



**CENTRE D'ÉTUDES  
JACQUES GEORGIN**

**Note d'analyse 6 – 22 du Centre d'études Jacques Georgin**

**« Étudier l'histoire des religions et instaurer un véritable dialogue entre les différentes convictions dans le cadre d'un cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté pour tous les élèves, la clé d'un meilleur vivre ensemble »**

Par Christophe Dubois,  
Conseiller socio-économique  
du Centre d'études Jacques Georgin

Bruxelles, le 30 juin 2022

## **Avant-propos**

Tel un serpent de mer, la question du vivre ensemble représente un sujet de société qui revient régulièrement sur le devant de la scène médiatique, s'immisce dans les débats politiques sans, pour autant, donner véritablement lieu à des avancées concrètes.

Sur ce sujet, si nous prenons la peine de décrypter les divers canaux de communication, nous pouvons constater que la question de la religion est, dans le meilleur des cas, sous-jacente voire, dans le pire des cas, clairement prégnante. À travers le prisme, parfois, déformant de l'actualité, nos concitoyens peuvent percevoir cette dernière comme étant la pomme de discorde.

Pourtant, nous devons être de bons comptes ! Des marques de bonne volonté, de bonne entente ont vu et continuent de voir le jour. Mieux, elles se multiplient grâce au concours de concitoyens ayant saisi les enjeux d'une relation apaisée entre les communautés et soucieux de jeter des ponts entre ces dernières afin de tendre vers le vivre ensemble.

La présente note du Centre d'Études Jacques Georgin part de l'intime conviction que nous devons poursuivre ce travail de rassemblement consistant à renverser les barrières qui séparent les convictions et les cultures. L'école, lieu de mixité, constitue l'espace privilégié à la mise en place de ce travail de rassemblement. Ainsi, il est temps de rassembler tous les élèves, tous réseaux confondus, autour d'une réflexion commune portant non seulement sur la culture, la philosophie et la citoyenneté, mais également sur le fait religieux afin d'échanger, se parler et confronter les idées.

# I. Aux origines du cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté

## A. Le cadre légal

Il existe une garantie par les écoles publiques du choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues<sup>1</sup> et celui de la morale confessionnelle.

Les quelques mots de cet alinéa ont été et restent au centre de débats en pleine évolution. Un Arrêt de la Cour Constitutionnelle de mars 2015 leur a même donné une interprétation étonnante.

1. Rédigé en 1988, ce texte repose encore sur la conception traditionnelle selon laquelle à défaut de choisir un cours de religion dont les programmes, les enseignants et les inspections relevaient principalement d'organismes religieux, les élèves étaient par défaut dirigés vers un cours de morale non confessionnelle, organisé non par un organisme philosophiquement engagé mais par les pouvoirs publics eux-mêmes. Chaque option était dispensée à raison de 2 heures par semaine.
2. La question s'est rapidement posée de savoir si les élèves avaient la faculté de ne suivre aucun de ces cours. La Constitution est muette à ce sujet et chaque Communauté s'est sentie libre de l'appliquer à sa manière. Jusqu'en 2015, seule la Communauté flamande admettait cette possibilité ; la Communauté française imposant de choisir entre cours de religion ou cours de morale.
3. Mais un arrêt de la Cour constitutionnelle de mars 2015<sup>[1]</sup> a fait retentir un coup de tonnerre en considérant que le cours de morale n'était pas vraiment neutre mais était en réalité « inspiré par l'esprit de libre examen » et qu'il fallait, en conséquence, le considérer sur le même pied que les cours de religion, c'est-à-dire en en confiant les programmes, les nominations et l'inspection à un organisme faitier analogue à celui des cultes reconnus. Le nouveau pilier fut confié au « Conseil central des communautés philosophiques non confessionnelles de Belgique », appelé aussi « Conseil central laïque », dont le constituant francophone est le Centre d'action laïque.
4. En appliquant à l'enseignement l'égalité de traitement entre les cultes reconnus et le secteur non confessionnel, consacrée par l'art. 181 de la Constitution<sup>[2]</sup>, on ouvrait une nouvelle porte, qu'offrait ce texte, qui évoque au pluriel les « organisations reconnues par la loi qui offrent une assistance morale selon une conception philosophique non confessionnelle ». En d'autres termes, le Conseil central laïque ne peut prétendre à un quelconque monopole. C'est probablement par cette porte que le bouddhisme fera son entrée en scène.
5. Restait la question du statut par défaut en cas de refus de tous les cours engagés. La Communauté française dut en conséquence instaurer un cours subsidiaire de philosophie et de citoyenneté, obligatoire à raison de 2 heures semaine pour les élèves qui refusent tous les cours « engagés », confessionnels ou non. Quant aux élèves qui ont choisi un cours « engagé », leur horaire est désormais limité à une seule heure de ce cours, auquel s'ajoute une heure du cours d'EPC .

---

[1] Les religions reconnues sont les cultes catholique, protestant, anglican, orthodoxe, israélite et islamique. Voir la loi du 4 mars 1870 sur le temporel des cultes, modifiée par la loi du 19 juillet 1974 (culte islamique) et par la loi du 17.4.1985 (culte orthodoxe); sur les religions admises dans l'enseignement, voir l'art.8 de la loi du 29 mai 1959, qui ne cite pas la religion anglicane. La laïcité organisée a été reconnue juridiquement par la loi du 21.6.2002.

[2] Arrêt CC n° 34/2015 du 12.3.2015 (sur question préjudicielle), confirmé par l'arrêt CC n°66/2016 du 11.5.2016.

[3] Cet article évoque au pluriel les « organisations reconnues par la loi qui offrent une assistance morale selon une conception philosophique non confessionnelle ».

[4] Voir le décret F du 22.10.2015, applicable au réseau de la Communauté, aux réseaux officiels subventionnés et aux réseaux libres non confessionnels subventionnés.

En 2014, le Conseil d'État bottait en touche sur l'obligation d'opter pour un cours de religion ou de morale. Des parents bruxellois y voyaient pourtant une violation de la liberté de religion et du principe d'égalité et plusieurs constitutionnalistes s'étaient déjà prononcés en Commission du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La Cour Constitutionnelle venait de leur donner raison. Ils donnaient en revanche tort au Conseil d'État qui soutenait que les Communautés (dont la Fédération Wallonie-Bruxelles), ont la faculté d'autoriser l'exemption de l'obligation de suivre les cours religions-morale.

