalités). Il est dénommé « officiel subventionné » car il est essentiellement financé par la communauté. Le troisième est dit « libre » car ses écoles ont été créées par des associations privées, essentiellement religieuses catholiques, qui ont donc fait usage de la liberté d'enseignement et de la liberté d'association. Le réseau libre est qualifié de « subventionné » car il est lui aussi largement financé par les communautés. En Communauté française, le réseau libre subventionné scolarise 40 % des élèves du primaire et 60 % des élèves du secondaire, soit globalement la moitié de la population scolaire[3].

Depuis la rentrée scolaire de 2016, les élèves fréquentant un établissement officiel primaire en Communauté française bénéficient d'un nouvel enseignement : le cours de philosophie et de citoyenneté. Cette réforme a été étendue à l'enseignement secondaire lors de la rentrée de 2017.

L'inscription au programme de l'enseignement obligatoire d'un cours de philosophie, intégrant une analyse objective des religions, était envisagée de longue date[4]. En son principe, elle fut accueillie favorablement par le monde politique. Elle n'a toutefois pas été concrétisée vu son impact budgétaire et la quasi-impossibilité d'alourdir encore la grille scolaire. Pour contourner ces deux obstacles, il fallait non pas ajouter un cours mais le substituer à un autre enseignement. Les cours de religion et de morale non confessionnelle, improprement appelés cours « philosophiques », se sont vite retrouvés dans le collimateur, d'autant qu'ils sont contestés en leur principe par d'aucuns, comme on va le voir[5].

---

[3] *Les indicateurs de l'enseignement 2016*, p. 74-75 : http://www.enseignement.be (consulté le 3 janv. 2018). Pour plus de précision sur l'organisation de l'enseignement en Belgique, Voy. X. DELGRANGE, « La gestion de la diversité à l'école : le "modèle" belge », *in L'expression du religieux dans la sphère publique, comparaisons internationales*, Paris, La Documentation française, 2016, p. 141-158, spéc. p. 142-145.

[4] Voy. les contributions de J.-L. WOLFS et N. RAES, « Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale » ; C. SÄGESSER, « Vers une adaptation de l'enseignement de la religion et de la morale au paysage convictionnel du 21e siècle » ; X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *in Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme*, J. Leclercq (dir.), Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015.

[5] Voy. la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 6. Les freins à l'aboutissement de la réforme ou comment passer au 2.0 ? »). Sur les raisons de cette appellation, voy. la contribution de Christophe D'ALOISIO (« 2 Cours philosophiques ou erronément dits "philosophiques" »), qui dénonce une certaine disqualification de ceux-ci par l'adjonction d'un qualificatif tel que « improprement ». Je maintiens toutefois celui-ci non pour critiquer ces cours

Après avoir brièvement évoqué l'organisation des cours « philosophiques » et leur situation actuelle (1), l'on exposera la mise en place de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté (2) pour enfin envisager les difficultés qui s'annoncent (3).

1. Les cours « philosophiques », un tabou désormais contesté

La présence du cours de religion au sein de l'enseignement officiel remonte à l'origine du droit scolaire belge[6]. Il a en effet été introduit par la loi du 23 septembre 1842 sur l'instruction primaire. Il s'agissait d'une loi de compromis entre les deux forces politiques de l'époque, motivée par la volonté d'assurer le « libre choix » des parents afin de respecter leurs convictions philosophiques. Les Libéraux obtenaient le développement d'un enseignement officiel et neutre, s'appuyant sur les communes. En échange, les Catholiques imposaient deux heures de religion, données sous la direction des ministres du culte et sous la surveillance et l'inspection des délégués des chefs de cultes, au sein même de l'école officielle. Il s'agit donc d'un enseignement clairement engagé. Par la suite, vinrent s'adjoindre l'enseignement d'autres religions reconnues[7] ainsi que de la morale non confessionnelle[8].

Ce profond enracinement ne suffit toutefois pas à assurer la pérennité des cours philosophiques. Les coups de boutoir viennent de deux côtés.

D'une part, le besoin d'instaurer un cours de philosophie, de citoyenneté et d'histoire des religions dans l'enseignement obligatoire se fait de plus en plus pressant[9]. Chargé de veiller à la concrétisation de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'ONU le 20 novembre 1989, le Comité des droits de l'enfant insiste sur l'objectif assigné à l'éducation, à savoir la transmission de valeurs, notamment les droits de

---

mais pour souligner que, d'un strict point de vue juridique, l'appellation est impropre (certes, certains textes comme le décret du 3 juin 2005 créant le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques, l'utilisent, mais c'est en dérogeant à la Constitution et à la loi du Pacte scolaire).

[6] Voy. X. DELGRANGE, « La neutralité de l'enseignement en Communauté française », *Administration publique (trimestriel)*, 2007/08, p. 119-160 ; X. DELGRANGE et A. OVERBEEKE, « Le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle », *in Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, X. Delgrange, L. Detroux et M. El Berhoumi (dir.), Bruxelles, Larcier, 2017, p. 242-280.

[7] Sont actuellement reconnus les cultes catholique, protestant, orthodoxe, anglican, israélite et islamique.

[8] Sur cet historique, voy. également la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 1. Un débat historique »).

[9] Voy. la contribution d'Étienne MICHEL (« 1. La rupture de 2015 dans l'enseignement officiel »).

l'homme et la citoyenneté[10]. Il exprime dès lors les « préoccupations que lui inspire le fait que l'enseignement des droits de l'homme ne fait pas toujours systématiquement partie des programmes scolaires dans l'ensemble de l'État [belge] »[11]. De même, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe invite les États à revoir les cursus scolaires « afin de promouvoir une meilleure connaissance des différentes religions, et que l'éducation religieuse ne se fasse pas au détriment de l'enseignement des religions en tant que partie intégrante de l'histoire, de la culture et de la philosophie de l'humanité »[12]. Ces préoccupations sont relayées en Belgique, notamment par la Commission du dialogue interculturel[13], version belge de la Commission Stasi, qui s'est tenue en 2005 et qui a été prolongée par les Assises de l'interculturalité[14] en 2010.

D'autre part, le mouvement laïque a changé d'attitude par rapport aux cours « philosophiques ». Précisons qu'en Belgique, il convient de distinguer les laïcités politique et philosophique. La première – à la française – n'est pas consacrée par la Constitution. Ainsi que le constate le Conseil d'État de Belgique, « la Constitution belge n'a pas érigé l'État belge en un État laïque. Les notions de laïcité, conception philosophique parmi d'autres, et de neutralité sont distinctes »[15]. La laïcité philosophique, constituée en mouvement, se définit comme « l'adhésion à une option philosophique

---

[10] NATIONS UNIES. COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, Observation générale n° 1 (2001), paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation, 17 avr. 2001, CRC/GC/2001/1. Voy. dans le même sens les recommandations formulées par l'Unesco, not. M. GOUCHA, *La philosophie, une école de la liberté*, Paris, UNESCO, 2007 ; *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, UNESCO, 2011.

[11] NATIONS UNIES. COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, « Observations finales : Belgique », 18 juin 2010, CRC/C/BEL/CO/3-4.

[12] CONSEIL DE L'EUROPE. ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE, Recommandation 1396 du 27 janvier 1999, « Religion et démocratie ». Dans le même sens, la Recommandation 1720 du 4 octobre 2005, « Éducation et religion », la Recommandation 1804 du 29 juin 2007, « État, religion, laïcité et droits de l'homme ». Sur la portée de cette recommandation, voy. la contribution d'Étienne MICHEL (« 2. L'enjeu contemporain de l'éducation religieuse, philosophique et citoyenne »).

[13] Rapport final de la Commission du dialogue interculturel, 2005, p. 91 : http://www.unia.be (consulté le 3 janv. 2018). Voy. H. DUMONT et X. DELGRANGE, « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *Droit et Société*, 2008, n° 68, p. 75-108, spéc. p. 87-95.

[14] Rapport final des Assises de l'interculturalité, 2010, p. 40. Voy. M.-C. FOBLET et J.-Ph. SCHREIBER (coord.), *Les Assises de l'interculturalité*, Bruxelles, Larcier, 2013.

[15] CE, 21 déc. 2010, n° 210 000, § 6.7.2 : http://www.raadvst-consetat.be (consulté le 3 janv. 2018).

particulière, caractérisée par le refus de toute référence à une vérité révélée ou à l'existence d'entités "surnaturelles" »[16].

Dans un premier temps, le mouvement laïque a veillé à ce que la laïcité philosophique soit placée « sur un pied d'égalité » avec les religions[17], obtenant la révision constitutionnelle de 1993 afin de rémunérer les délégués laïques au même titre que les ministres des cultes reconnus. Depuis cette révision, la laïcité philosophique est désormais consacrée par la Constitution, son organisation étant reconnue par la loi[18]. Concomitamment, le lien entre le cours de morale et la laïcité organisée était affirmé. En Communauté flamande, à l'instar des cours de religion et dans la ligne de la révision constitutionnelle, le cours de morale est élaboré par un conseil représentant la laïcité organisée, qui intervient également dans la désignation des professeurs de morale. Le cours de morale et les cours de religion sont donc traités identiquement. En Communauté française, la législation ne prévoit pas l'intervention officielle de la laïcité organisée dans l'organisation du cours de morale, mais le conçoit néanmoins comme un cours engagé du côté de la laïcité philosophique[19]. La dénomination constitutionnelle de « cours de morale non confessionnelle » a fait place à celle de « cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen », esprit qui a présidé à la création de l'Université libre de Bruxelles[20]. Les programmes

---

[16] N. ROSA-ROSSO et M. JACQUEMAIN, « Les deux laïcités », *in Du bon usage de la laïcité*, M. Jacquemain et N. Rosa-Rosso (dir.), Bruxelles, Aden, 2008, p. 5

[17] Développements de la proposition de révision de la Constitution : *Doc. parl.*, Sénat, S.E., 1991-1992, n° 100-3/1°, p. 3 : http://www.senate.be (consulté le 3 janv. 2018).

[18] Dans la foulée de la révision de l'article 181 de la Constitution, relatif au financement des cultes, intervenue le 5 mai 1993, une loi du 21 juin 2002 a reconnu le Conseil central laïque, composé du Centre d'action laïque et de l'Unie Vrijzinnige Verenigingen, comme une organisation qui offre une assistance morale selon une conception philosophique non confessionnelle. Ces associations sont communément désignées sous le vocable de « laïcité organisée ». Le Centre d'action laïque regroupe 28 associations actives dans les domaines de l'enseignement et de la culture, notamment la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel et la Ligue de l'enseignement : http://www.laicite.be (consulté le 3 janv. 2018).

[19] Voy. X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *op. cit.*, p. 106-107.

[20] Comp. l'article 24 § 1er al. 4 de la Constitution et l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française. Dans sa contribution, José-Luis WOLFS relève à juste titre qu'en soi le libre examen ne s'oppose ni à la neutralité ni aux religions (« 3. L'enseignement convictionnel »). Toutefois, dans le contexte particulier de l'adoption du décret du 31 mars 1994, comme le révèle le sort particulier mais identique qui y est réservé aux cours de religion et de morale et comme le revendiquent les programmes des cours de morale, la volonté était bien d'affilier le cours de morale à la laïcité philosophique (voy. à cet égard C. SÄGESSER, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2012/15, p. 21-22 ; X. DELGRANGE, « Le sort

de ce cours précisent que celui-ci vise à exercer les enfants « dont les parents se réclament d'une forme de pensée laïque 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 »[21].

Depuis quelques années, le mouvement laïque prône au contraire la suppression des cours philosophiques, à tout le moins leur renvoi hors de la grille horaire, où ils seraient remplacés par un cours de philosophie et de citoyenneté commun à tous les élèves[22].

L'on sait qu'aux yeux de la Cour européenne des droits de l'homme, le respect des convictions religieuses et philosophiques des parents, consacré par l'article 2 du premier protocole à la Convention européenne des droits de l'homme, emporte deux exigences. D'une part, dans l'ensemble des enseignements organisés par l'État, l'intégralité des informations et connaissances doivent être « diffusées de manière objective, critique et pluraliste ». Au cas où un cours dérogerait à cette exigence, un système de dispense garantissant effectivement le respect des convictions des parents doit être mis en place. D'autre part, l'État doit exercer un contrôle non seulement sur le contenu des programmes mais également sur la manière dont ils sont enseignés dans les classes, afin d'éviter des « abus » qui pourraient heurter les convictions des parents « par imprudence, manque de discernement ou prosélytisme intempestif »[23].

Organisant les cours « philosophiques », la Communauté française méconnaissait ces deux exigences strasbourgeoises même si, on va le voir,

---

du cours de morale : activisme juridictionnel contre attentisme politique », *Administration publique (trimestriel)*, 2015/2, p. 254-256).

[21] Les programmes de cours peuvent être consultés sur le site de la Communauté française : http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be (consulté le 3 janv. 2018).

[22] Outre la contribution de Johanna DE VILLERS ci-après (parties « 2. De la défense du cours de morale à la promotion d'un cours de philosophie et de citoyenneté » et « une laïcité en mouvement »), voy. J. DE BRUEKER, secrétaire général du Centre d'action laïque, « Religions et morale non confessionnelle », *in Morale et religions à l'école ?, op. cit.*, p. 91-93. Le Centre d'action laïque a revu ses statuts afin d'abandonner la définition philosophique de la laïcité au profit d'une définition politique (voy. H. BARTHOLOMEEUSEN, « La laïcité comme principe universel d'impartialité », *Salut & Fraternité*, juill. 2017, n° 98, p. 4-5, http://www.calliege.be (consulté le 3 janv. 2018). Ce faisant, une discordance survient entre la Constitution, qui reconnaît un mouvement représentant la laïcité philosophique et la nouvelle nature du Centre d'action laïque.

[23] Not. CEDH, Gde ch., 29 juin 2007, n° 15472/02 *Folgerø et autres c/ Norvège* ; CEDH, 9 oct. 2007, n° 1448/04, *Hasan et Eylem Zengin c/ Turquie* ; CEDH, Gde ch., 19 oct. 2012, n° 43370/04, *Catan et autres c/ Rép. de Moldova et Russie* ; CEDH, 16 sept. 2014, n° 21163/11, *Mansur Yalçın et autres c/ Turquie*. Voy. X. DELGRANGE et A. OVERBEEKE, *op. cit.*, p. 262-271.

la première est désormais rencontrée[24]. D'une part, bien qu'officiellement engagés, ces cours ne pouvaient faire l'objet de dispense. D'autre part, ils ne font toujours pas l'objet d'un véritable contrôle émanant de l'autorité publique quant à leur contenu ou à la manière dont ils sont donnés. La loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, qui reste applicable en Communauté française, charge les ministres des cultes ou leurs délégués, nommés sur proposition des chefs de culte, d'enseigner la religion, sous le contrôle des délégués des chefs de cultes, chargés de l'inspection de ces cours[25]. La Communauté française traite pareillement le contenu des cours de religion et de morale, par la non-ingérence, notamment en n'établissant aucun référentiel en cette matière et en n'organisant pas leur contrôle par son inspection. De même, les professeurs de ces cours ne sont pas tenus à la neutralité, mais se voient seulement interdire de dénigrer les positions exprimées dans les « cours parallèles »[26].

Dès lors, quand lassés par les ambiguïtés de la Communauté française qui, d'un côté, ne tentait plus de cacher le caractère engagé du cours de morale et, de l'autre côté, n'ouvrait aucune possibilité de dispense des cours philosophiques, des parents ont décidé de s'en remettre aux juridictions pour obtenir la fameuse dispense, la laïcité organisée a soutenu ce recours à l'activisme juridictionnel[27].

Interrogée par le Conseil d'État, la Cour constitutionnelle a, par un arrêt du 12 mars 2015 suivant l'enseignement strasbourgeois, constaté que, dans la logique de la révision constitutionnelle de 1993, la législation de la Communauté française n'assure pas que le cours de morale est donné « de manière objective, critique et pluraliste », si bien que le respect des convictions des parents n'était pas garanti[28].

---

[24] Voy. X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *op. cit.*, p. 98-111.

[25] Voy. X. DELGRANGE et L. DETROUX, « Le statut des professeurs de religion et de morale dans l'enseignement officiel », *in Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 563-589. À propos du statut actuel des inspecteurs de religion, Voy. Cons. const., 27 avril 2017, n° 45/2017 : http://www.const-court.be (consulté le 3 janv. 2018).

[26] D. 31 mars 1994, art. 5 ; D. 17 déc. 2003, organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné, art. 6. – Voy. X. DELGRANGE, « La neutralité de l'enseignement en Communauté française », *op. cit.*, p. 119-160.

[27] Voy. la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 3. L'action juridique comme réponse à l'attentisme politique »).

[28] Cons. const., 12 mars 2015, n° 34/2015. Voy. les commentaires de L.-L. CHRISTIANS et M. EL BERHOUMI, « De la neutralité perdue à l'exemption du cours de morale », *Journal des Tribunaux*, 2015, n° 6606, p. 437-444 ; X. DELGRANGE, « Le sort du cours de morale : activisme juridictionnel contre attentisme politique », *Administration publique (trimestriel)*, 2015/2, p. 241-265, http://www.entre-vues.net (consulté le 3 janv. 2018). Voy. aussi la contribution ci-après de Christophe D'ALOISIO (« 10. Une morale non confessionnelle devenue laïque »).

2. La philosophie et la citoyenneté enseignées à l'école

L'arrêt de la Cour constitutionnelle a eu un double effet sur le législateur[29]. D'une part, il l'a contraint à réagir dans la précipitation, afin d'éviter la pagaille lors de la rentrée scolaire de septembre 2015. Un mécanisme de dispense des cours « philosophiques » est mis en place, assorti d'un programme d'occupation des élèves dispensés, sous la forme d'un encadrement abordant la philosophie et la citoyenneté (A). D'autre part, cet arrêt constituait une opportunité en ce qu'il permettait de débloquer le dossier du cours de philosophie enlisé depuis trop longtemps. Pour ce faire, il fallait profiter du *kairos* propice à une évolution. Le législateur devait toutefois composer avec deux contraintes indépassables : faire de la place dans la grille horaire déjà surchargée des élèves et éviter tout licenciement des professeurs des cours « philosophiques ». Dès lors, dans l'enseignement officiel, ces cours sont passés de deux à une heure par semaine (B) tandis que leurs titulaires ont été partiellement convertis en professeurs de philosophie et de citoyenneté (D). Ces aménagements permettent la création d'un véritable cours dans le réseau officiel, tandis que dans le réseau libre confessionnel, cet enseignement continue à être assuré d'une manière transversale (C). Le législateur de 2015 s'est manifestement inspiré des propositions déposées, dès 2004, par le député Richard Miller[30], philosophe de formation, qui s'appuyait lui-même sur les conclusions du rapport parlementaire déposé en 2000 par la députée Bernadette Wynants[31].

---

[29] Dans sa contribution, Christophe D'ALOISIO doute de l'effet décisif de l'arrêt, la déclaration gouvernement ayant déjà prévu la création du cours de philosophie et de citoyenneté (« 3. Déclaration de politique communautaire de 2014 et arrêt de 2015 de la Cour constitutionnelle », « 8. Climat délétère à l'égard des religions »).

[30] Proposition de décret introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire : *Doc. parl.*, P.C.F., 2003-04, n° 488/1 ; S.E. 2004, n° 20/1 ; 2009-10, n° 25/1 ; proposition de décret modifiant l'article 5 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté et l'article 6 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement : *Doc. parl.*, P.C.F., 2005-06, n° 290/1 ; 2009-10, n° 24/1 ; proposition de décret visant à instaurer un cours de citoyenneté, de philosophie et d'histoire comparée des religions : *Doc. parl.*, P.C.F., 2014-15, n° 71/1.

[31] B. WYNANTS, *Rapport introductif portant sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »* : *Doc. parl.*, P.C.F., 2000-2001, n° 131/1. Voy. M. COLLIN, « De la philosophie à l'école ? Contribution au débat » et X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie et la Constitution », *Cahier du Circ,* 2001, n° 1 : http://www.circ.usaintlouis.be/la-recherche (consulté le 3 janv. 2018) ; *La philosophie à l'école*, Bruxelles, Luc Pire, 2001.

A. Une dispense encadrée de philosophie et de citoyenneté

Dès le 14 juillet 2015, la Communauté française adopte un décret organisant, au sein des établissements officiels, une dispense des cours « philosophiques » pour les élèves dont les parents ne se reconnaissent dans aucune des options proposées[32]. Les modalités d'octroi de la dispense satisfont aux conditions énoncées par la Cour européenne des droits de l'homme et rappelées par la Cour constitutionnelle, à savoir que la dispense doit être accordée « sur simple demande, non autrement motivée »[33].

La difficulté était d'occuper ces élèves dispensés alors qu'aucun budget n'était disponible pour mettre sur pied une activité[34]. Un « encadrement pédagogique alternatif » est temporairement organisé. Son programme, qui embrasse l'éveil à la citoyenneté et au questionnement philosophique, est aussi ambitieux que son organisation est approximative[35].

B. Faire de la place dans la grille horaire, la réduction des cours « philosophiques »

Une question était débattue : le législateur pouvait-il réduire le volume horaire des cours « philosophiques » ? En effet, la révision de 1988 a enchâssé dans l'article 24 de la Constitution les éléments essentiels de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, qui a mis fin à la seconde guerre scolaire. Or cette loi fixait ce volume à deux heures par semaine. Dès 2010, la section de législation du Conseil d'État, réunie en assemblée générale, avait validé une réduction horaire, pour autant que celle-ci n'ait pas « pour effet que ces cours soient à ce point appauvris » que l'exigence constitutionnelle ne serait pas respectée. L'amputation d'une des deux heures n'a pas un tel effet[36]. Il

---

[32] Décret de la Communauté française du 14 juillet 2015 instaurant un mécanisme de dispense pour les cours de religion et de morale non confessionnelle dans l'enseignement organisé par la Communauté française et dans l'enseignement officiel subventionné par la Communauté française.

[33] Cons. const., arrêt n° 34/2015, précit. Le formulaire de demande de dispense a été validé par la section du contentieux du Conseil d'État (arrêts n° 238344 du 30 mai 2017 et n° 238400 du 1er juin 2017).

[34] En Communauté flamande, les quelques élèves qui sont dispensés sont livrés à eux-mêmes durant les deux heures de cours « philosophiques » (Voy. C. SÄGESSER, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2012/15, p. 22-25 ; P. LOOBUYCK, « L'enseignement de la religion et de la morale dans la Constitution vu de Flandre : réflexion critique et proposition constructive », *in Morale et religions à l'école ?*, *op. cit.*, p. 175-191).

[35] Art. 8bis § 7 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, tel que remplacé par le décret du 14 juillet 2015.

[36] Avis 48.023/AG du 20 avril 2010 sur la proposition du député Miller : *Doc. parl.*, P.C.F., 2009-10, n° 24/2. Voy. X. DELGRANGE, « Le sort du cours de morale : activisme juridictionnel contre

était donc possible de glaner une heure en faveur d'un cours de philosophie et de citoyenneté. Ce qui fut fait dès la rentrée scolaire 2016 pour le primaire, 2017 pour le secondaire[37].

Pour les élèves dispensés des cours « philosophiques », l'encadrement pédagogique alternatif est remplacé par une deuxième heure de cours de philosophie et de citoyenneté[38]. L'articulation entre la première heure de cours, suivie par tous les élèves, et la seconde, réservée aux élèves dispensés, n'est toutefois pas précisée. Selon la ministre de l'Éducation de l'époque, Joëlle Milquet, cette « deuxième heure pourrait être à la première ce que les travaux pratiques sont au cours principal dans l'enseignement supérieur »[39].

C. Un cours dans l'officiel et une éducation dans le libre

L'organisation de l'enseignement obligatoire est assurée par le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Ce décret prévoit l'établissement de référentiels qui définissent les compétences que les élèves doivent acquérir au cours de leurs études, sur la base desquels les réseaux établissent les programmes de cours. L'élaboration de ces référentiels est confiée à des groupes de travail composés de représentants des réseaux, de l'administration, de l'inspection ainsi que de la société civile[40].

L'on sait qu'un important débat divise les pédagogues quant à la manière d'enseigner la philosophie et la citoyenneté à l'école. Pour les uns, ces matières doivent faire l'objet d'une éducation abordée de manière transversale dans différents cours du programme. Pour les autres, il faut leur consacrer un cours spécifique[41]. La Communauté française a longtemps

---

attentisme politique », *op. cit.*, p. 256-257. Voy. également la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 3. L'action juridique comme réponse à l'attentisme politique »).

[37] Art. 8 al. 3 de la loi du Pacte scolaire, inséré par le décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Sur les difficultés organisationnelles que la réduction des cours dits « philosophiques » engendre, voy. la contribution de Christophe D'ALOISIO (« 13. Évaluation de l'enseignement actuel des cours philosophiques »).

[38] Art. 8 al. 4 de la loi du Pacte scolaire, inséré par le décret du 22 octobre 2015.

[39] Rapport de la Commission de l'enseignement : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/3, p. 12.

[40] Voy. X. DELGRANGE, « Analyse juridique de l'élaboration du décret "missions" », *in Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Approche interdisciplinaire*, H. Dumont et M. Collin (dir.), Bruxelles, Publ. Saint-Louis, 1999, p. 19-78, spéc. p. 71-75. M. EL BERHOUMI, *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant, 2013, p. 602-606.

[41] À propos de la philosophie, voy. le rapport WYNANTS, précit. À propos de la citoyenneté, voy. le rapport Eurydice, *L'éducation à la citoyenneté en Europe*, 2012, p. 18-24 : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139FR.pdf (consulté

privilégié l'approche transversale[42]. Actuellement encore, le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC), qui fédère le réseau des écoles libres catholiques, est opposé à la création d'un cours spécifique de philosophie et de citoyenneté, estimant que ces matières sont mieux enseignées de manière transversale dans l'ensemble des disciplines, spécialement le cours de religion mais également ceux de français, histoire, éducation artistique[43]… Il a obtenu que, dans la première mouture du projet, l'instauration d'un cours de philosophie et de citoyenneté ne devait concerner que l'enseignement officiel. Les élèves de l'enseignement libre bénéficieraient d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, non pas sous la forme d'un cours mais déclinée dans les différents cours et activités, sur la base d'un cadre général interréseaux établi par des groupes de travail composés de représentants des réseaux, des religions et du cours de morale[44]…

La section de législation du Conseil d'État a néanmoins estimé que réserver un cours spécifique aux seuls élèves des établissements officiels emportait une discrimination des élèves des établissements libres qui en étaient privés[45]. Il faut en effet concilier la liberté active d'enseignement, garantie par l'article 24 § 1er al. 1er de la Constitution, qui « assure le droit de

---

le 3 janv. 2018). Voy. à propos de ce rapport la contribution de José-Luis WOLFS (« 2. L'éducation à la citoyenneté et en particulier les aspects pédagogiques y afférant »). En France, depuis le Rapport DEBRAY de 2002 (*L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, La Documentation française), l'approche transversale est privilégiée (voy. not. J.-P. WILLAIME, « L'enseignement relatif aux religions en Europe : évolutions et enjeux », *Administration & Éducation*, 2015/4, *Laïcité, école et religions*, p. 141-147 ; la contribution d'Étienne MICHEL (« 1. La rupture de 2015 dans l'enseignement officiel »).

[42] Outre le décret « missions », voy. le 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, où une approche interdisciplinaire est privilégiée : « les compétences relevant de la thématique de la citoyenneté relèvent de plusieurs, voire de l'ensemble des champs disciplinaires » (Exposé des motifs : *Doc. parl.*, P.C.F., 2006-07, n° 321/1, p. 5). Voy. la contribution d'Étienne MICHEL (« 3. L'enseignement catholique comme projet éducatif et culturel ») ; la contribution de José-Luis Wolfs (« 2. L'éducation à la citoyenneté et en particulier les aspects pédagogiques y afférant »).

[43] E. MICHEL, « Citoyenneté et tradition chrétienne de l'éducation », *Entrées libres*, 2016, n° 111, p. 3 ; M.-N. LOVENFOSSE, « EPC. L'enseignement catholique n'est pas en reste ! », *Entrées libres*, 2016, n° 111, p. 4-5 ; C. VAN DE WERVE, « Philosophie et citoyenneté. L'affaire de tous ! », *Entrées libres*, 2017, n° 120, p. 6-7, http://www.entrees-libres.be (consulté le 3 janv. 2018).

[44] Le projet inscrivait ce cadre général dans le décret du 12 janvier 2007.

[45] Avis 57.989/2 du 7 septembre 2015 sur un avant-projet devenu le décret de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/1, p. 24-32. Voy. la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 5. Liberté d'enseignement versus égalité de traitement entre élèves »).

créer – et donc de choisir – des écoles fondées sur une philosophie confessionnelle ou non confessionnelle déterminée »[46], d'une part, avec le droit fondamental de l'enfant à l'enseignement, consacré par l'article 24 § 3 de la Constitution, et le libre choix des parents, garanti par l'article 24 § 1er al. 2 de la Constitution, qui requiert que ceux-ci puissent librement choisir l'école que fréquenteront leurs enfants, sans autre considération que leurs convictions[47].

Or l'article 24 § 3 de la Constitution requiert que le droit à l'enseignement s'exerce « dans le respect des libertés et droits fondamentaux », ce qui implique notamment la prise en compte des principes inscrits à l'article 29 § 1er de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui assigne notamment comme objectifs à l'éducation, d' « inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales », « le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturels », et de le préparer « à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux ». L'article 29 § 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant garantit la « liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement », mais à la condition que « les principes énoncés au § 1er soient respectés »[48].

Pour déterminer si la distinction établie entre les élèves selon qu'ils fréquentent un établissement officiel ou libre est justifiable, le Conseil d'État commence par identifier les objectifs poursuivis par le Parlement et entérinés par le Gouvernement de la Communauté française :

> « L'objectif principal de l'instauration d'un cours de philosophie et de citoyenneté est de "favoriser les conditions permettant aux élèves provenant d'horizons différents de construire ensemble une société pluraliste, durable et harmonieuse".
>
> Il est en effet souhaitable d'offrir aux élèves un espace commun dans lequel ils pourront découvrir les différents courants philosophiques et

---

[46] Cons. const., 8 mai 2014, n° 80/2014, B.10.1.

[47] Voy. X. DELGRANGE et M. EL BERHOUMI, « Les droits en matière d'enseignement », *in Les droits constitutionnels en Belgique. Les enseignements jurisprudentiels de la Cour constitutionnelle, du Conseil d'État et de la Cour de cassation*, M. Verdussen et N. Bonbled (dir.), Bruxelles, Bruylant, 2011, p. 1175-1294, spéc. p. 1211-1219.

[48] Un raisonnement similaire peut être tenu au départ de l'article 13 § 1er du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Voy. L.-L. CHRISTIANS et X. DELGRANGE, « Le contrôle du respect des droits fondamentaux dans les enseignements dispensés », *in Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 284-301.

> religieux, ainsi que les textes fondateurs des sociétés démocratiques. Ils pourront y débattre en toute liberté, développer leur sens critique et argumentaire, et apprendre à découvrir comment divergences et convergences peuvent s'articuler.
>
> Le repli sur soi peut susciter comportements violents, incivisme, intolérance, et difficultés à se remettre en question. Ce nouveau cours devra permettre aux élèves de multiplier les points de vue et de se forger une opinion dont la force proviendra de ce qu'elle procède d'un cheminement personnel (écoute de l'autre, connaissance, débat, expérience). »[49]

Encore que le Gouvernement n'explicite pas pourquoi il faut abandonner l'option transversale au profit d'un cours spécifique[50], le Conseil d'État constate que le projet ne permet pas d'atteindre ces objectifs d'une manière équivalente dans les différents réseaux puisque seuls les élèves de l'enseignement officiel bénéficieront d'un cours spécifique, faisant l'objet d'une évaluation permettant de s'assurer qu'ils ont acquis les savoirs et compétences établis par les référentiels. Il estime que cette différence ne peut être justifiée par le souci de respecter la liberté d'enseignement dont jouissent les établissements libres ou le libre choix des parents. Ces libertés doivent en effet s'incliner devant l'intérêt supérieur de l'enfant, consacré par la Convention relative aux droits de l'enfant[51].

Le législateur a refusé de suivre le Conseil d'État. Il n'a pas imposé la création du cours de philosophie et de citoyenneté au réseau libre – ni même permis aux établissements qui le souhaiteraient –, considérant que ce réseau pouvait – et même devait – maintenir les deux heures de la grille

---

[49] *Rapport sur les travaux du groupe de travail relatif à l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté* : *Doc. parl.*, P.C.F., 2014-2015, n° 150/1.

[50] Le rapport Wynants et les propositions Miller à l'origine du projet gouvernemental l'exposent toutefois, estimant notamment que l'approche transversale requiert des moyens plus conséquents et impose des procédures plus lourdes. Dans sa contribution ci-après, Christophe D'ALOISIO met en exergue les enjeux budgétaires qui entourent ce débat (« 1. Primat du budget sur la pédagogie »).

[51] Après avoir rappelé qu'aux yeux de la Cour européenne des droits de l'homme, « lorsqu'au lieu de le conforter, les droits des parents entrent en conflit avec le droit de l'enfant à l'instruction, les intérêts de l'enfant priment », la Cour constitutionnelle estime que « la liberté active de l'enseignement, conçue comme la liberté de dispenser un enseignement selon ses conceptions idéologiques, philosophiques et religieuses n'est pas absolue ; elle doit en effet se concilier avec le droit à l'enseignement des enfants et avec l'objectif d'ouvrir l'esprit des enfants au pluralisme et à la tolérance, qui sont essentiels à la démocratie » (Cons. const., 21 mai 2015, n° 60/2015, B.14.2. et B.17.5.1. Voy. L.-L. CHRISTIANS et X. DELGRANGE, *op. cit.*, p. 298-301).

horaire dévolues au cours de religion, ce qui ne lui permettait pas d'intégrer le nouveau cours[52].

Afin de néanmoins prendre en compte les objections du Conseil d'État, le législateur a sensiblement renforcé le cadre législatif de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les établissements libres.

Cette éducation est rendue obligatoire pour tous les établissements, qui se voient imposer non plus un simple cadre général, mais un véritable « référentiel unique interréseaux garantissant que les mêmes objectifs d'éducation, de compétences et de savoirs seront atteints quel que soit le réseau ou l'établissement »[53]. Cette éducation a un contenu très ambitieux, décliné selon deux axes, l'éducation philosophique et éthique (connaissance des différents courants de pensée, philosophies et religions, discernement éthique, respect du pluralisme, gestion des conflits, participation à des débats) et l'éducation au fonctionnement démocratique (vivre ensemble, citoyenneté, connaissance de la démocratie, des institutions, des droits de l'homme[54]).

Les référentiels interréseaux sont établis par des groupes de travail *ad hoc*, dont la composition vise à « assurer le pluralisme et une représentation tant des réseaux que des universités »[55], puisqu'ils sont notamment composés de professeurs de philosophie des différentes universités[56]. Ils sont approuvés par décret[57].

---

[52] Exposé des motifs du projet devenu le décret de la Communauté française du 22 octobre 2015 : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/1, p. 6.

[53] Voy. la contribution d'Étienne MICHEL (« 3. L'enseignement catholique comme projet éducatif et culturel » ; 4. « Égalité de traitement et différences objectives »).

[54] Art. 60bis § 3 du décret « missions ». Sur les raisons d'associer en un même cours la philosophie et la citoyenneté, voy. les contributions de José-Luis WOLFS (2.1.A.) et de Sophie KLIMIS (sous les intitulés « 1. Mobilisation » et « 2. Mission »). Cette dernière ainsi que Christophe D'ALOISIO (« 14. Incommensurabilité de la philosophie et de la citoyenneté ») rappellent qu'à l'origine, il n'était prévu qu'une éducation à la citoyenneté et qu'il fallut vaincre nombre réticences pour qu'une place conséquente soit réservée à la philosophie. José-Luis WOLFS (2.1.B.) et Christophe D'ALOISIO (« 15. Extinction de l'étude des faits religieux dans l'EPC et le CPC ») déplorent le peu de place fait à l'étude des questions liées aux religions, alors que, notamment, le Conseil de l'Europe insiste sur cette dimension.

[55] Déclaration de la ministre Milquet, Rapport de la Commission de l'éducation (*Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/3), p. 13.

[56] Voy. l'audition des responsables des groupes de travail : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 262/1. Voy. surtout ci-après la contribution de Sophie KLIMIS.

[57] Voy. deux décrets du 19 juillet 2017, le premier « portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 22 mars 2017 déterminant le référentiel des socles de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel », le second « portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des

Dans les établissements libres confessionnels, l'inspection de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté sera assurée conjointement par l'inspecteur de cette éducation et par l'inspecteur du cours qui l'accueille, essentiellement l'inspecteur de religion[58].

Dans tous les réseaux, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté fait partie de la formation obligatoire et est soumise à évaluation. Dans les établissements libres confessionnels, l'évaluation est assurée par les titulaires des cours qui accueillent cette éducation, principalement les professeurs de religion[59]. Néanmoins, la philosophie ne fait pas partie des matières faisant l'objet de l'évaluation externe qui ponctue le parcours des élèves, notamment en fin de primaire et de secondaire[60].

Afin d'organiser le cours de philosophie et de citoyenneté, les établissements officiels bénéficient d'un financement spécifique, tant pour l'encadrement de ce cours que pour assurer l'adaptation des programmes et le soutien pédagogique. Le Conseil d'État s'est interrogé à deux reprises sur la validité de ce régime spécifique au regard du principe d'égalité qui doit valoir entre les établissements scolaires, par-delà les réseaux[61]. Le SeGEC a saisi la Cour constitutionnelle de cette question[62].

---

compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel ».

[58] Art. 4 du décret du 22 octobre 2015. Les modalités de cette inspection conjointe devaient être fixées par un arrêté du Gouvernement de la Communauté française, adopté au plus tard le 1er septembre 2016. Voy. la circulaire n° 6118 du 22 mars 2017, « Visites des experts-inspecteurs chargés de construire un projet d'inspection de l'éducation à la philosophie et citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire de tous les réseaux », http://www.gallilex.cfwb.be (consulté le 3 janv. 2018).

[59] Art. 60bis § 1er du décret « missions ». Voy. l'exposé des motifs du projet devenu le décret du 22 octobre 2015 : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/1, p. 7.

[60] Voy. le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

[61] Avis 59.405/2 du 13 juin 2016 sur un avant-projet devenu le 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 : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 312/1 ; avis 61.576/2 du 21 juin 2017 sur un avant-projet devenu le décret du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement secondaire et portant diverses adaptations dans l'enseignement fondamental : *Doc. parl.*, P.C.F., 2016-17, n° 494/1, p. 117 et s.

[62] Req. n° 6547, 25 nov. 2016. Voy. P. BOUILLON, « Le Segec dénonce un traitement inégal entre réseaux », *Le Soir*, 6 déc. 2016.

D. La conversion des professeurs des cours « philosophiques »

Dès l'abord[63], il fut garanti aux professeurs des cours « philosophiques » que la réduction du volume horaire de leur cours n'aurait aucune incidence sur leur emploi. Ils sont recrutés en priorité pour donner le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, si nécessaire au détriment d'autres enseignants mieux à même d'assurer cet enseignement, par exemple des philosophes qui n'auraient pas été recrutés pour donner les cours « philosophiques »[64].

Les professeurs de religion estiment que leurs homologues de morale sont favorisés car il faut être titulaire d'un diplôme de niveau baccalauréat pour pouvoir enseigner la philosophie et la citoyenneté[65]. Or une grande majorité des professeurs de religion ne détiennent qu'un diplôme délivré par les autorités de culte, qui ne permet pas de satisfaire à cette condition. Ils ont introduit un recours devant la Cour constitutionnelle pour faire annuler cette exigence[66].

Contraint d'agir dans la précipitation, le législateur a dû mettre la charrue avant les bœufs. Les universités ainsi que les « hautes écoles » – qui forment les enseignants du primaire et de la première partie du secondaire – œuvrent à la mise en place d'un certificat en didactique du cours de philosophie et citoyenneté, qui ne sera exigé des enseignants qu'à la rentrée 2021[67]. Les professeurs de religion et de morale de l'enseignement officiel bénéficieront d'un crédit d'heures pour suivre cette formation.

L'option d'attribuer le nouveau cours prioritairement aux titulaires des cours « philosophiques » rend très malaisée la garantie de la neutralité de

---

[63] Déjà dans « Fédérer pour réussir », la Déclaration de politique communautaire 2014-2019 (le contrat de gouvernement) : *Doc. parl.*, P.C.F., S.E. 2014, p. 10 : « En aucun cas, cette réforme ne pourra entraîner la perte d'emploi pour les enseignants concernés en place. »

[64] D. 13 juill. 2016 précit. Voy. l'exposé des motifs : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 312/1, p. 18 et s. Voy. S. ARSÈNE, « La rentrée du désarroi et de la colère », *La Libre Belgique*, 12 sept. 2017.

[65] Titre II du 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 ; chapitre II du décret du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement secondaire et portant diverses adaptations dans l'enseignement fondamental.

[66] Req. n° 6550, 25 nov. 2016. Voy. B. D'OTREPPE, « Le cours de citoyenneté discrimine-t-il les profs de religion ? », *La Libre Belgique*, 28 nov. 2016.

[67] Art. 24bis du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, inséré par le décret du 13 juillet 2016.

ce cours, exigence qui est pourtant à l'origine de sa création. L'on a vu que ces titulaires sont recrutés en vue de dispenser un cours engagé. Comment dès lors les convertir en enseignants neutres ?

Le Conseil d'État avait déjà attiré l'attention du Parlement sur cette difficulté à l'occasion de l'analyse de la proposition « Miller »[68]. Il a rappelé cette préoccupation lors de l'examen du décret du 22 octobre 2015 :

> « Confier ce nouveau cours aux actuels maîtres et professeurs de religion ou de morale non confessionnelle ne pourrait être acceptable que moyennant des modalités permettant de s'assurer que le cours de philosophie et de citoyenneté sera dispensé, dans l'enseignement officiel, "conformément à l'obligation de neutralité en vigueur dans l'enseignement public, notamment en prévoyant que les enseignants concernés soient, pour ces cours, soumis en principe au statut applicable à leurs collègues titulaires des autres enseignements obligatoires". »[69]

Si l'adaptation des décrets « neutralité » et des statuts ne soulevait guère de difficultés, il fallait encore gérer le fait que ces enseignants ne seraient convertis à la neutralité que dans le cadre du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, mais qu'ils recouvreraient leur caractère engagé lorsqu'ils retrouveraient leur enseignement de la religion ou de la morale.

Le législateur a imposé des contraintes particulièrement lourdes aux enseignants du primaire. Un régime d'incompatibilité a été introduit, qui interdit à un enseignant de donner un cours de religion ou de morale et un cours de philosophie et de citoyenneté dans la même implantation scolaire[70]. Si cette règle permet de sauvegarder quelque peu l'apparence de neutralité de l'enseignant – pour autant que les élèves ignorent que leur instituteur enseigne dans une autre école ou implantation –, elle ne le préserve pas des risques de schizophrénie, d'autant que par leur objet, le cours neutre et le cours engagé se rejoignent largement. Le Conseil d'État a considéré que cette mesure, « en ce qu'elle tend à tenir compte de contingences pratiques liées aux conditions de travail et qu'elle se situe dans un contexte particulier de transition », paraissait admissible au regard

---

[68] Avis 48.023/AG précit. Voy. X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *op. cit.*, p. 112-117.
[69] Avis 57.989/2 précit., qui cite l'avis 48.023/AG.
[70] Art. 23, 24, 29 et 34 du décret de la Communauté française du 13 juillet 2016. Voy. l'exposé des motifs du projet : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 312/1, p. 6-7.

des exigences de la neutralité de l'enseignement[71]. Elle complique toutefois lourdement la tâche des enseignants concernés, qui doivent multiplier les lieux de travail, certains devant exercer dans quinze écoles différentes, parfois très distantes[72]. Un collectif de professeurs de morale et de religion a dès lors introduit un recours devant la Cour constitutionnelle contre cette incompatibilité[73].

Manifestement instruit de cet écueil, mettant en œuvre le cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement secondaire, le législateur a largement assoupli l'incompatibilité puisqu'à ce niveau elle se résume à l'interdiction pour un enseignant de donner à la fois le cours de morale ou de religion et le nouveau cours à un même élève. Partant du constat que « ni la Constitution, ni les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement officiel ne font de distinction, en ce qui concerne l'exigence de neutralité des enseignants, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire », le Conseil d'État a invité le législateur à justifier cette différence de traitement entre les enseignants du primaire et du secondaire[74]. L'exposé des motifs, néanmoins, « justifie la déclinaison différente du principe d'incompatibilité entre le fondamental et le secondaire par l'âge de l'élève. En effet, on estime que l'élève de l'enseignement secondaire a plus de capacité et de discernement et peut donc mieux faire la distinction entre son professeur », selon que celui-ci enseigne la philosophie de manière neutre ou la religion/morale de manière engagée[75]. Il est vrai que, dans la logique de la Convention relative aux droits de l'enfant[76], les décrets « neutralité »

---

[71] Avis 59.405/2, précit., p. 62.

[72] Voy. Christophe D'ALOISIO (« 9 Une causalité illogique et une reconversion difficile »).

[73] Req. n° 6613, 10 févr. 2017. Leur avocat, Jean BOURTEMBOURG, dénonce un compromis politique qui génère une discrimination : « soit les profs de morale et de religion sont tellement contaminés par leur matière qu'ils sont incapables de donner le cours de citoyenneté. C'est vexatoire mais ça aurait une logique dans la bêtise. Soit ils peuvent donner cours de citoyenneté. Mais alors le fait qu'ils le donnent dans la même classe ou une classe différente n'a rien à voir » (S. MERGEN et S. FACINELLI, « Cours de citoyenneté : "un décret injuste et discriminatoire " », *RTBF info*, 8 févr. 2017).

[74] Avis 61.576/2 du 21 juin 2017, précit., p. 122-123.

[75] Exposé des motifs du projet devenu le décret du 19 juillet 2017 : *Doc. parl.*, P.C.F., 2016-17, n° 494/1, p. 12.

[76] Le Comité des droits de l'enfant insiste sur le fait que l'intérêt supérieur de l'enfant doit s'apprécier compte tenu de « l'âge et [du] degré de maturité » de celui-ci (Observation générale n° 14 (2013) sur le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale, CRC/C/GC/14). Devant apprécier le caractère prosélyte du port du voile par une institutrice, la Cour européenne a également pris en compte l'âge des enfants : « la requérante a enseigné dans une classe d'enfants entre quatre et huit ans et donc d'élèves se trouvant dans un âge où ils se posent beaucoup de questions tout en étant plus facilement influençables que d'autres élèves se trouvant dans un âge plus avancé » (CEDH, déc. 15 févr. 2001, n° 42393/98, *Dahlab c/ Suisse*). Voy. encore J. WOEHRLING, « La religion dans les décisions relatives à la

invitent à prendre en compte l'évolution de la personnalité des élèves. Il est vrai également que la difficulté s'estompera à mesure que la règle qui veut qu'un professeur qui opte pour le nouveau cours le fasse pour toute sa charge[77], sera effectivement appliquée.

