

# **Enseignement public Quel engagement ? Quelle neutralité ?**

Sous la direction de Charles Susanne et Marcel Voisin

Christian Delstanches, Nico Hirtt, Moustafa Largo, Anne Morelli,  
Philippe Moureaux, Fatoumata Sidibé, Anne Van Haecht, Guy Vlaeminck



# Accueil

Hermine Thirion

Monsieur le Bourgmestre,  
Mesdames et Messieurs les Echevins,

Chères Amies, chers Amis,

J'ai, une fois de plus, l'honneur et le plaisir en tant que présidente des AML-Molenbeek de vous souhaiter la bienvenue au Karreveld.

Ce lieu qui, grâce à la générosité du Collège, est devenu, depuis de nombreuses années, emblématique de nos travaux et moment privilégié de libre examen partagé. C'est peu dire que le thème qui sera traité nous est cher.

Nous sommes de celles et de ceux, nos publications sont là pour le rappeler, qui n'ont cessé, face à la marchandisation triomphante de notre société, de dire que l'école publique est une conquête laïque, mais une conquête précaire, riche au sens noble du terme d'un projet de société, mais qui depuis plus d'un quart de siècle en est devenu un maillon faible.

Une fois de plus, et ce en pleine crise -si du moins il faut l'appeler ainsi- à la veille d'une échéance électorale où l'école redevient un enjeu, un thème de congrès et de convoitise ministérielle, nos travaux réflexifs et militants vont revisiter nos valeurs et nos principes humanistes, les yeux grands ouverts sur le réel, pour reprendre une formule de Jean Ferrat.

Je viens d'employer ce mot qui, parfois, dans nos milieux, est considéré comme incongru : militant.

C'est que, tout en vous souhaitant une journée réflexive passionnante, je reste persuadée que celle-ci doit déboucher sur l'action. En matière de défense de l'école publique, nous ne devrions plus rien laisser passer et même songer à des réformes de structures offensives.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite une journée enrichissante et passionnante.

# Introduction

Philippe Moureaux

Mesdames et Messieurs,

Bienvenue une fois encore au Château du Karreveld.

En introduisant ce colloque, je voudrais partir d'un texte fondateur sur l'enseignement laïque, texte de Jules Ferry de 1870 : « *Le devoir de notre siècle est de faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation. Avec l'inégalité de l'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique mais l'égalité réelle et l'égalité des droits est pourtant le fond même de l'essence de la démocratie* ».

L'inégalité d'éducation n'est pas la seule fondamentale mais c'est une inégalité effectivement importante.

Jules Ferry qui a été un peu le bulldozer de l'époque de l'enseignement laïque en France exprime quelque chose de très important et de très fort qui me paraît à bien des égards encore d'actualité, ce qui montre bien que le problème n'a pas trouvé de solution, même si on a avancé.

C'est fin 19<sup>e</sup>, particulièrement en France : 1881, loi sur la gratuité de l'école primaire ; 1882, l'école devient obligatoire. Là, on va tout de suite voir une grande différence avec notre pays. L'instruction religieuse est supprimée et s'ouvre alors évidemment une ère de combats entre deux thèses. Je vais résumer l'importance de l'école avec une petite citation d'un grand poète, Victor Hugo : « *Ouvrir des écoles, c'est fermer des prisons.* »

Aujourd'hui, on ouvre plutôt des prisons que des écoles, ce qui montre que le progrès n'est pas linéaire mais complexe.

Si on veut remonter très schématiquement dans le temps dans la civilisation européenne. Je ne vais pas me référer à d'autres civilisations qui, à certains moments, étaient beaucoup plus avancées que la nôtre en matière d'enseignement, comme des pays d'Extrême-Orient, à l'islam du Moyen Age, qui étaient plus ouverts au niveau de l'éducation que l'Europe de cette même époque.

Pour remonter, il faut d'abord dire très objectivement que c'est l'Eglise catholique qui est la première à ouvrir des

espaces d'enseignement, qui n'étaient évidemment pas neutres. Dans nos régions, il n'y a qu'un seul culte reconnu et admis et donc tout ce qui est enseignement y est lié.

A la fin de l'Ancien Régime, on va voir naître des premières esquisses d'un enseignement qui n'est pas aux mains de l'Eglise. Ça sera le cas chez nous sous le règne la Reine Marie-Thérèse, pourtant très croyante. Et puis, c'est la Révolution française qui va ouvrir la voie de ce que je vous ai dit de Jules Ferry. Au 19e siècle sur ce sujet là essentiellement, un conflit entre l'Eglise catholique traditionnelle et des milieux non croyants ou chrétiens non soumis à l'Eglise. On le sait, l'Université de Bruxelles a été créée dans cet esprit par un chrétien, Théodore Verhaegen.

Chez nous, le problème scolaire va être récurrent, qui oppose en général historiquement le parti catholique d'abord au parti libéral qui va réunir en son sein une bourgeoisie soit laïque soit chrétienne tout à fait ouverte n'acceptant plus l'autorité vaticane. Et quand le parti ouvrier belge va se créer en 1885, au départ d'organisations professionnelles de travailleurs qui se défendent, je dois dire qu'une des branches à l'origine de la création de ce parti est faite de petites associations à travers la Wallonie -en particulier-, un peu en Flandre et moins à Bruxelles, qui sont des organisations pour le combat laïque.

Au 20e siècle, le problème de l'enseignement va être un problème entre le parti catholique et les libéraux et les socialistes. On va voir alors le problème prendre une tournure extrêmement virulente dans les années 1950-1958. Il y aura d'abord en Belgique, après l'affaire royale, un gouvernement catholique homogène qui va favoriser assez bien l'enseignement catholique. Ensuite, on va avoir un gouvernement libéral-socialiste à une époque où ces partis sont encore très laïques, y compris le parti libéral. Léo Collard, Ministre de l'Instruction publique va prendre des mesures que les catholiques vont considérer comme discriminatoires. Il s'ensuit manifestations, protestations et finalement nécessité d'un grand compromis, qui est très important par rapport à votre réflexion d'aujourd'hui, le Pacte scolaire.

Le Pacte scolaire, c'est d'abord un armistice, puis tout de même la paix après des conflits pendant une dizaine d'années, même s'ils ne sont pas totalement éteints.

Le Pacte scolaire est basé sur la reconnaissance de deux types d'enseignement, l'enseignement catholique reçoit un peu plus de moyens qu'il ne l'avait obtenu sous le système précédent ; d'un autre côté, l'enseignement de l'Etat, non confessionnel, reçoit la mission d'être présent partout où il y a un déficit d'enseignement et est vraiment reconnu comme le service public de l'enseignement. Il y a aussi à ce moment-là un système belge très important : à la fois le clergé est chassé de l'école officielle mais on organise des cours de religion correspondant aux différents cultes reconnus dans notre enseignement et la morale non confessionnelle, qui est une grande originalité par rapport à la France.

On proclame aussi la gratuité de l'enseignement mais on ne réussit jamais à la mettre toute à fait en œuvre.

On proclame la neutralité de l'école officielle. Sur ce plan, les choses vont légèrement évoluer. L'école officielle est toujours une école qui doit avoir une certaine forme d'objectivité mais dans des décrets sur les missions de l'enseignement, on va indiquer que dans cet enseignement il faut prôner l'esprit critique, la compréhension,... C'est un non-engagement qui a tout de même certaines limites. Les enseignements vont continuer à se développer dans la paix scolaire puisque depuis 1958, c'est la paix scolaire. Pour les plus jeunes ça ne représente pas grand-chose mais pendant des décennies, la vie politique tournait autour de la question scolaire.

Vous allez vous interroger sur ce qui a changé, aujourd'hui, dans la société globale. Il y a le changement dont vous parlez tous, qui fait peur à certains, c'est l'arrivée d'une population musulmane importante. Il y a donc une nouvelle religion qui trouve sa place comme les autres religions. Pourtant, cela ne me paraît pas fort important. Le grand changement duquel il faudrait peut-être parler aujourd'hui, c'est que globalement notre société a changé.

Dans le passé, le parcours scolaire était influencé par les convictions des parents. Ceux qui allaient à la messe mettaient leurs enfants dans l'enseignement catholique et cela pendant tout leur parcours scolaire. Aujourd'hui, cela n'est plus vrai. C'est une évolution sociologique.

Il y a eu aussi une époque où on n'imaginait pas d'être socialiste sans être membre du parti ouvrier belge, sans être à la mutuelle socialiste, sans être au syndicat socialiste, sans être à l'association de la laïcité de la commune, etc. C'est fini.

Même pour les soins de santé, il y a une époque où il était hors de question de se faire soigner par un catholique si on était laïque et inversement. Heureusement que dans ce domaine, les choses aussi ont évolué.

Les piliers qu'étaient les libéraux, les socialistes et les catholiques sont complètement effrités.

La laïcité a encore sa place mais elle doit s'adapter.

C'est fini de dire pour les enfants qui ont été à l'école communale qu'ils vont rester dans l'enseignement officiel. On va plutôt chercher dans les environs. Et le décret mixité est un décret dont l'intention est excellente ; quant à la mise en œuvre, c'est une catastrophe. L'intention est aussi, sociale essayer de ne pas voir les écoles de riches. C'est peut-être le problème d'actualité numéro un.

Vous êtes détenteurs de la pensée laïque qui a aujourd'hui tout de même son histoire et vous êtes devant un monde qui a complètement changé. Je crois que le mouvement laïque refuse parfois de voir ce changement. J'espère que dans votre colloque, vous allez ouvrir les yeux sur le changement et sur le fait que la séparation de l'Eglise et de l'Etat me paraît être toujours le fondement d'une réelle démocratie pluraliste. Mais au-delà de ça, il faut tenir compte de l'évolution des gens et voir comment à la fois le respect de la pluralité, le respect de toutes ces personnes qui nous sont venues, on peut respecter toutes ces différences dans la mesure on l'on respecte la séparation des uns et des autres

La laïcité a vraiment une feuille de route à réécrire.

Je terminerai sur le darwinisme.

C'est un sujet qui me paraît fort intéressant, très significatif d'une évolution des choses. Je pense là aussi qu'il ne faut certainement pas se replier mais essayer au contraire de voir avec des représentants des religions qui ont une grande ouverture d'esprit, comment on peut établir un pacte. Il y a toute une partie des chrétiens et des musulmans qui ne mettent pas en cause les principes du darwinisme, qui ne sont pas créationnistes dans le sens que nous entendons.

Ce qu'il faut combattre, ce sont les visions réductrices qui ne veulent plus entendre un discours scientifique mais il ne faut pas faire la guerre à n'importe qui. La laïcité positive est aussi très liée à la science au sens noble du terme et à la liberté scientifique.

La décision du président américain d'autoriser des recherches scientifiques que son prédécesseur avait refusées, alors qu'il est croyant. Là aussi on voit encore une fois la différence entre Bush, lié à des minorités totalement réductrices, et un nouveau président vient de prendre un décret très important sur la recherche des cellules souches.

On le sait très bien, le monde est en grand changement.

La laïcité doit se resituer. La plus grande partie de son message est faite pour moi de trois piliers permanents : la séparation de l'Eglise et de l'Etat, la liberté de la recherche et l'esprit critique.

Mais pour le reste, il faut se mettre dans le moule de la réalité.

# Petite philosophie de l'éducation

Marcel Voisin

## Introduction

*«L'admission des enfants dans les fabriques dès l'âge de huit ans est, pour eux, un commencement d'apprentissage, et pour les familles une ressource. L'habitude de l'ordre, de la discipline, du travail, doit s'acquérir de bonne heure.»*  
(Victor Cousin, philosophe)

De quel apprentissage s'agit-il ? Aujourd'hui, on reparle fort des formations professionnelles au strict service des affaires et au détriment d'une éducation générale ouvrant sur la compréhension essentielle de l'homme, du monde et des cultures. Cousin parle des ressources au sens le plus immédiat : argent et bénéfices capitalistes. Aujourd'hui, on parle de «ressources humaines» sans réelle humanisation, puisqu'on jette l'homme comme on peut jeter un outil usé. Quant à l'«ordre» invoqué, il constitue l'éternel chantage pour masquer le désordre établi d'une société profondément inique où l'exploitation de l'homme par l'homme, telle que dénoncée par Marx, reprend vigueur.

La discipline est aussi un chantage politique permanent. A l'école, comme en religion, on apprend d'abord l'obéissance sans réfléchir aux raisons et aux limites de ce nécessaire apprentissage social. On préfère un automatisme plus ou moins basé sur la peur. Quant au travail, il est devenu, surtout au dix-neuvième siècle, une idéologie de l'exploitation humaine, en faisant oublier son histoire comme son étymologie.<sup>1</sup> Il est utile effectivement d'acquérir de bonne heure les attitudes et les valeurs. Mais un philosophe n'aurait-il pas dû penser d'abord à la liberté de pensée, à l'autonomie morale, et dénoncer tout dressage ?

En 1979, l'essayiste américain Christopher Lasch écrit : «L'éducation de masse qui se promettait de démocratiser la culture, jadis réservée aux classes privilégiées, a fini par abrutir les privilégiés eux-mêmes. La société moderne, qui a réussi à créer un niveau sans précédent d'éducation formelle, a également produit de nouvelles formes d'ignorance. Il devient de plus en plus difficile aux gens de manier leur langue avec aisance et précision, de rappeler les faits fondamentaux de l'histoire de leur pays, de faire des déductions logiques, de comprendre les textes écrits autres que rudimentaires.»<sup>2</sup>

1 Voir, par exemple, le dossier de Secouez-vous les idées, n° 77, 2009.

2 Christopher Lasch, La Culture du narcissisme, Climats, 2000, p. 169. Voir aussi Jean-Claude Michéa, L'Ensei-

La massification constitue-t-elle un progrès ? Est-elle innocente ? Ne marque-t-elle pas le déclin relatif de nos démocraties et du politique en général ? «L'éducation formelle» ne rate-t-elle pas l'essentiel malgré ses innombrables réformes, ses pesantes structures, ses programmes plus ou moins improvisés ? L'Histoire fut toujours malmenée : hier confondue à la propagande nationaliste, aujourd'hui parente pauvre sauf dans le roman.

La logique, l'argumentation deviennent des privilèges de classe au rebours des intentions proclamées. L'écrit a été récemment sacrifié à l'oral en oubliant qu'il est le meilleur garant, s'il est de qualité, de la structuration de la pensée et de l'ouverture à la culture véritable. Qui a parlé de lavage de cerveau ? Comme il se pratique dans la «fête» et les jeux, il épanouit l'émotion au détriment de la réflexion. C'est plus amusant ! Au prix de la conscience et des capacités de résistance...

Bien évidemment, je ne me réfère pas à Victor Cousin et je m'inquiète avec Christopher Lasch. M'assaillent diverses questions. Pourquoi «scolaire» est-il devenu péjoratif ? C'est quand même un terrible paradoxe, alors que tous les discours valorisent l'éducation. Depuis Montaigne, pour le moins, on sait ce qu'il convient de faire pour éduquer. Pourquoi ne le fait-on pas ? Pourquoi la «réformite» ministérielle et l'inflation psychopédagogique n'aboutissent-elles qu'à la débâcle du système éducatif ? Pourquoi un métier qui doit quasi tout à la vocation et à l'initiative se retrouve-t-il de plus en plus prisonnier de contraintes administratives ? Pourquoi ne récompense-t-on pas le mérite et l'initiative ? Etc.

On peut donc légitimement se demander ce que deviennent l'humanisme, le civisme et la démocratie en éducation. On peut aussi souligner un paradoxe mortel : le métier indispensable à la santé de la démocratie n'a cessé de se dévaloriser, matériellement et moralement, y compris aux yeux de l'opinion. Nous préparerait-on une dictature molle ?

## Rôle actuel de l'école

Il est sérieusement à repenser, notamment en fonction de l'hyper médiatisation de l'information. Tout ou presque étant aisément disponible, il y aurait intérêt à réduire les matières ordinaires au profit de ce qui est plus rare ou moins sûr, ainsi que des méthodes d'apprentissage et de traitement de l'information. Il faudrait aussi rompre avec les intérêts spontanés et vulgaires pour susciter ceux qui sont vraiment éducatifs.

Évidemment, les «fondamentaux» sont incontournables : lire, écrire, calculer et sans doute les façons les plus intelligentes d'utiliser l'informatique. Mais il me paraît vital d'apprendre à penser, non seulement pour l'épanouissement individuel, mais aussi pour la cohésion sociale. Émile Durkheim écrivait en 1922 : «Il faut que l'école assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible.» Et il ajoutait : «Il ne s'agit plus de mettre en œuvre des idées acquises mais de trouver des idées qui nous guident.»<sup>3</sup> S'il y a place aujourd'hui pour l'entraînement à l'interculturel, ceci exclut tout repli communautariste.

Ce n'est pas le lieu de disserter sur «Qu'est-ce que penser ?», mais il est bon de se rappeler que ce n'est ni naturel, ni facile, ni évident. «Penser : inventer de nouvelles distinctions, des indices neufs à partir de quoi reconstituer le réel, poser d'autres axiomes...»<sup>4</sup>

Il s'agit donc d'une pédagogie de la rupture : pour apprendre, il faut d'abord apprendre à désapprendre, à rompre avec les idées reçues, les concepts obsolètes et les pesanteurs culturelles, sous peine d'être largué par la modernité. «C'est cette rupture de l'alliance entre mot et monde qui constitue une des très rares révolutions authentiques de l'esprit dans l'histoire de l'Occident et qui définit la modernité elle-même.»<sup>5</sup> Il s'agit en somme du libre examen appliqué à la compréhension optimale de notre société et de son évolution.

En conséquence, il serait logique de privilégier (et d'abord d'introduire, car elles sont paradoxalement le plus souvent absentes) les disciplines qui favorisent cette rénovation de la pensée. À l'histoire événementielle préférer la critique historique qui forme la vigilance de l'esprit et s'apparente aux méthodes scientifiques. À la tyrannie d'une grammaire formelle, souvent rebutante, préférer l'argumentation qui outille pour la vie et utilise en contexte le lexique et les fonctions grammaticales.<sup>6</sup> À l'accumulation lassante des résultats scientifiques, préférer l'épistémologie, fille du libre examen, qui forme l'esprit aux exigences méthodologiques.

Au marketing déshumanisant, on opposera l'économie politique qui sonde véritablement les fondements des sociétés

---

gnement de l'ignorance et ses conditions modernes, Micro-Climats, 1999. Pour lui, la responsabilité est socio-économique : c'est "l'école du capitalisme total" (p. 45). Et Grégory Cormann, "Au-delà du principe de plaisir », La Matière et l'esprit, n° 9, nov. 2007. Il y affirme : "Tout se passe comme si les générations antérieures n'avaient d'autre mission que de rencontrer les prétendus 'désirs' et les prétendues attentes des enfants. Cela signifie à la fois la perte de responsabilité des adultes et la ruine de l'éducation." (p. 8)

3 Éducation et sociologie, PUF, 1980, pp. 59 et 111.

4 Pierre Lévy, La Machine Univers, La Découverte, 1987, p. 202.

5 Georges Steiner, Réelles Présences. Les arts du sens, Gallimard, 1991, p. 121.

6 Voir par exemple Pascal Bouchard, Anti-manuel d'orthographe, Éviter les fautes par la logique, Victoires Éditions, Paris, 2008, 88 pages. Ouvrage jubilatoire partant de trois règles pour les accords et trois règles pour l'orthographe des mots, il critique le système scolaire comme lourd, rébarbatif, largement inefficace.

et révèle leur fonctionnement. Aux propagandes et aux illusions nationalistes, on opposera la géopolitique, sans quoi on ne peut rien comprendre aux actualités ni à la mondialisation. Au morne défilé des systèmes philosophiques, on opposera le questionnement philosophique qui fortifie la pensée et affine la compréhension du monde, de l'autre, comme de soi-même.

Dans toute branche, on devrait favoriser l'heuristique, la dialectique, la comparaison et toutes les fonctions intellectuelles plutôt que la simple mémoire. Qu'on réserve celle-ci aux choses belles et stimulantes, comme la poésie !

Puisque l'information est partout, que son flux intense tend à évacuer la pensée et même la qualité, comme la mauvaise monnaie chasse la bonne, il conviendrait évidemment d'opérer un tri sévère et de ne recommander que les références les plus fiables, qu'il s'agisse de livres, de films, de documentaires, d'émissions télévisuelles ou radiophoniques, etc.

Il faut absolument lutter contre la facilité, «l'émocratie» et le lavage de cerveau que nous assènent trop généralement les médias. Paradoxe monstrueux de notre société : la plupart des médias travaillent à détruire ce que pourrait construire l'école ! Dans cette perspective, il serait hautement souhaitable que tous les enseignants apprennent à leurs élèves à travailler avec tout ce qui est vraiment formateur : Le Monde diplomatique plutôt qu'un canard local, Arte plutôt que TF1, France-Culture plutôt qu'une radio à la mode, les collections sérieuses plutôt que le tout-venant, un bon libraire plutôt qu'une grande surface, etc., en se méfiant comme de la peste des modes et du vedettisme.

\* \* \*

Il serait fort utile d'attirer l'attention sur les rapports entre la pensée et la langue, notamment pour libérer la conscience des pièges de la publicité, de la propagande et des idéologies, mais aussi du miroir aux alouettes du sens commun et des convictions.<sup>7</sup>

Le linguiste Sapir a consacré une part importante de son œuvre à l'étude des rapports constitutifs entre l'organisation de la pensée et la structure de la langue. Il révèle une étonnante relativité des formes de pensée qui caractérisent les cultures, donc les visions du monde. Par exemple, puisque le chinois classique n'a pas de verbe être, un pan important de la philosophie occidentale, l'ontologie ou spéculation sur l'Être, ainsi qu'une part de la théologie, n'ont aucun sens en Chine. Notre réalité est donc en partie conditionnée par les caractères de notre langue.<sup>8</sup> Cela peut nous éviter de prendre des vessies pour des ...absolus !

L'étymologie, la critique comparée des définitions, la distinction des soi-disant synonymes, la sensibilité aux contextes, l'étude des métaphores et des allégories, l'exigence de précision dans le vocabulaire, l'entraînement à discerner le non-dit, les présupposés, les pétitions de principe, etc., autant d'exercices vivifiants pour la curiosité comme pour la réflexion. Cela impose de se fonder sur des textes de qualité et, si possible, sur une interdisciplinarité fonctionnelle.