La Cour Constitutionnelle mettait en cause l'article 8 de la loi du 29 mai 1959, loi dite du Pacte Scolaire) modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement et l'article 5 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté. Ces textes, disait l'arrêt de la Cour constitutionnelle, "*violent l'article 24 de la Constitution, combiné avec l'article 19 de la Constitution et avec l'article 2 du Premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme.*"

Cette réponse allait aussi réorienter le débat politique. Après les attentats de Paris contre Charlie Hebdo le 7 janvier 2015, une vaste réflexion s'était ouverte sur la place du cours de religion dans l'école. Les choix n'étaient pas tranchés, mais le PS et Les Engagés (CdH à l'époque) étaient davantage favorables à un cours de citoyenneté, tandis que le MR voulait aller plus loin en demandant l'organisation d'un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions plutôt qu'un cours de religion proprement dit.

À ce moment précis, l'accord de gouvernement en Fédération Wallonie-Bruxelles prévoyait simplement de remplacer l'une des deux heures de cours philosophique par un cours sur la citoyenneté. En Flandre en revanche, il était possible de ne pas suivre ces cours sans devoir se justifier. Une situation complexe à laquelle la constitutionnelle donnait un nouvel éclairage.

Car du côté francophone, c'est le Pacte scolaire qui constituait un obstacle. Si, dans certaines circonstances, l'absence au cours de religion ne posait pas de problème dans l'enseignement libre confessionnel, cette faculté n'était pas donnée dans l'enseignement officiel. Et précisément, les parents qui avaient saisi le conseil d'Etat avaient inscrit leur enfant dans une école primaire de l'enseignement officiel.

Peu avant la publication de la réponse de la cour Constitutionnelle, Carlo de Pascale, le parent d'élève qui était à l'origine du recours devant le conseil d'État, se disait confiant: "*La liberté de ne pas opter pour un cours de religion ou de morale existe dans l'enseignement catholique et aussi dans l'enseignement libre non confessionnel. Seul l'enseignement officiel impose le choix d'un cours confessionnel.*" Ce que revendiquait ce parent d'élève était la liberté de ne pas être étiqueté. "*Ce que nous faisons n'a rien de politique, c'est une initiative laïque. Il ne faut plus séparer les enfants, mais les faire vivre ensemble.*" Et cela devenait d'autant plus difficile, selon lui, que l'augmentation du nombre des religions reconnues créait des classes ghetto.

"*Il y a plusieurs forces en présence. D'une par le monde laïque qui lâche un peu prise sur le cours de morale, et de l'autre le monde catholique qui revendique un cours de religion de plus en plus philosophique.*" Mais pour Carlo de Pascale, il s'agissait d'un combat citoyen visant à savoir comment l'on traitait le fait religieux à l'école: "*Il faut se poser la question d'un mieux-vivre ensemble débarrassé de ses oripeaux religieux.*"

À l'annonce de l'Arrêt, Carlo de Pascale se disait satisfait, mais avait voulu rappeler que le but final de son initiative "*est que tous les enfants puissent bénéficier d'un réel cours de philosophie, de droit et de citoyenneté.*" Il était aussi attentif à l'éventuel détournement de la décision de la Cour constitutionnelle: "*Il ne faudrait pas que le seul cours de morale laïque soit remplacé par un cours de philosophie, mais que cela concerne tous les élèves.*"

## B. De la volonté d'éduquer à la citoyenneté

Former à l'école les futurs citoyens est une préoccupation importante et ancienne.

Sans remonter à l'histoire lointaine des cours de civisme, rappelons que l'éducation à la citoyenneté constitue l'un des quatre objectifs généraux de l'enseignement obligatoire définis dès 1997 à l'article 6 du décret Missions: *«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»*[5].

Dix ans plus tard, un nouveau décret visant au renforcement de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire impulse plusieurs initiatives: la création et diffusion d'un document intitulé «être et devenir citoyen» visant à l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique, la mise en place d'activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active, la mise en place de structures participatives pour les élèves (élections de délégués)[6].

La mission d'éduquer à la citoyenneté découle de la nature même des démocraties modernes représentatives et de la vision de l'être humain en société formulée par la pensée des Lumières: l'homme étant auteur des lois et sujet de droits, il faut le préparer à son rôle de citoyen, de telle sorte que l'égalité devant la loi, l'exercice des libertés et le respect des devoirs, la formation de l'opinion publique et l'activité législative basées sur la discussion publique, rationnelle et argumentée ne soient pas qu'un vain mot mais correspondent à une participation réelle des citoyens[7].

Cette volonté des pouvoirs publics de préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté s'était déjà exprimée clairement pour l'enseignement officiel dans les décrets sur la neutralité.

Ceux-ci définissent, en effet, la neutralité en relation directe avec les institutions et les principes démocratiques. Le décret sur la neutralité de l'enseignement organisé par la Communauté française précise par exemple dans son article 2 que *«l'école de la Communauté éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté.»*[8]

En ce sens, l'inscription de l'éducation à la citoyenneté dans un cours ordinaire destiné à tous les élèves, obligatoire et sanctionné dans le cadre de l'évaluation de la réussite, peut être considérée comme l'aboutissement logique d'un processus parvenu à maturité, au moins dans l'enseignement officiel. Mais le fait que l'enseignement privé confessionnel se soit réservé la possibilité de ne pas organiser le cours et d'en disperser les contenus dans les différentes matières, en particulier de la religion, traduit une sorte de régression, autant sur le plan de la philosophie que de la citoyenneté.

En effet, l'intégration de ces contenus dans la formation religieuse revient à subordonner tant la philosophie que la citoyenneté à la religion.

Or, au moins depuis les Temps Modernes, celles-ci se sont émancipées de celle-là: quel philosophe, même de sensibilité chrétienne, pourrait-il réduire le questionnement philosophique aux limites du dogme, de la foi ou de l'expérience religieuse, réduisant ainsi la radicalité de la philosophie à celle d'une discipline seconde, fondée en religion? Et que dire de l'expérience du pluralisme dans les sociétés modernes, si l'éducation aborde la citoyenneté à partir et dans le cadre de la formation religieuse, de la même manière que tout fondamentalisme religieux dénie à la sphère politique son autonomie par rapport à la religion ?

## C. L'éducation morale et la philosophie

L'enjeu de l'éducation morale est plus ancien encore. Au XIX<sup>e</sup> siècle, et ce, au moins jusqu'à la première guerre mondiale, l'éducation morale est considérée comme le prolongement de la religion. Telle est du moins la doctrine catholique. Mais comme le Parti catholique forme des gouvernements homogènes de 1884 à 1914, c'est aussi le sens de la législation. L'éducation morale ne peut être assurée que par des religieux et les institutrices/instituteurs se voient expressément interdire le droit d'enseigner la morale à leurs propres élèves dans l'enseignement officiel qui, par ailleurs, à l'exception de quelques villes laïques, est confessionnel.

Durant le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, l'opposition libérale de gauche et socialiste conteste cette vision des choses et, peu à peu, se développe l'idée, qu'à côté de la morale inspirée par la religion ou par la commune appartenance au genre humain, existe une morale sociale, qui résulte de la participation à la société, et qui, par sa dimension politique, incombe moins aux autorités religieuses qu'aux autorités civiles.

