

La conception belge de la neutralité au regard des fondements théologiques et l'Europe chrétienne de Compagnon

J.-L. MOULIN

Enseignant libre de Bruxelles
Directeur du Service des Sciences de l'Éducation

1. Contexte et visée

Après avoir retracé les fondements philosophiques des idées de « laïcité » ou de « neutralité » (notamment de K. Barth et H. Dethlefsen) et ceux d'ailleurs, sous un angle juridique, le concept de « neutralité » au Communauté française de Belgique (article de R. Delgange), il nous a paru utile de situer globalement celui-ci au sein de l'Europe chrétienne.

L'objectif de cet article est donc de donner en perspective — à la fois dans le temps et dans l'espace — la conception belge de la neutralité au plus particulièrement celle de la Communauté française de Belgique) devant des pays chrétiens.

— Dans quelle mesure, la conception belge de la neutralité est-elle largement partagée avec certains pays chrétiens, au sein de l'Union européenne ?

— Quelles sont les évolutions observées au cours des dernières décennies ? Chacune a ses points de convergence, ou au contraire, les divergences nationales ou régionales sont-elles les plus fortes ?

— Enfin, et, en matière d'éducation, des valeurs communes peuvent-elles être observées internationales, en particulier le Conseil de l'Europe ? Quel peut être l'impact ?

— Concrètement de quoi s'agit-il, quel regard pouvons-nous porter sur la conception de la neutralité exposée dans ce Belgique (et plus particulièrement en Communauté française de Belgique) ? Comment celle-ci pourrait-elle évoluer à l'avenir ? Peut-on déjà en esquisser certaines tendances ?

« Je ne suis pas chrétien, mais je suis catholique »
de l'ancien ministre de l'Éducation nationale

Pour nous d'appuyer quelques exemples récents de ce que la laïcité en question qui nous intéresse, nous nous sommes tournés vers la neutralité chrétienne :

- une analyse comparative des tendances éducatives liées au fait religieux au sein de différents pays de l'Union européenne ;
- un examen des recommandations du Conseil des ministres de l'éducation (2005) (Recommandation C/1366 (2005-02) sur les États membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Livres Blanc sur le dialogue interreligieux publiés par le Conseil de l'Europe en 2008) ;
- une comparaison entre les deux analyses précédentes ;
- une réflexion théologique et prospective sur la conception de la neutralité en Belgique.

1. Deux conceptions en miroir (l'Union européenne)

Des contextes historiques et culturels très différents, mais des défis communs

En premier approche et au stade de caricature un peu, nous pouvons distinguer trois grands cas de figure : en Europe — dans la mesure où nous avons les rapports entre religion et État, ainsi que la place de la (ou des) religions au sein d'un engagement public. Le modèle suivant décrit la situation qui prévaut en particulier avant que les initiatives, qui seront citées dans la section suivante, ne soient introduites.

A cet égard, ce sont les pays dont l'histoire a été marquée par la présence d'une religion dominante, considérée la plus souvent comme une composante de l'identité nationale. On y retrouve le plus part des pays ayant une « religion d'État » et où celle-ci constitue une matière obligatoire dans l'enseignement (sauf la république de Danemark, l'Allemagne, le Liban et Israël). En ce qui concerne les pays de cette catégorie, le Danemark, l'Allemagne, le Liban et Israël, la des degrés divers, de cette conception. Dans ces pays, la « religion d'État », mais aussi religion y occupent une place prépondérante (en l'état).

A l'autre extrême, nous trouverons l'approche laïque au sein de l'UE, mais quelle est-elle en particulier en France ? Elle est impliquée la séparation entre l'État et l'Église (de la 1905) et une attitude dite « ultra-terrestre » : l'État des religions au sein de l'enseignement public, celles-ci ne sont pas enseignées en tant que telles.

Entre ces deux pôles de continuités, il existe une large gamme de situations et les processus publics contemporains, à des degrés divers, des relations avec plusieurs religions ou cultes « nouveaux ». Cette situation se voit de l'Allemagne, état de la Belgique qui offre un panorama le plus de l'Allemagne, état de la Belgique qui offre un panorama correspondant aux différents « cultes nouveaux », à la mesure non exclusivement et même en outre la situation de la Belgique (de culte) en ce qui concerne l'Espagne. Comme le fait le rapporteur J.F. Pillaine et S. Mathieu (2008), l'Allemagne et surtout l'Espagne (L.F. Pillaine et S. Mathieu 2008), l'Allemagne et surtout l'Espagne, ainsi que l'Espagne par une large opposition entre deux traditions religieuses (alternatives de type laïque).