3. Les zones d'ombre subsistantes, autant d'écueils ?

Outre le contentieux actuellement pendant devant la Cour constitutionnelle évoqué plus haut, l'organisation de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté laisse subsister certaines zones d'ombre qui pourraient constituer autant d'écueils susceptibles de remettre en cause la validité de l'édifice devant la Cour constitutionnelle, voire d'amplifier les critiques à l'égard des cours « philosophiques »[78]. Le principe d'égalité, qu'il se décline à l'égard des élèves, des enseignants ou des établissements scolaires, est-il strictement respecté (A) ? La neutralité du cours de philosophie et de citoyenneté est-elle suffisamment garantie (B) ? À propos des cours « philosophiques », qu'en est-il de leur contrôle et quel est désormais le statut du cours de morale (C) ?

A. Le principe d'égalité est-il respecté à l'égard de tous ses destinataires ?

La question de l'égalité entre établissements scolaires, d'un côté, entre professeurs, de l'autre, est déjà pendante devant la Cour constitutionnelle. Subsiste la différence de traitement entre les élèves selon qu'ils fréquentent l'enseignement officiel, où ils bénéficient d'un cours spécifique de philosophie et de citoyenneté, ou l'enseignement libre confessionnel, où cette matière fait l'objet d'une éducation transversale[79]. L'égalité des élèves par-delà les réseaux est-elle suffisamment garantie par le cadre législatif imposé au réseau libre dans la mise en œuvre de cette éducation ?

Selon la ministre de l'Éducation de l'époque, Joëlle Milquet, « la différence, objective, qui subsiste provient de l'impossibilité constitutionnelle de toucher aux deux heures de religion dans l'enseignement libre

---

santé et à l'éducation des enfants en droit canadien et québécois », *Revue du droit des religions*, mai 2017, n° 3, p. 173-174.

[77] D. 19 juill. 2017, précit.

[78] Voy. la contribution de Johanna DE VILLERS qui dénonce « une formule de compromis insatisfaisante » (« 3. L'action juridique comme réponse à l'attentisme politique »).

[79] Voy. les contributions de Johanna DE VILLERS (partie « 5. Liberté d'enseignement versus égalité de traitement entre élèves ») et de José-Luis WOLFS (« Question 4 : quelles sont les implications d'une telle disparité entre les réseaux ?).

confessionnel cumulée à l'impossibilité financière d'ajouter une heure de cours dans la grille horaire de tous les élèves »[80]. Selon l'exposé des motifs du décret du 22 octobre 2015 :

> « 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. Ce traitement différencié reste par ailleurs marginal et le principe de proportionnalité est également respecté car il ne s'agit que de l'équivalent d'une heure par semaine. »[81]

L'affirmation selon laquelle la Constitution s'opposerait à ce que le volume horaire du cours de religion dans l'enseignement libre confessionnel soit réduit à une heure n'est en rien étayée. Une chose est la volonté des établissements confessionnels d'inscrire deux heures de religion à leur grille horaire. Autre chose est l'obligation pesant sur la Communauté française de financer ces deux heures. L'on n'aperçoit pas en quoi la Constitution imposerait un traitement différent selon les réseaux, ni pourquoi elle permettrait au législateur de déterminer le volume d'enseignement qu'il subventionne, sauf en matière de religion[82].

Les justifications citées plus haut ne sont donc guère convaincantes[83]. D'autres pourraient toutefois permettre aux distinctions d'éviter la qualification de discriminations. L'on pourrait ainsi, au nom de la liberté d'enseignement, considérer que les approches séparée et transversale de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté présentent des intérêts pédagogiques équivalents pour autant qu'elles soient pilotées par des référentiels suffisamment convergents[84]. Certes, il demeure étrange de voir, dans l'enseignement confessionnel, l'objectif de « connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions »[85], assuré dans le cadre du cours de religion

---

[80] Rapport de la Commission de l'enseignement : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/3, p. 14.
[81] *Ibid.*, p. 8.
[82] Voy. X. DELGRANGE et M. EL BERHOUMI, « Les droits en matière d'enseignement », *op. cit.*, p. 1232-1233 ; M. EL BERHOUMI et L. VANCRAYEBECK, *Droit de l'enseignement en Communauté française*, Bruxelles, Bruylant, 2015, p. 185-189.
[83] Voy. en ce sens les justifications d'un amendement tendant à étendre le cours de philosophie et citoyenneté à l'ensemble des établissements subventionnés : Rapport de la Commission de l'Éducation : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/3, p. 15-16.
[84] En ce sens la contribution d'Étienne MICHEL (« 4. Égalité de traitement et différences objectives »).
[85] Art. 60bis § 3 1° a) du décret « missions ».

catholique, islamique, ou autre, suivant la confession de l'établissement[86]. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que, dans les établissements confessionnels, ce sont l'ensemble des enseignements et des enseignants qui sont engagés religieusement[87]. En principe, un professeur de français ou d'histoire n'est pas moins engagé qu'un professeur de religion. Il est d'ailleurs fréquent, dans ce réseau, que le premier enseigne également la religion. Contester que l'histoire et la sociologie des religions puissent être enseignées dans le cadre du cours de religion reviendrait à remettre en cause la légitimité d'un enseignement confessionnel. Or la liberté d'enseignement, qui comprend celle d'ouvrir des établissements confessionnels, est garantie par la Constitution belge[88].

À tout le moins, il conviendra de veiller à ce que le contrôle prévu par les décrets sur la manière dont le réseau libre permet à ses élèves d'atteindre les objectifs en matière d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté soit effectivement mis en place. L'on songe notamment à l'intervention de l'inspection qui, pour l'heure, semble demeurer dans les limbes.

Reste à voir si ces questions pourraient devenir contentieuses, ce qui supposerait que quelqu'un justifie de l'intérêt requis pour porter cette distinction devant la Cour constitutionnelle.

Une autre distinction qui, à ce jour, n'a guère attiré l'attention, est celle qui est introduite entre les élèves dispensés et ceux qui suivent un cours de religion ou de morale. Les premiers bénéficieront de deux heures pour acquérir leurs compétences en matière de philosophie et de citoyenneté tandis que les seconds devront se contenter d'une heure. Comment cette

---

[86] Voy. à cet égard les critiques à mes yeux très convaincantes développées ci-après par José-Luis WOLFS (« Question 2 : pour l'enseignement libre : quelles sont les raisons d'associer l'éducation à la citoyenneté à plusieurs cours certes – mais principalement au cours de religion catholique – et quels sont les éventuels avantages ou désavantages de cette situation ? »).

[87] Selon le projet éducatif de l'enseignement catholique, la mission de l'école chrétienne est l'évangélisation : « L'école chrétienne a pour mission d'annoncer la Bonne Nouvelle du Christ. À cette fin, elle entretient vivante la mémoire de l'événement fondateur, toujours actuel : la vie, la passion, la résurrection de Jésus-Christ (…). L'école chrétienne trouve ainsi sa référence essentielle dans la personne de Jésus et dans les signes qu'en a gardés la tradition vivante de l'Église. Elle a donc la conviction qu'elle n'éduque pleinement qu'en évangélisant. » (*Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique*, nov. 2014, p. 3, http://www.enseignement.catholique.be (consulté le 3 janv. 2018).

[88] C'est ainsi que la Cour suprême du Canada, dans son arrêt du 19 mars 2015, a donné raison au collège Loyola qui entendait être dispensé de donner le cours d'éthique et de culture religieuse neutre pour maintenir le cours de religion catholique engagé (Voy. S. BERNATCHEZ et M.-P. ROBERT, « Canada : l'école peut enseigner la religion, mais le conseil municipal ne peut prier », *Revue du droit des religions*, nov. 2016, n° 2, p. 185-187.

différence sera-t-elle prise en compte au moment de l'évaluation ? Les élèves suivant les cours « philosophiques » ne voient-ils pas leur barque plus chargée que les dispensés, puisqu'ils doivent en outre satisfaire à l'évaluation du cours de religion ou de morale ?

B. La neutralité et la formation des titulaires du cours de philosophie et de citoyenneté est-elle suffisamment garantie ?

Il eut évidemment été plus simple d'assurer la cohérence de la mise en place du cours de philosophie et de citoyenneté s'il n'avait pas fallu agir dans l'urgence ni veiller à préserver l'emploi des titulaires des cours philosophiques[89]. L'on aurait alors pu mettre les bœufs devant la charrette et commencer par construire une formation à destination des futurs enseignants, tout comme on aurait pu estimer qu'une formation en philosophie suffisait pour enseigner… la philosophie[90].

Si, comme on l'a vu, le sort inconfortable des enseignants du primaire est entre les mains de la Cour constitutionnelle, la très légère incompatibilité imposée aux enseignants du secondaire n'a pas encore été contestée. Le serait-elle, quelle serait l'analyse de la Cour constitutionnelle ? Cela dépendrait notamment de son appréciation de l'incompatibilité pesant sur l'enseignement primaire.

---

[89] Voy. la contribution de José-Luis WOLFS (« Question 3 : *quid* de la formation des enseignants chargés de ces matières ? »). Dans sa contribution, Christophe D'ALOISIO relève que les enseignants des religions minoritaires sont également confrontés à l'absence de formation en Communauté française (« 5. Formation initiale des religions minoritaires »).

[90] Mais un philosophe n'est pas nécessairement formé pour enseigner l'histoire des religions, ce qui expliquerait le peu de place fait à cette matière (voy. la contribution de José-Luis WOLFS (2.1.B)), ou la citoyenneté.

C. Quel avenir pour les cours « philosophiques » ?

La Communauté française commence à se doter des armes lui permettant de contrôler effectivement les cours « philosophiques » afin de s'assurer qu'ils sont donnés dans le respect des droits fondamentaux des élèves. Elle a ainsi revu le statut des professeurs de religion afin, d'un côté, de restreindre le pouvoir des autorités de culte à leur égard et, d'autre part, de renforcer les exigences en termes de titres pédagogiques[91]. Cette réforme ne s'appliquera toutefois pleinement que lorsque les inspecteurs des cours « philosophiques » seront intégrés dans le service général de l'inspection, ce qui contribuerait encore plus grandement à un contrôle effectif[92]. Cette réforme n'est toutefois pas annoncée.

En outre, rien ne se profile s'agissant d'un contrôle des référentiels et des programmes des cours de religion et de morale. Les professeurs des cours « philosophiques » eux-mêmes demandent à la Communauté française qu'elle établisse pareils référentiels et programmes, en collaboration avec les autorités de cultes[93]. Faudra-t-il attendre une nouvelle poussée d'activisme juridictionnel pour y parvenir ? Ou est-ce le signe de la volonté de ne pas maintenir ces cours ?

Le statut actuel du cours de morale devrait fasciner le théoricien du droit. Voici en effet une autorité, la Communauté française, par définition neutre, chargée par la Constitution d'organiser un enseignement neutre, qui conçoit, sans intervention extérieure officielle, un cours non neutre mais engagé du côté de la laïcité philosophique[94]. Les mystères de la génétique ou de la transsubstantiation…

Au vu des lacunes que présentent toujours les cours « philosophiques » en termes de respect des droits fondamentaux des

---

[91] Décret du 30 juin 2016 rendant applicable aux maîtres et professeurs de religion le décret du 11 avril 2014 règlementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française et portant diverses mesures en matière de titres et fonctions. Le Conseil d'État a estimé que ce décret va dans le sens d'une meilleure protection des droits des élèves et d'une amélioration de la qualité de l'enseignement : avis 59.026/2 du 13 avril 2016 : *Doc. Parl.*, P.C.F., 2015-2016, n° 301/1, p. 63. Voy. X. DELGRANGE et L. DETROUX, *op. cit.*, p. 563-589.

[92] Voy. en ce sens l'avis 59.026/2, précit. Dans sa contribution, Christophe D'ALOISIO expose les difficultés auxquelles sont confrontés les inspecteurs de religion (« 6. Efficacité limitée de l'inspection des cours de religion »).

[93] Voy. X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *op. cit.*, p. 102-104.

[94] Voy. les contributions Johanna DE VILLERS (partie « 2. De la défense du cours de morale à la promotion d'un cours de philosophie et de citoyenneté ») et de Christophe D'ALOISIO (« 7. Fonctionnement des organes représentatifs des cultes reconnus »).

élèves, malgré l'instauration d'une dispense, il était prévisible que le débat relatif à la suppression des cours « philosophiques » et leur remplacement total par un cours « objectif, critique et pluraliste », pour reprendre le vocabulaire strasbourgeois, qui aborderait la philosophie, la citoyenneté et l'histoire des religions[95], reviendrait rapidement à l'agenda[96]. Le Mouvement réformateur (parti libéral) a déposé, le 7 décembre 2017, une proposition de décret faisant passer le volume horaire du cours de philosophie et de citoyenneté à deux heures par semaine tout en maintenant un cours « philosophique » d'une heure, mais qui deviendrait facultatif[97].

La suppression des cours « philosophiques » présenterait l'avantage considérable de mettre fin à la ségrégation et donc à l'étiquetage des élèves en fonction des convictions affichées par leurs parents[98]. En effet, actuellement, dans les écoles officielles, les élèves sont séparés pour suivre les cours « philosophiques », où l'on aborde pourtant les questions relatives au « vivre ensemble »[99]. Cette suppression ne pourrait toutefois être

---

[95] Encore que cet aspect est ignoré des objectifs assignés au cours de philosophie et de citoyenneté, comme le regrette José-Luis WOLFS dans sa contribution (« Question 1.B : Comment le CPC peut-il ou devrait-il se situer par rapport aux questions de religions ? »). Sophie KLIMIS formule pour sa part l'hypothèse que l'opposition de certains politiques à la création d'un cours développant de manière importante la philosophie au côté de la citoyenneté était motivée par la crainte que cela n'entraîne à terme la disparition des cours dits « philosophiques » (intitulés « 3. Commission(s) » et « 4. (Sans) rémission ? »).

[96] Dans sa contribution, Johanna DE VILLERS (partie « 6. Les freins à l'aboutissement de la réforme ou comment passer au 2.0 ? ») développe les raisons qui poussent le CAL à plaider pour ce remplacement. Voy. aussi les contributions de José-Luis WOLFS (« 3. L'enseignement convictionnel ») et de Christophe D'ALOISIO (« 16. Innover dans l'interprétation de l'article 24, § 1er de la Constitution »).

[97] Proposition de décret modifiant diverses dispositions relatives aux cours de philosophie et citoyenneté, de religion et de morale non confessionnelle : *Doc. parl.*, P.C.F., 2017-2018, n° 568/1. Si les partis écologiques et socialistes, notamment, se sont montrés ouverts à la discussion et si le Centre d'action laïque a salué l'initiative tout en regrettant qu'elle ne soit pas étendue au réseau libre (« Le MR propose de rendre optionnels les cours de religion dans l'enseignement officiel », *Le Vif*, 8 déc. 2017, http://www.levif.be [consulté le 3 janv. 2018]), la constitutionnalité de cette proposition a été contestée par le porte-parole des évêques de Belgique (M. VAN LIER, « Quel avenir pour les cours de religion ? », *CathoBel*, 11 déc. 2017, http://www.cathobel.be [consulté le 3 janv. 2018]).

[98] Voy. la contribution de Johanna DE VILLERS (partie « 4. Une laïcité en mouvement »).

[99] Au Québec, au début de ce siècle, le cours de religion engagé a fait place à un programme d'éthique et de culture religieuse neutre, essentiellement afin de promouvoir l'égalité des élèves et favoriser le « vivre-ensemble » (S. TREMBLAY, « Pluralisme, droits fondamentaux et citoyenneté : les termes d'une nouvelle orientation pour l'enseignement de la religion au Québec », *Éducation et sociétés*, 2011/1, n° 27, p. 161-176). Ce nouveau cours est toutefois contesté à la fois par ceux qui y voient une atteinte à la liberté religieuse comme par ceux qui, estimant que la religion n'a pas sa place à l'école, dénoncent un retour déguisé à la confessionnalité scolaire, tandis que d'autres encore dénoncent un endoctrinement à l'idéologie du multiculturalisme (M. ESTIVALÈZES, S. TREMBLAY et M. MILOT, « Le cours d'Éthique et culture religieuse : un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école ? », Centre

envisagée que si le cours de philosophie et de citoyenneté qui supplanterait complètement les cours « philosophiques » développait l'étude historique, scientifique et culturelle des différentes religions et des courants d'humanisme séculier[100]. Les tenants du maintien de ces cours avancent qu'ils constituent un lieu où les élèves en recherche d'identité peuvent se construire, dans leur dimension spirituelle, auprès d'un professeur empathique, apte à les guider vers la modération et la tolérance[101]. Ainsi, le professeur de religion islamique ou protestante serait plus convaincant que celui de biologie, froidement neutre, pour détourner certains élèves attirés par le radicalisme du créationnisme[102]. Pour l'année 2017-2018, en Communauté française, seuls 10 % des élèves ont demandé à être dispensé de ce cours[103].

4. Pour conclure

On l'a déjà relevé,

> « en Belgique, même si la loi est formellement un acte unilatéral, elle est plus souvent présentée comme le fruit d'un accord contractuel entre des groupements. Au lieu de partir de l'État pour descendre dans la société, la culture politique s'y construit à partir du bas, de la pluralité des traditions religieuses, idéologiques et régionales, pour remonter vers le politique et l'État. En effet, même si les sources supérieures du droit public, en Belgique comme ailleurs, sont toutes marquées du sceau de l'unilatéralité, la réalité sociopolitique du

---

d'études ethniques des universités montréalaises, nov. 2013, http://www.ceetum.umontreal.ca (consulté le 3 janv. 2018).

[100] Voy. la contribution de José-Luis WOLFS (2.1.B.). Étienne MICHEL insiste également sur l'importance d'offrir aux élèves une éducation religieuse (« 2. L'enjeu contemporain de l'éducation religieuse, philosophique et citoyenne »).

[101] Voy. les contributions d'Étienne MICHEL (« 5. Perspectives »), de Sophie KLIMIS (intitulé « 5. Inspirations ») et de Christophe D'ALOISIO (« 1. Primat du budget sur la pédagogie » ; « 8. Climat social délétère à l'égard des religions »).

[102] Voy. *in Morale et religions à l'école ?*, *op. cit.*, les contributions de H. DUMONT, « Cours de religion ou de morale non confessionnelle : les limites de l'alternative constitutionnelle et les pistes pour en sortir », p. 132-135 ; G. RAINOTTE, « Un point de vue protestant », p. 217-219. Voy. cependant l'enquête en cours dont fait état José-Luis WOLFS dans sa contribution (« 3. L'enseignement convictionnel »).

[103] C. SÄGESSER, « La fréquentation des cours de religion et de morale dans l'enseignement francophone en Belgique », *Observatoire des religions et de la laïcité*, 22 déc. 2017, http://www.o-re-la.org (consulté le 3 janv. 2018).

système belge de la décision publique est caractérisée de manière massive par la logique de la négociation et du compromis. »[104]

L'élaboration de la législation de la Communauté française relative à l'organisation de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté en est un exemple paradigmatique. Elle a davantage été négociée entre le politique, le SeGEC et les syndicats des enseignants qu'elle n'a fait l'objet d'un débat au sein du Parlement communautaire[105].

Concrètement, le résultat, s'il n'est pas exempt de critiques[106], n'est peut-être pas condamnable. Mais l'esprit cartésien, adepte d'une loi générale et abstraite – qui seule respecte le principe d'égalité –, n'y trouvera pas son compte.

Formellement en revanche, la législation organisant l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est inacceptable. Elle interdit en effet aux établissements libres confessionnels d'opter pour la création du nouveau cours, sans s'en justifier aucunement. L'on peut même considérer qu'elle méconnaît l'exigence de neutralité que lui assigne la Cour de Strasbourg lorsqu'elle se mêle d'enseignement. Pourquoi en effet ne pas avoir offert à ces établissements la liberté de choisir entre une approche transversale ou intégrée ? Cette interdiction est particulièrement choquante pour les écoles d'une autre confession que le catholicisme – elles sont certes rares – qui ne sont pas représentées par le SeGEC. C'est aux établissements que la Constitution reconnaît la liberté d'enseignement, pas aux réseaux auxquels ils adhèrent. Même la liberté du réseau catholique est contrainte : s'il venait à changer d'option pédagogique et souhaitait abandonner la transversalité, il devrait quémander une modification législative[107].

À la faveur de l'institution du cours de philosophie et de citoyenneté, le législateur a été amené à moduler fortement l'interprétation de deux

---

[104] H. DUMONT et X. DELGRANGE, « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *Droit & Société*, 2008, n° 68, p. 82-83.

[105] Dans sa proposition déposée le 7 décembre 2017, le MR ne se risque pas à étendre le cours de philosophie et de citoyenneté à l'enseignement libre et se contente d'inviter le Gouvernement à prendre « langue 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 » (*op. cit.*, p. 6).

[106] Dans sa contribution, partant de ce constat, José-Luis WOLFS plaide pour la suppression des réseaux afin de faire émerger un enseignement plus inclusif et plus équitable en Communauté française (« 4. Les conceptions du vivre-ensemble sous-jacentes aux différents choix en matière d'éducation à la citoyenneté et leurs implications »).

[107] Voy. la contribution d'Étienne MICHEL (« 4. Égalité de traitement et différences objectives »).

principes fondamentaux qu'il avait développés jusqu'alors, la liberté d'enseignement et sa neutralité.

La liberté d'enseignement constitutionnellement reconnue, notamment, aux établissements confessionnels, s'était érodée à mesure que croissait le souci d'assurer l'égalité des élèves par-delà les réseaux[108]. Elle recouvre ici une densité certaine, sous l'importante réserve qui vient d'être formulée qu'elle n'est pas accordée aux écoles mais aux réseaux. Au nom de cette liberté, le réseau libre confessionnel est dispensé de l'obligation de créer un cours spécifique de philosophie et de citoyenneté et se voit autorisé à assurer cette éducation de manière transversale. À l'heure où la Communauté française met en chantier une redéfinition des référentiels en toutes matières en vue d'améliorer les performances de son enseignement tant décrié par les enquêtes PISA[109], il sera intéressant de voir si cette plus grande liberté sera de mise pour tous les programmes ou seulement pour la philosophie et la citoyenneté. Il est en effet malaisé de justifier pourquoi, au nom de la liberté confessionnelle de l'enseignement, une plus grande autonomie doit être reconnue pour cet enseignement que pour celui de la littérature et de l'histoire, par exemple, alors justement que l'éducation aux premières se fera dans le cadre du cours des secondes.

À l'instar de la République française, la Communauté française a développé une conception exclusive de la neutralité, qui l'a notamment conduite à encourager l'interdiction de signes convictionnels au sein de l'école[110]. Désormais, les professeurs qui combinent l'enseignement de la philosophie et la citoyenneté avec celui de la morale ou de la religion ne sont plus astreints, surtout dans le secondaire, qu'à une neutralité inclusive. L'on sait qu'en vertu de cette dernière, aussi appelée neutralité d'action, il est simplement imposé au prestataire du service public de traiter de façon égale et non discriminatoire les usagers du service public, tandis que selon la première, encore appelée neutralité d'apparence, l'agent ne doit pas seulement être neutre mais en avoir l'apparence, notamment en s'abstenant de toute expression convictionnelle[111]. Comment la Communauté française

---

[108] Voy. M. EL BERHOUMI, *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, *op. cit.*, p. 435-524.

[109] *Socle de savoirs et de compétences du tronc commun. Charte des référentiels*, doc. approuvé par le gouvernement le 25 oct. 2017, http://www.pactedexcellence.be (consulté le 3 janv. 2018). Voy. B. D'OTREPPE, « Le gouvernement fixe une méthode pour repenser les cours et leurs contenus », *La Libre Belgique*, 26 oct. 2017, p. 8-9.

[110] Voy. H. DUMONT et X. DELGRANGE, « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *op. cit.*, p. 75-108.

[111] À propos de ces deux formes de neutralité, voy. le *Rapport final de la Commission du dialogue interculturel*, précit., p. 54-56 et p. 115-119 ; S. VAN DROOGHENBROECK, « Les

pourrait-elle justifier le maintien de sa conception exclusive de la neutralité à l'égard des élèves et des autres professeurs, s'agissant notamment de la question du port du voile ?

ADDENDUM

Depuis la rédaction de cet article, les trois recours intentés devant la Cour constitutionnelle ont connu une issue. Le premier recours, celui intenté par le SeGEC contre le mécanisme de financement du cours de philosophie et de citoyenneté a fait l'objet de l'arrêt n° 114/2018 du 19 juillet 2018, qui lui a donné raison[112]. Les deux autres affaires, introduites par des maîtres de religion et de morale inquiets pour leur statut, ont été jointes et les recours rejetés par la Cour dans son arrêt n° 39/2018 du 29 mars 2018.

1. L'arrêt n° 39/2018, le statut des enseignants

Comme il le lui arrive parfois, la Cour commence par exposer le contexte et l'objet de la législation attaquée, à savoir le décret de la Communauté française 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. Ce décret fait suite au décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. La Cour met en exergue que lors de l'adoption du décret de 2015, il fut rappelé que, dans sa déclaration de politique communautaire de 2014, le Gouvernement s'était engagé à ce que l'organisation du nouveau cours n'entraînerait en aucun cas de perte d'emploi pour les enseignants en

---

transformations du concept de neutralité de l'État : quelques réflexions provocatrices » et X. DELGRANGE, « Mixité sociale, mixité religieuse : le droit de l'enseignement face à la diversité », *in Le droit et la diversité culturelle*, J. Ringelheim (dir.), Bruxelles, Bruylant, 2011, p. 75 et p. 503, spéc. p. 76-79 et p. 533-534 ; voy. DE COOREBYTER, « La neutralité n'est pas neutre », *in Neutralité et faits religieux. Quelles interactions dans les services publics ?*, D. Cabiaux *et al.* (dir.), Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2014, p. 19-43 ; J.-L. WOLFS, « Former les enseignants à la "diversité" et à la "neutralité" » : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone », *in Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, F. Lorcerie (dir.), Presses universitaires de Rennes, à paraître. Sur la notion de neutralité, voy. également la contribution de Christophe D'ALOISIO (« 12. Impérieux défi d'inventer une nouvelle neutralité »).

[112] Req. n° 6547. Voy. ci-avant, note 62.

place (B.1.3.). Le décret de 2016 vise à concrétiser cet engagement en permettant, à de strictes conditions, aux maîtres de religion et de morale de basculer dans la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté en remplacement des périodes de religion ou morale perdues (B.1.4.). La prise en compte de cet objectif pèse manifestement sur l'appréciation de la Cour.

A. L'exigence d'être titulaire d'un diplôme de niveau baccalauréat

La première affaire est actionnée par des maîtres de religion ou de morale qui, dans un premier moyen, contestent l'exigence d'être titulaire d'un diplôme d'instituteur ou d'un autre titre de niveau baccalauréat pour pouvoir enseigner le cours de philosophie et citoyenneté[113]. Ils estiment cette exigence discriminatoire pour la raison que, si la majorité des maîtres de morale possèdent un tel diplôme, la plupart des maîtres de religion en sont dépourvus. Les requérants ajoutent que, s'agissant des deux autres conditions à remplir, à savoir la possession d'un titre pédagogique et celle du certificat en didactique du cours, un délai est accordé jusqu'à la rentrée 2020 (A.3., B.8.2. et B.9.).

En effet, un décret du 30 juin 2016 rend applicable aux maîtres et professeurs de religion le décret du 11 avril 2014 règlementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Selon le Gouvernement de la Communauté française, cette réforme « permettra de franchir des pas significatifs vers une plus grande qualité de l'enseignement de la religion »[114]. En vertu de ce décret, les titres requis et les titres suffisants ont une composante « disciplinaire » et une composante « pédagogique »[115]. S'agissant de la composante « disciplinaire », les maîtres et professeurs de religion doivent désormais être au moins bacheliers (instituteur, bachelier français-religion, bachelier en sciences religieuses, master en études bibliques…)[116]. Toutefois, cette exigence ne s'applique qu'aux « primo-

[113] Req. n° 6550. Voy. ci-avant, note 66.
[114] Exposé des motifs, *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 301/1, p. 4.
[115] Voy. M. EL BERHOUMI et L. VANCRAYEBECK, *Droit de l'enseignement en Communauté française*, Bruxelles, Bruylant, 2015, p. 232-235 ; F. BELLEFLAMME et L. VANCRAYEBECK, « L'égalité entre enseignants, les procédures de désignation et de nomination », *in Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 539-562, sp. p. 548-550.
[116] Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 5 juin 2014 relatif aux fonctions, titres de capacité et barèmes portant exécution des articles 7, 16, 50 et 263 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, confirmé par le décret du 11 juin 2015. Voy. l'annexe 2 à la circulaire n° 6324 du 30 août 2017, « Visa du chef de culte et titres exigés pour les fonctions de maîtres et professeurs de religion à partir du 1er septembre 2016 dans l'enseignement subventionné », www.gallilex.cfwb.be.

recrutements », à savoir « tous les recrutements de candidats dans des emplois à pourvoir dans des fonctions déterminées qui ne peuvent être confiés par l'autorité, dans le cas de l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans le cas de l'enseignement subventionné par la Communauté française, à des membres du personnel dans le respect de l'ordre de dévolution des emplois fixés par chaque statut administratif. Tout recrutement de temporaire non prioritaire est un primo-recrutement »[117]. Les autres enseignants demeurent soumis à l'ancien régime de titres, qui se satisfait de la qualité de ministre du culte comme titre requis[118]. Cela explique que 80 % des maîtres et professeurs de religion ne sont pas titulaires d'un baccalauréat[119]. S'agissant de la composante « pédagogique », les professeurs de religion doivent être titulaires d'un titre de capacité commun à tous les enseignants, à savoir : instituteur primaire ou agrégation de l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur selon le niveau d'enseignement[120]. Il est en outre prévu que les enseignants doivent avoir obtenu un certificat en didactique du cours de religion, sanctionné par une université ou une haute école[121]. Toutefois, comme ce certificat n'existait pas lors de l'adoption du décret[122], à titre transitoire, jusqu'à la rentrée 2021, les formations délivrées par les différents cultes reconnus peuvent tenir lieu de certificat[123]. Par ailleurs, les enseignants des cours de religions doivent « être en possession du visa

[117] Article 25 du décret du 11 avril 2014.
[118] Annexe à l'arrêté royal du 25 octobre 1971 fixant le statut des maîtres de religion, des professeurs de religion et des inspecteurs de religion des religions catholique, protestante, israélite, orthodoxe et islamique des établissements d'enseignement de la Communauté française. À propos de cette latitude, voy. X. DELGRANGE, « Les cours de philosophie, les cours philosophiques et les droits de l'homme », *op. cit.*, p. 114-117.
[119] Selon les chiffres communiqués par les requérants (A.3.3.1.).
[120] Article 17 du décret du 11 avril 2014.
[121] Article 24bis du décret du 11 avril 2014. Voy. ci-avant, point 2.D.
[122] Désormais, par exemple, l'UCL délivre des certificats en didactique du cours de religion catholique, orthodoxe, islamique, ce dernier organisé en partenariat avec l'Exécutif des Musulmans de Belgique (voy. not. « Séance de clôture du certificat en didactique du cours de religion islamique à l'UCL », 6 décembre 2017, www.embnet.be/fr/seance-de-cloture-du-certificat-en-didactique-du-cours-de-religion-islamique-lucl).
[123] Article 293bis du décret du 11 avril 2014. Initialement prévue jusqu'à la rentrée de 2019, la période transitoire a été reportée à la rentrée 2021 par les articles 46 à 48 et 54 à 56 du décret du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement secondaire et portant diverses adaptations dans l'enseignement fondamental. Voy. la circulaire n° 6324 du 30 août 2017 précitée.

émanant de l'autorité de culte »[124], destiné à « garantir l'authenticité de l'enseignement de la religion concernée »[125].

Pour donner le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, les enseignants doivent, s'agissant de la composante « disciplinaire », être bacheliers (instituteur, graduat, agrégé de l'enseignement secondaire inférieur…). Les dispositions transitoires insérées dans les différents statuts par le décret du 13 juillet 2016 maintiennent cette exigence sans dérogation possible[126]. S'agissant de la composante « pédagogique », les professeurs de philosophie et citoyenneté devront avoir acquis le titre pédagogique commun à tous les enseignants au plus tard au 1er septembre 2020[127]. Tout comme pour les professeurs de religion et de morale, ce titre devra être complété, pour la rentrée 2021, d'un certificat en didactique, cette fois du cours de philosophie et citoyenneté[128]. Les professeurs de philosophie et citoyenneté doivent en outre avoir suivi la formation à la neutralité que les universités et les hautes écoles inscrivent à leur programme depuis le du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné[129]. Cette exigence paraît essentiellement symbolique – probablement destinée à mettre en exergue le

---

[124] Article 24ter, alinéa 1er, du décret du 11 avril 2014. Les enseignants recrutés avant la rentrée 2016 sont réputés être titulaires de ce visa (article 293quinquies du décret du 11 avril 2014).

[125] Avis de la section de législation du Conseil d'État n° 59.026/2 du 13 avril 2016 sur l'avant-projet devenu le décret du 30 juin 2016, *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 301/1, p. 62. Désormais, l'autorité de culte ne peut plus retirer le visa. La limitation de l'intervention des chefs de cultes à l'entrée dans la carrière a été justifiée justement par le fait que le retrait du visa avait pour conséquence de faire perdre l'emploi de l'enseignant dont l'autorité de culte n'est pas l'employeur. En outre, d'autres garanties ont été apportées – un véritable régime de titres – ou annoncées – un corps d'inspection habilité à vérifier la qualité de l'enseignement en ce compris le respect des programmes. La section de législation a estimé que cette limitation était compatible avec le principe de la liberté religieuse consacré par l'article 21 de la Constitution « pour autant que les chefs de culte continuent à intervenir dans la désignation des inspecteurs de religion, ainsi que dans l'élaboration des programmes de cours » (p. 63), ce qui a pour conséquence que cette limitation ne pourra entrer en vigueur que lorsque « la réforme de l'inspection aura abouti » (p. 64). Le nouveau régime de visa n'entrera donc en vigueur qu'à « à la date à laquelle entrera en vigueur le décret rendant applicable aux inspecteurs des cours philosophiques le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection » (article 121 du décret du 30 juin 2016).

[126] Voy. les articles 23, 24, 26 et 31 du décret du 13 juillet 2016, explicités par les circulaires 6278 (secondaire et 6280 (primaire) du 12 juillet 2017.

[127] Voy. les articles 23, 24, 26 et 31 du décret du 13 juillet 2016, explicités par les circulaires 6278 (secondaire et 6280 (primaire) du 12 juillet 2017.

[128] Articles 24bis et 293septdecies du décret du 11 avril 2014.

[129] Article 6 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté et article 7 du décret du 6 du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté.

caractère neutre du cours – puisque depuis 2003 cette formation est au programme des études menant au titre pédagogique requis par ailleurs[130].

La Cour constitutionnelle expose les objectifs du nouveau cours, à savoir « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions », « la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société », « la connaissance des sources, principes et fondements de la démocratie », « les normes et sources de droit, les droits fondamentaux des personnes, les différents pouvoirs, l'organisation des institutions » et « la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines » (B.10.1).

Au vu du référentiel qui impose la maîtrise de notions philosophiques, sociologiques et juridiques, la Cour estime que « l'exigence d'être porteur d'un diplôme d'un niveau équivalent à celui de bachelier répond à l'intention du législateur décrétal de garantir le niveau de connaissances des enseignants et en conséquence, la qualité du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, au bénéfice des élèves » et que cette exigence est légitime et qu'elle n'est pas dépourvue de justification (B.11.1).

La Cour ne justifie toutefois pas pourquoi aucune mesure transitoire n'est accordée aux enseignants qui ne disposent pas de la composante « disciplinaire » du titre, alors que pareille mesure est accordée relativement à la composante « pédagogique ». La Cour relève qu'il est logique qu'un délai soit accordé pour la possession du certificat en didactique, « ce certificat ne pouvant évidemment pas être obtenu avant que la formation y donnant accès ait été organisée » (B.11.3.). Elle se contente de constater que la possession du titre pédagogique n'est exigible qu'au 1er septembre 2020 « afin de permettre aux maîtres de religion ou de morale souhaitant se voir désigner à une fonction de maître de philosophie et de citoyenneté qui ne sont pas porteurs ou qui ne sont pas réputés porteurs de ce diplôme de l'acquérir » (B.11.4.). Mais pourquoi n'y a-t-il pas urgence absolue à ce que ces maîtres aient des capacités pédagogiques alors que l'on ne peut souffrir le moindre retard dans l'obtention des capacités disciplinaires ? La Cour ne s'en explique pas. Il est vrai qu'elle n'était pas aidée par le Gouvernement qui, en insistant sur le fait « qu'à terme, tous les maîtres de morale non confessionnelle, de religion et de philosophie et citoyenneté seront titulaires

[130] En outre, les enseignants diplômés avant l'année 2003-2004 sont réputés satisfaire à la condition de formation à la neutralité. Ceux qui n'auraient pas suivi cette formation dans leur formation de base peuvent la suivre dans l'enseignement de promotion sociale (Voy. les articles 23, 24, 26 et 31 du décret du 13 juillet 2016).

d'un diplôme de bachelier ou équivalent, ce qui aura pour effet de supprimer toute différence de traitement sur ce point » (A.3.2.2., rappelé en A.3.3.2.), semble se tirer une balle dans le pied en reconnaissant que la différence de traitement ne peut perdurer mais en refusant une mesure transitoire qui permettrait de la neutraliser dans l'attente d'un régime uniforme. La différence d'exigence entre les composantes « disciplinaire » et « pédagogique » est d'autant plus difficilement justifiable qu'en pratique, ces deux aspects seront obtenus par l'acquisition d'un même titre, essentiellement celui d'instituteur ou d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur. D'ailleurs, après avoir distingué les deux composantes, qui fait que l'exigence « disciplinaire », garantissant le niveau de connaissance de l'enseignant (B.11.1.), « n'est pas rendue superflue », notamment par l'exigence « pédagogique », la Cour estime que cette dernière a « pour fonction de garantir et de prouver les aptitudes pédagogiques et les connaissances spécifiques » de l'enseignants (B.11.2.). Le titre pédagogique permet donc d'acquérir non seulement des aptitudes pédagogiques mais également les connaissances spécifiques requises. En outre, la Cour ne s'assure pas concrètement que la détention des différents titres « disciplinaires » admis permet effectivement, dans tous les cas, d'avoir les connaissances requises pour enseigner la philosophie et la citoyenneté.

La Cour estimant que « la condition d'être porteur d'un diplôme au moins équivalent à celui de bachelier étant justifiée, la circonstance que cette condition empêcherait, en pratique, un nombre plus important de maîtres de religion que de maîtres de morale non confessionnelle de se voir désigner dans la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté n'est pas de nature à mettre cette justification en cause » (B.12.). De même, pour la Cour, cette justification suffit à valider les mesures au regard de la protection du droit au travail garanti par l'article 23 de la Constitution, assorti d'un principe de *standstill* (B.9. et B.15.).

Bien que confrontée à un recours invoquant la discrimination (B.9.), la Cour ne répète pas son antienne, selon laquelle « le principe d'égalité et de non-discrimination n'exclut pas qu'une différence de traitement soit établie entre des catégories de personnes, pour autant qu'elle repose sur un critère objectif et qu'elle soit raisonnablement justifiée. L'existence d'une telle justification doit s'apprécier en tenant compte du but et des effets de la mesure critiquée ainsi que de la nature des principes en cause; le principe d'égalité est violé lorsqu'il est établi qu'il n'existe pas de rapport raisonnable

de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé »[131]. En principe donc, la Cour ne se contente pas de l'existence d'une justification mais apprécie la proportionnalité de celle-ci en tenant compte, notamment, des effets de la mesure critiquée. Dans l'arrêt n° 39/2008, la Cour se dispense de ce contrôle.

La Cour relève toutefois, « en outre », que « le législateur décrétal a cherché à limiter les conséquences de l'instauration du cours de philosophie et de citoyenneté sur l'emploi des enseignants de religion et de morale », en adoptant différents mécanismes permettant à ceux qui ne remplissent pas les conditions pour donner le nouveau cours de donner les cours de religion ou de morale « donnés antérieurement par leurs collèges qui se verront confier la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté ». Dès lors, aux yeux de la Cour « les dispositions attaquées ne peuvent être considérées comme disproportionnées à l'objectif poursuivi » (B.13.).

En quelque sorte, après avoir constaté que la législation de la Communauté française n'assurait pas la neutralité du cours de morale[132], la Cour note que le législateur n'exige pas un niveau de compétence des maîtres et professeurs de religion équivalent à celui des maîtres et professeurs de morale ou de philosophie et de citoyenneté.

B. Les exigences que la neutralité fait peser sur le statut des maîtres de philosophie et de citoyenneté

L'asbl « Collectif des profs de morale » et des maîtres ou professeurs de religion ont introduit la seconde affaire. Ils estiment que l'interdiction d'exercer la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté et la fonction de religion ou de morale dans la même implantation scolaire, assortie de dérogations trop restrictives, porte atteinte à l'égalité entre les enseignants, à la liberté de l'enseignement ainsi qu'au droit à leur vie privée (A.5. et B.17.2.). Ils rejoignent les griefs formulés dans le second moyen de la première affaire (A.4. et B.17.1.).

Dans son avis sur l'avant-projet qui allait devenir le décret du 22 octobre 2015 …, la section de législation du Conseil d'État avait rappelé que l'on ne pouvait confier le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté, neutre, aux actuels maîtres et professeurs de religion ou de morale non

---

[131] Voy. not., s'agissant de l'égalité entre les enseignants, C.C., arrêt n° 104/2015 du 16 juillet 2015, B.6. Dans le même sens, l'avis 59.405/2 du 13 juin 2016 que la section de législation du Conseil d'État a donné sur le décret entrepris, à l'état d'avant-projet, *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 312/1, p. 58-61.

[132] Cons. const., 12 mars 2015, n° 34/2015. Voy. ci-avant « 1. Les cours "philosophiques", un tabou désormais contesté ».

confessionnelle, qu'à la condition de prévoir des modalités permettant de s'assurer de la neutralité de ceux-ci dans leur nouvelle fonction[133]. Dans son avis sur le décret attaqué du 13 juillet 2016 à l'état d'avant-projet, la section de législation du Conseil d'État avait estimé que l'interdiction contestée assortie des dérogations, « en ce qu'elle tend à tenir compte de contingences pratiques liées aux conditions de travail et qu'elle se situe dans un contexte particulier de transition », paraissait admissible au regard des exigences de la neutralité de l'enseignement[134].

La Cour constitutionnelle constate que les objectifs poursuivis par l'incompatibilité n'ont pas été précisés lors des travaux préparatoires (B.18.3.). Elle se fonde dès lors sur les explications avancées par le Gouvernement de la Communauté française dans le cadre de la procédure : « cette incompatibilité était indispensable afin d'éviter de créer la 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.). Le Gouvernement précise que le législateur « ne met pas en doute la capacité des maîtres de morale non confessionnelle et des maîtres de religion à faire preuve de la neutralité requise pour enseigner la philosophie et la citoyenneté, mais qu'il souhaite préserver une apparence de neutralité, afin d'éviter que les élèves et les parents n'aient l'impression que le cours est orienté en fonction des convictions philosophiques de l'enseignant » (A.4.2.). La Cour confirme l'aptitude à la neutralité des maîtres de morale ou de religion, sans quoi le législateur n'aurait pas pu instaurer une priorité en faveur de ceux-ci pour accéder à la fonction de maître de philosophie et de citoyenneté. En outre, la formation à la neutralité reçue par ces enseignants permet de considérer que ces enseignants « ont la capacité de transmettre les compétences fixées dans le référentiel du cours de manière neutre » (B.18.).

Les requérants ne voient pas pourquoi il faut imposer aux maîtres de religion et de morale, lorsqu'ils enseignent le cours de philosophie et de citoyenneté, « des incompatibilités et des contraintes matérielles beaucoup plus importantes que celles qui sont imposées aux mêmes professeurs lorsqu'ils enseignent un autre cours, ou que celles qui sont imposées aux autres enseignants lorsqu'ils enseignent le cours de philosophie et de citoyenneté » (A.5.3.). Il n'y a en effet pas d'incompatibilité entre la fonction

---

[133] Avis 57.989/2 du 7 septembre 2015 sur un avant-projet devenu le décret de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté : *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 171/1, p. 24-32. Voy. ci-avant, « 2.D. La conversion des professeurs du cours "philosophique" ».
[134] Avis 59.405/2, précit., p. 62.

de maître ou professeur de religion et une autre charge d'enseignement. Examinant l'avant-projet qui allait devenir le décret du 10 mars 2006 relatif aux statuts des maîtres de religion et professeurs de religion, la section de législation du Conseil d'État s'était interrogée si la différence de statut entre les enseignants et entre les cours ne commandait pas l'instauration d'une telle incompatibilité[135]. Le Gouvernement écarta cette suggestion en considérant que « tout enseignant de religion exerçant par ailleurs également une charge d'enseignant de cours non-philosophique est soumis au respect des principes de neutralité dans l'exercice de chacune de ses deux fonctions »[136]. Ce n'est donc pas sans raison que les requérants se demandent pourquoi un maître de religion ne peut pas enseigner également la philosophie et la citoyenneté dans une même implantation mais qu'il peut y enseigner la biologie ou l'histoire.

La Cour répond implicitement à cette question. Elle relève tout d'abord que le référentiel du cours de philosophie et citoyenneté « insiste en l'espèce sur le développement de l'esprit critique et sur l'ouverture à la diversité des opinions et cultures » (B.19.). Elle estime que, « dans cette optique, il peut être admis que, s'agissant d'un nouveau cours dans une matière sensible, le législateur décrétal 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. L'interdiction d'exercer les deux fonctions dans le même établissement ou dans la même implantation, est un moyen pertinent pour atteindre cet objectif légitime. En effet, cette interdiction permet de s'assurer qu'aucun enfant ne se verra confronté au risque de confusion qui pourrait naître de la circonstance qu'il se verrait enseigner la philosophie et la citoyenneté par la même personne que celle qui, par ailleurs, lui a enseigné ou lui enseignera la morale non confessionnelle ou la religion au cours de

---

[135] Avis 39.507/2 du 21 décembre 2005 sur l'avant-projet devenu le décret du 10 mars 2006 relatif aux statuts des maîtres de religion et professeurs de religion, *Doc. parl.*, P.C.F., 2005-2006, n° 223/1, pp. 173-174.

