

Enquête exploratoire auprès d'enseignant(e)s de religion islamique en Belgique francophone : quelles représentations de leurs défis professionnels en 2021 ?

Nawel Zarhouni (sous la direction de B. Maréchal)

Mars 2023

Résumé

En Belgique francophone, le devenir des cours de religion organisés par l'école publique est menacé sous le poids des argumentaires plutôt favorables à une éducation décloisonnée et distancée du fait religieux. Mais au-delà d'une opposition binaire entre les tenants d'une école exemptée de toute présence religieuse sous quelque forme que ce soit et des tenants d'une éducation religieuse confessante et traditionnelle, c'est la complexité du débat et des enjeux qui le sous-tendent qui rendent ce devenir encore et malgré tout *incertain*. Sachant que c'est essentiellement autour de l'Islam et de son enseignement que les positions des uns et des autres se rigidifient en polémiques, il est plus qu'urgent d'entendre les vécus d'acteurs de première ligne que sont *les enseignants de religion islamique (du secondaire) en fonction dans l'école officielle*. Cette enquête exploratoire qualitative, en se gardant d'idéaliser ou de dénoncer le statu quo, pose de manière ouverte et compréhensive la question des défis quotidiens qui se posent à ces titulaires de cours, en vue notamment de complexifier le regard précisément là où l'émotivité tend à le simplifier. Au travers d'une dizaine d'entretiens semi-directifs, a ainsi été souligné *la position d'entre-deux qu'ils et elles occupent* face à diverses attentes, souvent contradictoires (d'une société sécularisée et plurielle) et d'une tradition islamique (en tension) - dont la conciliation leur incombe, étonnamment, à eux-seuls. Cette position conciliante (loin d'être évidente à incarner) n'est pas sans soulever : des questions d'ordre juridique sur la dimension de neutralité plus ou moins à l'œuvre dans la façon de traiter certaines thématiques en parallèle d'une dimension confessante, des questions liées au modèle éducatif susceptible de concilier ces attentes, des questions sur le statut de l'enseignant face à ses élèves et de son autorité supposée et enfin sur la plus-value sociétale du cours reconnu, plus ou moins selon les uns et les autres.

Mots-clés : enseignant de religion islamique, niveau secondaire, réseau officiel, Belgique francophone, défis professionnels, neutralité d'abstention, autorité de l'enseignant, modèle éducatif, identité professionnelle.

¹ Les Essais et Recherches en ligne forment une collection de recherches, d'analyses et d'essais relatifs à l'islam contemporain, dont la publication est soumise à évaluation critique préalable du comité directeur du Cismoc. Cette collection vise à valoriser notamment des travaux de recherche en phase d'avancement et des mémoires de qualité.

Pour citer ce texte : Zarhouni N., « Enquête exploratoire auprès d'enseignant(e)s de religion islamique en Belgique francophone : quelles représentations de leurs défis professionnels en 2021 ? », Cismoc, Louvain-la-Neuve, *Essais et Recherches en ligne*, mars 2023, 36 p.

Nawel Zarhouni est titulaire d'un master en sociologie en finalité « recherche » de l'Université de Liège. Elle a réalisé cette enquête exploratoire lors de son stage de master 2 au CISMOC, dans le courant de l'année 2021. Les douze entretiens ont été réalisés entre mars et avril 2021 à intervalle régulier. La rédaction de ce rapport s'est faite a posteriori. Notons que les résultats de cette enquête ont été présentés par Nawel, au mois de mai 2021 lors d'un séminaire virtuel public dont l'annonce figure ci-dessous. Ce séminaire a en quelque sorte été une façon de soumettre les résultats à l'appréciation des quelques enseignants concernés et présents. Ceux-ci disaient s'y reconnaître et exprimaient en outre leur souhait de voir se poursuivre une telle étude. *Présentation d'une recherche exploratoire sur les enseignants de religion islamique du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : Entre attentes institutionnelles, interpersonnelles et vécus professionnels*. UCLouvain.

Consulté 22 octobre 2021, à l'adresse :

<https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/iacchos/cismoc/evenements/recherche-exploratoire-sur-les-enseignants-de-religion-islamique-du-secondaire.html>

Table des matières

Introduction	3
Des éléments de contexte relatifs à la religion et à l'école en Belgique francophone.....	4
Le processus de reconnaissance de l'Islam en Belgique et ses multiples conséquences institutionnelles et pratiques	5
Être enseignant de religion islamique en Belgique francophone : une question (trop) peu explorée	9
Constitution et précisions méthodologiques du panel considéré	12
Résultats et discussions des enjeux majeurs de la profession vécue	13
1) Les défis organisationnels	13
Un(e) cours(e) contre la montre	14
La gestion simultanée de différents degrés dans une même classe	14
La présence (parfois impossible) aux Conseils de classe et ses impacts directs et indirects	15
2) Les défis autour des dispositifs de références, dont leur absence	15
Un cadrage à tout le moins questionné : le difficile suivi du référentiel de compétences et du programme de cours, voire leur dépassement au gré des besoins du terrain	16
La difficile sélection des sources pertinentes à opérer, en lien à un champ de transmission en tension	17
La prise en charge particulièrement compliquée et ex-post de quelques thématiques qui se situent pourtant au cœur des préoccupations sociétales.....	19
L'absence d'attention aux vécus concrets des jeunes et à l'importance de la relation pédagogique dans la construction des formations des enseignants	23
3) Les défis de la reconnaissance (et de l'estime de soi) : des besoins avant tout satisfaits au cœur des relations entretenues avec les étudiants et dans l'école	24
L'enseignant, un confident bienveillant et même relativement conciliant	24
L'enseignant, un médiateur régulièrement mobilisé hors de ses classes en interne de l'école dont les capacités pourtant primordiales à créer des relations de confiance ne sont guère reconnues	26
Une mise en exergue de la plus-value du cours de religion à l'école qui contrasterait avec une forme de négligence de certains collègues	27
Récapitulatif des aspects mis en exergue par l'enquête exploratoire et détermination des espaces d'enquêtes qui restent ouverts pour de nouvelles explorations	29
Notes.....	31

Introduction

En Belgique francophone, le débat historique sur la place de la religion dans les institutions publiques est loin d'être clos. De nombreux arguments² sur la (non-)pertinence d'organiser des cours confessionnels au XXI^e siècle au sein de l'école officielle reviennent encore au-devant de la scène politique et médiatique. L'éducation religieuse fait en effet l'objet depuis les débuts de la Belgique en 1830 de vives controverses. Les propositions de réorganisation de ces cours sont particulièrement récurrentes ces dernières années notamment suite à l'introduction, fin 2016, du nouveau cours obligatoire d'*éducation à la philosophie et à la citoyenneté* dans les grilles horaires. Tenter d'énoncer ces propositions une à une dans leur complexité et leurs rebondissements dépasserait le cadre de cette contribution. Celle-ci se contentera plutôt d'exposer dans quelle mesure ce débat âpre et passionné soulève notamment des questions pédagogiques, juridiques et de finalités dans une société pluriculturelle et multiconvictionnelle en mutation³. Dans une telle société marquée de plus par la lutte contre les fondamentalismes idéologiques et religieux, la formation d'un esprit critique et citoyen assurée aussi, en principe, par de tels cours confessionnels laisse certains acteurs du monde politique et du monde scolaire plus que perplexes jusqu'à souhaiter y mettre un terme – malgré l'opposition des tenants du statu quo – au profit d'une éducation, décloisonnée, à la philosophie et au fait religieux.

L'organisation actuelle des cours de religion dans l'enseignement obligatoire est pourtant bétonnée dans la Constitution belge depuis plus de trente ans, ainsi qu'elle stipule dans son article 24, § 1^{er} : « (...) Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. »⁴. Telle est donc la spécificité du système scolaire belge à organiser des cours où l'on traite « de la » religion, dans une approche confessante et non « à propos » de la religion dans une approche uniquement objectivante et distanciée, comme c'est le cas en France notamment⁵. La présente contribution ne vise pas à se positionner sur ce qu'il conviendrait de faire avec ces cours confessionnels (les maintenir, les rendre optionnels, les consolider ou les supprimer), sachant qu'ils ne représentent désormais pas plus qu'une heure par semaine pour les élèves de l'enseignement officiel qui décident de les suivre, depuis la rentrée scolaire 2016-2017, et deux heures par semaine dans l'enseignement libre⁶.

² Hammouti Hafida, *Faut-il supprimer les cours de religion à l'école ? Non !*, Politique : Revue belge d'analyse et débat, novembre 2020.

<https://www.revuepolitique.be/faut-il-supprimer-les-cours-de-religion-a-lecole-non/> (consulté le 2 nov. 2021).

Stazweski Michel, *Faut-il supprimer les cours de religion à l'école ? Oui !* Politique : Revue belge d'analyse et débat, novembre 2020.

<https://www.revuepolitique.be/faut-il-supprimer-les-cours-de-religion-a-lecole-oui/> (consulté le 2 nov. 2021).

³ Leclercq Jean (dir.), *Morale et religions à l'École ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 2015.

URL: <http://books.openedition.org/pucl/2591>

⁴ Centre de documentation administrative. Constitution 17-02-1994. Mis à jour au 15/01/2009. Consulté le 2 nov. 2021 à l'adresse : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18064_000.pdf

⁵ Sägers Caroline, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141, 5-59, 2012.

URL: <https://doi.org/10.3917/cris.2140.0005>

⁶ Le réseau officiel est non-confessionnel tandis que le réseau dit libre est majoritairement confessionnel. Puisque non-confessionnel, le réseau officiel propose aux élèves une palette de cours de religion parmi celles qui sont dites « reconnues » par l'État. Tandis que dans le réseau libre, une seule option confessionnelle est généralement proposée. Dans la majeure partie des cas, c'est la religion catholique. Mais il existe également des écoles

*Cette enquête ambitionne plutôt de mettre en lumière des vécus professionnels d'enseignants¹ de religion islamique impliqués dans ces cours. Alors que ceux-ci sont des acteurs de première ligne dans l'enseignement officiel de la religion en Belgique francophone, ils et elles sont pourtant peu convoqués dans les discussions des décideurs dessinant l'avenir de leurs cours. De même, au niveau académique, relativement peu d'études leur sont dédiées. La plupart ne fournissent pas de compte-rendu de type qualitatif, c'est cette brèche que cette étude exploratoire tente de combler. Elle part de la question de recherche suivante : *Quels sont les défis auxquels les enseignants de religion islamique⁷ font face dans l'exercice de leur fonction ?* Pour y répondre, douze entretiens ont été conduits. L'hypothèse de départ postule que ces protagonistes du monde scolaire se trouvent au cœur d'attentes et d'enjeux sociétaux larges, voire contradictoires qui dépassent les murs de l'école.*

Le présent rapport commence par poser le contexte actuel et historique ayant permis l'organisation des cours de religion à l'école publique en s'attardant sur la religion islamique. Un état de l'art sur la question des vécus professionnels d'enseignants de religion islamique en Belgique francophone est ensuite présenté. Les précisions d'ordre méthodologiques posées, l'article expose largement le matériau empirique en parallèle de quelques commentaires réflexifs et théoriques ouvrants à des pistes d'enquêtes encore à défricher et détaillées dans la conclusion.