L'idée d'une morale civique va trouver une première concrétisation légale à travers les initiatives du Ministre Jules Destrée qui publie en 1921 une circulaire introduisant des leçons de morale données en classe par l'instituteur. Les leçons portent sur la morale personnelle, l'attitude morale vis-à-vis d'autrui et l'éducation nationale, c'est-à-dire civique[9].

Peu à peu, un cours de morale s'organise, par ailleurs, pour les élèves dispensés du cours de religion.

En 1959, la loi du Pacte scolaire instaure, à égalité avec les cours de religion, un cours de morale non confessionnelle, à raison de deux heures par semaine. La législation prévoit, en outre, durant toute la durée de la scolarité obligatoire, l'éducation religieuse ou morale, à charge de l'État, une disposition qui sera reprise en 1988, dans l'article 24 de la Constitution.

Dès cette époque, le statut du cours de morale pose question, y compris dans les milieux laïques. Faut-il y voir un cours de morale non confessionnelle (c'est-à-dire «neutre»), susceptible de s'adresser à tous les enfants qui, ne se reconnaissant pas dans l'une des religions reconnues, sont dispensés des cours de religion correspondants? Ou s'agit-il d'un cours engagé, c'est-à-dire, un cours de morale laïque et libre-exaministe ?

Dans le premier cas, le cours peut être rendu obligatoire pour tous les enfants qui ne vont pas au cours de religion dans la mesure où il évite de froisser, par sa neutralité même, les opinions de chacun.

Dans le second cas, il doit être facultatif, afin de respecter la liberté de consciences des élèves et de ne pas les obliger à adhérer à des convictions philosophiques, rationalistes, par exemple, qui ne sont pas les leurs.

---

[5] Art.6, §3 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (MB 23-09-1997).

[6] 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 (MB 20-03-2007).

[7] Claudine Leleux, Chloé Rocourt, Jan Lantier, Education à la philosophie et à la citoyenneté, éd. De Boeck Van In, Mont-Saint-Guibert, 2017, p. 14 et sv.

[8] (Art. 2 du Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté (M.B. 18-06-1994); Idem dans l'art.3 du Décret du 17 décembre 2003 Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement (M.B. 21-01-2004))<sup>3</sup> 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 (MB 20-03-2007).

[9] Circulaire du 15 juin 1921. Voir à ce propos: Patrick Hullebroeck, Histoire du cours de morale laïque de la naissance de la Belgique au Pacte scolaire (1830 – 1959), p. 65 et suivantes.

## II. Les premières années du cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté

Comme explicité précédemment, en 2015, suite à l'arrêt de la Cour constitutionnelle, le décret relatif au cours et à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est adopté par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il instaure dans l'enseignement officiel une heure de philosophie et d'éducation à la citoyenneté durant toute la durée de l'obligation scolaire. Les cours de religion et de morale laïque deviennent parallèlement facultatifs et sont réduits à une heure de cours par semaine. Pour les élèves qui sont dispensés de cette heure de cours, une deuxième heure de renforcement en philosophie est créée.

L'engagement du gouvernement de la FWB de préserver l'emploi des enseignants de religion et de morale a provoqué un véritable imbroglio dans l'attribution des cours. La législation autorise, en effet, l'attribution conjointe d'heures de cours de morale ou de religion et d'heures du cours de philosophie. Voici donc des enseignants qui, dans le même établissement scolaire (mais dans des implantations différentes) peuvent être amenés à donner, tantôt des cours engagés (de morale ou de religion) ou neutres (de philosophie et d'éducation à la citoyenneté).

Sur le plan des principes, mais aussi, sur le plan humain et pédagogique, la confusion des genres est peu acceptable.

Ainsi, tandis que l'introduction d'un cours d'éducation à la citoyenneté qui s'appuie sur le questionnement critique, l'argumentation et la clarification des notions qu'apporte la philosophie, a permis de renforcer le caractère neutre de l'enseignement officiel, la manière de résoudre la question sociale induite par la réforme, a introduit, quant à elle, une sorte de confusion dans cette même neutralité. Ce faisant, l'introduction du cours de philosophie et d'éducation à la citoyenneté constitue autant une avancée qu'un recul pour l'enseignement officiel de caractère neutre.

La mise en place de ce nouveau cours a bousculé la plupart des structures scolaires. C'est un fait. Son organisation et fonctionnement furent encore loin d'être optimaux mais après 5 années d'exercices, les résultats semblent être encourageants.

L'irruption de ce nouveau venu dans le programme scolaire avait été saluée comme une véritable victoire pour les uns et provoqué une énorme crainte chez les autres.

Soyons honnêtes, le cours a plus souvent été sujet de polémiques et de critiques que de quiétude. Et il y avait de quoi! Les bouleversements que le CPC provoque dans l'organisation générale du corps professoral sont encore loin d'être résolus.

De même, les conditions d'accès à la profession restent fort critiquées.

Alors, sur le terrain, est-ce vraiment le chaos tant dénoncé ici et là? Quelques mois d'expérience d'enseignement du CPC ne sont sans doute pas encore suffisants pour tirer un bilan. Néanmoins, quelques éléments se révélèrent encourageants et instructifs pour les années à venir, à en lire le témoignage de deux professeurs de CPC dans l'enseignement primaire général et spécialisé.

### III. Aborder l'histoire des religions et instaurer un véritable dialogue entre les différentes convictions, la clé du vivre ensemble

#### A. Aux origines du projet, une recommandation du Conseil de l'Europe

En 2008, le Conseil de l'Europe diffusait une importante Recommandation du Comité des Ministres aux États membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle. Cette recommandation offrait de très intéressantes possibilités de discussion et d'action au sein des États membres autour de l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde dans le cadre de l'éducation interculturelle.

Du fait de la diversité des rapports historiques entre religions et États ainsi que des différences culturelles, le Conseil de l'Europe partait du postulat qu'il existe, en Europe, plusieurs approches de la place à accorder à la religion dans les programmes scolaires et différentes attitudes à ce sujet parmi les personnes concernées (responsables politiques, établissements scolaires, formateurs d'enseignants, parents, élèves, ...).

Tous les États peuvent être influencés par des facteurs tels que la sécularisation ou les influences supranationales ou mondiales, y compris les migrations. Beaucoup d'entre eux ont traversé des phases de changement au cours des dernières décennies.

Certains États européens, à l'instar de l'Espagne et de l'Italie, qui ont une religion dominante reconnue par l'État, offrent traditionnellement une instruction ou un niveau d'éducation religieuse exclusivement ou principalement consacrée aux valeurs et doctrines de la religion majoritaire. Certains pays, où les relations traditionnelles entre Église et État ne sont pas les mêmes, prévoient l'étude de plusieurs religions.