\* \* \*

Un autre souci de l'école serait de relier la pensée et le corps en se souvenant du fameux «mens sana in corpore sano». Loin d'un platonisme dépassé et dangereux relayé par le christianisme, osons une fois pour toutes affirmer le caractère holistique de la personne humaine et même la priorité, par simple antériorité dirait-on, du corps sur l'esprit. Il est des cerveaux sans pensée, il n'est pas de pensée sans cerveau ! La matière est donc première. Il en résulte une importance capitale de la pensée physique d'abord. Or, l'école n'y accorde pratiquement aucune importance. Une gymnastique appropriée devrait y être primordiale et comporter une véritable éducation sanitaire qui constituerait une bonne mise en route pour toute la vie. Prévenir vaut mieux que guérir et coûte moins cher ! Prendre conscience des fonctions vitales, de la respiration aux soins des pieds, constituerait un véritable capital de vie, mais aussi d'équilibre et donc de bonheur. La colonne vertébrale de l'écolier souffre souvent : le savoir et y remédier. La nourriture est essentielle : en préserver la qualité. Il faut exercer ses mécanismes thermo-régulateurs pour éviter d'être trop souvent malade : en tenir compte pour l'habillement et le chauffage. Etc.

\* \* \*

D'une façon générale, l'école devrait avoir le souci d'éduquer, c'est-à-dire d'élever, au sens le plus noble, plutôt que d'instruire. Certes, on ne peut réfléchir sur rien. La matière est indispensable mais tout indique qu'il y a un choix sérieux à opérer. Pensons à ce qui nous reste de tout ce que nous avons dû ingurgiter du primaire à l'université. Ce souci d'éduquer part du respect de l'enfant.<sup>9</sup> Non par facilité ou démagogie, mais par volonté de le considérer comme partenaire de son processus d'éducation, ainsi que le pratique la « communauté de recherche» imaginée par Matthew Lip-

7 Il s'agit de libérer l'esprit : que signifient lois du marché, la main invisible, spiritualité, doxa, épistémè, méthode, doute méthodique, etc. ? Il s'agit aussi de déchiffrer la "grammaire des images".

8 On peut consulter, par exemple, Charles-Xavier Durand, La nouvelle guerre contre l'intelligence, vol. 2, La manipulation mentale par la destruction des langues, Éditions François-Xavier de Guibert, OEIL, Paris, 2002, 329 pages. C'est aussi le sujet de Louis Rougier, La Métaphysique et le langage, Flammarion, 1960.

9 Jean Drumel et Marcel Voisin, L'Enfant, cette personne, UNICEF/Elsevier, 1979.

man.<sup>10</sup> Un utilitarisme intelligent pourrait offrir à l'enfant une culture d'excellence, un élitisme sain et fonctionnel<sup>11</sup> qui le mette en rapport avec la qualité dans tous les domaines et qui lui apprenne à goûter cette qualité comme antidote à toutes les médiocrités que la société lui propose de façon irresponsable. Cet avilissement sape la démocratie plus insidieusement mais plus sûrement qu'un parti d'extrême droite !

## Pour conclure

L'école ne devrait pas singer la vie. Son devoir est d'apporter à l'enfant ce qui est vital pour son épanouissement et que ne lui offre pas la vie sociale, surtout dans les populations défavorisées. Ceci suppose aussi qu'elle rompe avec une étroite professionnalisation qui ne profite temporairement qu'aux services et aux affaires. Pour se revitaliser, elle devrait échapper à une bureaucratie lourde et tracassière qui veut tout vérifier et ne sanctionne pratiquement rien.

L'école deviendrait ainsi un lieu de résistance humaniste où l'autonomie morale, la dignité de la personne, le sens de la responsabilité et de la citoyenneté, autant que la créativité, seraient vraiment à l'honneur.<sup>12</sup> La seule pédagogie utile est, en démocratie, de faire vivre les valeurs humanisantes et de créer ainsi une citoyenneté active et responsable, par la rencontre des véritables besoins humains : respect, sympathie, convivialité, solidarité, admiration, etc. Le décrochage scolaire serait impensable dans une telle situation.

Il faudrait aussi rappeler l'importance des premiers stades de l'éducation : la famille, l'école maternelle, le niveau primaire qui arrive déjà souvent trop tard. Par conséquent, responsabiliser les parents et valoriser la formation des maîtres, tâche qui relève aussi du politique.

Les mouvements laïques devraient prendre au sérieux pareille perspective et consacrer tous leurs efforts à sa réalisation qui correspond le mieux à leur idéal et à leur rôle historique.

---

10 Matthew Lipman, À l'École de la pensée (trad. N. Decostre), De Boeck, 1ère éd. 1995 et seconde édition revue et augmentée, 2006.

11 L'élitisme de l'éducation est le contraire de l'élitisme politico-social qui consacre l'injustice et l'exploitation. En effet, il tente de rétablir une justice culturelle qui, en apportant le meilleur, même aux plus défavorisés, de façon à leur permettre d'être le lecteur rêvé par Nietzsche : "Un homme comme celui-là n'a pas encore désappris à penser en lisant, il sait encore le secret de lire entre les lignes, il a même le caractère si prodigue qu'il médite encore sur ce qu'il a lu, peut-être longtemps après avoir posé le livre.", Sur l'Avenir de nos établissements d'enseignement, Gallimard, Idées, 1973, p. 22. Souvenons-nous du souhait de Kant : "Sapere aude", car il faut oser se libérer par la culture. Notons que Darwin inscrit l'éducation dans la logique de la sélection naturelle par ce que Patrick Tort appelle "l'effet réversif de l'évolution", notamment dans La Filiation de l'homme et la sélection liée au sexe (1871).

12 L'histoire scolaire prouve clairement que l'école a le plus souvent été pensée comme moyen d'endocotriner, de mettre en condition pour servir un type de société. "Démontons la pédagogie officielle faite pour fabriquer des esclaves. Bâtissons une pédagogie qui convienne à des cerveaux d'hommes." (Anna Mahé, anarchiste, 1905)

Une enquête de l'Aped...

## **Seront-ils des citoyens critiques ?**

Nico Hirtt

Si l'enseignement ne peut pas changer les rapports sociaux et économiques qui dirigent notre planète, il peut en revanche apporter à ceux qui les subissent la capacité de comprendre le monde et donc d'agir, collectivement, à le transformer. Telle est une des convictions fondatrices de l'Appel pour une école démocratique. Mais quel est réellement, chez les jeunes qui achèvent l'enseignement secondaire, l'état de ces connaissances qui devraient faire d'eux des citoyens critiques, capables de prendre une part active dans l'action politique et sociale ? Aujourd'hui, des études comme PISA permettent d'avoir une idée précise des compétences des élèves dans les domaines des mathématiques de base et de la lecture. Mais nous ne savons à peu près rien de leurs connaissances en histoire, en géographie, en technologie...

Durant les premiers mois de l'année 2008, l'Aped (Appel pour une école démocratique) a réalisé une enquête auprès d'un peu moins de trois mille élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire belge, en vue de tester leur maîtrise des savoirs porteurs d'une citoyenneté critique. Voici quelques-uns des enseignements les plus significatifs et les plus inquiétants, tels qu'ils ressortent des réponses des élèves :

### **Environnement et développement durable**

- Seuls 45% des élèves savent ce qu'est une énergie renouvelable.
- 30% des élèves croient (erronément) que l'hydrogène est une source d'énergie renouvelable.
- Trois élèves sur quatre pensent que nous produisons plus de 5% de notre électricité à partir d'énergies renouvelables; un élève sur trois pense que la part d'énergie renouvelable dépasse les 15%.
- Près de neuf élèves sur dix ignorent les causes du réchauffement climatique. Plus de 60% confondent l'effet de serre avec le trou dans la couche d'ozone.
- En moyenne, les élèves pensent que notre « empreinte écologie » (belge) peut encore doubler avant d'atteindre la limite des ressources naturelles et minérales disponibles sur terre.

## Comprendre l'économie et les questions sociales

- 75 à 80% des élèves s'avèrent incapables de comprendre et d'interpréter correctement un graphique représentant une croissance relative (sous forme d'indices).
- Seuls 13 à 28% des élèves (selon la façon de leur poser la question) ont une idée à peu près réaliste des écarts de revenus dans notre pays. Les autres n'ont pas d'avis (10%), donnent des réponses incohérentes (20 à 25%) ou tendent à sous-estimer très fortement les inégalités (40 à 50%).

## Comprendre les relations Nord-Sud

- Un élève sur deux pense que l'Europe et les USA émettent trois fois moins de CO<sub>2</sub> que la Chine et l'Inde.
- Un élève sur deux pense que les Belges consomment au moins moitié moins de pétrole par personne que les Américains du Nord.
- En moyenne, les élèves sous-estiment d'un facteur dix l'écart de richesse (en termes de consommation) entre la Belgique et la Chine; ils sous-estiment d'un facteur 60 l'écart entre la Belgique et le Congo.
- Un élève sur quatre ignore que le Congo a été une colonie belge; dans l'enseignement professionnel, plus d'un élève sur deux est dans ce cas.

## Se situer dans le temps

- Moins d'un élève sur trois parvient à situer plus ou moins correctement sur une échelle de temps des événements comme l'apparition de la vie sur terre ou l'apparition de l'agriculture.
- Pour un élève sur deux, la naissance du Soleil est antérieure au Big Bang.
- Pour 15% des élèves — et jusqu'à 20% dans l'enseignement professionnel —, l'homme a été le contemporain des dinosaures.
- Un élève sur deux croit que la religion juive est postérieure au catholicisme.
- Quatre élèves sur dix situent la naissance de l'islam avant le catholicisme.

## Connaître leur passé

- Seul un élève sur trois sait que le Mexique a été une colonie espagnole ou que le Brésil fut portugais. Moins d'un sur dix a entendu que l'Égypte fut un protectorat britannique.
- Un élève sur cinq dans l'enseignement général et près d'un élève sur deux dans le professionnel ignorent que les Noirs d'Amérique sont les descendants d'esclaves.
- Moins d'un élève sur quatre comprend l'importance historique de la machine à vapeur dans la révolution industrielle du 19<sup>e</sup> siècle.
- A peine un élève sur sept sait que l'URSS fut le pays ayant subi les plus lourdes pertes humaines durant la Deuxième Guerre mondiale. Un sur trois croit que la Belgique figure parmi les quatre pays ayant eu le plus de victimes.

## Inégaux face à la citoyenneté

Sur base des réponses à ce questionnaire, nous avons construit une échelle de points normalisée, du type utilisé dans les enquêtes PISA : des points qui varient de 0 à 1000, avec une moyenne fixée arbitrairement à 500 et un écart-type de 100. Cela signifie que deux tiers des élèves ont une note comprise entre 400 et 600 points. Cela signifie également que si l'on prend deux élèves au hasard, l'écart entre le « meilleur » et le « moins bon » sera, en moyenne, de l'ordre de 100 points.

Outre cette note globale de « citoyenneté critique », nous avons également construit des indices de même type pour différents thèmes : histoire, mathématiques, sciences, sujets socio-économiques, environnement et technologie.

Une telle notation permet ensuite de comparer les « performances » de différents groupes d'élèves. Pour deux groupes choisis aléatoirement, il ne devrait évidemment pas y avoir de différence de points puisque les écarts positifs et négatifs se compensent. Les différences entre groupes sociaux, ethniques, filières, réseaux... sont donc le signe d'inégalités structurelles et d'inéquités dans notre système d'enseignement.

De notre analyse statistique, il ressort que...

- Les élèves qui fréquentent l'enseignement de qualification et, en particulier, l'enseignement professionnel, seront nettement moins bien armés que les autres pour exercer leurs droits et leurs devoirs démocratiques. Sur une échelle normalisée de type PISA, les connaissances citoyennes des élèves de l'enseignement général se situent au niveau 558 et celles de l'enseignement professionnel à 413, ce qui représente un écart énorme de 145 points, soit plus de 1,4 fois l'écart-type. C'est dans les compétences en « sciences humaines » (histoire, économie, problèmes sociaux...) que le fossé entre les filières d'enseignement est le plus profond.

- L'écart global entre l'enseignement francophone et l'enseignement flamand est faible : 7 points seulement en faveur de la Flandre. Les élèves flamands font mieux que les francophones dans les domaines scientifiques, socio-économiques et technologiques. Les francophones font mieux en mathématiques et dans les questions relatives à l'environnement. En histoire, les deux Communautés sont à égalité.
- Les résultats des garçons sont sensiblement meilleurs que ceux des filles. On note 36 points d'écart en Communauté française et 41 points en Communauté flamande. Les meilleures performances des garçons par rapport aux filles s'observent dans tous les domaines, sauf en mathématiques.
- Les résultats sont très étroitement liés à l'origine sociale des élèves. Entre le quartile socio-économique inférieur et le quartile supérieur, on observe dans les deux Communautés un écart d'environ 95 points. C'est en histoire, en sciences et dans les sujets socio-économiques que les performances sont le plus fortement déterminées par l'origine sociale.
- Notre étude confirme ce que PISA avait déjà révélé : le fossé entre autochtones et allochtones de deuxième génération est nettement plus important en Flandre qu'en Communauté française (respectivement 59 et 26 points d'écart). Pareillement, le fait d'avoir une langue maternelle autre que la langue de l'école constitue, en Flandre, un handicap deux fois plus lourd qu'en Communauté française sur le plan de l'accès aux savoirs citoyens.
- Dans l'enseignement général, on n'observe qu'un faible écart entre les élèves de l'enseignement libre et ceux des écoles officielles de la Communauté (en faveur des premiers en Flandre, en faveur des seconds chez les francophones). Dans l'enseignement technique (de qualification) les élèves de l'enseignement officiel subventionné obtiennent les meilleurs scores.

## Leçons et conclusions

Le système d'enseignement échoue très largement à remplir ce qui devrait pourtant constituer sa tâche première : permettre à chaque jeune de devenir un citoyen capable de prendre une part active dans l'action démocratique et dans les luttes qui transforment le monde.

Les exclus de ce droit sont avant tout les élèves de l'enseignement de qualification, les élèves issus des familles populaires et/ou de l'immigration. Les filles aussi sont fortement désavantagées par rapport aux garçons.

L'étude montre que l'influence du milieu — familial, social, culturel — détermine encore toujours avec une force quasi mécanique l'accès des jeunes aux connaissances et aux compétences qui devraient assurer leur capacité à comprendre et à changer le monde.

Sur le plan des politiques éducatives, la première conclusion est l'urgence d'un débat de fond sur la philosophie même de l'éducation dans nos sociétés : l'école est trop souvent reléguée au rôle de pourvoyeur de main d'œuvre diversifiée pour un marché du travail imprévisible et dualisé.

Former des citoyens critiques ne se réduit pas à apprendre à lire et à calculer, ou à inculquer un peu d'esprit d'entreprise et de flexibilité. L'école ne doit pas reproduire les conditions de survie de la société existante mais, au contraire, former les acteurs d'un changement de société toujours plus urgent.

Concrètement, cela passe par la réalisation des réformes préconisées dans le programme en dix points de l'Aped qui se trouve à nouveau largement confirmé par la présente étude. En particulier, il faut...

- retarder l'orientation vers des filières qualifiantes en prolongeant le tronc commun d'enseignement général et polytechnique jusqu'à 16 ans; en attendant et après 16 ans, relever le niveau de la formation générale dans les filières qualifiantes;
- combattre la ségrégation sociale dans l'enseignement en remplaçant l'ultra-libéralisme actuel des choix d'école par une gestion directive de la mixité sociale des écoles. Ceci peut être réalisé au moyen d'une carte scolaire souple dont le découpage géographique organiserait la mixité sociale. La réalisation de ce point implique la suppression des réseaux actuels, leur fusion en un unique réseau d'enseignement public.
- revoir les programmes d'enseignement afin d'y introduire davantage de rigueur, de clarté; les programmes doivent laisser une plus grande liberté aux enseignants sur le plan des pratiques pédagogiques, tout en étant plus directifs sur le plan des contenus. Ils doivent en particulier garantir l'acquisition d'un corpus commun de connaissances et de compétences jugées indispensables au citoyen critique du XXI<sup>e</sup> siècle; prévoir le contrôle de ces connaissances par des évaluations centralisées.
- une école de la citoyenneté sera aussi une école ouverte, où la présence des élèves ne se limitera pas aux heures de cours journaliers, mais où ceux-ci seront de véritables acteurs de la vie scolaire, dans ses dimensions domestiques et culturelles, mais aussi politiques et sociales, économiques et technologiques. Que tout ceci nécessitera de consacrer à l'enseignement un peu plus que les malheureux 6% du PIB actuels est une évidence.

Le rapport complet de cette étude est un volumineux document de 230 pages. Vous pouvez l'obtenir sous forme de brochure (payante) auprès de l'Aped (aped@coledemocratique.org) ou le télécharger gratuitement à l'adresse <http://www.skolo.org/spip.php?article486&lang=fr>

## Une école publique à neutralité variable

Guy Vlaeminck

Le 31 mars 1994, le Parlement de la Communauté française approuvait, à l'unanimité, le texte d'un décret portant le titre interpellant de « Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la communauté ».

Pour tous ceux qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, l'étonnement avait une double cause.

Pourquoi fallait-il définir, par décret, la neutralité propre à un service public ? Comme si chacun ne savait pas ce que doit être, du moins dans un régime qui revendique le qualificatif de démocratique, la neutralité d'une institution dont la mission est d'éduquer indistinctement tous les citoyens dans un esprit de citoyenneté, d'égalité, de liberté et de fraternité. Il était certes possible de disserter sur les nuances de ces concepts et leur actualisation. De là à devoir les codifier dans un texte de décret, ... il y avait de la marge. L'unanimité avec laquelle ce texte fut accueilli par le Parlement de la Communauté française confortait par ailleurs le sentiment qu'il était peut-être superflu.

Seconde incompréhension : la complexité de notre système éducatif laisse, chacun le sait, une place non négligeable à l'initiative publique locale. Villes, communes, provinces organisent depuis longtemps un réseau d'écoles officielles auxquelles le décret de 1994 ne s'appliquait visiblement pas. En ignorant ainsi les obligations des pouvoirs locaux en matière de neutralité, le décret semblait admettre que le service public pouvait se situer à des niveaux de neutralité différents en fonction de la nature de l'autorité responsable. La neutralité devenait donc une notion élastique, modulable, souple, peu conforme à l'idée que le citoyen se forge des services qu'il est en droit d'attendre de la part d'un organisme public.

Avant d'examiner le contenu de ce texte, il convient donc de s'arrêter un moment sur sa genèse.

Il faut se rappeler notamment que notre Constitution stipule, depuis 1831, et de manière inchangée à ce jour, que « l'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi » (en 1989 le législateur a ajouté « et le décret « en raison de la communautarisation de l'enseignement»). Cette disposition exigée par l'Eglise dès le début de l'existence de la Belgique, constitue encore aujourd'hui le principe premier de l'organisation de notre système éducatif. L'Eglise a donc considéré, dès le début de l'existence de la Nation, et fait admettre par le législateur, que les pouvoirs publics n'avaient jamais qu'une fonction subsidiaire à remplir en matière

d'enseignement et que leurs initiatives devaient se limiter au rôle supplétif qui leur était dévolu. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'Etat tarda à créer un portefeuille ministériel propre au domaine éducatif (il ne sera créé qu'en 1874) et que les pouvoirs locaux firent office de pionniers en matière d'enseignement pour suppléer aux défaillances du pouvoir central. L'Etat ne commença à développer son propre réseau qu'après le premier conflit mondial.

Née dans l'optique politique de subsidiarité, l'école publique a dû en supporter toutes les conséquences. C'est ainsi qu'elle est officiellement qualifiée d'école non confessionnelle alors que la Loi lui impose de consacrer deux heures hebdomadaires à l'enseignement de toutes les religions reconnues et de la morale (elle aussi non confessionnelle). Par contre, l'école dite libre ne vise nullement, quant à elle, à former des individus libres mais bien à modeler le jeune selon l'image idéale d'une conception de vie particulière ou d'une approche spécifique de la société. Tout ceci, nous le savons, rend notre système éducatif peu transparent pour ne pas dire opaque. Pour des personnes peu attentives ou peu averties, les erreurs d'aiguillages menacent en permanence.

A l'occasion de la modification de la Constitution de 1989, des voix s'étaient fait entendre en vue d'étendre le caractère neutre à toutes les écoles publiques. C'était sans compter sur ceux qui espéraient bien continuer à profiter de la présence de majorités politiques locales attachées aux valeurs religieuses. Ils firent échouer le projet et si le texte constitutionnel finit par reconnaître que ces instances avaient bien à offrir le choix entre le cours d'une religion reconnue ou de la morale non confessionnelle, il ne leur imposa pas, pour autant, la neutralité. La lecture de cette décision qui fut faite par le Conseil d'Etat fut très subtile et consista à dire que, si la Communauté se devait d'être neutre, les pouvoirs subordonnés avaient seulement à observer un «glacis» de neutralité autorisant le libre choix de l'option philosophique. Le Conseil d'Etat admettait du même coup qu'on ne pouvait pas impunément avoir une école qui se pare d'un caractère religieux et qui organise simultanément le choix des cours d'options philosophiques, ce qui était cependant le cas pour certains pouvoirs organisateurs de l'enseignement.

Le législateur tenta pendant neuf longues années de légiférer sur la base de cette disposition pour obtenir finalement une unanimité du Parlement sur un texte intitulé «décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné». Ce dernier décret ne se différencie pas du précédent par les valeurs qui sont avancées mais tous les passages du texte qui pouvaient laisser supposer que des méthodes étaient préconisées aux dépens de la liberté pédagogique du pouvoir organisateur ont disparu. C'est ainsi que si l'objectivité, la tolérance et la citoyenneté constituent bien encore le fil conducteur du texte tout comme pour la Communauté française, l'école subventionnée officielle n'a plus pour devoir de transmettre à l'élève « les connaissances et méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses droits » ; et les élèves ne doivent pas plus être «entraînés graduellement à la recherche personnelle et être motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique». Par contre, on enregistre que, dans le subventionné, «les élèves ne se voient imposer aucune vérité et sont, au contraire, encouragés à rechercher et à construire librement la leur.» Il existe certes plusieurs manières de dire la même chose mais ici l'habileté sémantique l'a emporté sur la clarté du propos... mais il fallait contourner la difficulté constitutionnelle.