Des éléments de contexte relatifs à la religion et à l'école en Belgique francophone

Avant toute chose, il convient de revenir sur le contexte socio-historique et politique qui a rendu possible l'enseignement de la religion dans l'enceinte de l'école publique. Sa présence pourrait en effet surprendre lorsque l'on est familier du modèle éducatif français dans lequel, au nom d'une certaine laïcité qui vise à préserver l'impartialité des institutions publiques et n'imposer aucune conception de la « vie bonne » aux citoyens, l'État n'organise, ni ne finance un tel cours. Précisons tout de même que la société belge, pendant près d'un siècle, a été la scène de vifs désaccords entre les laïcs et les cléricaux à propos de la place à conférer à la religion dans l'enseignement. Ceux-ci sont tels que les moments forts en tensions entre ces deux franges de la société sont qualifiés de « guerres scolaires ». Elles ont en principe pris fin après un compromis établi en 1959 à travers la loi du *Pacte scolaire* instaurant l'existence de deux réseaux d'enseignement : le réseau « officiel » et le réseau « libre ».

Suivant ce pacte scolaire et au nom de l'organisation d'un enseignement qui se veut neutre, le réseau officiel consacre la liberté d'exprimer et de vivre sa religion en proposant aux élèves le choix entre différents cours de religion⁸ ou le cours alternatif de morale non-confessionnelle⁹.

confessionnelles juives, protestantes et islamiques, minoritaires dans le paysage scolaire belge. Il existe par ailleurs aussi des établissements non-confessionnels dans le réseau libre (Sägesser, 2012).

⁷ L'étude se concentre sur les enseignants de religion islamique du secondaire qui sont en fonction dans des écoles organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁸ Avant de passer à une heure par semaine, à la fin de l'année scolaire 2015-2016, les établissements primaires comme secondaire du réseau officiel étaient tenus de consacrer *deux* heures hebdomadaires aux cours de religion catholique, protestante-évangélique, israélite, musulmane, orthodoxe et au cours de morale non-confessionnelle. Avant la dispense possible (expliquée à la page 6), la fréquentation d'un de ces cours était obligatoire tout au long du cursus comme l'imposait le *Pacte Scolaire*.

⁹ Sägesser Caroline, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *op. cit.*

C'est aux parents ou au tuteur de l'élève ou à l'élève qui a atteint sa majorité d'opter à chaque rentrée scolaire pour le cours qu'il souhaite suivre.

L'approche dite confessante de la religion, qui se distingue d'une approche scientifique ou objective, en se développant surtout dans le cadre d'une rationalité subjective propre, est admise au sein des écoles officielles. Pour autant, ce cours n'est légalement pas censé se présenter comme un cours de catéchèse¹⁰. Comme l'avance V. Patigny¹¹, professeure de didactique de la religion, la pédagogie à maîtriser et à instaurer ne coule dès lors pas de source, se situant à l'articulation de divers dispositifs qui visent à rencontrer ou à stimuler des questionnements existentiels. Ainsi qu'elle l'avance,

La qualité du message est plus juste lorsque ce message est transmis par quelqu'un qui le partage. Il est évident bien sûr que le cours de religion n'est pas de la catéchèse, il doit articuler une approche à la fois objective et subjective : objective parce que ce n'est pas un lieu de catéchèse justement et subjective parce que cela doit être un lieu où l'élève peut exprimer sa propre perception des choses afin de toucher à sa propre existence. La pédagogie du cours de religion est assez rigoureuse en ce sens-là, ne cherchant pas à aboutir à une démarche de foi, mais à provoquer toutefois une rencontre entre le message de foi et le jeune qui l'entend.¹²

L'enseignant de religion, proposé à la nomination par l'organe chef de culte auprès du Ministère de l'Éducation, adhère lui-même à la religion qu'il enseigne. Précisons que ce dernier n'est pas soumis au même devoir de neutralité que ses collègues étant amenés à ne jamais « témoigner en faveur d'un système religieux »¹³ particulier devant leurs élèves. L'enseignant de religion endosse ainsi un statut singulier dans l'école, par comparaison aux titulaires d'autres matières¹⁴. Nous en discuterons plus loin, sachant qu'il est désormais utile d'esquisser les étapes sommaires qui ont permis l'organisation du cours de religion islamique (RI) qui nous intéresse avant tout.

Le processus de reconnaissance de l'Islam en Belgique et ses multiples conséquences institutionnelles et pratiques

La présence musulmane sur le territoire belge remonte avant l'indépendance du Royaume en 1830. C'est toutefois à partir des années 1960 que cette présence devient significative avec l'implantation d'immigrants économiques originaires, pour la majorité d'entre eux, du Maroc et de Turquie. Cette implantation de travailleurs hommes adultes va ensuite se compléter par l'arrivée des familles, rendant définitif, pour la plupart, leur établissement¹⁵. Selon le sociologue Jan Hertogen, qui se base sur les pays d'origine des habitants recensés pour supposer ou non

¹⁰ Collès Luc, « Fait religieux, laïcité, neutralité et interculturalité » in Derroitte Henri, Groupe De Recherche « Education et Religions » (GRER), *Religion et éducation citoyenne*, Bruxelles, *Lumen Vitae*, coll. « Haubans » n°5, 2011, p. 41-53.

¹¹ Patigny Vanessa, « Un cours de religion, pour quoi ? », *Revue Lumen Vitae*, n°2, LXXIII, 2018, p. 221-226. URL : <https://doi.org/10.2143/LV.00.0.0000000>

¹² Patigny Vanessa, « Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. », *Revue Lumen Vitae*, n°3, LXXII, 2018, p.325.

URL: <https://doi.org/10.2143/LV.73.2.3285251>

¹³ Article 4 du décret du Parlement de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, *Moniteur belge*, 18 juin 1994.

¹⁴ Derroitte Henri, Groupe De Recherche « Education et Religions » (GRER), *Religion et éducation citoyenne*, Bruxelles, *Lumen Vitae*, coll. « Haubans » n°5, 2011.

¹⁵ Panafit Laurent, *Quand le droit écrit l'islam : L'intégration juridique de l'islam en Belgique*, Bruxelles, Bruylant, 1999.

leur islamité, il y aurait eu un nombre *approximatif* de 859 223 citoyens de confession musulmane, soit environ 7.6% de la population belge, en 2017¹⁶.

En 1974, la Belgique est l'un des premiers États européens à officiellement reconnaître¹⁷ le culte islamique. Ce qui était édicté par la loi n'étant pas tout de suite entré en vigueur, il convient plutôt de parler d'un *processus* de reconnaissance qui engendre la mise sur pied de dispositifs variés à divers niveaux (au niveau du financement des lieux de culte et de certaines figures d'autorité - dont des imams et des aumôniers, sur le plan scolaire, médiatique et des lieux d'inhumation, entre autres...)

En Belgique, chaque culte reconnu par les autorités publiques doit ainsi disposer d'un organe communément qualifié « chef de culte » qui le représente et à qui l'État peut s'adresser directement en tant qu'interlocuteur officiel. Un délai de plus de trois décennies a été nécessaire après 1974 pour la reconnaissance des premières mosquées ainsi que la rémunération de ministres du Culte (*imams*) par l'État belge. Ce délai s'explique notamment par la difficulté de constituer un organe réellement représentatif pour ce culte, une situation que rencontre encore aujourd'hui d'autres pays européens composés de populations musulmanes.

Comme le montrent les sociologues F. Dassetto et A. Bastenier, l'organisation du cours de RI dans les écoles incarne la première concrétisation du processus de reconnaissance¹⁸. Dès la rentrée scolaire de 1975-1976, le cours de religion islamique s'organise dans les écoles officielles. L'année scolaire suivante, « *plus de 7000 élèves sont inscrits dans 140 établissements scolaires et cette proportion atteint 28 000 élèves – soit quatre fois plus – six ans plus tard.*¹⁹ ». À cette époque, c'est au *Centre islamique et culturel de Belgique* (CICB), avant tout géré par des personnes proches de divers corps diplomatiques, qu'est initialement confiée la tâche de s'occuper de l'enseignement de l'Islam. La plupart des cours s'assimilent cependant à de la catéchèse²⁰. L'imam et directeur J. A. Radhi du CICB avait attiré l'attention des autorités par une déclaration du Centre envoyée aux enseignants de RI, relative au port du foulard islamique dans les écoles, disqualifiant la loi belge au regard de la loi divine (qui irait dans le sens d'une indéniable obligation à le porter)²¹. En 1990, le CICB se voit alors retirer l'autorité administrative que les pouvoirs publics lui accordaient.

¹⁶ Sägerser Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2459-2460, p. 5-72, 2020.

URL : <https://doi.org/10.3917/cris.2459.0005>

¹⁷ « Ce concept de 'religion reconnue' désigne un culte qui est admis au financement public prévu par l'article 181 de la Constitution. Actuellement, six cultes bénéficient de ce statut : les cultes catholique, protestant, anglican, israélite, islamique et orthodoxe. » (Sägerser, 2012, p.5).

¹⁸ Dassetto Felice et Bastenier Albert, *Enseignants et enseignement de l'Islam au sein de l'école officielle en Belgique*, Louvain-la-Neuve, CIACO, 1987, 116 pages.

¹⁹ Panafit Laurent, *Quand le droit écrit l'islam : L'intégration juridique de l'islam en Belgique*, op. cit., p.133.

²⁰ Patigny Vanessa, « Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. », op. cit.

²¹ Nous pouvons lire dans cette déclaration signée par l'imam-directeur : « Les textes coraniques et les paroles prophétiques prescrivent à la femme musulmane de s'habiller décemment, à savoir couvrir son corps du haut de la tête aux chevilles. (...) Si un commandement divin ou un précepte prophétique se trouve en conflit avec la loi humaine, il appartient au croyant et à la croyante de se conformer aux commandements divins, sinon il est qualifié de désobéissant ». (cité dans Blaise & de Coorebyter, 1990, p.12).

Précisons toutefois que « l'imam-directeur du Centre Islamique et culturel serait revenu sur sa position au cours d'un entretien avec le vice-premier ministre et ministre de la Justice Melchior Wathelet. Il aurait déclaré « qu'il estimait que, si un musulman vivant en Belgique était amené à considérer qu'il existait un désaccord entre la loi coranique et la loi belge, il était préférable que ce musulman quitte le sol belge (9 février 1990). » (*id.*, p.12).