À cet égard, l'Angleterre et le Pays de Galles proposent à tous les élèves des écoles publiques d'étudier différentes religions. D'autres ont peu développé l'enseignement de la religion ou considèrent que sa place est à la maison ou dans les écoles privées confessionnelles. La France et l'Albanie en sont des exemples.

Certains pays ou territoires, comme la Norvège ou l'Écosse, associent l'enseignement des religions à celui des philosophies ou d'approches éthiques non religieuses, voire proposent des matières facultatives différentes. D'autres pays, comme l'Allemagne, ont une législation au niveau national mais délèguent aux autorités régionales la conception et l'organisation de l'enseignement des religions et des matières afférentes.

Dans tous les pays européens, la place de la religion dans l'enseignement fait débat, mais tous les États sont confrontés d'une manière ou d'une autre à des questions « supranationales » : diversité, mondialisation et/ou sécularisation.

Pourquoi était-il devenu important de réfléchir à la place de la religion dans l'enseignement public ? Une partie de la réponse résidait dans divers aspects de la mondialisation, dont les migrations, et dans l'amélioration massive des communications via internet et/ou les réseaux sociaux. Chaque pays est soumis à une multitude d'influences exercées par le monde entier. Dans les affaires du monde, la religion est devenue un sujet de débat public, pour des raisons positives aussi bien que négatives.

Tous les pays connaissent la diversité culturelle et religieuse. Aucun n'est culturellement homogène. Certains pays ont des minorités ethniques et religieuses bien établies, dont l'histoire est souvent très ancienne et parfois même antérieure à la formation de l'État. Souvent, ces minorités résultent de l'immigration depuis d'autres pays, d'Europe et d'ailleurs, principalement au 20<sup>ème</sup> siècle et jusqu'au siècle actuel. La diversité à l'intérieur des États est un phénomène complexe et lié à des questions mondiales aussi bien que régionales, nationales et locales. Tous ces facteurs se combinent à l'opinion, de plus en plus répandue, selon laquelle la religion et les convictions ne sont

pas des questions purement privées et devraient figurer parmi les thèmes de discussion et de dialogue dans la sphère publique.

Aujourd'hui, plus que jamais, des débats sur la religion et l'éducation sont en cours dans de nombreux pays.

C'est pourquoi le Conseil de l'Europe avait estimé qu'il était souhaitable que tous les élèves étudient les religions, dans une perspective plus large, qu'ils aient eux-mêmes une religion ou non, afin de lutter contre les préjugés et l'intolérance, et de promouvoir la compréhension mutuelle et la citoyenneté démocratique. Très rapidement, le terme de « convictions non-religieuses » avait été ajouté avant de ne pas exclure ces dernières de la réflexion en cours.

## **B. La position du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des religions et des convictions non-religieuses**

Selon Robert Jackson professeur à l'Université de Warwick et Directeur de l'Unité de Recherches en Education et Religion au sein de cette même université, à l'époque, *les idées du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des religions et des convictions non-religieuses sont étroitement liées à ses travaux sur l'éducation interculturelle, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté démocratique. La compréhension des religions et des convictions non religieuses est perçue comme un aspect essentiel de la compréhension interculturelle. L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme – étroitement liées – englobent la compréhension de la diversité culturelle.*[10]

## **C. Philosophie de la recommandation du Conseil de l'Europe**

L'éducation interculturelle et la promotion du dialogue interculturel constituent d'importants éléments de l'éducation aux droits de l'homme, indissociable de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Les valeurs de tolérance et de solidarité qu'apporte la connaissance des autres sont mises en exergue et sous-tendent cet enseignement.

Il s'agit d'intégrer une vision intégratrice et démocratique qui propose une étude des religions et des convictions non religieuses distincte des formes d'éducation religieuse destinée à imprégner les enfants et les jeunes d'une tradition confessionnelle particulière. Cette recommandation permet d'instaurer une éducation interculturelle pouvant venir compléter de nombreuses formes d'éducation confessionnelle et être adaptée à divers milieux confessionnels « ouverts sur l'extérieur ».

En outre, la recommandation du Conseil de l'Europe tient compte de la diversité et de la complexité des situations aux niveaux local, régional et international. Elle encourage à établir des liens entre les niveaux « local » et « mondial ». Elle prône également l'exploration des questions d'identité en lien avec la religion et l'entretien des relations positives avec les parents et les groupes religieux, ainsi qu'avec les organisations représentant des philosophies non religieuses. L'intention est de présenter aux jeunes, à travers les programmes et la politique de l'établissement, une pluralité de positions et de débats dans une atmosphère de tolérance mutuelle.

---

[10] Robert Jackson, *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle*, éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, novembre 2015.

## **D. De la pertinence et du champ d'application de cette recommandation**

Selon le professeur Robert Jackson, cette recommandation s'applique aussi bien aux politiques d'établissement qu'aux cours dispensés en classe. Elle juge que le contexte d'apprentissage idéal commence par la mise en place d'un forum ou d'un espace d'apprentissage sécurisant, dans lequel les jeunes peuvent entamer un dialogue et une discussion encadrés par des enseignants dotés des nécessaires compétences en animation et de connaissances spécialisées. Les méthodes pédagogiques données en exemple sont « ouvertes », « inclusives » et « impartiales ». Elles tiennent compte de la diversité des milieux dont sont issus les participants et le respectent, et soutiennent les valeurs des droits de l'homme.

Il ne s'agit pas de couvrir toutes les opinions religieuses ou non religieuses. Il s'agit de sélectionner les connaissances à transmettre, qui doivent être liées, au moins en partie, au contexte. Trouver les moyens de parvenir à un bon équilibre entre savoir-faire, attitudes et connaissances est un élément clé. L'accent est mis sur le développement de compétences facilitant la compréhension entre cultures et entre religions, ce qui suppose de transmettre des connaissances bien choisies et les savoir-faire et attitudes appropriés. S'il s'agit de transmettre des connaissances, il s'agit également de cultiver la sensibilité, la réciprocité et l'empathie, et de lutter contre les préjugés, l'intolérance, le sectarisme et le racisme. La clé de la réussite réside dans une bonne formation des enseignants, une mise à disposition de ces derniers de ressources riches et variées ainsi qu'un travail régulier de recherche et d'évaluation.

## **E. Religion, culture et éducation interculturelle**

En plaçant la religion dans la catégorie des phénomènes culturels, le Conseil de l'Europe reliait la « compréhension des religions et des convictions » à ses travaux sur la compréhension d'autres aspects de notre culture et de celles des autres. Il ne s'agit pas de présenter la religion comme une simple expression culturelle humaine, mais plutôt de trouver des moyens permettant aux élèves, indépendamment de leur milieu, de comprendre autant que possible le vocabulaire, les convictions et les revendications des personnes défendant des positions religieuses ou non religieuses. En d'autres termes, concernant spécifiquement la religion, il s'agit d'utiliser des méthodes qui permettent à l'apprenant de comprendre le langage religieux du point de vue de ceux qui pratiquent la religion. Cela réclame empathie et imagination, mais ne peut logiquement être confondu avec la transmission de dogmes d'une religion en particulier.