Le texte destiné à l'enseignement subventionné n'est toutefois pas uniquement un habile rhabillage du premier décret. Il y est, en effet, clairement question de la réserve dont doivent faire preuve les enseignants et le pouvoir organisateur dans les domaines qui touchent aux convictions personnelles. «Le personnel adopte une attitude réservée, objective et constamment alertée contre le risque d'induire chez les élèves et étudiants des préjugés qui compromettent ce choix.» De même «Le pouvoir organisateur veille à ne pas manifester de préférence, de quelque manière que ce soit, pour une conviction politique, philosophique, idéologique ou religieuse particulière.» Le même décret du 17 décembre 2003 introduit également l'obligation d'une formation à la neutralité d'une durée de vingt heures, préalable à tout engagement dans une école officielle.

On peut évidemment reprocher à ces deux textes (finalement assez semblables quant au fond) de mettre constamment en avant la réserve, la prudence, la retenue. Ils définissent toutefois les caractéristiques d'une institution neutre, dégagée de tout engagement particulier, susceptible d'accueillir chacun dans le respect de ses convictions personnelles dans la mesure où celles-ci acceptent l'existence de points de vues différents et respectent les principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme. L'école publique doit sensibiliser au respect mutuel et permettre à la famille d'agir en matière de construction de l'identité. Il est évident que le rôle de l'enseignant y est bien différent de celui que peut jouer un collègue dans une institution qui s'inspire de normes comportementales clairement définies et de références permanentes à un exemple particulier. C'est bien ce qui fait toute la difficulté d'enseigner dans un établissement qui veut respecter la liberté de pensée des élèves. C'est aussi ce qui en fait la noblesse et la grandeur.

Cette introduction me semblait indispensable pour mettre en évidence la complexité de notre système éducatif qui constitue aussi, à mes yeux, l'une des raisons des piètres performances de l'ensemble du système. Mais c'est une autre question. Passons plutôt au contenu commun de ces deux décrets.

Ce sont des textes courts qui prescrivent des obligations, qui donnent des orientations et fixent un certain nombre de barrières et qui, au total, répondent à la notion de ce que nous appelons la laïcité politique ou neutralité de l'espace public. Trois thèmes majeurs y sont abordés.

Tout d'abord l'objectivité dont l'exposé de l'enseignant doit s'inspirer en permanence. Il est invité à être le plus objectif possible et donc à faire preuve d'honnêteté intellectuelle dans la recherche de la vérité. Le décret évoque, de cette manière, les deux principaux ingrédients de ce que nous appelons le libre examen. L'enseignant est tenu également d'accepter, en matière de convictions personnelles, la diversité des idées. Le législateur semble être conscient de la difficulté de l'exercice et sensible au fait qu'il n'est ni aisé ni facile pour un être doué de raison et de libre arbitre de ne pas faire état de ses idées personnelles. Prudemment donc, le décret invite à faire preuve de « la plus grande objectivité possible », tout en ne s'interdisant, le texte le précise, l'étude d'aucun champ du savoir. La Ligue de l'enseignement avait flairé cette difficulté depuis longtemps. Elle préconisait jadis, pour la contourner, l'école pluraliste où l'objectivité naîtrait de l'addition des subjectivités. Le projet souleva, en son temps, un certain intérêt, y compris dans les milieux de la Démocratie chrétienne. Il permettait notamment d'introduire plus de cohérence dans notre système scolaire tout en préservant le droit de chacun de définir ses propres convictions. Mais le projet se heurta aux réticences de l'Église qui, au nom du respect de ses valeurs normatives, refusait d'admettre le relativisme propre à cette formule et l'école pluraliste sombra dans les oubliettes. Cette invitation à l'objectivité apparaît donc comme une caractéristique essentielle de l'école publique. Elle constitue une invitation à rechercher et mettre en avant la dimension universelle des valeurs à transmettre par l'éducation.

Les textes en appellent à la prudence et à la réserve. Ils prescrivent l'esprit de tolérance et la préparation de chaque élève à son rôle de citoyen au sein d'une société plurielle. *«Aucune vérité n'est imposée.» «L'éducation vise au respect, par chacun, des libertés et des droits fondamentaux tels qu'ils sont définis par la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Constitution, les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant.»*

\*\*\*

Le souci de tolérance va fort loin puisque «l'école garantit à l'élève, tout en tenant compte de son degré de maturité, d'exprimer librement son opinion sur les questions d'intérêt scolaires ou relatives aux droits de l'homme. Ce droit comporte la liberté de recevoir et répandre des informations et des idées par tous moyens. Ce droit est toutefois soumis à certaines conditions : *«sauvegarder les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques ainsi que le Règlement Intérieur de l'école.» « Les enseignants, quant à eux, forment les jeunes à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme moderne et fournissent donc les éléments qui contribuent au développement libre de leur personnalité.»*

Le texte ajoute, in fine *« Il (l'enseignant) traite les questions qui touchent à la vie intérieure, les croyances, les convictions, les options en des termes qui ne peuvent froisser. Ni prosélytisme, ni militantisme.»*

Une fois de plus, ce qui est recherché est la plus grande dimension universelle des valeurs transmises.

Traitant des cours d'options philosophiques, il est rappelé que les titulaires n'ont pas à dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles, y compris le cours de morale dont on dit qu'il s'inspire de l'esprit du libre examen.

A propos de tolérance, il convient de souligner qu'une disposition identique va se retrouver dans le décret «Missions» de 1997 qui cite, parmi les objectifs généraux à atteindre par toutes les écoles de tous les réseaux, l'objectif suivant : *«préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures»*. Je reviendrai plus loin dans mon exposé sur cette obligation qui s'impose indistinctement à toutes les écoles, confessionnelles ou non confessionnelles et qui semble difficilement conciliable avec l'idée que nous nous faisons généralement du message strict d'une religion.

L'éducation citoyenne, pour sa part, doit idéalement viser à faire converger les aspirations de la société tout entière vers des valeurs communes et à développer la solidarité entre ses membres. Ces objectifs se situent dans le contexte particulier d'un pays en voie de fédéralisation, et simultanément partie prenante de la constitution d'une communauté à la dimension d'un continent. Le défi n'est pas mince. Plutôt que de tenter de créer ces convergences, on peut se demander si la citoyenneté n'est pas, aujourd'hui, l'apprentissage de la concorde et de la solidarité dans la diversité et si les efforts ne devraient pas viser à apprendre, avant tout, à vivre ensemble malgré ce qui nous différencie et parfois nous oppose et si l'éducation citoyenne, à côté de l'indispensable connaissance des institutions qui garantissent le fonctionnement de nos démocraties, ne devrait pas être surtout un apprentissage du travail en commun, ce qui pourrait, en pédagogie, se traduire par l'usage fréquent des méthodes actives et de la pédagogie du projet. L'école publique fut jadis pionnière en ces domaines. Elle introduisit, dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, les activités extra-muros et les méthodes actives. Il est regrettable que la tendance actuelle aille plutôt dans le sens de l'abandon de ces pratiques.

S'entendre sur l'essentiel indiscutable, qui repose bien souvent sur les données scientifiques, et laisser les sujets qui divisent dans la sphère privée n'est guère aisé. La théorie des « accommodements raisonnables » développée actuellement au Québec est, à cet égard, des plus intéressante.

Parmi les laïques qui ont lu ces textes, les principaux reproches sont leur dimension généraliste, théorique, décalée par rapport à la réalité du monde, ajoutent certains. Pouvait-il en être autrement ? A défaut d'entrer dans le débat des valeurs religieuses spécifiques, je ne pense pas qu'il était possible de procéder d'une autre manière. Mais le défi reste

peu banal : laisser à chacun la possibilité de s'ancrer dans ses traditions et ses croyances tout en faisant partager des règles et des principes qui rendent la vie possible au sein d'une société pluraliste. Sacrée mission que celle-là, qui signifie que, si la tradition ou les croyances flirtent avec l'intolérance ou l'intégrisme, elles sont inacceptables et doivent être combattues. Seule doit nous guider la recherche du plus grand dénominateur commun, qui doit mener sur la voie de l'universel.

Les valeurs qui sont avancées sont celles d'une société ouverte, plurielle, démocratique. La déclinaison de ces valeurs, leur adaptation au public scolaire, aux traditions familiales des élèves, devraient idéalement faire l'objet d'une réflexion personnelle de l'enseignant et d'échanges au sein de l'équipe éducative ainsi que des relations avec les parents. A cet égard, il faut déplorer la discrétion qui entoure ces documents. Certes, le jeune enseignant de l'officiel est tenu d'en prendre connaissance. Cela ne signifie pas pour autant que les textes soient connus, ni qu'ils inspirent son travail quotidien. La publication de ces textes s'est faite dans la plus grande discrétion et la méconnaissance témoignée par les acteurs est généralisée. Aucun effort n'a été entrepris pour leur diffusion dans le corps enseignant. Ce sont les mouvements laïques qui ont financé l'impression d'affichettes qui furent jadis distribuées dans les écoles. J'ignore d'ailleurs le sort qui leur a été réservé. Les conséquences de ces décrets ont donc été marquées au sceau de la discrétion maximale. Toutes les valeurs évoquées sont cependant celles sur lesquelles reposent notre système démocratique et auxquelles une école publique se doit d'être particulièrement attentive. Nous avons là une arme qui peut être utilisée légalement pour interdire les dérives qui apparaissent régulièrement, surtout dans les écoles communales où la tradition de certains pouvoirs politiques inféodés au religieux est longue et tenace. La Ligue est régulièrement appelée à intervenir à propos de la présence de symboles religieux dans des locaux scolaires communaux, d'utilisation de littérature enfantine inspirée de données religieuses ou de discours d'enseignants qui ne respectent pas l'objectivité ou la neutralité auxquelles ils sont tenus. Pour les défenseurs de la laïcité politique, la vigilance doit être permanente et maintenant que nous disposons de textes légaux, il serait regrettable de ne pas en faire usage. D'autant qu'elle ne s'arrête pas au seul enseignement officiel.

Tous les enseignants qui envisagent de faire carrière dans l'officiel sont tenus, en effet, de suivre une sensibilisation à la neutralité de vingt heures. Ces formations sont organisées dans tous les instituts supérieurs pédagogiques de tous les réseaux et dans toutes les universités de la Communauté française. On peut évidemment se poser la question de savoir quel est l'effet de cette formation sur le comportement d'un jeune qui a connu la culture des valeurs évangéliques tout au long de sa scolarité. Quelle peut être la portée de la sensibilisation au pluralisme et à la diversité philosophique, religieuse et idéologique dans un local aux murs recouverts de symboles d'une religion révélée dont les plus hautes autorités n'ont visiblement pas renoncé à influencer l'évolution du monde ou, pour le moins, la pensée de ceux qui ont la responsabilité de décider ? Nous nous trouvons ici à la limite de la schizophrénie sauf à admettre que l'évolution de l'Eglise a, à cet égard, fait un bond considérable qui nous a échappé.

Certains textes s'efforcent cependant de nous en persuader. Celui du décret «Mission» par exemple dont j'ai parlé précédemment, qui impose à toutes les écoles l'objectif général de préparer le jeune à devenir un citoyen responsable, capable de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

C'est une disposition qui, si l'on s'en réfère au commentaire, a dû éprouver certaines difficultés à passer. Il dit, en effet : « Pour éviter toute confusion et reconnaître d'emblée qu'un enseignement confessionnel peut évidemment s'inscrire avec ses références philosophiques ou religieuses dans les objectifs visés ici, il suffit qu'il reconnaisse que d'autres valeurs, d'autres références sont aussi légitimes dans une société que celle qu'il a lui-même retenues ». Voilà l'Eglise devenue subitement bien modeste. Voilà le magistère, la parole révélée, le dogme de l'infailibilité bien ébranlés. Mais l'institution catholique pouvait-elle faire autrement sans déroger à des dispositions internationales auxquelles notre pays a souscrit, telles, par exemple, la Convention relative aux droits de l'enfant qui, en 1989, dit textuellement « Il convient de préparer l'enfant 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'Eglise s'est trouvée, il y a vingt ans, à la croisée des chemins. Ou bien elle réservait ses écoles à ceux qui étaient prêts à recevoir un message précis, clair, rigoureux sur les principes religieux ou bien elle ouvrait les vannes et devenait perméable à certaines formes de pluralisme et de diversité. Elle a opté pour cette deuxième voie et son discours officiel s'en ressent, même si sa conception de la tolérance s'inspire vraisemblablement beaucoup plus de la définition de Littré que de celle qu'en donne Guy Haarscher dans son petit ouvrage sur la laïcité. En parlant de tolérance, Littré dit « Condescendance, indulgence à l'égard de ce qu'on ne peut ou ne veut éviter ». Haarscher, au contraire, écrit que « l'autre a vécu les mêmes problèmes avec d'autres ressources, ce qui peut m'amener à relativiser les miennes et à m'ouvrir à l'universel ».

Le discours de l'enseignement catholique s'inspire aujourd'hui de cette ouverture contrainte et forcée que l'Eglise s'évertue de faire passer pour un simple aggiornamento de sa doctrine. Mieux, elle s'évertue à s'en attribuer les mérites. En 1995, après le premier décret neutralité, l'école catholique qui se baptise elle-même école chrétienne, édite un fascicule intitulé « Mission de l'école chrétienne ». Sa lecture est édifiante, malgré le style ampoulé et onctueux que nous connaissons. Dans sa parole d'envoi, Mgr Houssiaux, évêque de Liège et président du Conseil général de

l'enseignement catholique, présente l'école comme un service à l'homme et à la société indissociable de la mission évangélique de l'Église. Mais, reconnaît-il, l'école chrétienne est affectée par la situation religieuse actuelle. ... « *elle est ouverte au-delà d'elle-même* » (d'autres diront : elle est dépassée). Dans un premier chapitre intitulé « Ce que l'homme humanise, Dieu le divinise », on reconnaît l'autonomie des réalités profanes et le pluralisme des convictions et des cultures. Plus loin, on traite, sous le titre « l'école chrétienne éduque en enseignant », de l'éveil des personnalités aux dimensions de l'humanisme. Il faut former, lit-on, le citoyen à une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme. Ce n'est qu'en fin du message qu'on aborde véritablement la spécificité de cet enseignement sous le titre « l'école chrétienne évangélise en éduquant ». Il s'agit de faire passer ce que le texte appelle les valeurs qui constituent le bien commun de l'humanité. Ces valeurs sont énumérées. Je vous les cite : respect de l'autre ; confiance dans les possibilités de chacun ; sens du pardon ; don de soi ; solidarité responsable ; intériorité ; créativité. Et le texte ajoute sans être nécessairement de la même communauté de foi, tous seront invités à partager ces valeurs. L'école traite ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violence morale ». Pas étonnant, face à de telles déclarations et devant le succès de cet enseignement, que la Cour d'arbitrage, la plus haute Cour de justice du pays, ait déclaré, à quelques reprises déjà, que l'enseignement libre est un service public fonctionnel.

Nous voilà donc face à un grand service public aux obligations bien nuancées.

Les enseignants de la Communauté française sont tenus aux objectifs éducatifs attendus d'un service public dans un régime démocratique. Leur mission essentielle est de veiller à la sauvegarde de ces valeurs, d'aider le jeune à se construire une identité compatible avec celles-ci, de veiller à ne pas interférer sur les choix philosophiques et les convictions intimes de chacun. Leurs obligations sont précisées jusqu'à indiquer, de manière très floue il est vrai, les méthodes et moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Les enseignants de l'officiel subventionné sont tenus de poursuivre les mêmes objectifs mais sans qu'il ne leur soit précisé de pédagogie ou de méthodologie particulière. Les dérives sont donc plus menaçantes qu'à la Communauté et il est vrai que certains restent convaincus que ce travail peut être mené dans un climat religieux particulier, parfois même en présence de symboles propres à une religion. Il semble évident que le niveau d'utilisation des dispositions décrétales est faible aujourd'hui. Il pourrait aisément être renforcé notamment par l'établissement d'une véritable collaboration entre professeurs d'options philosophiques différentes ou par l'introduction d'un cours commun de philosophie qui transcenderait les différentes orientations de pensée.

Enfin, il existe un service public fonctionnel tenu à des objectifs convergents aux précédents en matière d'éducation, non plus au travers d'obligations décrétales mais bien par un texte qui n'a aucune valeur légale et émane d'une autorité religieuse.

Nous voilà donc aujourd'hui face à un système éducatif qui se revendique globalement du service public mais dont les composantes présentent d'importantes variations tant au niveau des modalités de fonctionnement que dans la manière dont les valeurs sont promues.

La première différence est que, dans l'enseignement officiel, la problématique des valeurs à transmettre est réglée par la voie du décret que nul n'est censé ignorer et qui est donc opposable juridiquement à certaines attitudes, certains comportements. En dehors des objectifs généraux imposés par le décret mission, l'enseignement libre n'est tenu que par des recommandations d'une autorité morale dont les compétences devraient être plus clairement séparées de celles de l'Etat, non reconnue au plan légal et donc nullement opposable.

Une deuxième différence réside dans le fait que les décrets abordent les valeurs avec nuances et sens de la relativité propres à étendre leur dimension universelle. A propos du rôle de l'enseignant, ces textes insistent sur la réserve dont chacun doit faire preuve et ajoute « : ni militantisme, ni prosélytisme ». Ces précautions ne sont nullement présentes dans les recommandations adressées aux enseignants des écoles confessionnelles où l'on s'évertue à présenter les victoires de la laïcité comme autant de réalisations d'anciennes aspirations évangéliques. Les libertés fondamentales, les droits de l'homme et même le planning familial apparaissent finalement comme l'aboutissement de valeurs religieuses. Il n'est évidemment pas question d'interdire le prosélytisme. L'enseignant de l'école publique apparaît ainsi comme un éclaireur, un ouvreur de voies, un pionnier du changement, ce qui ne transpire nullement des textes en usage dans les écoles confessionnelles.

La troisième différence se situe au niveau de l'origine des valeurs. Une origine immanente dans l'enseignement officiel où l'on part du principe que chacun va construire ses références et se définir sa propre éthique. Les uns iront les puiser dans les principes contraignants d'une religion, les autres en étant sensibilisés à des valeurs qui devront leur permettre de se fixer librement une ligne de conduite. Dans le cadre d'une éducation religieuse, les principes sont transcendants. Ils s'imposent comme des règles contraignantes venues d'une autorité divine et généralement puisées dans des écrits de référence. Ces valeurs sont, en principe, intemporelles, immuables et permanentes. Elles semblent prendre parfois une dimension fluctuante dans le temps mais n'abandonnent jamais leur caractère normatif, donc contraignant.

Cette pratique de l'immanence des valeurs, caractéristique de l'école publique est difficile et délicate. Ce n'est toutefois pas une raison suffisante que pour renoncer et limiter l'action de l'école à la transmission simple du savoir. C'est certes un rôle important mais insuffisant. L'enseignant a pour devoir de chercher, avec l'élève, le sens de son travail scolaire. C'est une pratique qui exige sens de la mesure, connaissance fine des limites prescrites par les décrets et référence permanente aux textes qui constituent l'art du vivre ensemble. La Déclaration universelle des droits de l'homme, la Constitution, les Conventions internationales ne sont pas uniquement des règlements destinés à se préserver des abus, ce sont également autant de dispositions auxquelles il convient de sensibiliser l'élève, notamment au travers des contacts commentés avec la vie réelle, et à décliner dans le temps et l'espace. Pratiquer par l'exemple, provoquer la réflexion, induire et contrôler le débat, sensibiliser à la responsabilité individuelle et collective sont évidemment des missions difficiles et délicates qui font sans doute la grandeur et la noblesse du métier d'enseignant au sein de l'école publique. A cet égard, il faut regretter sans doute la réticence marquée dans l'enseignement officiel à sortir de l'école à la rencontre du monde réel et social, alors que, historiquement, les promoteurs de ces pratiques pédagogiques furent précisément les pionniers de l'école publique.

Il est extrêmement rare que des textes de loi traitent des valeurs et sans doute le Pouvoir exécutif se sent-il mal à l'aise avec de telles dispositions qui furent cependant, rappelons-le, unanimement approuvées par le Parlement. Ce malaise est vraisemblablement la cause de la discrétion avec laquelle ces textes circulent. Mais à force de les ignorer, on finit par les négliger et les oublier. C'est ainsi que, si l'enseignant débutant se voit communiquer ces textes en début de carrière, la disposition qui prévoit que chaque année, au cours du premier trimestre, les grandes orientations du décret et ses implications sur le projet d'établissement sont présentés au personnel est, à ma connaissance, souvent négligé. La disposition selon laquelle le Gouvernement présente régulièrement au Parlement de la Communauté française un rapport sur l'application du décret est sans doute tout aussi inappliqué. Comment comprendre, enfin, que le respect des principes du décret est assuré par l'inspection alors que l'on sait que le corps inspectoral sera désormais issu de tous les réseaux d'enseignement, sans pour autant être soumis aux vingt heures de sensibilisation à la neutralité que la loi impose désormais à tout enseignant de l'officiel ?

L'évolution de ce problème semble bien liée à celle du statut de la laïcité elle-même. La valorisation de ces décrets peut constituer un sérieux levier pour faire progresser la cohésion du mouvement laïque. Nous aurions tort de nous priver d'un apport qui peut être important.

Vous aurez remarqué que je n'ai pas abordé la question du cours de morale non confessionnelle, dont le décret dit qu'il s'inspire de l'esprit du libre examen. A mes yeux, celui-ci relève de la laïcité philosophique et doit donc répondre aux besoins de ceux qui refusent l'éducation religieuse et doivent cependant veiller à ce que leurs enfants disposent des éléments indispensables pour se construire leur échelle de valeur, leur morale, leur éthique. C'est une mission plus délicate encore que celle de sensibiliser à la diversité et à la tolérance. Elle mérite certes toute notre attention mais c'est un autre débat. L'image de l'école publique doit rester celle d'une institution pluraliste qui respecte, tout en les encadrant, toutes les convictions de vie.

L'enseignement officiel doit cependant continuer à cultiver sa spécificité, il doit poursuivre l'idéal de formation d'êtres ouverts, tolérants, objectifs, critiques, capables de se former une opinion, de défendre son point de vue, de se révolter au besoin, de saisir les impératifs d'une société démocratique, peut-être même d'épouser les arguments d'autrui s'ils lui semblent plus pertinents que les siens. Bref, des êtres libres, de bonnes mœurs et indépendants. Fameux défi.