Si l'État Belge assume le déploiement de sensibilités confessionnelles, à fortiori dès lors que celles-ci sont reconnues, il requiert toutefois que cela puisse s'organiser dans un cadre respectueux à la fois des sensibilités religieuses et non-religieuses. Par la suite, l'État belge souhaita, comme solution de rechange, que soit établi un exécutif élu qui se chargerait de l'organisation de toutes les affaires temporelles du culte musulman. Pour ce faire, un arrêté royal du gouvernement a reconnu la création d'un « Conseil provisoire des sages pour l'organisation du culte islamique en Belgique », mais celui-ci en est aussi venu à manquer de légitimité.

Jusqu'en 1993, la reconnaissance des enseignants de RI est alors temporairement reléguée à des ambassadeurs de confession musulmane pendant que l'État et nombre de figures intellectuelles musulmanes continuaient de réfléchir à la façon la plus appropriée de procéder²². Cette période transitoire a perduré jusqu'en 1998. À cette date, des élections mobilisant près de 45 000 votants musulmans ont permis de mettre sur pied un organe dénommé *l'Exécutif des musulmans de Belgique*²³. Une liste d'une dizaine de représentants a été constituée à l'issue du vote. Cet exécutif élu n'a alors pas encore de prise sur le contenu des cours de religion. En 1999, l'entité est reconnue comme « organe chef de culte » et interlocuteur officiel des pouvoirs publics. C'est ainsi que le cours de RI devient légalement encadré notamment par l'exigence d'un titre requis à ses titulaires.

Dès 2004, les premiers inspecteurs nommés se sont attelés à régulariser la situation des enseignants en possession de ces titres ou susceptibles d'entrer dans le cadre des conditions de dérogation²⁴. Ils se mettent aussi à réfléchir aux programmes, aux contenus et aux référentiels du cours de RI dans l'optique de l'inscrire pleinement dans le système scolaire belge²⁵. Dès lors, le cours est tenu de répondre aux exigences figurants dans le décret « Missions » (de 1997, mis à jour en 2018), lequel édicte notamment de « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* »²⁶.

Un saut en avant, en 2020, dans le niveau secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, le cours de RI est le cours comptant le plus d'inscrits, par comparaison aux autres options

Blaise Pierre et de Coorebyter Vincent, « L'islam et l'école : Anatomie d'une polémique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1270-1271, 1990, p. 1-87.

URL: <https://doi.org/10.3917/cris.1270.0001>

²² Patigny Vanessa, « Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. », *op.cit.*

²³ Pour un historique plus exhaustif sur l'Exécutif des Musulmans de Belgique, consulter de la page 15 à la page 23, la source :

Sägesser, Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *op. cit.*

²⁴ Brébant Emilie et Schreiber Jean-Philippe, *La formation des enseignants de religion islamique dans l'enseignement officiel en Communauté française de Belgique*, ORELA : Observatoire des Religions et de la Laïcité, 15 sept. 2011. Consulté le 3 nov. 2021 à l'adresse : <https://o-re-la.ulb.be/index.php/analyses/item/26-etat-de-la-formation-des-enseignants-de-religion-islamique-dans-1%E2%80%99enseignement-officiel-en-communaut%C3%A9-fran%C3%A7aise-de-belgique>

²⁵ Patigny Vanessa, « Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. », *op.cit.*

Sägesser Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *op. cit.*

²⁶ Extrait de l'article 6 du Chapitre II du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (MB 23/09/1997), p. 5. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

confessionnelles et figure deuxième sur la liste si l'on inclut le cours de morale. Depuis son organisation en 1975, sa fréquentation croît donc continuellement²⁷. Parmi d'autres, cette évolution envenime des tensions historiquement en place entre les tenants d'une école exemptée de toute présence religieuse et d'autres voyant dans l'organisation publique de ces cours, un service encadré et en phase avec les demandes du terrain.

Une étape cristallisant ces tensions advient en 2015, lorsqu'un arrêt de la Cour Constitutionnelle (l'arrêt n°34/2015 du 12 mars 2015²⁸) estime que les cours de religion et de morale en vigueur constituent des cours « engagés », non « neutres », puis affirme, au nom du respect de la Convention européenne des droits de l'homme, que les écoles doivent pouvoir *dispenser* l'élève du cours de religion ou de morale à la demande des parents ou sur sa demande s'il a au moins 18 ans. Cette décision engendre la nécessité, pour les institutions scolaires officielles, de devoir transformer leurs programmes pour laisser de la place, depuis la rentrée 2016-2017, au *cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté* (CPC).

Ce cours est par la suite devenu obligatoire à tous les niveaux de l'école primaire et secondaire officielle, à raison d'une heure par semaine²⁹. Ce sont les deux heures autrefois dédiées aux cours de religion et de morale non-confessionnelle qui ont été réduites de moitié pour intégrer ce nouveau cours dans les grilles horaires. Quant à la dernière heure restante, elle peut être récupérée par une deuxième heure de CPC³⁰, rendant par-là, facultatifs les cours de religion et de morale non-confessionnelle pour les élèves qui le souhaitent.

Fin de l'année 2021, les *propositions* politiques des parlementaires wallons et bruxellois vont dans le sens d'un passage, à venir, à deux heures *obligatoires* de CPC pour l'ensemble des élèves. La dernière heure hebdomadaire consacrée au cours de religion et de morale se voit ainsi à ce jour, sérieusement menacée d'être complètement éjectée hors de la grille horaire : le mercredi après-midi ou le samedi matin, par exemple³¹. De la sorte, la Constitution belge consacrant l'organisation des cours en question ne serait pas transgressée en théorie. Mais, dans la pratique, cette relégation des cours hors des grilles horaires risquerait probablement de causer une chute importante de leur fréquentation si bien que leur suppression finirait par s'imposer. Le régime hérité du Pacte scolaire de 1959 divise des protagonistes qui se rejoignent pourtant sur le souhait d'une École en phase avec les réalités pluriculturelles de nos sociétés globalisées. D'un côté, des voix d'enseignants, de parents d'élèves et d'élèves notamment contestent cette réforme importante sans pour autant que le processus décisionnaire n'en soit ralenti. Une

²⁷ Sägesser Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *op. cit.*

²⁸ Arrêt n°34/2015 du 12 mars 2015 consultable à l'adresse : <https://www.const-court.be/public/f/2015/2015-034f.pdf>

Consulté le 15 août 2022.

²⁹ Stazweski Michel, *Faut-il supprimer les cours de religion à l'école ? Oui ! op. cit.*

³⁰ Les élèves dispensés des cours traditionnels sont tenus d'assister à deux heures de CPC hebdomadaire.

³¹ 58^{ème} *fil d'actualité du Cismodoc : Novembre-Décembre 2021*, Centre de documentation sur l'islam dans le monde contemporain, CISMOC – *Centre interdisciplinaire d'études de l'islam dans le monde contemporain*.

Consultable à l'adresse :

https://www.academia.edu/70267910/58e_fil_dactualit%C3%A9_du_Cismodoc_Novembre_D%C3%A9cembre_2021?email_work_card=title

pétition en ligne³² compte, début 2023, plus de six milles signataires s’opposant à la suppression totale des cours de religion et de morale non-confessionnelle.

Pour citer un de leurs arguments, nous pouvons voir dans le service public d’un cours de religion la conciliation possible d’une approche confessante et distanciée. Ce service répondrait à un double déficit pouvant s’observer au dehors de l’école : l’approche religieuse sans culture et la culture dépourvue d’intelligence religieuse. N’en déplaise à certains, la religion resterait un fait social enraciné dans les affects existentiels dont l’ignorance froide serait porte ouverte à l’intolérance et aux préjugés³³.

D’un autre côté, est reproché au régime actuel le véritable casse-tête organisationnel induit par l’offre simultanée d’une palette de cours confessionnels aux côtés du cours de morale et de CPC³⁴. Est également pointé du doigt, la séparation en classe distincte en fonction de choix confessionnels. Cette forme d’éducation apparaîtrait de plus en plus inadéquate face aux enjeux d’une société pluraliste dont certains souhaitent le vivre-ensemble non plus au travers d’une « cohabitation pilarisée » mais comme partage d’un destin et d’un socle commun de valeurs. À un niveau sociétal, le choix entre une palette de cours de religion accompagné d’un cours de morale non-confessionnelle pourrait marquer un certain pluralisme, certes. Mais d’aucuns objectent qu’à un niveau individuel, l’élève optant pour l’un de ces cours ne peut pas suivre les autres, ce qui serait dès lors problématique pour l’ouverture sur des conceptions du monde autre que la sienne³⁵.

En définitive, la réorganisation du système éducatif belge concernant les cours de religion constitue un véritable dossier dont se saisissent politiciens, acteurs du monde scolaire et citoyens lambda. Le but de cette discussion n’est nullement d’exposer ni de prétendre résumer la complexité des argumentaires en jeu. Ces précisions contextuelles informent plutôt le lecteur de l’actualité brûlante des tensions autour du statut, des modalités et du devenir de l’enseignement religieux au sein de l’école publique. Un contexte qui s’avère ainsi « délicat » pour l’entreprise de cette enquête. Mais elle en devient ainsi d’autant plus « précieuse » pour entrevoir quelques réalités professionnelles du terrain au-delà des idéaux politiques défendus par les uns et les autres.

Être enseignant de religion islamique en Belgique francophone : une question (trop) peu explorée

Dans la littérature francophone contemporaine du domaine des sciences sociales, des lacunes empiriques^{II} apparaissent sur la question de la profession d’enseignant de religion islamique en Belgique, plus précisément sur le plan de recherches de type qualitatif. Cette enquête exploratoire qualitative présente donc l’intérêt d’exposer en détail des données directement reliées aux expériences et représentations des personnes concernées.

³² Pétition consultable à l’adresse :

https://www.petitionenligne.be/signatures/non_a_la_suppression_total_des_cours_de_religionsmorale_dans_les_ecole/

³³ Derroitte Henri, Groupe De Recherche « Education et Religions » (GRER), *Religion et éducation citoyenne*, op. cit.

³⁴ Stazweski Michel, *Faut-il supprimer les cours de religion à l’école ? Oui !* op. cit.

³⁵ Leclercq Jean (dir.), *Morale et religions à l’École ? Changeons de paradigme*, op. cit.

Par ordre chronologique, nous pouvons citer F. Dassetto et A. Bastenier qui publient un ouvrage en 1987³⁶. Ils figurent comme les pionniers de l'étude sociologique de l'enseignement de l'islam au sein de l'école officielle en Belgique.