Il est essentiel de penser la communauté des élèves dans sa totalité plutôt que réduite à des identités personnelles, et de proposer un espace de connaissance, de dialogue, d'ouverture et d'argumentation, en lieu et place d'espaces cloisonnés.

Enseigner l'histoire des religions ou leurs manifestations ne suffit pas. La religion ne se limite pas à des pratiques, des objets, des édifices. Il faut aussi tenter de comprendre la signification du vocabulaire religieux tel qu'utilisé par les croyants, y compris leur façon d'exprimer leurs convictions, leurs valeurs et leurs émotions. Une telle compréhension requiert non seulement des connaissances, mais aussi certaines attitudes et compétences favorisant la conscience de soi ainsi que des convictions et valeurs d'autrui ; elle requiert aussi des valeurs affirmant la dignité de l'être humain. La grande priorité est d'identifier les éléments qui constituent l'aptitude à comprendre le point de vue religieux d'une autre personne et de réfléchir aux moyens de développer cette aptitude. Au préalable, cependant, il faut distinguer différents modes de compréhension en lien avec les religions.

## F. Compréhension des religions et compréhension religieuse

Les spécialistes des questions religieuses estiment qu'un certain degré de compréhension des religions est à la portée de tous, indépendamment de l'engagement religieux, et que plusieurs outils issus de différentes disciplines universitaires peuvent amener les élèves à comprendre les religions et les points de vue des personnes croyantes. À titre d'exemple, ces disciplines sont l'histoire, les arts, le théâtre, les lettres, l'ethnographie, la psychologie et les études (inter)culturelles. Les techniques requises passent par l'acquisition de connaissances aussi bien que par le développement de savoir-faire et de divers comportements appropriés. Les élèves doivent non seulement chercher à comprendre le discours et les expériences d'autrui, mais aussi de prendre conscience de leurs propres valeurs et partis pris.

Du point de vue méthodologique, il est important de ne pas tracer de distinction trop nette entre les techniques utilisées par les croyants/pratiquants pour développer une « compréhension religieuse » et celles utilisées par les personnes extérieures aux religions pour tenter de « comprendre les religions ». Ainsi, par exemple, la théologie et l'enseignement des religions s'appuient sur des techniques et des aptitudes similaires, telles que les attitudes, savoir-faire et connaissance associés au processus du « dialogue ».

Par ailleurs, si l'on veut comprendre le point de vue religieux, il faut côtoyer des croyants et/ou leurs textes, récits, pratiques, doctrines. En outre, dans les écoles publiques, les classes sont susceptibles de compter des élèves croyants et non croyants. Certains, en se familiarisant avec un point de vue religieux différent, seront amenés à se poser des questions d'ordre religieux ou théologique. Pour certains apprenants, mieux comprendre les religions peut, dans une certaine mesure, développer également la « compréhension religieuse ».

## G. Des convictions non religieuses

À l'instar des religions, les convictions non religieuses sont considérées comme des « faits culturels » dans le domaine plus large de la diversité sociale, et décrites comme « des phénomènes complexes » et non « monolithiques ».

L'étude des religions et des convictions non religieuses dans le cadre de l'éducation interculturelle est amenée à suivre quelques orientations clés, dont les suivantes :

- Rappeler la liberté de religion et de conviction ;
- Évoquer la contribution des religions et des convictions non religieuses à la vie culturelle, sociale et individuelle ;
- Évoquer leur influence sur les individus dans la vie publique ;
- Rappeler qu'elles ne sont pas entièrement prédéfinies par la famille ou par la société environnante ;
- Les aborder de préférence de manière interdisciplinaire ;
- S'appuyer sur les connaissances à leur sujet pour développer la sensibilité aux droits de l'homme, à la paix, à la citoyenneté démocratique, au dialogue et à la solidarité ;
- Considérer la prise en compte des religions et des convictions non religieuses comme une condition préalable au développement de la tolérance et d'une culture du vivre ensemble ;
- Les présenter d'une manière adaptée à l'âge et au degré de maturité des élèves, en s'inspirant des bonnes pratiques actuelles au sein des divers États membres de l'Union européenne.

En dépit de toutes ces informations, il est difficile de définir clairement une conviction non religieuse, tout autant que de définir les religions.

## H. Religions et convictions

À l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus sur ce que recouvre exactement une expression aussi large que « religions et convictions non religieuses », et trouver une terminologie satisfaisant toutes les parties pour décrire ce domaine pose plusieurs problèmes.

Ainsi, dans les pays anglophones, l'expression « non religious convictions », directement traduite du français « convictions non religieuses » présent dans les documents du Conseil de l'Europe, n'est pas très répandue. L'un des problèmes posés par cette expression est qu'elle semble ne couvrir que les convictions ou les croyances, et non les autres aspects du mode de vie ou vision de la vie.

Un autre aspect vis-à-vis duquel la vigilance doit être de mise réside dans l'usage réservé au mot « convictions ». En effet, dans certains cas, le mot « convictions » semble réservé à des points de vue non religieux. Enfin, le terme « religion » n'est pas synonyme de « théisme » ; les courants de certaines religions, à l'instar du bouddhisme et de l'hindouisme, ne sont pas théistes.

Associer éducation religieuse et éducation à la morale ou aux valeurs

Pour tenter d'intégrer l'étude des points de vue non religieux, certains États ou régions associent l'éducation religieuse à une éducation sur les valeurs. Ainsi, dans la province canadienne du Québec, tous les élèves étudient la matière « Éthique et culture religieuse » et, en Ecosse, il existe à certains niveaux des programmes de religion et de morale.

Comme l'affirme la présentation officielle du programme, « Principes et pratiques de l'éducation religieuse et morale » : « L'éducation religieuse et morale permet aux enfants ainsi qu'aux jeunes d'étudier les principales religions du monde et les points de vue indépendants de la croyance religieuse, et d'examiner les défis posés par ces convictions et valeurs. Elle les aide à réfléchir à leurs propres valeurs et à développer leur aptitude au jugement moral » (Education Scotland 2014).

Certains soulignent qu'une position non religieuse va au-delà du domaine de l'éthique. D'autres avancent que des intitulés tels qu' « Éthique et culture religieuse » ou « Education religieuse et morale » sous-entendent que la morale serait un phénomène comparable ou parallèle à la religion. Ces mêmes personnes font parfois remarquer que, pour les croyants, la morale fait partie intégrante d'une perspective religieuse plus large qui englobe d'autres aspects. En Norvège, le programme de « Religion, éthique et philosophie de vie » (Kunnskapsdepartement 2008) élargit le champ pour intégrer l'éthique et les philosophies non religieuses.