# **Enseigner les faits religieux en classe ?**

## **A quelles conditions ?**

Anne Morelli

Le projet d'enseigner à l'école à tous les élèves les faits religieux resurgit fréquemment tant à partir de milieux laïques que de milieux religieux. Il trouve généralement sa justification dans un constat – très réel - de l'inculture religieuse totale des enfants et des adolescents en matière religieuse et particulièrement à propos du christianisme.

Il est vrai que tout sondage grand public, par exemple sur la signification des jours fériés tels que l'Assomption ou l'Ascension, donne inmanquablement de piètres résultats.

Les personnes encore capables dans nos régions (surtout parmi les moins de trente ans) de resituer le sens de ces fêtes catholiques ou la manière de fixer leur date ne sont guère plus nombreuses que celles capables de le faire pour Yom Kippour, l'Aïd-es-Seghir, le Newroz kurde ou le Nouvel An tamoul...

Le ministre libéral de l'enseignement francophone, Pierre Hazette, pourtant chrétien, n'hésitait pas à dire, lors du bilan de sa législature, en 2004<sup>1</sup> : La Pentecôte, l'Ascension : qui sait encore ce que ces fêtes signifient ? et il proposait, sans que cela entraîne de réactions, que ces jours cessent désormais d'être fériés.

C'est qu'en dépit d'un « retour du religieux » toujours annoncé mais jamais constaté du côté catholique en Europe Occidentale, nos régions connaissent depuis un demi-siècle une sécularisation sans précédent qui fait de ces repères religieux, autrefois évidents, des vestiges très largement incompréhensibles pour les nouvelles générations.

A cette déchristianisation est venue s'ajouter l'insertion dans notre société de nombreuses personnes de religions non chrétiennes qui ont diversifié les repères religieux.

---

1 La Libre Belgique, 2 juin 2004

Au point que, de gré ou de force, que ce soit par les médias ou par les rapports de voisinage, les jeunes savent souvent quand commence le Ramadan mais plus rarement la date du Carême et ce qu'il a signifié, il y a peu encore, dans l'espace géographique qui est le nôtre.

Même s'ils ont suivi des cours de religion catholique, peu de jeunes peuvent imaginer dans quelle mesure le temps et l'espace étaient occupés par la religion, il y a encore seulement un demi-siècle.

Les cloches de l'Angelus, le passage sur la voie publique de la procession des Rogations (pour assurer de bonnes moissons aux agriculteurs) ou d'un prêtre apportant l'extrême-onction leur sont tout aussi exotiques que le chant du muezzin du haut du minaret ou les rites du fétichisme animiste. Ils ignorent en réalité totalement les fondements des grandes religions qui se partagent le monde actuel. Seuls les élèves musulmans ont quelques connaissances mais qui sont le plus souvent dogmatiques et limitées à leur propre religion.

Les enseignants, à quelque niveau ou réseau d'enseignement qu'ils appartiennent, auront tous à ajouter à ce constat des masses d'exemples vécus. L'illettrisme en matière religieuse transforme toute visite au musée d'art en multitude d'énigmes. Pourquoi cette tête coupée sur un plateau ? pourquoi ce corps sur un grill ? pourquoi toujours un aigle à côté d'un lion, d'un bœuf et d'un ange ?

Une bonne étudiante de deuxième cycle à l'Université pensait sincèrement que le petit homme sur le point d'être avalé par une baleine, représenté dans un tableau ancien, était...Pinocchio !

Ces méconnaissances rejaillissent évidemment sur les cours d'histoire mais aussi de littérature : comment expliquer Bossuet à des analphabètes en matière religieuse ? Le constat d'ignorance ne me semble donc pas être matière à discussion et il serait évidemment préférable que tous les élèves aient acquis en classe des éléments de connaissance de toutes les religions qui nous entourent ou qui ont forgé notre histoire, pour mieux comprendre leur environnement et les enjeux de certains conflits actuels.

Comment en effet comprendre les rivalités entre l'Inde et le Pakistan, Israël et les Palestiniens, ou entre Irlandais si on fait abstraction de leurs dimensions religieuses.

Cette connaissance peut en outre être un élément du « vivre-ensemble » que nous tentons d'instaurer dans les classes, elle pourrait aider les élèves à prendre conscience de la diversité à partir de laquelle ce « vivre-ensemble » doit se construire et nos points communs se fortifier. En janvier 2009, à la suite d'une manifestation de protestation à Bruxelles contre les violences israéliennes à Gaza, au cours de laquelle il avait personnellement été blessé, le député wallon M.R. Richard Miller s'inquiétait des réactions haineuses qui se développaient en Belgique. Il repropo- sait à cette occasion l'idée d'un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions, dans tout l'enseignement secondaire, cours dont il espérait de meilleures possibilités de dialogue et de paix entre personnes d'origines religieuses diverses pour tempérer les violences interreligieuses au sein d'une société de plus en plus plurielle.

Il argumentait, comme avant lui des inspecteurs des diverses religions<sup>2</sup>, que la simple juxtaposition des différents cours de morale et religions ne suffisait pas à construire une société pluraliste et que tous les élèves devaient apprendre les principes fondateurs des grandes religions et de l'athéisme. Richard Miller avait déjà déposé avec Marcel Neven, en juillet 2006, une proposition de décret en ce sens.

Mais quelle serait la place de cet enseignement, donné par qui et dans quel cadre ?

### **Des craintes justifiées**

De nombreux laïques craignent qu'un cours obligatoire de « fait religieux » ne sonne en réalité le retour du cours de religion pour tous.

La crainte n'est pas infondée. Il pourrait très bien s'agir d'un cheval de Troie « œcuménique » présentant le fait religieux comme une donnée incontournable et universelle de la nature humaine. Le fait religieux serait même alors ce qui distingue l'être humain de l'animal. La nature humaine se caractériserait précisément par sa dimension religieuse, reléguant évidemment les élèves provenant de familles athées dans une marginalisation certaine.

C'est pourquoi il est certainement préférable de parler de l'enseignement des faits religieux au pluriel. Enseigner les faits religieux peut procéder de la démarche habituelle de l'enseignement qui transmet des connaissances par la stimulation de la curiosité et de l'esprit critique.

Mais au contraire, les formules généralement proposées pour l'enseignement du fait religieux - en France notamment - sont simplement des présentations acritiques des différents dogmes tels que chaque groupe de croyants veut les présenter.

Cette accumulation, contradictoire et sans aucun recul critique, est évidemment inacceptable pour des laïques. Elle est pourtant déjà à l'œuvre dans de nombreuses écoles officielles où -sous le masque de la tolérance ou du « respect » dû aux idées !<sup>3</sup>- les ministres des différents cultes se succèdent auprès de l'ensemble des élèves pour leur présenter leur marchandise. Des professeurs de morale, candides et bien intentionnés, se prêtent parfois au jeu.

Ainsi, une élève du cours de morale me disait-elle que son professeur « essayait de les convertir à toutes les religions ». Au sortir de la présentation du rabbin, elle avait trouvé le judaïsme « très chouette », après le passage du pasteur, le protestantisme lui semblait « super » et déjà le bouddhisme lui semblait prometteur...

Il est évident que, comme laïques, nous ne pouvons assister passivement à ce genre de manœuvres, totalement éloignées de l'esprit critique et du doute systématique qui doivent être les piliers de notre enseignement.

Une enquête de La Croix<sup>4</sup> qui montrait que la majorité des élèves français étaient satisfaits de l'enseignement du fait religieux en classe à travers leurs différents cours, était résumée par le journal catholique sous le titre « Les élèves apprécient la religion (sic) à l'école », ce qui montre évidemment que la frontière entre l'enseignement du fait religieux et celui de la religion est mince.

En outre, les professeurs de cours généraux sont perpétuellement accusés de manquer d'outils pour aborder les religions de manière pertinente. Le même numéro de La Croix suggérait donc que des responsables du culte puissent intervenir dans la formation des enseignants<sup>5</sup>, ce qui est évidemment inacceptable pour nous.

Si on pense ajouter un cours, il faut savoir si des moyens financiers supplémentaires sont prévus.

Si c'est en remplacement d'un cours déjà existant, les enseignants se demandent à bon droit quel sera le cours sacrifié.

## Des possibilités dans le cadre actuel

Si les laïques rejettent légitimement l'idée d'un cours du fait religieux, dans lequel interviendraient des ministres des cultes et qui supplanterait le cours de morale, ils ne rejettent évidemment pas l'enseignement critique des faits religieux, possible dans le cadre des cours et des programmes existants. Les cours d'histoire, de français, de morale mais aussi de sciences sociales et de géographie sont les lieux naturels où étudier ces phénomènes humains que sont les religions. Le programme des cours d'histoire, par exemple, permet d'aborder pour chaque période étudiée les religions dans leur contexte.

Généralement cet aspect des civilisations est assez longuement abordé pour l'Egypte ancienne, la Grèce et la Rome antique. Ne craignant pas de froisser quiconque, le professeur peut même ironiser sur les contradictions et les invraisemblances des polythéismes antiques.

Mais ayant ensuite à aborder la naissance du christianisme, de l'islam, du protestantisme, le professeur vit avant tout dans la crainte d'offenser des élèves et perd toute vision critique. A l'instar des manuels eux-mêmes, il « oublie » souvent d'employer le conditionnel et présente comme des réalités les récits édifiants de chaque religion.

Cette juxtaposition de leçons élogieuses pour chaque culte aboutit évidemment à des contradictions : la leçon de cette semaine présentera avec la même empathie la Contre-réforme que celle de la semaine passée le protestantisme... et l'esprit critique aura été absent des deux cours.

Il y a donc place pour enseigner dans le cadre des programmes actuels les faits religieux mais cet enseignement oblige le professeur à maintenir constamment deux caps : la tolérance envers les personnes et la critique concernant les faits et les idées.

Le professeur qui ne se sent pas une vocation d'audacieux funambule aura trop souvent la tentation, tout simplement, de ne pas aborder les faits religieux pour éviter à tout prix d'entraîner sa classe vers un problème qui fâche. Le jeu en vaut pourtant la chandelle.

## Enseigner les faits religieux avec tolérance ET esprit critique

A partir de mes doubles fonctions à l'ULB (au Centre interdisciplinaire d'étude des religions et de la laïcité et comme responsable de l'agrégation d'histoire), je suis constamment témoin des difficultés inhérentes à cette position mais aussi des possibilités d'enseigner à l'intérieur du cours d'histoire des notions impor-

3 Je rappelle que les personnes ont droit au respect mais que les idées sont à confronter, bousculer, contester voire éradiquer...

4 La Croix, 26 septembre 2008.

5 Idem p.3. La suggestion émane du président du Conseil régional du culte musulman Rhône-Alpes, selon lequel les élèves musulmans sont plus calés en islam que les professeurs et « sont à même de déceler des erreurs dans leurs propos ».

tantes relatives à l'histoire des faits religieux et qui ont une application directe dans le « vivre-ensemble ».

Avec mes étudiants futurs enseignants d'histoire, je me suis attachée pendant deux ans à construire des leçons dans ce sens. Les leçons sur la préhistoire, fondamentales mais hélas réduites à la portion congrue dans le programme actuel, sont par exemple de belles occasions d'établir avec les élèves la différence entre la connaissance d'un fait et son interprétation.

Les grottes de Lascaux ou les statuettes féminines de la préhistoire ont été présentées par des préhistoriens tels que l'abbé Henri Breuil comme des témoignages de la religiosité des premiers hommes. Mais ces mêmes traces sont interprétées de façons très diverses par d'autres savants tout aussi illustres, qui y voient récits de chasse ou objets érotiques, quand ce n'est pas opposition entre le yin et le yang !

De même, les ensembles de mégalithes peuvent être vus comme tombes, observatoires astronomiques, précurseurs des cathédrales ou...centres d'échanges commerciaux !

Belles occasions de transmettre aux élèves la prudence face aux interprétations, la modestie scientifique plutôt que la certitude de voir dans les « cultes » de la préhistoire la vraie différence entre la bête et l'homme.

L'étude des religions de l'Orient et du Proche-Orient anciens peut être le moment de réfléchir avec les élèves sur des notions telles que « magie » ou « superstition ». Ces termes sont facilement applicables aux amulettes trouvées dans des tombes égyptiennes ou au Livre des morts égyptien où l'âme est pesée pour évaluer le bien et le mal réalisé pendant la vie du défunt.

Mais n'applique-t-on pas tout simplement ces termes aux croyances que nous ne partageons pas ou auxquelles nous ne sommes pas habitués ? Si la magie est l'art prétendu de produire par certaines pratiques des effets contraires aux lois naturelles<sup>6</sup>, ne doit-on pas ranger sous ce terme les prières propitiatoires et les miracles en tous genres ?

La magie consiste aussi à obtenir des effets puissants à l'aide de moyens faibles, en attribuant erronément certaines causes aux événements. N'est-ce pas justement le cas de Moïse séparant les eaux de la mer Rouge, de Jésus ressuscitant les morts ou de Mohamed volant sur sa jument jusque Jérusalem ?

Quant aux superstitions, définies comme des signes par lesquels on prédit l'avenir ou s'en protège à partir d'événements ou d'objets sans relation avec ces faits, elles sont simples à saisir par les élèves s'agissant de pratiques anciennes mais peuvent être utilement comparées aux pratiques superstitieuses actuelles : gestes éloignant le malheur ou port d'amulettes protectrices...

Belle leçon de relativisme en perspective sur des bases non polémiques, et belle leçon de vocabulaire possible sur le poids des mots s'agissant de « mes » croyances ou des « tiennes ».

La réflexion peut être poursuivie avec le passage du polythéisme romain au christianisme. Les premiers chrétiens ont été martyrisés, c'est bien connu, mais on n'enseigne jamais les persécutions menées par l'Empire romain christianisé contre ceux qui continuaient à pratiquer l'ancien culte : destruction de leurs temples, de leurs statues, interdiction de leurs cérémonies, assassinat de ceux qui, comme la philosophe et mathématicienne Hypatie, refusaient d'adhérer au christianisme.

Là aussi, une courte leçon de vocabulaire peut devenir leçon de tolérance : qu'est-ce qu'une « idole » ? N'est-ce pas simplement la représentation sacrée chère à l'autre mais qui nous paraît scandaleusement erronée ?

Chaque chapitre du cours peut ainsi être l'occasion à la fois d'acquérir des connaissances (quelles sont les bases de cette religion ? comment s'est-elle diffusée ?...) mais aussi de mener avec les élèves une réflexion sur les liens éternels entre politique et religion(s) ou sur la volonté de chacune des religions de dominer l'espace public sans partage et d'extirper ses concurrentes.

La christianisation de l'Empire romain, les monastères, l'expansion de l'islam, la reconquête espagnole, les croisades, la monarchie de droit divin, la colonisation ou la Première Guerre mondiale sont quelques exemples où cette formation des élèves à la réflexion et à l'esprit critique par rapport aux faits religieux trouve tout naturellement sa place.

## Une démarche laïque

Si demain les instances politiques décident de la création d'un cours d'histoire des religions, sensé aplanir les violences interreligieuses en germe dans notre société, les laïques ont un projet cohérent à présenter immédiatement et dont j'ai ébauché les grandes lignes. Mais il n'est pas sûr du tout que ce cours sera créé. Richard Miller proposait, pour éviter des coûts supplémentaires, d'intégrer ce cours dans le cours de religion ou de morale à concurrence d'un pourcentage

<sup>6</sup> Définition du Larousse.

qui reste à définir, et il suggérait que les professeurs viennent expliquer à tous les élèves la religion (ou la morale non confessionnelle) qu'ils enseignent. Ce projet-là est très éloigné d'un enseignement qui, dans toutes les branches, doit conjuguer tolérance ET esprit critique.

Si un cours spécifique est créé, il sera essentiel de veiller à ce que les titulaires ne soient en tout cas jamais les professeurs de cours de religion eux-mêmes, forcément parties prenantes, ni même de morale parce que considérés - à tort ou à raison - comme leurs adversaires. En Espagne, le cours obligatoire de citoyenneté créé par le gouvernement de Zapatero fait face à une offensive en règle de l'Eglise catholique qui considère qu'il s'agit là d'un empiètement sur ses prérogatives et d'un enseignement inadmissible du relativisme. Elle encourage les parents d'élèves à les déclarer objecteurs de conscience pour ce cours.

Ne nous faisons pas d'illusion, au-delà de la bonne volonté des professeurs de religion et morale de la base, toute initiative mettant l'enseignement de la « vérité » et de l' « erreur » sur le même pied se heurtera inévitablement à l'opposition des autorités religieuses, très logiquement allergiques au relativisme laïque en matière de religions.

## Débat

*Je suis une ex-enseignante laïque à l'écoute d'autrui. Nous avons entendu ce matin des propos divers, intéressants par le fait qu'ils aient été émis mais éveillant l'esprit critique. Peut-être faudrait-il, et je m'adresse plus particulièrement à M. Voisin, que vous nous précisiez de quel niveau d'enseignants vous nous parliez ce matin. Certainement pas de l'enseignement fondamental responsable de l'acquisition des compétences de base, à savoir lire, lire au-delà du déchiffrement, écrire, calculer. Sans ces compétences, rien n'est possible. Or, c'est un enseignement que l'on ignore généralement et que l'on critique aisément. Je pense que moins de mépris et d'ignorance des nécessités premières de l'enseignement seraient beaucoup plus constructif. N'accusons pas d'emblée les enseignants du fondamental parce qu'aujourd'hui, bon nombre d'entre eux obtiennent le droit d'enseigner sans y avoir été correctement formés. Comment peuvent-ils transmettre ce qu'on ne leur a pas communiqué ?*

### Marcel Voisin

Il est bien évident que je n'ai aucun mépris, à priori. L'enseignement fondamental porte bien son nom, il est fondamental. Je pense qu'une partie de ma critique ou de mes suggestions peuvent s'y rapporter. Il n'est jamais trop tôt pour rendre les gens intelligents. Je dirais même qu'autrefois, j'ai défendu l'idée que, déjà au jardin d'enfants, on pouvait éveiller l'esprit critique, et affiner la connaissance du monde, la curiosité naturelle de l'enfant en le faisant réfléchir à certains petits problèmes. Ceci est fondamental bien sûr puisque c'est le seul lieu de rattrapage encore possible pour les enfants qui ne bénéficient pas d'un environnement familial qui soit culturellement structurant.

Je pose la même question. Il faut réfléchir à ce que l'on fait. L'exemple que j'ai donné, que j'ai trouvé par hasard dans une école, prouve bien que tout le monde ne réfléchit pas à la façon d'enseigner : ce qui est important, ce qui est essentiel, ce qui est formateur .... On a tout le temps privilégié la mémoire d'une façon peu intéressante. Il faut la cultiver, mais cultivons-la avec de la poésie, avec de la littérature, avec des choses esthétiquement intéressantes, parce qu'elle développe la personnalité, plutôt qu'avec des listes de mots inutiles.

*Je trouve votre initiative, votre réflexion fort intéressante dans la mesure où j'ai moi-même initié le réseau d'action pour la promotion d'un Etat laïque qui milite justement pour le remplacement des cours philosophiques par un cours commun à tous les élèves. Par contre, par rapport à ce que j'ai entendu aujourd'hui, j'ai l'impression que le projet vise exclusivement à enseigner les faits religieux, ce qui me laisse un peu perplexe dans la mesure où il y a à côté de cela beaucoup d'autres choses essentielles à transmettre. Par exemple, l'histoire de la libre pensée, tout ce qui*

***est en rapport avec la citoyenneté. Et j'ai surtout l'impression qu'aborder la question du fait religieux sans l'inscrire dans une perspective de démarche philosophique serait un petit peu stérile. J'ai donc l'impression que si on n'apprend pas d'abord aux élèves à penser par eux-mêmes, et à justement développer leur réflexion critique, ce projet risque de rester un vœu pieux.***

### **Anne Morelli**

Pour moi, l'enseignement doit surtout donner des connaissances et des savoir-faire en matière de réflexion mais pas transmettre des valeurs. La transmission des valeurs peut aussi être de l'endoctrinement. Quand on doit expliquer aux élèves que la démocratie est le meilleur des régimes et que j'ai devant moi des élèves dont les parents sont sans-papier, menacés d'expulsion à chaque moment, c'est de la propagande que l'on nous demande de faire. Les connaissances sont par contre essentielles, et des manières de réagir vis-à-vis des informations. Dans ce que vous disiez à propos des faits religieux, il ne faut pas l'oublier de parler de la laïcité...

Je pense que dans le peu d'exemples que je vous ai donnés, il y a ça, parce que le genre de rire aveugle, que fait-il sinon induire le doute, et induire le doute c'est un des savoir-faire que je veux stimuler chez mes élèves : comparer les points de vue, stimuler le doute, les faire réfléchir par eux-mêmes mais ce n'est pas transmettre mes valeurs, mes points de vue politique ou religieux à d'autres. Voilà sur quoi je voudrais assister. Ce n'est pas la même chose.

### **Kadija Maghouz**

Pour l'esprit critique dans les écoles secondaires, le problème que j'ai rencontré, c'est que l'on se rend compte que les élèves ont une lecture sacrée de tous les cours. Ils sont donc dans une vision du sacré. Pour pouvoir éveiller en eux un esprit critique, il faudrait d'abord désamorcer cette lecture sacrée de l'histoire. En première année, c'est une année importante pour ce qui est de l'étude, de faciliter l'accès aux textes, créer des outils. Par exemple, si on garde des cours confessionnels, comme le cours de religion islamique, il faudrait créer un nouveau manuel commun à tous les professeurs de religion. Et si l'on va plus loin dans la création d'un cours d'histoire des religions, il faudra y intégrer, quand on parlera des textes, tous les textes des religions monothéistes. Et en quatrième secondaire, y intégrer des textes amérindiens, des textes de différentes philosophies.

De toute manière, dans certaines écoles à discrimination positive, il me semble difficile de parler d'esprit critique alors que l'on est encore dans une vision sacrée du monde.