En 2011, l'Université Libre de Bruxelles (ULB), entreprend une étude sur la formation d'enseignants de RI exerçant dans l'école officielle en Communauté française. Les conclusions se basent sur l'analyse de 343 dossiers d'enseignants en fonction ainsi que de vingt entretiens. Est ainsi observé l'hétérogénéité de leur formation initiale. Au moment de l'enquête, ceux-ci proviennent de domaines d'études variés ne les prédisposant que très rarement à l'enseignement religieux. Les diplômés en islamologie et en sciences religieuses ne représentent en effet qu'une proportion minimale des dossiers analysés. Cette étude soulève notamment la question de la nécessité d'une formation spécifique dédiée à l'enseignement de la RI, systématisée et en phase avec la réalité belge³⁷.

En effet, jusqu'il y a peu, l'État belge ne reconnaissait pas de formation officielle permettant d'acquérir le titre d'enseignant de RI et se reposait sur une attestation délivrée par l'Exécutif des Musulmans de Belgique. « Depuis sa mise en place en 1999, c'est l'Exécutif des Musulmans de Belgique³⁸ (EMB) qui assure l'organisation du cours de religion islamique dans les établissements organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, via son service « Enseignement »³⁹. Il assure aujourd'hui cette organisation notamment par la désignation des enseignants de RI. Depuis septembre 2016, les titulaires de RI doivent obligatoirement disposer d'un titre pédagogique ainsi que du *Certificat en Didactique de l'Enseignement de la Religion* (CDER Islam), octroyé à l'issue d'une formation coorganisée par l'Université catholique de Louvain et l'EMB^{III}. Pour d'autres précisions sur les titres conditionnant actuellement l'entrée dans la fonction, nous renvoyons aux notes de fin de document^{IV}.

À l'instar des conclusions de l'étude entreprise par l'ULB, le panel de la présente enquête se caractérise par une hétérogénéité des parcours avant l'engagement dans la profession (cf. tableau p. 12). La quasi-totalité du panel ne se prédestinait pas à cette profession. Un point qui les réunit toutefois est que la totalité des personnes interrogées ont réalisé au moins une partie de leur formation en Belgique. Plus précisément, quatre enseignants sur neuf sont titulaires d'une licence et trois autres, d'un graduat. F2, quant à elle, est titulaire d'un doctorat dans le

³⁶ Dassetto Felice et Bastenier Albert, *Enseignants et enseignement de l'Islam au sein de l'école officielle en Belgique*, Louvain-la-Neuve, CIACO, 1987, 116 pages.

³⁷ Bréban Emilie et Schreiber Jean-Philippe, *La formation des enseignants de religion islamique dans l'enseignement officiel en Communauté française de Belgique*, op. cit.

³⁸ Mais depuis sa mise en place en 1999, l'EMB n'a pas toujours été exempt de dysfonctionnements internes et de moments de paralysie. Au contraire, l'institution reste la cible de nombreuses critiques notamment par des citoyens et des associations de confession musulmane contestant sa représentativité. Compte tenu, des difficultés endogènes et exogènes que rencontrent l'EMB, Caroline Sägesser, docteure en histoire, en vient à se demander si le modèle d'une institution représentative « chef de culte » peut réellement fonctionner pour la religion musulmane. La question se pose dans la mesure où celle-ci, contrairement à la religion catholique romaine où existe d'emblée une hiérarchisation, se distingue par la grande autonomie dont bénéficie ses mosquées. Ce ne serait dès lors pas une mince affaire que de contenir toutes les demandes et attentes locales au travers de quelques représentants. Source : Sägesser Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », op. cit.

³⁹ *Le Service Enseignement de religion islamique de l'EMB*. Exécutif des musulmans de Belgique. Consulté le 10 novembre à l'adresse : <https://www.embnet.be/fr/services-enseignement-religion-islamique>

domaine des sciences. Plus de la moitié a suivi une formation pédagogique⁴⁰. Concernant la maîtrise de l'islamologie et/ou des sciences religieuses, seuls H6 et H3 s'y sont formés. Pour le reste du panel, on observe une absence de formations *officielles* dans ce domaine. Cet état de fait anticipe la question du manque d'encadrement systématisé à l'ensemble des enseignants de RI, regretté par les participants de l'enquête et que nous discuterons plus loin.

Dans un format plus littéraire, Hicham Abdel Gawad⁴¹, diplômé en sciences des religions publie en 2017, un ouvrage intitulé *Les questions que se posent les jeunes sur l'Islam : Itinéraire d'un prof*. Par sa lecture, il est possible de saisir l'ampleur de la mission éducative laissée à un enseignant de RI face à des jeunes qui lui adressent des questions en apparence anodines mais finalement très interpellantes sur le plan individuel et sociétal⁴². Après un déroulé de son riche parcours autobiographique où le religieux constitue un nœud important de réflexions et de positionnements, il y raconte notamment son expérience de huit années en tant qu'enseignant de RI. Dans toute sa complexité, il fait part de certaines questions posées par ses élèves et auxquelles il répond une à une. Celles-ci vont d'interrogations sur les modalités du déploiement des miracles énoncés dans le Coran à des questionnements plus politiques comme le statut de la femme dans les sources scripturaires islamiques, par exemple. Au fil des pages, l'auteur expose tout ce qui l'a poussé à remettre en cause et même à dénoncer le manque voire l'absence d'historicisation critique de la pensée islamique classique.

H. Abdel Gawad soulève en outre des défis auxquels il aurait été confronté comme le manque de considération qu'il a ressenti de la part de la plupart de ses collègues pour son cours (sentiment regrettamment partagé par les enseignants de toute religion confondue dans l'école officielle). Il rapporte aussi qu'une partie de ses élèves ne semblaient pas disposés à y apprendre quoique ce soit, jusqu'à ce que sa maîtrise du relationnel avec les jeunes change la donne. Il rapporte également un défi de taille posé à la profession qui est celui de « la concurrence des autres types de discours sur la religion »⁴³. Une heure de cours hebdomadaire apparaît ainsi infime face au temps considérable pouvant être passé par les élèves sur des plateformes numériques, où l'on pourrait parler d'une cacophonie de discours religieux contradictoires et inégaux en solidité et en visibilité. Selon lui, l'enseignant de religion peut donc plus que tout autre enseignant, être dépossédé de sa matière. H. Abdel Gawad souligne aussi l'importance de la dimension psycho-affective qui serait tout particulièrement à l'œuvre chez l'élève arrivant *de facto* au cours avec des pré-connaissances le disposant à réagir à ce qui lui est enseigné. En ce sens, la mission éducative de l'enseignant de religion résiderait moins, selon lui, dans la transmission théorique de discours religieux que dans l'entretien d'une capacité de réflexion et d'analyse face à ceux-ci⁴⁴.

⁴⁰ Les quelques restants ayant accumulés un nombre important d'années de carrière et ayant reçu un avis positif de l'inspection n'ont pas été dans l'obligation d'acquiescer un titre pédagogique.

⁴¹ Abdel Gawad Hicham, *Les questions que se posent les jeunes sur l'Islam : Itinéraire d'un prof*, Waterloo, La Boîte à Pandore, 2017.

⁴² Bref compte-rendu disponible à l'adresse suivante, Comptes rendus d'ouvrages. *Histoire, monde et cultures religieuses*, n°39, p. 155-167, 2016. URL : <https://doi.org/10.3917/hmc.039.0155>

⁴³ Abdel Gawad Hicham, *Les questions que se posent les jeunes sur l'Islam : Itinéraire d'un prof*, op. cit., p.122.

⁴⁴ Soit dit en passant, H. Abdel Gawad a dernièrement finalisé sa thèse de doctorat (à l'Université Libre de Bruxelles en cotutelle avec l'Université catholique de Louvain) dans le domaine des sciences des religions, elle s'intitule : *Déconstruction des représentations doctrinaires à signature islamique : transfert de paradigme d'une rhétorique de l'absolu à une herméneutique religieuse réflexive*.

Constitution et précisions méthodologiques du panel considéré

Pour répondre à la question de recherche, une démarche qualitative⁴⁵ a été de mise. Un total de douze entretiens a été réalisé parmi lesquels trois ont été conduits sur le ton d'une discussion informelle auprès de personnes familières du monde de l'enseignement religieux. Il est à préciser que les résultats ici rapportés portent uniquement sur les témoignages issus des entretiens semi-directifs c'est-à-dire, les participants avec qui nous avons structuré l'échange à partir d'une même grille d'entretien et répondant aux critères de sélection suivants :

- ✓ Exerce actuellement la fonction d'enseignant de religion islamique
- ✓ Avec quelques années d'expérience
- ✓ Dans le niveau secondaire
- ✓ Au sein du réseau officiel en Belgique francophone, c'est-à-dire au sein des écoles organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles^V.

Nous répondons ainsi à la question de recherche sur base des dires d'un panel de neuf enseignants, parmi lesquels trois enseignantes et six enseignants (« F » pour femme et « H » pour homme). Le tableau ci-dessous présente la nationalité (« BE » pour belge, « MA » pour marocaine et « TU » pour turque) ainsi que le parcours de formation de chaque interviewé, synthétiquement représentés par les cases grisées.

	Age	Nationalité	Années d'expérience	Nombre d'écoles investies	Parcours de formation									
					Formation(s) Initiale(s) avant l'engagement dans la profession				Formation(s) suivies pour l'engagement dans la profession (et après)					
					Pas en lien direct avec la religion			En lien direct avec la religion	D'organisme(s) public(s)			D'organisme(s) privé(s) à propos de		
					Sc. exactes	Sc. Hum. et soc.	Autre	De type court, max. trois ans	Certificat ou diplôme d'aptitude à l'enseignement religieux islamique	Certificat ou diplôme d'aptitude pédagogique (CAP)	CDER Didactique du cours de religion islamique	Sc. islamiques	Sc. hum. et soc.	
F1	58	BE	33	3										
F2	48	MA	14	3										
F3	42	MA	4	10										
H1	50	MA	5	3										
H2	57	MA	10	1										
H3	43	BE	10	5										
H4	51	MA	6	5										
H5	58	MA	30	3										
H6	57	TU	35	3										

⁴⁵ « Nous utilisons le terme de recherche qualitative pour définir tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification ».

Source : Strauss Anselm et Corbin Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press, Saint-Paul, p.28.

Il est à noter que ce panel sous-représente les enseignantes et ne représente pas du tout les personnes de moins de 40 ans. De plus, les enseignants d'origine marocaine sont ici surreprésentés au détriment de l'origine turque mais cet échantillon est presque représentatif de la population enseignante puisque, comme l'affirment E. Bréban et J.-Ph. Schreiber en 2011, les personnes d'origine marocaine représentent 51% des professeurs tandis qu'il n'y a que 14% des professeurs qui sont des personnes d'origine turque⁴⁶.

En outre, parmi les nombreuses personnes vers lesquelles nous nous sommes tournées afin d'identifier les participants de cette enquête, nous avons détecté un manque de confiance, chez certaines d'entre elles à l'égard de notre démarche d'enquête et cela même en dépit de notre propre familiarité personnelle à l'objet. Ce constat a été suscité par les nombreuses interrogations qui nous étaient adressées quant aux objectifs de notre étude mais aussi à travers plusieurs non-suites qui ont été réservées à nos démarches dès le moment où nous précisions davantage les questions qui seraient posées aux enseignants de RI.