## I. Des visions du monde

L'expression « vision du monde » est une traduction de l'allemand Weltanschauung, concept fondamental pour la philosophie allemande, qui désigne parfois le cadre d'idées et de convictions au travers duquel un individu ou un groupe interprète le monde et interagit avec lui. Un concept analogue existe en russe : « mirovzzrenie », traduction littérale du terme allemand

Dans les sphères religieuse, théologique et éducative, l'expression « vision du monde » est généralement employée dans un sens moins strict. Une analyse d'un échantillon d'ouvrages sur l'enseignement des visions du monde, réalisée par des universitaires néerlandais, confirme une préoccupation commune autour des questions existentielles. Ces chercheurs proposent de définir provisoirement la « vision du monde » comme une « vision de la vie, du monde et de l'humanité ». D'après cette définition, toutes les religions seraient considérées comme des visions du monde, mais toutes les visions du monde ne seraient pas considérées comme des religions ; les religions seraient classées comme une sous-catégorie des visions du monde. Dans les écrits sur le sujet, les visions du monde se répartissent en deux grandes catégories : visions « organisées » et « personnelles ».

Selon le professeur Robert Jackson, *les visions organisées du monde sont des systèmes plus ou moins établis regroupant un certain nombre d'adhérents, bien que leurs limites soient souvent controversées, tandis que les visions personnelles du monde sont la façon qu'à chaque individu d'envisager la vie et l'humanité. Les visions du monde organisées se sont développées au fil du temps pour devenir des systèmes relativement cohérents et établis de convictions et de valeurs, rassemblant un certain nombre d'adeptes. Elles ne comprennent pas toujours les mêmes éléments. Les religions du monde sont des visions organisées du monde, tout comme l'humanisme laïc. Les visions organisées du monde proposent une image claire de la vie, du monde et de l'humanité. Elles apportent des réponses aux questions existentielles, prescrivent des valeurs morales et visent à influencer les pensées et les actes, et à donner un sens à la vie. Elles peuvent passer par des convictions métaphysiques (servir Dieu, par exemple) mais aussi par des convictions morales et sociales, telles que la responsabilité morale envers autrui et envers la nature. Il est cependant difficile de savoir exactement ce qui devrait figurer sur une liste de visions organisées du monde. L'humanisme laïc est un candidat naturel parce qu'il englobe l'athéisme, sans se résumer à l'affirmation d'une position athée. L'humanisme laïc (ou Humanisme) considère que l'être humain n'a pas besoin de religion ou de Dieu pour être capable d'observer des principes éthiques. En outre, il souligne également la responsabilité unique qui incombe aux êtres humains et les conséquences morales de leurs décisions. Pour l'humanisme laïc, toute idéologie, qu'elle soit religieuse ou politique, devrait faire l'objet d'un examen approfondi et non se voir acceptée ou rejetée d'office. Cette position englobe aussi une constante de la vérité, avant tout au travers des sciences et de la philosophie.*

Ainsi, le professeur Jackson démontre qu'en dehors de l'humanisme laïc, il est difficile d'identifier d'autres visions organisées du monde, non religieuses.

À lui de poursuivre sa démonstration en définissant les visions personnelles du monde comme étant *celles que chaque individu a de son identité et qui donnent sens à sa vie, influençant ses pensées et ses actes. Une vision personnelle du monde peut se fonder sur une vision organisée du monde, religieuse ou laïque (comme l'Humanisme), ou avoir un lien avec elle, mais cette condition n'est pas nécessaire. Elle peut passer par des convictions religieuses ou spirituelles, mais sans appartenance à un groupe organisé, ou par l'appartenance à un groupe donné sans en partager toutes les convictions. Une vision personnelle du monde peut-être plus éclectique et particulière qu'une vision organisée du monde. Du fait de phénomènes tels que l'individualisme, la sécularisation et la mondialisation, de nombreuses personnes se sont forgé une vision personnelle du monde ne reposant pas sur une vision organisée unique. Les visions personnelles du monde englobent des valeurs morales et des idéaux, et peuvent ou non se traduire par différents types de pratiques. Elles sont plus complexes et difficiles à délimiter que les visions organisées du monde. Elle peuvent – ou non – englober l'attachement à des visions organisées du monde religieuses de nature plus « culturelles » ou « ethniques » que théologiques ou spirituelles.*

De son côté, Francesca Gobbo, professeure en Sciences de l'Éducation à l'Université de Turin, souligne que *chaque individu est – dans une plus ou moins large mesure – un sujet multiculturel, puisque la culture qu'il acquiert dans sa famille et son milieu social ne l'empêche pas d'explorer, de comparer, d'évaluer et d'apprendre d'autres perspectives et pratiques culturelles, à moins que les inégalités de pouvoir au sein de la société n'empêchent une telle exploration via une ségrégation ou une exclusion mise en place par le régime politique.*[11]

En résumé, une vision personnelle du monde est une manière d'envisager la vie, l'identité, le monde et l'humanité ayant un rapport avec des questions existentielles et comprenant des valeurs et des idéaux. Les visions personnelles du monde peuvent puiser dans diverses sources. Elles influencent les pensées et les actes de la personne concernée, donnant généralement un sens à la vie.

---

[11] Francesca Gobbo, Pédagogie interculturelle – Le projet éducatif dans les sociétés complexes, éd. Carocci, Rome, janvier 2000

## J. Éducation aux visions du monde : politique et pratique

Il est souhaitable d'accorder une attention aux visions personnelles du monde, en plus des visions organisées, pour offrir un aperçu nuancé et non stéréotypé de la diversité.

S'agissant des visions personnelles du monde, certains systèmes d'enseignement encouragent les jeunes à établir un rapport entre ce qu'ils apprennent sur les religions et leur propre vision de la vie ou leur propre sentiment d'identité, alors en cours de développement. Cela peut nécessiter à la fois proximité et distance dans l'étude des convictions et les valeurs des autres : on se met en empathie avec des personnes d'autres milieux, mais on applique aussi des idées et des jugements critiques plus distancés.

Si l'école ne peut aider les enfants à se forger une vision personnelle du monde totalement cohérente en raison du fait que c'est l'affaire d'une vie entière, celle-ci doit inciter les jeunes à réfléchir à leur propre vision de la vie ou du monde et à celle des autres. À cet égard, les questions existentielles et la question du sens de la vie, ainsi que l'influence des visions du monde, peuvent aider les élèves à acquérir une meilleure connaissance des autres, et par là, à mieux se connaître eux-mêmes. C'est particulièrement important dans les sociétés où coexistent plusieurs visions du monde religieuses et laïques, traditionnelles et non traditionnelles.

## IV. La classe, un lieu d'échanges sécurisant

La mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant pour favoriser l'expression sans crainte de jugement est l'une des conditions pédagogiques préalables à l'étude de la diversité des religions et de convictions non religieuses.