***Vous avez parlé ce matin du fait que le régime social des élèves semblait être déterminant quant aux apprentissages qu'ils intériorisaient finalement. Et vous aviez l'air de supposer que le problème venait du fait que ce n'était pas l'école qui transmettait certaines compétences ou certains savoirs mais que c'était les parents. Je me demande si ce n'est pas une interprétation un peu rapide et je voulais modestement en proposer une autre : si simplement certains apprentissages ne faisaient pas plus sens pour des élèves qui baignent dans un milieu culturellement favorisé que pour d'autres qui sont finalement totalement déconnectés entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'on leur raconte à la maison.***

### **Nico Hirtt**

Il va de soi, quand je dis que l'école ne parvient pas à apporter à tous les savoirs que certains reçoivent à la maison, le terme « école » signifie ici le système éducatif. Ce n'est pas seulement le professeur que je vise, ce n'est même pas d'abord le professeur que je vise, ce n'est pas seulement le programme que je vise. La discrimination sociale dans l'accès au savoir, que ce soit dans les savoirs citoyens ou d'autres savoirs, provient d'un certain nombre de facteurs assez complexes. Il y a des facteurs pédagogiques, il y a le rapport au savoir, qui est très différent selon l'origine sociale, qui fait que certains savoirs ont davantage un sens dans un certain type de pratique pédagogique et donc cela soulève également la façon dont nos apprentissages sont ou non bâtis sur des situations qui ont un sens par rapport aux apprentissages.

Si à la question de l'élève, à quoi ça sert de faire des intégrales, à quoi ça sert d'apprendre la révolution française,... on lui répond qu'il verra plus tard quand il sera à l'université, c'est une réponse qui a davantage de sens pour celui qui depuis son plus jeune âge a intégré l'idée que son parcours scolaire passe par l'université. Nous devons construire le sens avec les élèves et ne pas préjuger ou imaginer qu'il existe ou qu'il est construit ailleurs que dans l'école.

Et puis, il y a les inégalités d'accès au savoir. Elles sont aussi le résultat de facteurs structurels qui ne visent pas les pratiques des enseignants mais qui visent l'organisation de notre système éducatif. La division précoce en filières d'enseignement hiérarchisées est un facteur qui explique en grande partie les inégalités. A 15 ans, dans le décile économique inférieur, vous avez encore un élève sur dix qui est dans l'enseignement général et dans le décile économique supérieur, vous avez 85% des élèves qui y sont scolarisés. Dans les déciles intermédiaires vous avez une croissance régulière. En d'autres mots, notre sélection, notre orientation vers des filières d'enseignement hiérarchisées se fait encore essentiellement sur base de l'origine sociale des enfants. Les raisons ne sont pas seulement des raisons liées au fonctionnement de l'école mais aussi aux pratiques culturelles des familles. Mais nous n'offrons pas un système éducatif qui permet d'aller plus longtemps dans un système éducatif commun comme le font les pays scandinaves où il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans. On y observe beaucoup moins d'inégalités dans le niveau de performances des élèves que chez nous.

***Je suis d'accord pour l'enseignement des faits religieux, car s'il faut envoyer ses enfants à chaque cours de religion pour avoir un peu de connaissances de toutes ces religions, cela me paraît difficile. Mais cela devrait être donné par quelqu'un qui n'est pas religieux et surtout pas par des professeurs de religion car le cours ne serait jamais neutre.***

#### **Anne Morelli**

La grande question évidemment est : qui va donner ce cours ? Va-t-il être donné à la place des autres cours ou en plus ? Il y a déjà eu plusieurs projets politiques à ce sujet sans que l'on nous dise à la place de quoi et avec quel argent.

La question reste posée par nos collègues luxembourgeois qui ont peur de voir les religieux rentrer par la fenêtre grâce à ce cours-là et s'imposer à toute la classe, y compris aux élèves qui n'étaient pas inscrits dans des cours de religion.

Toutes ces questions doivent être réfléchies bien avant l'introduction de ce genre de cours dans les écoles.

Je crois qu'il ce n'est pas inévitable que ce soient les professeurs de religion et que ce cours existe mais alors, il faut avoir une stratégie alternative.

#### **Kadija Maghouz**

Je voulais reprendre votre question quand vous dites que vous voulez que ce cours soit donné par quelqu'un qui n'est pas religieux. Mais à partir du moment où on repense le programme des cours de religion ou que l'on a un nouveau cours d'histoire des religions, la question ne se posera normalement plus. Je pense que c'est à cela qu'on devrait arriver et pas commencer à discriminer quelqu'un à l'emploi, du moment qu'il n'affiche pas sa foi dans son enseignement.

Aujourd'hui se pose aussi la question de tous ces gens qui portent un nom islamique et qui ne sont pas musulmans. Que se passe-t-il quand ils viennent se présenter ? Allons-nous leur demander s'ils sont musulmans ou pas. On ne va pas demander aux professeurs de faits religieux ce qu'on ne demande pas aux professeurs de morale, parce qu'aujourd'hui, il y en a plein qui ne sont pas laïques et qui donnent cours de morale.

***Ne pensez-vous pas que pour enseigner les religions il faudrait enseigner l'historique et le contexte des religions ? On ne peut comprendre, notamment des interdits alimentaires, que par rapport à l'époque et les connaissances de l'époque, ce qui demanderait encore plus de compétences.***

***On dit que le milieu familial influence les élèves, mais beaucoup plus la société entière. La religion actuelle qui domine toutes les autres, c'est l'acceptation de la marchandisation de l'être humain, de tout ce qui est en train de diminuer la possibilité de créativité à tous les niveaux. Même quand on voit les réactions des chercheurs en France, où l'on veut imposer plus visiblement les recherches d'application plutôt que des recherches fondamentales, c'est encore diminuer les capacités à réfléchir. Les médias ont notamment ce genre d'effet. J'ai entendu récemment une conférence à ce sujet, qui expliquait que la variabilité des opinions sur toutes sortes de sujets, étudiée par une enquête aux Etats-Unis, montre que la télévision diminue cette variation d'opinions.***

#### **Nico Hirtt**

Je voudrais abonder dans votre sens. J'ai bien entendu tous les arguments qui ont été donnés en faveur d'un cours d'histoire des religions et j'y suis réceptif. Mais je me pose une seule question. Est-ce qu'on n'est pas en train de donner à la religion une importance symbolique excessive dans l'histoire ? La religion n'est qu'un élément des sociétés. Il y en a beaucoup d'autres, par exemple j'aimerais beaucoup que l'on enseigne l'histoire des technologies dans lesquelles je vois les bases de l'évolution des forces productives et donc des rapports de production, ce qui me paraît plus important que l'histoire des religions ; l'histoire des systèmes économiques pour voir comment nous en sommes arrivés à cette société en voie de marchandisation généralisée ; l'histoire des sciences ; l'histoire de la démocratie.....

Mais est-ce que chaque aspect de l'histoire nécessite un cours d'histoire distinct ou n'est-ce pas le rôle des profs d'histoire de donner aux élèves cette diversité d'approches ? C'est une question que je renvoie à Anne Morelli et Kadija Maghouz.

#### **Anne Morelli**

Mon option première c'est d'intégrer cela dans les cours d'histoire. Je n'ai donné que des exemples sur les religions mais j'ai aussi un très beau texte sur la première grève en Egypte : ce sont les constructeurs de pyramides qui y déposent un préavis de grève. Mais disons qu'aujourd'hui, c'est ce sujet-là qui est le nôtre.

Et d'autre part, je voudrais dire aussi qu'il y a un problème quand on dit que les enseignants n'ont pas les matériaux. Nous avons préparé tous les matériaux pour faire un manuel très original sur Préhistoire et Antiquité. On avait un projet avec Labor mais il a fait faillite. Il n'y a pratiquement plus d'éditeur et toute la partie pédagogique de Labor a été repris par Averbode.

Averbode et moi n'avons pas les mêmes projets pédagogiques et donc, on est vraiment dans une situation de ce type ; même quand on a tous les matériaux, on est dans l'incapacité de les diffuser parce qu'il y a des barrières matérielles

qui nous empêchent de le faire.

Mais je suis tout à fait d'accord avec Nico Hirtt que ce ne doit être qu'une partie de l'histoire évidemment et que l'histoire sociale, économique,... a bien plus d'importance.

**Marcel Voisin**

Pourquoi les éditions laïques ne fusionneraient pas dans un projet qui unirait tous les moyens pour pouvoir diffuser nos publications ?

# Enseignement de la connaissance critique, l'exemple de l'enseignement de l'évolution

Charles Susanne

Je n'aborderai pas les problèmes financiers de notre enseignement en Communauté française Wallonie-Bruxelles, ni les performances telles qu'établies par les enquêtes PISA.

Notre enseignement est qualifié, par les politiques, de coûteux, d'inefficace et d'inéquitable, dommage cependant qu'ils n'envisagent pas leur responsabilité dans cette situation et que les enseignants de base soient absents de ce débat. Il est d'ailleurs vain de se lamenter quand les moyens consacrés à l'enseignement ne sont pas à la hauteur des ambitions annoncées.

Le modèle finlandais est souvent donné en exemple, mais pourquoi ne mentionne-t-on pas qu'en Finlande, les enseignants sont tous universitaires, que leurs salaires sont attractifs, que la profession est respectée, que les moyens consacrés à la remédiation sont importants (Cl.Wachtelaer, 2008) ?

Comme le disait Pena-Ruiz dans un interview « *contrairement à N. Sarkozy, je ne vais pas vous faire prendre des messies pour des lanternes* ». Comme ancien instituteur (brièvement, je vous l'avoue), c'est à ces instituteurs que je continuerai à faire confiance et pas aux curés ou autres imams, à faire confiance au développement de l'esprit critique et pas à l'enseignement d'un culte.

L'enseignement primaire est l'acteur peut-être le plus important dans toute l'histoire de l'éducation de l'individu. Ce sont les instituteurs qui peuvent (doivent) apprendre aux enfants à se remettre constamment en question et qui peuvent poser les fondements de la démocratie. Les enfants du primaire peuvent être des penseurs audacieux dans leur expression.

L'histoire de l'enseignement public montre qu'à force de réflexion, de ténacité et d'efforts, cet enseignement parvient à modifier les mentalités, qui n'évoluaient pas à cause de tabous et d'interdits religieux. Des êtres humains libres se sont formés, au-delà des dogmes religieux.

L'enseignement doit apprendre aux élèves à devenir des adultes autonomes, à se construire comme des individus lucides capables de raisonner. L'enseignement doit être un espace de liberté à l'abri des influences extérieures, idéologiques et/ou religieuses.

Il doit aussi être un lieu d'épanouissement personnel, de transmission de savoirs et surtout de développement de l'esprit critique, si l'on veut que le jeune puisse devenir un citoyen capable de comprendre la société et de proposer des changements.

Au contraire, donner comme mission à l'école de répondre aux demandes du système économique serait une erreur, ce serait remettre fondamentalement en question le rôle des écoles. Tout en rencontrant les besoins de la société, celles-ci ne peuvent être sous la coupe du marché, c'est-à-dire d'une vision à court terme.

Contrairement à la recherche du profit, c'est au sein de cet enseignement, inspiré par la méthode et le principe du libre examen, que la réflexion s'est développée sur tellement de thèmes qu'il serait vain de tous les nommer : égalité de droits de tous les hommes et femmes, amélioration sociale, économique, culturelle et politique des sociétés, liberté de conscience, promotion des démocraties vers une plus grande justice et une solidarité plus réelle, combat pour la citoyenneté et la laïcité, vigilance vis-à-vis des fondamentalismes et des extrémismes. L'ensemble de ces réflexions doit naturellement se poursuivre et tendre à l'universel, donc à la mondialisation.

Naturellement, cette mondialisation est une question de volonté. Qu'il me soit permis de citer des chiffres publiés par M. Ricard et al. (2000): annuellement, 6 milliards de dollars suffiraient pour assurer une éducation de base dans le monde entier, alors que 12 milliards sont dépensés annuellement pour des parfums, 400 milliards pour l'achat de stupéfiants et 700 milliards pour des dépenses militaires.

Et cependant, le progrès humain doit passer nécessairement par l'éducation. C'était déjà l'engagement d'un Condorcet (1743-1794), par exemple (E. et R. Badinter 1988) : son idéal de liberté voulait déjà promouvoir le savoir et éliminer les méfaits de l'ignorance.

Mais en Europe, et sa Constitution appelant à un partenariat avec les Eglises (le Parlement européen les a en effet considérées comme partenaires et non comme lobbyistes !), la laïcité ne peut se replier sur son passé, même aussi glorieux que celui des Lumières, et son enseignement doit continuer à promouvoir les valeurs humanistes.

La philosophie de l'enseignement ne peut être que celle de la libération de la pensée, son universalité être la plus large possible, son égalité s'adresser à tous (égalité de sexe également), et viser la libération de toute tutelle aussi bien religieuse que politique.

Une véritable citoyenneté responsable doit se développer et former des êtres humains libres, toujours en recherche de vérité, dans la mesure où ils érigent le doute en principe. On est loin du courroux de Dieu devant Adam et Eve, coupables d'avoir commis le péché en mangeant non la pomme, mais le fruit défendu de l'arbre de la connaissance. « *A moins de croire que l'inexplicable relève du Divin, nous nous débattons dans la richesse infinie du doute et nous nous nourrissons de toutes les Lumières* » (S. Pérenne, 2006). La situation de l'enseignement de l'évolution est exemplaire à ce niveau.

## Enseignement de l'évolution.

C'est tout à l'honneur des êtres humains que de se pencher sur leurs origines plutôt que de se satisfaire d'explications imaginaires du monde sans vérité objective et même en contradiction avec elle. Les débats concernant la théorie de l'évolution ne sont plus réellement scientifiques, ils sont plutôt d'ordre philosophique et politique. Depuis Darwin et les conflits avec les diverses Eglises, le darwinisme représente pour celles-ci un matérialisme scientifique à combattre car la position de l'être humain dans l'univers y est remise en question (Susanne, 2006).

Darwin a rendu possible une explication du monde sans créateur et sans grand architecte, tout au plus un bricoleur qui pendant des millions d'années remanie lentement son œuvre. Darwin a ouvert la science à la biologie ; le biologiste, comme tout scientifique, ne croit pas, il bâtit des hypothèses, les contrôle, les vérifie, les modifie si nécessaire. Le propre d'une théorie scientifique est d'être continuellement mise à l'épreuve de la critique, modifiée ou amendée.

Le concept d'évolution est réellement scientifique car il représente les faits avérés de changements de la vie pendant près de 4 milliards d'années, des premières cellules vivantes à la variété biologique connue aujourd'hui. Et ce serait trop long de montrer la pertinence de l'évolution par des arguments qui seraient illustrés dans des domaines aussi variés que l'anatomie et l'embryologie comparée, la paléontologie, la biogéographie, la phylogénèse anatomique mais aussi biochimique et moléculaire, l'analyse comparée des protéines et des génomes. Les mécanismes d'évolution en termes de néodarwinisme ou de théorie synthétique mériteraient un autre développement, qui impliquerait des notions de génétique de populations. Ces notions incluent naturellement les processus de sélection, développés par Darwin à une période où la génétique, même classique, n'était pas connue. La sélection naturelle permet d'expliquer toute la vie, elle fait prendre conscience que la complexité n'est pas dirigée volontairement mais qu'elle peut être issue de débuts très simples. Elle fait voler en éclats l'illusion d'un dessein. Mais la génétique des populations permet aussi de modé-

liser et de quantifier les mécanismes de l'évolution, de la sélection bien sûr mais aussi de facteurs aléatoires tels que les mutations ou la dérive génétique dans de petites populations.

La biologie moléculaire nous apporte aussi une meilleure compréhension de la vie. Pouvons-nous encore en rester à une vision traditionnelle de la vie humaine lorsque cette biologie moléculaire confirme les données paléontologiques, et donc une évolution répondant aux mêmes règles que l'ensemble du monde vivant ? que l'étude de l'ADN montre que le monde biologique, de l'être humain au ver de terre, de la bactérie au rosier, possède le même code génétique ? que l'Human Genome Project démontre que le génome humain n'est pas très différent de celui des chimpanzés (pour 99,5% similaire) ou du reste du monde vivant (90% de similitude avec la souris, 50% avec les bananes, ...) ?

Avec l'évolution, l'histoire rompt avec la ligne droite et cesse d'être une succession logique d'espèces pour devenir un dédale d'accidents, d'impasses et de bifurcations, un labyrinthe de l'inné, de l'acquis et du fortuit (Susanne, 2003).

Toujours est-il que tous les biologistes jugent les concepts d'évolution comme valables ; comme Dobzhansky l'exprimait déjà en 1951 : « rien en biologie n'a de sens si ce n'est à la lumière de l'évolution ».

En contradiction avec ces notions scientifiques établies, le créationnisme juge que, selon la Genèse, les espèces ont été créées par Dieu, de manière parfaite et immuable.

La foi est le lot de toutes les sociétés, elle est accompagnée de croyances dont le but est de donner un sens à la vie et à la mort. Mais malgré le succès de certaines religions, celles-ci ont commencé à donner des signes d'affaiblissement lorsque les découvertes scientifiques se sont développées. Toutes les religions ont dû subir, qu'elles le désirent ou non, de profondes adaptations, les éloignant de leurs principes fondateurs. Seules les orthodoxies, conformes à la doctrine de base et les fondamentalismes, attachés à des doctrines qui refusent toute évolution de pensée, voyant le monde les dépasser, veulent rester proches des fondements de leur religion.

Un de ces fondamentalismes est représenté par le créationnisme, qui peut prendre différentes formes :

- Le créationnisme où la terre est très récente : elle a été créée par Dieu il y a 6000 à 10000 ans, toutes les formes de vie ont été créées en 6 jours, et la géologie peut être interprétée en termes de déluge (en anglais les YEC : young-earth creationists).
- Le créationnisme où l'on accepte l'ancienneté géologique de la terre mais où la vie est créée par dieu suivant les textes bibliques : il s'agit de «old-earth creationism», chaque jour de la création peut éventuellement représenter des milliers voire des millions d'années.
- Le créationnisme théiste : dieu crée la vie par l'intermédiaire de l'évolution, on peut y inclure ou non l'évolution humaine.

Comme on le voit, les positions créationnistes peuvent être largement opposées. Souvent, les croyants prendront d'ailleurs des positions créationnistes différentes s'ils parlent du monde animal ou de l'être humain (Susanne, 2005a).

Le créationnisme est un mythe ancestral et populaire présent dans toutes les sociétés. En Occident, la Bible a été pendant des siècles interprétée littéralement. La théorie du créationnisme va dominer jusqu'au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Même les plus grands naturalistes, comme Linné (1707-1778), Buffon (1707-1788), Cuvier (1769-1832), sont créationnistes et fixistes. Pour voir apparaître des idées de transformisme, il faut attendre Jean-Baptiste de Monet, chevalier de Lamarck (1744-1829) et naturellement Charles Darwin (1809-1882).

Cependant, on fait souvent débiter le créationnisme « moderne » aux USA en 1924, lorsque l'Etat de Tennessee interdit par le Butler Act l'enseignement de l'évolution, et naturellement celui de l'évolution des populations humaines, et en 1925, lorsqu'un jeune professeur, Jones Thomas Scopes, enfreint cette loi et est condamné.

### Qu'en est-il actuellement ?

- Le protestantisme américain.

Depuis 1970, les courants créationnistes américains ont changé de tactique et prétendent développer des théories « scientifiques » anti-darwiniennes. Ils reconnaissent que les avancées scientifiques ne permettent plus l'adhésion à une version littérale de la création. Ils prétendent désormais démontrer scientifiquement que la nature est d'une complexité si extraordinaire que les formes qu'elle a prises au cours de l'évolution ne peuvent être que le résultat d'une évolution graduelle par accumulation de mutations aléatoires discrètes.

A partir de 1990, les mêmes milieux conservateurs, devant le ridicule dont ils se couvrent, vont éventuellement ne pas rejeter le processus d'évolution, mais ce processus serait selon eux le produit d'une intelligence (Dieu) qui a pour dessein l'apparition de l'être humain. C'est la théorie du « dessein intelligent » (ID, intelligent design). Pour le dessein intelligent, les caractéristiques de l'univers et des êtres vivants doivent être expliquées par une cause intelligente, et non par des processus de sélection naturelle. Leurs adhérents proposent l'ID comme un contrepoids scientifique aux sciences de l'évolution et essaient à nouveau de convaincre le politique que cette conception du monde doit être enseignée.

L'argument de l'ID est de dire que rien de ce que nous connaissons n'aurait cet aspect s'il n'avait été ordonné vers une fin. Il existe donc un ordonnateur, et cet être est appelé Dieu. En fait, cette idée correspond à une incompréhension totale de l'évolution qui par sélection naturelle donne l'illusion d'un dessein jusqu'à des niveaux prodigieux de complexité et d'élégance. L'ID est une erreur de jugement, c'est comme si devant une haute falaise, vous vouliez sauter d'un seul coup au sommet, en oubliant la pente douce qui se trouve sur l'autre versant (la comparaison vient de Richard Dawkins, 2008). La complexité n'est pas irréductible : la sélection naturelle est un processus cumulatif qui décompose l'improbabilité en petits éléments. Chacun de ces petits éléments est de probabilité faible mais sans que ce soit improbable. Quand de nombreux petits événements ayant une certaine utilité s'accumulent en série, le résultat en bout de course est en effet improbable. Il est naturellement faux de concevoir l'évolution comme un jeu de jackpot de tout ou rien, l'évolution est faite de petites étapes intermédiaires utiles.

L'ID est donc plus pervers puisqu'il se prétend évolutionniste, tout en rejetant les mécanismes d'évolution tels qu'ils sont établis scientifiquement par le néodarwinisme et tout en proposant des explications surnaturelles conformes aux idées fondamentalistes.

Ces créationnistes disposent de moyens financiers considérables, d'instituts de "recherche" comme le Creation Science Research Center et plus récemment le Discovery Institute, ils délivrent des diplômes, éditent des livres scolaires et établissent des musées. Fort de l'appui de près de 80% des Américains, ils essaient d'influencer les milieux scolaires en mettant les écoles et les professeurs sous pression.

Toutes les Eglises protestantes ne professent pas une croyance sans faille aux textes ; actuellement, c'est cependant le cas officiel des Eglises évangélistes, comme les baptistes, les adventistes ou les pentecôtistes, de même que pour les témoins de Jéhovah. Si les courants « évangélistes » sont donc connus comme « conservateurs » ou « fondamentalistes » et considèrent que rejeter la genèse revient à détruire les fondements mêmes de la chrétienté, la Réforme est cependant caractérisée par des théologies largement opposées ; le « libéralisme protestant » a une approche libre et critique de la bible et rejette les positions dogmatiques. Il considère la création comme un mythe, tel que bien d'autres mythes qui existent dans d'autres religions.