Après ces difficultés avérées, qui témoignaient d'une hyper-sensibilité à cet objet et/ou d'un manque de confiance vis-à-vis d'un quelconque intérêt académique pour l'islam, nous sommes parvenus à constituer un panel suffisant pour une enquête qui se veut exploratoire. Elle vise en effet à amorcer un effort empirique qui mériterait assurément d'être poursuivi et approfondi. Nous renvoyons aux notes de fin de document pour plus de détails méthodologiques^{VI}.

À noter que cette recherche présente la limite de ne s'être basée que sur un matériau discursif. Les entretiens n'ont en effet pas été accompagnés de séances d'observation qui auraient probablement enrichi notre compréhension. Mais cette recherche présente tout de même l'intérêt de rendre compte de manière directe de vécus peu entendus et/ou peu écoutés. De plus, elle mérite de partir d'une question de recherche on ne peut plus large, disposant à une écoute ouverte et compréhensive des réalités complexes de ce terrain. Pour rappel, cette question porte sur les défis auxquels les enseignants de religion islamique interviewés font face dans l'exercice de leur fonction.

Résultats et discussions des enjeux majeurs de la profession vécue

Sur base des entretiens menés, trois ensembles de défis peuvent être dégagés. Le premier ensemble a trait aux défis pratiques qui se posent autour de (1) l'organisation du cours. Le deuxième détaille les questions qui se posent à propos des (2) ressources à disposition et/ou manquantes. Le troisième enfin traite des demandes de (3) reconnaissance du rôle de l'enseignant de RI dans le cursus de l'élève en particulier et par la société belge en général.

1) Les défis organisationnels

Bien que le nombre de personnes interrogées pour cette étude reste limité ce panel est tout de même *diversifié*, notamment au niveau des années d'expérience des enquêtés - (re)voir tableau supra. Que cela soit pour un « habitué » comme pour un « nouvel » enseignant, les dires convergent sur le vécu de trois grands types de difficultés qui sont engendrées par le système scolaire tel qu'il est organisé au moment de l'enquête.

⁴⁶ Bréban Emilie et Schreiber Jean-Philippe, *La formation des enseignants de religion islamique dans l'enseignement officiel en Communauté française de Belgique*, op. cit.

Un(e) cours(e) contre la montre

Selon la majorité des membres du panel, l'organisation pratique, au jour le jour, figure comme un défi majeur, précisément depuis la réduction horaire du cours de deux heures à une heure. La possibilité même de traiter une question en profondeur dans les cinquante minutes imparties, desquelles l'on déduit par ailleurs une poignée de minutes nécessaires à l'arrivée et au départ des élèves dans la classe, relèverait désormais de l'exploit. Le temps effectif tournerait alors autour de quarante minutes par semaine - voire trente-cinq minutes pour H4.

Et puis alors maintenant, le gros problème c'est qu'on a qu'une heure donc là c'est en coup de vent, c'est vite fait mal fait (...). Aujourd'hui je suis dans des cours hyper dirigés. (F1, 58 ans, 33 années d'expérience. Entretien 04/2021⁴⁷.)

L'objectif de traiter un thème en profondeur peut être d'autant plus difficile à relever lorsque le cours se donne à des heures non-propices à la concentration des élèves et/ou de l'enseignant. C'est ce que regrettent notamment H2 et H4 lorsqu'ils rapportent que leur cours serait souvent placé par les horairistes durant le temps de midi, en toute fin de journée ou encore après deux heures d'éducation physique.

Un autre défi qui découle de cette idée de « course », évoqué par plus de la moitié des personnes interrogées, se rapporte à la flexibilité et à l'énergie qui sont désormais nécessaires pour se déplacer d'une école à l'autre. La réduction horaire a en effet entraîné une démultiplication du nombre de classes mais aussi de nouvelles attributions dans d'autres établissements scolaires afin de parvenir à compléter l'emploi du temps des enseignants.

À ce titre, nous renvoyons au tableau de la section précédente où figure notamment le nombre d'établissements attribués à chacun des enseignants au moment de l'enquête. Nous observons que seul *un* enseignant sur neuf travaille dans un seul et même établissement. Cet état de fait est vécu comme une difficulté non seulement quant à l'organisation de la vie quotidienne mais aussi sur le plan des ressentis. H4 qui exerce dans cinq écoles, synthétise son vécu en une phrase courte, qui en dit long.

On est partout mais on est nulle part en quelque sorte. (H4, 51 ans, 6 années d'expérience.)

La gestion simultanée de différents degrés dans une même classe

Sur neuf enseignants, cinq témoignent de l'expérience de regroupements occasionnels (et permanents pour F3) d'élèves issus de plusieurs degrés du secondaire dans une seule et même classe. Ces regroupements résulteraient des complications horaires induites par l'importante offre simultanée de cours qui se rapportent aux cultes, à la morale non-confessionnelle et au cours, désormais obligatoire, de CPC. Cette situation deviendrait tout particulièrement problématique en lien à l'impossible suivi du programme de cours⁴⁸ et du référentiel de compétences⁴⁹ (abordés ci-après), tous deux pourtant construits de manière différenciée pour chaque niveau du secondaire.

À ce propos, H1 se serait retrouvé avec des élèves de la première secondaire à la sixième dans une même classe durant un mois. Il qualifie cette expérience de « catastrophique ». Quant à F3, elle affirme s'engager à changer chaque année ses points de matière afin de ne pas présenter le

⁴⁷ Pour éviter d'alourdir l'écriture, nous précisons une fois pour toutes que l'ensemble des extraits cités sont issus d'entretiens réalisés dans le courant du mois d'avril 2021.

⁴⁸ Programme de cours publié par l'EMB consultable à l'adresse : https://www.embnet.be/sites/default/files/programme_enseignement_secondaire.pdf

⁴⁹ Référentiel de compétences publié par l'EMB consultable à l'adresse : https://www.embnet.be/sites/default/files/enseignement_-_referentiel_de_compences_0.pdf

même contenu à une partie de ses élèves. F1 a également vécu cette situation et rapporte l'effort d'imagination nécessaire pour mener à bien ses leçons dans de telles conditions.

Et, on m'a regroupé une fois des élèves de première, deuxième, troisième. Alors là j'ai refusé. C'est abominable. Je me rappelle qu'au début d'une année on m'a demandé si je pouvais prendre les troisièmes avec les cinquièmes... (...) Mais tu imagines, pour moi ça fait quand même pas mal d'imagination, de boulot et cetera ! (F1, 58 ans, 33 années d'expérience.)

La présence (parfois impossible) aux Conseils de classe et ses impacts directs et indirects

Le Conseil de classe rassemble en principe le chef de l'établissement ainsi que l'ensemble des enseignants qui s'occupent de l'élève, en ce compris son enseignant de religion. Il vise à fournir une évaluation spécifique et globale des compétences de l'élève par la concertation des titulaires. Il est ainsi légalement attendu que l'enseignant de RI soit présent pour les élèves concernés. Pourtant, H3 et H4, exerçant tous deux dans cinq écoles évoquent l'impossibilité fréquente à y assurer leur présence. Aux yeux de H3, cette absence occasionnelle participerait en outre à un manque de considération vis-à-vis du cours de religion.

La direction elle y prête même pas attention. Je dirais, elle ne demandera jamais, sauf exception, elle ne demandera jamais l'avis [de l'enseignant de religion islamique], c'est comme s'il n'existait pas. (H3, 43 ans, 10 années d'expérience.)

Les trois questions organisationnelles concrètes ici exposées se présentent essentiellement comme les conséquences pratiques d'une décision politique, soit celle de la réduction de moitié des deux heures (deux fois cinquante minutes) autrefois consacrées au cours de religion et de morale non-confessionnelle. F1 et H3 avancent tous deux que l'imbroglio organisationnel auquel sont à ce jour confrontés plusieurs écoles serait précisément « voulu » et serait une façon de « préparer le terrain » avant que la suppression de ces cours devienne une issue souhaitée par tous.

On n'a pas eu de soutien quand on est passé à une heure, tu vois on n'a pas eu de soutien dans le sens : « Comment est-ce que ça s'organise pour vous ? ». Ils sont intervenus auprès des directions, ils ne sont pas intervenus au niveau des pouvoirs organisateurs, au niveau du ministère de l'éducation (...) ce n'était pas leur priorité en tout cas, ça c'est clair ! (F1, 58 ans, 33 années d'expérience.)

Personnellement, je crois que tout est fait... pour vraiment dégoûter les enseignants et les élèves. (...) D'abord parce qu'on ne respecte pas, finalement, leurs droits à suivre ce cours dans des conditions... simplement respectables. (H3, 43 ans, 10 années d'expérience.)

Plusieurs fois a été soulevée l'idée d'une opposition frontale entre les demandes concrètes du terrain, des citoyens, et les visées d'un projet laïc voire laïciste de certains décideurs politiques. Cette question se pose notamment très clairement quand on évoque le fait de savoir si les élèves continueraient bel et bien à s'inscrire et à assister au cours de RI, même si ceux-ci s'organisent à des heures tardives. La plupart des élèves seraient, selon les dires rapportés, sensiblement attachés à leur culture religieuse, ce qui préfigure que malgré tout le cours pourrait être maintenu. Mais le fossé grandissant entre les représentations sociétales négatives à propos de l'islam et l'expérience professionnelle des interviewés, les conduit à un sentiment d'amertume qui est toutefois concurrencé par leur conviction de contribuer malgré tout à l'éducation citoyenne et spirituelle des élèves.

2) Les défis autour des dispositifs de références, dont leur absence

Cet ensemble de défis a trait aux questions qui se posent à l'enseignant quant à la façon de construire ses leçons, quant à l'encadrement légal de son cours et de sa recherche documentaire. Nous verrons qu'outre la question des ressources à proprement parler, son statut à cheval entre les référentiels démocratiques de la société belge et ceux d'une tradition islamique plurielle dédouble l'effort d'adaptation attendu de lui.

Un cadrage à tout le moins questionné : le difficile suivi du référentiel de compétences et du programme de cours, voire leur dépassement au gré des besoins du terrain

L'EMB met à disposition des enseignants un programme de cours (publié en 2010) et un référentiel de compétences (publié en mai 2013). Ces supports communs à l'ensemble des établissements du réseau officiel encadrent légalement le cours. Cependant, il a été soulevé par plus de la moitié des interviewés que leur strict suivi serait rendu impossible pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les éléments y figurants sont qualifiés de « flous » et « obsolètes ». Ensuite, plusieurs thématiques (traitées plus bas) posées sur la table par les élèves sont considérées comme absentes du programme. Enfin, publiés avant la réduction horaire, ces supports étaient précisément prévus pour un format de deux heures par semaine. Ceux-ci n'ont visiblement pas été mis à jour près d'une décennie plus tard.