[136] Exposé des motifs, *Doc. parl.*, P.C.F., 2005-2006, n° 223/1, p. 8. Voy. X. DELGRANGE, « Le cours de morale entre neutralité et prosélytisme », Actes de la table ronde du 25 avril 2009 sur : Neutralité de l'enseignement de la Communauté française mais engagement du professeur de morale ?, *Entre-Vues*, 2009, p. 21-22, www.entre-vues.net/DossiersArticles/tabid/617/articleType/ArticleView/articleId/75/La-question-de-la-neutralite-de-lenseignement-de-la-Communaute-francaise-et-engagement-du-professeur-de-morale.aspx.

son cursus scolaire » (B.20.1.). Ce serait donc la nouveauté du cours de philosophie et de citoyenneté, qui se substitue pour partie au cours de religion ou de morale, ainsi que le fait que ces deux cours abordent des questions similaires mais par des approches différentes – notamment du point de vue de la neutralité – qui expliquerait que l'interdiction ne vaut qu'en cas de cumul de ces deux fonctions, et pas dans l'hypothèse où un professeur de religion ou de morale donne également un autre cours général.

La Cour concède que l'interdiction « peut créer pour les enseignants concernés des inconvénients, en termes d'organisation de leur vie professionnelle, de déplacements, d'adaptation à plusieurs établissements ou implantations ». Deux éléments amènent la Cour à estimer que « ces inconvénients ne sont toutefois pas disproportionnés au regard de l'objectif poursuivi ». D'une part, l'interdiction n'est pas absolue : « le législateur a en effet établi des dérogations qui tempèrent cette interdiction et a veillé à les assortir de conditions qui tiennent compte, tout à la fois, du nombre d'établissements ou d'implantations où l'enseignant exerce ses fonctions et des trajets que celui-ci doit parcourir pour les rejoindre. L'enseignant ne peut ainsi être amené à exercer sa fonction dans plus de six établissements ou implantations différents ou à devoir accomplir, pour s'y rendre, un déplacement de plus de 25 km depuis son domicile ou entraînant une durée de déplacement en transports en commun supérieure à quatre heures par jour » (B.20.2.). D'autre part, la Cour insiste sur le fait que cette législation est le fruit d'un compromis : lors des discussions en commission, la ministre de l'enseignement a expliqué que, d'un côté, les syndicats ne voulaient aucune règle d'incompatibilité, tandis que de l'autre, les associations de parents et les pouvoirs organisateurs étaient opposés à toute dérogation (B.18.1.).

Dès lors, « compte tenu de la diversité des situations, tenant tout à la fois au nombre d'heures de cours concerné et à la répartition géographique des établissements et implantations scolaires, le choix du législateur décrétal, fruit d'un compromis (…), n'est pas sans justification raisonnable » (B.20.3.). La nature contractuelle de la législation de l'enseignement[137] ne permet pas seulement de prendre quelques petits arrangements avec les exigences de la démocratie, elle sert de cause de justification devant le juge constitutionnel.

[137] Voy. ci-avant, « 4. Pour conclure ».

Le contrôle eut-il été plus approfondi si, plutôt que d'être saisie d'un contrôle abstrait dans le cadre d'un recours en annulation, la Cour constitutionnelle avait été sollicitée par une question préjudicielle s'appuyant sur la situation concrète d'un maître de religion ou de morale qui aurait exposé, devant le Conseil d'État, les conséquences de la législation communautaire sur ses conditions de travail et sa vie privée ?

2. L'arrêt n° 114/2018, le financement de la formation à la philosophie et la neutralité

Le SeGEC a introduit un recours contre l'article 39, § 3, alinéas 3 à 8, du décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, tel que remplacé par l'article 5 du décret de la Communauté française du 13 juillet 2016, pour le motif que cette disposition discrimine l'enseignement libre par rapport à l'enseignement officiel, seul celui-ci[138] bénéficiant de périodes de cours que les maîtres et professeurs de religion et de morale pourront consacrer à des tâches telles que le soutien pédagogique, qui sont sans lien avec les fonctions qu'ils exercent dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté, de religion ou de morale (A.3.2.)[139]. Outre son caractère discriminatoire, selon le SeGEC, la disposition porte encore atteinte à la liberté d'enseignement puisqu'elle fausse la « saine concurrence entre les écoles par l'instauration de financements parallèles » (A.3.3.).

Dans son avis donné sur cette disposition à l'état d'avant-projet, la section de législation du Conseil d'État faisait l'observation suivante, qui mérite d'être reproduite malgré sa longueur tellement elle pointe précisément la difficulté et son contexte :

> « 1.1. Comme l'indique l'exposé des motifs, l'avant-projet de décret à l'examen tend à concrétiser un des engagements pris dans la déclaration de politique communautaire, à savoir que l'instauration d'un cours de philosophie et de citoyenneté en lieu et place d'une période de cours de religion ou de morale non confessionnelle dans

[138] Ainsi que « les établissements de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours de religion ou de morale non confessionnelle » (article 39, § 1er, du décret du 13 juillet 1998.

[139] Le SeGEC postulait également l'annulation de l'article 14 du décret, qui introduirait un mécanisme similaire dans l'enseignement spécialisé (B.20). La Cour estime toutefois que cette lecture est erronée (B.22.) puisqu'ici, les périodes ne peuvent être utilisées que pour l'encadrement des cours de religion, de morale et de philosophie et citoyenneté (B.21.).

les établissements de l'enseignement officiel [140] "ne pourra [pas] entrainer la perte d'emploi pour les enseignants concernés en place ".

À cette fin, l'article 5 de l'avant-projet, qui tend à remplacer l'article 39 du décret du 13 juillet 1998 'portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement', prévoit un mécanisme spécifique de calcul de l'encadrement des cours de religion et de morale non confessionnelle, du cours de philosophie et de citoyenneté organisé pour les élèves ayant sollicité une dispense et du cours de philosophie et de citoyenneté organisé pour tous les élèves. Ce mécanisme permet de générer des périodes d'encadrement supplémentaires à celles qui devraient normalement être générées pour l'encadrement des cours précités, afin de maintenir l'emploi des maîtres de religion et de morale non confessionnelle définitifs ou temporaires prioritaires et dont la charge aurait été diminuée à la suite de la nouvelle organisation de ces cours et de l'apparition du cours de philosophie et de citoyenneté.

1.2. Il convient d'examiner si ce régime d'encadrement spécifique, qui ne concerne que les établissements de l'enseignement officiel et ceux de l'enseignement libre non confessionnel qui offrent le choix entre les différents cours de religion et de morale non confessionnelle, est justifié au regard du principe d'égalité consacré par l'article 24, § 4, de la Constitution.

Comme l'a observé la section de législation dans son avis 57.989/2/V [141],

"Si le texte de l'article 24, § 4, de la Constitution se réfère, pour l'appréciation du principe d'égalité de '[t]ous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement', à la prise en compte par la loi et le décret des 'différences objectives, notamment [d]es caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié', la jurisprudence

[140] Note de bas de page 1 de l'avis 59.405/2 : Et les établissements de l'enseignement libre non confessionnel qui offrent le choix entre les différents cours de religion et le cours de morale non confessionnelle.

[141] Note de bas de page 1 de l'avis 59.405/2 : Avis 57.989/2/V donné le 7 septembre 2015 sur un avant-projet devenu le décret du 22 octobre 2015 « relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté », *Doc. parl.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, n° 171/1, p. 27.

de la Cour constitutionnelle a affiné dans les termes suivants les critères de contrôle du respect de ce principe :

'Bien que l'égalité de traitement des établissements d'enseignement constitue le principe, l'article 24, § 4, de la Constitution n'exclut pas un traitement différencié, à la condition que celui-ci soit fondé sur les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur. Pour justifier, au regard du principe d'égalité et de non-discrimination, une différence de traitement entre les établissements d'enseignement, il ne suffit cependant pas d'indiquer l'existence de différences objectives entre ces établissements et ces membres du personnel. Il doit encore être démontré qu'à l'égard de la matière réglée, la distinction alléguée est pertinente pour justifier raisonnablement une différence de traitement. Par ailleurs, le principe d'égalité en matière d'enseignement ne saurait être dissocié des autres garanties établies par l'article 24 de la Constitution, en particulier la liberté d'enseignement' [142].

Le seul constat d'une différence objective entre les établissements de l'enseignement officiel et ceux de l'enseignement libre ne peut donc suffire pour conclure à la compatibilité de la distinction de traitement avec l'article 24, § 4, de la Constitution. Encore faut-il fournir une justification raisonnable à celle-ci, qui doit s'apprécier au regard de la jurisprudence plus générale de la Cour constitutionnelle relative aux principes d'égalité et de non-discrimination, tels qu'ils sont garantis par les articles 10 et 11 de la Constitution. Selon cette jurisprudence,

'Le principe d'égalité et de non-discrimination n'exclut pas qu'une différence de traitement soit établie entre des catégories de personnes, pour autant qu'elle repose sur un critère objectif et qu'elle soit raisonnablement justifiée. Ce principe s'oppose, par ailleurs, à ce que soient traitées de manière identique, sans qu'apparaisse une justification raisonnable, des catégories de personnes se trouvant dans des situations qui, au regard de la mesure considérée, sont essentiellement différentes.

L'existence d'une telle justification doit s'apprécier en tenant compte du but et des effets de la mesure critiquée ainsi que de la nature des principes en cause ; le principe d'égalité est violé lorsqu'il est établi

[142] Note de bas de page 7 de l'avis 57989/2/V : Not. C.C., n° 109/2014, 17 juillet 2014, B.6.

qu'il n'existe pas de rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé' [143] ".

1.3. En l'occurrence, le fait que les établissements de l'enseignement officiel soient tenus d'offrir le choix entre les différents cours de religion et le cours de morale non confessionnelle, en vertu de l'article 24, § 1er, alinéa 4, de la Constitution, est une différence objective entre les établissements qui peut justifier qu'un supplément d'encadrement leur soit octroyé afin de permettre une organisation optimale de ces cours [144]. On peut par ailleurs admettre que, dans le cadre de l'introduction d'un cours de philosophie et de citoyenneté en lieu et place d'une des deux périodes consacrées aux cours de religion et de morale, des mesures particulières soient prises afin d'assurer un encadrement supplémentaire, compte tenu de l'objectif poursuivi par le Gouvernement de ne pas entraîner de pertes d'emplois. On attirera toutefois l'attention de l'auteur de l'avant-projet sur les difficultés suivantes.

1.4. L'auteur de l'avant-projet doit être en mesure de justifier, de préférence dans l'exposé des motifs, que le supplément d'encadrement soit également octroyé aux établissements de l'enseignement libre non confessionnel qui offrent le choix entre les différents cours de religion et de morale non confessionnelle, compte tenu du fait que ces établissements ne sont pas soumis à l'obligation d'offrir un tel choix.

1.5. L'article 39, § 3, en projet du décret du 13 juillet 1998 ne se contente pas de prévoir que les périodes supplémentaires qui seraient générées seront consacrées aux membres du personnel dont la charge aurait été diminuée, mais permet, si après cette opération il reste encore des périodes supplémentaires, de les utiliser « pour assurer de l'adaptation et du soutien pédagogique » dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 15, alinéa 1er, du décret du 24 juillet 1997 [145]. On n'aperçoit pas en l'occurrence ce qui pourrait

---

[143] Note de bas de page 8 de l'avis 57989/2/V : Par exemple : C.C., n° 162/2014, 6 novembre 2014, B.4.2.

[144] Note de bas de page 5 de l'avis 59.405/2 : X. DELGRANGE, « Le financement de l'enseignement et l'égalité entre les réseaux », *A.P.T.,* 2002/2-3-4, p. 306.

[145] Note de bas de page 6 de l'avis 59.405/2 : Selon cette disposition,
« Dans l'enseignement ordinaire,
1° l'élève amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement ;

justifier cette mesure au regard du principe d'égalité. Non seulement rien ne justifie que seuls les établissements officiels puissent bénéficier de périodes supplémentaires pour de l'adaptation et du soutien pédagogique mais, en plus, le régime spécifique d'encadrement ne peut être conçu qu'à durée limitée, le temps nécessaire à limiter les pertes d'emplois résultant de l'introduction du cours de philosophie et de citoyenneté.

L'article 5 de l'avant-projet sera réexaminé en conséquence »[146].

Dans l'exposé des motifs, le Gouvernement répondit à cette observation, d'une manière sibylline : « conformément à l'engagement pris dans la (Déclaration de politique communautaire), le volume global de l'emploi est maintenu. En effet, le RLMOA[147] correspond à l'encadrement qui aurait été attribué sans réforme (ni dispense, ni introduction d'une heure de philosophie et citoyenneté commune) »[148]. Interrogée par les députés, elle précise : « En ce qui concerne la question des périodes du différencié, (…) il est déjà possible aujourd'hui de puiser dans le "pot" du différencié, il lui apparait normal d'étendre cette possibilité pour l'organisation du cours de philosophie et de citoyenneté commun à tous les élèves. La Ministre précise que les périodes résiduelles sont utilisées pour de l'adaptation ou du soutien aux élèves »[149]. Elle insiste sur le fait que, « pour protéger globalement l'emploi, il faut aller au-delà de la protection des définitifs et des temporaires prioritaires »[150].

La Cour constitutionnelle n'a pas été convaincue par les arguments de la Ministre et estime dès lors que l'observation du Conseil d'État demeure

---

2° l'élève amené à parcourir le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année supplémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement ».

[146] Avis 59.405/2, *op. cit.*, p. 59-60. La Cour constitutionnelle cite des extraits de ce passage de l'avis (B.14.).

[147] L'exposé des motifs précise que le RLMO est l'acronyme de religion-morale et vise « le volume global des périodes pour l'organisation des cours philosophiques » tandis que le A est l'abréviation d'« adapté » car ce volume est adapté à la démographie (*op. cit.*, p. 1). Voy. l'article 39, § 3, du décret du 13 juillet 1998.

[148] Exposé des motifs, *op. cit.*, p. 7. Cette justification est reproduite dans l'exposé fait par la Ministre de l'Éducation, Marie-Dominique SCHYNS, devant la Commission de l'Éducation, *Doc. parl.*, P.C.F., 2015-16, n° 312/3, p. 7.

[149] Rapport, *op. cit.*, p. 10. Voy. encore les précisions apportées ultérieurement par la Ministre, p. 21.

[150] Rapport, *op. cit.*, p. 24.

pertinente[151]. La Cour constate que « les "périodes pour de l'adaptation et du soutien pédagogique" dont il est question aux alinéas 6 à 8 de l'article 39, § 3, du décret du 13 juillet 1998 inséré par l'article 5 du décret du 13 juillet 2016, sont, selon les travaux préparatoires de ce dernier décret, attribuées aux maîtres d'adaptation et de soutien pédagogique – à savoir l'instituteur, le maître spécial d'éducation physique ou le maître spécial de langue moderne chargés d'assurer, de coordonner et de soutenir des activités éducatives visant exclusivement à mettre en œuvre l'article 15, alinéa 1er, du décret (missions) du 24 juillet 1997 – et non à des maîtres de morale ou à des maîtres de religion » (B.12.). Or, « comme le relève la section de législation du Conseil d'État, l'objectif d'éviter des pertes d'emploi ne permet pas de justifier, au regard de l'article 24, § 4, de la Constitution, que les 'périodes pour de l'adaptation et du soutien pédagogique' dont il est question à l'article 39, § 3, alinéas 6 à 8, du décret du 13 juillet 1998 (…), ne soient pas aussi attribuées aux établissements de l'enseignement libre confessionnel subventionné par la Communauté française et qui ne proposent à leurs élèves que le cours de religion catholique »[152]. En effet, « ces deux catégories d'établissements sont tenues par l'obligation qui découle de l'article 15 du décret du 24 juillet 1997 », à savoir « permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée », qui justifie l'octroi de périodes supplémentaires « pour assurer de l'adaptation et du soutien pédagogique » (B.16). La différence de traitement est dès lors « dénuée de justification raisonnable » (B.17.).

La Cour annule l'article 39, § 3, alinéas 6 à 8 du décret du 13 juillet 1998 mais maintient ses effets jusqu'à l'année scolaire 2018-19 incluse, afin d'éviter que l'annulation « ne modifie rétroactivement la situation des maîtres d'adaptation et de soutien pédagogique (…) auxquels ont été attribuées les 'périodes pour de l'adaptation et du soutient pédagogique' » (B.19.). Ce délai permet en outre à la Communauté française de repenser le mécanisme afin qu'il soit sauvegardé tout en satisfaisant aux exigences du principe d'égalité.

---

[151] Il est à relever que cette fois, le texte n'est pas le fruit d'un compromis mais qu'il a fait l'objet d'avis défavorables tant des pouvoirs organisateurs que des syndicats, « souvent fondés sur des raisons opposées » (exposé des motifs, *op. cit.*, p. 7, cité par la Cour *in fine* du B.11.2.).

[152] En outre, relève la Cour, « l'objectif poursuivi par le Gouvernement de ne pas entraîner de pertes d'emplois est atteint par les règles énoncées à l'article 39, § 3, alinéas 3 à 5, du décret du 13 juillet 1998 » (B.12. et B.16.). C'est pourquoi elle n'accueille pas la demande du SeGEC d'annuler ces alinéas.

En définitive, cette dernière affaire est bien liée aux précédentes, particulièrement à la question des titres requis. Si le législateur avait accordé un délai pour l'obtention du titre « disciplinaire », ou si la Cour constitutionnelle le lui avait imposé, il n'aurait pas été nécessaire d'occuper les maîtres de religion à d'autres tâches que les cours de religion ou de philosophie et de citoyenneté. Et l'égalité entre les réseaux n'aurait pas été rompue. En effet, si elle n'est pas aussi explicite que la section de législation du Conseil d'État, la Cour constitutionnelle considère manifestement que les moyens octroyés aux seuls établissements officiels ne contreviennent pas au principe d'égalité s'ils sont consacrés à l'organisation des cours de religion et de morale[153].

La Cour ne tranche pas la question d'un financement spécifique du cours de philosophie et de citoyenneté. L'on pourrait en effet s'appuyer sur le « référentiel unique interréseaux » en vertu duquel, au terme de leur scolarité obligatoire, tous les élèves, qu'ils fréquentent l'enseignement officiel[154] qui organise le cours de philosophie et de citoyenneté ou l'enseignement libre confessionnel qui maintient l'approche transversale, pour considérer que les besoins de tous les établissements sont équivalents[155]. Telle n'a pas été l'approche de la section de législation du Conseil d'État qui a admis qu'un financement spécifique du cours de philosophie et de citoyenneté se justifie[156]. Tel n'était pas davantage le grief formulé par le SeGEC devant la Cour, puisqu'il ne dénonçait que les périodes de cours accordées à l'enseignement officiel qui « sont sans lien avec le cours de morale non confessionnelle, les cours de religion et les cours de philosophie et de citoyenneté » (A.3.2.). Il est permis d'envisager que la Cour adopterait la même position que la section de législation[157]. Certes, il ne s'agit pas de « différences objectives » au sens de l'article 24, § 4, de la Constitution, puisque celles-ci se fondent sur, « notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un

[153] À cet égard, l'on se souvient qu'un décret du 12 juillet 2001 relatif à la prise en compte de l'organisation de cours philosophiques dans les enseignements officiel et libre non confessionnel subventionnés, a octroyé une compensation équivalente à 10.7 % des subventions de fonctionnement au profit des établissements officiels et libres non confessionnel pour couvrir l'organisation des cours de religion et de morale (v. X. DELGRANGE, « Le financement de l'enseignement et l'égalité entre les réseaux », *A.P.T.*, 2002/2-3-4, p. 303-310, sp. p. 306). Cette compensation n'a pas été revue à l'occasion de la division par deux du volume horaire de ces cours.
[154] Voire libre non confessionnel.
[155] Voy. ci-avant, « 2.C. Un cours dans l'officiel et une éducation dans le libre ».
[156] Avis 59.405/2, *op. cit.*, point 1.3.
[157] Elle cite d'ailleurs ce passage de l'avis de la section de législation en B.14.

traitement approprié »[158]. Une distinction établie par le législateur lui-même, de manière discrétionnaire comme l'est l'instauration du cours de philosophie et de citoyenneté dans le seul enseignement officiel, ne pourrait être qualifiée de « différence objective »[159]. La section de législation justifie la différence de traitement en regard de l'objectif poursuivi, à savoir éviter les pertes d'emploi. Mais alors, cette différence devrait être temporaire et ne perdurer que tant que le risque de pertes d'emploi subsiste[160].

Il sera peut-être intéressant à cet égard de prendre connaissance de l'arrêt que rendra la Cour sur le recours introduit par le SeGEC contre certaines dispositions du 19 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement secondaire et portant diverses adaptations dans l'enseignement fondamental, qui a semble-t-il le même objet que celui de l'arrêt n° 114/2018[161]. Peut-on émettre un pronostic en consultant l'avis que la section de législation du Conseil qui, s'appuyant sur son avis donné sur le décret du 13 juillet 2016, émet des critiques très similaires[162] ?

---

[158] À propos de cette notion, voy. not. M. EL BERHOUMI, « Le droit au subventionnement et l'égalité en matière de financement », *in Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 619-633, sp. p. 626-627 ; X. DELGRANGE, « La gratuité de l'enseignement obligatoire au regard du droit international des droits de l'homme - Audition du 18 décembre 2015 », *R.B.D.C.*, 2016/1, p. 7-25, sp. p. 22-23.

[159] Telle est pourtant la position du Gouvernement de la Communauté française (A.4.2.).

[160] En ce sens, l'argument du SeGEC (A.3.2.), que confirme implicitement le Gouvernement de la Communauté française qui justifie notamment l'octroi des périodes de cours destinées à de l'adaptation et à du soutien pédagogique par le fait qu'il « est appelé à diminuer progressivement, puis à disparaître » (A.4.2.).

[161] Recours introduit le 28 février 2018 et portant le n° de rôle 6868 (*Mon. b.*, 29 mai 2018, p. 44.966). Selon les mots clefs renseignés par le site de la Cour (onglet « affaires pendantes », www.const-court.be), le recours porte, comme celui introduit par le SeGEC contre le décret du 13 juillet 2016, sur le mécanisme de financement qui alloue des périodes d'encadrement supplémentaires aux établissements officiels.

[162] Avis 61.576/2 du 21 juin 2017 sur un avant-projet devenu le décret du 19 juillet 2017 (*Doc. parl.*, P.C.F., 2016-17, n° 494/1).

La philosophie à l'école : une révolution attendue

Johanna DE VILLERS
Centre d'Action Laïque

Le 9 février dernier, le Centre d'Action Laïque (CAL) était invité à l'Université Saint-Louis – Bruxelles à participer à un séminaire autour de l'article du professeur Xavier Delgrange, portant le titre « La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous ».

L'occasion d'expliquer la position du CAL sur un dossier qui n'a pas fini de faire parler de lui.

1. Un débat historique

Les liens entre la laïcité belge et le cours de morale ont nourri les débats sur l'école depuis le XIXe siècle. À cette époque, l'enjeu pour les laïques[1] était de sortir d'une organisation scolaire qui imposait une éducation catholique à tous les élèves.

Au terme de longues luttes idéologiques et politiques, le Pacte scolaire de 1959 instituera la possibilité de choix dans les écoles publiques entre une éducation religieuse et une éducation morale[2]. Cette possibilité de bénéficier d'une éducation religieuse sera progressivement étendue aux différents cultes, au rythme de leur reconnaissance officielle et des demandes d'organisation de cours[3].

Soixante ans plus tard, sept options sont encore proposées aux élèves des écoles publiques : les cinq cours de religion (catholique, protestante, orthodoxe, islamique, israélite), le cours de morale non confessionnelle ou la dispense des cours précités (conçue comme une deuxième heure de cours de philosophie et de citoyenneté).

---

[1] À l'époque incarnés par les libéraux progressistes réunis autour de la création, en 1864, de la Ligue pour l'enseignement. Voir A. VAN HAECHT, *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Éditions Talus d'approche, 2001, p. 38.

[2] Voir, entre autres, M. EL BERHOUMI, *Le régime de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires,* Bruxelles, Bruylant, 2013.

[3] À l'exception de la religion anglicane, reconnue depuis 1870, mais qui n'a jamais fait l'objet d'une demande de cours.

Depuis 2017 dans l'ensemble des établissements primaires et secondaires de l'enseignement officiel (CECP communal, CPEONS provincial et WBE-Communauté française)[4], tous les élèves bénéficient d'une période hebdomadaire et commune de cours de philosophie et de citoyenneté (CPC). Ce dernier est un cours général pour lequel, fait unique en son genre, les programmes ont été rédigés en commun par les réseaux officiels et la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants (FELSI)[5]. Le choix d'une deuxième heure hebdomadaire est laissé à l'appréciation des parents ou des élèves majeurs. Les élèves ont ainsi l'occasion soit de suivre une deuxième heure de CPC, soit d'avoir un cours d'une heure de religion ou de morale non confessionnelle.

Nous allons revenir sur le processus qui a abouti à cette organisation hybride, mais d'ores et déjà nous pouvons souligner les difficultés organisationnelles et aberrations pédagogiques qu'elle entraîne. Précisions aussi que ces dernières concernent, à ce jour, les seules écoles officielles. L'enseignement confessionnel[6] a maintenu son organisation horaire avec un cours de religion de deux périodes hebdomadaires unique et commun aux élèves et une dispersion des compétences et savoirs liés à la philosophie et la citoyenneté à travers une éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC).

Il importe donc avant de discuter de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté de clairement distinguer les réalités différentes qui animent les écoles publiques et les écoles confessionnelles.

2. De la défense du cours de morale à la promotion d'un cours de philosophie et de citoyenneté

Ce qui a constitué pendant des décennies un enjeu laïque majeur – la défense du cours de morale non confessionnelle – ne fait plus sens dans la société d'aujourd'hui.

---

[4] Ainsi que dans les écoles primaires du réseau FELSI (Fédération des établissements libres subventionnés indépendants) qui proposent le choix entre les cours de religion ou de morale non confessionnelle. Chaque pouvoir organisateur de ce réseau est libre de proposer soit de proposer le choix entre les cours de religion/morale non confessionnelle comme dans l'Enseignement officiel, soit d'offrir un unique cours de morale non confessionnelle, auquel cas ils sont soumis pour cette réforme au même régime que les écoles catholiques.

[5] Pour en savoir plus, l'intégralité des référentiels et des programmes tant pour l'enseignement primaire que pour celui du secondaire sont disponibles sur le site www.enseignement.be, page : http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=27915&navi=4429.

[6] Et les quelques écoles FELSI également concernées, car n'organisant que le cours de morale.

Au moment de la communautarisation de l'enseignement (1989), la question suivante s'est posée : est-ce que la laïcité francophone souhaitait prendre en charge l'organisation des cours de morale ? Le choix a alors été clair : le CAL n'a souhaité intervenir ni en matière de statut des enseignants ni en matière d'élaboration des contenus de cours, il en a d'emblée confié le soin aux pouvoirs publics, laissant aux réseaux officiels l'organisation de la formation, du recrutement, de la désignation, de la nomination des enseignants, ainsi que la définition des contenus et de l'inspection. Néanmoins, en raison du poids de l'histoire et de l'engagement laïque dans ce cours, ce dernier a continué à être perçu comme ayant un statut hybride : oscillant entre, d'un côté, un cours de morale laïque et engagé et, de l'autre côté, un cours de morale non confessionnelle (une alternative « neutre » pour celles et ceux qui ne se reconnaissaient dans aucun des cours de religion proposés).

Il est vrai aussi que le Centre d'Action Laïque a soutenu clairement, jusqu'en 2009, l'existence de ce cours de morale non confessionnelle. Le mémorandum[7] en vue des élections de juin 2009 demandait encore une revalorisation de ces cours, tout en ouvrant le débat sur l'avenir des cours dits « philosophiques » ainsi que sur la promotion de la citoyenneté et de l'éducation critique (aux médias, entre autres).

En 2014, le ton devient tout autre. Le CAL demande alors[8] :

> « Que les cours dits "philosophiques" soient rendus facultatifs, hors de la grille horaire obligatoire.
>
> Que soit renforcée la formation citoyenne, destinée à tous les élèves, qui doit se fonder sur l'approche philosophique et la connaissance historique des religions et des mouvements de pensée non confessionnels permettant ainsi aux élèves d'exercer librement leur esprit critique.
>
> Que ce nouveau cours commun s'adresse à tous les élèves et qu'il porte sur ce qui unit et non sur ce qui divise et que les enseignants soient formés et dotés des titres et diplômes requis pour enseigner ce cours. »

La société a changé, l'école a été bouleversée et les revendications du CAL ont évolué. La laïcité est aujourd'hui profondément engagée dans les nouveaux enjeux scolaires. Cet engagement s'ancre toujours dans la défense

[7] Mémorandum CAL, « Elections du 7 juin 2009 ».
[8] Mémorandum 2014, « Propositions du Centre d'Action Laïque ».

d'un enseignement public de qualité, accessible à tous, indépendamment des moyens financiers, des convictions ou des capacités de l'enfant. Mais il s'oriente désormais aussi vers la défense d'un véritable cours de philosophie et de citoyenneté, qui rassemble les élèves autour des questions de sens, plutôt que de les diviser. Une première étape de cette revendication a été atteinte en 2015 par le vote du décret[9] instaurant un cours de philosophie et de citoyenneté d'une période. Mais la formule reste incomplète et la séparation entre élèves maintenue pour la deuxième période.

Que s'est-il passé entre 2009 et 2014 qui expliquerait cette évolution ? Plusieurs éléments permettent de le comprendre :

- l'aboutissement d'un processus historique ;
- le refus du projet de tronc commun de la ministre de l'Enseignement de l'époque, Marie-Dominique Simonet ;
- la réflexion menée au sein du Centre d'étude et de défense de l'école publique (CEDEP)[10] ;
- la réflexion interne au CAL sur ses statuts, la définition de la laïcité belge et son soutien au projet du cours commun de philosophie et de citoyenneté.

3. L'action juridique comme réponse à l'attentisme politique

La création d'un cours de philosophie et de citoyenneté commun dans les écoles officielles ne s'est pas faite du jour au lendemain. Elle est le produit d'une très longue gestation, dont le terme a été effectivement provoqué par une action en justice. Cela étant, recours au Conseil d'État ou pas, le processus de changement était tellement avancé qu'aucun gouvernement n'aurait pu l'empêcher[11].

Le sujet s'invite déjà en 1991 dans le cadre de la commission « cours de philosophie » présidée par le philosophe Jacques Sojcher[12], puis revient en

---

[9] Décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

[10] http://www.cedep.be/

[11] Sur cette évolution, voir C. SÄGESSER, « Vers une adaptation de l'enseignement de la religion et de la morale au paysage convictionnel du 21e siècle ? », *in Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme,* J. Leclercq (dir.), Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 35-53.

[12] En 1991, Y. YLLIEF (ministre de l'Éducation) charge le philosophe d'étudier dans le cadre d'une commission « la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les classes de l'enseignement supérieur et de formuler toutes propositions concrètes à ce sujet » (cf. J.-L.

1998 avec le dépôt par André Flahaux (PS), alors ministre de la Défense, d'un projet en faveur du remplacement d'une des deux heures de religion et de morale non confessionnelle par un cours d'éducation civique et de philosophie. En 2000, Hervé Hasquin (MR) dépose la première version de son projet de décret visant à remplacer les cours dits « philosophiques » au troisième degré de l'enseignement secondaire par un « cours de philosophie et d'histoire comparée des religions ». En 2001, c'est la publication du rapport parlementaire de Bernadette Wynants sur « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement » qui nourrit la réflexion[13].

Concomitamment, le constitutionnaliste Jérôme Sohier[14] évoque la possibilité de rendre les cours de religion et de morale optionnels, sans toucher à la Constitution. La voie juridique est évoquée. De nombreux débats et prises de position sur le thème animeront ensuite la première décennie du XXIe siècle.

Le dossier est rouvert en 2011 sous le ministère de Marie-Dominique Simonet (cdH), alors en charge de l'Enseignement obligatoire. Elle propose de réformer les cours de religion et de morale non confessionnelle en créant un référentiel commun à ces cours qui comporterait le questionnement philosophique, le dialogue interconvictionnel et l'éducation citoyenne. À défaut de rassembler les élèves, ces derniers devraient être soumis aux mêmes référentiels. Cette réforme n'aboutit pas ; seules les autorités-chefs de culte se mettent d'accord pour rédiger ce référentiel. Les laïques ainsi que les pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel (CPEONS, CECP et WBE) et la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO) s'y opposent. Arguant que la formule proposée maintient la séparation physique entre élèves des différentes options, amalgame philosophie, citoyenneté et religion et ne présente aucune garantie en matière de formation des enseignants.

Cette position est consignée dans une note de minorité jointe à un avis y afférent du Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques :

> « Le questionnement philosophique doit s'inscrire dans une réflexion plus large sur sa place dans la formation commune et obligatoire. Toute

---

WOLFS et N. RAES, « Les cours de religion et de morale non confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », *in Morale et religions à l'école ? Changeons de paradigme, op. cit.*, p. 27).

[13] B. WYNANTS, « Rapport introductif portant sur l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou long terme », PCF –session 2000-2001, nov. 2001.

[14] J. SOHIER, « Quel avenir pour les cours de morale et de religion ? », *Entre-vues,* juin 2001, n° 5, p. 5-8.

réforme des contenus et des méthodes doit être envisagée d'abord dans l'intérêt des élèves et de leur apprentissage du vivre ensemble, des Droits de l'Homme et de la citoyenneté. Sa mise en œuvre doit répondre aux conditions suivantes :

- être donné aux élèves de chaque classe tous ensemble ;

- respecter de ce fait les principes de la neutralité tels que définis par les décrets en vigueur à ce sujet ;

- être donné par des enseignants formés (formation initiale ou formation continuée) particulièrement à cet enseignement. »[15]

L'enjeu est le suivant : soit on favorise le maintien des cours de religion et de morale non confessionnelle en les ouvrant à la philosophie et à la citoyenneté, soit on encourage la création d'un cours de philosophie et de citoyenneté commun à tous.

C'est aussi cette option qui sera définitivement adoptée et publiquement défendue en avril 2012[16] par les associations membres du CEDEP, dont le CAL.

C'est afin d'examiner la faisabilité de cette deuxième option que la Commission de l'Éducation du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles auditionne le 12 mars 2013 trois constitutionnalistes : Christian Berhendt (ULg), Hugues Dumont (Facultés Saint-Louis) et Marc Uyttendaele (ULB). Tous trois sont unanimes : la défense d'un *statu quo* en matière d'organisation des cours dits « philosophiques » n'est plus tenable ; elle est même contraire à la Constitution et au droit international (Convention européenne des Droits de l'Homme[17]). Malgré cela, aucun mandataire politique n'ose encore prendre la balle au bond.

Viennent les élections de 2014 : tous les partis démocratiques francophones (à l'exception du cdH qui reste attaché au projet Simonet) prévoient dans leurs programmes une réforme de l'organisation des cours de religion et de morale non confessionnelle. La Déclaration de politique communautaire de juillet 2014, résultat d'un compromis PS-cdH, envisage

---

[15] Dans une note minoritaire de mai 2012 du Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques en réponse au projet de la ministre SIMONIS. Voir : http://www.enseignement.be/index.php?page=26347&navi=3101.

[16] « Pour la suppression du caractère obligatoire des cours dits "philosophiques" et le renforcement de la formation citoyenne destinée à tous les élèves », Communiqué du CEDEP, 26 avril 2012.

[17] Voy. la contribution de Xavier DELGRANGE (« 1. Les cours "philosophiques", un tabou désormais contesté »).

alors de remplacer une des deux heures du cours de religion ou de morale non confessionnelle par un cours commun d'éducation à la citoyenneté.

Entre temps, à la rentrée scolaire 2013, des parents d'une école de la Ville de Bruxelles avaient refusé de choisir entre un cours de religion et le cours de morale non confessionnelle pour leur fille. Ils estimaient que ce choix allait à l'encontre du respect de leur vie privée et de celui de leur fille. Ils sont alors contraints par courrier de l'inspection de laisser leur fille suivre « un cours philosophique ». La procédure juridique est lancée. Une requête est introduite au Conseil d'État qui renvoie, par son arrêt du 6 mars 2014, la question préjudicielle à la Cour constitutionnelle.

La Cour constitutionnelle est saisie et se prononce le 12 mars 2015. L'instance juridique donne raison aux parents : leur fille devrait, sur simple demande, pouvoir être dispensée de suivre un cours de religion ou de morale non confessionnelle.

Elle précise qu'obliger les parents à choisir un cours de religion ou de morale engagée ou, pour en être dispensés, à motiver leur demande de dispense, contrevient aux articles 19 et 24 de la Constitution et à l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme. L'ensemble de ces dispositions définissant que nul ne peut se voir contraint de suivre un enseignement qui ne correspond pas à ses convictions philosophiques ou religieuses.

Face au tabou entourant l'organisation des cours de religion et de morale non confessionnelle à l'école, et à l'attentisme politique, c'est bien des citoyens qui ont dû se saisir des outils juridictionnels pour faire bouger les lignes.

Le droit a servi ici d'accélérateur dans un dossier qui faisait du sur-place depuis plus de 20 ans. Un dossier sensible, car il touche à ce qu'il reste encore des piliers historiques de la Belgique : les réseaux d'enseignements et l'enseignement religieux. Dossier d'autant plus délicat que toute décision le concernant ne pouvait se faire que moyennant concertation et compromis, autre héritage de la pilarisation.

Le Gouvernement s'empare enfin de la réforme qui aboutit en octobre 2015 au vote du décret mettant en place un cours d'une période hebdomadaire de philosophie et de citoyenneté, dans le seul enseignement officiel.

La mise en route du cours de philosophie et de citoyenneté aux rentrées scolaires 2016 et 2017 démontre à l'envie qu'il s'agit d'une formule de compromis insatisfaisante sur de nombreux points :

- un cours (CPC) est organisé dans l'officiel et une « dispersion » (EPC) est organisée dans l'enseignement confessionnel ;
- le cours est donné par des professeurs de morale non confessionnelle et de religion en perte de charge et volontaires, mais avec peu d'exigence de formation (niveau bachelier ou master, sans précision disciplinaire) ;
- aucun critère de formation n'est défini pour l'enseignement confessionnel ;
- l'inspection ne se mettra pas en place avant, au mieux, 2020 ;
- les soucis organisationnels pour l'enseignement officiel se trouvent renforcés par l'organisation d'une septième option, soit la deuxième période de CPC ;
- les élèves continuent à être séparés et étiquetés sur base du choix de cette option « philosophique » (religion/morale non confessionnelle ou deuxième heure de CPC) ;
- cette organisation renforce la pénurie de locaux de classe déjà prégnante dans certaines zones, dont Bruxelles ;
- les enseignants ne parviennent pas à assurer une cohérence pédagogique en 50 minutes ou 45 minutes de cours par semaine, ils ont parfois des horaires morcelés entre de nombreuses écoles et doivent suivre jusqu'à 500 élèves.

Il va donc sans dire que la situation actuelle n'est tenable pour personne : ni pour les enseignants, ni pour les directions, ni pour les élèves.

Alors oui, pour paraphraser le titre de l'article de Xavier Delgrange[18], l'accouchement a dû être déclenché par un arrêt de la Cour constitutionnelle, après une très longue période de gestation. Mais ne pourrait-on pas ici inverser le regard et saluer le tour de force : organiser en deux rentrées l'arrivée de ce cours pour les douze années d'enseignement obligatoire ?

[18] Voy. la contribution de Xavier DELGRANGE : « La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous ».

4. Une laïcité en mouvement

Parallèlement à ces débats politiques et juridiques, le Centre d'Action Laïque mène aussi une réflexion interne. Elle porte, entre autres, sur la révision de ses statuts et son soutien au projet du cours commun de philosophie et de citoyenneté.

En avril 2016, l'assemblée générale du CAL prend la décision de réviser ses statuts[19]. Elle décide de sortir d'une définition bicéphale de la laïcité, celle qui incluait, d'une part, la laïcité politique (la séparation Églises-État) et, d'autre part, la laïcité philosophique (la défense des athées et agnostiques). La référence à une conception de vie particulière (excluant toute référence religieuse et fondée sur le libre examen) est supprimée[20]. Le mouvement s'émancipe de la définition identitaire de la laïcité et opte pour une approche résolument politique et universaliste.

Désormais l'article 4 des statuts du CAL précise :

« Le CAL a pour but de défendre et de promouvoir la laïcité.

La laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil démocratique dégagé de toute ingérence religieuse.

---

[19] Sur l'évolution des statuts du CAL, voir l'article d'H. BARTHOLOMEUSSEN, « La laïcité, gage de liberté religieuse », *L'Artichaut,* 35/3, février 2018, p. 15-20.

[20] Avant 2016, l'article 4 était libellé ainsi :
« Le CAL a pour objet de défendre et de promouvoir la laïcité en Belgique et en particulier en Wallonie et à Bruxelles.
Par laïcité, il faut entendre d'une part :
La volonté de construire une société juste, progressiste et fraternelle, dotée d'institutions publiques impartiales, garante de la dignité de la personne et des droits humains assurant à chacun la liberté de pensée et d'expression, ainsi que l'égalité de tous devant la loi sans distinction de sexe, d'origine, de culture ou de conviction et considérant que les options confessionnelles ou non confessionnelles relèvent exclusivement de la sphère privée des personnes.
Et d'autre part :
L'élaboration personnelle d'une conception de vie qui se fonde sur l'expérience humaine, à l'exclusion de toute référence confessionnelle, dogmatique ou surnaturelle, qui implique l'adhésion aux valeurs du libre examen, d'émancipation à l'égard de toute forme de conditionnement et aux impératifs de citoyenneté et de justice. »
Reste évidemment à mener une réflexion sur l'article 5 des statuts du CAL qui précise toujours :
« *Le CAL représente la communauté non confessionnelle* porteuse des valeurs humanistes fondées sur les droits humains et la méthode du libre examen auprès des pouvoirs publics et des tiers, sans préjudice des initiatives de ses associations constitutives et en concertation avec celles-ci. »

> Il oblige l'État de droit à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen. »

Cette modification statutaire permet de mieux comprendre l'évolution de la position de la laïcité belge au sujet des cours de morale non confessionnelle et du cours commun de philosophie et de citoyenneté. Le CAL ne défend pas une conception de vie particulière, il promeut un modèle d'État (laïque et impartial) qui garantit la liberté religieuse, il ne défend pas un cours de morale en particulier, mais bien un cours général qui s'adresse à tous les élèves.

Jusqu'à présent, héritage d'un Pacte scolaire dépassé, l'école demeure le dernier lieu où il est demandé à chacun, au moment où il y entre, de s'identifier religieusement… La création d'un cours d'une heure de philosophie et de citoyenneté en 2015 n'y a malheureusement rien changé. Une raison supplémentaire pour le CAL de plaider en faveur d'un cours de deux périodes hebdomadaires pour tous et le maintien en option, et à la demande des parents, de cours de religion ou de morale non confessionnelle en respect de l'article 24 de la Constitution.

5. Liberté d'enseignement versus égalité de traitement entre élèves

Une des grandes faiblesses de cette introduction du cours de philosophie et de citoyenneté est qu'elle recrée des inégalités entre élèves : entre ceux qui bénéficient d'une heure ou de deux heures de cours et entre élèves des réseaux officiels et des réseaux confessionnels.

Le Conseil d'État l'avait déjà souligné en 2015, lorsque le législateur a proposé de ne créer le cours que dans l'enseignement officiel. Extraits choisis :

> « Le droit à l'enseignement, qui, aux termes de l'article 24, § 3, de la Constitution, doit s'exercer "dans le respect des libertés et droits fondamentaux", implique notamment la prise en compte des principes inscrits à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant. (…)
>
> Compte tenu de l'importance de ces principes et de ce qu'ils sont appelés à s'appliquer à tous les élèves sur la base notamment de la notion d'intérêt supérieur de l'enfant[21], il ne se justifie pas au regard

[21] C.C., n° 80/2014, 8 mai 2014, B.10.2.

des règles inscrites aux articles 10, 11 et 24 de la Constitution, même en tenant compte de la liberté de l'enseignement, que ceux fréquentant les établissements libres soient privés des cours de philosophie et de citoyenneté qui, obligatoirement inscrits au programme dans les établissements de l'enseignement officiel, y feront l'objet d'une évaluation sur la base des référentiels dont l'avant-projet prévoit l'élaboration.

Compte tenu précisément du caractère obligatoire de ces cours et du fait que les élèves seront évalués sur la base de ces référentiels de compétence à chacun des stades pertinents de la scolarité, la circonstance qu'aux termes de l'avant-projet les élèves de l'enseignement libre bénéficieront également d'une "éducation à la philosophie et à la citoyenneté", organisée non pas sous la forme d'un cours mais "déclinée librement par les différents pouvoirs organisateurs, sur la base d'un cadre général inter-réseaux, dans les programmes des différents cours obligatoires et dans les activités éducatives, citoyennes, solidaires et culturelles développées au sein ou à l'extérieur de l'établissement s'inscrivant dans les projets éducatif, pédagogique et d'établissement"[22], ne permet pas d'atténuer la conclusion qui vient d'être tirée. (…)

1.5. Il ressort de ce qui précède que la différence de traitement créée par l'avant-projet au préjudice des élèves des établissements libres est dépourvue de justification au regard des articles 10, 11 et 24, § 4, de la Constitution, cette dernière disposition étant examinée à la lumière des paragraphes 1er et 3 du même article 24. »[23]

C'est également l'analyse de Xavier Delgrange[24], selon lequel la liberté d'enseignement dont jouissent les écoles libres et le libre choix des parents doivent s'incliner face à « l'intérêt supérieur de l'enfant, consacré par la Convention relative aux droits de l'enfant ».

Chaque élève doit alors bénéficier également du droit à l'instruction, en ce compris en matière de philosophie et de citoyenneté.

La réponse qui consiste à assurer la dispersion des référentiels de savoirs et compétences en philosophie et citoyenneté dans les autres disciplines (religion, histoire, français, biologie…) semble faible. En témoigne presque comme un aveu de faiblesse l'absence d'exigences de formation

[22] Article 21, § 1er, alinéa 3, en projet du décret du 12 janvier 2007 – article 8 de l'avant-projet.
[23] CONSEIL D'ÉTAT, Section de législation, Avis 57.989/2/V du 7 septembre 2015, pages 9-11.
[24] Voy. la contribution de Xavier DELGRANGE, p. 18.

pour les professeurs qui vont donner cette éducation. Alors que les professeurs du cours de philosophie et de citoyenneté doivent remplir des critères stricts de formations et diplômes. Compliqué dès lors de prétendre qu'EPC = CPC.