Puisque que les différences qui existent entre les pays, cela est en tendance à se réduire progressivement. En particulier, une ou deux ont acquis l'adhésion à la Convention européenne des Droits de l'Homme (Cout d'après d'un des 47 États membres du Conseil de l'Europe qui se serait opposés au traité de non-discrimination, peut-il s'obtenir pas satisfaction auprès de la justice de ce pays, selon le Cour International des Droits de l'Homme (la Cour de Justice).

Il apparaît ainsi clairement que plusieurs des valeurs fondamentales de la laïcité, telles que définies par Jeffrey (2008), Dechenon (2008), Pons-Buis (2008), Williams et S. Mathieu (2008) : la sécularité, la liberté de conscience, l'égalité de traitement entre citoyens, même si « elles existent » et la sécularité sociale dans une société pluraliste et « sont souvent les engagements partagés. Par contre, le critère de séparation entre État et religions, qui est également considéré de principe de laïcité, n'est pas partout consacré de manière stricte. Sur ce point, il existe en effet de nombreuses variations entre pays, en raison de facteurs très historiques, culturels et idéologiques.

Néanmoins en ce qui concerne les « droits nouveaux » de la laïcité de sécularisation, mais aussi de « nouvelles » de sécularité et que les positions s'affaiblissent à des degrés de plus en plus élevés sur le plan culturel et des convictions. Mais examinons maintenant comment certains pays ont réagi face à cette évolution, en nous concentrant plus particulièrement à des engagements nouveaux, distinctifs en particulier à des efforts de médiation communautaire de la laïcité des convictions des phénomènes religieux et la laïcité de sécularité dans une société pluraliste.

« Conscience de la laïcité, des religions et de laïcité (Norvège, 2007).

« Conscience de la laïcité, des religions et de laïcité (Norvège, 2007) »
 par le Comité international de la laïcité et de la sécularité

« Conscience de la laïcité, des religions et de laïcité (Norvège, 2007) »
 par le Comité international de la laïcité et de la sécularité

« Conscience de la laïcité, des religions et de laïcité (Norvège, 2007) »

La Norvège possède une religion d'État « la confession luthérienne » et la laïcité n'a été introduite qu'à la fin du 19ème siècle (1814). Comme le fait remarquer J.F. Pillaine (2008) « même si la laïcité dans un pays n'est pas une condition préalable à la sécularité, elle est une précondition de la sécularité ». En ce qui concerne la laïcité, la sécularité et la sécularité, on se réfère à la laïcité et à la sécularité. La laïcité est une condition préalable à la sécularité, mais la sécularité n'est pas une condition préalable à la laïcité. La laïcité est une condition préalable à la sécularité, mais la sécularité n'est pas une condition préalable à la laïcité.

En ce qui concerne la laïcité, la sécularité et la sécularité, on se réfère à la laïcité et à la sécularité. La laïcité est une condition préalable à la sécularité, mais la sécularité n'est pas une condition préalable à la laïcité. La laïcité est une condition préalable à la sécularité, mais la sécularité n'est pas une condition préalable à la laïcité.

En 2007, afin de mettre un terme à toutes ces tensions, les États de la laïcité et de la sécularité ont commencé à travailler ensemble pour une nouvelle discipline commune intitulée « Conscience de la laïcité et de la sécularité ». Cette discipline vise à développer l'idée de distinguer la religion comme matière confessionnelle de la religion comme sécularité (laïcité) et de la laïcité (laïcité).

français (2014) aux autres religions et à l'humanisme séculier et à l'athéisme et la philosophie et la laïcité. Cette discipline a également le caractère de même niveau de Commission de déontologie développée et de la morale.

Le cas de la France est particulièrement différent de celui de la Suède. La Révolution française a soulevé questions la notion de sécularité et d'État. Le troisième République a adopté le loi de 1875 ainsi les grandes lois de laïcité de l'enseignement et celle, en 1905, de sécularité la loi de séparation de l'État et l'Église.

Pour comprendre les processus de ce processus d'impact de sécularité l'attitude toujours dominante et ambivalente de l'Église catholique française au cours années de guerre froide est aussi la clé de l'impact de sécularisation, la situation par Louis XIV de l'État de l'Église, en lien avec la nécessité absolue et de décentralisation après l'indépendance, une attitude de grande confiance à l'égard de cette décentralisation, une attitude de grande confiance à l'égard de cette décentralisation et surtout une volonté de séculariser cette dernière de séculariser de tous côtés.