Déjà, le programme était prévu pour deux heures par semaine (...) Maintenant, puisque le cours est tombé à une heure par semaine (...) il est plus difficile de tenir compte de tous ces, comment dire, du contenu de la teneur de ces programmes. Ce n'est pas évident. Ce n'est pas réaliste. (H6, 57 ans, 35 années d'expérience.)

Les interviewés rapportent piocher parmi les thèmes et les compétences qui leur parlent et/ou qui intéressent les élèves quand ils ne décideraient pas simplement parfois d'aborder tout autre chose qui leur semble plus approprié par rapport aux transformations sociétales en cours. À ce propos, F1 ayant plus de trente années d'expérience dans l'enseignement de la RI s'exclame en ces termes,

*...alors on a un programme hein, mais moi le programme *rire*... Bah ouf ! Je ne le suis pas vraiment, parce que je trouve qu'il n'est pas spécialement adapté. (F1, 58 ans, 33 années d'expérience.)*

De même, H4 en lisant le référentiel de compétences se demande comment les enseignants pourraient être sûrs de le suivre correctement quand l'espace interprétatif ouvert par ce qui y est énoncé comme perspectives à envisager lui semble immense :

Si je vous dis par exemple, comme compétences disciplinaires (je suis là dans le troisième degré de l'enseignement secondaire) :

« Réfléchir sur les significations des symboles et des rites » par exemple. « Distinguer les différentes formes de discours théologiques, philosophiques, scientifiques. Appréhender l'esthétique sous toutes ces [sic] formes d'expression. Élaborer une argumentation éthique. Identifier les spécificités des croyances et des pratiques musulmanes. Convoquer l'éclairage des sciences humaines. S'engager dans une citoyenneté participative. »

Pour moi c'est flou tout ça. C'est beau, c'est beau, mais c'est flou ! Donc, comment moi je vais interpréter tout ça ? Bah j'interprète à ma façon. Peut-être que je vais mal interpréter ce que veulent dire les inspecteurs quand ils ont mis en place ce référentiel. (H4, 51 ans, 6 années d'expérience.)

Les enseignants enquêtés, à l'unanimité, ne se retrouvent pas dans le référentiel de compétences et le programme de cours, qui leur apparaissent trop abstraits⁵⁰. Les enseignants donneraient ainsi plutôt la priorité aux questionnements et préoccupations de leurs élèves. Il s'avère qu'à l'instar d'autres disciplines, le cours de religion est présenté dans le référentiel selon une approche par compétences. Or il semblerait que les enseignants enquêtés, depuis leurs expériences, estiment cela peu pertinent et se rapprocheraient davantage du « modèle du développement personnel ». Selon les propos d'une spécialiste de la question, ce modèle éducatif relève d'une vision assez différente de la transmission : « *l'optique est résolument*

⁵⁰ Ce caractère « abstrait » est à entendre dans un sens précis. Il peut être synonyme de « trop théorique » en ce sens qu'il reste dans une forme d'« islam idéal », détaché des enjeux concrets qui se posent actuellement. Mais il n'est pas « abstrait » et/ou « théorique » dans le sens où il comporterait beaucoup de théories sans *modus operandi*. Au contraire, le référentiel de compétences et le programme de cours ne contiennent aucun vrai développement théorique, seulement des intitulés généraux dont l'interprétation appartient à l'enseignant. Cette remarque est basée sur notre propre appréciation des documents en question et des dires de plusieurs enseignants enquêtés.

holistique, l'être humain est approché dans toutes ses dimensions : affective, émotionnelle, cognitive, spirituelle et physique »⁵¹. Le but ultime n'est pas de maîtriser un socle de compétences et de savoirs en fin de parcours mais bien plutôt de cheminer et d'avancer avec l'élève en tenant toujours compte de son vécu dans toute sa globalité.

La difficile sélection des sources pertinentes à opérer, en lien à un champ de transmission en tension

La tradition islamique s'étale sur plusieurs siècles et les livres ne manquent pas. À côté d'un patrimoine matériel, diversifié en interne, le monde virtuel propose aussi une myriade de sources en tout genre. Selon les interviewés, un défi majeur concerne ainsi la sélection de l'information pertinente, celle qui serait à la fois fidèle à une herméneutique islamique sans lui devenir infidèle à partir de son actualisation contemporaine. Dit autrement, transparait au travers de plusieurs propos le désir de ne pas trahir ce qui serait le cœur du message de l'islam. Entrent en ligne de compte comme critère délicat de sélection, d'après la majorité des interviewés, la prise en compte de la sensibilité de chacun des élèves tantôt comme musulmans sunnites, musulmans chiites, et exceptionnellement agnostiques ou athées. Soit dit en passant, le programme de cours actuel ne traite que du volet sunnite de l'islam.

L'effort de sélection incombant à chaque enseignant ne serait par ailleurs guère facilité par le vaste champ interprétatif suggéré par les supports censés encadrer le cours, qui requièrent en amont des compétences heuristiques générales dont ne semblent pas disposer tous les enseignants sachant que leurs matières se situent au cœur de diverses rationalités et de multiples tensions, notamment entre objectivité et subjectivité, entre démarche de foi et démarche scientifique.

(...) Et donc il faut faire beaucoup de recherche (...) s'il y a la référence ; est-ce qu'elle est bonne ou pas ? Et ça, c'est en fonction de la connaissance du professeur, parce que souvent, le professeur peut, par exemple, tomber sur des références qui n'ont rien à voir avec on va dire la compréhension de l'islam en général. On est un peu perdu à ce niveau-là, c'est vrai. (H1, 50 ans, 5 années d'expérience.)

Dit autrement, le défi d'une sélection pertinente dépendrait de la maîtrise de connaissances multiples et à tout le moins susceptibles d'entrer en tension : théologiques et de sciences sociales. Sachant qu'important aussi celles sociologiques voire socio-politiques, en particulier, susceptibles de permettre la meilleure appréhension possible du contexte belge par l'enseignant. Mais cette dernière remarque n'est pas explicitement mentionnée par les enseignants interrogés. Avec recul et réflexivité, ajoutons encore que ce défi peut également dépendre du degré d'assimilation des enseignants quant aux attentes d'une institution publique, elle-même régit par le principe de neutralité. Comme amorcé plus haut, l'enseignant de religion déroge en partie, sur le plan principiel, au devoir de neutralité du fait de son approche convictionnelle d'emblée reconnue comme « engagée ». Pourtant, plusieurs enquêtés font l'éloge de leur approche qualifiée synonymement d'« objective » ou de « neutre », comme pour témoigner d'une forme de distanciation de soi à soi. Mais de quelle « neutralité » serait-il donc ici question ? Cette question des interprétations données par les enseignants quant à ce qui constitue une attitude neutre reste ouverte, tout comme le sous-entendent aussi implicitement plusieurs interviewés, de même que les divers textes juridiques que l'on peut convoquer en la matière.

⁵¹ Wiame Bernadette, « Quels modèles éducatifs pour le cours de religion ? », in Derroitte Henri, Groupe De Recherche « Education et Religions » (GRER), *Religion et éducation citoyenne, op. cit.*, p. 184.

En effet, l'enseignant de religion, comme ses collègues, semble témoigner d'une forme d'abstention quant au fait d'amener ses élèves à adopter son opinion sur toute question. Ce qui s'applique en définitive à l'enseignant de religion peut être plus précisément considéré comme une définition négative de la neutralité, c'est-à-dire qu'elle s'incarne dans une attitude de censure et de retenue de sa part, sur toute question divisant (à priori) l'opinion publique⁵².

Cette définition négative peut être retrouvée dans le décret de 1994⁵³ définissant le devoir de neutralité du personnel de l'enseignement officiel *organisé* par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais en partant d'autres textes juridiques encadrant la profession, nous pouvons aussi retrouver une définition (plus active) positive de la neutralité dans le décret de 2003 définissant la neutralité s'appliquant dans l'enseignement officiel *subventionné* par la FWB⁵⁴. Ce décret la stipule de manière plus ou moins similaire au décret de 1994, si ce n'est que l'ensemble du corps enseignant est explicitement invité à « *dénoncer les atteintes aux principes démocratiques, les atteintes aux droits de l'homme et les actes ou propos racistes (...)* »⁵⁵. Ce détour juridique laisse entrevoir que la définition de la neutralité attendue de l'enseignant de religion est plurivoque selon le type d'école dans lequel il est engagé (selon qu'elle soit organisée ou plutôt uniquement subventionnée par la FWB).

En réalité, de nombreuses interprétations et applications de la neutralité coexistent donc aussi bien dans les textes que dans les pratiques professionnelles, cela étant d'autant plus diversifié que la neutralité ne se limite pas à l'enseignement mais est considéré comme un principe opérationnel dans tous les services publics belges. Paradoxalement, « *le choix de la neutralité n'est pas neutre* » comme l'affirme le philosophe et politologue V. Coorebyter (Cabiaux & al., 2014, p.20) puisque celui-ci exige de préférer une définition de la neutralité au détriment d'autres en fonction de son application.

Pour revenir à l'exposé des défis que représente l'enjeu de la sélection des sources pertinentes, il apparaît qu'une définition tantôt négative, tantôt positive de la neutralité pourrait déboucher sur des manières distinctes de se documenter et d'enseigner la RI. Lesquelles se parent toutefois d'une égale légitimité à se reposer sur le principe fondateur (et plurivoque) de l'école officielle. Toutefois, au regard de certaines thématiques « délicates » exposées au point suivant, nous

⁵² Cabiaux Dominique, Wibrin Françoise, Abedinaj Luan et Blésin Laurence, *Neutralité et faits religieux : Quelles interactions dans les services publics ?*, Louvain-la-Neuve, Academia, L'Harmattan, 2014.

⁵³ Dans l'extrait suivant, le pronom « il » renvoie au « personnel de l'enseignement ». *Article 4. - (...). Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique ; de même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours visés à l'article 5, il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves. Article 5. - Les titulaires des cours de religions reconnues et de morale inspirée par ces religions, ainsi que les titulaires des cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen, s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles.* Source : Article 4 du décret du Parlement de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, Moniteur belge, 18 juin 1994.

⁵⁴ Ceci peut se comprendre par le fait que les écoles *subventionnées* par la Fédération Wallonie-Bruxelles se distinguent des écoles officielles neutres (organisées par la FWB) par leur « conception religieuse, philosophique ou pédagogique déterminée » (Cabiaux & al., 2015, p. 109). Dès lors, cette définition un peu plus précise et plus positive de la neutralité, qui contraste avec le décret de 1994, semble contrecarrer la marge laissée aux écoles subventionnées.