La création d'un « espace sécurisant » pour l'étude de la diversité et le dialogue entre les convictions, qui suppose une sensibilité aux convictions et aux valeurs de chaque élève, passe par la reconnaissance de la « diversité interne » et du caractère personnel des visions religieuses et non religieuses du monde.

Selon la professeure Francesca Gobbo, *mettre l'accent sur les religions et les convictions non religieuses en éducation interculturelle nous invite à appréhender la diversité non seulement de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur, étant donné que les identités nationales (ou ethniques) culturelles, linguistique et religieuses homogènes sont plus souvent une « invention » historique qu'une réalité historique : elles ignorent les « mémoires différentes » en fonction desquelles les individus et/ou les collectivités vivent leur vie.*

Toujours selon Francesca Gobbo, *la classe doit reconnaître et respecter cette diversité interne, et pouvoir l'utiliser comme ressource. Les approches pédagogiques interprétatives et dialectiques mentionnées plus haut visent à promouvoir une telle atmosphère, propice à des échanges de vues ouverts et respectueux au sein de la classe.* Cependant, nous pouvons ajouter qu'il faut cultiver une atmosphère sécurisante non seulement en classe, mais aussi dans la politique de l'établissement et dans les relations entre l'école et son environnement.

### A. Qu'est-ce qu'un « espace sécurisant » ?

Au sein d'un tel espace, les élèves peuvent exprimer ouvertement leurs opinions et leurs positions, même si celles-ci diffèrent de celles de l'enseignant ou de leurs pairs. Cependant, il doit exister des règles de base comprises et partagées par tous les participants, en termes de courtoisie et de sensibilité, qui assurent l'intégration et le respect des autres.

Les résultats de recherches concernant les valeurs, en lien avec l'éducation religieuse, l'éducation à la citoyenneté ou d'autres domaines de l'enseignement, sont extrêmement intéressants pour planifier et mener à bien des discussions sur les religions et les convictions non religieuses faisant

la part belle à la participation des élèves, les enseignants jouant le rôle d'animateurs et de sources de connaissances pertinentes.

Aux États-Unis, des recherches ont été menées auprès d'étudiants, le plus souvent âgés d'une vingtaine d'années. Pour ces étudiants, les classes « sécurisantes » doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- Les enseignants ne portent pas de jugement et n'ont pas de parti pris ; ils mettent en place des règles de base pour les échanges entre élèves, savent gérer un conflit et se montrent encourageants et respectueux.
- Les étudiants savent participer à une discussion, partagent honnêtement des idées/des opinions/des faits, ne portent pas de jugement, se montrent ouverts aux nouvelles idées et ont un bon esprit de groupe.
- Eux-mêmes, ils font preuve d'ouverture d'esprit, participent activement, encouragent et respectent les autres.
- Au niveau du cadre, les sièges sont disposés de façon à ce que tout le monde puisse se voir et la salle est d'une taille appropriée.

Les étudiants en ont également profité afin de décrire ce qu'ils considéraient comme une ambiance de classe peu propice aux échanges et aux dialogues :

- Les enseignants critiquent les interventions des élèves, se montrent partiaux et portent des jugements.
- Les étudiants ne s'expriment pas, portent des jugements, se montrent étroits d'esprit et/ou indifférents.
- Eux-mêmes, ils ont peur, manquent de confiance, se sentent préoccupés, intimidés, non soutenus.
- Au niveau du cadre, une disposition en rang ne favorise pas les discussions ouvertes et le dialogue.

La grande majorité des répondants juge très important le fait de créer une atmosphère sécurisante en classe, et la majorité a le sentiment de mieux apprendre dans ce type de classe. La majorité des étudiants trouve une telle atmosphère stimulante sur le plan intellectuel, ainsi qu'en termes de prise de conscience et de développement personnel. Les étudiants expliquent que, dans un espace sécurisant, ils ont plus de chances d'en apprendre davantage sur les autres, d'élargir leurs propres points de vue, de renforcer leur conscience de soi et d'acquérir de bonnes compétences en communication. Ils jugent également que ce qu'on apprend dans un environnement sécurisant est plus « concret », « participatif » et « fondé sur l'expérience ».

Les auteurs de l'étude concluent qu'il est irréaliste d'attendre d'une classe qu'elle soit totalement sécurisante pour tous les élèves. On peut viser au mieux la création d'un espace plus sécurisant. Les auteurs préconisent de demander aux élèves eux-mêmes d'élaborer les règles de discussion en classe, afin qu'ils sachent quel comportement ils sont censés adopter.

En matière d'éducation à la citoyenneté, les recherches menées par Ruth Deakin Crick, professeure d'analyse de l'apprentissage et de leadership pédagogique à l'Université de Sydney, montrent l'impact positif de discussions et de dialogues encadrés sur l'apprentissage et les résultats des élèves :

- Les approches utilisant la discussion et le dialogue sont particulièrement efficaces pour favoriser l'apprentissage et renforcer la motivation ainsi que l'implication des élèves.
- Un environnement d'apprentissage coopératif, faisant participer les élèves, améliore leur autonomie et leur confiance en eux, et entraîne des comportements plus positifs.
- Les élèves participent davantage lorsque le cours porte sur des sujets liés à leur propre expérience.
- Prendre conscience de la situation des autres permet aux élèves d'analyser leurs propres trajectoires et expériences personnelles, et d'y réfléchir.

- Les discussions et dialogues relatifs aux valeurs partagées, aux droits de l'homme et aux questions de justice et d'égalité constituent des méthodes efficaces.
- La qualité de la discussion est un facteur clé pour l'apprentissage.
- Les activités participatives, donnant lieu à des conversations, favorisent de bons résultats.
- Les élèves s'impliquent lorsque l'expérience vécue en classe est stimulante, à leur portée et en rapport avec leur propre vie.

Le projet REDCo (la religion dans l'éducation), financé par la Commission européenne de 2006 à 2009 et dont l'objectif visait à analyser les approches conceptuelles et pratiques de la compréhension mutuelle dans le domaine de l'éducation religieuse, a recueilli les opinions d'élèves âgés de 14 à 16 ans sur l'enseignement et l'apprentissage de la diversité religieuse, dans huit pays européens (Allemagne, Angleterre, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, France, Norvège et Pays-Bas). En dépit du fait que les études aient été menées dans des pays et territoires ayant des politiques assez différentes en matière d'éducation religieuse à l'école, les réponses ont permis de faire émerger quelques thèmes communs, dont la nécessité d'un environnement sécurisant en classe :

- Les élèves aspirent à une coexistence pacifique au-delà des différences et pensent que cette coexistence est possible.
- Pour les élèves, coexister pacifiquement suppose de connaître les religions et les visions du monde des autres, d'avoir des intérêts en commun et de faire des choses ensemble.
- Les élèves qui suivent des cours sur la diversité religieuse sont davantage disposés à avoir des conversations sur les religions/convictions avec des élèves d'autres milieux que les élèves qui n'en suivent pas.
- Les élèves préfèrent éviter les conflits ; certains élèves pratiquant une religion se sentent vulnérables.
- Les élèves veulent que l'apprentissage se déroule dans un environnement sécurisant, où les discussions et prises de parole sont soumises à des procédures acceptées.
- La plupart des élèves aimeraient que l'école publique offre un apprentissage consacré aux différentes religions/visions du monde et non l'enseignement d'une religion/vision du monde en particulier.