- Eglise catholique romaine

Jean-Paul II avait fait de timides avancées. Ainsi en 1985, il disait devant des théologiens : « la foi bien comprise dans la création, et l'enseignement bien compris de l'évolution ne se contrarient pas : l'évolution présuppose la création ». Ce n'est qu'en 1996 que le pape Jean-Paul II mentionne à l'académie pontificale des sciences que « des connaissances récentes conduisent à reconnaître que la théorie de l'évolution est plus qu'une hypothèse » (récentes ??). L'approche reste cependant très « prudente », car le pape continue à considérer que la présence humaine ne peut s'expliquer sans une intervention divine. L'église catholique romaine n'accepte pas l'évolution naturelle et la position officielle de l'église catholique est que l'homme n'est pas sur terre par hasard, même s'il est le produit de l'évolution. De plus, l'esprit humain est de création divine et ne peut émerger de l'évolution de la matière vivante.

Les observateurs du Vatican s'accordent à dire que Benoît XVI s'éloigne de cette déclaration de Jean-Paul II et opérerait plutôt pour des pensées similaires au dessein intelligent. L'Eglise hésite entre le maintien de sa position multiséculaire de conciliation de la raison et de la foi et la tentation de reconquérir le terrain perdu en abandonnant un contenu trop rationalisé pour le croyant de base.

Les effets du concile Vatican II avaient permis à des personnalités catholiques très ouvertes de s'affirmer. La tendance conservatrice a repris le dessus et on peut même imaginer que cette radicalisation va prochainement mettre fin à la coexistence pacifique entre catholiques et laïques. C'est en fait déjà le cas en Espagne et en Italie (A. Morelli, 2008).

- Islam

Les interprétations actuelles sont clairement créationnistes. Selon un discours en 1994 de Dalil Boubakeur (recteur de l'Institut musulman de la mosquée de Paris), « l'islam accorde à la raison une importance primordiale », mais plus loin il mentionne aussi que « le raisonnement philosophique ne peut nous mener à une conclusion contraire à la révélation divine ». Selon l'islam, l'évolution des espèces ne peut se concevoir par mutations aléatoires et sélection naturelle conçues comme des causes indépendantes de la volonté d'Allah. Rien ne se déroule au hasard et il n'existe pas de nature autonome.

Un problème essentiel supplémentaire est que la liberté de pensée est perçue, dans la théologie musulmane, comme l'équivalent du désordre. Tout penseur s'inscrivant en dehors du cadre de la religion est taxé d'athée et d'impie et condamné en tant que tel. L'idée qu'il puisse exister des êtres, des activités ou des aspects de l'existence humaine qui échappent à l'emprise de la religion et de la loi divine est étrangère à la pensée musulmane.

Le créationnisme musulman se réfère souvent aux ouvrages de Harun Yahya, dont notamment l'Atlas de la création, ouvrage luxueusement édité, qui a pour véritable objectif non d'argumenter mais de distiller le doute et de séduire, il

s'agit d'éblouir en invoquant l'insondable beauté de la création, il aveugle les ignorants de mirages. Au niveau scientifique, mais peut-on parler de sciences, l'ouvrage est médiocre et se résume à comparer des photos d'animaux fossiles à des animaux actuels en concluant à leur ressemblance et donc à la supercherie de l'évolution. « *Dans chaque détail de la vie, l'incomparable création et l'infinie science de notre Seigneur sont trop évidentes pour être dissimulées* ». C'est un ouvrage de propagande qui essaye de coloniser la science, avec des arguments politiques et religieux. Suivant Harun Yahya, l'évolutionnisme est à l'origine du terrorisme, des violences urbaines, des viols, des agressions, de l'homosexualité, du sida, .... !!

La percée des mouvements politiques islamistes fait que des scientifiques arabes évolutionnistes n'osent plus s'exprimer. L'offensive des islamistes est surtout tournée contre les citoyens de culture arabo-musulmane qui veulent s'émanciper de l'obscurantisme, elle cherche à imposer la suprématie des interprétations religieuses sur les sciences. « *Le fait que certaines valeurs (la liberté de pensée par exemple) ou conceptions (comme la démarche scientifique) puissent apparaître actuellement comme étant liées à « la modernité » et à la culture dite « occidentale » pose un problème important en termes d'acceptation* » (Wolfs, 2005).

## Et l'Europe ?

L'influence croissante de la pensée chrétienne nord-américaine, des évangélistes africains et celle de l'islam sont autant de phénomènes qui renforcent la présence du religieux dans nos sociétés. Et la désaffectation ou le recul pris par nombre de chrétiens et de musulmans par rapport à leurs églises et mosquées n'empêche nullement celles-ci d'accroître leur visibilité. Cette visibilité accrue n'est pas innocente et vise à faire passer au travers des mass média différents messages dont certains s'adressent clairement aux législateurs nationaux et européens.

Il existe une alliance de fait entre les puritains protestants américains et les puritains saoudiens, par exemple : les valeurs néo-fondamentalistes sont défendues avec l'argent des pétrodollars d'une part et le soutien des états-Unis d'autre part (Etienne, 2002). Il y a convergence entre intégristes chrétiens, juifs et musulmans.

Certains peuvent avoir l'impression que l'Europe est épargnée par ces actions créationnistes et ces attaques obscurantistes contre les concepts d'évolution. Cette attitude est dangereuse, vu les moyens financiers mis en œuvre par l'ensemble des mouvements créationnistes et vu de nombreuses prises de positions politiques récentes. Citons en vrac quelques exemples d'idées créationnistes émises par des autorités officielles et même de tentatives d'interdire l'enseignement de l'évolution.

Ainsi, début 2004, le gouvernement italien (de Berlusconi) a déposé une proposition d'abolition de l'enseignement de l'évolution des programmes des écoles secondaires. Il s'agit d'une proposition du 19 février 2004 faite par la ministre de l'enseignement et de la recherche, Letizia Moratti (membre de Forza Italia).

La Grèce orthodoxe ne met pas l'enseignement de l'évolution à son programme ; aux Pays-Bas protestants, il ne figure pas parmi les matières à examiner, même s'il est théoriquement au programme. L'ancienne ministre néerlandaise de l'enseignement Maria van der Hoeven (CDA) s'était dite charmée par l'ID.

Des pays comme la Russie ouvrent leurs portes au créationnisme. En 1991, la « Moscow Creation society » fut créée et ses membres ont édité une brochure créationniste destinée aux écoles russes, en collaboration avec le ministre russe de l'enseignement (!). Les publications de l'institut américain for Creation Research sont largement diffusées dans les facultés universitaires russes.

Le créationnisme revient actuellement en force en Turquie et il existe une « Islamic Scientific Creationist and Science Research Foundation » (BAV), financée par des organisations étrangères. L'auteur le plus actif de ce BAV est Harun Yahya déjà cité. En Turquie, les thèses créationnistes figurent dans les livres scolaires depuis 1985 et l'évolution n'est même plus abordée.

L'agence AFP du 9 septembre 2004 signale que la ministre serbe de l'éducation, Ljiljana Colic, a supprimé l'étude de l'évolution en 8e année d'études. Selon le journal Glas Javnosti, Mme Colic a indiqué que le darwinisme et la conception selon laquelle l'homme a été créé par Dieu devraient être étudiés en parallèle.

Faut-il ajouter que tous les partis européens d'extrême droite sont également créationnistes ? Ainsi dans la Pologne d'avant les élections d'octobre 2007, le ministre de l'éducation Miroslaw Orzechowski, membre de la Ligue des familles polonaises, parti d'extrême droite ultra-catholique, déclare que la théorie de l'évolution est un mensonge et que par conséquent il ne faut pas l'enseigner. « L'être humain a été créé par Dieu avec tous les animaux, et a donc vécu avec les dinosaures par exemple. L'évolution est une conspiration contre Dieu et la Vérité portée par la religion catholique. » Les mêmes idées sont développées par le député européen Maciej Giertych, père du ministre Roman Giertych.

José Maria Aznar, de l'Opus Dei, a voulu imposer en 2004 le cours de religion dans toutes les écoles primaires et secondaires. En Suisse, deux groupes créationnistes y travaillent, l'European Biblical Centre et le ProGenesis groupe. Au Royaume-Uni, Tony Blair approuve en 2006 l'enseignement créationniste dans certains établissements scolaires. En

effet, à son initiative l'Etat subsidie des city academies, de riches bienfaiteurs peuvent créer une école et ont alors le droit de contrôler l'éthique de l'école, la nomination des membres du personnel, du CA, ... C'est ainsi le cas de l'école créationniste Emmanuel College à Gateshead, créée sur un fonds de 2 millions de £, moyennant quoi l'école a été subsidee par 20 millions de £, plus les frais de fonctionnement et les salaires du personnel.

L'enseignement des sciences y est fait dans une perspective biblique et le même bienfaiteur est maintenant directeur de tout un réseau d'écoles. En Allemagne, dans le Land de Hesse, une école privée reconnue par l'Etat enseigne le créationnisme sans que le ministre intervienne (selon lui aucune infraction aux programmes scolaires n'avait été constatée). En Autriche, l'archevêque de Vienne Christophe Schönborn nie l'évolution (le père Georges Coyne de l'Observatoire du Vatican a critiqué cette prise de position, il a été remplacé sans aucune explication). En France, sont créés des organismes créationnistes avec des fonds du créationnisme US (en 1980 le Cercle d'études historiques et scientifiques et en 1997 l'Université interdisciplinaire de Paris ; Anne Dambricourt-Malassé, attachée CNRS au Museum, y collabore).

En Belgique, Perbal et coll. (2006 a et b) établissent dans une enquête scolaire, que, dans les écoles bruxelloises, 14% des élèves de confession catholique se réclament du créationnisme ; le pourcentage s'élève à 61% des élèves de confession juive et à 94% des élèves de confession musulmane.

Les parlementaires du Conseil de l'Europe ont adopté une résolution appelant les gouvernements à s'opposer fermement à l'enseignement du créationnisme en tant que discipline scientifique au même titre que la théorie de l'évolution. On peut se réjouir de cette résolution, elle ne fut cependant acquise que par 48 voix pour et 25 contre, dont le vote du belge Luc Vandenbranden.

## Conclusions

Les fondamentalistes savent qu'ils ont raison parce qu'ils ont lu la vérité dans un livre saint et ils savent que rien n'ébranlera leur conviction. Ce n'est naturellement pas le cas des croyants non fondamentalistes. Mais n'y a-t-il pas danger à enseigner aux enfants dès le plus jeune âge que la foi inébranlable est une vertu, et à apprendre aux enfants quoi penser au lieu de comment penser ? Il sera difficile de changer les cours de religion en cours de philosophie car la réaction, exprimée ou non<sup>1</sup>, sera de dire que l'on ne peut apprendre aux enfants que toutes les religions se valent. Un enfant n'est pas chrétien ou musulman mais il est de parents chrétiens ou musulmans (dit-on un enfant royaliste, républicain, libéral, socialiste, .. ?).

On peut naturellement considérer que les sciences et les religions ne s'occupent pas des mêmes problèmes et ne posent pas les mêmes questions. Ce qui fait problème est la prétention séculaire des Eglises à détenir la vérité absolue, puisque d'inspiration divine, et leur volonté à vouloir les imposer. Les religions ont l'art de rappeler que la liberté de conscience est une nécessité mais elles ajoutent que cette liberté doit s'arrêter face à une vérité révélée ne souffrant aucune discussion.

De Galilée à Darwin, de l'avortement à l'euthanasie, de la fécondation in vitro aux cellules souches embryonnaires, les exemples sont nombreux d'oppositions violentes suscitées par les changements de conception qu'apporte le progrès des sciences.

Il est donc naturel que les Eglises aient combattu la théorie de l'évolution et soit continuent à la combattre, soit font croire qu'il ne faut pas prendre la Genèse à la lettre. Chaque fois que l'interprétation scientifique changera, les Eglises proclameront qu'il s'agit d'une meilleure interprétation des textes sacrés (Joly, 2000). Mais, il leur reste difficile d'accepter que l'être humain soit une espèce vivante parmi les autres et donc sa « naturalisation ».

L'anthropologue relativise la place de l'homme dans l'histoire de la vie, une étape aléatoire dans l'évolution des formes. Homo sapiens est le résultat d'un processus qui s'est poursuivi pendant des millions d'années. L'évolution en termes scientifiques suggère, en effet, que l'être humain n'est autre qu'un animal soumis aux mêmes lois évolutives que toute autre espèce vivante. Cette atteinte au statut particulier de l'être humain dans la nature est également, pour certains croyants, une atteinte aux valeurs morales dont l'être humain est le garant en tant que représentant de Dieu sur la terre. Tout au long du siècle dernier, la théorie darwinienne de l'évolution est ainsi devenue le symbole d'un matérialisme scientifique à abattre (Susanne, 2005a).

Les sciences sont une condition nécessaire à l'humanisme. Elles incorporent la nature sans la rendre sacrée, reconnaissant que nous sommes libres et responsables de donner une valeur à notre propre existence.

Les observations et les expérimentations scientifiques sont de nature objective, les résultats ne dépendent pas des

<sup>1</sup> La citation suivante exprime de manière claire et naïve peut-être ce que beaucoup de religieux n'osent exprimer. Le PJM (parti des jeunes musulmans) écrivait dans leur programme des élections communales 2006 "Le PJM prône l'installation d'urgence d'écoles islamiques ... il réfute des méthodes qui, sous couvert de familiariser les jeunes enfants aux concepts philosophiques et à l'art de raisonner, n'ont pour but avoué que de les émanciper de toute forme de croyance ... »

scientifiques qui les effectuent. Mais, la connaissance scientifique n'est pas en soi porteuse de valeurs morales, elle nous apporte des informations nous permettant d'explorer la nature de la réalité et de regarder constamment dans le miroir de notre esprit. Le danger est la certitude d'avoir raison. La pensée ne vient pas du savoir, de ce qu'il faut penser mais de la façon de penser, de réfléchir et de critiquer. Il nous faut construire notre humanité en toute liberté de pensée.

L'école est un lieu où tous les élèves, sans aucune distinction, devraient pouvoir se rassembler autour de la formation de citoyens libres, responsables et critiques. L'Europe est parvenue, grâce aux développements scientifiques, à ébranler la muraille des dogmes mais soyons attentifs car elle est de plus en plus envahie par des courants communautaristes identitaires préférant nous voir idiots et soumis qu'intelligents et curieux.

N'érigions pas la science en vérité absolue, mais admettons qu'elle propose aujourd'hui les explications du monde les plus cohérentes et les plus fonctionnelles et que la théorie de l'évolution est actuellement la seule théorie qui puisse donner une explication raisonnée du monde vivant. La science doit donc rester un des piliers de notre enseignement.

Le créationnisme nie cette approche scientifique critique. Pour lui, les êtres humains et la nature ont été créés comme ils le sont actuellement. Le créationnisme fait basculer les phénomènes biologiques dans le domaine de la croyance. Les sciences anthropologiques nous apprennent cependant que nous sommes cousins de toutes les formes de vie, elles présentent l'évolution humaine non comme une ligne droite menant inévitablement à l'être humain moderne mais en arbre touffu comprenant même des branches abortives (Susanne, 2005b).

Ne nous leurrions pas : si les convictions religieuses ou philosophiques relèvent de la sphère privée, le créationnisme dépasse cette sphère car il implique clairement des enjeux politiques. L'enjeu des conservateurs et des fondamentalistes chrétiens ou musulmans est d'influencer l'enseignement et par ce biais de rejeter les acquis des démocraties, de la laïcité et de la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

La tolérance, valeur laïque par excellence, ne peut nous mener à la compromission ou à la tolérance de l'intolérance, elle doit aller de pair avec une fermeté dans la défense des valeurs démocratiques, dans la séparation de l'Eglise et de l'Etat et dans la neutralité de l'enseignement.

Le politiquement correct est parfois la tolérance de l'intolérable et la passivité vis-à-vis de l'obscurantisme. Ne devons-nous pas devenir intolérants vis-à-vis de l'intolérance et de l'intolérable ?

Si l'Europe a une voix audible, ce n'est pas par la valorisation de ses racines religieuses mais par celle des conquêtes en termes de liberté de conscience, d'égalité des droits, d'égalité des sexes, de lutte contre les préjugés. La culture européenne a vocation d'émanciper et non de s'enfermer dans des cultures de traditions closes ou dans des communautarismes.

## Bibliographie

- Badinter Elisabeth et Badinter Robert, 1988, Condorcet. Ed. Fayard.
- Dawkins, Richard, 2008, Pour en finir avec Dieu. Robert Laffont.
- Dobzhansky T., 1951, Genetics and the origin of species. Columbia Un.Press.
- Etienne B., 2002, Les amants de l'Apocalypse. Pour comprendre le 11 septembre. Ed. de l'Aube, 71p.
- Joly R., 2000, Dieu vous interpelle ? Moi il m'évite ... Les raisons de l'incroyance. Ed. Espace de Libertés.
- Morelli, A. 2008, Ces pays proches où l'Eglise est passée à l'offensive. Dans Laïcités, libre pensée et franc-maçonnerie. Cédil (sous presse).
- Perbal L., Susanne C. et J.-L. Slachmuylder, 2006a, Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine). *Anthropo*, 12, <http://www.didac.ehu.es/antropo>, vol 12.
- Perbal L., Vercauteren M., Slachmuylder J.-L. and Susanne C., 2006b, L'évolutionnisme et le créationnisme dans l'enseignement à Bruxelles : enquête d'opinions. *Anthropologica et prehistorica*, 117, 163-180.
- Pérenne S., 2006, L'obscur lumière des Sages. Une introduction à la voie ésotérique. Ed. Acacias.
- Ricard M. et Trinh Xuan Thuan, 2000, L'infini dans la paume de la main. Du Big Bang à l'Eveil. Ed. Fayard.
- Susanne C., 2003, Biologie des populations humaines. Dans : *Anthropologie biologique*. Eds. C. Susanne, E. Rebato et B. Chiarelli. De Boeck Université, 295-317.
- Susanne C., 2005 a, Religions et rationalité : l'exemple de l'évolution (humaine). *Cahiers internationaux de symbolisme*, 112, 139-153.
- Susanne C., 2005 b, Et si l'évolution humaine m'était contée. Dans *L'apprentissage des sciences en question(s)*. Eds Ph. Bouillard et J. Lemaire, Ed. Espace de Libertés, Bruxelles, 207-228.
- Susanne C., 2006, Human evolution : rationalism versus creationism. In Bodzsar E and Susanne C., *Human evolu-*

tion : facts and factors. European Anthropological Association, Eotvos Lorand University, Budapest, 179-191.

- Wachtelaer Cl., 2008, Le modèle finlandais est-il une solution ? Espace de Libertés, 365,20-21.
- Wolfs J.-L.,2005, Conceptions épistémologiques, laïques et religieuses en éducation : pistes de réflexion en particulier pour l'enseignement secondaire. Dans Ph.Bouillard et J Ch.Lemaire(eds) : L'apprentissage des sciences en question(s). Ed. Espace de Libertés, p67-87.

## Héritage arabo-musulman

Mousta Largo

Je vais essayer simplement de voler autour de mon histoire.

S'il y a bien un mot qui a sonné faux, il y a bien longtemps dans ma conscience, c'était le mot laïcité : ses six bonhommes dansant autour d'une flamme...

A l'époque, la seule approche que nous avions de la laïcité à l'école primaire, était celle des gens qui ne croyaient pas en Dieu. On n'avait pas encore droit à la religion musulmane et nous étions donc à la religion catholique. Nous étions trois Moustafa à ce cours et on nous emmenait malgré tout à l'Eglise. L'institutrice nous disait de nous placer autrement et de prier un même Dieu mais de manière différente. C'était très tendre, très gentil et mes parents n'y voyaient aucune objection.

De l'expérience de ma mère, il paraîtrait même qu'il y a très longtemps, en Andalousie, la mosquée pouvait servir très volontiers de synagogue et d'église à des jours et des heures différentes pour les autres religions révélées. Et ce mot laïcité est parti bien loin dans ma tête.

Mais se posait alors la question de la culture. De ma culture, je n'avais que deux rendez-vous, au-delà du culinaire et au-delà du fait que l'on se déchaussait en rentrant à la maison : Le ramadan et la fête du mouton, qui est celle du sacrifice. Bien que le ramadan soit un des piliers de l'islam, c'était une fête plutôt culturelle puisqu'elle permettait de nous rassembler, de se retrouver, de reproduire un geste venu de la nuit des temps. Un peu comme Noël, où on n'avait pas seulement besoin de croire. L'important, c'était de se retrouver, surtout le dernier jour où tout le monde s'habillait de blanc après la grande prière du vendredi avant d'aller se souhaiter bonne fête.

Ces deux évènements, à la base culturels, devenaient pour nous des rendez-vous culturels.

Un jour, une enseignante de l'école Sainte-Marie a voulu s'embarquer sur des questions concernant les différentes cultures présentes dans la classe. En prenant l'exemple des Italiens, elle citait Rome, les aqueducs, les chaussées, les chiffres romains, la langue latine,.... Les grecs ont Platon, la démocratie, Ulysse, l'Olympe,.... L'Espagne, la corrida, Christophe Colomb, Fabiola,...

Je me suis risqué à lever la main pour demander « et nous les Marocains ? ». Elle a répondu, le désert, les chameaux, ... Nous, les trois Moustafa, étions affligés. Car même si elle l'avait dit avec une certaine tendresse, nous avons pris une baffe. On avait réduit notre histoire, notre culture à des chameaux et des dunes de sable. Résonnent encore dans ma mémoire et dans ma tête les paroles de mon père qui nous parlait du temps des Sultans. Il était un homme de la terre et pourtant, il y avait toujours la tradition orale de cette Andalousie, de ce jardin d'Eden, de ce ferdouse. Et à chaque fois que nous descendions vers l'Andalousie il nous racontait les mêmes histoires : Tariq le conquérant, qui a écrasé les chrétiens et le lâche Boitine, dernier Sultan qui a perdu son Royaume car il buvait beaucoup et suivait les femmes.

Le temps passe. Je continue mon parcours scolaire. Dans les manuels d'histoire, on n'avait droit qu'à une image d'un camp de concentration et de la Shoa. Une page dans le manuel d'histoire et une phrase sur Charles Martel qui a arrêté les Arabes à Poitiers. Comment voulez-vous que nous, enfants d'immigrants, nous comprenions et connaissions notre culture ? De plus, nos parents étaient analphabètes et ils ne pouvaient pas nous enseigner cette histoire d'al Andalous.

Le temps passe. Un jour, à l'Athénée Royal de Molenbeek, je rencontre Monsieur Eric Frère - qui est actuellement dans la cellule enseignement- qui m'interpelle et me dit que je n'avais rien à faire ici, que j'étais quelqu'un d'intelligent, que je devais me donner les moyens... Il m'a donné l'envie de dévier de mon chemin déjà tout tracé, en me disant que j'étais issu d'une culture riche, que je n'étais pas qu'un fils d'immigrés,....