⁵⁵ Article 5 du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, Moniteur belge, 21 janvier 2004. Consultable à l'adresse : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28381_000.pdf

verrons qu'une abstention de posture engagée, sous couvert d'adopter une position « neutre » ou « objective » assumée par l'enseignant, pose en retour la question du rôle que celui-ci devrait assumer face aux attentes de ses élèves, des parents d'élèves et de la société belge en général. Tandis que les interviewés se rejoignent dans l'explicitation de leur rôle en tant que transmetteurs d'un message religieux communautaire, ce serait presque toujours de façon individuelle qu'ils s'y emploieraient. Aucun *modus operandi* partagé sur la façon de traiter telle ou telle thématique parmi les enseignants de RI n'existerait selon les enquêtés. Les thématiques traitées ci-dessous illustrent d'ailleurs la diversité de leurs postures, qui reflètent elles-mêmes le caractère plurivoque du principe de neutralité que le manque d'encadrement de la profession conforte et/ou vient amplifier.

La prise en charge particulièrement compliquée et ex-post de quelques thématiques qui se situent pourtant au cœur des préoccupations sociétales

Nous avons demandé à chacun des participants de l'enquête ce que sont pour eux les thématiques délicates à aborder. L'adjectif « délicat » renvoie à ce qui ne serait pas simple à aborder pour les enseignants et/ou pour les élèves. Que cela soit en raison d'un manque voire d'une absence d'outils et de ressources pédagogiques et didactiques et/ou en raison des réactions diverses et contradictoires plus ou moins vives, susceptibles de venir des élèves.

Quatre thèmes ressortent en particulier, dont deux concernent les rapports de genre, un le radicalisme violent et un autre les questions des relations entre science et foi. Nous les présentons ici par ordre décroissant d'importance d'après ce qui apparaît au sein de notre panel.

La nécessaire gestion des importantes tensions des jeunes quant aux relations de genre, éventuellement couplées à la question des relations pluri-convictionnelles

Sur un panel de neuf enseignants, sept évoquent la question des rapports entre filles et garçons hors du cadre du mariage mais aussi celle du mariage légitime/illégitime selon l'orthodoxie musulmane, comme étant délicates à aborder. La présentation de l'interprétation dominante du texte coranique et de la tradition prophétique en la matière n'irait pas dans le sens des attentes de certains élèves, filles ou garçons, qui pour la plupart souhaitent pouvoir développer un cercle plus ou moins diversifié de relations de proximité.

H1, enseignant depuis cinq années explique en quoi ce type de questions venant des élèves l'oblige d'emblée à aborder des questions très personnelles qui paraissent rendre sensible son rôle attendu d'autorité morale, celui-ci se présentant plutôt comme étant assez éloigné des préoccupations humaines concrètes, courantes, contemporaines des jeunes vivants dans une société non majoritairement musulmane.

Une autre question, est-ce que je peux sortir par exemple avec ma copine ? Ou plutôt avec une fille ? Clair, comme ça, on vient me voir comme ça, pour répondre à une seule question. Est-ce que c'est halal ou c'est haram ? Est-ce que je peux me marier avec une chrétienne ? Est-ce que je peux me marier avec une fille qui n'a jamais cru en Dieu ? Et certaines filles me posent aussi la même question. Est-ce que je peux me marier avec quelqu'un qui n'est pas musulman ? (H1, 50 ans, 5 années d'expérience.)

Cette autorité ou cette légitimité qui serait reconnue à l'enseignant par certains élèves, notamment pour les aider à dissiper leurs doutes ou pour appuyer leurs convictions, est désavouée par plusieurs interviewés dont H1, qui se dédouane d'un supposé leadership religieux. En effet, il s'avère que les enseignants interviewés assument difficilement qu'ils puissent être d'emblée des références pour leurs élèves, probablement en raison du fait que cette attente leur impute en plus de toutes les missions attendues d'eux, une responsabilité morale et religieuse conséquente à assumer sur le plan psychologique. Par ailleurs, à travers la neutralité

d'abstention discutée, transparait la tendance d'une distance de l'enseignant vis-à-vis de la matière dispensée tandis que les élèves attendent souvent l'avis personnel de ce dernier.

H5, expérimenté de trente années, affirme que cette thématique des relations de genre est l'une des plus récurrentes et des plus « brûlantes » pour lui étant donné que la plupart de ses élèves n'observeraient pas tous les préceptes islamiques régulant les rapports entre les hommes et les femmes et se sentiraient donc d'emblée en porte-à-faux avec leur propre tradition religieuse qu'ils et elles souhaitent par ailleurs pour la plupart respecter. Ce thème en vient donc à être abordé d'emblée, même s'il n'est pas en amont programmé par l'enseignant. Ce dernier énonce d'ailleurs la tension vive et assez frontale qui est vécue par les jeunes en ces termes :

(...) ils acceptent tout, ils ne s'opposent à rien du tout dans l'islam. La seule chose qui leur pose problème c'est leurs relations avec les filles. Voilà. C'est toujours la même chose qui revient (...) Autant que dans l'islam, appliquer les règles de l'islam dans leurs relations...ils trouvent ça très difficile, très contraignant. D'ailleurs jamais je ne fais ça comme cours, comme thème hein, ce sont des questions qui viennent d'eux (...) parce que c'est un sujet très chaud, et je ne veux pas que ça vienne de moi. (H5, 58 ans, 30 années d'expérience.)

La dernière phrase de cet extrait témoigne d'une attitude d'abstention ou d'évitement par H5 de thèmes délicats comme la question qui nous occupe ici, même s'il paraît l'assumer lorsque les étudiants l'abordent d'eux-mêmes, mais cela concerne aussi la question du terrorisme ou du foulard islamique qu'il n'aborderait jamais de lui-même en raison de leur potentiel polémique. Au regard du principe de neutralité, nous pouvons considérer que cette attitude puisse être la traduction d'une acception négative de la neutralité pour des thématiques jugées « délicates ». D'après H5, le cours de RI ne serait pas le lieu idéal pour traiter de drames instigués par toute idéologie ou fanatisme. Mais puisque cette question vient forcément sur la table, à l'initiative des élèves, H5 s'en charge, en dépit d'un manque de préparation et de soutien pédagogique dans l'appréhension d'un tel sujet, comme des extraits plus bas nous le suggèrent. Cette attitude d'abstention se retrouve aussi dans le vécu rapporté de H2, H4 et F1.

La diversité de postures face aux distanciations opérées par certains jeunes quant aux condamnations des attentats terroristes et du radicalisme violent au nom de la religion

L'actualité des attentats terroristes perpétrés en Belgique et en France est un sujet qui n'a pas manqué d'agiter et de marquer les consciences. Quatre enseignants sur neuf témoignent du caractère délicat de cette thématique principalement en raison de réactions perçues comme problématiques chez certains élèves. Il arriverait que certains d'entre eux dédramatisent en effet les attentats perpétrés en Occident en évoquant par exemple l'ampleur des drames humains dans les régions arabo-musulmanes comme conséquences d'une ingérence occidentale. Les réactions des enseignants concernant ce thème sont assez diversifiées.

H4 énonce qu'il aurait déjà été contraint de recadrer les propos de certains élèves à tel point qu'il assimila quelques-unes de ses interventions à de la « déradicalisation ». Mais en tant qu'enseignant depuis six années, il estime non seulement qu'il n'est pas suffisamment formé pour « déradicaliser » les jugements de certains jeunes et que ce rôle requiert des compétences qu'il n'a pas (et que sa formation initiale ne lui a pas permis d'obtenir) tout en questionnant le principe qu'un tel objectif puisse d'ailleurs même faire partie de son rôle d'enseignant (ce qui pose donc en outre la question des attentes diverses qui existent autour de ce rôle).

... Franchement ça soulevait beaucoup de questions, et toujours ils arrivent à dire « oui on n'est pas d'accord sur ce qu'il s'est passé, mais regardez ce qu'il se passe en Palestine, regardez ce qu'il se passe en Syrie, regardez ce qu'il se passe en... ». Donc j'étais obligé un petit peu d'encadrer les choses, et de faire carrément un cours sur le radicalisme. (...) Et ça, ça demande du travail hein. Parce que déjà nous on n'est pas formé pour ça. Mon travail ce n'est pas de déradicaliser les élèves. Ce n'est pas mon travail de le faire. (H4, 51 ans, 6 années d'expérience.)

Par contre, H6, l'enseignant avec la plus longue carrière du panel rapporte également l'existence de réactions inappropriées par certains élèves tout en soulignant justement à cette occasion (tout comme F1 et F3) l'importance du rôle de l'enseignant de RI pour contrecarrer et disqualifier certaines idées extrémistes à partir du texte coranique lui-même.

Par exemple, c'est... Est-ce qu'on peut vraiment tuer au nom de Dieu ? Avec Charlie Hebdo par exemple, on a beaucoup parlé de ça. "Monsieur, c'est bien fait pour eux !". Il y a des élèves qui avaient cette réflexion. Oser se moquer de Mohamed, oser manquer de respect à Mohamed, c'est honteux, c'est bien fait pour eux. Il y avait des élèves de bonne foi qui avaient ce genre de réflexion. Il fallait remettre les pendules à l'heure (...). (H6, 57 ans, 35 années d'expérience.)

Hormis ces trois témoignages qui endossent une posture responsable et constructive quant à ce thème compliqué, deux autres enseignants apparaissent surtout empathiques ou distancés de leurs étudiants. Selon H5, quelques élèves se sentiraient ici avant tout stigmatisés par la société du simple fait de leur islamité. Quant à H1 qui donne cours depuis 2016, il affirme n'observer aucun couac dans le traitement de cette thématique avec ses élèves.

Le traitement des questions relatives à l'homosexualité : uniquement lorsque des cas ou des controverses problématiques concrètes émergent

Quelques enseignants mentionnent *l'homosexualité* comme une des thématiques délicates. Celle-ci, non prévue dans le programme de cours, revient tout de même sur la table, avant tout à travers les questions ou commentaires de certains élèves - même si peut advenir aussi la demande expresse de collègues dans l'école au cas où une situation problématique aurait émergé. F1 adopte une attitude qui est plutôt sereine mais d'emblée plutôt abstentionniste concernant ce thème, avant tout pour éviter toute provocation. Mais elle apparaît plutôt prête à l'aborder si des circonstances particulières l'y poussent, pour rétablir notamment une forme de paix sociale.

Mais des thématiques en général, ce n'est pas spécialement un problème, c'est... Non bah écoute l'homosexualité, oui, c'est quelque chose qui... Je ne l'aborde pas. Quasi pas d'ailleurs, parce que je préfère éviter. Ça ne sert à rien de... Tu vois d'aborder des thèmes qui vont être... Sauf si je sais qu'il y a eu un problème dans l'école... et qu'on me demande de... Ça, ça peut arriver. Euh... voilà c'est arrivé qu'un élève était le bouc-émissaire d'une classe, là aussi j'interviens quand c'est possible. (F1, 58 ans, 33 années d'expérience.)