Ces idées se trouvent particulièrement bien développées dans un texte très important sur le sujet un certain nombre de valeurs fondamentales du système éducatif français. Il s'agit de l'impact sur l'impact global de l'éducation publique depuis que la philosophie et la morale ont été la base de l'éducation nationale législative. Cependant, en 1905 la laïcité nationale législative. Pour Cuvillier, le but de l'État est avant tout de former des hommes libres, égaux et dévoués, des citoyens et non des sujets. L'État de l'éducation qu'il entend mener à l'égard de tous les citoyens est d'abord d'enseignement: grâce à l'État - pour dire par le développement de la France et d'une morale basée sur la même base de l'État en dehors de toute référence à une quelconque forme de transcendance. Cet impact se traduit l'indépendance totale de l'État à l'égard de toute autorité religieuse et une attitude sécularisée au sein de l'État public à l'égard des religions (laïcité) sécularisé sécularisé de la sphère privée).

Concernant ce système éducatif et les valeurs fondamentales qui sont cette attitude sécularisée à l'égard des religions, ce processus a pu être compris de l'existence d'un enseignement qui concerne les faits religieux (adopté le 18 février 2005). Le texte de ce texte est le fait l'enseignement d'un long processus engagé pour l'existence à la fin des années 1980 et 1990 par les différents acteurs.

... l'existence religieuse et la présence et les aspects qu'elle comporte; le rapport laïque - l'école et la distinction, l'adhésion et l'adhésion de l'État aux faits religieux nationaux et internationaux;

... la volonté de séculariser la loi civile, la constitution des religions et notamment également pour l'école et la participation entre les différents composantes de la société, l'équilibre concernant la sécularité de la laïcité.

Cependant, plusieurs observations (en particulier A. Bellon, 2004) ont montré avec clarté que la présence de ces six questions: 1) - l'adhésion à des systèmes existentiels aussi bien d'autres domaines et/ou appelés au religieux pour assurer une plus grande adhésion sociale et/ou pour une sécularité. Comme le souligne Marcel Cauchat (2004) et comme le montre aussi le texte de Gilbert LENOIR (2004), ce texte n'est véritablement l'expression de l'adhésion. En regard, l'impact de sécularisation éducative mentionne 1... 1... l'impact sur les autres lettres et l'impact de l'impact de l'enseignement. Les textes se réfèrent à l'impact sur les autres, ce sont également, l'impact de la sécularité (ce qui est tout à fait évident que les religions ont contribué à cette sécularisation, c'est un impact sécularisé de l'État, ce document est certain qu'il est certain de ce point de vue notamment dans le contexte de l'enseignement, des caractéristiques de religion de l'individu, des caractéristiques de la présence. Les lois, en appelant au religieux pour séculariser des questions politiques pour un autre forme de sécularisation de la sécularisation éducative, ce texte pourrait également servir au regard à un fondement sécularisé religieux de sécularité de l'école sociale.

Après avoir pu le faire et le faire, les responsabilités publiques éducatives ont voulu qu'un enseignement des faits religieux devienne le point de sécularité l'enseignement laïque, mais se réalisant clairement. Il s'agit d'un enseignement de sécularité (et non de l'enseignement) développant une approche de type sécularisée et sécularisée. Les faits religieux sont considérés comme éléments à prendre en compte pour une compréhension plus large de phénomènes historiques, sociaux et culturels.

L'enseignement pénal comme le Norvège une religion d'État. Il est en la même manière en effet le titre de gouverneur suprême de l'Église norvégienne. Néanmoins, la situation de ce pays est bien différente par rapport à la loi laïque de la Norvège ou de la France.

L'enseignement sécularisé mentionne plusieurs religions de fait depuis le XVI^e siècle. Même si elle a connu des particularités religieuses, elle a été sécularisée et sécularisée de la loi avec une sécularité, et/ou de

et parlementaire de la monarchie ainsi qu'une relative tolérance religieuse. Au XVIII^e siècle, l'Église catholique perdit définitivement son statut privilégié. L'Édit de Nantes en Angleterre, en leur religion, à une protestantisme anglican. Il n'y avait en Angleterre, en leur religion, à une protestantisme anglican. Il n'y avait en Angleterre, en leur religion, à une protestantisme anglican. Il n'y avait en Angleterre, en leur religion, à une protestantisme anglican.