Car pourquoi la philosophie mériterait-elle un autre traitement que les autres disciplines : mathématiques, français, langues, histoire ?

6. Les freins à l'aboutissement de la réforme ou comment passer au 2.0 ?

La mise en œuvre du cours de philosophie et de citoyenneté s'est finalement faite dans une certaine urgence et sur le mode d'une demi-mesure, selon la formule « 1h+1h ». Or, tous les partis démocratiques francophones, à l'exception du cdH, sont favorables à un cours de philosophie et de citoyenneté de deux périodes semaine. Pourquoi alors cette formule « 2.0 » aurait-elle tant de mal à être concrétisée ?

Entre autres, parce qu'on assiste toujours à cette confusion – qui tient autant à l'histoire qu'à l'organisation actuelle – entre cours dits « philosophiques » (et donc de religion et de morale non confessionnelle) et cours de philosophie. Une confusion qui mène à amalgamer un questionnement empreint de valeurs, d'opinions, et la démarche philosophique et critique[25].

Dès le départ, en Belgique francophone, le débat sur l'introduction de la philosophie à l'école est biaisé par cet usage inapproprié de l'adjectif « philosophique ». Dans un rapport publié en 2007[26], l'UNESCO pointait la Belgique comme mauvais élève en matière d'enseignement de la philosophie et fondait sa critique sur… l'existence des cours de religion et de morale non confessionnelle. « Ces cours semblent avoir barré la route à toute introduction ultérieure d'un cours de philosophie[27] » y lit-on.

C'est qu'en effet, on se trompe de débat en Belgique. Les cours de religion ne sont pas des cours de philosophie, ils ne l'ont jamais été, et la question du maintien ou non des premiers doit être dissociée de celle du renforcement de l'enseignement de la philosophie. Philosopher, écrit Antoine

---

[25] A. JANVIER, « Religion à l'école : stop ou encore ? », *Espaces de libertés*, mars 2018, n° 467, p. 68-69.
[26] UNESCO, « La philosophie. Une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher. État des lieux et regards croisés », 2017.
[27] *Ibid.,* p. 54.

Janvier de l'Université de Liège, c'est rompre avec la *Doxa*[28], c'est faire un pas de côté face aux prénotions et aux convictions[29].

C'est aussi cette confusion qui est entretenue dans le projet de tronc commun du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Les cours de religion et de morale non confessionnelle ont été intégrés au domaine disciplinaire « citoyenneté et formation humaine et sociale ». Ce regroupement porte le risque de renforcer la confusion entre des savoirs et compétences reposant sur une démarche scientifique et académique (philosophie, sciences humaines et sociales, géographie, histoire) et des savoirs et compétences liés à des convictions particulières. On l'a dit, l'amalgame entre cours de philosophie et cours « philosophiques » freine clairement les avancées dans ce dossier. Aujourd'hui, le risque est non seulement d'amalgamer les cours de philosophie et de citoyenneté aux cours de religion et morale non confessionnelle, mais d'en plus intégrer le tout dans le domaine « citoyenneté et formation humaine et sociale ». Pourtant, dans une démarche pédagogique, et dans le contexte sociopolitique actuel, ne serait-il pas fondamental d'apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, à distinguer ces registres de discours et de vérité ?

S'il s'agissait d'un cours sur les religions (et non DE religion), la question ne se poserait évidemment pas de la même manière. Un cours qui aborderait les faits religieux avec les outils de la philosophie, de l'histoire et des sciences sociales aurait toute sa place dans le futur tronc commun.

Or, ce cours existe, car l'approche du fait religieux est prévue dans les cours de philosophie et de citoyenneté conformément au décret de 2015.

Concrètement, par exemple, dans le programme de l'enseignement primaire, le fait religieux est abordé sous le thème « s'ouvrir à la diversité des cultures et des religions ». Dans les programmes du secondaire (deuxième et troisième degrés), le fait religieux trouve également sa place. Un chapitre (unité d'acquis d'apprentissage) est intitulé « Conviction, religion, politique ». Il prévoit d'aborder les savoirs suivant : Religions théistes et non-théistes/ Sacré-profane/Laïcité politique/ Sécularisation/ Agnosticisme, athéisme / Espace public, espace commun, espace privé.

Est-ce que cette part réservée à l'enseignement des faits religieux est suffisante, c'est évidemment une question qui reste ouverte.

---

[28] Du grec *dokéo* qui signifie « sembler », « paraître » ou « avoir l'apparence ».
[29] Interview d'Antoine JANVIER par Cédric VALLET, « Faire un pas de côté par rapport aux idées reçues », *Espace de liberté*, avril 2017, n° 458, p. 44-45.

Là où le bât blesse, c'est que cet enseignement des faits religieux n'est prévu, pour le secondaire, que pour la deuxième heure de cours, qui ne concerne actuellement que les élèves de l'enseignement officiel inscrits en deuxième heure de cours de philosophie et de citoyenneté. Ce qui est dommageable parce que, précisément, c'est autour de cette question qu'il est intéressant de réunir les jeunes afin qu'ils puissent apprendre à développer une argumentation et découvrir celle des autres, quelles que soient leurs convictions religieuses, politiques ou autre.

Alors, oui, le CAL continue à plaider pour un cours de philosophie et de citoyenneté de deux périodes, qui s'adresserait à toutes et tous. Un pas à franchir, parmi d'autres, vers une égalité concrète entre élèves.

L'éducation religieuse, philosophique et citoyenne dans le projet éducatif et culturel de l'enseignement catholique

Étienne MICHEL

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
en Communautés française et germanophone (SeGEC)

L'invitation de Xavier Delgrange à discuter son texte « La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous » pouvait-elle rester sans réponse de la part du SeGEC, le secrétariat général de l'enseignement catholique ? Au risque de vous surprendre, je répondrais « à priori, oui », dans la mesure où l'introduction d'un tel cours ne concerne à proprement parler que l'enseignement officiel. Il m'est toutefois apparu opportun d'accepter l'invitation, non seulement en raison de l'intérêt intrinsèque de la question à l'échelle du système scolaire dont l'enseignement catholique est partie prenante, mais aussi en raison de la pertinence du débat pour penser le projet éducatif et culturel de l'enseignement catholique au XXIe siècle.

J'interviendrai donc en cinq points :

1. La rupture de 2015 dans l'enseignement officiel

2. L'enjeu contemporain de l'éducation religieuse, philosophique et citoyenne

3. L'enseignement catholique comme projet éducatif et culturel

4. Le principe d'égalité de traitement et les différences objectives entre les réseaux d'enseignement

5. Évolutions et perspectives

1. La rupture de 2015 dans l'enseignement officiel

Xavier Delgrange a raison de commencer son article par une mise en perspective historique de l'évolution de l'organisation des cours dits « philosophiques » (morale et religions reconnues) dans l'enseignement officiel. Que celui-ci, désormais réputé « neutre », organise des cours de religion à caractère confessionnel depuis 1842 illustre la profondeur des évolutions actuellement en cours. Xavier Delgrange a également raison de

situer cette évolution dans une perspective internationale. Si je me réfère aux informations disponibles sur ce sujet, aucun des pays pour lesquels l'information est disponible n'a, au sein de l'Union européenne, renoncé à une forme d'enseignement relatif aux religions dans le cadre de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics. La manière dont les États conçoivent cet enseignement varie toutefois d'un pays à l'autre.

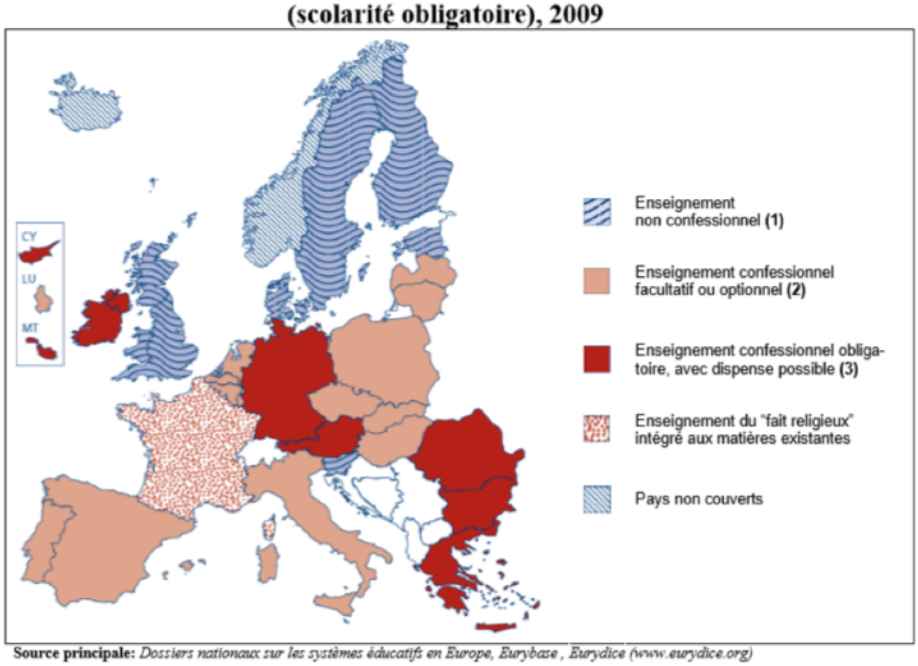
Sur les 21 pays couverts par la base de données « Eurydice », un premier groupe de 5 pays opte pour un enseignement non-confessionnel. C'est par exemple le cas du Danemark où « l'étude de la chrétienté » fait partie du programme obligatoire pour tous. Un deuxième groupe de 8 pays, dont la Belgique, a opté pour un enseignement confessionnel facultatif ou optionnel. La formule de notre enseignement public laissant le choix entre un cours de religion d'une des confessions reconnues et un cours de morale est, en effet, à classer au sein de ce groupe de pays. Depuis 2016, le Luxembourg a modifié sa législation par l'introduction d'un cours « Vie et société » et a donc choisi une voie propre, à rapprocher mutatis mutandis du premier groupe. Un troisième groupe de 7 pays organise un enseignement confessionnel obligatoire, avec une possibilité de dispense. C'est le cas de l'Allemagne par exemple. Dans ces pays, une alternative au cours de religion est généralement proposée, comme un cours d'éthique. On peut considérer qu'avec la réforme de 2015, la Belgique francophone a entamé une évolution vers un modèle en forme d'hybridation entre le deuxième et le troisième groupe.

L'enseignement relatif aux religions dans l'Union européenne (scolarité obligatoire, 2009)		
Enseignement non confessionnel	5 pays :	Danemark, Estonie, Finlande, Royaume-Uni, Slovénie
Enseignement confessionnel facultatif ou optionnel	8 pays :	Belgique, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Pologne, Portugal, Slovaquie
Enseignement confessionnel obligatoire avec dispense possible	7 pays :	Allemagne, Autriche, Bulgarie, Chypre, Grèce, Irlande, Malte
Enseignement du « fait religieux » intégré aux matières existantes	1 pays :	France

Source : Luce PÉPIN, Network of European Foundations, *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens*, Tendances et enjeux, 2009.

Enfin, un quatrième groupe de pays – en fait un seul pays, la France – organise un « enseignement du fait religieux » intégré aux matières existantes. On sait que la « laïcité à la française » s'est ouverte à la connaissance des religions depuis la fin des années 80, en particulier suite au rapport Debray (2002) défendant le passage d'une laïcité « d'incompétence » à une laïcité « d'intelligence ». L'objectif premier de cette réforme était d'améliorer les connaissances des élèves et de leur rendre accessible une part essentielle de leur propre héritage. Dans ce rapport, « l'inculture religieuse » croissante constatée parmi les jeunes était mise sur le compte de deux crises qui ne sont certainement pas propres à la France : « d'une part la crise des humanités et de la transmission de la culture générale et d'autre part, la crise des cadres de transmission religieuse (baisse des pratiques religieuses, crise de la transmission familiale de la religion) ».

L'enseignement relatif aux religions dans l'Union européenne (scolarité obligatoire), 2009



Source principale: *Dossiers nationaux sur les systèmes éducatifs en Europe, Eurybase, Eurydice (www.eurydice.org)*

Luce Pépin, l'auteur de l'approche comparative à laquelle je viens de me référer, pense pouvoir identifier les tendances suivantes à l'échelle européenne :

- d'une part, si dans l'enseignement organisé par les pouvoirs publics l'enseignement confessionnel de la religion reste l'approche la plus répandue (avec certaines ouvertures sur la diversité religieuse), l'enseignement non confessionnel neutre et pluri-religieux et l'enseignement du « fait religieux » semblerait y gagner du terrain ;

- d'autre part, l'enseignement qui est non pas organisé par les pouvoirs publics mais subventionné par lui, présente le plus souvent un caractère confessionnel, comme c'est le cas en Belgique francophone où l'enseignement catholique représente non seulement près de 50 % de la population scolaire totale, mais aussi plus de 90 % de l'ensemble de l'enseignement libre.

Il ne surprendra personne, je suppose, que dans notre pays où la Constitution rend obligatoire l'organisation d'un cours de religion et où elle assure également la liberté d'organiser un enseignement libre à caractère confessionnel, le cours de religion organisé dans ces écoles-là présente lui-même un caractère confessionnel.

Je conclus ce petit tour d'horizon en notant la singularité de la situation de la Belgique francophone à l'échelle de l'Union européenne pour avoir centré son débat, non pas sur la déconfessionnalisation de l'enseignement de la religion dans l'enseignement public, mais sur la substitution de l'enseignement de la religion par l'enseignement d'une autre discipline baptisée « philosophie et citoyenneté ». Dans la plupart des autres pays d'Europe, le débat porte en effet principalement sur le caractère plus ou moins confessionnel, neutre, voire pluri-religieux, de l'éducation religieuse, ce qui est très différent. On ne se surprendra pas trop de cette situation, somme toute cohérente avec la singularité de notre pays qui confond volontiers laïcité et militantisme anti-clérial voire anti-religieux.

2. L'enjeu contemporain de l'éducation religieuse, philosophique et citoyenne.

Xavier Delgrange cite la convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, en insistant sur l'objectif de la transmission de valeurs, notamment les droits de l'homme et la citoyenneté. Le conseil de l'Europe invite également les États à revoir les cursus scolaires – je le cite : « afin de promouvoir une meilleure connaissance des différentes religions, et que l'éducation religieuse ne se fasse pas au détriment de l'enseignement des religions en tant que partie intégrante de l'histoire, de la culture et de la philosophie de l'humanité ».

Il faut, me semble-t-il, bien lire cette recommandation. Elle vise à ce que l'éducation religieuse ne se fasse pas au détriment de l'enseignement des religions « en tant que partie intégrante de l'histoire, de la culture et de la philosophie de l'humanité ». En d'autres termes, une des pointes du message est de ne pas enseigner la religion sans inscrire celle-ci dans les cultures humaines et dans leur histoire. On peut donc déduire de la proposition qu'elle recommande également au moins implicitement que les cursus scolaires veillent à ce que l'enseignement de l'histoire, de la culture et de la philosophie de l'humanité ne se fasse pas non plus au détriment de l'éducation religieuse et de l'enseignement des religions qui en sont partie intégrante. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, dans une autre recommandation, affirmait en effet ceci, qui confirme la dimension

dialectique de la question : « Une bonne connaissance générale des religions et par conséquent un sens de la tolérance sont indispensables à l'exercice de la citoyenneté démocratique (…) La connaissance des religions fait partie intégrante de celle de l'histoire des hommes et des civilisations. Elle est tout à fait différente de la croyance en une religion donnée et sa pratique. Même les pays où une confession est largement prédominante se doivent d'enseigner les origines de toutes les religions plutôt que d'en privilégier une ou de promouvoir le prosélytisme »[1].

Chacun pourra mesurer la distance qui sépare cette proposition de mouvement de réduction voire de suppression progressive de l'éducation religieuse caractéristique des évolutions récentes dans l'enseignement officiel francophone de Belgique. Une évolution qui n'est pas sans risque. Comme l'avait bien compris Régis Debray : « la disparition chez de nombreux élèves de toute référence à une culture religieuse leur rend inaccessible et inintelligible une part essentielle de leur propre héritage, mais aussi du monde contemporain ». La question centrale est donc bien celle du rapport entre religion et culture. Un enjeu pour la culture,

comme on vient de le voir, mais un enjeu aussi pour la religion elle-même, dont les crises contemporaines sont associées au processus d'ex-culturation du religieux. Suivant Olivier Roy[2], le spécialiste bien connu de l'Islam contemporain, « La crise des religions, visible à travers la poussée fondamentaliste, vient d'une disjonction croissante entre religion et culture(s). Le religieux demeure pour ainsi dire isolé, sorti des cultures traditionnelles où il est né, écarté des nouvelles cultures où il est censé s'intégrer. De cette schizophrénie naissent la plupart des phénomènes religieux déviants qu'on peut observer aujourd'hui ».

Et la citoyenneté dans tout cela ? Si elle constitue une notion importante, située au fondement de nos démocraties modernes, peut-on penser qu'elle puisse s'enseigner en substitution pure et simple de la religion, un peu à la manière d'une « religion civique » ? À la lumière des développements qui précèdent, on se permettra d'en douter. La démocratie elle-même, malgré l'universalisme proclamé des « droits de l'homme », s'inscrit dans l'histoire et les cultures humaines ; elle leur est contingente, ce dont il importe de se souvenir pour préserver l'avenir de l'idéal démocratique lui-même. Le risque, selon la formule de Marcel Gauchet[3], est en effet de

---

[1] Recommandation 1720 (2005), « Éducation et Religion », Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe.
[2] O. ROY, *La sainte Ignorance. Le temps des religions sans cultures,* Éditions Seuil, 2008.
[3] M. GAUCHET, *La démocratie contre elle-même,* coll. Tel, Gallimard, 2002.

voir la « démocratie se retourner contre elle-même » parce que détachée des conditions culturelles qui l'ont vu naître et lui permettent de se reproduire. Dans ses ouvrages sur le sujet, le sociologue Alain Touraine ne dit pas autre chose : « (…) pas de démocratie solide si, face à l'État comme face à l'ordre établi, n'existe pas une volonté de liberté personnelle qui s'appuie à son tour sur la défense d'une tradition culturelle, car l'individu séparé de toute tradition n'est qu'un consommateur de biens matériels et symboliques, incapable de résister aux pressions et aux séductions manipulées par les détenteurs du pouvoir. (…) » ; « (…) il ne peut exister de démocratie sans rapprochement de l'éthique de la responsabilité et de l'éthique de la conviction, sans dépassement des frontières tracées entre la raison instrumentale, la liberté personnelle et les héritages culturels, sans réconciliation du passé et de l'avenir. (…) »[4].

3. L'enseignement catholique comme projet éducatif et culturel

Au moment où l'enseignement officiel se cherche une voie dans ce nouveau contexte, l'enseignement catholique, Xavier Delgrange en a rendu compte, a choisi de s'inscrire dans la continuité des choix antérieurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et en particulier dans l'esprit du décret « missions » qui assigne à toute école l'objectif de « former des citoyens responsables » et du décret de 2007 relatif à l'éducation à une citoyenneté responsable applicable de manière transversale aux différents enseignements assurés dans les écoles organisées ou subventionnées par la FWB. L'exposé des motifs du décret de 2007 est, à cet égard, particulièrement explicite sur les intentions du législateur : « les compétences relevant de la thématique de la citoyenneté relèvent de plusieurs, voire de l'ensemble des champs disciplinaires. Puisque les compétences de base en cette matière sont développées dans l'ensemble des référentiels communs, il n'y a pas lieu de développer un référentiel distinct, au risque in fine de ne pas voir ces compétences développées dans chacune des disciplines ». Continuité, donc.

Mais, également, actualisation et adaptation au nouveau contexte et à la volonté du législateur de 2015 de voir pris en considération un véritable référentiel de compétences inter réseau d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ce référentiel, rédigé comme il se doit avec des apports des différents réseaux d'enseignement, a été traduit dans les programmes propres aux différents réseaux, sous la forme d'un programme disciplinaire

[4] A. TOURAINE, *Critique de la modernité*, Fayard, 1992.

dans l'enseignement officiel et dans le libre non confessionnel, et d'un programme inter disciplinaire dans l'enseignement catholique, ou plus précisément de quatre programmes interdisciplinaires d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, pour le fondamental, le 1er degré du secondaire, les 2e et 3e degré des humanités professionnelles et techniques. La différence d'approche relève de la méthode dans le respect des projets éducatifs respectifs et tous ces programmes ont été approuvés officiellement suivant les procédures décrétales en vigueur (aval de la commission inter-réseaux des programmes etc.). Je vous présente à présent à titre illustratif la synthèse des points d'appui disciplinaires choisis pour l'EPC dans le fondamental.

Il est utile de préciser, en effet, que dans la tradition chrétienne, l'éducation religieuse, philosophique et citoyenne s'articulent spontanément. C'est ainsi que les chefs de cultes avaient pris depuis 2013 l'initiative de formaliser un référentiel pour l'enseignement de la religion faisant largement droit à trois grandes préoccupations : le questionnement philosophique, le dialogue inter convictionnel et l'éducation à la citoyenneté. Le projet éducatif de l'enseignement catholique évoque lui-même la conception du cours de religion qui y est promue dans les termes suivants, ce qui est significatif de l'esprit qui y prévaut : « S'il est obligatoire car intégré dans le projet éducatif de notre enseignement confessionnel, le cours de religion catholique, cours à part entière donné par un enseignant mandaté, respecte la liberté de convictions. Son objectif est d'accompagner les enfants et les jeunes dans leur recherche de sens en les ouvrant à la dimension spirituelle. Il vise la connaissance et la compréhension de la tradition judéo-chrétienne comme patrimoine culturel et comme ressource pour penser les questions d'existence, en dialogue avec les autres ressources culturelles et les autres traditions, religieuses ou non, auxquelles il fait place. Il permet ainsi à chaque élève d'apprendre à se situer personnellement »[5].

4. Égalité de traitement et différences objectives

Cette articulation entre éducation religieuse, philosophique et citoyenne ne se conçoit pas, on le sait, avec la même évidence dans le contexte de l'enseignement officiel. L'obligation qui lui est faite d'organiser une offre de différents cours pour les religions reconnues et la morale laïque – et donc de séparer les élèves pour ces cours – en est une raison. Le principe de neutralité qui définit son projet éducatif en est une autre. J'en

[5] Extrait de « Mission de l'école chrétienne », Projet éducatif de l'enseignement catholique, p. 21.

viens à présent à quelques questions soulevées par Xavier Delgrange, en particulier à celles qui sont référées au principe d'égalité de traitement.

La plus importante concerne la manière de décliner le référentiel inter réseaux d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les programmes propres des différents pouvoirs organisateurs. Un avis du Conseil d'État portant sur une première mouture du décret

considérait en effet comme discriminatoire de ne réserver le cours de philosophie et citoyenneté proprement dit qu'aux seuls élèves de l'enseignement officiel. C'est précisément en référence à cet avis que le texte décrétal a évolué, prévoyant désormais un référentiel de compétences inter-réseaux, en bonne et dûe forme et s'imposant donc à tous, à la différence d'un simple « cadre » sans autre définition. Nous nous retrouvons donc, s'agissant de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, dans la même situation que pour d'autres référentiels de compétences : les attendus en termes de compétences à atteindre sont identifiés de manière précise et commune pour toutes les écoles, mais la liberté de décliner ce référentiel dans les programmes des différents Pouvoirs organisateurs suivant leurs choix méthodologiques propres est également préservée.

Notons que dans le cadre du futur « tronc commun », d'autres référentiels seront désormais également déclinés de manière transversale à plusieurs disciplines. En l'espèce la différence de traitement entre les réseaux d'enseignement pour ce qui concerne le choix des méthodes pédagogiques n'est donc ni exceptionnelle, ni injustifiable. Elle ne paraît pas non plus disproportionnée si l'on tient compte du caractère propre de l'enseignement confessionnel. Rappelons-nous enfin que la liberté de choix des parents est, elle aussi, garantie par la Constitution et que l'acte d'inscrire un enfant dans une école relève d'une relation contractuelle de droit privé. En d'autres termes, un parent préférant une approche proprement disciplinaire de « philosophie et citoyenneté » aura toujours la possibilité d'inscrire son enfant dans une école officielle ou libre non confessionnelle. On notera qu'il n'y a aucun contentieux sur ce sujet dans l'enseignement catholique.

J'en viens au mécanisme de la dispense qui ne concerne effectivement que l'enseignement organisé par les pouvoirs publics. Cette exigence de la Cour Européenne des droits de l'homme est associée au principe de neutralité propre à l'enseignement officiel. Ce principe n'étant pas applicable à l'enseignement catholique, le mécanisme de la dispense ne l'est pas non plus. Ici aussi, la liberté d'enseignement préserve la liberté d'inscrire son enfant dans une école officielle où le mécanisme de la

dispense pourra, le cas échéant, être appliqué par le choix d'une heure supplémentaire de philosophie et citoyenneté.

Enfin, une troisième question soulevée par Xavier Delgrange concerne l'interdiction décrétale, pour une école catholique, d'organiser un cours disciplinaire de philosophie et de citoyenneté. J'observe que la législation n'a, en effet, pas prévu pour l'enseignement confessionnel le droit d'organiser un tel type de cours ; seule l'approche interdisciplinaire y est non seulement autorisée mais obligatoire. Cette décision du législateur apporte en effet une limite à la liberté des pouvoirs organisateurs libres confessionnels et doit sans doute se comprendre dans le cadre des équilibres politiques toujours délicats qui se nouent dans cette matière ; elle n'est pas sans rappeler l'interdiction générale, pour l'enseignement confessionnel, d'organiser d'autres cours « philosophiques » que le cours de religion de la confession dont l'école se revendique.

5. Perspectives

Au terme de cette courte intervention, la question la plus importante pour l'avenir paraît paradoxalement moins celle de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, qui a beaucoup progressé avec l'établissement d'un référentiel de compétence inter-réseaux, que la place à réserver à l'avenir à l'éducation proprement religieuse.

Au risque d'être un peu schématique il existe à cet égard, me semble-t-il, deux grandes positions : la première revendique l'ex-culturation du religieux comme projet politique qui vise à l'assignation de la religion à la sphère privée. C'est la thèse classique de la laïcité militante fondée sur la conviction que la sécularisation serait l'horizon à la fois possible, souhaitable et inéluctable de nos sociétés. L'idée, au fond, qu'il serait possible « d'en finir » avec la religion comme question publique et, donc, comme réalité nécessitant une prise en considération dans le champ du service public de l'éducation. Le moins que l'on puisse dire est que, ces dernières années, la crédibilité de cette thèse s'est trouvée ouvertement contredite par les faits. Pour le dire d'un trait : le déficit d'éducation religieuse apparait aujourd'hui avec une certaine évidence davantage comme un problème que comme une solution. Comme le dit Olivier Roy, déjà cité, assigner la religion au privé peut en effet être dangereux[6]. Et tabler sur une éducation religieuse assurée seulement au sein des familles ou de certains lieux de culte peut l'être aussi.

[6] O. ROY, « Assigner la religion au privé ? Dangereux », Interview au journal *Le Soir*, 26 janvier 2016.

On a également vu ces dernières années comment la référence religieuse pouvait être instrumentalisée au profit de desseins identitaires et politiques, cette instrumentalisation se nourrissant volontiers d'un manque d'éducation appropriée.

La seconde position consiste à penser l'actualisation du rapport au religieux dans le contexte de la société contemporaine, et ce tant comme projet culturel que comme nécessité collective. Entrer dans l'intelligence du religieux et appréhender les religions avec intelligence, tel est le propre d'une éducation religieuse conçue, dans le cadre scolaire, comme n'importe quel autre enseignement. Cette position qui suppose aussi le développement d'une approche critique n'exclut ni le respect de la liberté de pensée, ni la rencontre d'autrui et de ses convictions propres. Elle considère que les élèves ont le droit d'apprendre le sens des démarches spirituelles et religieuses, non seulement du point de vue de l'observateur externe mais aussi du point de vue du participant engagé dans une quête de sens. Elle se nourrit positivement d'une confrontation au questionnement philosophique et, à ce titre, constitue une œuvre d'éducation citoyenne. Cette option, vous l'aurez compris, est celle de l'enseignement catholique et de son projet éducatif et culturel en ce début de XXIe siècle. Elle n'interdit pas non plus de penser une certaine évolution dans le rapport à l'autorité publique, par exemple pour l'agrément des référentiels de cours et des programmes, ou pour l'organisation de l'inspection des cours qui sont financés dans le cadre du service public de l'éducation. Mais ceci est une autre histoire et, pourquoi pas, le sujet d'une nouvelle réflexion à partager.

Commentaires à propos du texte de Xavier Delgrange : « La Belgique accouche douloureusement d'une cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous »

José-Luis WOLFS
Université libre de Bruxelles
Directeur du service des sciences de l'éducation

1. Introduction

Je tiens avant tout à remercier mon collègue Xavier Delgrange ainsi que les Facultés universitaires Saint-Louis de Bruxelles de m'avoir invité, en qualité de discutant, à un séminaire qui a eu lieu le 09-02-18 et dont le but était d'échanger à propos d'un projet de texte intitulé *La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous*, rédigé par Xavier Delgrange et destiné à la Revue du droit des religions.

Les organisateurs du séminaire m'avaient demandé d'intervenir « essentiellement sur les aspects pédagogiques de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté et sur l'enseignement convictionnel ». À partir donc du texte de Xavier Delgrange, de la demande qui m'a été adressée, ainsi que des échanges riches développés lors de ce séminaire, je structurerai ma réflexion autour de trois points principaux :

(1) L'éducation à la citoyenneté et en particulier les aspects pédagogiques y afférant ;

(2) L'enseignement convictionnel (cours de religion et de morale) ;

(3) Les conceptions du vivre-ensemble sous-jacentes aux différents choix en matière d'éducation à la citoyenneté, ainsi que leurs implications.

Dans l'esprit de ce séminaire, réunissant des personnes, non seulement de disciplines variées, mais choisies aussi volontairement en raison de leurs différences de convictions, je ne me limiterai pas à un propos strictement académique visant à analyser l'existant ou le champ du possible en la matière. Je m'exprimerai en « je » et n'hésiterai pas à livrer mes appréciations personnelles sur ce qui me paraît être souhaitable ou non à propos de ces questions.

2. L'éducation à la citoyenneté et en particulier les aspects pédagogiques y afférant

Un premier point que l'on peut souligner est le fait qu'il existe une grande diversité de pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté. Une étude d'Eurydice en 2012, portant sur les modèles d'organisation de l'éducation à la citoyenneté dans les différents pays de l'Union européenne, a montré trois grands types d'organisation : (1) l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'un cours spécifique, (2) elle est abordée d'une manière largement transversale à partir d'un ensemble de disciplines, (3) elle est associée de manière privilégiée à une discipline spécifique (souvent l'histoire, les sciences sociales, mais aussi la philosophie, la morale, etc.).

Je ne vais pas aborder tous les arguments en faveur ou en défaveur de ces différentes options, ce que d'ailleurs cette étude ne fait pas. Citons-en brièvement quelques-uns. Les avantages d'une approche de type transversal sont, d'une part, de pouvoir bénéficier de l'éclairage de différentes disciplines, d'autre part, de potentiellement mobiliser une équipe éducative autour de ces enjeux, plutôt qu'un seul enseignant. Les inconvénients sont également bien connus : il s'agit du risque d'une dilution des responsabilités, si tout le monde est responsable, personne ne l'est vraiment. Ce problème se pose de manière plus générale pour toutes les « éducations à » : « … à l'environnement », « … au développement durable », « … à la santé », « … à la sexualité », etc. Un autre inconvénient majeur est le fait que les enseignants sollicités pour participer à ces « éducations à… » bénéficient rarement d'un complément de formation spécifique à ces thématiques.

Si un cours d'éducation à la citoyenneté est créé de manière spécifique ou associé à une autre discipline, un inconvénient pourrait être de ne pas tenir compte de l'apport d'autres disciplines, même si bien entendu l'existence d'un cours spécifique ne devrait pas empêcher que des connexions soient faites avec d'autres matières apparentées. Un des avantages liés à l'organisation d'un cours spécifique est non seulement le fait d'avoir l'assurance qu'il sera effectivement donné, mais aussi qu'il le sera par des enseignants en principe qualifiés, dans la mesure où la création d'un cours spécifique s'accompagne généralement d'une formation explicite des enseignants à la nouvelle matière.

Quelles ont été et quels sont les options privilégiées en CFB ? En CFB, le décret de 2007 prônait une approche largement transversale, soit par conviction, soit simplement par défaut, puisqu'à l'époque il n'existait pas

de cours spécifique. Depuis l'accord de gouvernement de la CFB de septembre 2014, un nouveau cours a été créé dans l'enseignement officiel associant l'éducation à la citoyenneté à la philosophie. L'enseignement libre confessionnel (catholique) n'a pas souhaité intégré ce nouveau cours, il s'en tient à une approche en principe largement transversale, mais où le cours de religion catholique semble néanmoins jouer un rôle prépondérant.

Cet état de fait soulève plusieurs questions :

(1) pour l'enseignement officiel : quelles sont les raisons d'associer l'éducation à la citoyenneté à la philosophie et quels sont les éventuels avantages ou désavantages de cette situation ? Comment le CPC (cours de philosophie et de citoyenneté) peut-il ou devrait-il se situer par rapport aux questions de religions ?

(2) Pour l'enseignement libre : quelles sont les raisons d'associer l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) à plusieurs cours certes – mais principalement au cours de religion catholique – et quels sont les éventuels avantages ou désavantages de cette situation ?

(3) Quid de la formation des enseignants chargés de ces matières ?

(4) Enfin, quelles sont les implications d'une telle disparité entre les réseaux ?

Question 1.A : quelles sont les raisons d'associer l'éducation à la citoyenneté à la philosophie et quels sont les éventuels avantages ou désavantages de cette situation ?

Ce choix ne s'imposait pas d'office. D'autres auraient été envisageables, par exemple, une association avec les cours d'histore et de sciences humaines. On peut voir au moins deux raisons au choix effectué. L'absence d'un cours de philosophie au sein de notre enseignement était une lacune assez largement déplorée et ce depuis longtemps. Ainsi, les différentes propositions de créations de cours, formulées par nos parlementaires ou ministres en Communauté française de Belgique, depuis la communautarisation de l'enseignement, ont mis l'accent sur une ou plusieurs des trois composantes suivantes : (1) la philosophie (Yvan Ylieff, 1991, Philippe Mahoux, 1995), (2) l'éducation civique ou à la citoyenneté (André Flahaut, 1998), (3) une approche des différentes religions sous un angle pouvant être historique, comparatif et/ou culturel (ex : Hervé Hasquin, 2000, Richard Miller et Jean-Paul Wahl, 2004). Toutefois, plusieurs de ces

propositions combinaient déjà deux options. Ainsi, la proposition d'André Flahaut (1998) consistait à introduire l'« éducation civique » dans les premières années du secondaire et la philosophie au troisième degré. Celles d'Hervé Hasquin, Richard Miller et Jean-Paul Wahl combinaient également la philosophie et l'histoire comparée (ou culturelle) des religions. On peut donc remarquer que l'idée d'introduire un enseignement de la philosophie était chaque fois présente, seule ou en combinaison avec les autres thématiques jugées également importantes.[1]

Dès lors, puisque en 2014, la décision fût prise de créer un nouvel enseignement relatif à la citoyenneté, il a paru assez logique de régler au même temps le problème, resté jusque-là pendant, de l'absence d'un cours de philosophie et de privilégier une éducation à la citoyenneté par une entrée de type philosophique. Une raison plus circonstancielle et stratégique ayant amené à ce choix a également été le fait que des représentants des différents départements de philosophie des différentes universités belges francophones ont réussi à constituer une plate-forme commune et à déposer ensemble des propositions concrètes en la matière, ce qui ne fut pas le cas d'autres disciplines.

Ce choix nous paraît globalement judicieux. Un cours de citoyenneté seul pourrait courir le risque, dans certains contextes idéologiques, de dériver vers une approche très normative, rappelant les anciens cours d'éducation civique, où il s'agissait parfois avant tout d'inculquer des civilités, voire des valeurs à caractère nationaliste. Ce n'est évidemment pas du tout de cela qu'il s'agit ici, mais au contraire de susciter un questionnement philosophique à propos de la citoyenneté et des enjeux qui lui sont associés.[2]

La création du CPC ne devrait toutefois nullement empêcher que des connexions s'établissent entre celui-ci et d'autres cours déjà existants, comme celui d'histoire. (Le programme du CPC le recommande d'ailleurs.) Il ne devrait pas empêcher non plus, mais au contraire stimuler des initiatives à caractère transversal, liées par exemple à la mise en place de projets

---

[1] Pour compléter cet historique, il convient également de mentionner une contre-proposition formulée par la Ministre SIMONET en 2012. L'idée était de conserver les cours convictionnels, mais de définir un socle commun à tous, articulé autour de trois axes : le questionnement philosophique, l'éducation à la citoyenneté et le dialogue inter-convictionnel. À titre personnel, l'idée de développer ces trois axes me paraissait très pertinente, mais pourquoi l'envisager dans le cadre de cours convictionnels, où les élèves sont séparés, plutôt que sous la forme d'un cours commun à tous ?

[2] On pourrait d'ailleurs parler d'un cours de philosophie DE la citoyenneté, plutôt que d'un cours de philosophie ET de citoyenneté.

d'établissements, de structures participatives pour les élèves au sein des établissements, etc.

Question 1.B : Comment le CPC peut-il ou devrait-il se situer par rapport aux questions de religions ?

Il convient de remarquer que l'actuel programme du cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) aborde très peu les questions liées aux religions. Personnellement, je le regrette. J'estime, en particulier dans une société mondialisée, qu'un « honnête homme » ou une «honnête femme » se doit de disposer de quelques repères essentiels (historiques, culturels) à propos des grandes religions passées (ex : polythéismes antiques) et actuelles dans le Monde, ainsi qu'à propos de différents courants d'humanisme séculier, à la fois dans un but culturel et patrimonial[3] et dans un souci de favoriser le vivre-ensemble dans une société plurielle et ouverte à la diversité culturelle. Une connaissance mieux informée de différents courants religieux et non-religieux devrait en principe permettre de lutter contre des stéréotypes et préjugés.

L'absence de cette dimension est d'autant plus étonnante que, parmi les propositions de parlementaires citées, plusieurs allaient explicitement en ce sens (Hasquin, 2000, Miller, 2004) et que celles-ci s'inscrivaient en outre dans une dynamique internationale, puisque plusieurs recommandations du Conseil de l'Europe développent la même perspective :

« Une bonne connaissance générale des religions et par conséquent un sens de la tolérance sont indispensables à l'exercice de la citoyenneté démocratique (…). La connaissance des religions fait partie intégrante de l'histoire des hommes et des civilisations. Elle est tout à fait différente de la croyance en une religion donnée et sa pratique. Même les pays où une confession est largement prédominante se doivent d'enseigner les origines de toutes les religions plutôt que d'en privilégier une seule ou de promouvoir le prosélytisme. »[4]

« (…) Les principes suivants devraient constituer l'assise et définir la perspective selon laquelle les religions et les convictions non religieuses doivent être prises en compte dans le cadre d'une éducation interculturelle :

---

[3] Comment comprendre, par exemple, lors d'une visite de musée, la signification de nombreuses œuvres picturales, si l'on ne dispose pas d'un minimum de culture à propos de différentes religions passées ou actuelles ?

[4] CONSEIL DE L'EUROPE, « Éducation et religion », *Doc. 10673*, Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation, 19 septembre 2005.

le principe de la liberté de conscience et de pensée comprend la liberté d'avoir une religion ou de ne pas en avoir, et la liberté de pratiquer sa religion, de l'abandonner ou d'en changer si on le souhaite ; l'accord sur le fait que les religions et les convictions non religieuses sont au moins des « faits culturels » qui contribuent avec d'autres éléments, comme la langue et les traditions historiques et culturelles, à la vie sociale et individuelle ; (…) la sensibilité à la diversité des religions et convictions non religieuses comme l'une des richesses de l'Europe ; (…) le dialogue interculturel et sa dimension religieuse et relative aux convictions non religieuses sont une condition préalable au développement de la tolérance et d'une culture du « vivre ensemble » ; (…). »[5]

La même Recommandation rappelle la Recommandation 1804 (2007) « État, religion, laïcité et droits de l'homme » visant à promouvoir la formation initiale et continue des enseignants, en vue d'une éducation objective et pondérée sur les religions telles qu'elles sont et sur les religions dans l'histoire ainsi que la Rencontre 2008 du Conseil de l'Europe sur la dimension religieuse et sur le dialogue interculturel (Strasbourg, le 8 avril 2008) qui a souligné entre autres l'importance pour tous les élèves, dans les démocraties pluralistes, de connaître et de comprendre, pendant leur scolarité, des conceptions du monde différentes des leurs.

Il est important de noter, dans les orientations citées du Conseil de l'Europe, une insistance à la fois sur des éléments de savoirs (« une éducation objective et pondérée sur les religions, telles qu'elles sont et sur les religions dans l'histoire ») et sur le développement de compétences interculturelles favorisant le dialogue et la compréhension mutuelle.

Rappelons également qu'un des objectifs fondamentaux définis par l'article 6 du « Décret missions » de 1997 – qui s'applique à tous les pouvoirs organisateurs d'enseignement en Communauté française – est de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Le fait d'aborder les différentes convictions religieuses et non religieuses serait un des moyens de rencontrer cet objectif de pluralisme et d'ouverture à la diversité culturelle.

Dès lors, comment expliquer cette absence dans le programme du CPC ? Plusieurs raisons peuvent être invoquées. Les questions touchant

---

[5] CONSEIL DE L'EUROPE, « Recommandation CM/Rec (2008) 12 du Comité des Ministres aux États membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle », adoptée le 10 décembre 2008, lors de la 1044e réunion des Délégués des Ministres.

aux religions constituent des matières sensibles. Du côté des représentants des différents cultes, il peut exister une certaine réserve à l'idée qu'un enseignement aconfessionnel du religieux voit le jour, certains y voyant une forme de concurrence par rapport aux actuels cours de religion, quand bien même leurs perspectives sont très différentes. Du côté laïque, certains restent très attachés à l'idée que le religieux relève uniquement de la vie privée et n'a pas sa place à l'école. D'un point de vue pratique, le fait que le CPC soit réduit à 50 minutes, dans sa partie obligatoire, pourrait expliquer aussi l'absence de cette dimension.

Par ailleurs, une autre question délicate est celle des titres requis. Qui serait à même de donner un aperçu historique et culturel à propos des différentes religions et des différents courants d'humanisme séculier ? Les philosophes, en particulier, n'ont pas été tous formés à ces différentes matières. Enfin, une autre objection possible trouve aussi sa source dans une analyse des cours de ce type déjà existants dans d'autres pays. Ainsi, le cours d'« Éthique et culture religieuse » au Québec, même s'il constitue une avancée notable fait cependant l'objet de diverses critiques. Il tend un peu trop à véhiculer l'image que chaque communauté entend donner d'elle-même, au détriment d'une approche historique, scientifique et critique. Le poids accordé à chaque tradition pose aussi problème. Le christianisme y est largement abordé chaque année, alors que d'autres courants le sont beaucoup moins. C'est le cas, en particulier, des humanismes séculiers, de type agnostique ou athée, qui y occupent la portion congrue (Gendron, 2012)[6].

Néanmoins, malgré ces difficultés, l'absence d'un cours visant à donner un aperçu historique, scientifique et culturel à propos des différentes religions et des courants d'humanisme séculier constitue, à mes yeux, une lacune importante qui reste à combler, d'autant plus que dans la situation actuelle, en Belgique, les seuls cours traitant spécifiquement de religion sont des cours à caractère confessionnel – et même mono-confessionnels – placés de surcroît sous l'autorité de chefs de culte et qu'ils ne sont donc pas tenus de dispenser une vision « neutre », c'est-à-dire « objective, critique, pluraliste ». Certes, objectera-t-on, certains cours de religion si non tous, abordent à un moment ou l'autre les autres religions (c'est beaucoup moins sûr à propos des différents courants d'humanisme séculier). Toutefois, lorsqu'ils le font, c'est dans une perspective dite « située », reconnue et

[6] Cl. GENDRON, « Le dialogue sur les questions existentielles », *in Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives,* N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

assumée comme telle, ce qui est bien différent d'une perspective historique, scientifique et culturelle, cherchant à être « objective, critique et pluraliste ».

Pour être bien compris et au risque de me répéter, je me réjouis, à titre personnel, que des personnes croyantes et en particulier des professeurs de religion cherchent à promouvoir, à partir d'une perspective située, un dialogue de type inter-religieux, voire plus largement inter-convictionnel. Toutefois, une telle démarche, aussi respectable soit-elle, ne peut être confondue avec une approche historique, scientifique et culturelle cherchant à être « objective, crique et pluraliste ». Les deux approches ne sont bien sûr pas incompatibles mais elles sont fondamentalement distinctes et ne doivent pas être confondues. La première relève de choix personnels privés, engageant les croyances et valeurs propres à chacun et à chacune, la seconde, d'une construction de savoirs, indépendante des convictions personnelles des un(e)s et des autres.

On peut dès lors remarquer que la mise en place d'un cours commun abordant les questions de religions sous un angle historique, scientifique et culturel, n'est pas en soi incompatible avec l'existence, en parallèle, de cours de type convictionnel, pour autant bien entendu que ces derniers soient facultatifs. Nous reviendrons sur ceux-ci dans la section 3.

Question 2 : pour l'enseignement libre : quelles sont les raisons d'associer l'éducation à la citoyenneté à plusieurs cours certes – mais principalement au cours de religion catholique – et quels sont les éventuels avantages ou désavantages de cette situation ?

On pourrait, en première approche, considérer qu'il y a un certain nombre de raisons et d'avantages, en particulier d'un point de vue pratique, à associer l'éducation à la citoyenneté à un cours de religion, dans la mesure où celui-ci existe déjà et qu'il traite également e.a. de questions liées aux valeurs et qu'il contribue à une forme de socialisation. Toutefois, il ne faudrait pas confondre une éducation à la citoyenneté et une forme de socialisation conçue, en particulier, sous l'angle d'une intégration dans une « lignée croyante » pour reprendre l'expression d'Hervieu-Léger (1999)[7].