## **B. Le rôle crucial de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant est crucial.

Les enseignants doivent avoir conscience de leurs propres convictions et valeurs en lien avec leur rôle professionnel, et être capables de mener un cours selon un processus impartial. Ils doivent savoir animer et encadrer un débat, disposer de connaissances dans le domaine des religions et des convictions, et connaître aussi bien les origines de leurs élèves que les relations de pouvoir au sein de la classe. La personnalité et le professionnalisme de l'enseignant sont importants, ainsi que la relation personnelle entre l'enseignant et ses élèves. Si l'enseignant se montre trop directif, les élèves risquent de se reposer sur ses arguments ou de ne pas participer à la discussion. Tout cela fait peser une exigence particulière sur la formation initiale et continue des enseignants, et sur les enseignants eux-mêmes qui sont tenus de s'informer. L'éthique générale de l'établissement doit aussi être en cohérence avec la pédagogie adoptée.

Dans leur rôle d'animateurs, les enseignants doivent souvent présider impartialement les échanges, en veillant à ce que tous les points de vue soient représentés, et parfois donner des informations objectives, en expliquant une série de points de vue sans donner le leur. Dans leur rôle d'encadrants, ils doivent tenter de faire en sorte que le dialogue ne soit pas dominé par les élèves les plus éloquentes et les plus sûrs d'eux (ou par l'enseignant lui-même), afin que les élèves qui en savent le moins ou veulent moins s'exprimer en public puissent participer.

Exprimer ses opinions suppose de tenter d'expliquer le sens des termes utilisés et de dire ce que l'on considère comme vrai. La discussion peut amener à clarifier et à réaffirmer ses positions, en examinant les liens entre « sens » et « vérité », et en précisant l'usage des termes.

Avant de mener les discussions, l'enseignant doit veiller à ce que les participants s'accordent sur des règles de base ( et à les inclure dans le processus d'élaboration de base de ces dernières). Au-delà du fait qu'elles soient partagées, il est fondamental que ces règles soient comprises comme des exemples de principes démocratiques qui sous-tendent la vie publique et politique de l'école et de la société, que ces principes soient considérés comme implicites dans la culture publique et politique ou justifiés par la référence à des principes plus larges, tels les droits de l'homme.

## Conclusion – Recommandations du CEG

S'il est vrai que la différence de traitement face au cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, entre les élèves de l'enseignement officiel et ceux du réseau libre, est régulièrement dénoncée, le CEG déplore le fait que ce cours ne soit pas étendu aux réseaux confessionnels.

À cet égard, le CEG se permet de rappeler que l'éducation à la citoyenneté constitue l'un des quatre objectifs généraux de l'enseignement obligatoire définis dès 1997 dans l'article 6 du décret Missions : « Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaires, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Aux yeux du CEG, il est anormal que ce cours soit uniquement dispensé dans l'enseignement officiel, primaire et secondaire, en raison de la dispense lui permettant de saupoudrer les thématiques du référentiel du cours à travers les autres matières, notamment en religion.

Pour le CEG, ces thématiques doivent être abordées dans un cours à part entière, soit le cours d'Éducation par la Philosophie et à la Citoyenneté. En outre, le fait que les élèves de l'officiel puissent bénéficier d'un cours alors que ceux du libre catholique n'en jouissent pas, constitue une discrimination et une différence de traitement difficilement justifiable tant sur le plan des principes que du droit.

Après ces premières considérations d'ordre juridique, il est important d'aborder les aspects pratique et didactique liés à l'enseignement des religions ainsi qu' au dialogue interconvictionnel entre les élèves.

À cet égard, le CEG considère l'école comme un élément crucial de la vie publique.

C'est pourquoi il considère qu'il serait davantage souhaitable d'accorder une très grande importance à la communication entre les établissements scolaires et les personnes et groupes qui les entourent.

En effet, de par leur formation, les enseignants devraient avoir conscience de l'importance d'établir des relations positives avec les parents et la communauté locale, y compris les communautés religieuses.

Ainsi, le CEG souligne que, dans différentes parties d'Europe, il est possible de trouver des exemples de jumelages entre écoles dans une même localité, de contacts entre enfants et jeunes d'une même tranche d'âge mais de localités différentes, et d'échanges entre établissements scolaires de pays différents.

En outre, les écoles disposent de plusieurs modalités pour nouer des liens pédagogiques avec des organisations religieuses et de conviction non religieuses de leur entourage. Par exemple, elles peuvent inviter des intervenants issus de ces communautés afin de travailler en classe avec les élèves, à fournir des ressources complémentaires, à prendre la parole devant toute l'école ou une partie des élèves seulement, ou éventuellement à participer à un entretien avec l'enseignant ou à un entretien avec un ou plusieurs élèves, les questions étant préparées en consultation avec

l'enseignant. Il est également possible d'organiser une sortie scolaire à la rencontre des communautés religieuses ou autres. Ainsi, par exemple, les élèves pourraient visiter et étudier un ou plusieurs édifices religieux. Ils pourraient avoir l'occasion de rencontrer des membres de la communauté locale dans leur propre environnement, d'interroger des membres éminents de la communauté ou de recueillir des informations par d'autres moyens tels la prise de photographies. Naturellement, de telles visites et/ou rencontres ont lieu en dehors des horaires de cultes ou autres activités religieuses.

De manière à établir des ponts entre tous les élèves et les équipes pédagogique et éducative, le CEG rappelle que le législateur permet, par l'intermédiaire de l'article 54 du décret Missions du 24 juillet 1997, de regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles, notamment dans le cadre des missions fixées à l'article 6 et qui sont précisées dans le premier paragraphe.

Enfin, comment aider les élèves à analyser d'un œil critique les représentations des religions dans la presse et à la télévision, qui peuvent s'avérer inexactes ou jouer sur les émotions – ou les deux à la fois ? Pour le CEG, il s'agit d'offrir aux élèves des supports pédagogiques de qualité, de permettre aux enseignants d'être capables de donner à leurs élèves les moyens d'utiliser leurs propres discours personnels pour analyser les représentations médiatiques des religions, et de permettre aux élèves et aux enseignants d'analyser des exemples de représentations médiatiques des religions.