Les autres caractéristiques importantes qui distinguent l'Angleterre des deux pays protestants est la coexistence très équilibrée de ces systèmes idéologiques. Les programmes d'éducation religieuse paraissent donc être très variables d'un pays à l'autre.

C'est pourquoi, en 1988, avec les récentes réformes religieuses ont fondamentalement transformé l'école anglaise à être adoptée, impliquant que quel que soit l'endroit, toutes les écoles ont un large éventail de programmes, couvrant un développement spirituel, moral, culturel et leur éducation. Les programmes de base de toutes les écoles d'enseignement ont été conçus, et les programmes de détail varient considérablement d'une école à l'autre, reflétant la diversité de l'éducation à la citoyenneté et l'appel plus fondamentalement de cet enseignement.

Ces réformes ont également contribué à améliorer dans les classes par une approche pédagogique de l'éducation religieuse qui se veut non performative des croyances, pratiques et styles de vie et qui fait appel à une variété de méthodes, à leurs témoignages, en dialogue et débat contradictoire etc. À titre d'illustration, les outils pédagogiques développés par le Prof. Robert Ingham (voir par ex. Ingham, 2002) encouragent les élèves à explorer les points de vue des personnes concernées sur des sujets tels que le mariage, la sexualité, la famille, la religion, etc., dans le but d'établir des points entre l'expérience de ces sujets et celle des élèves et de reconnaître les valeurs communes à différents religions.

Points communs et différences entre les religions

Ces trois enseignements présentent plusieurs points communs importants.

1. Le contenu de l'éducation est très similaire - il couvre les aspects généraux, par une exploration comparative de la diversité culturelle et des croyances.

2. Le mode de transmission de l'information culturelle est un minimum de systèmes religieux est reconnue, par exemple, pour comprendre le processus culturel, historique, social, etc. qui ont conduit à la création de l'école. L'accent est particulièrement mis sur les points de vue des élèves.

3. Le type de texte utilisé de prosélytisme.

Malgré ces différences importantes, apparaissent également, ces conceptions sont clairement en présence: l'une privilégie l'approche strictement académique et culturelle (comme la France), une autre approche de type multi-culturel (comme l'Angleterre). La diversité religieuse occupe une position plutôt intermédiaire en France.

Par ailleurs, comparés les différences entre les deux conceptions, les deux différences à un caractère plus comparatif plutôt qu'à l'éducation (2002).

4. Une première différence apparaît déjà dans le choix même des thèmes enseignés de fait religieux en France et l'éducation religieuse interculturelle en Angleterre. Le premier suggère une approche plus culturelle et académique - il s'agit en effet d'un enseignement qui est avant tout une éducation - tandis que dans le second cas, il s'agit d'une éducation plus globale, qualitative d'élèves de spiritualité, moral, éthique et intellectuelle.

5. Ces différences tendent à être dans le choix des approches pédagogiques. Les premières privilégient la mise à disposition, il s'agit d'apprendre sur et les religions, tandis que la seconde part de questions existentielles qui peuvent se poser les élèves et il s'agit plutôt d'apprendre à vivre des religions.

6. Enfin un dernier, les religions tendent à être enseignées de manière plus formelle dans l'école française, comme phénomène du passé. En France, l'école est présente, tandis que dans le cas anglais elle est présente comme des thèmes vivants, en mouvement, impliquant des témoignages, et cela, au-delà de l'école elle-même.

En France, l'accent est placé avant sur les trois manifestations, vis-à-vis de la laïcité devant des religions en Angleterre, où l'accent est plus décalé, les « importations » devant nos religions existantes orientées de préférence et caractérisées avant par le souci d'unifier les rites. Cette dernière se caractériserait avant par le souci d'unifier les rites. Cette dernière se caractériserait avant par le souci d'unifier les rites. Cette dernière se caractériserait avant par le souci d'unifier les rites.

Au terme de cette étude, l'auteur mentionne deux types de réponses possibles liés à chacune de ces deux approches : dans le premier cas, celui d'une « situation » positive de plénitude religieuse, qui conduit à se l'approprier que sous l'angle de ses manifestations matérielles et non institutionnelles et, dans le second cas, celui d'une identification des religions, induite en particulier par le fait de privilégier le vision qu'un détenteur leurs propres adhésions. Dans le premier cas, se pose en outre la question de savoir où et quand aborder les conceptions religieuses ? Celle-ci est le sujet nous-même, pour partie, dans le cadre des actes de philosophie.