Associer un enseignement de la citoyenneté à un cours de religion confessionnel pose un problème fondamental. Certes, la connaissance de différentes religions peut être utile pour mieux comprendre différentes

[7] D. HERVIEU-LÉGER, *Le pèlerin et le converti : la religion en mouvement*, Paris, Flammarion, 1999.

conceptions et sensibilités au sein de la société et devenir un citoyen informé et ouvert aux autres. Par contre, l'idée qu'un État confie à des cours de religion à caractère confessionnel l'éducation à la citoyenneté constitue un véritable paradoxe ! Je voudrais pour être bien compris distinguer les aspects de personnes et de principes. Je suis convaincu que toute une série de professeurs de religion s'efforcent d'œuvrer de leur mieux en cette matière délicate.

Néanmoins, sur le plan des principes, il s'agit, à mes yeux, vraiment d'un contresens. L'accès à la citoyenneté au sens moderne du mot a été le fruit d'une conquête et d'une rupture par rapport aux sociétés d'anciens régimes, où les pouvoirs religieux détenaient une place fondamentale et où la religion et le pouvoir politique se légitimaient parfois l'un l'autre (ex : monarchies de droit divin). La citoyenneté, au sens moderne du mot, est le fait que les hommes et les femmes définissent ensemble, en tant qu'êtres humains, les règles du vivre-ensemble, en dehors de toute référence à une quelconque puissance transcendante[8].

Dispenser un enseignement de la citoyenneté de l'intérieur d'un cours de religion confessionnel est, sur le plan des principes, un retour à une société d'ancien régime, où l'ordre social devait être légitimé par un ordre méta-social. Pour moi, c'est très grave, c'est la négation même de la notion de citoyenneté. Comme le souligne fort bien Marcel Gauchet[9] :

« La religion, en bref, c'est originellement l'organisation de l'hétéronomie. En regard, l'essence du phénomène démocratique moderne (…), c'est la rupture avec cet ordre hétéronome et l'avènement d'une politique de l'autonomie. Les hommes en viennent à définir eux-mêmes entre eux, en tant qu'individus, l'organisation de leur monde commun. Où l'on voit d'emblée que si les religions ont survécu à cette mutation radicale [dans des sociétés démocratiques], c'est en changeant radicalement de statut, en devenant à certains égards le contraire de ce qu'elles étaient initialement. Elles structuraient la communauté ; elles sont devenues des religions de l'individu, des convictions de la personne. »

Dès lors, en appeler à des cours de religion confessionnels pour assurer une éducation à la citoyenneté constituerait une forme de démission de la citoyenneté démocratique, car cela pourrait signifier vouloir en revenir à un fondement méta-social (ici religieux) de l'ordre social.

---

[8] Même si dans le préambule de leurs Constitutions, certains États, pourtant démocratiques, maintiennent une référence à une divinité.

[9] Marcel GAUCHET (2004), cité par A. BEITONE, « L'enseignement du fait religieux : construction d'un problème social, enjeux politiques et didactiques », *Éducation comparée*, n° 61, p. 442.

Lors des échanges informels tenus lors de ce séminaire, certains participants m'ont objecté que, puisque dans les sociétés sécularisées, la religion (sous-entendu catholique) était devenue une « religion des individus » selon l'expression citée ci-dessus, on pouvait dès lors considérer que tout obstacle était en quelque sorte levé et que rien ne s'opposerait à ce que la citoyenneté s'enseigne de l'intérieur d'un cours de religion catholique.

Personnellement, je ne partage pas du tout ce point de vue. Certes, un cours de religion peut aborder des thématiques d'ordre sociétal et des questions qui concernent tout citoyen, mais ceci est très différent du fait d'assurer un enseignement à la citoyenneté et, qui plus est, d'être chargé par un État d'assurer un tel enseignement ! Ce serait très clairement en revenir à un « ordre hétéronome » au sens de Marcel Gauchet. Je maintiens donc l'analogie que j'avais évoquée lors de ce séminaire. Prétendre enseigner la citoyenneté de l'intérieur d'un cours de religion confessionnelle placé sous l'autorité de chefs de culte, est à mes yeux aussi grave que si dans une cour de justice, un crucifix ou tout autre symbole religieux trônait au-dessus de la tête du juge, laissant entendre que la justice humaine qui y est rendue découlerait ou serait en quelque sorte légitimée par une forme de justice divine.

Question 3 : quid *de la formation des enseignants chargés de ces matières ?*

À partir des propositions initialement formulées par nos représentants politiques, dès le début des années 90, plusieurs scénarios auraient été a priori concevables : prévoir trois enseignement différents – un de philosophie, un de citoyenneté et un autre d'histoire comparée et/ou culturelle des religions –, prévoir au contraire un seul intégrant ces trois composantes ou encore – formule intermédiaire – envisager une ou plusieurs combinaisons possibles de ces éléments pris deux à deux. La formation dispensée à ces professeurs devrait être logiquement définie à partir des contenus à dispenser.

L'option finalement retenue, comme cela a déjà été mentionné, a été une combinaison de deux éléments – philosophie et citoyenneté – qui s'est traduite, dans l'enseignement officiel, par la création du nouveau cours CPC. Les philosophes sont supposés pouvoir enseigner de plein droit le CPC pour autant bien entendu qu'ils disposent du titre pédagogique requis. Pour les non-philosophes – et en particulier pour les professeurs de religion ou de morale qui ne seraient pas philosophes au départ – une formation spécifique

est organisée. Cependant, celle-ci est relativement légère (30 ECTS) et ne sera réellement obligatoire qu'en 2020.

On peut certes comprendre le souci du gouvernement de ne pas provoquer de pertes d'emploi, avec la réduction du nombre d'heures de cours de religion ou de morale dans l'enseignement officiel, mais on peut malgré tout s'interroger sur le fait que ces professeurs soient suffisamment préparés à donner une matière aussi vaste et complexe (philosophie et éléments d'histoire et de droit liés à la citoyenneté) à partir d'une telle formation. On peut aussi s'interroger sur la formation que vont recevoir les professeurs de l'enseignement libre, en matière de philosophie et de citoyenneté. Cet enseignement étant supposé être donné de manière transversale, il n'est pas clair de savoir quels sont les enseignants qui vont y être réellement formés. Si peu ou pas d'enseignants du libre étaient dûment formés à ces matières, on pourrait s'interroger fortement sur le désir de ce réseau d'intégrer ce type d'enseignement, ce qui justifierait d'autant plus l'expression « non désiré par tous » figurant dans le titre de l'article de Xavier Delgrange.

Ajoutons enfin, que si à l'avenir, un volet « enseignement des faits religieux » était ajouté au CPC, ce que personnellement je trouverais très souhaitable, une formation nettement plus conséquente devrait être envisagée. Si l'on pense sérieusement qu'un enseignant doit être capable de traiter valablement de questions qui relèvent de la philosophie de la citoyenneté, des faits religieux et des humanismes séculiers, un master à part entière de deux ans ne serait certainement pas un luxe !

Question 4 : quelles sont les implications d'une telle disparité entre les réseaux ?

Les disparités entre réseaux sont, nous venons de le voir, extrêmement importantes et soulèvent de graves questions à la fois juridiques et pédagogiques. Sur le plan juridique, comme le souligne très bien l'article de Xavier Delgrange, c'est la question de l'égalité de traitement entre les élèves qui est posée. Comme le précise également cet article, celle-ci a fait et continuera sans doute encore à faire l'objet de questions auprès du Conseil d'État. Ajoutons que la notion de citoyenneté porte – en principe – en son sein un idéal d'égalité. Il est donc particulièrement paradoxal de créer, par l'introduction d'un enseignement de philosophie et de citoyenneté, des inégalités à la fois pour les professeurs (qui se voient contraints à une formation pour le réseau officiel, alors que ce ne sera pas

nécessairement le cas pour le libre) et surtout pour les élèves (inégalités entre les élèves de réseaux différents et, au sein du réseau officiel, entre ceux qui ont une heure et ceux qui ont deux heures).

Sur un plan pédagogique, nous avons examiné jusqu'à présent les aspects de contenu et de méthode. Il est une autre dimension que je souhaiterais évoquer : la valeur hautement symbolique pour un pays d'une éducation à la citoyenneté. À la limite, qu'il s'agisse d'un cours spécifique ou d'une approche transversale, le plus important – d'un point de vue symbolique – est le fait que ce soit la même formule qui soit proposée à tous les élèves d'un même pays, ou en tout cas d'une même communauté, puisque la Belgique est un État fédéral.

Dans le cas contraire, quel crédit accorder à une éducation à la citoyenneté qui ne serait pas la même pour toutes et pour tous ? Y aurait-il différentes catégories de citoyens ou de citoyennes, qui justifierait l'existence de cours différents, voire des sous-citoyens ou des sous-citoyennes ? Une éducation à la citoyenneté devrait, en principe, être porteuse d'un message d'inclusion et d'ouverture au sein d'un ensemble national et transnational (Europe, Monde). Qui que nous soyons, quelles que soient nos origines, nos milieux sociaux, nos opinions sur les plans politiques ou religieux, nous sommes avant tout, tous et toutes, appelé(e)s à être citoyens et citoyennes. Une volonté affichée d'inclusion et d'ouverture est, on en conviendra, particulièrement importante et porteuse de sens lorsqu'il s'agit d'une éducation à la citoyenneté.

Or, en Communauté française de Belgique, qui – faut-il le rappeler – compte à peine plus de quatre millions d'habitants ; en raison de la pilarisation incarnée notamment par les réseaux, nous ne sommes pas parvenus, à ce jour, à créer un enseignement inclusif de la citoyenneté, commun à toutes et tous. Comme je l'explique régulièrement à mes étudiants, j'estime personnellement que c'est un échec grave de la génération adulte actuelle – c'est-à-dire nous – de ne pas avoir été capables d'offrir à notre jeunesse une formation à la citoyenneté qui puisse dépasser nos propres clivages idéologiques et une conception pilarisée et communautarisée du vivre-ensemble.

3. L'enseignement convictionnel

Il m'avait été demandé aussi de réagir par rapport aux cours convictionnels, longtemps et très improprement appelés « cours philosophiques ». Je formulerai d'abord une remarque relativement

ponctuelle sur la manière dont le cours de morale est abordé dans le projet d'article de Xavier Delgrange et j'aborderai ensuite plus longuement la question des cours de religion.

En ce qui concerne les cours de morale, il convient de constater d'abord un certain flottement sémantique à leur propos. Ils se voient parfois qualifiés de « non-confessionnels », d'autres fois de « laïques» ou encore « d'inspirés par l'esprit du libre-examen ». Pour complexifier davantage encore la situation, il importe de rappeler que leur statut est très différent en Communauté flamande, où les équivalents des centres d'action laïque jouent un rôle analogue à celui des chefs de culte et désignent les professeurs de morale, et en Communauté française, où les professeurs de morale sont désignés sur base des mêmes critères que les professeurs des autres disciplines (ex : français ou mathématiques) et sans intervention aucune des Centres d'action laïque.

Dans ce contexte, où règne donc un certain flou, une des questions qu'aborde l'article de Xavier Delgrange est celle de savoir dans quelle mesure les cours de morale peuvent être considérés comme neutres ou pas. La réponse que peut apporter – et qu'apporte d'ailleurs très prudemment – le juriste consiste à dire que ce cours, au même titre que les cours de religion, échappe à l'obligation de neutralité. C'est ce que prévoyait déjà le pacte scolaire de 1959 et c'est ce que rappellent les décrets de 1994 et 2003 relatifs à la neutralité, de même que l'arrêt de la Cour de Cassation de mars 2015 stipulant que « (…) la législation de la Communauté française n'assure pas que le cours de morale est donné « de manière objective, critique et pluraliste (…) ».

Toutefois, ce n'est pas parce que le cours de morale n'a pas l'obligation d'être neutre qu'il ne peut pas l'être dans les faits. Beaucoup de professeurs et d'inspecteurs du cours de morale ont été surpris, voire peinés et choqués, après l'arrêt de la Cour de Cassation de mars 2015, que l'on puisse les soupçonner de ne pas être neutres et impartiaux. Il me paraîtrait dès lors important de préciser que ni le Conseil d'État, ni la Cour constitutionnelle n'ont mené une enquête pour savoir dans quelle mesure les cours de morale étaient neutres ou pas. Ces deux juridictions ont simplement constaté que ces cours n'avaient pas pour obligation de l'être.

Je voudrais aussi rappeler que la notion de « libre-examen » ne s'oppose ni à celle de neutralité, ni non plus aux religions. (Or l'article de Xavier Delgrange semble parfois considérer qu'un cours de morale inspiré du libre-examen serait, par définition, non neutre. J'aimerais rediscuter avec lui sur ce point.). Le libre-examen s'oppose uniquement à l'argument

d'autorité dans la recherche de la vérité et ce – précisions-le – dans tous les domaines, et pas seulement en matière scientifique (tous les scientifiques sont en effet supposés faire preuve de libre-examen dans leurs recherches). On peut remarquer que la notion de neutralité, entendue au sens d'une démarche qui se veut « objective, critique et pluraliste » s'oppose également à l'argument d'autorité. Le libre-examen ne s'oppose pas non plus aux religions. L'expression est d'ailleurs issue du protestantisme et une personne peut bien évidemment adhérer à une religion et être au même-temps libre-exaministe[10].

En ce qui concerne les cours de religion, comme je l'ai déjà évoqué, je suis beaucoup plus favorable à l'idée d'un enseignement des faits religieux, commun à tous les élèves qu'à l'existence de cours mono-confessionnels placés sous l'autorité de chefs de culte… Reconnaître un quelconque pouvoir à des chefs de culte, fût-il limité aux matières religieuses, me paraît en outre être antinomique par rapport à l'idée même d'un enseignement public. Cela étant, même si je suis assez réservé à l'égard de ces cours, je n'y suis pas absolument opposé[11] pour autant qu'ils soient facultatifs, placés en dehors de la grille horaire officielle et que les modalités de contrôle, de la part des pouvoirs publics, soient redéfinies. Ce dernier point me paraît d'autant plus nécessaire dans un contexte de montée des fondamentalismes religieux et m'amène donc à poser très clairement la question du contrôle de ces cours par les pouvoirs publics.

Plusieurs scénarios sont a priori possibles :

- Premier scénario (minimaliste) : dans une conception passive et absentionniste de la neutralité de l'État, celui-ci peut n'exercer lui-même aucun contrôle sur ce type de cours. Cette forme de laxisme de la part des pouvoirs publics est évidemment très dangereuse, puisque c'est en quelque sorte prendre le risque que le loup (notamment des fondamentalismes religieux) ne s'introduise dans la bergerie…

[10] Puisque l'article de Xavier DELGRANGE fait référence à l'ULB et à la notion de libre-examen, c'est l'occasion de rappeler qu'un de ses fondateurs principaux, Pierre Théodore VERHAEGEN, était lui-même catholique, mais anti-clérical, car justement opposé à l'argument d'autorité dans la recherche de la vérité.

[11] Lors du séminaire, certains intervenants semblaient tenir beaucoup à l'idée de garder des cours de religion, afin de susciter une réflexion sur les religions, non pas seulement à partir d'apports extérieurs, mais aussi à partir d'une démarche ancrée dans la foi…

- Deuxième scénario (maximaliste) : les pouvoirs publics exerceraient un contrôle sur ces cours, au même titre que dans n'importe quelle autre matière, en référence à des programmes et référentiels de compétence. Notons que certains professeurs et inspecteurs de religion sont demandeurs d'une telle formule qui donnerait à leurs cours une reconnaissance pleine et entière de la part des pouvoirs publics. Toutefois, une telle formule est difficilement envisageable. On ne peut pas demander à un État (sauf bien sûr s'il s'agit d'un État théocratique…) de prendre position sur des questions de théologie.

- Troisième scénario (intermédiaire) : un contrôle des pouvoirs publics pourrait être envisagé et porter sur deux aspects : la qualité scientifique et la diversité des sources utilisées, selon des critères à définir par des spécialistes du domaine (par exemple, le cours se limite-t-il à une seule orientation idéologique ou a-t-il le souci de présenter une diversité de courants, en les contextualisant ?) et un volet plus éthique (en particulier ne pas propager des messages discriminants, haineux, incitant à la violence, par exemple de type raciste, sexiste ou homophobe…). Il me semblerait plus cohérent dans ce cas, pour bien montrer leur indépendance et leur impartialité, que les inspecteurs ne soient pas choisis par des chefs de culte, mais par les pouvoirs publics, sur base principalement de leur notoriété scientifique et de qualifications pédagogiques.

Je voudrais à présent revenir sur un argument fréquemment utilisé par les défenseurs des cours de religion. Pour certains, la présence de cours de religion constitue le meilleur rempart contre les fondamentalismes religieux. Les personnes qui expriment ce point de vue le pensent sincèrement et œuvrent en ce sens, j'en suis convaincu[12].

Néanmoins, je suis fort inquiet par certains résultats d'enquêtes. De nombreuses recherches ont montré un rejet de la théorie de l'évolution de la part de certains élèves dans de nombreux pays : les États-Unis (ex : Martin-

[12] Je pense en particulier à Monsieur Salah ECHALLOUI, inspecteur des cours de religion islamique et président de l'Exécutif de la Communauté musulmane, qui participe chaque année aux conférences-débats que j'organise à l'ULB dans le cadre de la formation à la neutralité des agrégés et avec qui j'ai déjà pu débattre de ces sujets. Je pense aussi à Monsieur RAINOTTE, inspecteur des cours de religion protestante, avec qui j'ai pu collaborer, notamment dans le cadre de l'enquête à laquelle ce texte fait référence.

Hanssen, 2008)[13], la Tunisie (ex: Hrairi, Coquidé, 2002)[14], la France (ex : Mathieu, 2011)[15] ou la Belgique (ex : Perbal *et al.,* 2006)[16] .

Suite à ce constat, il m'a paru important d'approfondir la question et d'examiner dans quelle mesure ce rejet était limité à la théorie de l'évolution ou s'il s'agissait d'un rejet – plus global – d'une conception sécularisée de la science. Je réalise donc, pour l'instant, une enquête internationale sur les conceptions de la science d'élèves de classes terminales de douze pays. Celle-ci vise plus précisément à déterminer s'ils ont une conception sécularisée du registre explicatif scientifique (où celui-ci est conçu comme autonome par rapport aux croyances religieuses) ou au contraire non-sécularisé, placé sous le contrôle du religieux. Des résultats partiels relatifs à sept pays sont déjà parus dans un numéro récent de la revue *Carrefours de l'éducation*[17].

Pour faire bref, si l'on considère uniquement le cas de la Belgique francophone, sur base d'un échantillon de 1400 élèves, la situation apparaît très contrastée. Les élèves catholiques de l'enseignement général (peu importe le réseau) ont – très majoritairement – une conception sécularisée de la science. Ils considèrent en outre que les Écritures sacrées ont un statut symbolique et qu'elles visent à donner un sens à l'existence et non pas à expliquer matériellement, historiquement l'origine de l'univers et l'origine de l'homme. Par contre, ce n'est pas du tout le cas, chez les élèves musulmans ou protestants (dont une très grande majorité se situe dans des mouvances de type évangélique, pentecôtiste, néo-pentecôtiste, etc.) Ceux-ci ont, au contraire et en grande majorité, une conception non-sécularisée de la science. Ils accordent aux Écritures sacrées le statut de récit historique et ils considèrent qu'Adam est un personnage réel et non pas symbolique. Les résultats plus détaillés paraîtront très bientôt dans la Revue

---

[13] L.-M. MARTIN-HANSSEN, « First-Year College Students' Conflict with Religion and Science », *Science Education*, 2008, n° 17, p. 317-357.

[14] S. HRAIRI, M. COQUIDÉ, « Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique », *Aster,* 2002, n° 35, p. 149-163.

[15] S. MATHIEU, « Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de collège et lycée », *in Théorie de l'évolution et religions*, P. Portier, M. Veuille et J. P. Willaime (dir.), Paris, Riveneuve Éditions, 2011, p. 225-238.

[16] L. PERBAL, Ch. SUZANNE et J.-L. SLACHMUYLDER, « Évaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine) », *Anthropo*, 2006, n° 12, p. 1-26.

[17] J. L. WOLFS, E. GARCIA REDONDO, B. ESPEJO VILAR, L. LAZARO HERRERO, C. DELHAYE, L. EKANGA, G. KOFFI, N. SIMSEK, C. DE BLASIO, H. EL ADEK, « Conception sécularisée ou non-sécularisée de la science chez des élèves de sept pays », *Carrefours de l'éducation*, 2017 n° 44, p. 84-99.

internationale d'éducation de Sèvres[18]. Il me paraît donc très préoccupant qu'une partie importante de la jeunesse rejette, non seulement des contenus scientifiques spécifiques (comme la théorie de l'évolution), mais aussi plus globalement une conception sécularisée de la science au nom de croyances religieuses basées principalement sur une approche littéraliste.

À mon sens, si des cours de religion existent, ils devraient avoir pour priorité de donner aux élèves une vision distanciée par rapport à une lecture de type littéral, en montrant la diversité des interprétations selon les contextes historiques et culturels et selon les grilles de lecture adoptées, ce qui devrait également être un des buts importants d'un enseignement des faits religieux, si un tel enseignement était créé. Je suis convaincu que certains professeurs le font déjà, mais force est de constater, qu'à la fin de l'enseignement secondaire, les résultats ne sont pas concluants pour une partie importante des élèves. Certes, je suis bien conscient aussi que l'école n'est pas seule responsable et que les élèves sont soumis à de multiples sources d'influence, toutefois, il y a là un problème majeur que nous ne devrions pas ignorer, ni sous-estimer …

4. Les conceptions du vivre-ensemble sous-jacentes aux différents choix en matière d'éducation à la citoyenneté et leurs implications

L'article de Xavier Delgrange pointe p. 30 un problème important, lié à nouveau l'existence d'une conception pilarisée du vivre-ensemble en Belgique, qui est celui du poids énorme joué par les corps intermédiaires (notamment les réseaux et en particulier le SEGEC) dans les négociations à propos des programmes, au détriment du rôle qui devrait a priori être celui des représentants du peuple, c'est-à-dire du parlement. Ce dernier se voit réduit, dans bien des matières importantes touchant à l'éducation, à jouer simplement un rôle de notaire, en entérinant des accords négociés ailleurs. Je pense que ceci est un exemple de dysfonctionnement important de notre démocratie. Comme l'écrivait déjà V. De Coorebyter en 2002 dans un dossier du CRISP[19] consacré à la citoyenneté : « L'organisation de la société en groupements d'intérêts, associations et mouvements, l'écarte d'un régime représentatif classique. Ces acteurs ne sont pas élus, et prennent généralement leurs décisions par consensus (…) » (p. 66). De ce

[18] J. L. WOLFS, « La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école. (Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques.) », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, à paraître.
[19] V. DE COOREBYTER, *La citoyenneté (Dossiers du C.R.I.S.P. n° 56)*, Bruxelles, CRISP, 2002.

fait, ce sont plus de subtils équilibres entre les idées, opinions ou simplement les intérêts de différents groupes en présence qui guident les décisions, plutôt que la recherche d'un intérêt général, dans une perspective plus universaliste.

À partir de ce constat, je souhaiterais aller plus loin et interroger cette conception pilarisée héritée du XIXe siècle, ainsi que l'existence des réseaux qui en est une des formes d'expression les plus emblématiques. Je souhaiterais que nous dépassions nos préoccupations immédiates et que nous fassions un effort de réflexion prospective.

Quel avenir voulons-nous pour notre école et pour la société ? Je sais, par exemple, que le président actuel de l'Exécutif de la Communauté musulmane Monsieur Echallaoui est profondément en faveur d'un islam intégré à la société belge et qu'il défend l'enseignement public, même si les musulmans ont bien sûr la liberté d'aller dans l'enseignement catholique ou d'ouvrir leurs propres écoles, mais lui-même n'encourage ce mouvement. Mais que se passera-t-il dans 10, 20 ou 30 ans ? Qui nous dit qu'il n'y aura pas dans quelques années ou décennies une multiplication d'écoles musulmanes, dont certaines pourraient s'inscrire dans une mouvance radicale ? Ce risque existe aussi bien entendu, je m'empresse de le préciser, pour des écoles confessionnelles relevant d'autres religions. Est-ce cela que nous voulons pour le XXIe siècle : un système éducatif morcelé en réseaux différents et concurrents, selon une logique communautarisée et une absence de cours commun en matière de citoyenneté qui puisse favoriser un minimum d'inclusion ?

Un principe qui me tient très à cœur est celui de l'inclusion. Nous vivons dans des sociétés fragmentées selon toute une série de clivages socio-économiques, idéologiques, culturels, etc. Le rôle de l'école ne devrait pas être de reproduire et d'amplifier tous ces clivages, toutes ces inégalités, toutes ces sources d'exclusion – comme elle le fait aujourd'hui – mais au contraire, de chercher à inclure, que ce soit à propos de la question du genre (mixité), à propos des convictions idéologiques (à travers les exemples qui ont été donnés), à propos des handicaps (ici aussi la tendance aussi est de prôner une enseignement de type inclusif) ou encore sur les plan socio-économique et culturel.

À cet égard, la Belgique est un des pays de l'OCDE où le système éducatif est le moins équitable, dans le sens où les inégalités sont particulièrement fortes entre écoles (malgré l'injonction faite à l'article 6 du Décret missions de 1997 consistant à « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »). Ceci s'explique notamment par le

régime dit de la double liberté d'enseignement (liberté des pouvoirs organisateurs d'enseignement et liberté du choix des écoles par les familles) qui produit un enseignement fonctionnant selon une logique de quasi marché. L'existence des réseaux n'est pas directement responsable de cette situation. Il existe en effet des écoles pour « pauvres » et des écoles pour « riches » dans chaque réseau, de même que des écoles pour « immigrés » et d'autres pour « belgo-belges » et malheureusement trop peu d'écoles réellement mixtes à la fois sur les plans socio-économique et culturel. Néanmoins, l'existence des réseaux a pour effet de favoriser et de renforcer ces phénomènes de niches. Les écoles étant en concurrence, chacune se positionne volontairement ou involontairement dans un marché scolaire, en s'adressant à un public particulier. L'existence des réseaux tend ainsi à légitimer ce système de quasi-marché et de concurrence entre écoles et donc indirectement aussi toutes les inégalités qui en résultent. Tant que les réseaux existeront, il sera difficile de modifier en profondeur le système. Il est donc grand temps de remettre en question le principe du pacte scolaire et l'existence même des réseaux.

5. En guise de conclusion

Je tiens encore une fois à remercier l'Université de Saint-Louis de m'avoir invité et de m'avoir ainsi donné cette opportunité de partager cette réflexion. Je tiens aussi à préciser que celle-ci n'est pas figée, mais au contraire évolutive et que je reste bien entendu disponible pour tout autre échange en la matière.

Comme le lecteur ou la lectrice l'auront compris, mon but principal est de chercher à rompre avec tous les clivages socio-économiques, idéologiques, culturels qui sont générateurs d'inégalités et d'exclusions… et de tendre vers une école beaucoup plus inclusive et ouverte. Politiquement, il est aussi de redonner aux représentants du peuple (le parlement) plus de pouvoir et de réduire d'autant le poids de corps intermédiaires fonctionnant selon un principe de niche et de recherche d'un entre soi, certes confortable pour certains, mais ô combien générateur d'inégalités et d'exclusions pour une grande partie de nos jeunes.

Je suis bien conscient aussi que l'on ne peut pas basculer du jour au lendemain d'une école profondément inégalitaire et clivée à un système éducatif beaucoup plus inclusif et ouvert. Toutefois, il est des gestes symboliques forts qui auraient pu constituer un signal clair dans cette direction. La création d'un cours d'éducation à la citoyenneté, ou de philosophie et citoyenneté, commun à tous les élèves, tous réseaux

confondus, aurait pu un être un formidable moyen de montrer que, face à des enjeux aussi importants, il peut être possible de surmonter nos clivages idéologiques et institutionnels et de tendre vers un bien commun pour notre jeune génération ! Ne pas l'avoir fait constitue un grave échec. Espérons que celui-ci n'est que provisoire…

Philosophia, paideia et *politeia* : les liaisons dangereuses ?

L'engagement des philosophes à l'épreuve des luttes entre réseaux

Sophie KLIMIS

USL-B – Centre Prospéro, Langage, image, connaissance

> « Que le législateur doive se préoccuper avant toute chose de l'éducation des jeunes, personne ne pourrait le contester. Car dans les cités où tel n'est pas le cas, c'est dommageable à la Constitution. »
>
> (ARISTOTE, *Politiques*, 1337 a 11-14)

Dans le cadre de cette contribution, je souhaiterais me livrer à un exercice d'anamnèse critique au sujet de l'implication des cinq départements de philosophie des universités de la CWB dans la création du cours de « Philosophie et citoyenneté ». Je partirai pour ce faire de ma propre expérience, en tant que représentante de l'USL-B dans les différentes phases dudit processus, mais aussi en tant que chercheuse travaillant sur l'invention de la « différence » philosophique en Grèce ancienne, dans un contexte où quelque chose comme une « guerre » des prétendants au titre d'éducateurs légitimes des citoyens athéniens constitua le moment fondateur de cette *inventio philosophiae* qui marqua la victoire de Platon sur les Poètes et les Sophistes, et plus généralement sur l'éducation continue à la politique prodiguée par l'institution démocratique[1]. Si comme le notait

[1] De *l'oraison funèbre* de PÉRICLÈS au *Protagoras* de PLATON, nombreux sont les témoignages qui montrent une forme d'éducation continue à la citoyenneté démocratique à Athènes, depuis l'enfance puis par la pratique même de la politique. La comédie des *Grenouilles* d'ARISTOPHANE témoigne quant à elle d'une rivalité entre le poète comique, les Tragiques et SOCRATE, le « nouveau venu », pour le titre d'éducateur (*didaskhalos*) des citoyens athéniens. C. CASTORIADIS, *Ce qui fait la Grèce*, Paris, Seuil, 2004, p. 59, va jusqu'à dire que « la constitution de la communauté politique est déjà de la philosophie en acte », compte tenu de « l'autonomie » du collectif athénien qui se donnait donc à lui-même ses propres lois en

Hannah Arendt l'expression de « philosophie politique » est un oxymore, tant les philosophes, de Platon à Aristote, instituèrent la philosophie *en réaction à*, voire, « contre » la politique telle qu'elle fut pratiquée dans l'Athènes démocratique[2], c'est parce que l'éducation (*paideia*) constituait à leurs yeux un enjeu politique central. Platon et Aristote critiquèrent vivement l'absence de législation sur l'éducation à Athènes, laissée aux bons soins des pères de famille. Pour eux la *paideia* devait « façonner » l'âme – un type anthropologique doté d'un certain *éthos*, voire une certaine forme de « subjectivité », dirions-nous aujourd'hui. Cette âme « éduquée » était pour eux la condition principale de l'institution et du maintien d'un certain type de « *politeia* », terme qui signifie indissociablement la « constitution » et le « régime », soit la forme de vie rendue possible par l'institution politique. Ce n'est donc pas un hasard que, dans les ouvrages éthico-politiques fondateurs de notre tradition philosophique[3], de *la République* aux *Lois* de Platon ainsi que dans *l'Éthique à Nicomaque* et les *Politiques* d'Aristote, la question de l'éducation occupe une place tout à fait centrale.

Si je me suis « engagée » pour la création de ce cours d'EPC, c'est donc d'abord sur base de cette « archéologie » de la *praxis* philosophique devenue « intime conviction » que le champ d'action politique privilégié du philosophe est celui de l'éducation. C'est dire que la présente contribution n'engage que moi, même si elle entend relater les différentes étapes d'une aventure collective.

1. Mobilisation

La déclaration de Politique Communautaire du gouvernement de la FWB de juillet 2014 qui prévoyait la mise sur pied progressive d'un cours d'éducation à la citoyenneté obligatoire dans l'enseignement officiel, ainsi que l'arrêt du Conseil d'État du 12 mars 2015, sont les deux « événements » qui incitèrent les universitaires des départements de philosophie de la CWB à se mobiliser en vue d'œuvrer collectivement à la création d'un « vrai » cours de philosophie dans le secondaire, projet resté inabouti depuis des

---

instituant par là de façon consciente la société. Par exemple, décider à l'Assemblée si tel projet de loi allait être adopté supposait de s'interroger pour savoir si cette loi était « juste » et donc plus généralement sur ce qu'était « le » juste.

[2] H. ARENDT, « Seule demeure la langue maternelle », trad. S. Courtine-Denamy, *Esprit*, juin 1985, n° 6 (« Hannah Arendt »), p. 19-20, souligné par B. CASSIN, *La nostalgie*, Paris, Autrement, 2013, p. 88.

[3] Il est important de souligner que les questionnements éthiques et politiques sont indissociables pour PLATON et ARISTOTE, raison pour laquelle j'utilise l'adjectif composé « éthico-politique ».

décennies[4]. Sous l'impulsion de nos collègues de l'Université de Liège notamment, toutes et tous les collègues intéressé.e.s furent invité.e.s à se réunir pour débattre ensemble de ce qu'il convenait de faire. À partir d'avril 2015, plusieurs réunions mobilisant des dizaines d'enseignant.e.s, d'assistant.e.s et de chercheur.e.s des cinq universités se sont succédées à un rythme soutenu. L'implication de chacun.e y était très nette : nous avions le sentiment que quelque chose d'important était en train de se jouer, pas seulement pour les départements de philosophie et l'avenir de ses diplômé.e.s, mais aussi et surtout pour le « bien vivre » de l'ensemble de la société : enfin une décision politique qui ne misait pas tout sur le court terme, les mesures « cosmétiques » destinées à masquer les problèmes de fond et la répression (dans le contexte post-traumatique des attentats de Bruxelles), mais qui s'attaquait à la racine des problèmes en plaçant l'éducation au centre de ses préoccupations et en lançant l'ambitieux projet d'une éducation sur le long terme à la citoyenneté. Réellement, il faut souligner l'enthousiasme collectif qui nous portait alors.

Lors de ces réunions, il fut notamment décidé de prendre l'initiative d'écrire une lettre à la ministre alors en charge de l'enseignement, Mme Joëlle Milquet, en vue de lui signifier notre préoccupation collective au sujet de ce cours de citoyenneté : qu'au moins dans le troisième degré de l'enseignement secondaire, il se caractérise par un ancrage philosophique fort. On discuta aussi beaucoup de propositions de programmes de cours et de référentiels qu'il serait opportun ou non d'adresser au politique, ainsi que de la question des titres requis. Il fut aussi décidé que les cinq Président.e.s de département se constitueraient en un comité de travail qui se positionnerait comme l'interlocuteur privilégié du politique, tout en restant en dialogue constant avec l'ensemble de la communauté universitaire[5].

Enfin, il est important de souligner que dès le début du processus et jusqu'à aujourd'hui, *nous avions décidé de commun accord d'œuvrer pour la création d'un cours de philosophie en dissociant cette question de celle des cours dits « philosophiques* », *au sujet de laquelle nous avons estimé que nous n'avions pas à nous prononcer.* En effet, il faut aussi souligner *la remarquable unanimité avec laquelle les membres des cinq universités avaient décidé de porter ensemble ce projet*, se situant pour une fois « par-delà » toute forme de rivalité entre institutions. Or, au sujet des cours dits « philosophiques », des différences de positionnement existaient entre

[4] Voir les Rapports Sojcher (1992) et Wynants (2000).

[5] Lors de cette première phase, les Président.e.s des sections de philosophie étaient : Laurence BOUQUIAUX (ULiège), Jean-Michel COUNET (UCL), Marie-Geneviève PINSART (ULB), Laura RIZZERIO (UNamur) et moi-même (USL-B).

nous : certain.e.s étaient radicalement « pour » le maintien des cours de religion et de morale, d'autres en faveur de leur suppression et de leur remplacement par le cours de philosophie.

2. Mission

La ministre Milquet répondit favorablement à notre lettre et proposa une rencontre avec les Président.e.s des départements de philosophie, laquelle eut lieu le 4 juin 2015. Anecdote qui eut peut-être son importance : Jean-Michel Counet ayant eu un contre-temps de dernière minute, c'est une délégation exclusivement féminine qui se présenta devant la ministre, ce que cette dernière ne manqua pas de remarquer. La ministre Milquet prit le temps de nous entendre (l'entrevue dura plus d'une heure), en compagnie de son chef de Cabinet, Mr. Voglet. Nous avions concentré nos propositions sur les quatre points suivants :

> « 1° que le cours d'éducation à la citoyenneté soit, dans les deux dernières années, à fort ancrage philosophique et ce tant pour l'enseignement général que pour l'enseignement technique et professionnel.
>
> 2° que l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en philosophie (et le master en philosophie option didactique) soit le titre requis pour donner ce cours, le master en philosophie et le master en éthique titres suffisants.
>
> 3° que ce cours porte sur deux périodes/semaine, pour les deux dernières années, au lieu d'une heure prévue dans la Déclaration de Politique Communautaire.
>
> 4° que ce cours soit aussi proposé dans l'enseignement libre. »[6]

La ministre Milquet se montra extrêmement favorable à notre initiative et nous dit clairement que ce cours devait effectivement être selon elle un cours de philosophie à part entière, au moins dans les deux dernières années du secondaire. Elle insista aussi fortement sur l'importance des « savoirs » et de l'apprentissage de la lecture des textes philosophiques, notamment ceux des philosophes français des Lumières qu'elle semblait tout particulièrement apprécier. Je n'avais pas encore conscience de la guerre idéologique entre les pédagogues tenants pour les « compétences »

[6] « Socrate Citoyen », *in* le Blog de *La Revue Nouvelle* du 8 septembre 2015, carte blanche rédigée par J. M. COUNET et co-signée par les quatre autres Présidentes des départements de philosophie reprenant l'ensemble de nos propositions et de nos revendications collectives.

et ceux tenants pour les « savoirs », mais j'allais bientôt découvrir combien cette référence en apparence anodine, voire « évidente » aux « savoirs » philosophiques était lourde de présupposés. La ministre Milquet se prononça aussi clairement en faveur d'un cours de philosophie dans toutes les filières (générale, technique et professionnelle) et dans tous les réseaux. Elle nous fit part de son enthousiasme pour ce projet et de ses craintes que des résistances purement idéologiques ne le freinent.

Si la Ministre évoqua dans ce cadre l'opposition quasi « de principe » liée aux rivalités entre partis politiques, je fus pour ma part frappée de constater que les tensions semblaient déjà exister au sein de son propre cabinet. En effet, Mr Voglet manifesta une divergence de vue évidente avec celle de la ministre durant toute l'entrevue, n'ayant de cesse de « tempérer » l'enthousiasme pour la philosophie manifesté par Mme Milquet en rappelant la priorité des enjeux de citoyenneté. La philosophie n'avait donc pas à jouer un rôle prééminent par rapport aux autres sciences humaines selon lui. Ici non plus, je n'ai pas compris sur le moment les présupposés de cette prise de position, qui me sembla toute personnelle, mais qui ne faisait en réalité que relayer la position du SeGEC.

En ayant clairement exprimé à la ministre que nous nous tenions à sa disposition, notamment pour ce qui concernerait l'élaboration du référentiel de compétences ainsi que la formation des futur.e.s enseignant.e.s du cours de citoyenneté durant la période dite « du cadre d'extinction » (puisque promesse avait été faite qu'il n'y aurait pas de pertes d'emploi), c'est pleines d'optimisme que nous la quittâmes. Sans du tout savoir quelle allait être la suite des événements, nous décidâmes de continuer à travailler ensemble – cette décision fut avant tout motivée, je pense, par la bonne entente qui régnait entre nous. Nous avons donc « planché » sur une proposition de référentiel et de programme avec l'aide précieuse de différentes personnes, dont notamment Antoine Janvier (Ulg), Anne Herla (Ulg) et Odile Gilon (ULB-USL-B). L'idée était d'avoir quelque chose en main au cas – fort « probable » nous semblait-il – où certain.e.s d'entre nous seraient amené.e.s à participer à la commission chargée d'élaborer le référentiel de compétences. En effet, nous avions décidé de nous manifester auprès de nos Recteurs respectifs, en leur faisant connaître notre initiative collective et notre souhait d'être « candidat.e » lorsque l'ARES leur demanderait de choisir leurs représentant.e.s. Cette période intense de fin d'année académique 2014-2015 fut aussi marquée par différentes actions pour manifester notre position commune dans l'espace public, comme une interview collective parue dans *le Soir* du 7 juillet 2015 et une carte blanche parue sur le blog de la *Revue Nouvelle* du 8 septembre 2015.

3. Commission(s)

Dans le rapport du groupe de travail du Parlement de la Communauté française du 1er juillet 2015, il est notable que l'intitulé du cours soit passé de « cours d'éducation à la citoyenneté » à « cours de Philosophie et Citoyenneté. (CPC) » Notre entrevue avec la ministre Milquet joua-t-elle un rôle dans ce changement de nom, qui plaçait désormais sans équivoque la philosophie au premier plan ? Nous ne le saurons jamais.

Nathalie Frogneux, nouvelle présidente de l'École de philosophie ayant remplacé Jean-Michel Counet, président de l'ISP, les cinq Présidentes de nos départements furent nommées par l'ARES pour faire partie des groupes de travail (GT) chargés d'élaborer les référentiels de compétence du cours de CPC mais notre équipe fut scindée en deux : Laurence Bouquiaux (Ulg) fut désignée pour assurer la Présidence du GT chargé du référentiel du secondaire supérieur. Marie-Geneviève Pinsart (ULB) ainsi que Laura Rizzerio (UNamur) furent nommées dans le même GT. Tandis que Nathalie Frogneux et moi-même fûmes nommées au sein du GT chargé du référentiel du fondamental (enseignement primaire et trois premières années du secondaire), quant à lui présidé par Laurent de Briey. Fort heureusement, nous fûmes accompagnées d'Anne Herla (Ulg), dont l'expertise en didactique et en « philosophie pour enfants » fut très précieuse. Ce fut néanmoins un « coup dur » pour nous toutes : d'une part, les philosophes se retrouvaient « sous-représenté.e.s » dans le GT qui nous importait le plus, celui en charge du secondaire supérieur ; d'autre part, nous nous sentions un peu démuni.e.s et pour ma part, « non compétente » pour décider de ce à quoi pourrait bien ressembler un cours de CPC pour bambins de 6 à 14 ans ! Qui plus est, toute notre « stratégie » avait jusqu'alors consisté à nous concentrer uniquement sur les deux dernières années du secondaire, en considérant que c'était la « tranche d'âge » la plus indiquée pour suivre un cours de philosophie. Et pour couronner le tout, nous n'allions pas travailler selon un calendrier identique, le GT du fondamental devant commencer au plus tôt (la première réunion de travail eut lieu le 27 novembre 2015), puisque le cours de CPC devait être opérationnel dans le primaire dès la rentrée de septembre 2016, tandis que celui du secondaire devait débuter un an plus tard. Il fut décidé que nous allions malgré tout tenter de défendre un enseignement de la philosophie au niveau du secondaire inférieur (même si le cours de CPC ne nous semblait pas pouvoir lui être exclusivement dédié), afin de préparer aux mieux les élèves pour le cours du secondaire supérieur.

À partir d'ici, je ne parlerai que du GT dont j'ai fait partie. De l'autre GT, je dirai seulement que mes trois collègues durent faire face à beaucoup d'animosités envers l'enseignement de la philosophie, pour des raisons d'ordres divers. Une majorité des membres de leur GT n'étaient pas en faveur d'un cours de CPC principalement philosophique (sans guillemets, car nous comprendrons par la suite que la raison majeure de cette opposition tenait à la peur qu'un cours de philosophie puisse légitimement prétendre remplacer les cours dits « philosophiques », peur et résistances *partagées* tant par les représentants du SeGEC que par ceux du CEDEP, j'aurai l'occasion de revenir sur ce point important). C'est à la pugnacité et à l'engagement personnel de nos trois collègues qu'on doit d'avoir réussi *à faire respecter dans le référentiel la forte présence d'un enseignement de la philosophie – aussi bien en termes d'acquisition de « compétences » que de « savoirs » – explicitement requis dans le « Décret mission » et dans la « note de cadrage en vue de l'élaboration des deux référentiels prévus par le décret du 21 octobre 2015 relatif à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté », documents officiels et donc contraignants, que beaucoup tentèrent pourtant de ne pas suivre, en assimilant la philosophie à une vague « perspective critique » susceptible d'être adoptée par quiconque et sur n'importe quelle question touchant à la citoyenneté*[7].

En ce qui concerne le GT du fondamental, je tiens d'abord à souligner le fait que nous avons toutes et tous *d'emblée* été confronté.e.s à une « mission impossible ». *Primo*, compte tenu de la contrainte du *temps* : tous les membres ayant déjà siégé dans des GT pour élaborer des référentiels nous ont dit que le processus prenait en général plus d'une année. Ici, nous allions devoir « accoucher » d'un référentiel en quelques mois, qui plus est pour un cours qu'il fallait créer de A à Z puisqu'il n'existait pas encore ! *Secundo*, comment concevoir un *seul et même* référentiel pour l'officiel et pour le libre, alors que le *modus operandi* en serait radicalement différent : un cours à part entière d'un côté, des « compétences » censées pouvoir être acquises de façon transversale dans différents cours de l'autre ?

Par conséquent, nous n'avons pas été en mesure de penser ensemble l'articulation entre « contraintes » et « enjeux », à juste titre mise en exergue par Olivier Servais : les débats de fond furent la plupart du

[7] J'ai donc été très surprise que Mr Étienne MICHEL du SeGEC, lors de notre rencontre, puisse affirmer que le CPC était « une forme d'éducation à la citoyenneté étendue à la philosophie entendue comme perspective critique et qu'il ne fallait pas laisser croire qu'on parle d'un cours de philosophie ».

temps évacués[8]. Derrière une apparente collégialité, la donne de départ fut en réalité plutôt celle d'une sorte « d'affrontement » de référentiels finalisés pré-établis par différents partis (notamment le CEDEP et le CECP[9], les départements de philosophie ayant aussi mis sur la table leur proposition), dont chacun entendait imposer le bien-fondé et donc la supériorité du sien (je m'inclus dans la lice…). Diplomatiquement transformée en « séances d'exposés préalables », cette première phase eut deux conséquences importantes : *primo*, elle permit la création d'un « espace public » où chacun.e put manifester ses priorités et ce qu'il/elle entendait faire de ce cours d'EPC. *Secundo*, elle nous contraignit à considérer qu'il valait mieux « repartir à zéro » et construire ensemble ledit référentiel, plutôt que de « bricoler » à partir des propositions préétablies (bien que certain.e.s membres ne se départirent jamais de leur intention première – et ne se remirent donc jamais en question –, la plupart d'entre nous jouèrent le jeu).