Et il m'est revenu cette idée de culture riche. Mais de quelle culture était-il en train de me parler ?

Quelque années plus tard, fallait-il qu'un prof me donne à lire Léon l'Africain. Je découvre qu'on y parle d'un Sultan, d'une occupation et non pas d'intégrisme musulman mais d'intégrisme catholique. Que deux rois catholiques sont en train de dresser des bûchers pour brûler des juifs s'ils ne se convertissaient pas. En Andalousie, ce n'était pas les musulmans les méchants, mais les chrétiens.

Et puis, il fallait qu'un jour je discute avec la fille d'un rabbin. Elle me dit qu'elle avait vécu un moment fabuleux dans sa vie, dans les jardins de l'Alhambra où elle et son copain s'étaient laissés enfermer et ont passé la nuit à écouter les murmures des jardins et des poètes arabes... Il y a déjà vingt ans de cela.

Cela m'a donné l'envie d'aller voir ces ruines ... Et voilà que je découvre ces jardins rénovés, entretenus, ...

Nous avons aussi une culture. Alors pourquoi devons-nous nécessairement parler de religieux avec les jeunes issus de ma communauté ? De là, ma réflexion : et si à chaque fois qu'on met du culturel on ne fait pas un peu plus reculer le culturel et dès lors rendre à ce culturel sa juste valeur, de quelque chose de privé ?

Aujourd'hui, on a tout entendu. C'est le reflet un peu de notre société actuelle. Les laïques, dès qu'ils font de la politique deviennent langue de bois et en fonction de la commune où ils sont ou en fonction de leur communauté, je les sens un peu surfant sur le communautarisme, même si c'est ce qu'ils condamnent. Je ne suis pas d'accord.

Je pense qu'à un moment donné, c'est le politique qui a fait la gaffe de parler du voile. Et on a voulu combattre le voile. C'est facile quand on est un homme politique de dire « laissons libre cours aux enseignants et aux directions d'école, à eux de juger ». Facile de dire, quand on est à Arlon, j'interdis tous signes distinctifs religieux, sans prendre beaucoup de risques. Quand on est à Schaerbeek ou à Molenbeek, c'est plus compliqué. Le législateur a manqué son rendez-vous et a été un peu lâche puisqu'il a mis cela dans les mains du corps enseignant ou du directeur d'école.

De manière contemporaine, ça me pose un problème. Le voile est un faux sujet, un faux prétexte. De l'intolérance, de l'intégrisme, je serai le premier à le combattre.

Quand j'entends des petites sœurs me dire : mon voile me permet d'étudier, mon voile me permet d'avoir un petit ami, mon voile me permet de faire du sport, de sortir. Tu me l'enlèves, je tombe sous le commandement de mon mari, de mon père ou de mon frère.

Ca me pose un problème car en fin de compte, on a créé non pas un éveil dans la communauté arabo-musulmane mais une frustration et pire encore, un repli identitaire. De ce voile qui se porte des fois de façon très élégante, on en arrive au port d'un uniforme. Le voile commence alors à se porter dans la tête. Et quand on parle avec ces jeunes ou moins jeunes, il n'y a plus de place pour la culture arabe, il n'y a plus que la religion. Alors qu'aujourd'hui, au Maroc, la place de la culture est très importante. Il y a bien sûr la religion, et si je veux porter le voile, c'est mon droit bien qu'au Maroc on ne le porte pas dans les lycées.

Après de cette culture arabo-musulmane, que fait-on aujourd'hui ? Et quel message avons-nous envoyé à travers les médias depuis 2001 ? On a créé une espèce d'image, volontaire ou involontaire, de choc des civilisations et de conflits entre l'Occident et l'Orient, entre le monde judéo-chrétien, laïque, et le monde musulman.

A travers mon spectacles D'une rive à l'autre, il m'arrive d'avoir un débat franc et ouvert avec les jeunes. Je suis prêt à m'améliorer, à remettre en question mes idées si elles sont un peu figées car je ne veux pas devenir un laïquard pur et dur. Et quand j'entends un jeune me dire : on a envahi l'Irak, on a laissé nos frères tchéchènes se faire flinguer, on a laissé nos frères kosovars se faire massacrer, en Palestine il y a une guerre d'occupation, et après on me demande d'enlever mon voile et de montrer une apparence un peu plus laïque. Je n'en veux pas. Pire encore, pourquoi une fille de Charleroi se convertit à l'islam et décide de se faire exploser en Irak ? Il faudrait se demander comment on en est arrivé à l'amener là.

J'aime entendre aussi des frères me parler de soufisme, d'islam des lumières, de l'Andalousie. Tout n'est pas à jeter de l'islam. Ce qui m'inquiète, c'est quand l'islam est utilisé comme levier politique. Là, cela devient dangereux. Les barbus ne me font à la limite pas peur car certains prêcheurs n'ont pas de barbe mais font un travail de sape encore plus profond et violent. Je n'ai pas de solution toute faite mais je me désole certainement que la laïcité ne prenne pas plus de place. Encore faut-il savoir de quelle laïcité on parle : la France, la Belgique, celle qui dit séparation du temporel et du spirituel, celle qui dit aucun signe distinctif religieux dans les écoles, ... Ma laïcité, comment moi je la vis, n'est pas athée et ne doit pas défendre l'athéisme et être bouffeur de calotins, on ne peut pas dans les quartiers comme ici à Schaerbeek ou à Molenbeek. On a parlé d'adaptation mais cela ne veut pas dire concession et il y a des concessions avec lesquelles il ne faut pas jouer. Je parlais encore avec des amis de dérives de terrains qui étaient grappillés non pas par l'islam mais par le fondamentalisme.

J'ai une sœur qui est infirmière en chef dans un hôpital bruxellois, qui m'expliquait qu'elle avait des sœurs qui voulaient porter le voile. Elle n'était pas d'accord car cela pouvait provoquer un choc auprès des patients. Après quelques négociations, on en est arrivé au port du bonnet de chirurgien. Par contre maintenant, elles viennent avec d'autres exigences : elles veulent s'arranger avec les infirmiers pour qu'ils soignent les hommes et elles les femmes. Là, je ne suis pas du tout d'accord car ce n'est plus une question de religion mais de fondamentalisme. C'est cela qu'il faut combattre. C'est là qu'il y a une différence entre combattre l'islam, combattre le judaïsme et le christianisme, qui serait un tort, ce n'est pas cela la laïcité, en tout cas pas celle que je défends. Mais combattre les fondamentalismes et ne pas laisser le terrain à ce genre de dérapage, même si cela doit nous coûter six ans d'opposition au conseil communal ou quatre ans d'opposition régionale. On ne doit pas laisser tomber nos valeurs. C'est en tout cas ce que j'ai envie de défendre et d'enseigner à mes enfants.

Pour apporter ma pierre à cet édifice, je me suis dit simplement : revisitons notre histoire.

Un proverbe arabe dit : les anciens ne nous ont rien laissé à dire, ils ont tout dit avant nous. Et c'est bien vrai. Quand un sultan a pour khalife un juif et comme médecin personnel une femme musulmane, il a tout dit. Quand on voit un homme de loi, à la fois médecin et scientifique, comme Averroès, être cadî c'est-à-dire juge religieux, qui dit qu'on ne doit pas opposer spécialement la science à la foi. Et cela est dit sous les Almohades, c'est-à-dire au XIIe siècle sous l'intolérance la plus intolérante de l'islam du Haut Moyen Age. Qui est son contemporain ? Maïmonide, qui est à la fois médecin et théologien.

Et en allant puiser dans cette Andalousie, j'essaie simplement de dire aux jeunes : écoutez, lisez, regardez, comprenez d'où vous venez pour mieux avancer. On ne peut pas continuer à avancer dans le brouillard et attendre qu'un nouveau prophète vous dise comment revisiter l'islam.

L'intolérance n'est pas que dans l'islam. Quand un médecin américain se fait assassiner parce qu'il vient de pratiquer une IVG ; quand un orthodoxe juif oblige sa femme en Israël à aller se baigner dans une eau à 16° parce qu'elle est impure ; ...

Ne nous trompons pas de combat. C'est l'intolérance qu'il faut combattre.

Défendre une société laïque, pour moi, c'est clair que la religion est de l'ordre du privé et qu'il faut l'aider à bien se pratiquer ; ne pas accepter non plus qu'un iman vienne d'Arabie Saoudite parce que la Belgique a été suffisamment lâche que pour accepter la construction de la mosquée du Cinquanteaire et l'arrivée de professeurs d'Arabie Saoudite contre des pétrodollars.

En Belgique, il y a des théologiens qui ont étudié la théologie et qui peuvent enseigner l'islam. C'est ce qu'on en fait qui devient obscur ou des lumières. Mais il n'y a qu'un seul islam, un seul Coran, un seul prophète et donc c'est ceux-là qu'il faut aider à enseigner l'Islam. Et puis libre à chacun d'aller à la Grande Mosquée ou à faire le ramadan.

Je ne veux pas non plus que l'islam oblige ma fille à porter le voile ou à se cacher si elle ne veut pas faire le ramadan. C'est un islam de tolérance alors que je prône mais dans un socle commun des valeurs qui est celui de la laïcité.

Mon expérience m'oblige à aller vers mes frères et leur dire : plus de culture, plus de religion moins politique mais de manière privée.

# **Le Kit du respect : un outil d'animation pour faire vivre la laïcité, la mixité et l'égalité**

Fatoumata Sidibé

Comment le mouvement international Ni Putes Ni Soumises est-il parti d'un combat féministe pour arriver à un projet global de société sous la bannière de la laïcité, de la mixité et de l'égalité ?

Pour relier les causes aux effets, nous avons décidé de résister face aux situations croisées de domination et d'oppression via une logique articulée sur différentes lignes : en plaidant une alliance entre hommes et femmes, en mettant en exergue la nécessité de ne pas dissocier la lutte pour l'émancipation des femmes des autres combats que sont la lutte contre le sexisme, la misogynie, l'homophobie, le racisme, l'antisémitisme, les discriminations, les replis communautaristes, le relativisme culturel, le patriarcat, les fondamentalismes et obscurantismes de tous bords. Penser global, agir localement. Nous ne voulions pas choisir des solutions fractionnées comme un plombier qui se contenterait de réparer les fuites sans regarder l'état des tuyaux.

Toucher à laïcité, à la mixité et à l'égalité, c'est évidemment toucher à la relation espace public/espace privé, à la séparation de l'Etat et des religions, à l'ordre du monde, aux relations hommes/femmes. C'est toucher à un principe de vision et de division de l'ordre social du monde. C'est toucher à l'épineuse question de la gestion de la diversité culturelle en faisant fi des accusations de ceux qui arguent que nous contribuons à stigmatiser une population déjà victime du racisme, de la discrimination, de l'exclusion et que l'on devrait se garder de les montrer d'avantage du doigt. La peur de stigmatiser ne nous a pas rendus aphasiques. Nous n'avons pas eu peur de lever les tabous. Les choses n'existent que si elles sont nommées.

Nous sommes partis du principe que les communautés ne sont pas homogènes et que les individus qui les composent ne partagent pas tous la même et seule manière de penser, de vivre. Nous avons voulu placer les débats au niveau de l'universel tout en reconnaissant l'historiquement spécifique sans que ces spécificités ne soient naturalisées. Autrement dit, en évitant le piège de l'essentialisme.

Nous avons été en totale opposition rupture avec les tenants du relativisme culturel, avec ceux qui confondent « droit à la différence » avec « différence des droits », qui pensent qu'il y a des violations des droits humains qui sont inadmissibles mais qu'il "faut commencer par respecter les cultures". En quoi faut-il abdiquer toute raison critique par rapport à la culture et par co-extension à la religion? C'est un droit de citoyen que de soumettre les cultures à la critique.

Le Comité belge Ni Putes Ni Soumises n'a eu de cesse, dès sa création, de multiplier les lieux de paroles afin de favoriser la réflexion critique, déconstruire les idées reçues, mobiliser les consciences et les responsabilités citoyennes, fédérer autour des valeurs universelles. Aux côtés des forces progressistes et laïques, nous avons fait en sorte qu'il ne soit plus possible de faire comme s'il n'y avait pas urgence de définir un nouvel ordre social démocratique fondé sur la laïcité, l'égalité et la mixité.

Nous avons décidé de nous battre aussi sur le terrain de l'éducation en mettant en place des outils concrets : le Guide belge du respect publié en novembre 2007 et la valisette d'animation pédagogique le Kit du respect parue en octobre 2008. Conçus par des militants, avocats, psychologues, enseignants, ils sont articulés autour de trois thématiques: la sexualité, les traditions qui enferment, les violences. Destiné à un public spécifique de 12 à 25 ans, le Kit du respect s'adresse aux animateurs des réseaux d'enseignement secondaire et supérieur, maisons de jeunes, secteur de la cohésion sociale, centres d'alphabétisation, mouvements de jeunesse, prisons, centres d'éducation permanente, etc.

### **Le Kit du respect : un projet éducatif articulé autour du respect**

Le Kit du respect a pour objectif de contribuer à la sensibilisation et à l'éducation au respect, à lutter contre les préjugés omniprésents, la dégradation des relations filles/garçons, la banalisation des violences, la montée des modèles et des enfermements obscurantistes, machistes et communautaristes, le sexisme, le racisme, l'homophobie. Il vise à induire des changements d'attitude, à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, à identifier les oppressions et les enfermements pour mieux les combattre. Nous voulons libérer la parole, contribuer à instaurer un dialogue et un climat de confiance entre les jeunes mais aussi entre les jeunes, leurs parents et les éducateurs, recréer du lien social, informer sur les droits et les devoirs de chacun.

Cet outil pédagogique comprend le guide du respect, six fiches d'animation pédagogique reprenant les exercices qui abordent les thèmes traités dans le Guide du respect, un jeu de cartes, des supports visuels, un documentaire de 52 minutes Ni Putes Ni Soumises : poursuite d'un combat, réalisé par le CLAV, et le CAL et un DVD d'animation de 2h30. Le DVD, également réalisé par le CLAV est structuré autour du respect et articulé autour de divers témoignages de victimes, médecins, psychologues, assistantes sociales, enseignants, jeunes, médiatrices scolaires, commissaires de police, responsables associatives, militants, etc.

Au niveau de la conception des fiches d'animation, nous avons travaillé avec Le Monde selon les femmes. Ensemble, nous avons décidé d'inviter des expert-es de terrain pour concevoir un outil d'animation autour du Guide belge du respect. Le kit a été conçu avec plusieurs associations qui ont mis en commun leurs expériences et pratiques personnelles en matière d'animation, de formation et d'engagement. Nous avons ainsi travaillé avec le SIREAS, le GAMs, le Planning Josaphat, le Planning Familial Marolles, le CCLJ, Aimer jeunes, le Cactus, le Service de la médiation scolaire en Wallonie. Sous l'angle technique, ces fiches d'animation pédagogique sont le fruit d'une intense collaboration entre plusieurs types d'intervenants-es : responsables associatifs, juristes, psychologues, avocats-es, éducateurs-trices de terrain, enseignants-es et concepteurs-trices graphiques. Le travail mis en place avec les associations constitue pour nous une garantie de sérieux et de professionnalisme. Nous avons voulu impliquer le monde associatif dans ce projet de manière à ce qu'il se l'approprie pleinement.

### **Construire le vivre ensemble dans le respect mutuel**

Le respect, ce n'est pas « être d'accord avec ». Dans un dépliant édité lors de la campagne du Centre d'Action Laïque Parents : acteurs de la citoyenneté, le respect est défini ainsi : « *Le respect, ce n'est pas de la soumission, ni l'obéissance mais la connaissance qu'une société fonctionne avec des règles et la capacité à reconnaître, accepter et pratiquer ces règles comme nécessaires pour être reconnu par les autres et pouvoir vivre avec eux. Le respect ne s'impose pas, il s'apprend* ». Le respect est universel. Il est mutuel. Il rassemble hommes, femmes, adolescents, enfants toujours avec ce même message : continuons à vivre ensemble. Le respect impose des contraintes. Il limite la liberté de chacun, contraint à ne pas porter atteinte à l'autre, à respecter la loi. C'est une vigilance au quotidien. Pour pouvoir vivre avec l'autre, il faut apprendre à le connaître. On ne se respecte pas dans l'ignorance. Mais connaître l'autre signifie-t-il pour autant respecter tous ses actes ? Quelles sont les limites à s'imposer ou à imposer à l'autre ? Quelles règles essentielles ? Comment vivre ensemble égaux en droits et en devoirs ?

Comment faire vivre le respect ? C'est forcément avec l'autre que naît le respect. C'est dans cette relation mutuelle que se construit la liberté, l'égalité, la mixité. Le respect s'apprend. L'école est le lieu qui doit former des citoyens libres et émancipés, qui doit libérer la parole, déconstruire les idées reçues et les préjugés. C'est un terreau dans lequel il faut planter les semences du respect.

Nous ne voulions pas lancer ce kit sans possibilité d'accompagnement pédagogique. C'est pourquoi nous avons prévu une formation à l'exploitation du Kit du respect proposée dans le cadre d'un partenariat entre le Comité belge Ni Putes ni Soumises et la Direction générale des Affaires culturelles du Hainaut- Secteur de la formation des cadres (D.G.A.C.). Cette formation est assurée par des intervenants appartenant aux deux organismes partenaires.

Nous avons fait le choix de l'universel contre le particulier, des valeurs démocratiques contre la loi divine, de la citoyenneté contre les communautarismes. Le vivre ensemble dans une société riche de ses diversités culturelles, philosophiques et religieuses ne peut se construire que grâce à une vigilance et une résistance de tous les instants, que si les mêmes lois, règles et devoirs démocratiques prévalent pour tous. Nous voulons faire comprendre que si l'Etat démocratique défend les droits de chacun, il appartient au citoyen de respecter ses devoirs. A l'Etat bien sûr de jouer son rôle de garant et de gardien des libertés fondamentales grâce à un pacte social qui pose des balises.

Il faut continuer à résister ensemble mais aussi à participer au travail politique qui consiste à identifier les causes des oppressions et des dominations et de proposer des pistes concrètes pour les combattre.

# **Eloge de la laïcité**

## **L'école en discrimination positive peut-elle se passer de l'acte philanthropique ?**

Christian Delstanches

Considérées souvent comme synonymes, philanthropie et charité expriment cependant, dans le vocabulaire de l'aide sociale deux étapes de l'Histoire. Ces deux sentiments incitent à des actes semblables mais les référents qui les sous-tendent ne sont pas les mêmes.

Charité fait clairement référence au monde de la religion, au christianisme.

« Aimez-vous les uns les autres. »

Dans l'Histoire, la charité appartient au monde de la religion où dieu est le centre de toutes les pensées, la source d'inspiration de tous les actes.

Philanthropie se rattache au siècle des Lumières, en filiation avec l'anthropocentrisme de la Renaissance. L'homme, se découvrant, découvre ses semblables, ses frères en humanité et justifie ses actes de solidarité ou d'aide par cette fraternité humaine.

Philos (ami), anthropos (homme)

La philanthropie est la philosophie ou la doctrine de vie qui met l'humanité au premier plan de ses priorités. Le philanthrope cherche à améliorer le sort de ses semblables par de multiples moyens et ce, de manière désintéressée.

A travers la compassion ou la sympathie, le philanthrope sent entre lui et les autres hommes une connexion qui lui rend

pénible de les voir souffrir. C'est cette connexion qui le pousse à aider les autres.

« Je posséderais tout ce que l'on peut désirer au monde pour être heureux, il me manquerait le bonheur d'autrui »  
Ampère.

La philanthropie a pour conception le solidarisme libéral. Chacun est libre de s'engager, d'aider l'autre. Il n'y a pas de contrainte.

L'école en discrimination positive peut-elle se passer de l'acte philanthropique ?

Pourquoi et comment détermine-t-on les écoles discriminées positivement ?

Le décret du 30 juin 1998 vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Ces espaces scolaires accueillent des élèves dont une proportion importante a comme lieu de résidence le quartier de l'école, quartier qui révèle par mesure objective des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages, les diplômés, une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale, etc.

Des moyens humains et matériels peuvent dès lors se conjuguer pour aider les écoles élues. Moyens humains par un apport significatif en capital-périodes consistant en l'engagement d'un ou plusieurs enseignants supplémentaires, d'A.C.S., d'agents PTP, etc.

Des moyens matériels se traduisent par des montants octroyés pour l'achat de livres, de matériel informatique ou pour l'organisation d'activités culturelles, sportives ou éducatives. Ces sommes sont fixées au prorata du nombre d'élèves inscrits dans l'école.

Si ce décret définit des objectifs louables et distribue des moyens importants, il n'évacue évidemment pas le problème de la paupérisation grandissante dans ces quartiers ni les difficultés matérielles auxquelles sont confrontées une majorité de familles dont un nombre non négligeable séjourne illégalement sur le territoire.

Alors, faut-il que cette école devienne, au-delà de sa mission première qui est d'enseigner, une simple société de secours mutuel ?

Personne ne peut l'exiger. L'ensemble des acteurs de l'équipe éducative et la direction peuvent prendre des initiatives.

Partout, sur cette terre, il existe des hommes et des femmes qui travaillent avec d'autres hommes et femmes et qui accomplissent leur tâche sans y croire. Certains, certaines pensent que rien n'est bon si l'on ne change pas tout. Je me permets de croire que ce que je fais de bien n'est pas inutile.

Vivre dans la cité consiste en une attitude de bienveillance, fondée sur le sentiment que notre destin est lié à celui de tous, que nous sommes sans assurances si ce n'est celle de mourir, que l'immense mystère autour de nous est un mystère qu'il faudrait autant que possible dissiper et qu'en définitive, sans amour de la vie, sans l'amour des êtres, sans l'amour de la condition humaine, il n'y a rien à espérer, ni pour ceux qui croiraient au ciel, ni pour ceux qui n'y croiraient pas.

Je m'inspire finalement d'une attitude banale, mais à l'épreuve du temps : celle des hommes de bonne volonté qui inlassablement ont toujours travaillé pour rendre l'humanité meilleure...

Nous savons tous que la Vérité, c'est la quête impossible.