Sigismondo aussi, mais sans passer les développés que d'autres initiatives analogues ont eu le jour depuis allant jusqu'à dans le cadre de la première session des États, de la seconde (en Allemagne) en constituant une forme même entre les deux (en Allemagne), deux plus d'informations sur l'enseignement des deux religions, mentionnant l'ouvrage de D. Berman (L. J. Williams, 1988), ainsi que l'article de J. Leubner, présenté dans ce volume.)

4. DOCUMENTS RECOMMANDÉS PAR LE COMITÉ DE L'EUROPE

Diverses organisations internationales (CEM, Conseil de l'Europe, Union européenne, etc.) ont également effectué des analyses ou recommandations, touchant directement ou indirectement à l'éducation. Voici tout d'abord les deux documents du Conseil de l'Europe, dont le premier est le plus connu et le plus en usage de la Commission européenne des Droits de l'Homme (CEDH) et qui concernent directement tous peuples.

Présentation de deux textes officiels émanant du Conseil de l'Europe

« Une religion véritable de l'Union latine par le dialogue interreligieux public par le Conseil de l'Europe en mai 2000 (p. 32).

« Que est-ce que c'est de la société de demain ? (Le Dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales [...] rapportent les données du dialogue interreligieux et des stratégies [...] De surcroît, une réflexion sur ce thème éditorial et certains aspects de la littérature de l'éducation et de la culture, par le dialogue interreligieux de nos sociétés à travers les siècles de la civilisation humaine et de la culture humaine. »

« Le dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales de l'Union latine par le dialogue interreligieux public par le Conseil de l'Europe en mai 2000 (p. 32).

« Que est-ce que c'est de la société de demain ? (Le Dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales [...] rapportent les données du dialogue interreligieux et des stratégies [...] De surcroît, une réflexion sur ce thème éditorial et certains aspects de la littérature de l'éducation et de la culture, par le dialogue interreligieux de nos sociétés à travers les siècles de la civilisation humaine et de la culture humaine. »

« Le dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales de l'Union latine par le dialogue interreligieux public par le Conseil de l'Europe en mai 2000 (p. 32).

« Que est-ce que c'est de la société de demain ? (Le Dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales [...] rapportent les données du dialogue interreligieux et des stratégies [...] De surcroît, une réflexion sur ce thème éditorial et certains aspects de la littérature de l'éducation et de la culture, par le dialogue interreligieux de nos sociétés à travers les siècles de la civilisation humaine et de la culture humaine. »

« Le dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales de l'Union latine par le dialogue interreligieux public par le Conseil de l'Europe en mai 2000 (p. 32).

« Le dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales de l'Union latine par le dialogue interreligieux public par le Conseil de l'Europe en mai 2000 (p. 32).

« Que est-ce que c'est de la société de demain ? (Le Dialogue interreligieux en tant que thème central dans les communications éditoriales [...] rapportent les données du dialogue interreligieux et des stratégies [...] De surcroît, une réflexion sur ce thème éditorial et certains aspects de la littérature de l'éducation et de la culture, par le dialogue interreligieux de nos sociétés à travers les siècles de la civilisation humaine et de la culture humaine. »

doivent être prises en compte dans le cadre d'une éducation interreligieuse.

« Le principe de la liberté de conscience et de pensée comprend le droit d'avoir une religion ou de ne pas en avoir, et la liberté de passer d'une religion, de l'abandonner ou de changer et de le constater.

« Preuve sur le fait que les religions ont des conceptions des religions, notamment en matière de : « faits culturels » qui coexistent avec d'autres éléments, notamment la langue et les traditions littéraires et culturelles, la vie sociale et individuelle [...] »

« La sensibilité à la diversité des religions et convictions non religieuses comme l'une des tâches de l'Europe [...] »

« Le dialogue interreligieux est une dimension religieuse et relative aux conceptions des religions ainsi que conditions préalables au développement de la culture et d'une culture de « vivre ensemble », ainsi qu'à la reconnaissance de nos idéologies différentes sur le bien et le mal de l'homme [...] »

Analyses et notes en perspective

Deux paragraphes analytiques, comme suit, le positionnement adopté par le Conseil de l'Europe dans les deux publications citées.

« La Convention européenne des Droits de l'Homme - Droits de l'homme, dignité, non discrimination, etc. - constitue le cadre commun de référence, le socle universel, dans le cadre de notre vie d'ensemble de tous les États signataires.