Ce qui m'apparaît comme une « seconde phase » de ce processus a alors consisté à identifier des « compétences » cardinales afin d'élaborer ensemble une sorte de « squelette » du référentiel, que des sous-commissions se chargeraient ensuite d'étoffer en planchant plus spécifiquement sur l'une ou l'autre, en fonction de leurs propres priorités. Cette phase fut pour moi très stimulante et me permit d'identifier trois problèmes de fond sous-jacents, que je tentai de transformer en enjeux d'un débat explicite, mais sans réellement y parvenir : tout d'abord, qu'entendait-on exactement par « compétence » ? Ici, la légitime question philosophique du *ti esti* révéla une césure sans conciliation possible entre les « novices » (les professeurs d'université et les représentant.e.s de la société civile) et les « spécialistes » (les pédagogues et les inspecteurs, notamment). Je pris conscience de l'existence d'une sorte de « guerre scolaire » larvée entre tenants des « compétences » et tenants des « savoirs », les premiers ayant réussi à détrôner les seconds dans l'établissement des référentiels et des programmes scolaires dès les années 70. Toutefois, ces dernières années on assistait à un retour en force des tenants des « savoirs », ce dont la ministre Milquet s'était fait l'écho. Aussi caricatural que cela puisse paraître, je compris que les « pro-compétences » réduisaient le « savoir » à de « l'information » : des membres du GT d'un certain âge évoquaient le traumatisme du « par cœur » qu'ils avaient dû subir. D'autres insistaient sur le fait qu'à l'heure actuelle, puisque tout le supposé « savoir » était

[8] Je soulignerais à titre d'exemple la pauvreté des PV, réduits à une page de style télégraphique dont les débats étaient systématiquement omis.
[9] CEDEP : « Centre d'étude et de défense de l'école publique », représentant des milieux laïcs. CECP : « Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces ».

disponible sur internet, il ne s'agissait plus que d'acquérir les compétences pour le « traiter. » Selon moi, cette confusion entre « savoir » et « information » est grave et elle a des conséquences politiques qui ne le sont pas moins. D'une part, cela fait totalement l'impasse sur l'importance de la relation enseignant-élève, le premier devenant, dans la situation actuelle, « remplaçable » par un ordinateur. Or, comme le soulignait le philosophe et psychanalyste Cornelius Castoriadis :

> « Il n'y a pas de pédagogie si l'élève n'investit pas au sens le plus fort du terme, à la fois ce qu'il apprend et le processus d'apprendre ; et il ne peut l'investir, car l'être humain est ainsi fait, que moyennant l'investissement d'une personne concrète, moyennant un Erôs platonicien (…) si les enseignants ne sont pas capables d'inspirer aux enfants l'amour pour à la fois ce qu'ils apprennent et pour le fait d'apprendre, ce ne sont pas des enseignants. »[10]

D'autre part, il faut insister avec Miguel Benasayag sur le fait que la pédagogie des compétences, parfois totalement à l'insu de ses défenseurs, fait le jeu « de la macroéconomie du marché et se fonde sur la déterritorialisation totale de la personne. Il ne doit jamais y être question de racine, d'affinité, de tendance ; non rien qui puisse n'être pas utile, rien qui ne soit ni oubliable ni transformable n'y a de place. La flexibilité post-moderne exige que nous puissions vivre ne permanence dans l'oubli de nous-mêmes, car tout ce qui provient de notre singularité risque de perturber le mécanisme de flexibilisation maximale requis par la macroéconomie »[11]. Paroxysme de l'absurdité : le développement de l'intelligence artificielle va profondément bouleverser le monde du travail dans les années à venir. C'est donc tout ce que la machine ne peut et ne pourra jamais faire et qui tient à la *profonde singularité et à la complexité* de chacun.e d'entre nous (qu'on le qualifie « de sujet » ou de « cerveau »), que l'éducation se devrait de développer.

De cette première aporie de la confusion entre « savoir » et « information » et de la survalorisation de « compétences » déconnectées, en découlent deux autres : *primo*, ces compétences, dans les référentiels, sont réduites à leur plus simple expression au point qu'elles en deviennent

---

[10] C. CASTORIADIS, « Psyché et éducation », *in Figures du pensable, les carrefours du labyrinthe*, tome VI, Paris, Seuil, 1999, p. 211.

[11] M. BENASAYAG, *Cerveau augmenté, homme diminué*, Paris, La Découverte, 2015 p. 176. Voir aussi A. DEL REY, *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2010.

vides de sens[12]. *Secundo*, ces « compétences-bateaux » sont elles-mêmes prises au piège du découpage (bien belge) des champs de…compétences : ainsi par exemple, l'un des premiers points de consensus à avoir émergé au sein du GT était qu'il faudrait pouvoir baser l'enseignement du CPC en primaire sur les principes de la « philosophie pour enfants » (Lipman, Tozzi). Or, il s'agit là d'une question de « méthode », et le choix des méthodes est du ressort des P.O. des écoles. Nous ne pouvions donc pas entrer en matière, tout juste « éventuellement » émettre une recommandation…Quant aux fameux « savoirs » et au désir exprimé par plusieurs d'entre nous de joindre une liste de textes « incontournables », il nous fut répondu pour couper court que cela était du ressort des concepteurs des programmes, lesquels dépendaient quant à eux des réseaux d'enseignement...

Nous avons donc, tant bien que mal, dégagé quatre compétences terminales : « construire une pensée autonome et critique » ; « se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre » ; « construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité » ; « s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique ».

La troisième phase, celle du travail en « sous-groupes » pour préciser chacune de ces 4 compétences, est celle qui a, de mon point de vue, été la plus riche, car elle a vraiment permis de « penser ensemble » et de débattre au sein de ces petits groupes. Malheureusement, cette phase fut aussi courte qu'intense : réunions quasi quotidiennes de plusieurs heures sur quelques semaines, avec quasi-impossibilité que tous les membres du sous-groupe soient présent.e.s à chaque fois. Les résultats de ces travaux étaient ensuite présentés en assemblée plénière, laquelle était seule souveraine pour adopter le texte final. Pour des raisons de santé, j'ai dû abandonner les travaux du GT à partir de février 2016, soit dans la phase de « finalisation » du document officiel. En prenant connaissance de ce dernier (qui comme souvent, a fortement été modifié en toute fin de parcours…), j'eus un sentiment mitigé. Beaucoup d'éléments importants avaient disparu, tout avait été « lissé » pour être « consensuel. »

4. (Sans) rémission ?

Si, comme je l'ai expliqué, la position commune des philosophes a toujours été de ne pas prendre parti au sujet des cours dits

[12] Cela donne par exemple, dans le caricatural référentiel du cours de français de la CWB, les trois compétences terminales suivantes : « lire, parler-écouter-écrire. » Les supposés « développements » de ces trois compétences en « sous-compétences », selon une logique basique d'arborescence, ne les précise pas d'une manière très convaincante…

« philosophiques », il m'importe ici, dans le cadre spécifique de nos échanges, de proposer à la discussion mon interprétation personnelle du poids des « piliers » dans la mise sur pied de ce cours de CPC. Je reste surprise de l'impact encore si présent du passé, dans un contexte où la prévision du futur devrait nous imposer une sérieuse remise en question et un radical changement de perspective. Compte tenu des susceptibilités encore « électriques », il me semble important de commencer par situer ma prise de parole : j'ai fait toutes mes études à l'ULB *et* j'enseigne depuis 2005 à l'USL-B, une université catholique ; je suis athée *et* marquée par la profondeur de la foi de mon grand-père, prêtre et théologien orthodoxe très engagé dans ce qu'on appelait alors « le rapprochement œcuménique » ; je suis belge de nationalité *et* d'esprit et de cœur *aussi bien* ancrée dans des racines grecque, russe, géorgienne *et* héritière apatride (destin imposé par l'histoire transformé en choix politique par mon grand-père) de la famille de toutes et tous les migrant.e.s; j'ai grandi dans un milieu « d'universitaires » *et* à Charleroi, dont j'ai vécu au quotidien le marasme économique et l'hospitalité chaleureuse… Bref, je suis *zinneke* ou créole, selon le lexique que vous voudrez, et dès lors radicalement étrangère à toute forme de radicalisation mono-identitaire.

J'espère donc que l'éclairage « décalé » que je peux porter sur cette question sensible pourra contribuer au débat. Comme dans les tragédies de Sophocle, l'opposition frontale des piliers masque, dans le cas présent, une étonnante proximité : selon moi, les milieux laïcs ont autant de responsabilité que les milieux catholiques dans les résistances, voire, le « freinage » du développement d'un véritable cours de philosophie. Sans doute les uns et les autres ont-ils cherché à parer la menace de la disparition des cours de religions ou de morale, qu'un tel nouveau cours leur semblait comporter. Le SeGEC et le CEDEP me semblent donc avoir pratiqué une commune stratégie de la « diffraction philosophique », tout en la déclinant selon deux modalités très différentes : le SeGEC s'est battu pour que les « compétences CPC » se « diffusent » dans un ensemble de cours et donc, *in fine*, pour que la philosophie en tant que telle « s'évapore » purement et simplement, pour filer la métaphore. Le CEDEP s'est battu pour que le programme de « son » cours de morale *se diffuse* en étant transposé tel quel en référentiel CPC. Dès lors, pour le CEDEP, plus de problème à ce que les cours de religion et de morale « tombent », puisque le « nouveau » cours de CPC aurait été « l'ancien » cours de morale désormais enseigné à tous les élèves du secondaire ! *Exit*, donc, un « vrai » cours de philosophie, *aussi bien* pour le CEDEP que pour le SeGEC, étrangement unis contre cet « ennemi commun »…

Le texte des référentiels est malgré tout là pour prouver que la philosophie reste présente et centrale. Le malaise des enseignant.e.s des cours de CPC qui, pour beaucoup, ne voient pas clairement la différence entre cours philosophique et « philosophique », est bien présent lui aussi et nous indique que beaucoup reste à inventer et à construire.

La formation mise en place par les trois universités délivrant des masters en philosophie (UCL, ULB, ULiège) devrait y aider, qui a intégré depuis cette année académique la didactique spécifique du CPC dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s. Pour celles et ceux déjà en place, le manque de moyens financiers débloqués par le politique a contraint toutes les universités de la CWB à travailler « avec les moyens du bord »[13] : dans les faits, il n'a été possible de créer que deux séminaires spécifiquement liés à la didactique du cours de CPC[14]. Les cours « thématiques » de la formation sont quant à eux repris dans l'offre déjà existante des cours de bac de jour et du soir des départements de philosophie des cinq universités de la CWB. Dispensant l'un de ces cours thématiques, j'ai été confrontée à certain.e.s enseignant.e.s, déjà peu motivé.e.s à l'idée de retourner sur les bancs de l'université, qui auraient de surcroît attendu du « prêt à enseigner. » Ils/elles sont décontenancé.e.s par le niveau des cours universitaires, que, bien évidemment, ils ne pourront pas reprendre « tels quels » dans leur propre enseignement. C'est ici à chacun.e de prendre ses responsabilités : les professeurs d'université doivent faire l'effort de montrer des manières de se réapproprier leur enseignement pour l'adapter à un public du secondaire. Les enseignant.e.s du secondaire doivent apprendre à *investir* (au sens fort du terme) le cours de CPC, afin de pouvoir transmettre la « passion » pour les affaires communes : « nous aimons le beau au quotidien et nous philosophons sans mollesse », proclamait Périclès dans sa célèbre oraison funèbre. C'est là un « programme » d'éducation et de vie que, me semble-t-il, nous pourrions reprendre tel quel.

5. Inspirations

Un cours de philosophie ne constitue pas un danger pour les cours de religions et de morale, bien au contraire. Il est crucial pour l'ensemble de la société que tous les élèves de tous les réseaux et de toutes les filières

[13] Les responsables académiques de la formation mise en place par les universités dotées d'un département de philosophie sont : Gregory CORMANN (ULiège), Vincent DE COOREBYTER (ULB), Hervé POURTOIS (UCL), Laura RIZZERIO (UNamur) et moi-même (USL-B).

[14] Sauf à l'université de Mons : bien qu'il n'y existe pas de département de philosophie, un certificat ECP y a été mis en place, proposant une formation spécifique aussi bien pour les cours thématiques que pour la didactique.

d'enseignement aient un « véritable » cours de philosophie *et* que l'enseignement des religions et de la morale ne soit pas laissé à la seule sphère privée, donc que les cours dits « philosophiques » soient maintenus dans les écoles. Comme le soulignait la philosophe américaine Martha Nussbaum dans un cri d'alarme lancé dès 2010, les sociétés occidentales traversent une crise bien plus grave que la crise boursière : c'est la crise de l'éducation, qui tend à formater les enfants et les jeunes sur le modèle *d'homo oeconomicus*, consommateur et « exécuteur » docile et performant[15]. D'où démultiplication des cours de technologie, d'apprentissage par ordinateurs, etc. Or, d'après Nussbaum, seul l'enseignement de la philosophie et des « humanités » est à même de faire acquérir les deux « compétences » qui constituent le socle de la citoyenneté démocratique : le raisonnement critique et l'imagination empathique.

On est dès lors en droit de questionner la conception de la citoyenneté de celles et ceux qui ont voulu faire passer la « citoyenneté » avant la « philosophie » dans le cours de CPC. Dans notre GT, ceci s'est notamment traduit par la priorité que certain.e.s ont voulu accorder au « dialogue inter-convictionnel », au point d'avoir proposé d'en faire le squelette du référentiel. Or, cette position, me semble-t-il, réduit la citoyenneté au respect des autres convictions, en réduisant aussi de surcroît l'identité personnelle des enfants à leurs seules croyances : « dis-moi en quoi tu crois et je te dirai qui tu es… ». Le message sous-jacent alors adressé aux enfants me semble dès lors pouvoir être reformulé ainsi : « tu es d'*abord* un catholique, un musulman, un athée, etc. *mais* tu vis dans un État démocratique, *donc* tu dois apprendre à connaître et à respecter les convictions des autres ». La conception du rôle de l'État (et de l'École, qui est son « représentant » vis-à-vis des enfants) est dans ce cadre strictement formelle et libérale, agissant comme une contrainte en extériorité, qui permet d'assurer la coexistence pacifique de communautés potentiellement fermées sur elles-mêmes, voire d'individus déconnectés les uns des autres. Cette configuration me semble propice à mener au « choc des civilisations » qu'elle voulait précisément éviter, faute d'un « commun » à la fois préalable et à construire ensemble.

À cette vision des choses, je préfère quant à moi celle de la *créolisation*, expérimentée par des penseurs-poètes tels qu'Édouard Glissant et Patrick Chamoiseau, car elle me semble plus à même de

[15] M. NUSSBAUM, *Not for Profit : why Democracy needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

réellement construire une société démocratique et multiculturelle harmonieuse[16]. La créolisation (à la différence de la « mondialisation ») ne « dissout » pas l'identité personnelle et l'importance de l'ancrage dans des « racines », dans une histoire. Au contraire, elle l'approfondit : en se laissant traverser par l'altérité, le sujet *se transforme*, car la créolité est l'hybridation « imprévisible » des cultures qu'il incombe à chacun.e de *créer*. Comme le formule poétiquement Édouard Glissant : « Dire son entour, son pays : dire l'Autre, le monde »[17]. Et encore :

> « Mais à la racine unique, qui tue alentour, n'oserons-nous pas proposer par élargissement la racine en rhizome, qui ouvre Relation ? Elle n'est pas déracinée : mais elle n'usurpe pas alentour. »[18]

Le plus sérieusement du monde, j'affirmerais donc que la poésie, la musique et la gastronomie peuvent être considérées comme des paradigmes éthico-politiques : ces trois « champs » sont en effet ceux où les expérimentations de créolisation et ses réussites sont manifestes pour toutes et tous. La découverte de la multiplicité des façons de penser et de construire le monde par la philosophie serait une autre manière « d'entrer en créolisation », tout comme l'éclairage culturel et comparatiste d'un enseignement comparé des religions, qui peut et *devrait* aussi être dispensé dans le cadre du CPC (le référentiel du secondaire inférieur le permet). On pourrait, pour un tel enseignement comparatiste, commencer par s'inspirer des conciles bouddhiques en Inde ou encore des « rencontres » inter-convictionnelles organisées par l'empereur Moghol Akhbar, dont l'économiste et philosophe Amartya Sen s'est fait l'écho dans plusieurs de ses ouvrages[19]… puis « créoliser », afin d'inventer ensemble une culture commune ancrée dans ces multiples racines : toutes et tous, nous rendons hommage à nos mort.e.s, nous « marquons » les « passages » des saisons de la vie individuelle ou collective par des rites, nous sommes tenu.e.s de respecter une « justice d'avant la justice » transmise dans nos textes les plus précieux, qu'ils soient sacrés ou poétiques (le respect des Anciens, l'hospitalité, l'interdit du meurtre et de l'inceste, etc.). Au lieu de subir le

---

[16] Voir É. GLISSANT, *Traité du Tout-Monde. Poétique IV*, Paris, Gallimard, 1997, p. 37 : « La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments ». Voir aussi J. BERNABÉ, P. CHAMOISEAU et R. CONFIANT, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989.
[17] É. GLISSANT, *op. cit.*, p. 252.
[18] *Ibid.*, p. 21.
[19] A. SEN, *L'idée de justice*, trad. P. Chemla avec la collaboration de E. Laurent, Paris, Champs Essais, 2010 [2009] et *La démocratie des autres*, trad. M. Bégot, Paris, Rivages poche, 2006 [1999].

formatage commercialisé des Black Friday, Halloween, Noël-Coca-Cola, etc., comment penser et mettre en acte en les réinventant ensemble les « invariants » de nos cultures, dans leurs déclinaisons multiples ?

6. Conclusion

La *paideia* nécessite le temps long : échelonnée sur une douzaine d'années, même à raison d'une heure par semaine (et en espérant qu'elle puisse passer pour tous à deux heures), elle peut ouvrir les esprits et contribuer à construire du « commun. » Car aujourd'hui, les défis majeurs que nous devons affronter sont ceux de l'atomisation des individus et du vide de « significations imaginaires collectives »[20] autres que celles de la consommation et de la réussite matérielle, du moins au sein du « modèle » encore dominant de la société néolibérale. Face à cette réalité, certain.e.s, parmi lesquel.le.s beaucoup de jeunes, « résistent » en cherchant à réinventer du « sens » et du « commun ». Or, ces deux aspirations légitimes, voire, vitales pour tout être humain, si elles laissent espérer la création d'un monde plus solidaire et plus juste (mouvements citoyens, écologistes, d'accueil des réfugié.e.s, etc.) sont *aussi* celles qui sont à la base d'un nombre non négligeable de ces « radicalisations» dont la violence nous fait si peur. Dépasser l'antinomie simpliste qui fige les jeunes « radicalisé.e.s » en « monstres » ou en « héros » pour les envisager en tant qu'êtres humains en quête de sens, cette question-là, nous avons aussi le devoir de la penser et de l'affronter collectivement[21].

[20] C. CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

[21] Voir T. NATHAN, *Les âmes errante*s, Paris, L'iconoclaste, 2017 et R. GORI, *Un monde sans esprit. La fabrique des terrorismes*, Paris, Les liens qui libèrent, 2017. Je me permets aussi de renvoyer à S. KLIMIS, « Quelle empathie pour les "méchants" ? Le dilemme d'Ahmed, la querelle d'Ali et d'Aurélie et "l'affaire Pierre Rivière" en écho philosophique (Foucault/Brossat) », *in Penser, délibérer, juger : pour une philosophie de la justice en acte(s)*, Bruxelles, De Boeck, 2018, p. 147-162.

Lever l'excommunication politique du religieux

Christophe D'ALOISIO
Collaborateur scientifique à l'Institut de recherche Religions, Spiritualités, Cultures, Sociétés (UCLouvain),
Inspecteur des cours de religion orthodoxe (Fédération Wallonie-Bruxelles),
Directeur de l'Institut Orthodoxe Saint-Jean-le-Théologien à Bruxelles (IOJ.be)

Mon intervention[1], qui n'a aucune prétention à l'exhaustivité, s'appuie principalement sur une expérience d'un peu plus de vingt ans dans l'enseignement des cours philosophiques, successivement comme maître, professeur, puis comme inspecteur de religion chrétienne orthodoxe, ainsi que comme formateur d'enseignants dans les domaines de la théologie et de la pédagogie religieuse. Pour m'inscrire au mieux dans le plan de l'intervention principale et pour faciliter la lecture éventuellement parallèle des points de vue, j'emprunte le schéma diachronique de Xavier Delgrange, c'est-à-dire, d'abord, le contexte de l'apparition de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (ci-après, EPC), la mise en place du cours de philosophie et de citoyenneté (ci-après, CPC) dans les réseaux concernés et sa définition comme discipline distincte, pour terminer sur ce que l'intervenant qualifie, à juste titre, de « zones d'ombre »[2], qui subsistent pour l'avenir.

1. Primat du budget sur la pédagogie

Dans l'École, la réflexion pédagogique et la philosophie politique, appliquée au monde éducatif, devraient logiquement précéder les arguments budgétaires, mais une entité telle la FWB, qui jouit des prérogatives d'un État souverain mais qui est économiquement faible, ne peut pas se permettre un si noble processus de décision. Parmi les désenchantements de la vie, n'y a-t-il pas celui qui consiste à constater que

---

[1] Mon propos, qui n'engage que moi et non une quelconque autorité publique, se veut un écho à l'intervention de Xavier DELGRANGE, tout aussi éclairante que spirituelle, suivie de celles de ses répondants, à savoir Johanna DE VILLERS du Centre d'Action Laïque (CAL), Étienne MICHEL du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC), José-Luis WOLFS de l'Université libre de Bruxelles (ULB) et Olivier SERVAIS de l'Université catholique de Louvain (UCL). Je ne m'appliquerai pas à rappeler certaines spécificités du système éducatif en Communauté française (ci-après, FWB).

[2] X. DELGRANGE, *La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous*, intervention principale au colloque, p. 14.

l'administration de l'État est souvent guidée par d'autres considérations que la noble politique, par des considérations chiffrées plutôt que des idées philosophiques ? C'est ainsi que, au-delà du beau débat que constitue « l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme »[3], voire d'un cours de philosophie à proprement parler, on est forcé de prendre en compte des contingences matérielles que la logique ne pourra jamais expliquer.

Cette réflexion, pourtant toute triviale, me paraît primordiale pour aborder la question de la mise en place d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté en FWB, faute de quoi l'un des éléments du débat apparaîtrait biaisé : aujourd'hui, les militants de l'EPC (c'est-à-dire ceux qui préfèrent une diffusion des enseignements philosophiques dans la transversalité des matières), d'un côté, et du CPC (c'est-à-dire ceux qui préfèrent que la philosophie soit enseignée comme une matière à part), de l'autre, s'affrontent dans une guerre larvée qui n'aurait pas lieu d'être si l'administration budgétaire n'avait pas la tutelle tacite sur l'enseignement obligatoire. En effet, depuis longtemps, tous s'accordent, d'une part, sur l'intérêt d'augmenter l'enseignement de la philosophie dans le parcours scolaire des élèves, mais aussi, d'autre part, sur l'impossibilité budgétaire d'opérer cette augmentation sans retrancher d'autres éléments de l'enseignement, singulièrement le volume des cours philosophiques. Or, à moins de se croire prophète ou de vouloir apparaître péremptoire, nul ne peut prétendre qu'un cours propre de philosophie et d'éducation à la citoyenneté vaut mieux qu'une instruction correspondante, diffusée dans tous les cours de manière transversale. Dans une évaluation pédagogique objective, chacune des deux méthodes présente son intérêt et ses limites. La militance rabique pour l'une ou pour l'autre formule, compréhensible dans une logique partisane, n'honore pas l'intelligence pédagogique des plaidants.

Cette remarque vaut généralement aussi pour la question de ce que l'on appelle parfois le « cloisonnement des élèves » selon leurs options philosophiques. En effet, si les élèves sont réunis pendant tout le temps scolaire, sauf pour une ou deux périodes hebdomadaires, on peut difficilement soutenir qu'ils vivent dans le cloisonnement. L'expérience de terrain montre que, de même qu'il n'est pas absurde de constituer des groupes uniquement masculins ou uniquement féminins pour débattre de

[3] Selon l'expression employée dans le titre du rapport de la députée Écolo, B. WYNANTS, en date du 27 novembre 2000 (disponible à l'adresse suivante : www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/000304638).

certaines questions d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (Evras), ainsi n'est-il pas absurde d'avoir des temps de rencontre selon les sensibilités convictionnelles ou religieuses des élèves : on y observe d'autres dynamiques de discussion, un autre rapport à autrui, à sa propre identité et aux questions de sens. Au demeurant, dans la pratique, l'écrasante majorité des maîtres et professeurs de cours philosophiques ont toujours privilégié l'alternance entre les temps intra-convictionnels et les rencontres inter-convictionnelles, sans avoir attendu les injonctions de quelque autorité pour tenter ces expériences. Cependant, ériger le décloisonnement absolu en obligation pédagogique peut mener à un phénomène que l'on observe aisément dans la pratique : s'ils ne ressentent pas un « *safe space* » autour d'eux, des élèves peuvent se refermer et devenir moins perméables à une démarche de dialogue sur les questions de sens.

2. Cours philosophiques ou erronément dits « philosophiques »

Une autre remarque circonstancielle doit être prise en compte pour aborder une lecture lucide de la mise en place de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté en FWB : la contestation du vocable « cours philosophiques ». La conjoncture a voulu que, dans l'inconscient collectif, le cours de philosophie et de citoyenneté, pour des raisons que nous verrons plus loin et notamment à cause de la proximité lexicale des deux vocables, soit mis en rivalité avec les cours philosophiques, dont la disparition était souhaitée par certaines franges de la population. Pourtant, tout comme un cours de physique théorique ne rend pas superflu celui de mathématique, et vice-versa, ou comme un cours de géographie humaine ne peut pas remplacer les cours d'histoire, l'éducation à la philosophie n'est pas redondante, par définition, avec un cours de religion ou de morale. Le problème réside dans le fait que la finalité de toutes ces matières relève, en définitive, de la convention, et que, à propos des cours philosophiques, cette convention n'existe que tacitement dans la société belge francophone[4]. Toutefois, intituler les cours de religion et de morale non confessionnelle « cours philosophiques » n'est pas pour autant une hérésie juridique, mais

[4] Comme cela a été rappelé par d'autres, aucun des cours philosophiques, à ce jour, ne bénéficie d'un référentiel de compétences juridiquement opposable. Pour les trois cours philosophiques pour lesquels des programmes sont adoptés pour les établissements d'enseignement organisé par la FWB, à savoir les cours de religion catholique et protestante et le cours de morale non confessionnelle, l'absence de consolidation juridique d'un référentiel propre rend également fragile le statut des programmes, ce que les services d'inspection et les organisations syndicales ne savent que trop bien.

bien la sanction officielle d'une réalité pratique bien installée : même si ces cours, dans la Constitution, sont uniquement désignés comme « l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle »[5], divers éléments législatifs et réglementaires en FWB ont commodément assimilé l'appellation de « cours philosophiques », en plus des vocables antérieurs (employés notamment dans l'article 8 du Pacte scolaire) de « cours de morale non confessionnelle », d'une part, et de « cours de [telle] religion et de la morale inspirée par cette religion », d'autre part. Si l'appellation « cours philosophiques » dérange certains, il convient de noter que des théologiens, du moins dans certaines traditions chrétiennes, critiqueraient volontiers l'appellation de cours de « religion et de morale qui s'en inspire », contestant de voir leur conception de la vie ou leur foi qualifiée de religion et leur agir se réduire à une morale, qui plus est une morale univoque et surdéterminée, mais les représentants des cultes reconnus et, de manière générale, les commentateurs se sont, sauf erreur de ma part, accommodés de cette situation.

En revanche, il est de bon ton, désormais, de ne plus désigner les cours philosophiques comme tels et de ne pas se borner à utiliser les expressions employées dans la Constitution, mais de conserver l'appellation « cours philosophiques », mais en la déformant ; ainsi, on trouve par exemple ces cours surnommés : « improprement appelés cours 'philosophiques' », « cours dits 'philosophiques' », « cours prétendument philosophiques » ou même « cours erronément dits 'philosophiques' ». L'observateur averti de la réalité politique dans l'enseignement en FWB peut difficilement ignorer que cette pratique de contestation de l'une des nomenclatures officielles des cours philosophiques est de nature à dévaloriser ces cours, même lorsqu'on n'en a pas l'intention, et, parfois, participe même d'un certain mépris à leur égard. Dans un registre plus subjectif, j'ajouterai que, lorsque ces expressions se retrouvent dans la bouche ou sous la plume de promoteurs d'une nouvelle vision de l'École, animée par un esprit de vivre-ensemble, de citoyenneté active, de respect mutuel, de Progrès, etc., on ne peut qu'être ébranlé : on ne frappe pas un homme à terre, surtout quand on enseigne la morale (au sens large du terme). Les acteurs des cours philosophiques, principalement les enseignants, qu'ils enseignent la morale non confessionnelle ou l'une des religions, ne sont pas une personnalité unifiée capable de répondre juridiquement dans un débat public, ils ne bénéficient pas non plus de la tribune médiatique dont disposent ceux qui les critiquent non pour la

[5] Constitution belge, art. 24, §1er.

manière dont ils exercent leur fonction, mais uniquement parce qu'ils l'exercent[6].

La conclusion que l'on peut tirer de ceci est que les cours philosophiques, d'aujourd'hui et d'hier (de demain ? Rien n'est moins sûr), et surtout leurs titulaires, dont la précarité des conditions de travail n'est plus à démontrer, ne méritent pas qu'on les dégrade plus qu'ils ne le sont. Même si l'on veut leur disparition pure et simple, on peut respecter l'une des manières dont ils sont désignés dans les normes en vigueur.

3. Déclaration de politique communautaire de 2014 et arrêt de 2015 de la Cour constitutionnelle

Dans sa présentation, Xavier Delgrange a exposé une chronologie de la mise en place du CPC, chronologie certes exacte, mais qu'on pourrait qualifier de diplomatique. En effet, si le CPC a été précédé par l'organisation d'un Encadrement pédagogique alternatif (ci-après, EPA), induit par l'arrêt n° 34 de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015, la création du CPC était

[6] Pour se convaincre de la violence que constitue la diffusion de ces contestations de l'une des appellations des cours de religion et de morale, il suffit de l'appliquer, par la pensée, à certaines réalités qui nous entourent, mais dont on n'a pas coutume de questionner le nom. Ne trouverait-on pas indélicat de dire « cours de morale soi-disant "non confessionnelle" » (puisque la Cour constitutionnelle a mis en question ce caractère par un arrêt du 12 mars 2015), « Centre d'action erronément dit "laïque" » (puisque qu'il milite pour l'inscription de cette épithète substantivée, mais qu'il a privatisée en faveur d'une portion seulement de la population, dans la Constitution qui s'applique, elle, de manière universelle aux citoyens du pays), « Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel dit "Neutre" Subventionné » (l'expérience de terrain permet de dire que, dans ce réseau comme ailleurs, la neutralité est un défi de chaque jour, difficile à relever, même quand on le veut, ce qui n'est pas toujours le cas), « Facultés universitaires Notre-Dame de la soi-disant "Paix" » (et d'ailleurs, elles ont été rebaptisées), « Université dite "libre" de Bruxelles » (heureusement, la récente pagaille autour de l'attribution d'un certain doctorat *honoris causa* aura permis de sauver la réputation de liberté interne), « Université erronément dite "catholique" prétendument de "Louvain" » (on connaît la sempiternelle controverse du « C » de l'UCL, et les organisateurs de colloques scientifiques à Louvain-la-Neuve n'omettent jamais d'envoyer aux participants de prudentes indications géographiques pour éviter de devoir aller chercher leurs conférenciers incongrûment arrivés à Louvain), « Centre démocrate soi-disant "humaniste" » (en fait, ils ont plagié le raisonnement susmentionné du CAL, mais pour l'humanisme), « prétendus "Verts" » (vus de l'intérieur ou de l'extérieur ?), « L'accès à l'enseignement est dit "gratuit" jusqu'à la fin de l'obligation scolaire » (Ah ! l'une des envolées utopistes de notre Loi fondamentale), « Conseil dit "d'État" »… N'en jetez plus ! Les exemples peuvent être multipliés à l'infini, et je les livre ici avec humour, en présentant d'emblée mes excuses aux âmes sensibles que j'aurais pu choquer. Ces modifications de nomenclature sont purement fantaisistes et seraient scandaleuses s'il devenait commun de les employer.

déjà annoncée, dans une version embryonnaire[7], dès la déclaration de politique communautaire de la législature actuelle, publiée en juillet 2014[8]. Comment peut-on expliquer cette inversion chronologique ? Les négociateurs du futur pouvoir exécutif de la FWB avaient-ils connaissance de l'arrêt que le pouvoir judiciaire n'allait prononcer que huit mois plus tard ? Les juges de cette haute juridiction ont-ils estimé que le pouvoir judiciaire devait anticiper la réforme législative qui était, de toute manière, déjà annoncée ? Cette inversion chronologique est un tabou, une injure à la séparation des pouvoirs dans un régime démocratique. Ces questions doivent être éclairées par plusieurs éléments conjoncturels qui ont probablement influencé les uns (mandataires politiques) et les autres (magistrats de la Cour constitutionnelle), tous étant bien renseignés sur la réalité sociale en FWB, les menant quasi-concomitamment – retournons à la diplomatie – à des conclusions convergentes.

4. Cours de religion islamique majoritaire dans l'enseignement officiel en Région de Bruxelles-Capitale

Depuis le début de cette décennie, dans les établissements d'enseignement officiel situés en Région de Bruxelles-Capitale, le cours de religion islamique, option philosophique la plus suivie, avait atteint le seuil symbolique de fréquentation par la moitié des élèves environ[9]. Ce symbole est un autre tabou : pour de bonnes ou de mauvaises raisons, j'y reviendrai

---

[7] Généralement, le projet s'intitulait alors « cours de citoyenneté » ou « cours d'éducation à la citoyenneté ». Dans une démarche constructive que la majorité gouvernementale a su accueillir favorablement, une députée bruxelloise de l'opposition (DéFI), ardente promotrice d'une pédagogie discursive et de l'enseignement de la philosophie, a insisté pour que l'apprentissage de la philosophie soit davantage mis en valeur.

[8] « 1.3. Développer l'éducation à la citoyenneté
L'école est un lieu de socialisation et d'apprentissage de la citoyenneté. Elle doit préparer notre jeunesse à intégrer la diversité dans une société pluraliste. L'école participe ainsi à la construction d'un socle de références culturelles commun à tous les élèves, favorisant la cohésion sociale et le vivre ensemble. Le Gouvernement instaurera sous cette législature, dans les écoles de l'enseignement officiel, progressivement à partir de la première primaire, un cours commun d'éducation à la citoyenneté, dans le respect des principes de la neutralité, en lieu et place d'une heure de cours confessionnel ou de morale laïque. Ce cours sera doté de référentiels spécifiques, incluant un apprentissage des valeurs démocratiques, des valeurs des droits de l'Homme, des valeurs du vivre-ensemble et une approche historique des philosophies des religions et de la pensée laïque. En aucun cas, cette réforme ne pourra entrainer la perte d'emploi pour les enseignants concernés en place », Déclaration de politique communautaire 2014-2019 du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Fédérer pour réussir », *Doc. parl.*, Parl. Com. Fr., S.E. 2014, p. 10

[9] Voir *Les Indicateurs de l'enseignement* publiés annuellement par la FWB, disponibles sur www.enseignement.be/index.php?page=28017&navi=2264.

plus loin, ces chiffres ont effrayé bien des décideurs politiques. Tout le monde savait que l'organisation des cours philosophiques était, en général, très imparfaite, mais cette imperfection était tragique dans l'enseignement des religions minoritaires. L'enseignement de la religion islamique, qui avait souffert de tous les défauts objectifs des religions minoritaires, devenant l'option philosophique majoritaire dans l'enseignement officiel de la capitale, n'a pas élevé le niveau de confiance dans les cours philosophiques auprès des décideurs politiques. Sans aborder déjà la question épineuse de l'avenir des cours de religion et de morale, on peut déjà remarquer que les difficultés d'organisation de ces cours n'ont évidemment pas été résolues par leur réduction à une seule période hebdomadaire. Sans aucune prétention à l'exhaustivité, je propose d'évoquer quelques-unes des difficultés objectives d'organisation des cours de religion islamique, mais les remarques sont souvent applicables mutatis mutandis aux autres options philosophiques, surtout aux options minoritaires.

5. Formation initiale des enseignants des religions minoritaires

Alors que la FWB organise ou subventionne un enseignement de la religion islamique depuis plus de quarante ans, elle n'a jamais pourvu, de manière organique et jusque récemment, à la formation initiale des futurs titulaires de ces cours[10]. Il y a plus de quinze ans, n'ignorant pas que les titulaires des cours des religions minoritaires présentaient des défauts statutaires particuliers, notamment quant aux titres professionnels qui servaient à les recruter, et préoccupé quant aux droits sociaux des enseignants concernés par cette difficulté, le gouvernement de la FWB a présenté au parlement des projets de décrets pour accélérer les nominations à titre définitif des enseignants temporaires, décrets adoptés à de larges majorités le 20 décembre 2001 et le 27 mars 2002. La préoccupation de maîtrise de la langue française, qui a heureusement été formulée par plus d'un député au cours des débats parlementaires, n'a jamais été accompagnée d'une préoccupation équivalente au sujet de la formation des mêmes enseignants sur le contenu même de leur discipline. Nul ne niera qu'il est indiqué d'avoir des enseignants qui maîtrisent de manière satisfaisante – et même excellente ! – la langue d'enseignement, mais encore faut-il s'assurer que le contenu de l'enseignement soit fidèle à la

[10] Cette remarque vaut aussi pour la religion orthodoxe, mais ce n'est pas cette option qui était la plus suivie dans les écoles officielles de la capitale et que fréquentait la moitié de la population scolaire au début des années 2010, ce qui rend cette carence moins tragique au plan social.

discipline enseignée et que l'expertise scientifique des titulaires se conjugue avec une aptitude pédagogique correspondante. Or, hormis la mise en place d'organes d'inspection, au demeurant souvent impuissants dans les cas de contentieux, la FWB n'a pas pourvu à cet élément essentiel de tout enseignement disciplinaire qu'est la formation initiale. En effet, l'inspection n'intervient qu'en cours de carrière, non avant la prise de fonction – ce serait un comble ! – ; or, c'est en amont de l'inspection et des maigres possibilités de formation continue disciplinaire que se jouent énormément de problématiques relatives à la qualité d'un enseignement. Comme l'écrit avec humour un essayiste français : « En religion, comme en plomberie, il vaut mieux s'adresser aux professionnels, expérience deux fois millénaire garantie »[11]. Veut-on que les élèves en FWB bénéficient d'une intelligence des faits religieux, de l'histoire des religions, des cultures et des civilisations ? Croit-on qu'il soit possible de faire abstraction, pour ces disciplines, de l'impératif intellectuel de formation que l'on conçoit pour toute autre matière ? Dans la pratique, l'absence durable d'établissement de formation supérieure ou, du moins, de dispositif de formation supérieure pour les enseignants de plusieurs religions reconnues a conduit à confiner des personnes privées à prendre l'initiative d'organiser des séminaires d'enseignement théologique et de pédagogie religieuse. Cependant, les formations, du moins celles auxquelles j'ai contribué pendant environ quinze années pour la religion orthodoxe, avaient lieu les soirs et les week-ends, au sein d'associations privées qui ne sont soumises à aucune exigence académique généralement quelconque et qui, bien souvent, ont flirté avec la ligne qui sépare la rigueur administrative, à laquelle doit se tenir tout établissement d'enseignement supérieur, et le copinage qu'on peut observer dans toute société humaine, mais qui n'en demeure pas moins injustifiable. Parfois, des autorités religieuses sont même allées jusqu'à délivrer des titres professionnels – qui n'équivalaient pas à des grades académiques, mais qui donnaient accès à une carrière complète et régulière dans l'enseignement de la religion correspondante –, à des personnes qui n'avaient pas même entamé la moindre formation supérieure ; certains titulaires de ces titres professionnels n'ayant pas même achevé leur propre formation secondaire supérieure ont pu se retrouver enseignants devant des élèves qui fréquentaient un niveau scolaire supérieur au leur. Pourtant dans le paysage académique belge, la théologie, comprise comme une science critique et non comme une démarche mystique, constitue bien une discipline scientifique, rigoureuse et digne d'étude sérieuse. Sans donner voix à des théologiens scientifiques, quel type de discours religieux favorise-t-on en

[11] J.-Fr. COLOSIMO, *Aveuglements – religions, guerres, civilisations*, Paris, Cerf, 2018, p. 172.

FWB ? En la matière, même si elle est facile à adopter, la politique de l'autruche, celle de l'État puis de la FWB, s'avère stérile, voire dangereuse. La régulation des formations, au contraire, aurait permis et peut encore permettre, par la culture du débat, de la publication des recherches, des échanges d'étudiants et d'enseignants, l'émancipation des discours religieux et laïques par rapport aux milieux les plus rigides. Cette grande difficulté, surtout vécue dans l'enseignement des religions islamique et orthodoxe[12], mais que rencontrent parfois tous les autres cours, a nécessairement conduit à un enseignement des religions moins satisfaisant qu'on aurait pu l'espérer. Il convient de noter que ce régime imparfait n'empêche pas, jusqu'à ce jour, une grande proportion de la population scolaire d'opter pour l'enseignement des religions ou de la morale non confessionnelle, signe de l'attachement à ne pas voir les faits religieux évacués de l'enseignement obligatoire.

6. Efficacité limitée de l'inspection des cours de religion

Jusqu'à la promulgation du décret du 10 mars 2006, les maîtres et professeurs de religion de l'enseignement officiel subventionné demeuraient l'une des dernières catégories d'enseignants en FWB, sinon la dernière, à être privés d'un dispositif statutaire propre. Si on leur reconnaissait, jusqu'à cette époque, la qualité d'agents communaux ou provinciaux, sans autre disposition statutaire spécifique, c'était en vertu d'éléments de jurisprudence soutenus par des organisations syndicales mues par des idéaux humanistes. La mise en œuvre d'un statut propre aux enseignants de religion de ce réseau, ainsi que la mise à jour du statut des enseignants de religion du réseau organisé par la FWB (arrêté royal du 25 octobre 1971) ont été des étapes qui ont amélioré d'importants aspects dans l'exercice de ces fonctions. Néanmoins, concernant l'inspection de ces cours et des membres du personnel, de petits oublis ont empêché, jusqu'à ce jour, l'évaluation de la qualité de ces enseignements, surtout dans l'enseignement subventionné : en effet, peu de temps après la mise en œuvre de la réforme statutaire susmentionnée, un contentieux porté devant le Conseil d'État a mis au jour la carence des éléments législatifs requis par l'art. 9, §2 du Pacte scolaire, à savoir l'absence de définition des missions de l'inspection de

[12] Il faut néanmoins reconnaître que, pour les autres religions minoritaires, la FWB n'a jamais notoirement pourvu à l'organisation ou au subventionnement de formations supérieures. On a l'impression que, dans l'enseignement supérieur, surtout dans les établissements non universitaires, la FWB s'est bornée à subventionner l'enseignement de la religion catholique et à organiser l'enseignement de la morale non confessionnelle (par des formateurs souvent remarquables, mais certainement pas philosophiquement neutres).

religion dans les établissements d'enseignement subventionné (proportionnellement importants)[13]. À cela s'ajoutent l'exclusion des inspecteurs de religion des services constitués du Service général de l'Inspection[14], qui marginalise leurs missions dans les établissements scolaires, ainsi que le caractère obsolète ou inexistant des modèles de rapport que les décrets correspondants prescrivent au gouvernement d'arrêter, désormais depuis plus d'une génération d'élèves[15]. En l'absence de modèles de rapports et de procédures ad hoc, le travail de l'inspection n'a d'incidence essentielle que dans les circonstances favorables ; en revanche, devant des cas litigieux, l'efficacité de l'inspection n'est pas établie[16]. Cet état de fait fragilise le dispositif d'évaluation de la qualité des enseignements, ce qui ne profite à personne, surtout pas aux élèves. À court terme, certains titulaires qui n'avaient manifestement pas les compétences professionnelles pour être enseignants, n'ayant jamais bénéficié d'une formation initiale dans ce domaine, ont pu se réjouir de pouvoir profiter de l'absence de contrôle de qualité des cours, mais le système d'enseignement des cours philosophiques, à moyen terme, en a été fragilisé considérablement. Cette incohérence du système a eu lieu principalement au détriment des élèves, pauvres usagers du système éducatif, mais pourtant raison d'être de l'enseignement.

Dans le système éducatif actuel, ainsi que dans l'esprit des normes européennes en éducation[17], il est cohérent d'envisager l'avenir de tout service d'inspection, donc également de l'inspection des cours philosophiques, de manière à rendre étanche les tâches d'audit du système éducatif (c'est-à-dire l'évaluation de l'organisation des activités scolaires et

---

[13] Arrêts n° 200.607 du 8 février 2010 et n° 203.029 du 16 avril 2010.

[14] Au sujet de l'organisation du Service général de l'Inspection, l'article 1 du décret du 8 mars 2007 stipule : « Il ne s'applique pas à l'enseignement des cours de religion. Les inspecteurs des cours de religion relèvent toutefois de l'autorité de l'Inspecteur général coordonnateur ».

[15] Pour l'enseignement organisé par la FWB, les modèles de rapport ont été arrêtés il y a plusieurs décennies ; de toute évidence, ils n'ont pas suivi l'évolution des normes de droit, notamment en ce qui concerne les droits de la défense en cas de contentieux. Quant aux modèles de rapport pour l'enseignement officiel subventionné, dont la disposition est prescrite par l'art. 25, § 2 du décret du 10 mars 2006, ils n'existent même pas.

[16] Dans de multiples situations de terrain, il est même apparu que, n'ayant pas les moyens de contribuer utilement à la résolution d'une situation défavorable, l'intervention de l'inspection pouvait avoir l'effet inverse à celui escompté : dénoncer une transgression sans qu'il n'existe de moyens de la corriger peut contribuer à la consolidation et la perduration du problème. Par exemple, on a pu observer des nominations à titre définitif d'enseignants temporaires sujets à des mentions défavorables d'inspection, grâce à de véritables entourloupes administratives qui ont décrédibilisé l'organe d'inspection.

[17] Voir, par exemple, les publications de l'Institut international de planification de l'éducation, créé par l'Unesco (www.iiep.unesco.org).

l'évaluation professionnelle du personnel enseignant) et les tâches de recrutement et de désignations des enseignants. Pour les cours de religion, une difficulté résidait dans le lien qui pouvait être conçu entre l'inspection et les autorités religieuses. En effet, le Pacte scolaire prévoyait que, dans l'enseignement organisé par l'État (la FWB), l'inspection des cours de religion soit du ressort des inspecteurs nommés par le Ministre (mais sur proposition du Chef de culte), tandis que dans l'enseignement subventionné, les inspecteurs de religion étaient les délégués du Chef de culte eux-mêmes. Ces dispositions seront sans doute amendées dans un avenir proche.