Je mène mon combat pour la vie. La vie, c'est d'abord en ce moment qu'elle se vit, et rien ne la remplace. Le salut, c'est d'abord de vivre, conscient et digne. Libre et en paix, avec soi et les autres. Pour moi, la vie et le respect humain sont dus à tous. Je me sens engagé dans l'action et par l'action, et ce que je fais est une clause de conscience. L'homme est jugé sur la responsabilité attribuée à tort ou à raison à la part qu'il a prise à l'action.

L'athée que je suis a foi dans la vie. J'ai la certitude profonde que c'est dans la vie que se dénouent les drames, que se surmontent les épreuves. Je nourris également l'intime conviction que l'action est une nécessité de l'être. Et pour l'éducateur, le citoyen que je suis, il n'y a qu'une voie possible, celle du devoir. Chacun a sa place, selon sa conscience, selon sa vérité. Il n'y a rien de plus à demander aux hommes.

Mais c'est magnifique de rêver, d'être un homme de bonne volonté. Mais d'où vient cette manne financière qui permet de nourrir ce projet ?

Il a fallu partir à la recherche de donateurs, il a fallu convaincre, il a fallu traverser des moments de découragement, toujours très courts, il a fallu travailler dans la discrétion, il a fallu prendre du temps.

Les élèves de l'Athénée Emile Bockstael, à travers leur asbl « Reflets solidaires » ont été enthousiasmés par le projet qu'ils alimentent généreusement chaque année.

Une association maçonnique a également été sensibilisée. Elle apporte une aide régulière et substantielle dans la distribution de repas chauds aux gosses défavorisés. Il y a de nombreuses aides ponctuelles et des dons privés souvent suscités par la vision du film.

Ce film de Roger Beeckmans n'a évidemment pas la moindre prétention et surtout pas celle de donner la moindre leçon, fût-elle de tolérance. L'humilité est l'antichambre de toutes les perfections disait Marcel que j'ai bien aimé. Ce flot d'images jette un éclairage sur ce qui aurait dû être un travail de l'ombre.

J'aime la forme directe de philanthropie que j'ai pu développer au sein de l'école communale fondamentale n°1. C'est une solidarité de contact, celle où l'on pèse immédiatement l'impact, où le sourire de l'enfant, de la femme, de l'homme aidés constitue l'incommensurable témoignage du cœur.

Je n'ai pas sauvé l'humanité de la faim. Je me suis contenté, en proposant une nourriture pour le corps, de permettre aussi à l'esprit de se nourrir, lui, d'espoir, de la volonté de se battre pour avoir droit également au bonheur simple de la vie.

Le devoir a une grande ressemblance avec le bonheur d'autrui disait Victor Hugo.

## Débat

*Par rapport à la liberté de penser, le danger n'est pas nécessairement dans les convictions religieuses ou non religieuses mais se trouve dans la volonté de vouloir imposer une vérité et donc l'intégrisme d'où qu'il vient. On peut être convaincu dans une religion ou dans la laïcité tout en respectant l'autre sans vouloir lui imposer nos vérités. Par rapport au contrôle du monde masculin dans le monde arabo-musulman, par rapport au mariage forcé, par rapport aux études stoppées et tout ce qui peut faire en sorte que la femme n'ait pas une vraie place dans la société, il faut bien faire la distinction entre les traditions et la religion. Tout ce que j'ai cité appartient plutôt aux traditions. La religion telle qu'elle est apprise maintenant, c'est-à-dire où il y a une lecture du Coran par la femme, qui met en évidence ses droits et où l'émancipation de la femme est revendiquée comme ailleurs. Ce qui n'était pas le cas auparavant, où la religion était étudiée uniquement par les hommes qui lisaient le Coran aux femmes, car souvent analphabètes. Cette lecture du Coran était plutôt favorable aux hommes. Cela dit, je tiens à cette émancipation. Je suis enseignante et j'ai exercé longtemps dans le réseau libre mais à partir du moment où j'ai décidé, après une longue réflexion personnelle, de porter le voile, j'ai dû arrêter d'enseigner. Je dois me contenter d'un travail moins valorisant et je trouve cela dommage car l'émancipation que l'on croit interdite par la religion ou par les hommes, c'est la société actuelle qui la refuse.*

### Charles Susanne

Je ne peux répondre qu'à une partie de votre question qui est celle concernant ce que vous appelez la vérité. La vérité, que vous le vouliez ou non, est quelque chose qui est édicté par les religions en général. Ce sont des idées qui ne peuvent être remises en question. Lorsqu'on parle à un autre niveau qui est celui de la science, elle est le doute par excellence : on part d'hypothèses, on arrive à des théories, on les met en expérimentations, et on doit revenir éventuellement sur les hypothèses que l'on a émises. C'est un cycle permanent de doutes et je me refuse personnellement à toute vérité.

*Je ne visais pas votre exposé. Je voulais simplement resituer certaines choses qui étaient mal perçues. D'ailleurs, le Coran encourage toute forme d'apprentissage, toute forme d'enseignement et la science. Cela veut dire que les textes sont toujours soumis à une recherche.*

### Charles Susanne

Je vous ai bien compris mais je voulais remettre le terme vérité dans son contexte également. Vous avez tout à fait raison de dire, et la première sourate du Coran, à ma connaissance, dit que les croyants sont obligés de s'intéresser

au monde en général et aux sciences. Mais toutes les religions disent ça. S'ils le pratiquaient tous les jours, cela serait encore mieux.

Il faut encore une fois faire la distinction entre le fondamentaliste musulman qui se réfère aux textes tels qu'ils sont écrits et à l'islam vécu par la majorité des musulmans, qui est ouvert à la science et qui cherche l'information.

Quand je parlais de vérité, je pensais plutôt par exemple à ma devise par rapport au foulard, et c'est là que je n'accepte pas que l'on nous impose une vérité, tout comme je refuse qu'il soit imposé à qui que ce soit, je refuse qu'on impose de l'enlever. Je veux qu'on m'accepte comme j'accepte l'autre dans sa différence quelle qu'elle soit.

***Je suis également enseignante et j'ai récemment découvert une religion très sympathique qui s'appelle le jaïnisme, qui impose à ses fidèles de se promener nus en toute circonstance et donc je m'inquiète beaucoup de la réaction de mon pouvoir organisateur lorsque j'irai l'année prochaine enseigner nue et je m'insurge contre cette discrimination qui m'empêchera d'exercer mon travail alors que je suis pleinement formée pour le faire pour le prétexte fallacieux que j'applique ma religion.***

### **Foutamata Sidibe**

Je voudrais tout simplement dire deux choses. Ce qui a été dit aujourd'hui c'est l'importance de développer l'esprit critique et la remise en question.

Quand je vois le documentaire qui est passé et que l'on voit des garçons accorder une valeur sacrée à ce qui est écrit dans les textes sacrés, c'est effrayant.

Quand je vois un jeune homme qui me dit qu'il choisira une fille qui est respectable avant le mariage, qui veut dire forcément qu'elle porte un voile et par conséquent si elle ne le porte pas c'est forcément « une pute ».

Je prends encore l'exemple dans une école à Bruxelles où le voile a été interdit. Il y a un jeune homme qui dit qu'il ne sait plus qui il faut respecter et qui il ne faut pas respecter car plus aucune femme ne porte le voile. Il y a de la discrimination entre les femmes, et il faut absolument s'ériger contre.

Je dis que le choix librement consenti de certaines ne doit pas occulter le fait que certaines sont opprimées et oppresées. Je pense qu'à ce niveau-là, il y a la solidarité féminine à ne pas oublier.

Et finalement au nom de quoi dois-je abdiquer en tant que citoyenne par rapport à toute critique par rapport à la religion et aux cultures ? On a été très clair là-dessus aujourd'hui, qu'il faut faire la distinction entre tradition et religion et nous sommes ici pour remettre les idées en question. Il y a du pain sur la planche quand je pense qu'aujourd'hui il faut absolument continuer à défendre la liberté d'opinion et justement ne pas avoir peur d'être instrumentalisé par ceux qui veulent qu'on se taise.

### ***J'ai apprécié le film, mais pourquoi y a-t-il St-Nicolas, dans une école avec beaucoup de cultures ?***

#### **Christian Delstanches**

C'est cela le respect de toutes les cultures, c'est de l'interculturel. Je vais me référer à une pensée de Platon qui dit qu'apprendre, c'est faire un effort pour s'instruire, c'est chercher à savoir, or le savoir qu'on cherche n'est pas celui qu'on a. On ne cherche pas ce que l'on sait déjà et je crois qu'il faut savoir se tromper, chercher,... pour raisonner vraiment car la vraie pensée n'est jamais faite que d'erreurs surmontées.

Cette question m'avait déjà été posée mais ne m'avait jamais perturbé. Vous avez vu les réactions spontanées des enfants et de ce qu'ils pensent de St-Nicolas.

#### **Réalisateur**

Je tiens à saluer le courage de cette dame voilée qui a pris la parole. Je suis en train de filmer des adolescents, qui est la suite du film que vous venez de voir. Il y a deux choses qui me viennent à l'esprit. Les enfants ne disent jamais des choses ridicules, ils répètent ce qu'ils entendent à la maison. Quand j'étais enfant, j'ai appris le français à l'école et le discours que j'entendais à la maison et le discours que j'entendais à l'école étaient le même. Il n'y avait pas de rupture entre la maison et l'école.

Je suis mis face à des adolescents où il y a une véritable cassure entre ce qu'ils entendent à la maison et ce qu'on essaie de leur apprendre à l'école. Je vois des garçons qui tiennent des discours extrêmement violents à la fois dans la parole et parfois dans les gestes vis-à-vis des jeunes filles. Il y a des jeunes filles qui ont accepté d'être filmées à condition de porter le voile. Je pense que de leur part c'est autant une recherche identitaire que religieuse. Je pense que souvent on ne fait pas assez la différence entre la foi et les religions car il y a quelque chose de très frappant c'est que les fondamentalistes, on les retrouve dans les trois religions dites du Livre, ce n'est pas par hasard.

Je souligne ce qui se passe au Maroc avec le droit de la femme, où les hommes freinent des quatre fers car ils ne tiennent pas à ce que les femmes prennent le pouvoir dans leur pays. C'est là quelque chose qui est un combat que nous devons poursuivre. Il n'y a pas d'égalité entre filles et garçons. Quand j'entends que les garçons disent qu'ils profitent des filles d'ici mais ce ne sont pas elles qu'ils vont épouser car c'est leur père qui choisira leur épouse qui viendra ici sans connaître un mot de français. J'entends ce discours de garçons qui ont entre 18 et 20 ans et là cela m'inquiète très fort. Nous avons là un combat contre cette discrimination à mener tous ensemble.

***Si notre école qui est là pour travailler l'égalité, l'émancipation et l'intégration et qu'au bout de toutes ces années, elle n'a pas réussi à faire passer ces valeurs, cela nous renvoie aussi sur la question énorme, comment faire ? où est-ce qu'on s'est trompé ? qu'est-ce qu'on a raté quelque part et comment faire en sorte que ça aille autrement ? Cette une question que je pose à moi-même ainsi qu' à vous tous.***

***Je voudrais attirer l'attention sur le mot intégration. On demande aux enfants d'immigrés de s'intégrer. Je pense que c'est à nous de savoir comment nous allons intégrer cette population dans notre société en ne reniant pas nos valeurs à nous.***

***Je voudrais souligner à quel point, et le document que nous venons de voir le prouve encore, l'enseignement que nous connaissons est délabré. Délabré au plan matériel qu'une société, paraît-il prospère, riche, puisse en arriver à devoir pratiquer la charité alimentaire à des enfants qui sont installés sur son sol. Je crois que cela est terriblement interpellant.***

***Au-delà de ce drame et de ce scandale permanent, il y a toute la problématique du sous-financement de l'enseignement depuis trente ans. Ce sous-financement a commencé avec la décision de communautariser l'enseignement. Les francophones ont été roulés dans la répartition des budgets attribués à chacune des Communautés. Et il n'y a plus eu moyen depuis, paraît-il, de trouver des moyens pour refinancer l'enseignement.***

***En revanche, il est toujours possible d'envoyer des troupes un peu partout dans le monde. Il est très curieux que là, les moyens ne font jamais défaut.***

***Vous faisiez mention du décret qui vise à instaurer des chances égales d'émancipation sociale. J'ai eu l'occasion de m'intéresser à ce décret et il y a quelque chose qui m'avait alerté très rapidement. Le seul moment où il est mention d'émancipation c'est dans le titre de ce texte.***

***L'émancipation est bien entendu une valeur défendue par les laïques que nous sommes et une première chose sur cette émancipation c'est qu'on n'émancipe pas autrui, on s'émancipe soi-même. Il est assez vain, voir dangereux de vouloir émanciper qui que ce soit.***

***Dans ces conditions, le rôle de l'école doit être de pouvoir fournir les outils, des matériaux, mais pas d'imposer l'émancipation de quoi que ce soit à qui que ce soit.***

***Voici une piste pour se dire où nous nous sommes trompés ces dernières années.***

**Christian Delstanche**

Je partage votre analyse.

L'émancipation n'est pas là, elle est en tout cas ratée. En quoi l'émancipation sociale de ce public fragilisé est-il aidé socialement si ce n'est que de se retrouver par l'apport des moyens financiers que l'on apporte à l'école et de pouvoir avoir accès à la culture ? La situation des familles ne change en aucune manière.

C'est un peu comme le décret mixité sociale, auquel on est vraiment confronté au quotidien ces derniers temps. On ne décrète pas la mixité sociale, on la construit. C'est un non-sens. Et on ne la construit pas dans l'enseignement secondaire mais dès la maternelle. Il y a encore aujourd'hui des enfants qui n'ont pas encore d'école et sont sur des listes d'attente. Au départ, c'est une initiative qui voulait de la justice sociale et elle n'est nulle part.

Mais si l'on vise les écoles élitistes comme St-Michel, qu'on le dise clairement mais c'est toujours la politique de la langue de bois et c'est ça le gros problème.

## Conclusions

Anne Van Haecht

Utiliser le qualificatif « public » en matière d'enseignement est évidemment lourd de sens pour le monde laïque. La connotation ainsi donnée renvoie directement au caractère de service public de l'institution telle qu'elle est organisée chez nous par les Communautés, les Provinces et les Communes. Or, dans la foulée de la communautarisation, l'enseignement libre confessionnel a été reconnu comme service public fonctionnel, ce qui renvoie à une définition très particulière de l'espace public. Comme l'a souligné Guy Vlaeminck, il s'agit en l'occurrence d'un service public atypique. Il émane en effet d'une autorité morale ou religieuse, ce qui pose dans un tel cadre la question du prosélytisme.

Que dire de la neutralité scolaire qui vise à reconnaître le pluralisme des sociétés contemporaines ?

Cette question a été traitée par le décret du 31 mars 1994 sur la neutralité de l'enseignement de la Communauté française : les élèves, dont on assure la liberté de conscience, y sont éduqués 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. Aux élèves sont reconnus des droits dont l'exercice a pour seule condition le respect des droits fondamentaux et du règlement intérieur de l'établissement. Le personnel de l'enseignement a des devoirs et est soumis à des attitudes de réserve et ne peut s'autoriser aucune forme de prosélytisme. Quant aux professeurs des religions reconnues et de morale inspirée par le libre examen, ils n'ont pas à dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles.

Plus tard, le décret du 17 décembre 2003 s'est attaché à la définition de la neutralité de l'enseignement officiel subventionné. Pour des motifs institutionnels, il n'a pas pu faire allusion aux méthodes à mettre en œuvre pour l'assurer, à la différence du décret de 1994 concernant la Communauté française.

Ce détour par les droits de l'homme ne peut laisser indifférent. Ceux-ci concernent un homme abstrait qui n'est pas saisi en situation. Une recontextualisation dévoile vite le caractère cosmétique des droits de l'homme. Comme l'a dit Marcel Gauchet il y a longtemps déjà, les droits de l'homme ne sont pas une politique car ils ne règlent rien quant à la question d'une société juste, égale, libre. Car enfin qu'en est-il des moyens d'exercer ses droits ? La question des inégalités est ainsi éludée.

Quant aux droits de l'enfant, ils envisagent celui-ci comme une copie de l'être adulte, alors même qu'il est soumis à l'autorité des adultes. Ici, c'est le lien intergénérationnel qui est mis de côté.

L'enseignement neutre n'aurait pas le monopole du pluralisme. Une fois récupéré le lexique de la laïcité et de la démocratie moderne, émerge l'idée du pluralisme possible dans des institutions engagées. En d'autres mots, il existerait un pluralisme interne (situé, inspiré par la transcendance) dans les écoles catholiques. Voilà l'argumentation adoptée aujourd'hui par les responsables de ce réseau. L'interprétation sociologique qui peut être donnée pour déchiffrer cette prise de position est simple : cette posture prouve à quel point l'enseignement fonctionne actuellement comme un quasi-marché au sens économique du terme. Outre sa clientèle traditionnelle, l'enseignement catholique recrute une clientèle flottante (les consommateurs d'école) qui ne perçoit aucun obstacle idéologique l'empêchant d'y inscrire ses enfants. L'enseignement officiel et l'enseignement confessionnel n'apparaissent pas ou plus en réel conflit.

Comment, par conséquent, concevoir l'engagement tel qu'il répond à la vocation de l'enseignement public neutre ? La laïcité politique en est une des dimensions principales. Il s'agit d'un pluralisme qui passe aujourd'hui chez nous par l'intermédiaire des cours dits philosophiques mais qui est bridé par la limitation de la liberté d'expression personnelle des enseignants en général, même si la recherche de la vérité scientifique et de l'objectivité est promue. Encore faut-il que le rejet de l'argument d'autorité et la référence à des valeurs universalisables en soient le noyau pleinement reconnu. Au demeurant, un débat sur l'éventuelle suppression des cours dits philosophiques, pour les remplacer par un cours unique pour tous, est en discussion, non sans susciter résistances et questions.

Anne Morelli a pris parti dans son intervention pour que l'enseignement des faits religieux et de la libre pensée soit intégré dans les cours actuellement existants. Mais reste à envisager, comme l'a rappelé Nadia Geerts, toute l'importance de l'enseignement de la philosophie au cours de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, Nico Hirtt a souligné, quant à lui, l'importance symbolique excessive de la religion dans l'enseignement de l'histoire. Les croyances ne devraient-elles pas rester en dehors de l'école ?

Quelles sont donc les conditions de possibilité d'un projet universaliste non dogmatique destiné à donner aux jeunes les repères leur permettant, dans un contexte démocratique (qui leur donne les moyens juridiques de disposer librement de leur personne), de construire leur autonomie ? Voilà qui nous parle aussi nécessairement d'une autonomisation collective qui s'inscrit dans une société où s'édifie un cadre politique, social et culturel favorisant philosophiquement et matériellement une existence solidaire et désaliénée, où se réalise une distribution juste des savoirs figurant dans une culture commune ou un socle commun. Il ne faut pas sous-estimer les difficultés rencontrées depuis longtemps pour définir ce socle commun.

L'idée de ce socle commun n'est pas liée simplement à la prolongation de la réflexion sur la démocratisation des études (cf. enseignement rénové, école unique, etc.) mais l'est aussi directement aux préoccupations européennes qui s'expriment en termes d'économie de la connaissance, d'évaluation des systèmes scolaires et de politique de la qualité. De manière rhétorique, on associe école juste et égalité des résultats (répertoire de compétences). Faut-il y voir projet démocratique ou tentation de minimalisme ? A quelle conception de l'universel faut-il lier la dimension politique du socle commun ? Quel est le commun du socle ? N'y a-t-il pas risque d'une conception instrumentale des savoirs ? Nico Hirtt l'a rappelé, tous les citoyens doivent disposer des armes du savoir pour participer à la transformation du monde. Ce qui suppose de maîtriser bien plus que des compétences de base.

Dans cette perspective, quelle est la réelle prise en compte de la distance de beaucoup d'adolescents avec la culture scolaire ? Ceci alors que, comme Marcel Voisin l'a souligné, le « scolaire » est devenu une catégorie péjorativement connotée. Comment le socle commun prend-il en compte les caractéristiques sociales et culturelles des élèves ? Aujourd'hui, comme le dit le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun, nous vivons une mutation du lien social, une crise des repères accompagnant la mort de la société hiérarchique : « autofondation et individualisme sont naturellement prévalents ». Voilà qui nous ramène aux propos tenus depuis longtemps par Hannah Arendt sur la crise de l'éducation, la question de l'autorité et la rupture de la transmission entre générations.

N'oublions pas que l'élaboration du lien social qui est au centre de la définition d'une culture commune s'est complexifiée par le voilement de l'économique comme base des rapports sociaux, au profit de l'appartenance communautaire (identitaire) renvoyant à diverses catégories de minorités (nationales ou ethniques, culturelles ou sociétales -jeunes, femmes, vieux, minorités sexuelles, etc.-), réclamant des discriminations positives. On voit ainsi s'affronter l'affirmation de droits de l'homme universels et l'affirmation de différences référencées à des communautés. A ce stade, il importe de distinguer le droit à la différence (concept individualisant) et la reconnaissance de la diversité (concept globalisant). Le droit à la différence implique la possibilité de comportements diversifiés, plus ou moins éloignés des normes occidentales. Le traitement de la diversité passe par une politique publique macrosociale qui ne peut esquiver ni le pluralisme des valeurs, ni l'existence de rapports de domination et qui doit affronter les risques de fragmentation de l'espace public.

Ne faut-il pas penser, comme le fait le philosophe social américain Walter Benn Michaels, que parler en termes de reconnaissance de la diversité plutôt que de l'inégalité, revient à privilégier la gestion des inégalités, plutôt que cher-

cher à les réduire ou à les supprimer? On engage les gens à être avant tout les détenteurs d'une identité : nationale, ethnique, culturelle, etc. On substitue l'idée d'identité culturelle à celle d'inégalité économique. L'exaltation de la diversité ne serait rien d'autre aujourd'hui que notre manière d'accepter l'inégalité. Et surtout ne faut-il pas conclure avec Charles Susanne que la culture européenne a vocation d'émanciper et non d'enfermer dans des cultures de traditions closes ou dans des communautarismes ? Le politiquement correct est parfois, bel et bien, la tolérance de l'intolérable et la passivité à l'égard de l'obscurantisme.

**Enseignement public  
Quel engagement ?  
Quelle neutralité ?**

**ISBN 978-2-87440-063-6  
Dépôt légal D/2009/3423/6**

**CEDIL  
Culture Laïque**

**54 Av. de Stalingrad  
1000 Bruxelles**

**tél: 02/476.92.83  
Fax: 02/476.94.35  
info@cedil.be**