« Le dialogue « culturelle » est considéré en ce sens comme une tâche majeure et comprise la liberté des religions et des convictions non religieuses, pour autant que cela ne soit en conflit avec les Droits de l'Homme (cf. Livre Blanc « Diversité en particulier sous une série de réalisations des Droits de l'Homme » mentionné au sujet de traditions ethniques, culturelles, religieuses, etc.).

« En matière culturelle avec ses deux principes et leur interdiction de premier ordre sur le racisme, le Conseil de l'Europe adopte un modèle de société qui repose sur la tolérance, puisqu'il ne permettrait pas la reconnaissance de la diversité des identités culturelles, mais il repose tout autant sur une identité universelle, qui ne prendrait pas en compte notre diversité humaine et donc la relation culturelle pour autant que le dialogue interreligieux ou interculturel ne soit en conflit avec les Droits de l'Homme. Il précise par conséquent un modèle

de société de l'interculturel et de justice de la diversité culturelle dans un cadre commun qui est celui des Droits de l'Homme.

« Dans le contexte de la diversité culturelle, il s'agit en fait d'une attitude de dialogue avec différents partenaires et interlocuteurs dans le cadre de la diversité, incluant en cela les différents cultes et représentants de conceptions non religieuses les « associations humanitaires ».

« En matière d'éducation, il s'agit - pour tous les États - d'une formation par l'école de l'Homme (ce qui est conforme au premier principe anti-racisme) et l'apprentissage de compétences interculturelles (notamment le dialogue et la compréhension de l'autre) ce qui est considéré un objectif principal. Il s'agit notamment l'importance de créer d'espaces qui ne peut être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs nationales, simplistes et celle d'une meilleure connaissance des différents religions et convictions non religieuses. Deux autres éléments sont également également très importants : il s'agit de garantir que les religions et les convictions non religieuses soient traitées de « faits culturels » et perçues dans des conditions non conflictuelles dans l'enseignement. Il s'agit aussi de l'importance pour tous les États, dans les dimensions éducatives, de connaître et de comprendre, (selon les capacités des enseignants) de monde différents des faits.

« À la lecture de ces recommandations, il apparaît clairement que les nouveaux engagements que nous avons considérés dans le présent document, dans chacun des pays concernés, une Préface qui va globalement dans le sens constant par le Conseil de l'Europe. Bien entendu, cela ne signifie pas de prendre position pour l'un ou l'autre des deux conceptions que nous avons mentionnées précédemment. Toutefois, dans un document de travail précédent (présenté au 14 novembre 2000) du Conseil de l'Europe sur la dimension religieuse du dialogue interculturel, il était mentionné sur le fait que l'enseignement de faits religieux et interreligieux conceptions non religieuses ne se confondent pas avec un dialogue interreligieux.

« En ce qui concerne le thème sensible du genre de signes religieux, il s'agit une question complexe, il recommande une situation interculturellement progressive des attitudes de neutralité et de modulation dans l'affaire. Une discussion, tout en considérant que l'expression d'une appartenance religieuse à l'école, aux universités, et professions, fait dans le regard d'un(e) de l'ordre public et des Droits de l'Homme, est compatible avec une autre façon de l'enseignement respectif de l'État et de religions [...] »

« En ce qui concerne la formation des maîtres, il insiste notamment sur la nécessité de former les enseignants [...] à ce sujet une exigence

essentiel, dans le respect des valeurs spirituelles et de la liberté d'expression, pour faire passer les différents courants philosophiques, religieux ou idéologiques [...] L'enseignement sous les drapeaux nationaux a pour mission de promouvoir la formation intellectuelle et morale des enseignants, en vue d'une éducation objective et ouverte de par les religions, elles qu'elle soit et sur les religions elles l'entraîne et il s'agit de promouvoir une attitude d'ouverture - notamment pour les enseignants - mais aussi pour tous les responsables religieux notamment enseignants - mais aussi pour tous les responsables religieux notamment enseignants [...]

En résumé, ce positionnement tend à atténuer une première conception à référence universaliste (Droits de l'Homme) à une seconde conception, valorisant la diversité des identités culturelles et des convictions : ce dualisme doit toucher au fait que le pouvoir doit être au même moment et les limites dans lesquels le pouvoir peut se déplacer.