En effet, la situation actuelle est donc nécessairement une situation en devenir, puisque l'inspection des cours de religion devra être réformée, tout comme celle de la morale non confessionnelle dont les inspecteurs comme les maîtres et professeurs sont des acteurs philosophiquement engagés du système scolaire et, comme les enseignants de religion, non soumis à la neutralité. Parmi les quelque 250 inspecteurs actuellement en fonction dans le Service général de l'Inspection[18], 38 postes sont dévolus aux religions et à la morale non confessionnelle[19]. Étant donné l'évolution de l'organisation des cours philosophiques et l'absence actuelle d'inspection pour l'EPC, on imagine difficilement comment les inspecteurs des cours philosophiques ne suivraient pas le chemin qu'ont pris la plupart des enseignants qu'ils inspectaient jadis, c'est-à-dire qu'ils se convertissent en inspecteurs d'EPC.

La logique de l'inspection strictement disciplinaire coexiste déjà aujourd'hui avec celle d'une inspection plus transversale. Il serait opportun que les inspecteurs des cours qui relèvent des sciences humaines puissent constituer un groupe pluriel, au sein duquel certains auraient des spécialités utiles selon les contextes. En France, il existe, au sein des équipes d'inspection de l'Éducation nationale de chaque académie, des inspecteurs qui sont chargés plus spécialement de certaines tâches[20] ; il ne serait pas

---

[18] Dont environ 150 ne sont pas nommés à titre définitif, ce qui constitue une considérable difficulté dans un service si crucial pour la qualité d'un système éducatif.

[19] Il faut noter que seul un poste sur les huit que compte la morale est pourvu de manière définitive, tandis que ceux des inspecteurs de religion le sont tous ; en revanche, les inspecteurs de morale, contrairement aux inspecteurs de religion, sont pleinement intégrés aux services de l'enseignement secondaire ordinaire et de l'enseignement fondamental. L'absence de nomination à titre définitif pour la plupart d'entre eux relève de la problématique distincte qu'est l'organisation d'une épreuve de recrutement des inspecteurs membres des services du Service général de l'Inspection.

[20] C'est le cas, par exemple, des inspecteurs référents pour ce qu'on appelle la « Culture humaniste ». Ils ont le même titre statutaire que leurs collègues inspecteurs de l'Éducation

inutile que cela alimente la réflexion des mandataires politiques chargés de ces questions.

Concernant le contenu lui-même des cours de religion, indépendamment de l'inspection de ces matières, les autorités religieuses respectives conservent, quoi qu'il en soit, la prérogative de le définir ; il n'est donc pas nécessaire que l'inspection du cours soit assumée par un inspecteur de la confession correspondante, mais bien par quelqu'un qui a une expertise en sciences humaines, si possible en théologie, en philosophie ou en science des religions et de la laïcité. Si un service d'inspection « d'EPC et des cours philosophiques » voyait le jour, ses membres pourraient œuvrer à la fois dans les cours philosophiques résiduels et dans l'EPC, ce qui justifierait le nombre aujourd'hui pléthorique de postes dévolus aux cours philosophiques. Cette conception revient simplement à inverser la logique de l'article 4 du décret du 22 octobre 2015, en vertu du principe de subsidiarité : au lieu de faire accompagner le futur inspecteur d'EPC par un inspecteur chargé des programmes des cours concernés (somme toute, par un inspecteur de religion) pour l'inspection de l'EPC, l'inspection « d'EPC et des cours philosophiques » pourrait agir seule dans ce qui relève de la philosophie et la citoyenneté et pourrait, si nécessaire, être accompagnée par des délégués bénévoles, habilités par les autorités religieuses, lors de certaines interventions dans les cours confessionnels, par exemple en cas de litige doctrinal.

7. Fonctionnement des organes représentatifs des cultes reconnus

Aux difficultés purement objectives, s'ajoutent, concernant certaines options philosophiques, des particularités conjoncturelles dans le fonctionnement des organes représentatifs du culte correspondant. Ainsi, pour l'islam, l'Exécutif des Musulmans de Belgique a connu, jusque récemment, une histoire mouvementée, caractérisée par des périodes où la gestion des dossiers relatifs au cours de religion ne peut pas ne pas avoir été bousculée. Ce sont surtout les inspecteurs qui s'appliquaient avec dévouement à gérer ce secteur, ce qui ne facilitait pas la distinction entre les missions propres de l'inspection, sous mandat de l'Administration de la FWB, et les fonctions résiduelles confiées, à titre subsidiaire, aux autorités religieuses par le législateur communautaire et aux intéressés par

---

nationale, mais, lorsque des dossiers touchent à la culture humaniste, c'est-à-dire à l'Enseignement moral et civique (l'« EMC »), ce sont ces inspecteurs qui sont prioritairement appelés.

délégation[21]. De manière générale, les organes représentatifs des cultes reconnus, indispensables acteurs de la logique institutionnelle belge actuelle, rendent très peu compte de leur fonctionnement interne.

Par ailleurs, les enseignants de morale non confessionnelle, bien que reconnus depuis l'arrêt du 12 mars 2015 de la Cour constitutionnelle comme des acteurs scolaires philosophiquement engagés, ne sont soumis à aucune tutelle d'organe représentatif dans leur carrière administrative, alors que le cours de morale non confessionnelle est représenté au Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (ainsi que dans diverses concertations plus informelles avec les autorités de la FWB) par des délégués du Centre d'Action Laïque. Dans une éventuelle réforme, il n'est pas évident de maintenir cette différence de traitement entre les enseignants des cours de religion et ceux de la morale.

La FWB, dans la lignée de la tradition universitaire belge et occidentale, au demeurant précédée par l'Histoire, a reconnu la théologie comme une discipline académique, au même titre que d'autres sciences humaines et, plus récemment, les sciences des religions[22]. La conséquence majeure de cette reconnaissance aurait dû être la dévolution de l'enseignement des religions aux titulaires de théologie. La Grèce, toute confessionnellement chrétienne orthodoxe qu'elle apparaisse, ne fait pas autrement : ce sont bien les autorités administratives de l'État et non les organes représentatifs des cultes, qui désignent les enseignants et fixent les programmes[23]. Les lieux de formation en théologie et en sciences des religions en FWB ne sont-ils pas suffisamment outillés pour former les futurs enseignants des religions (et les enseignants du CPC) ?

8. Climat social délétère à l'égard des religions

Enfin, concernant spécifiquement le cours de religion islamique, il est probable que le climat social de ces dernières années, malheureusement teinté de dénigrement envers l'islam ou envers les cultures musulmanes, a participé du scepticisme à l'égard de la bonne organisation de ce cours et,

---

[21] Les situations respectives dans les autres communautés religieuses mériteraient chacune une étude propre.

[22] Cette appellation est, par exemple, celle qu'utilise l'Université catholique de Louvain et celle de l'École doctorale du FNRS. Le programme académique équivalent à l'Université libre de Bruxelles s'intitule « sciences des religions et de la laïcité ».

[23] Dans ce pays, une polémique fait rage, aujourd'hui, à ce propos. Les principaux partis politiques demeurent néanmoins favorables à conserver l'état de fait, alors que les instances religieuses voudraient avoir davantage de prérogatives dans l'administration des cours de religion, du moins pour la religion orthodoxe.

par extension, à l'égard de tous les cours philosophiques.

Si cette compréhension différente de la chronologie de l'apparition du CPC, que j'ai proposée ci-dessus, apparaissait fondée, il n'est pas improbable que la question préjudicielle posée par le Conseil d'État à la Cour constitutionnelle sur le caractère confessionnellement engagé du cours de morale non confessionnelle, à la requête de parents ouvertement proches des instances laïques, apparaisse un jour aux historiens comme un expédient plutôt qu'un motif réel de réforme.

Au-delà du dénigrement dont font souvent l'objet les traditions islamiques dans les sociétés occidentales, on ne peut nier que c'est l'ensemble des traditions religieuses qui se trouvent souvent discréditées aujourd'hui, surtout lorsqu'elles ont une origine historique ancienne. L'élément qui paraît le plus constant dans la critique des religions est celui qui a trait à la soi-disant prétention des religieux à la vérité.

En ce sens, comme l'écrit Dominique Borne : « Enseigner les faits religieux c'est chercher à faire comprendre à des élèves comment on peut distinguer la vérité des savoirs et la vérité des croyances. L'enjeu, insuffisamment pesé, est considérable. Il ne concerne pas en effet seulement les croyances religieuses mais l'ensemble des convictions dont chacun peut se réclamer »[24].

En effet, le rapport des religions à la vérité constitue un apport considérable à l'enseignement en général. Les vérités religieuses ne doivent pas être traduites pédagogiquement comme des prétentions à une hypothétique vérité unique, mais à des propositions de donner du sens à certaines expériences vécues, dans la mémoire de l'humanité, par des individus ou des communautés. Les « vérités » théologiques, parce qu'elles emploient les catégories narratives ou argumentatives de la langue, de l'image, de la représentation, constituent toujours des assertions contextuelles, des propositions de sens, non des axiomes de mathématique. Ne pas confondre physique et métaphysique, cela s'apprend[25] ; mais si l'on n'aborde jamais de sujets métaphysiques, on ne l'apprend pas[26].

---

[24] D. BORNE, *Enseigner la vérité à l'école ? Quels enjeux ?*, coll. Débats d'école, Paris, Armand Colin, 2007, p. 144-145.

[25] Pour une exploration des différentes postures possibles d'enseignement des faits religieux, voir D. BORNE et J.-P. WILLAIME (dir.), *Enseigner les faits religieux – Quels enjeux ?*, coll. Débats d'école, Paris, Armand Colin, 2007.

[26] Aussi trivial que cela puisse paraître, cette vérité (*sic* !) pédagogique a sauté aux yeux de plusieurs inspecteurs de religion, il y a quelques années, lors d'une formation en cours de carrière organisée par tous les inspecteurs des cours philosophiques de l'enseignement secondaire, sur le thème du créationnisme : un honorable et respecté professeur de sciences

9. Une causalité illogique et une reconversion difficile

Si la déclaration de politique communautaire anticipait la création d'un cours d'éducation à la citoyenneté, devenu depuis CPC, elle a postulé un axiome juridique qui génère, jusqu'à ce jour, des causalités pédagogiques imprévues, mais impératives, qui sont à respecter avec cohérence et loyauté : il faut organiser un nouveau cours, avec d'anciens titulaires, sans que cette discipline ne corresponde exactement à une qualification académique existante, et avec la contrainte de ne pas supprimer d'emplois[27].

Il est notoire que les enseignants de religion des réseaux officiels ont été particulièrement malmenés par la mise en place du CPC : en guise d'exemple, la première année (2015-2016), avant que le législateur ne pourvoie à la limitation du nombre d'implantations scolaires qu'un enseignant peut desservir, on a connu, du moins en religion orthodoxe, des situations où une même personne était amenée à enseigner dans un nombre très élevé d'établissements (jusqu'à 18 écoles pour une enseignante de mon secteur). Et les personnes qui auraient pu ou voulu travailler à la fois comme enseignant de religion et de CPC ne le pouvaient pas facilement. Pourtant, ce n'est pas l'apparition en tant que telle du CPC qui a suscité les conditions de travail défavorables des enseignants de religion ; en grande partie, ces conditions étaient déjà très difficiles[28], mais un facteur est passé inaperçu.

En effet, il faut se rappeler que, au même moment que la création du CPC, a eu lieu pour les enseignants de religion une réforme des titres et fonctions similaire à celle que les autres enseignants avaient connue en 2014. Par le décret ad hoc du 30 juin 2016, le décret majeur du 11 avril 2014, qui réglemente les titres et fonctions, a été amendé pour y intégrer les fonctions d'enseignement religieux, que le gouvernement avait subitement

---

d'une université non confessionnelle, invité comme personne-ressource par l'inspection du cours de morale non confessionnelle, a tout simplement argué, devant 200 personnes, que croire dans un dieu créateur est déjà « une dérive créationniste ». On peut croire que suivre un cours de religion et même de théologie dogmatique n'aurait pas été sans intérêt pour ce professeur de sciences.

[27] La déclaration de politique communautaire ne précise pas dans quel sens entendre le terme d'« emploi ». Or, il y a sans aucun doute plusieurs manières de le définir.

[28] Avant l'année fatidique 2015 qui a vu l'éclatement du système ancien d'enseignement des cours philosophiques, il n'était pas rare qu'un enseignant de religion orthodoxe travaille dans une dizaine d'écoles par an. Certains allaient jusqu'à 11 ou 12 écoles, presque toujours réparties entre plusieurs pouvoirs organisateurs et, souvent, dans les deux réseaux officiels. Et la multiplicité des écoles n'était pas la seule difficulté.

exclues de la réforme prévue avant les élections régionales de 2014[29]. De 2014 à 2016, alors que l'ensemble du monde scolaire se convertissait à la nouvelle logique, assez complexe[30], des titres et fonctions, les enseignants de religion vivaient selon les normes d'antan : la plupart d'entre eux avaient été recrutés sur base d'un titre professionnel relevant de l'annexe de l'arrêté royal du 25 octobre 1971, lequel comportait des listes de titres professionnels qui n'étaient pas nécessairement des titres académiques.

En effet, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, le recrutement des enseignants de religion se faisait parmi les titulaires de certificats complémentaires de formation théologique délivrés par des instituts privés non subventionnés (et donc non soumis à un quelconque regard de la FWB). Pour certaines confessions religieuses, aucun établissement organisé ou subventionné par la FWB n'offrait la possibilité d'une formation initiale spécifique à la religion voulue[31]. Concrètement, cela signifie, par exemple, que si un candidat voulait se

[29] Ce n'était pas faute de projet : un groupe de travail, sous la houlette du même fonctionnaire général qui avait piloté le reste de la réforme, avait activement travaillé au chapitre « cours de religion » de la réforme des titres et fonctions qui est devenue le décret du 11 avril 2014. Cependant, quelques mois avant les élections, une instruction a soudainement ajourné la proposition que le groupe de travail avait préparée. La version finalement adoptée par décret le 30 juin 2016 diffère substantiellement du consensus qui s'était dégagé des travaux des groupes de travail de la législature antérieure, notamment en ce qui concerne le problème décrit ici des instituts privés de formation des enseignants de religion.

[30] Dans sa version actuelle, le décret du 11 avril 2014 comporte plus de 300 articles, qui s'étalent sur 162 pages dans le document PDF du portail Gallilex (www.gallilex.cfwb.be). Le texte n'est lisible que par des spécialistes du domaine : juristes praticiens du droit administratif, membres passionnés des organisations syndicales, inspecteurs procéduriers ou autres fonctionnaires spécialisés au sein de l'Administration de la FWB. La complexité et la longueur de ces dispositions, absolument souhaitables dans la logique de rendre les règles objectives de recrutement juridiquement solides et publiquement opposables, posent néanmoins deux questions, qui ne sont d'ailleurs pas sans rapport avec la philosophie et l'éducation à la citoyenneté : d'une part, comment amener les jeunes à croire dans les valeurs qui sont sous-jacentes au processus législatif d'une société démocratique dont les députés, dans leur écrasante majorité, n'ont aucune compétence pour comprendre le texte qu'ils votent et, d'autre part, comment imaginer un instant qu'un dispositif aussi complexe soit respecté sans transgression sur le terrain ? En pratique, dans les divers pouvoirs organisateurs subventionnés par la FWB, les personnes qui gèrent la carrière des membres du personnel enseignant ne sont pas nécessairement qualifiées pour suivre l'inflation législative en droit administratif de l'enseignement (ainsi que la jurisprudence correspondante). Cette remarque dépasse évidemment le cadre d'une réflexion sur la mise en place du CPC et sur l'avenir des cours philosophiques ; elle est cependant liée à la cohérence entre les valeurs enseignées dans une EPC et celles qui deviennent culturellement normatives dans le pays.

[31] Comme précisé plus haut, c'était le cas de la religion islamique et de la religion orthodoxe. Pour les trois autres religions (catholique, israélite et protestante), des lieux de formation existaient en milieu académique reconnu ; ils coexistaient avec des lieux de formation non reconnus, mais dont les titres l'étaient.

former à l'enseignement de la religion orthodoxe en FWB, il lui fallait soit suivre un programme complet dans un institut non reconnu mais dont les titres étaient reconnus, soit suivre une formation dans toute autre discipline académique et recevoir une forme de reconnaissance religieuse complémentaire qui ne correspondait pas à une formation en théologie et en pédagogie religieuse[32]. Par exemple, en 2016-2017, des enseignants de religion orthodoxe qui, après l'obtention de leur Certificat d'enseignement secondaire supérieur, avaient accompli quatre années de formation complète en sciences et pédagogie religieuses ont été exclus de l'enseignement du CPC et du module de formation à la neutralité parce que leur titre professionnel, qui avait été délivré par l'unique institut privé non reconnu d'alors, n'est pas un titre académique, tandis que d'autres personnes qui enseignaient la même discipline avec un graduat en comptabilité, en soins infirmiers ou dans une autre discipline non directement liée à la religion orthodoxe ont été admises à l'enseignement du CPC[33].

Une autre situation tendue se retrouve dans plusieurs cours de religion, aisément explicable par la sociologie religieuse des confessions correspondantes : avec la levée de certains obstacles statutaires au recrutement de diplômés étrangers, des porteurs de titres théologiques d'autres pays ont vu leurs titres étrangers reconnus comme titres académiques, alors que, dans la pratique, ils étaient scientifiquement équivalents à ceux des instituts privés non reconnus sur le sol belge. En outre, dans certains pays dont des diplômés se sont retrouvés enseignants de religion en FWB, la proximité de la théologie et de l'éducation à la citoyenneté n'est pas d'une évidence aussi éclatante que pour des théologiens formés en Belgique, même dans de modestes lieux de formation

[32] Pour rendre l'exemple plus parlant, j'ose une comparaison dans une autre discipline : personne ne doute que les hôtesses et les stewards de l'air ont une bonne formation aux langues étrangères, ce qui peut légitimer leur emploi comme enseignants de langues modernes, dans certains circonstances ; cependant, si une disposition législative venait à exclure d'une réforme éducative les enseignants porteurs de titres spécifiques pour l'enseignement des langues modernes et leur préférait les anciennes hôtesses et anciens stewards de l'air, il y aurait de quoi être étonné. Les personnes recrutées par les autorités religieuses uniquement en vertu de leur piété sont dans cette situation.

[33] En raison d'un complément à leur diplôme de comptabilité ou de soins infirmiers, à savoir le certificat de reconnaissance par une instance religieuse qui n'existait pas lors de la rédaction des dispositions correspondantes de l'annexe de l'arrêté royal du 25 octobre 1971, la « Commission pédagogique de l'Église orthodoxe en Belgique ». L'existence, depuis 2008, d'une personne morale de droit privé dont le nom s'approche de cette « commission » prévue dans le statut ne rend pas son existence réelle pour autant, du moins lorsque l'on sait comment elle (ne) fonctionne (pas).

non reconnus[34]. Les cas d'espèce de ce type illustrent que ce ne sont pas nécessairement les enseignants de religion les plus formés au départ, qui se retrouvent titulaires du CPC à l'arrivée. La cause du problème se situe probablement dans l'incurie des pouvoirs publics, qui dure depuis de longues décennies, à l'égard de la formation initiale des enseignants des cours philosophiques, surtout les enseignants de religion.

Au lieu de soutenir des lieux de formation religieuse distincts des autorités religieuses, donc en fécond dialogue avec elles[35], la FWB a négligé jusqu'à leur existence et le service que ces instituts ont apporté à la société pendant des décennies, en formant des enseignants de religion, tant bien que mal, sans aucune aide ni soutien des autorités publiques, si ce n'est, jusqu'en 2016, la reconnaissance des titres qu'ils délivraient.

Or, s'il est bien un remède contre toute dérive intégriste dans les communautés religieuses ou philosophiques, c'est bien celui de la culture académique : par définition, elle exclut le recours simple et abrupt à l'argument d'autorité. Lorsque les institutions d'enseignement théologique sont liées trop étroitement avec la hiérarchie religieuse, cette dernière se retrouve dans la situation d'être juge et partie[36].

---

[34] C'est la raison pour laquelle l'Institut de théologie orthodoxe de Bruxelles (asbl Institut Orthodoxe Saint-Jean-le-Théologien) a organisé pendant de nombreuses années un programme de formation complémentaire destiné aux enseignants ou futurs enseignants de religion orthodoxe, qui étaient déjà porteurs d'un titre académique en théologie mais délivré dans un pays d'Europe orientale à majorité chrétienne orthodoxe, afin que ces candidats s'intègrent plus harmonieusement dans le système éducatif local. Il ne faut pas croire que, parce que le processus de Bologne a été mis en œuvre et que l'Union européenne s'est élargie à d'anciens pays du Bloc de l'Est, les références citoyennes soient devenues comparables dans tous les domaines de la vie politique et sociale ; en FWB, la séparation des pouvoirs, le principe du contradictoire, les valeurs sous-jacentes aux Droits de l'Homme, etc. sont vues comme des normes de la vie sociale et politique, ce qui est loin d'être le cas dans l'ensemble des pays de l'UE d'aujourd'hui.

[35] Ceci est d'ailleurs une piste d'avenir pour l'ensemble de la problématique de la représentation des cultes et des laïcités : l'une des garanties qu'une communauté religieuse ou philosophique peut s'inscrire dans le paysage institutionnel d'un État ne serait-elle pas l'existence, au sein de la communauté, d'un débat ouvert entre les nécessaires sensibilités diverses qui la structurent ? En ce sens, l'interprétation des articles 19, 20 et 21 de la Constitution n'est-elle pas souvent, aujourd'hui encore, trop monolithique ? En particulier, cela s'applique aux religions autres que le catholicisme. Une interprétation trop étroite de l'article 21, notamment, peut ressembler à la mise en pratique d'un État dans l'État, c'est-à-dire à une communauté non démocratique dans la société, avec une hiérarchie unique, une pensée unique, un fort fonctionnement centralisé et fort.

[36] Imaginerait-on l'archevêque de Malines-Bruxelles dicter les résultats d'examens des étudiants de l'UCL, au prétexte que cette institution universitaire est reconnue catholique ? C'est pourtant exactement ce qui a pu se passer, dans certaines circonstances, au sein de la communauté chrétienne orthodoxe de Belgique.

10. Une morale non confessionnelle devenue laïque

Légitimement inquiets quant à leur avenir professionnel, beaucoup d'enseignants de morale non confessionnelle se sont émus de l'arrêt rendu par la Cour constitutionnelle le 12 mars 2015, par lequel ils sont reconnus comme des membres du personnel dont l'engagement philosophique est, sinon identique, du moins commensurable avec celui des enseignants de religion. Que le cours de morale n'est pas neutre, cela ne fait pas le moindre doute dans la pratique. Je donnerai un simple exemple tiré de ma pratique professionnelle. Lors de visites d'inspection des cours de religion orthodoxe, il peut arriver que le cahier des élèves comporte quelques pages de morale non confessionnelle avant les pages de religion orthodoxe, car les cours étant difficiles à organiser, les directions sont parfois amenées, surtout dans l'enseignement primaire, à confier au cours de morale les élèves ayant opté pour la religion orthodoxe, dans l'attente du cours confessionnel de leur choix. Dans ces situations, quand le cahier de morale est converti en cahier de religion, on conserve les feuilles du début. Or, il n'est pas rare que, à la première page de ces cahiers, la leçon consiste dans un coloriage du Flambeau de la Laïcité, avec quelques explications sur les valeurs qui sous-tendent cette communauté convictionnelle.

De même, chaque rencontre avec des collègues inspecteurs de morale non confessionnelle me l'ont confirmé depuis plus de quinze ans, ils ne se privent jamais, comme c'est d'ailleurs leur droit, d'affirmer leurs convictions philosophiques ; elles sont généralement proches de celles que des autorités de la laïcité belge, tels Robert Hamaide ou Henri Janne expriment dans les termes suivants. Le premier, au sujet du Conseil central laïque écrit que : « il a rapidement démontré qu'il avait le pouvoir et le droit de parler au nom de toute la communauté non confessionnelle de Belgique »[37]. Pour sa part, le second écrit : « Là est, nous semble-t-il, la spécificité de la morale laïque telle que l'a forgée sa tradition (…). Il y a des laïcs athées, beaucoup sont agnostiques, d'autres très nombreux sont marxistes. Il peut, certes, exister aussi parmi eux des "déistes" philosophiques niant toute révélation, sans "livres" et sans "Église". Mais si Dieu reste pour eux une entité *transcendantale*, ils ne peuvent logiquement se réclamer de la morale laïque, même s'ils estiment que ses prescrits leur

[37] R. HAMAIDE, « L'affirmation de la laïcité en Belgique », *in Histoire de la laïcité – principalement en Belgique et en France*, H. Hasquin (dir.), Bruxelles, La Renaissance du livre, 1979, p. 268.

conviennent le mieux… »[38] De toute évidence, dans cette compréhension de la laïcité, on est loin d'une neutralité philosophique. Guy Haarscher avait lucidement prévu ce dilemme entre « une morale laïque inexistante », minimaliste car ne voulant pas imposer ses choix philosophiques à tous, et « une morale laïque trop forte, trop particulariste, trop dogmatique », affirmée à l'encontre des expressions morales des autres groupes convictionnels[39].

Pendant des décennies, des représentants assez autorisés de la communauté laïque, tels que ceux-ci, ont cultivé le rapprochement sémantique, voire la confusion entre « morale laïque » et « morale non confessionnelle ». Comment s'interdirait-on aujourd'hui d'en tirer les conséquences logiques ? Du point de vue de l'Histoire, ce ne serait pas davantage pertinent que de considérer le passé historique des Églises comme une page blanche.

11. Définition plurielle de la laïcité en Belgique francophone

À titre personnel, cette définition, tout de même assez autorisée, de la laïcité, qui me semble suivie par beaucoup aujourd'hui en Belgique, m'a toujours déçu. En effet, dans mon esprit, un croyant comme un incroyant devraient pouvoir être laïques, ce qui n'est pas le cas en Belgique. Plutôt qu'une valeur, la laïcité, dans son principe d'origine, me semble être une méthode politique, méthode qui peut unir tous les citoyens d'une démocratie, au sens où celle-ci est l'opposé d'une théocratie. L'idéal démocratique contient en germe la laïcité, mais il n'exclut pas la liberté spirituelle, même dans une perspective métaphysique. Si elle n'est donc pas la négation de la potentialité spirituelle de l'homme, mais la condition de l'exercice libre de cette potentialité, la laïcité peut même se concevoir comme le fondement de la libre recherche spirituelle de chaque individu d'une société. Si ce n'était pas le cas, si la laïcité ne pouvait être adoptée également par des citoyens qui ne renieraient pas leurs convictions intimes, même l'athéisme pourrait conduire à la théocratie, et c'est ce qu'il a été dans certains régimes politiques européens qui ne se sont effondrés qu'à la fin du siècle dernier et dont de considérables portions de la population, depuis lors,

---

[38] H. JANNE, « Spécificité de la morale laïque », *in Histoire de la laïcité – principalement en Belgique et en France*, *op. cit.*, p. 313.

[39] G.HAARSCHER, *La laïcité*, coll. Que sais-je ? (n° 3129), Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 109.

visitent régulièrement nos contrées, voire y migrent définitivement[40]. Certaines de ces sociétés autrefois théocratiquement athées ont même rejoint aujourd'hui la communauté des États européens. Ayant vécu l'intégrisme inverse de celui qu'ont dénoncé les luttes occidentales pour la laïcité, nos concitoyens venus d'Europe de l'Est présentent une sensibilité exacerbée aux négations des libertés individuelles, notamment celle de croire et de ne pas s'en cacher honteusement. Dans les pays d'Europe de l'Est où la majorité de la population, sociologiquement du moins car nul ne sonde les cœurs et les reins, se reconnaît dans le christianisme orthodoxe, un certain dogmatisme laïque occidental a provoqué une réaction inversement proportionnelle : la négation des droits de l'Homme et de ce qui fait l'identité foncière de la démocratie, à savoir le pluralisme, le respect des minorités, la culture de la tolérance, la respectueuse remise en question de toute certitude.

Selon Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire français de la laïcité : « Ceux qui veulent des évolutions libérales, au sens politique du terme, s'appuient sur la laïcité française, et ceux qui n'en veulent pas la dénoncent comme étant attentatoire à la religion. Notons cependant que la laïcité a pu être utilisée de manière déformée par des régimes militaires pour imposer un contrôle très strict de la religion, ce qui explique parfois une mauvaise compréhension de notre système laïque dans certains pays arabo-musulmans »[41]. Et c'est un aspect à garder constamment à l'esprit, même en Belgique, même si le terme de laïcité y est défini différemment. Bianco, que l'on ne peut pas soupçonner de vouloir conquérir la sphère publique pour le compte des communautés religieuses, remarque qu'une forme religieuse de la laïcité apparaît dans la pratique politique française et il y voit une dangereuse dérive[42].

---

[40] Et lorsqu'ils s'inscrivent dans un cours philosophique, les enfants de ces familles se retrouvent souvent aujourd'hui en religion orthodoxe.

[41] « La laïcité en France – Entretien avec Jean-Louis Bianco », *Études*, mars 2018, 4247, p. 38.

[42] « [Le débat] est aujourd'hui entre une laïcité qui s'en tient à la réalité historique et juridique, qui est la nôtre, et une conception plus restrictive qui voudrait accroître le domaine de la neutralité. Dernièrement, un ancien Premier ministre l'a clairement affirmé en ne proposant rien de moins qu'une modification constitutionnelle en ce sens. On voudrait passer de la neutralité de l'État et du service public à une neutralisation des citoyens et des espaces publics, ce qui est à l'opposé du principe même de laïcité. On comprend que c'est l'islam qui est visé (la question du foulard). Et, au passage, les autres religions deviennent des victimes collatérales, à commencer par le judaïsme. Cela apparaît dans des propositions de loi qui sont sur le bureau de l'Assemblée nationale ou du Sénat : ce sont toutes des propositions de loi d'interdiction, en contradiction avec l'esprit de liberté de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Si le débat politique est légitime dans une démocratie, cette position me paraît extrêmement dangereuse. Si l'on va vers une restriction de la liberté de manifester ses convictions religieuses, cela concerne au premier chef l'ensemble des religions, mais cela risque de

Peut-être m'éloigné-je quelque peu du sujet technique de la mise en place du CPC en FWB, mais l'inquiétude citoyenne qui m'étreint est directement liée à cette problématique : pour donner un avenir au très noble projet humaniste que peut être le CPC, les décideurs du monde scolaire (qui, comme Xavier Delgrange et Hugues Dumont le rappellent, ne sont pas nécessairement les élus du parlement) devraient s'appliquer à envisager cette mise en place comme le *kairos*, le moment propice, pour une réconciliation des pôles idéologiques antagonistes qui structurent le monde scolaire belge francophone. Si le CPC s'avère, à moyen terme, une réplique rénovée d'un cours de morale laïque, on assistera à une terrible remise en question de l'autorité scolaire dont l'une des missions doit pourtant être de « contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »[43]. Ce « saut de la foi » politique requiert un certain courage collectif.

12. Impérieux défi d'inventer une nouvelle neutralité

Ces considérations assez personnelles sur le caractère philosophiquement engagé du cours de morale non confessionnelle ne remplacent pas les arguments juridiques que la Cour constitutionnelle a développés dans l'arrêt n° 34 du 12 mars 2015, mais ils illustrent une conviction fondée sur la pratique. En réalité, les arguments de la Cour constitutionnelle posent une fondamentale question de philosophie politique, qui demeure non résolue à ce jour et qui, immanquablement, devrait mener à une décision analogue à celle du 12 mars 2015 si, d'aventure, un contentieux surgissait à propos du caractère neutre du CPC. En effet, la reconnaissance du caractère philosophiquement engagé du cours de morale non confessionnelle a brisé une espèce d'idole, de chimère à laquelle le monde scolaire vouait un culte : le concept mythique de neutralité en FWB. Chimérique, cette neutralité consistait jadis dans la juxtaposition, aussi complète et représentative que possible, des diverses sensibilités philosophiques (religieuses ou laïques) qui bouillonnent dans la société. Cependant, les pièces juxtaposées de cette mosaïque portaient toujours leur

---

s'étendre aussi aux convictions philosophiques, politiques ou syndicales. Il suffira qu'un jour on prétende que telle ou telle conviction est source de conflits pour l'interdire. Ces mesures restrictives – qui ne sont pas nécessaires, qui ouvriront la porte à la subjectivité et qui ne feront que renforcer un discours victimaire – sont un danger majeur pour la liberté » (*ibidem*, p. 39).

[43] Article 6, 3° du décret « Missions ». Voir l'intéressante lecture de cet article de X. DELGRANGE, « Analyse juridique de l'élaboration du décret "missions" », *in Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement – Approche interdisciplinaire*, H. Dumont et M. Collin (dir.), coll. Travaux et Recherches (n° 41), Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 1999, p. 21-32.

couleur initiale et ne revendiquaient aucun caractère absolu de neutralité. Leur conjonction pacifique dans un unique tableau constituait un pluralisme, certes respectable, mais qui n'était désigné neutre qu'en vertu d'une convention sociale tacite. Les uns à l'égard des autres, les acteurs du pluralisme ne reconnaissaient ni leur propre neutralité, ni celle de quiconque, voire, dans certains dossiers conflictuels, ne tarissaient pas d'accusations mutuelles de dogmatisme les uns envers les autres[44].

Dans les publications sur le système des cours philosophiques (et du CPC aujourd'hui), il peut arriver de croiser le chemin d'auteurs tout à fait compétents et parfaitement engagés idéologiquement, ce qui est à l'honneur de leur conception de la citoyenneté active, mais qui se prétendent assis sur une chaire de neutralité, comme d'autres sur celle de la Vérité. Surtout aujourd'hui, à l'ère des technologies nouvelles de la communication et de l'information, peut-on continuer d'entretenir la fiction qu'une personne engagée dans le monde associatif dans une certaine ligne idéologique, partisane ou religieuse, quand elle se retrouve devant les élèves et leurs parents, apparaisse réellement neutre ? Ne la vouerait-on pas là à devenir inodore, incolore et insipide ?

En outre, quelle neutralité, toute fictive car essentiellement conventionnelle, vise-t-on chez l'enseignant, dans la mesure où les supports didactiques pourront difficilement apparaître tous neutres. Les bibliographies proposées par les programmes officiels de CPC eux-mêmes ne sont pas neutres. Qui pourrait se permettre de jamais reprocher à un enseignant de ne pas être neutre, s'il utilise principalement les éléments non neutres proposés dans le programme ? C'est un garde-fou superflu.

De même que dans les cours littéraires, on n'interdit pas – et heureusement ! – l'étude d'auteurs ouvertement engagés, il ne faudrait pas interdire les contenus engagés dans le CPC. Toutefois, la spiritualité propre de chaque enseignant, croyant ou non, s'exprime notamment dans ses choix de supports didactiques. Le bon équilibre entre les auteurs qui

[44] Lors de mon entrée en fonction comme inspecteur, puis lors de l'adoption du décret du 17 décembre 2003 sur la neutralité de l'enseignement officiel subventionné, sachant que la question de la neutralité dans les réseaux d'enseignement officiel était un terrain particulièrement glissant, j'avais questionné mon inspecteur général quant à la manière de signaler, suite à mes inspections, les transgressions manifestes aux prescrits des décrets sur la neutralité (de 1994 et de 2003) : il m'avait simplement recommandé la discrétion dans ces matières. J'ai eu l'occasion de poser la question à certains de ses successeurs et ai toujours reçu la même réponse : tout le monde sait que l'enseignement officiel n'est pas tout à fait neutre, car la neutralité ne se prescrit pas d'un trait de plume, preuve, s'il en faut, que la FWB a besoin de réinventer son rapport au religieux et à la laïcité.

s'apparentent à sa propre sensibilité philosophique ou idéologique et ceux dont il ne partage pas les convictions relève, non de sa présumée neutralité, mais de sa déontologie, qui doit se caractériser par une impartialité et une objectivité éprouvées. Aujourd'hui déjà, il ne viendrait pas à l'esprit d'un professeur de français de l'enseignement officiel d'étudier, pendant la majeure partie d'une année scolaire, uniquement des auteurs athées ou uniquement des auteurs catholiques ou uniquement des auteurs socialistes. Ne serait-il pas temps d'envisager une nouvelle définition de la neutralité, à la faveur de la conversion des enseignants des cours philosophiques en enseignants de CPC ?

Actuellement, le régime des titres requis pour le CPC, très proche de celui du cours de morale non confessionnelle, perpétue ce que Jean-Marc Ferry désigne comme « une ex-communication politique du religieux »[45] : selon lui, en effet, « s'il est vrai que nos espaces publics, espaces laïques, ont maintenant besoin des lumières de la religion, c'est réciproquement en intériorisant la dimension critique, que la religion pourrait recharger son capital d'expérience et réactiver son potentiel herméneutique – pour le bénéfice de nos sociétés »[46]. Dès lors, en ouvrant le débat plus franchement sur le statut du religieux et des convictions dans le monde scolaire et, de manière générale, dans le champ public, un nouveau projet de société pourrait surgir.

13. Évaluation de l'enseignement actuel des cours philosophiques

La réforme actuelle, qui apparaît comme une demi-mesure et que l'Histoire de l'enseignement en FWB qualifiera essentiellement de période transitoire, pose une question importante quant aux contenus des apprentissages : la définition de l'EPC, d'une part, et la place de l'enseignement des religions et de la morale non confessionnelle, d'autre part. Sur ce dernier point, la Section Législation du Conseil d'État a rendu un avis, en 2010, sur la réduction de leur volume horaire[47]. Cet avis a été appliqué dans le projet qui est devenu le décret du 22 octobre 2015, créant l'EPC et le CPC. Toutefois, après quelque deux années d'application dans

[45] « Cependant, la laïcité semble entrer aujourd'hui en crise, du moins, dans sa formule traditionnelle qui consiste dans une "ex-communication" politique du religieux, par l'instauration du partage républicain : conviction privée, d'un côté ; raison publique, de l'autre » (J.-M. FERRY, « 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*, 2007, 95, p. 70).
[46] *Ibid.*, p. 74.
[47] Dans le cadre de la proposition de décret du député Richard MILLER, en 2009-2010.

l'enseignement, ne serait-il pas logique, préalablement à toute réforme radicale future, de mener une réflexion objective sur la question contenue dans l'avis du Conseil d'État, à savoir d'évaluer si les cours résiduels ne sont pas appauvris au point que l'exigence constitutionnelle de les organiser n'est plus respectée.

À ce niveau, il serait équitable de procéder à une étude différentielle selon le caractère minoritaire ou majoritaire des options philosophiques choisies. En effet, l'exigence constitutionnelle d'offre d'un enseignement religieux ou moral, en toute cohérence pédagogique, impliquerait aussi une prise en considération de la qualité d'organisation des cours résiduels. Or, déjà avant la réduction horaire, les difficultés d'organisation étaient telles que, dans certaines circonstances, l'enseignement de certaines religions minoritaires consistait en une offre nominale. Il est patent que la réduction de moitié n'a pas facilité l'organisation de ce qui était déjà difficilement organisable, donc parfois inorganisé[48]. Les autorités de la FWB disposent de services d'inspection compétents pour mener les investigations nécessaires à un audit fondé de la situation.

14. Incommensurabilité de la philosophie et de la citoyenneté

Pédagogiquement, il faut se réjouir que le cours qui devait initialement s'appeler « cours d'éducation à la citoyenneté », selon la déclaration de politique communautaire de 2014[49], ait été porté sur les fonts baptismaux sous le nom de « cours de philosophie et de citoyenneté ». En effet, cette appellation élargit considérablement le champ de travail : l'étude de la philosophie, il est superflu de le détailler ici, peut être le cadre d'une éducation à la citoyenneté ; en revanche, l'éducation à la citoyenneté n'implique pas nécessairement une étude articulée de la philosophie. Épistémologiquement, philosophie et citoyenneté ne sont pas des notions qui relèvent du même registre : pour le dire simplement, on n'étudie pas la philosophie comme on étudie la citoyenneté. L'enseignement de la philosophie est aussi ancien que la notion même d'enseignement ; y répondent de multiples méthodes et objectifs, qui ne relèvent pas tous de la philosophie morale. L'éducation à la citoyenneté, quant à elle, se présente

[48] En effet, il faut prendre en compte que le comptage des périodes organisables et organisées par les établissements scolaires ne reflète pas toujours la réalité de ce qui est presté réellement.

[49] Déclaration de politique communautaire 2014-2019 du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Fédérer pour réussir », p. 10 (www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=dpc2014-2019 et http://gouvernement.cfwb.be/d-claration-de-politique-communautaire-2014-2019-f-d-rer-pour-r-ussir).

essentiellement comme une éthique des valeurs, comme en témoignent les compétences terminales de l'EPC adoptées par le gouvernement de la FWB[50]. En ce sens, l'éducation à la citoyenneté, telle que définie dans les compétences terminales correspondantes, est déjà un choix déterminé parmi les chemins philosophiques que l'on peut considérer dans les recherches du domaine, un choix que sous-tend un système de valeurs cohérent avec les objectifs généraux prescrits par l'article 6 du Décret « Missions »[51]. Le nom de baptême de l'EPC apparaît donc moins universel que ne l'aurait été une appellation plus simple, telle que « cours de philosophie ». Il faut rappeler que, dans les propositions de décret qu'avaient déposées des députés lors de précédentes législatures, les appellations étaient encore différentes. Une évaluation objective de la titulature ne serait pas superflue, du moins dans quelques années, tout particulièrement en cas d'évolution du statut des cours philosophiques.

Par ailleurs, si l'intitulé du cours était revu, cela le rapprocherait de l'intention initiale tant du législateur décrétal de 2015 que des députés qui avaient, dans le courant de précédentes législatures, introduit des propositions de décret dans le même sens[52]. En effet, la dimension d'étude des faits religieux était présente dans les propositions anciennes et dans le décret du 22 octobre 2015 et demeure, manifestement, un élément auquel la population scolaire demeure attachée, malgré sa quasi-élimination des programmes de CPC. En effet, le CPC n'est-il pas le lieu d'éducation où les traditions spirituelles de l'humanité, religieuses et non religieuses, pourraient

---

[50] Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté, dans *Le Moniteur belge*, 19 mai 2017.

[51] « CHAPITRE II. – Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire
Article 6. – La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3° 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 ; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997, dans *Le Moniteur belge*, 23 septembre 1997).

[52] Pour rappel, la dernière en date, avant l'avant-projet devenu le décret du 22 octobre 2015, était la proposition de quatre députés de l'opposition (MR) présentée le 28 septembre 2009 au parlement, intitulée : « Proposition de décret introduisant un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire » (déposée par R. MILLER, Fl. REUTER, G. MOUYARD et Fr. BERTIEAUX).

être étudiées ? Le siècle dernier a été une expérience suffisamment marquante en matière de négation de l'élément spirituel en l'être humain ; l'Histoire a montré qu'il n'est pas envisageable de réduire de manière forcée cette dimension anthropologique, laquelle ne présuppose pas, bien évidemment, que tous les êtres humains partagent la même recherche spirituelle et y trouvent un intérêt.

15. Extinction de l'étude des faits religieux dans l'EPC et le CPC

On peut légitimement supposer que l'extinction des apprentissages relatifs aux religions et laïcités dans les référentiels de l'EPC et, a fortiori, dans les programmes du CPC, n'est pas sans lien avec l'absence des inspecteurs de religion dans les groupes de travail sur les référentiels, alors que l'inspection du cours de morale y a été représentée. La composition des groupes de travail sur les référentiels inter-réseaux, ainsi que celle des commissions qui ont établi les programmes des réseaux officiels et de la FELSI, tranche manifestement avec les profils des enseignants à qui est confié le CPC, ce qui est loin de l'esprit de cohérence et de loyauté que devrait induire la législation votée en accord avec la déclaration de politique communautaire de 2014 et plus loin encore de l'objet du cours nouveau, à savoir le fameux « vivre-ensemble ». C'est bien parce qu'ils pratiquaient déjà, au sein de leurs cours philosophiques, la discussion à visée philosophique, le dialogue inter-convictionnel et l'éducation à la citoyenneté que les enseignants de religion et de morale se sont vu confier l'enseignement du CPC. Le législateur considère les cours philosophiques et le CPC comme suffisamment connexes pour substituer une heure (voire deux) de l'un aux deux heures des autres. Cette connexité n'est pas apparue suffisante pour inviter l'inspection des cours de religion dans les lieux où l'on délibère de la pédagogie du CPC qui a succédé aux cours philosophiques[53].

Cette discrimination entre l'inspection des religions et l'inspection de la morale non confessionnelle est d'autant plus difficile à comprendre que la cause originelle de l'EPA, auquel a succédé l'EPC, est l'arrêt de la Cour constitutionnelle qui définit les titulaires du cours de morale comme des

[53] Il serait péremptoire de vouloir ici élucider les raisons de cette exclusion. En toute hypothèse, je ne peux pas me résoudre à croire qu'il s'agisse d'une marque de dédain, mais j'espère ne pas offenser ceux qui ont décidé cette composition en supposant qu'ils ont eu peur de l'inconnu qu'est ce corps incorporel d'inspecteurs qui sont à la fois membre du Service général de l'Inspection, mais sans y constituer un service, statutairement parlant.

agents statutaires non neutres[54]. Or, les référentiels adoptés par le gouvernement sur proposition des groupes de travail correspondants ont implicitement hiérarchisé les objectifs que le législateur n'a pas disposés hiérarchiquement ; par exemple, dans le décret du 22 octobre 2015, qui crée l'EPC et peut être considéré comme le décret-source du CPC, l'étude des faits religieux existe toujours, tandis que dans les référentiels adoptés par le gouvernement, ce type de contenus est quasiment absent. Débuter un cours d'éducation à la citoyenneté par une discrimination objective n'est pas un signe de bon augure. Ceci est d'autant plus vrai que, selon les inscriptions effectives au CPC, il est patent que la population scolaire montre son attachement à l'étude des religions et de la morale non confessionnelle : malgré la considérable médiatisation qui a accompagné la création du CPC, une large majorité d'élèves continuent de suivre un cours de religion ou de morale. Une rectification démocratique semble ici s'imposer à l'avenir.

En outre, il faut rappeler que l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme dispose : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ». Lu conjointement avec l'article 24, §1er, alinéa 4 de la Constitution belge, cet article signifie que pouvoir bénéficier d'un enseignement des religions ou de la morale relève du droit fondamental. C'est ainsi que l'a interprété la Cour constitutionnelle dans son arrêt du 12 mars 2015[55].