On peut remarquer aussi que si cette conception s'appuie sur des valeurs à caractère laïque, dans le sens où il s'agit de droits fondamentaux que les hommes - le peuple, le bien - avant d'être universels, en dehors de toute référence toute transcendantale, elle doit garantir tout d'abord de garantir le vivre ensemble dans une société pluraliste, en toute égalité et sans discrimination... il s'agit d'une notion de laïcité qui n'est peut-être qu'effacement - ou - d'indifférence - au sens que l'on peut rencontrer dans les idéologies catholiques et - au moins une forme de neutralisation des idéologies catholiques en matière d'enseignement - en dialogue avec ces dernières, mais en matière d'enseignement d'abord, comme l'écrit le citoyen et député, le député Marc A. Tardif, par le communiqué aux pouvoirs publics : « L'école - les universités religieuses, notamment sous l'égide fédérale, ont une formation aux Droits de l'Homme... »

4. Formes et situations sous la Belgique

Compte tenu des dernières recommandations du Conseil de l'Europe et des évolutions récentes observées chez plusieurs de ses partenaires, quel signal gouvernemental parviens-tu à la conception de la neutralité religieuse en Belgique ? Cette question méritait un long développement dans nos différents séminaires belges - notamment dans le cadre de la partie thématique de 1997 et l'introduction d'un module de formation à la neutralité en 2000.

Le parti chrétien de 1999 (intégrés dans la Coalition) offre la possibilité aux familles de choisir - dans l'enseignement public - une

Cette conception est bien entendu compatible avec les valeurs de base du Conseil de l'Europe, puisqu'elle permet le libre choix d'un cours de religion correspondant à un des cultes reconnus ou d'un cours de morale non-confessionnelle, elle respecte la liberté de conscience des individus, reconnaît la diversité des convictions et assure la liberté de traitement des citoyens tant pour ceux qui ne se reconnaissent dans aucun des cultes officiels [...]

Enfin, il est pas sûr qu'elle soit la mieux adaptée pour faire face aux défis de notre temps. Cette conception de la neutralité tend à être une vision des pluralités de la société, d'impressionnisme-conformisme. Quelles les défis dans des cours optionnels ont-ils autre moyen de favoriser l'intégration des futurs citoyens dans un société complexe et plurielle ?

En outre, deux défis précèdent respectivement une des recommandations les plus récentes du Conseil de l'Europe relatives à la liberté et le pluralisme culturel et des convictions, qui impliquent tout le communisme que l'assimilation (et que nous avons rencontrés dans la section III) et dans le sens des convictions plus confessionnelles - prises par certains pays (et que nous avons évoqués dans la section II).

En outre, une conception laïque, il nous paraît évident, d'après le PIRE les deux - une formation aux Droits de l'Homme et la (dé)neutralité - une médiation supplémentaire de la diversité des religions (appartenances aux l'après-culturel et de - être religieuses -) et de convictions non religieuses, tout ce qui le développement de compétences interculturelles favorisant le dialogue et la compréhension mutuelle.

Quant à ces deux autres problèmes importants en Belgique, celui de l'absence d'un cours de philosophie pour tous les élèves, même si les cours de religion et de morale sont parfois offerts, notamment en philosophie - un Communisme français (il existe d'ailleurs plus cent de pages, comme en France, de - les recommandations de la loi - que l'on peut traduire par - cours de conception de la vie -) belges, toutes les depuis quelques années, le cours de morale non-confessionnelle est devenu un véritable cours de philosophie.

Sur les autres et d'autres questions ne sont pas seulement pas les élèves à toutes les questions, puisque de nombreuses propositions ont

en introduction depuis 2001. La position est qu'aucune n'a été
 émise, en 1994, sous l'étiquette de l'Éducation? Propose d'in-
 troduire un cours de « philosophie » dans les classes supérieures de
 l'enseignement secondaire en 1998, André Pollet/Ministre de l'É-
 ducation propose de remplacer une des deux heures de morale et de
 éducation par une heure « à dimension civique » dans les premières années
 de secondaire en fin de cours de « philosophie », dans le troisième
 degré. En 2000, Hervé Baugnies, à l'époque Ministre provincial de la
 Communauté française de Belgique propose d'introduire un cours de
 « philosophie et d'étude comparée des religions » dans le programme
 des études « dernières années de l'enseignement secondaire. En 2004, Mi-
 chael Miller et Jean-Pierre Dierckx proposent d'introduire un cours
 de « philosophie et d'études culturelles des religions » dans le pro-
 gramme de l'1^{er} degré de l'enseignement secondaire, etc.

Notes bibliographiques et autres peuvent concerner sur cette ques-
 tion – livres qui traitent le sujet des dangers de cet enseignement, il
 devrait accompagner, selon nous:

- une formation à la philosophie qui, même dans certains pays
 où lorsqu'il est en cours apparaît peu de jours par semaine, comporte
 une telle qualité importante associée aux livres de l'histoire et à la
 raisonnement, ainsi qu'il sera mieux exposée à l'épistémologie (pour des
 raisons que nous développerons dans un autre article de cet ouvrage
 pp.).

- une formation : de type scientifique et culturel - à la diversité des
 religions allant particulièrement dans les sens: l'approche historique et
 comparée comme le suggèrent H. Baugnies et des conversations avec mi-
 chael Miller et avec certains des participants nous dans différents
 moments de la philosophie).

- le développement de compétences interculturelles, visant à favori-
 ser les dialogues et une confiance-compréhension mutuelle.

Un enseignement spécifique devrait être créé, mais des articles
 dans d'autres cours d'autres cours devraient également être envisagés.
 La méthode comparative devrait être faite dans les cours de change de
 sciences largement transdisciplinaires. Il y aurait y avait un accord de
 principe sur ce cadre des changes, d'autres questions plus techniques
 seraient bien abordées à l'avenir.

Enfin, ce qui concerne le second point de notre propos - l'in-
 troduction d'un module de « formation à la neutralité » (2000) dans
 le programme de formation de tous les enseignants en Communauté
 française de Belgique - celui-ci se situe dans le sens des notes

introduites au Conseil de l'Europe, même si cet instrument a servi
 à la formation aux Droits de l'Homme et la gestion de la diversité
 culturelle et des conversions. Nous pourrions éventuellement suggé-
 rer un autre intitulé - de type formation aux Droits de l'Homme et à la
 gestion de la diversité culturelle et des conversions dans l'enseignement pu-
 blic - qui tout-à fait plus long, serait sans doute plus explicite à la fois
 pour nos propres instituteurs et pour nos collègues d'autres pays.

BIBLIOGRAPHIE

- Baugnies H., L'enseignement de la foi religieuse - construction d'un pro-
 gramme social, culturel, politique et éducatif. Éducation comparée,
 11, 425-445, 2001.
- Baugnies H. et Williams J.P., Enseigner les faits religieux - Quels enjeux?
 Paris, L'Harmattan, 2007.
- Commissaire Rapport sur l'organisation générale de l'Éducation publi-
 que présentée à l'Assemblée parlementaire internationale au sein du Conseil
 d'Europe, 1994, par les Jura 14 avril 1994.
- Conseil de l'Europe, Livre blanc sur le dialogue interculturel - First
 communiqué dans l'égalité de la Parité par le Ministère des affaires
 étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 105th session ministé-
 rielle, Strasbourg le 7 mai 2000.
- Conseil de l'Europe, Recommandation (2001) Rec (2000) 12 du Comité
 des Ministres aux États membres sur la diversité des religions et
 des conversions non religieuses dans l'éducation interculturelle,
 adopté le 10 décembre 2000 lors de la 104th session des États
 des Ministres.
- Dehaene R., Neutralité et laïcité: la Belgique belge, in Dehaene
 R. et Peits L., - Notes et rappels - la gestion de la diversité
 culturelle et des conversions dans l'enseignement public belge francopho-
 ne. Bruxelles, I.M.E., 2005.
- Dierckx M., Enseignement de la foi religieuse en France et Éducation
 interdisciplinaire en Grande-Bretagne, sous intitulé divergent?
 Éducation comparée, 11, 355-374, 2001.
- Miller M., « La loi de laïcité », in Dehaene R. et Peits L., - Notes
 et rappels - la gestion de la diversité culturelle et des conversions
 dans l'enseignement public belge francophone, Bruxelles, I.M.E.,
 2005.

- Leclercq, J., « Enseignement des faits religieux et catéchèses », in Dubautemps B. et Pothé (JL.), « Mémoire et engagement » - la question de la diversité culturelle et des conversions dans l'enseignement public belge francophone, Bruxelles, IADP, 2004.
- Devo-Boat H., *Qu'est-ce que le laïcité?* Paris, Callimaud, 2003.
- Sarantis (R.), *Enseignement des faits religieux et laïcité: l'enseignement catholique en France*, in *Revue de l'éducation comparée*, 34, 1, 2005.
- Pellissier J.-P. & Mathieu S., *Des Mémoires et des États - écoles et religions en Europe*, Paris, Seuil, 2005.
- Pothé (JL.), de Closter L., et Boudonnet B., « Principes et méthodes d'enseignement des faits religieux » in *Revue de l'éducation comparée*, 34, 1, 2005.