Dans l'enseignement officiel, avant l'organisation d'une dispense des cours philosophiques, ceux-ci étaient organisés de manière fort peu satisfaisante, comme tous s'accordent à le reconnaître. Il tombe sous le sens que l'heure résiduelle de religion ou de morale n'est pas plus facile à

---

[54] En effet, « l'évolution du cours de morale non confessionnelle est à mettre en parallèle avec la révision, le 5 mai 1993, de l'article 117 (actuellement 181) de la Constitution, consacrant la reconnaissance constitutionnelle des "organisations reconnues par la loi qui offrent une assistance morale selon une conception philosophique non confessionnelle" et mettant "sur un pied d'égalité les délégués de la communauté philosophique non confessionnelle et ceux des diverses communautés religieuses" (Doc. parl., Sénat, S.E. 1991-1992, 100-3/1°, p. 3) » (Cour constitutionnelle, arrêt n° 34 du 12 mars 2015, B.6.1). « En outre, les titulaires des cours de religion et les titulaires du cours de morale sont, en ce qui concerne leurs obligations relatives à la neutralité de l'enseignement communautaire ou de l'enseignement officiel subventionné, soumis aux mêmes dispositions décrétales, dispositions qui s'écartent en revanche des obligations imposées à cet égard aux enseignants titulaires de toutes les autres disciplines » (même arrêt, B.6.2).

[55] Voir B.4.1.

organiser aujourd'hui qu'avant 2015. Toutefois, les chiffres parlent d'eux-mêmes, une grande majorité d'élèves ou de parents ont exprimé leur attachement à cet enseignement de la morale ou des religions. Lors des visites d'école, l'inspection peut évaluer si cet attachement est bien réel, et il semble patent qu'il le soit : les élèves qui n'ont pas demandé la dispense de tout cours philosophique sont vraiment désireux de s'instruire en matière de religion (je présume que ceci est vérifié, mutatis mutandis, pour les élèves du cours de morale). Il serait donc démocratiquement embarrassant de gommer l'étude des faits religieux de l'enseignement scolaire.

En relation avec l'étude des faits religieux et des traditions culturelles diverses de l'humanité, le système scolaire français a connu une réforme intéressante en 2015[56], c'est-à-dire au moment même où l'EPC était créée en FWB : de la première à la dernière année de l'enseignement (primaire, collège et lycée), les diverses matières qui touchaient à l'enseignement du civisme, de la citoyenneté et de la morale ont été regroupées sous le titre d'Enseignement moral et civique, avec des programmes correspondants adoptés par le Conseil supérieur des programmes[57]. L'École laïque française n'y exclut pas l'étude des croyances et des religions des êtres humains, mais les concepteurs de ce cours, dont j'ai pu entendre l'argumentation pédagogique à plusieurs reprises, estiment que la tradition républicaine est suffisamment ancrée dans la société pour permettre de ne pas craindre une forme de dogmatisme religieux dans l'enseignement[58].

16. Innover dans l'interprétation de l'article 24, § 1er de la Constitution

Cette question en appelle une autre : si l'offre d'organisation des cours philosophiques était, déjà avant l'adoption du décret du 22 octobre 2015, parfois impraticable et si elle l'est devenue encore davantage, n'y a-t-il pas lieu de réfléchir à ce que l'on entend, dans l'article 24, § 1er de la Constitution, par « l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle » ? En effet, l'organisation digne et équitable

---

[56] Réforme qui correspond à une réflexion plus large sur la relation des religions à la société française. Voir l'édifiante analyse dans un entretien avec Marcel GAUCHET, « Les sociétés sorties de la religion sont travaillées par une inquiétude spirituelle », *Philosophie Magazine*, mars-avril 2015, hors-série 25, p. 102-114.

[57] Voir ces pages : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 et www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243.

[58] En revanche, l'actualité scolaire française est régulièrement animée par des débats autour de l'Enseignement moral et civique, parfois compris par des enseignants comme un cours religieux dont la doctrine serait une religion civique confusément intitulée « laïcité ». C'est ce que prédisait bien G. HAARSCHER, *op. cit.*, p. 105-109.

de ces cours ne faisant manifestement pas partie des priorités politiques de nos élus, l'inclusion, dans un CPC augmenté, d'un enseignement sur les religions reconnues et sur la laïcité philosophique, telle que reconnue en Belgique, ne serait-elle pas la manière privilégiée de respecter et le prescrit constitutionnel et la réalité des volontés politiques en présence ? Aujourd'hui, cette disposition poserait problème, tant l'enseignement sur les religions et la laïcité (philosophique) est absent des programmes du CPC, malgré les lignes programmatiques souhaitées dans le décret du 22 octobre 2015. En effet, plus on a avancé dans la préparation des structures didactiques du CPC, plus on a vu le poids des sciences des religions s'éteindre.

Or, si l'étude des faits religieux et philosophiques non confessionnels était davantage intégrée dans les référentiels d'EPC et dans les programmes de CPC, cela permettrait de rendre justice à un autre état de fait qui est souvent omis dans l'organisation des cours philosophiques : la diversité interne des communautés religieuses et philosophiques.

L'article 24, § 1er de la Constitution utilise les expressions suivantes : « l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle ». Ce n'est que relativement récemment que l'on a interprété cet article dans le sens actuel d'une non-obligation de suivre ces cours. Ne pourrait-on imaginer, mutatis mutandis, que, à la lumière des sciences humaines, on interprète ces expressions de manière nouvelle également quant à la définition de ces enseignements respectifs ? En effet, une question sous-jacente à l'interprétation actualisée de cet article constitutionnel est celle de définir ce qu'est une religion et ce que c'est que croire[59]. La question est valable également pour la morale non confessionnelle. D'ailleurs, y a-t-il une seule morale non confessionnelle ? Est-il possible de postuler que la loi fondamentale exige ce monolithisme philosophique ? Quant à elles, les doctrines religieuses, au sein des cultes reconnus, ne sont-elles pas toutes plurielles ? Même le catholicisme, religion la plus traditionnellement connue en Belgique et dont la structure hiérarchique a souvent été plaquée sur les autres cultes sans autre forme de procès, n'est pas aussi uniforme que l'on se le représente parfois. Tous les cultes et les communautés philosophiques présents en FWB sont traversés et même structurés par des courants qui témoignent de la grande diversité inhérente à chaque communauté. La lecture contemporaine de ces

[59] Voir C. RIQUIER, « Nous ne savons plus croire – Situation de la foi dans nos sociétés occidentales », *Esprit*, février 2016, 422, p. 74-80. L'ensemble de ce numéro de la revue, intitulé *Les religions dans l'arène publique* est intéressant pour notre sujet.

diversités internes n'implique-t-elle pas, à ce moment charnière que constituera la prochaine législature en FWB, une réflexion approfondie quant à la signification de ces prescrits constitutionnels, à l'époque actuelle ?

En effet, les cours philosophiques ont évolué de telle manière, surtout depuis l'adoption du décret « Missions », qu'on peut légitimement reconnaître que, non dans leur contenu mais quant à leur méthodologie d'apprentissage, ils ont atteint ce stade que Jean-Marc Ferry désigne comme un agnosticisme partagé par tous[60].

Conclusion

Il ne serait pas compréhensible que la réponse politique apportée à l'émoi né en Europe occidentale, depuis les polémiques sur les caricatures du Prophète de l'islam jusqu'aux attentats les plus récents, soit l'évitement des questions de conception de vie et l'oubli des traditions spirituelles qui sont un dépôt vivant de l'histoire commune de tous les individus. Pourtant, certains commentateurs ont formulé cette proposition en 2015 et 2016, en Belgique, alors que des pays voisins, et singulièrement la France laïque, se mettait à repenser l'étude du fait religieux dans son système éducatif, en réponse aux mêmes enjeux. Encore faut-il oser penser cet enseignement, tant dans la créativité juridique, domaine dans lequel la Belgique excelle, que dans la pédagogie.

Pour cela, un courant de militance fait défaut dans la société actuelle, celui de la réconciliation des tendances idéologiques antagonistes qui ont structuré, mais en le polarisant, l'enseignement obligatoire. Dans le monde universitaire, certaines lignes semblent avoir bougé, et tout démocrate s'en réjouira, mais le monde scolaire demeure encore pilarisé de manière quasi-caricaturale, chaque chef s'employant à entretenir la dialectique du « eux et nous ».

---

[60] « Réciproquement, la religion peut honorer à sa manière la levée souhaitable de son ex-communication politique en offrant un cadre herméneutique accueillant et modeste à l'expression naïve des questions profanes portées par tout un chacun, à commencer par ces questions existentielles qui nous confrontent invariablement à notre ignorance métaphysique ; questions essentielles par rapport auxquelles les Églises, si elles veulent participer efficacement à l'espace civique, auront alors à assumer le fait qu'une telle ignorance est le lot commun universel, et qu'elles n'apportent aucune réponse infaillible commençant par "Dieu dit que…". Sortie du temple, de la synagogue, de l'église ou de la mosquée, la parole de Dieu n'est plus que celle d'hommes et de femmes qui prétendent l'énoncer. Dans un tel espace, où la religion elle-même participerait de l'usage public de la raison, *toutes* les communautés ont l'agnosticisme en partage ; ce qui n'exclut ni la foi, ni l'espérance, ni la charité » (J.-M. FERRY, « 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*, 2007, 95, p. 73).

Réinventer la neutralité exige que l'on parvienne à une nouvelle convention sociale sur les normes d'impartialité des membres du personnel, des institutions et des programmes, et que l'on valorise des méthodologies fondées sur l'objectivité dans l'enseignement des matières où cette notion est plus complexe à expliquer que dans les sciences exactes, notamment dans les religions et la morale non confessionnelle, mais aussi dans l'EPC.

Je n'ai fait qu'effleurer l'une des questions, qui est au centre de la problématique de l'existence des cours philosophiques et qui suscitera assurément des débats philosophiques et pédagogiques dans le CPC, la question du statut de la vérité. Qu'est-ce que la vérité ? Quelle ou quelles vérités l'école enseigne-t-elle ? Lorsqu'on lit des descriptions du CPC et de ses objectifs, on ne peut qu'être alléché : le projet est noble et ambitieux, porté par une logique de tolérance et de rencontre d'autrui. La pratique est, hélas ! et comme toujours, éloignée de la théorie. Pour que l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ainsi qu'à l'approche des religions ne demeure pas au stade de la pétition de principes, de réels débats politiques non politiciens devront avoir lieu dans les toutes prochaines années, notamment au sujet des formations initiales qui donnent accès à l'enseignement de cette matière.

L'avenir du CPC est certainement tout tracé : sans doute évoluera-t-il définitivement vers un enseignement de deux périodes hebdomadaires, et c'est une chose heureuse, car ses objectifs sont ambitieux et méritent un volume plus important qu'aujourd'hui. L'enseignement des religions et de la morale continuera toujours d'exister, mais il y a fort à penser qu'il deviendra encore plus facultatif qu'il ne l'est déjà. Si tel était le cas, on se demande si les cours philosophiques facultatifs disposeront à nouveau de deux périodes hebdomadaires ou demeureront au taux actuel d'une heure par semaine. Il serait péremptoire de n'envisager qu'un seul scénario pour l'avenir ou, plutôt, de se borner à appeler de ses vœux un seul scénario ; je ne m'y aventurerai donc pas.

La créativité juridique de la Belgique peut aller jusqu'à envisager du neuf avec de l'ancien. La complexité d'un système éducatif ne déshonore pas une société, mais elle montre plutôt quel respect on apporte à ses usagers.

Vers une université inclusive : excellence et diversité

Alors que dans le cadre du processus de négociation en vue d'une éventuelle fusion, il a été principalement question des dimensions institutionnelle, organisationnelle et financière, il nous apparaît que les enjeux de la fusion entre l'UCL et l'USL-B sont également d'une autre nature. Les débats en cours doivent plus largement porter sur le projet universitaire lui-même, et celui-ci est confronté à des questions de fond. Qu'est-ce qu'une université aujourd'hui ? Quelles sont ses missions ? Comment les mettre en œuvre ? En cela, le projet de fusion constitue à la fois un risque et une opportunité. La présente note n'est pas une prise de position en faveur de la fusion ; elle entend expliciter, à destination de chacun des membres de nos deux communautés universitaires, les valeurs, la vision et les projets de l'université que nous voulons voir promus et mis en œuvre en cas de fusion. Cette note est le fruit d'un travail réalisé durant les mois de mars et avril 2017 au sein du groupe de travail « inter-cora », créé à l'initiative des présidences des corps académiques de l'UCL et de l'USL-B et ayant réuni des académiques issus de ces deux universités[1]. Parallèlement, et dans le cadre de la dynamique inclusive qui s'est développée entre les représentants des quatre corps des deux universités (le « 2x4 »)[2], la présente note y a fait l'objet de discussions et d'enrichissements. Dans l'esprit de ces représentants, elle tient lieu de note commune des quatre corps au sens de la page 7 du Schéma directeur de fusion[3].

1. Rapporteurs : Isabelle HACHEZ (présidente du CORA USL-B), Olivier SERVAIS (président du CORA UCL). Participants : Nicolas BERNARD, Pierre-Olivier DE BROUX, Jean-François FAGNART, Hélène LATZER, Andreia LEMAÎTRE, Silvia MOSTACCIO, Isabelle OST, Min REUCHAMPS, Patrick SCARMURE, Luc VANDENDORPE et Emmanuelle ZECH.

2. Louise ABBOUD (trésorière du CAU), Dominique ARNOULD (présidente du CORTA UCL), Sarah BARTHELEMY (présidente du CORCSI UCL), Marie-Sophie DE CLIPPELE (seconde représentante du CORSCI USL-B), Noémie DENEUX (présidente du CAU), Rodolphe DULAIT (vice-président du CAU), Jean-François FAGNART (second représentant du CORA USL-B), Isabelle HACHEZ (présidente du CORA USL-B), Etienne HALLET (président du PATG USL-B), Claire LANGLOIS (secrétaire générale du CAU mandatée pour gérer le dossier « Fusion »), Alliette LELEUX (seconde représentante du PATG USL-B), François-Xavier LIEVENS (vice-président de l'AGL), Christophe MAJASTRE (président du CORSCI USL-B), Tanguy MASSIN (président de l'AGL), Olivier SERVAIS (président du CORA UCL), Benoit THIRION (représentant du Bureau du CORTA UCL) et Luc VANDENDORPE (vice-président du CORA UCL).

3. Dans ce document, les termes utilisés sont entendus dans leur sens épicène, de sorte qu'ils visent les hommes et les femmes.

UNIVERSITÉ SAINT-LOUIS BRUXELLES

UCL Université catholique de Louvain

I. Les valeurs et la vision de l'université qui doivent sous-tendre la fusion

Le titre de la présente note, *Vers une université inclusive : excellence et diversité,* évoque explicitement la vision et les valeurs qui devraient fonder le rapprochement envisagé entre nos deux universités.

1 • L'explicitation du titre

(1) « **Vers** » signale une vision partagée de l'horizon vers lequel nous voulons voir se déployer l'université. Dans cette perspective, si fusion il y a, notre université doit incarner un projet collectif et une manière commune de concevoir et de vivre nos valeurs. Ce sont les balises indiquant cet horizon que ce texte vise à poser.

(2) Par « **université** », le titre ne renvoie pas tant à un type d'établissement d'enseignement supérieur alliant enseignement et recherche qu'à un lieu d'élaboration et de transmission des savoirs de manière critique, humaniste et respectueuse de la liberté académique. Par-delà les systèmes politiques et économiques, par-delà les pouvoirs sociaux qui viseraient à s'opposer ou à infléchir ses buts, l'université est un sanctuaire de la pensée et de l'expression libres pour tous ses membres et ses hôtes ; en ce sens, il ne s'agit pas du privilège de certains, mais d'un espace qui se veut par vocation ouvert à tous et indépendant par rapport à tout pouvoir extérieur. Cette liberté de pensée et d'expression s'accompagne d'un devoir de méthode scientifique, l'université étant tout autant caractérisée par la façon dont elle essaye de répondre aux questions qu'elle se pose que par la construction des questions elles-mêmes.

(3) « **Inclusive** » suggère un processus dialectique où les deux acteurs en présence doivent mutuellement s'adapter en vue d'accueillir et d'entretenir la diversité sur fond d'égalité. Dans le cadre du processus de fusion, les deux acteurs sont appelés à se transformer et s'enrichir mutuellement, dans le respect des spécificités de chacun.

En outre, la dimension dynamique de cet état d'esprit « inclusif » signifie que ce processus n'est pas clos ; l'ouverture est une des raisons d'être de la fusion. Sur la base de l'adhésion à des valeurs et objectifs communs, ce processus peut parfaitement s'étendre à d'autres partenaires dans le futur, quelles que soient l'orientation philosophique de ceux-ci et la forme institutionnelle du partenariat envisagé.

(4) Les termes, qui dans l'intitulé qualifient l'inclusion : excellence et diversité, renvoient aux deux dimensions en tension, mais indispensables, de ce projet inclusif. L'**excellence** réfère au projet de mener chacun de ses membres au meilleur niveau en termes de développement de savoirs critiques, savoir-faire et savoir-être, par la recherche, l'enseignement ou le service à la société. Mais ce projet d'excellence ne prend son véritable sens qu'en se fécondant au défi de la **diversité** et en refusant le monopole d'une lecture unique de l'excellence. Diversité culturelle et rencontre de l'altérité, pluralisme épistémologique et méthodologique, engagement citoyen, éthique ou artistique et, plus généralement, tolérance et ouverture d'esprit sont au cœur de ce projet.

2 • Sa déclinaison en lien avec les missions de l'université

Les valeurs que l'on vient d'expliciter trouvent à se déployer dans les trois missions qui incombent à l'université et pour l'ensemble de la communauté universitaire : l'*enseignement* (1), la *recherche* (2) et le *service à la société* (3), sans que l'une d'entre elles puisse être pensée indépendamment des deux autres. À côté de ces trois fonctions traditionnelles, les évolutions des universités ces dernières décennies ont vu se développer une *fonction de gestion*, dont la raison d'être est de permettre la réalisation de ces trois fonctions (4)[4].

(1) Une université inclusive traduit d'abord notre responsabilité à l'égard des *étudiants*. Elle implique la recherche constante d'un équilibre entre, d'une part, le maintien et le développement d'un niveau d'excellence (et non d'élitisme) sur fond, notamment, d'une démarche critique et, d'autre part, l'ouverture à la diversité, l'une nourrissant l'autre et inversement.

Une telle université entend inclure les étudiants, de tous âges et de toutes origines, qui, moyennant des aides ou des aménagements, sont à même de suivre et d'enrichir la formation universitaire. Ainsi comprise, la démocratisation de l'enseignement supérieur constitue un socle fort des valeurs défendues par une université qui se veut inclusive et doit être soutenue par des dispositifs ambitieux de nature à favoriser la réussite du plus grand nombre[5].

En lien avec ce qui précède, l'ouverture à la diversité promue par une université inclusive trouve aussi à s'exprimer dans le déploiement et la valorisation des différentes formes d'enseignement et de méthodes pédagogiques : enseignement de jour et à horaire décalé, formation continuée, séminaires entre experts, mais aussi conférences gratuites ouvertes au plus grand nombre, modules *e-learning* (dont les *Massive Open Online Courses* : les « MOOCs »), cours ouverts, cours avec invités (comme, par exemple, les formules META et METIS[6]), etc. L'interdisciplinarité est par ailleurs une des pierres angulaires d'une université inclusive. En ce sens, cette interdisciplinarité n'est pas seulement le vernis d'ouverture de diverses logiques disciplinaires, mais le squelette qui fait tenir ensemble et interagir nos formations. Les « mineures », les Bacheliers ou Masters structurellement interdisciplinaires, la possibilité d'effectuer un « Bachelier supplémentaire » (« double bac »), etc. matérialisent cette volonté d'inscrire l'inclusion au cœur de nos enseignements. Dans la même logique, l'acquisition et la maîtrise des langues, qui occupent une place centrale dans les formations offertes par nos universités respectives, contribuent de manière vitale à l'ouverture à autrui tout comme à la mobilité des étudiants (cf., par exemple, les échanges « Erasmus » ou « Mercator »[7]).

(2) En matière de *recherche*, l'université inclusive voulue dans le cadre de cette fusion favorise, en ce compris par le biais des nominations et des promotions, l'émergence et la coexistence dans toutes les disciplines de différents types de recherche (recherche « fondamentale », recherche « appliquée », recherche-action, etc.), correspondant à autant de déclinaisons possibles de l'excellence visée. La recherche non financée par des fonds extérieurs, la recherche qui ne produit pas « d'outputs » directement

4. Cf. M. MOLITOR citant J. LADRIÈRE, « Université et liberté », *L'université dans la tourmente*, sous la direction de A.M. Dillens, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2000.

5. Les récentes discussions autour du minerval des étudiants étrangers sont révélatrices de la nécessité d'insister sur la démocratisation de l'enseignement supérieur.

6. Les cours META-METIS sont des enseignements où est invité un intervenant extérieur afin d'y développer un regard original ou différent de celui de l'enseignant. Cours META : l'intervenant d'une autre discipline vient apporter son regard (discipline différente, position sur la matière différente). Cours METIS : l'intervenant vient d'un pays du Sud et témoigne de son expérience de la pratique dans son pays d'origine ; centré sur l'interculturalité et les interdépendances Nord-Sud, il met en interaction science et culture en milieu universitaire (source : https://www.louvaincooperation.org/etudiants/cours-meta-metis/).

7. Il s'agit de bourses étudiantes pour des programmes d'échange avec des universités hors Europe et financées par l'UCL.

exploitables ou rentables économiquement parlant doit être valorisée et reconnue. Les logiques de citations, de facteurs d'impact et les *rankings* personnels (H-Index) ou collectifs et plus globalement toutes les tentatives d'objectivation de la production de savoirs doivent être appréhendés avec nuance et de manière contextualisée selon les trajectoires personnelles, les lieux et les disciplines. Afin de rendre compte de son caractère pluriel, l'évaluation de « la » recherche doit, elle aussi, se décliner en tenant compte des spécificités des disciplines et des types de recherche. L'enjeu est bien de repenser l'espace universitaire comme « éco-système » qui tire sa richesse et sa vitalité à la fois de sa diversité (des profils, y compris a-typiques, des parcours, des types de recherches) et des interactions entre ses composantes.

La prise en considération de la diversité de recherches de qualité et des types de diffusion des savoirs s'impose à nos yeux si l'on veut éviter tout à la fois un déclin de certains domaines de recherche et une standardisation des productions scientifiques. Ici encore, la diversité nous semble être gage d'excellence.

(3) Une université inclusive doit veiller à impliquer la *société civile* dans son mode de fonctionnement. En réalité, bien au-delà du « service » à la société, qui évoque une relation descendante et unilatérale, c'est un échange partenarial, entre égaux, que l'université doit nouer avec la société, dans un processus d'enrichissement réciproque, étant entendu que cette traditionnelle troisième mission doit aussi innerver les deux autres (enseignement et recherche).

Une université inclusive est aussi celle qui prend en compte la responsabilité qu'elle a vis-à-vis des Régions, de la Communauté et de l'État qui l'hébergent, en termes de réduction des inégalités sociales notamment. L'université est un acteur majeur du développement économique, social, culturel et citoyen d'une collectivité, et cette responsabilité est exacerbée par le fait que l'éducation et l'enseignement sont des leviers décisifs d'inclusion.

Une université inclusive est encore le lieu où l'on entend penser les contours d'une société inclusive, en lien avec la société civile et compte tenu des spécificités locales. Une université inclusive est en effet intimement liée au projet d'une société elle-même inclusive, la première demeurant un lieu privilégié pour réfléchir aux conditions de possibilités de la seconde, quant à elle largement questionnée par les profondes transformations induites par la mondialisation, les migrations et les constants bouleversements sociaux, économiques et technologiques. En ce sens, une université inclusive se doit d'être un lieu engagé qui promeut le débat, l'analyse et la réflexion critique dans les problématiques humaines fondamentales, en ce compris celles qu'explorent les traditions et convictions religieuses. Suivant une tradition multiséculaire, elle est ainsi un sanctuaire de discussion libre, de proposition, de rencontre, voire d'asile pour les humanités les plus vulnérables.

(4) L'université inclusive, c'est aussi l'intégration d'un *support administratif et technique* véritablement acteur des trois missions de l'université dans un cadre optimal en contexte de complexité. Réduisant au maximum les aspects bureaucratiques, le support au service des membres se voudra pertinent, flexible et avant tout soucieux des préoccupations du terrain.

Grâce à ce support multi-niveaux et aux compétences techniques diverses mises à profit dans un esprit de service à la collectivité et de facilitation des tâches de gestion, chacun des membres de l'université doit pouvoir exercer son métier et remplir les missions qui lui sont confiées de manière à la fois sereine et enrichissante. Une université inclusive privilégie ainsi les logiques de subsidiarité, de confiance et de compréhension mutuelle. Elle prend en compte la complexité des métiers académiques pour adapter son administration à des réalités très diverses. En ce sens, elle veille à offrir un service agile, capable d'évolution, d'adaptation et de remise en question, et qui prend en compte le fait que derrière l'ensemble des fonctions, il y a des personnes méritant respect et considération. Pour ce faire, une université inclusive déploie un vrai plan d'action, qui veille à l'évolution dynamique de l'ensemble ainsi qu'à l'épanouissement de chacun. Ce management anticipe, négocie, propose afin de positionner les bonnes personnes aux bonnes places, permettant à chacun de s'épanouir dans sa fonction et de faire bénéficier la collectivité de ses compétences et de son dynamisme.

II. Des projets à porter en cas de fusion

Si fusion il y a, elle doit ouvrir les perspectives concrètes d'une série de projets, en lien avec les missions de l'université, que l'absence de fusion ne permettrait pas. De fait, les complémentarités, l'accroissement du nombre de lieux d'ancrage connectés entre eux permettent une force de frappe plus grande pour poursuivre la construction de l'université dans laquelle nous souhaitons étudier et travailler. Il s'agit donc, en d'autres termes, de s'associer pour faire advenir le projet de l'université de demain.

Aussi, dès le lendemain de la fusion, divers projets de nature à lui donner corps mériteraient d'être portés par l'ensemble de la communauté universitaire qui aura décidé d'habiter la nouvelle structure institutionnelle. On se limitera ici à identifier six projets, ayant partie liée, qui nous paraissent à la fois essentiels et réalistes, compte tenu de l'élargissement du spectre, en termes de personnes et de moyens, qui résulterait de la fusion. Il s'agit d'une sélection destinée à concrétiser des opportunités offertes par la fusion. À ce titre, ce pourrait être les premiers pas d'un projet inclusif bien plus ambitieux qu'il nous appartiendra d'écrire collectivement.

1 • Améliorer la connaissance et la prise en charge des publics étudiants de 1er bloc en baccalauréat et faire évoluer les pratiques pédagogiques

À la croisée des trois missions de l'université, on imagine, à la faveur de la fusion et dans le cadre de projets de recherche à construire, d'allier différentes compétences disciplinaires (psychologie, sociologie, anthropologie, démographie, informatique, etc.) en vue d'améliorer la connaissance et l'accompagnement des publics d'étudiants très diversifiés qui fréquentent l'université, en particulier à Bruxelles. On réfléchira dans le même temps à la création de nouveaux supports pédagogiques de nature à surmonter des obstacles rencontrés par certains étudiants tout en cherchant à développer leur esprit critique dans une dynamique interactive qu'il s'agit d'articuler avec les différents types d'enseignements. On songe en particulier à la mise sur pied d'un péda-blog s'adressant spécifiquement aux étudiants de premier bloc et explicitant les attentes et exigences d'une formation universitaire au départ de questions d'ordre méthodologique et épistémologique transversales à différentes disciplines. Dans le prolongement de ceux qui existent déjà à l'UCL, des « MOOCs » gagneraient également à être développés

au départ du site de Saint-Louis, en complément et en synergie avec les enseignements assurant une mise en relation des enseignants et étudiants.

Sur le plan de l'enseignement, les principaux défis actuels consistent en effet, notamment, à accompagner la transition entre l'école secondaire et l'université et à prendre à bras le corps les problèmes spécifiques que pose le « bloc 1 » du 1er cycle universitaire, compte tenu de l'accès sans cesse plus large à l'enseignement universitaire et de la diversité des publics étudiants auxquels il s'ouvre.

Comment accueillir à l'université un public diversifié, issu de tous les milieux culturels et sociaux, sans pour autant céder au discours simpliste d'un diplôme universitaire comme unique ascenseur social et risquer d'opérer, ce faisant, une massification peu souhaitable des auditoires au détriment d'autres formations tout aussi nécessaires et enrichissantes dans une perspective d'intérêt général ? Comment orienter correctement les étudiants potentiels en déconstruisant les stéréotypes et les préjugés à propos de l'université et de certaines formations qu'elle offre ? Comment concilier le maintien du niveau et des exigences d'un enseignement universitaire dès la première année avec le souci de rencontrer les difficultés d'une partie du public étudiant ? Comment, autrement dit, enseigner à un public à plusieurs « vitesses » et dans le cadre de moyens limités ? Comment améliorer l'enseignement dispensé en vue de rendre les étudiants davantage acteurs de leur formation ? Quels sont les pratiques pédagogiques à développer et les moyens à dégager à cette fin ? Faut-il par exemple s'inspirer de l'expérience du « Projet de Bac » en psychologie à l'UCL qui vise à accompagner les étudiants dans leur projet de formation et professionnel au cours des trois années de baccalauréat ou, plus généralement, des approches par projet[8] ?

Rencontrer ces questions requiert les expertises et les ressources cumulées des deux universités. Seule, l'Université Saint-Louis aurait beaucoup de difficultés à s'offrir des services de qualité comme le *Louvain Learning Lab* de l'UCL ; l'USL-B ne dispose par ailleurs pas toujours de toutes les expertises disciplinaires requises à l'appui des questions listées et des innovations à penser. L'UCL bénéficierait, pour sa part, des atouts et de l'expertise de Saint-Louis : on pense notamment à la proximité et, partant, à l'interaction qui se développe entre les enseignants et les membres du Service d'orientation et d'aide à la réussite. On a aussi à l'esprit la large réflexion initiée, en 2013, au sein du Séminaire interdisciplinaire d'études juridiques sur la façon d'enseigner le droit au XXIe siècle[9], qui a notamment accouché d'un projet « interdisciplinarité »[10] et débouché sur l'adoption d'un « Manifeste pour la formation en droit. De futurs juristes libres et responsables ! »[11].

8. Il s'agit de changer les logiques de formation pour articuler une majorité des cours d'une année autour des ressources théoriques, méthodologiques ou techniques nécessaires et réaliser ce projet transversal, individuellement ou en groupe d'étudiants.

9. L'intitulé précis de ce cycle de séminaires de deux ans était « Quelle(s) formation(s) et quelle(s) recherche(s) pour quel(s) (non)-juriste(s) et pour quel droit ? ».

10. Ce projet ambitionne de conduire, à terme, à une forme de re-fondation de la Faculté de droit autour d'une formation juridique résolument attachée à un enseignement dont l'interdisciplinarité aura été repensée. À ce jour, ce projet a donné lieu à (1) trois rencontres entre enseignants de 1er bloc, (2) la réécriture des plans de cours par lesdits enseignants autour d'un canevas commun, (3) la rédaction et la présentation en grand auditoire, en septembre 2015 et 2016, d'un « Manifeste du programme de bachelier en droit à l'Université Saint-Louis », (4) une interaction importante entre deux enseignants de 1re année aux fins de tisser des ponts entre leurs cours à destination des étudiants.

11. Le texte du Manifeste est disponible à l'adresse suivante :
http://www.siej.usaintlouis.be/projets/quelformation-pour-quelle-recherche-quel-juriste-et-quel-droit/

2 • Analyser et penser la diversité et le pluralisme inclusif au XXIe siècle dans un contexte urbain

Aussi bien l'UCL que l'USL-B vivent depuis longtemps au rythme de la diversité culturelle et du pluralisme des engagements de conviction, qu'elles assument et revendiquent comme un atout proprement universitaire.

L'USL-B est enracinée au cœur de Bruxelles, une ville extraordinairement pluriculturelle. Son public étudiant et les acteurs sociaux qui fréquentent l'université Saint-Louis reflètent de façon impressionnante la diversité et les fortes disparités socio-économiques de cette ville. À sa mesure, l'École des sciences philosophiques et religieuses de l'USL-B assume depuis longtemps le croisement public de la raison et des convictions et traditions ; le travail interdisciplinaire de la faculté de droit et de l'Institut d'études européennes a, pour sa part, permis de développer une expertise particulière dans le domaine de la laïcité et du pluralisme. Avec la fusion, l'USL-B pourrait bénéficier de ressources disciplinaires complémentaires pour aborder cette diversité dans toute sa complexité.

À l'UCL, dont le public est très international, des facultés comme celles de théologie et de philosophie, arts et lettres ou d'ESPO, des centres comme le CISMOC, le Centre de recherche en démographie, le LAAP, le CECOS, voire l'institut orientaliste, ont, à l'inverse, une expertise de premier plan et des ressources multiples dans ce domaine[12]. Mais à elle seule, l'UCL manque d'une proximité vécue avec la diversité concrète dont Bruxelles est le creuset.

De manière générale, on pourrait rapprocher physiquement de leur objet d'étude les centres de recherche de l'UCL qui traitent d'une thématique ayant une résonance particulièrement bruxelloise ou urbaine (les centres précités ou encore le groupe de recherche MIND), en les relocalisant à Bruxelles ou en y ouvrant une antenne. Une réflexion analogue devrait s'engager à propos du LTTO (Louvain Technology Transfer Office).

Au-delà de sa multiculturalité, Bruxelles représente un enjeu social de premier ordre, à la fois troisième Région de l'Union européenne en termes de PIB par habitant et Région de Belgique qui présente le taux de pauvreté le plus élevé. Par ailleurs, cette ville-Région accueille un grand nombre d'institutions internationales et, en même temps, regroupe une série de quartiers dits sensibles. Elle connaît au demeurant un accroissement démographique sans précédent, qui tend encore à accentuer la paupérisation.

Même si elle dispose d'un institut spécialement dédié à la recherche sur Bruxelles (fait unique en Communauté française)[13] et qu'elle a co-fondé une structure permanente bruxelloise de collaboration interuniversitaire et intercommunautaire[14], l'USL-B bénéficierait d'expertises extérieures (présentes à l'UCL), en économie régionale par exemple. Tout comme l'UCL tirerait profit de l'intégration de l'USL-B dans ses propres réseaux, comme Louvain4City ou encore Metrolab Brussels. De surcroît, on peut, à cette occasion, élargir le cadre de la réflexion, de la ville-Région à l'aire métropolitaine.

En mettant leurs forces en commun, nos deux universités peuvent relever de façon exceptionnelle le défi culturel et sociétal que représentent cette diversité et ce pluralisme.

Dans cette perspective, et dans le prolongement des expériences déjà menées au sein de certains instituts de l'UCL, on songe en particulier à créer une plate-forme pluridisciplinaire qui rassemblera à la fois des universitaires et des acteurs sociaux. Cette plate-forme sera

12. Acronymes : CISMOC = Centre Interdisciplinaire d'Études de l'Islam dans le Monde Contemporain ; LAAP = Laboratoire d'Anthropologie Prospective ; CECOS = Centre pour l'Étude du Comportement Social.

13. L'IRIB = Institut de Recherches Interdisciplinaires sur Bruxelles.

14. Le Brussels Studies Institute (BSI), qui regroupe — en sus de l'USL-B — l'ULB et la VUB.

destinée à développer la connaissance, mais aussi l'expression du dialogue des diversités culturelles et convictionnelles belges d'aujourd'hui. Elle visera aussi à explorer leurs modes d'articulation sur les plans intellectuel, culturel, social et institutionnel. Selon les cas, cette plateforme articulera ou impulsera des activités de recherche (projets collectifs, séminaires, etc.), des espaces d'expression et d'échanges (conférences, débats, etc.) ou encore des activités d'enseignement (cours et programmes complémentaires ou de formation continue, séminaires, chaires ou cycles de conférences). À ce stade, on identifie en tout cas trois champs, avec les disciplines corrélatives, à privilégier : premièrement, les traditions et convictions (sciences des religions, théologie, philosophie, anthropologie, etc.) ; deuxièmement, les diversités sociales et culturelles (histoire, sociologie, anthropologie, psychologie, langues et littératures, etc.) ; et troisièmement, les structures institutionnelles (droit et sciences politiques, etc.).

Un premier pas dans cette direction consistera, au lendemain de la fusion, à constituer une cellule initiale rassemblant deux ou trois acteurs de chacune des deux institutions, avec pour première tâche de préciser la thématique, de faire l'inventaire des ressources mobilisables (notamment et y compris auprès des étudiants) et d'esquisser les premières activités de cette plate-forme (un cycle de séminaires et quelques conférences-débats, par exemple).

3 • Faire droit à la diversité des recherches

Dans le contexte d'une pression à l'homogénéisation et à la rentabilité de la recherche, l'université inclusive doit défendre la diversité épistémologique ou de finalité. Dans ce cadre, nos instances de recherche, dans une logique partant du local, doivent faire place à cette multiplicité des manières de « faire science ». Comme cela existe ailleurs, il s'agira que chaque discipline puisse énoncer les critères de sa propre évaluation. Sur cette base, on veillera à penser, dans un cadre pluriel, les critères d'évaluation de la recherche et des parcours des chercheurs et des académiques pour les faire percoler au sein de tous les lieux en charge de ces évaluations (conseil de la recherche, commission de promotion, etc.). Le but serait ainsi d'adapter les dispositifs et processus évaluatifs pour les faire évoluer dans un cadre nouveau permettant de rencontrer au mieux les finalités inclusives de l'université fusionnée. À quand un projet ARC recherche-action ? À quand la possibilité d'une *slow science* valorisée ? À quand une prise en compte forte de l'implication sociétale de nos enseignants-chercheurs ? C'est à ce genre de questionnements que ce projet visera à s'atteler.

En quoi la fusion apporte-t-elle une plus-value dans cette perspective ? *De facto*, l'USL-B a toujours reconnu et soutenu la diversité en matière de recherche, et a initié une réflexion de fond sur ce sujet, en particulier sur les critères d'évaluation de la recherche. Mais cette réflexion se heurte à la difficulté d'une évaluation indépendante et objective dans une université de petite taille où la proximité entre chercheurs est très forte. En raison de sa renommée internationale, des incitants qu'elle met en place à destination des chercheurs (cf. le soutien offert dans le dépôt de différents types de projets) et de l'ampleur des banques de données qu'elle leur offre, l'UCL facilite, dans une mesure qui gagnerait à être approfondie, le développement de certains types de recherche. Si elle est a priori ouverte à tous types de recherche, les balises et les conditions afin de soutenir le travail scientifique dans toute sa diversité gagnent à être davantage réfléchies. La fusion permettra de mutualiser les réflexions menées de part et d'autre à ce sujet, tout en augmentant le nombre et la richesse des regards des académiques impliqués.

4 • Penser le bien-être pour tous

Penser le bien-être au travail et dans les études, c'est remettre à l'avant-plan tout à la fois les femmes et les hommes qui les exercent et le projet universitaire qu'ils entendent servir avec le dynamisme et la créativité que les étudiants et, plus généralement, la collectivité sont en droit d'attendre d'eux. Penser le bien-être au travail et dans les études, c'est en définitive travailler au bien-être de l'université dans son ensemble.

Penser le bien-être au travail et dans les études, c'est renouer avec une temporalité et des projets qui font sens, en favorisant des périodes sabbatiques, des échanges internationaux formatifs, des congés parentaux, des pauses-carrière, de la mobilité interne, etc. quand ils s'avèrent souhaitables ou nécessaires pour recharger les batteries des uns et des autres en vue de mieux rencontrer individuellement et collectivement les missions de l'université. C'est aussi jouer la transparence des charges et des compensations pour les services exercés. C'est encore accorder une attention particulière aux perspectives d'académisation limitées, à la situation parfois très précaire, et, partant, génératrice de stress, des fonctions à durée déterminée comme, au premier chef, les assistants et les post-doctorants. Pour ce faire, les moyens et dispositifs de l'UCL dans sa globalité seront disponibles sur tous ses sites dès la fusion afin de nourrir une réflexion de fond sur l'ensemble de ces thématiques. Les dossiers traités par l'équipe rectorale, les corps et les délégations syndicales incluront nécessairement des représentants du site de Saint-Louis.

Penser le bien-être au travail et dans les études, c'est favoriser des moments de convivialité, des espaces de rencontre dont pourrait bénéficier chacun des sites de la nouvelle université fusionnée. La création d'un véritable restaurant universitaire sur le site de Saint-Louis y contribuerait, tout comme l'importation du concept du « club house »[15] de Saint-Louis sur les autres sites. Par ailleurs, le déploiement des cartes sport et culture de l'UCL sur Bruxelles permettrait le développement d'une vraie vie de site universitaire à Saint-Louis.

Le bien-être passe aussi par la qualité du management local, celui de l'équipe rectorale et par la concertation sociale. Par ailleurs, gérer le changement et réussir une fusion nécessitent des compétences de haut niveau, du temps à consacrer au processus et une expérience de la gestion des mutations, afin de prendre en compte toute la complexité des évolutions à mener sans que les personnes payent le prix de la transition. C'est en vue d'assurer le mieux possible le bien-être durant cette transition, et en tirant les enseignements de la fusion opérée en 2011 entre les Fucam et l'UCL, que nous demandons l'adjonction au secteur SSH ou dans l'équipe rectorale d'un chargé de mission dédié à l'accompagnement du changement qui garantira une évolution dans les meilleures conditions pour tous[16]. Ce gestionnaire du changement sera en particulier attentif à l'équilibre à observer entre la charge de travail, les ressources disponibles et le délai de réalisation.

15. Est visée sous ce terme la célèbre cafétéria du personnel de Saint-Louis, et sa magnifique terrasse, où se croisent et dialoguent le temps d'un repas ou d'un café des membres du personnel issus d'horizons et de disciplines divers.

16. Les mal-être au travail, dépression ou *burn-out*, sont en croissance importante dans notre société. Le milieu universitaire n'échappe pas à cette dynamique négative, qui est susceptible de frapper aussi bien le personnel administratif que les académiques et les scientifiques, voire même les étudiants. Si un tel danger n'est pas pris au sérieux à l'occasion de la fusion, le processus de rapprochement, en raison de la surcharge de travail qu'il implique pour certains, est même de nature à l'accentuer. Par contre, en élargissant numériquement la communauté universitaire et les ressources à sa disposition, le rapprochement entre nos deux universités permettrait d'allier nos forces pour tenter de mieux saisir et partant de prévenir le *burn-out*, qui, s'il frappe des individus, est sans doute avant tout révélateur d'un dysfonctionnement collectif.

5 • Réfléchir à la gouvernance dans le cadre d'une université multisite

Une université de grande taille et multisite de qualité doit cultiver la subsidiarité en veillant en permanence à allier deux logiques : une logique de décentralisation où les leviers portant sur les ressources et moyens sont situés au plus près de ceux qui les valorisent chaque jour ; une logique de centralisation favorisant le partage de ressources communes de manière à augmenter l'efficacité et à engranger des économies d'échelle.

Cette tension entre décentralisation et centralisation engendre un risque accru de bureaucratisation et de lourdeur procédurière. Ce risque peut certainement être contenu en réfléchissant à la manière de simplifier les dispositifs administratifs tout en rapprochant l'administration de ses principaux usagers dans le respect des principes de subsidiarité et de service à l'université. Là où l'USL-B bénéficiera des supports et services administratifs que seule une université de grande taille a la possibilité d'offrir, elle devrait quant à elle apporter à l'UCL son expérience d'un service de proximité, proche des usagers, qui pourrait inspirer et nourrir la réflexion à engager sur le mode de gouvernance d'une université multisite. Le défi est donc de mobiliser les ressources d'une université solide par le fait de sa grande taille tout en faisant percoler partout le cadre humain, souple et proche d'une université plus agile par sa dimension davantage réduite ; tel est un des défis organisationnels, mais aussi une chance d'enrichissement de part et d'autre qu'offre la fusion.

Comment promouvoir un lien étroit entre les autorités et le reste de la communauté universitaire dans ce qui ressemblera de plus en plus à un réseau universitaire multisite ? Comment assurer une coexistence harmonieuse, favoriser des échanges entre les différents corps et représentants de la communauté universitaire et en assurer la représentation proportionnée dans un contexte multisite[17] ? Comment repenser leur implication dans la gouvernance de l'université ? Comment, en définitive, permettre à chaque corps de mener les missions qui lui sont dévolues dans l'intérêt de tous ? Ce sont autant de défis complémentaires dont l'entité fusionnée ne pourra pas faire l'économie, sous peine de passer à côté d'une véritable inclusion des différentes composantes de la communauté universitaire qui l'habitent et lui donnent vie.

6 • Redéfinir nos valeurs

Dans un contexte de montée des populismes (Erdogan, Orban ou Trump par exemple) et de menace sur la liberté et l'autonomie des universités, avec, par ailleurs, le développement d'une logique de performance et de financements conditionnés, et le poids croissant d'une recherche privatisée et à finalité fortement orientée, il est urgent de défendre nos valeurs fondamentales.

L'inclusion appelle une régénération de notre projet humaniste, qui passe entre autres par une redéfinition et une réappropriation des valeurs nodales partagées par nos deux communautés universitaires, compte tenu de l'objectif que s'assigne l'université. Ces valeurs balisent la place de toute femme et de tout homme dans la société, mais aussi la considération et le respect pour les hommes et les femmes de l'université. Elles traduisent l'éthique des différents membres de la communauté universitaire (liberté académique, indépendance de la recherche fondamentale, libre diffusion de son savoir, secret professionnel, pluralisme de la conception du métier, etc.). Elles remettent à l'avant-plan la temporalité longue nécessaire à l'exercice des fonctions premières de tout universitaire, un temps que la croissance galopante des tâches de gestion et de représentation ne cesse d'écorner. Un regain de temps est pourtant la seule manière de maintenir féconds les liens entre la recherche, l'enseignement et le service à la société.

Un premier geste fort consistera, au lendemain de la fusion, à penser et mettre par écrit les valeurs que la communauté universitaire issue des deux entités fusionnées portera à l'avenir et mettra en œuvre dans la perspective d'une université inclusive, alliant l'excellence à la diversité. Loin d'être figée, cette réflexion aura vocation à évoluer, à l'image du processus au sein duquel s'inscrit la fusion. En assumant et en portant collectivement ces valeurs au nom de la conception de l'université que nous partageons, nous augmentons les chances de vivre demain l'université à laquelle nous croyons.

17. Cf, à l'USL-B, une initiative comme « la Rue de la Paix », née au lendemain des attentats de Maelbeek et de Zaventem et s'inscrivant dans cette dynamique trans-corps (http://www.usaintlouis.be/sl/actu/31432.html).