F2 rapporte quant à elle une de ses expériences où deux jeunes élèves se seraient permis d'insulter, auprès d'elle, un professeur de CPC parce qu'il aurait donné une leçon d'ouverture sur l'homosexualité. L'extrait suivant témoigne de la position très inconfortable de cette enseignante de RI qui se voit poussée à aborder cette question manifestement sans soutien pédagogique à sa disposition et en étant par ailleurs consciente de la manière dont son travail fera ensuite vraisemblablement l'objet de préoccupations morales-religieuses en dehors de l'enceinte de l'école. À ce moment de l'entretien, F2 s'exprimait sur son rôle éducationnel face à des propos homophobes tenus par une infime minorité d'élèves certes, mais tenus quand même, et par rapport auxquels elle estime devoir tant bien que mal intervenir tout en pointant surtout la limite de ses capacités d'action et les conséquences désagréables qu'elle risque d'encourir.

Moi tout ce que je peux, moi comme prof de religion, même si je leur dis... qu'est-ce qu'ils vont me faire ? Ils vont revenir avec leurs parents et vont dire : « oui la prof de religion islamique elle dit ça, elle dit ça ». Donc je peux m'attirer des problèmes avec les parents, vous voyez (...). Moi j'essaie de parler avec des pincettes, toujours être très prudente (...). (F2, 48 ans, 14 années d'expérience.)

Ce passage marque bien le positionnement intermédiaire, fragile, de l'enseignant de RI, qui peut être pris à partie par rapport à des attentes éducationnelles distinctes (voire contradictoires) à l'égard du sujet de l'homosexualité.

Et toujours dans cette idée de position intermédiaire que les enseignants devraient ou pourraient assumer, H4 expérimenté de six années apparaît encore plus mal à l'aise dès lors qu'il s'interroge sur les conditions de possibilité, sur la difficulté voire l'impossibilité même de

questionner ce qui est posé comme normatif par rapport à certaines questions religieuses apparaissant aujourd'hui comme consensuelles et par ailleurs abordées sous le seul prisme d'une posture binaire.

*Mais la difficulté, comment je peux organiser un débat pour quelque chose qui est normatif ? Par exemple, si je dis est-ce que vous êtes pour ou contre l'homosexualité ? Vous êtes pour ou contre la légalisation du cannabis ? Vous êtes pour ou contre l'alcool ? (...) Donc il y a des textes qui disent voilà l'alcool est interdit. Mais le défi que je dois relever, je dois trouver quand même des thèmes où on peut vraiment parler...où on peut débattre, les élèves peuvent débattre et se positionner pour ou contre ce point ou ce point.
(H4, 51 ans, 6 années d'expérience.)*

L'ensemble des interviewés s'efforceraient malgré tout de présenter une vision distanciée de la tradition musulmane mais cette visée ne s'avèrerait pas évidente à assurer en raison de leur position intermédiaire les amenant à répondre *simultanément* aux finalités d'un enseignement public (avec les valeurs d'une société plurielle et démocratique) d'une part, et aux attentes de certains élèves vraisemblablement singulièrement loyalistes à leurs prénotions sur l'islam, aux visions dominantes sur le net et/ou aux attentes de leurs parents, d'autre part.

Il semblerait en fin de compte que la posture souvent abstentionniste des enseignants par rapport aux quatre thèmes susmentionnés résulte avant tout de l'absence institutionnelle de supports matériels et humains concrets pour les aider à affronter ces défis alors que certains perçoivent bien combien il importerait de pouvoir les aborder de la façon la plus sereine et constructive possible. Et cela apparaît d'autant plus devoir être créé que l'érosion « des anciens vecteurs de transmission que constituaient (...) familles, coutumes et civilités, reporte sur le service public de l'enseignement les tâches élémentaires d'orientation dans l'espace-temps que la société civile n'est plus en mesure d'assurer. »⁵⁶.

Les théories de l'évolution : une question de facto marginalisée par les enseignants, en lien à sa complexité qui apparaît difficile à maîtriser

F1 et F2 rapportent que ce sujet ne serait pas des plus évidents à traiter au vu de l'idée répandue selon laquelle la foi dans la création s'opposerait *de facto* à l'idée d'une quelconque évolution des espèces. Les élèves étant généralement amenés à étudier cette théorie à un moment ou à un autre de leur cursus, des questionnements peuvent s'enclencher à la suite de leur confrontation à des thèses supposément opposées, l'une qui serait du côté de la science, l'autre qui serait du côté de la religion.

D'après l'expérience de F1, certains de ses élèves en seraient venus à parler de façon condescendante à des camarades non-musulmans sous prétexte qu'ils seraient les descendants avérés de singes et qu'eux-mêmes ne seraient pas concernés par cette généalogie biologique pour l'une ou l'autre raison. Bien que cette expérience rapportée par F1 puisse être un cas isolé qui illustre quand même, il importe de le souligner, une forme de « naturalisation des identifications », se pose tout de même la question du traitement de cette thématique, absente du programme de cours, pour l'enseignant qui y serait confronté. Or, les théories de l'évolution et de l'hominisation ne mériteraient-elles pas un réel éclaircissement, prévu et programmé, auprès des élèves ? Cela n'apparaît-il pas d'autant plus nécessaire qu'on se situe à une époque où la confrontation des référentiels religieux et scientifiques devient inévitable par la mondialisation et, plus encore, par les transformations et même les crises des « grands récits » ?

⁵⁶ Debray Régis, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale. « L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque », Février 2002, p.4. Texte disponible à l'adresse : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000544/0000.pdf>

En outre, si certes les théories de la sécularisation, développées à partir des années 1950 paraient entre autres sur une disparition progressive du religieux au profit de la rationalité scientifique, elles ont surtout montré leur nature théorique. Nous assistons en effet à une recrudescence du référentiel religieux dans l'espace public bien que les modalités du « croire » ne sont plus considérées comme allant de soi⁵⁷.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, la science et la religion peuvent pourtant toutes deux être appréhendées de manière sereine, y compris dans leurs relations réciproques, dès lors que sont bien précisées leurs spécificités et domaines respectifs d'intervention :

*Aujourd'hui, un certain statu quo semble pouvoir s'établir entre les démarches de la science et celles de la foi, à condition que celle-ci ne soit pas contaminée par des discours extrêmes et exclusifs, celui des théologies prétendant avoir la suprématie sur les sciences ou celui des sciences refusant toute rationalité propre aux discours des religions.*⁵⁸

L'absence d'attention aux vécus concrets des jeunes et à l'importance de la relation pédagogique dans la construction des formations des enseignants

Les quatre thématiques venant d'être détaillées ne seraient *de facto* pas aussi simples à traiter que ne le serait, par exemple, l'apprentissage plus ou moins dogmatique des cinq piliers de l'islam. L'attitude d'abstention ou la débrouillardise seraient donc de mises pour ces enseignants étant donné qu'ils sont chacun amenés à réfléchir le plus souvent seuls à ces questions absentes du programme et pourtant récurrentes dans les salles de cours. C'est notamment en considérant la marge didactique et pédagogique qui leur est laissée sur de telles thématiques que six enseignants sur neuf en viennent à regretter un manque de soutien institutionnel et d'encadrement par rapport à ces questions relationnelles qui se situent pourtant au cœur même du processus de transmission, témoignant d'une conscience quant au nécessaire dépassement d'une relation top down au profit d'une approche plutôt bottom up (avec les élèves) voire d'échanges transversaux à plusieurs disciplines. Comme l'énonce l'une des personnes interrogées, la prise en compte des spécificités de chaque étudiant est importante :

Et peut-être que c'est quelque chose qui manquerait pour les cours de religion islamique. Je crois qu'une formation continue sur des thématiques clés pourrait vraiment être la bienvenue pour beaucoup d'enseignants. Moi le premier. Mais donc, oui, on a des thématiques comme ça qui sont... assez délicates dans le sens où... Pas délicates pour moi, disons qu'il faut trouver la bonne manière d'expliquer les choses en fonction de l'interlocuteur ou de la personne qui pose la question. Il faut savoir que lorsque l'enfant pose la question, ça cache une expérience derrière, il y a quelque chose derrière. Donc comment expliquer les choses à l'enfant sans le froisser, sans le blesser ? (H3, 43 ans, 10 années d'expérience.)

Malgré leur conviction qu'il existe une contribution éducative et citoyenne singulière des apports d'un cours de religion à l'école, la quasi-totalité des enquêtés seraient pris par un fort sentiment d'être laissés-pour-compte mais font avant tout aussi l'objet d'une incompréhension, notamment de la part de ceux qui émettent un souhait explicite de voir disparaître leur cours. Cela dit, cette liste d'enjeux n'est pas encore achevée car nous pouvons encore exposer un

⁵⁷ Dassetto Felice et Maréchal Brigitte (dir.), *Adam et l'évolution : Islam et christianisme confrontés aux sciences*, Louvain-la-Neuve, Academia, Bruylant, 2012.

Il est à noter que cette publication collective, issue de deux journées d'études qui ont rassemblé des théologiens, des historiens, des biologistes, des anthropologues, des sociologues etc., dont les contributions ont par ailleurs été parfois complétées par diverses interventions externes à posteriori, avait déjà précisément trouvé son origine dans les questionnements malaisés de nombreux étudiants de la formation continue en « sciences religieuses : islam » quant à ces questions des rapports entre science et foi mais aussi entre les théories de l'évolution et les postures créationnistes. Cet ouvrage constitue une ressource importante pour saisir les enjeux historiques et contemporains auxquels se sont confrontés et se confrontent encore les traditions islamique et chrétienne. Il gagnerait vraisemblablement à être plus largement diffusé parmi les enseignants, entre autres.

⁵⁸ Dassetto Felice et Maréchal Brigitte (dir.), *Adam et l'évolution : Islam et christianisme confrontés aux sciences*, op. cit., p.13.

troisième ensemble de défis, soit ceux ayant trait à la reconnaissance de la valeur du cours de RI, valeur qui serait souvent mésestimée, mise en doute voire démentie.

3) Les défis de la reconnaissance (et de l'estime de soi) : des besoins avant tout satisfaits au cœur des relations entretenues avec les étudiants et dans l'école

Une grande partie des défis à relever tournent autour du besoin de reconnaissance du service éducationnel qu'assurerait l'enseignant de RI. Jusqu'ici la profession a été dépeinte dans ses facettes de difficultés précisément parce qu'il est question de faire état des défis pour espérer mieux les comprendre et *in fine* tenter de mieux y répondre. Mais il convient de nuancer le tableau assez sombre que nous avons dressé, vu le nombre d'enjeux problématiques soulevés, *en soulignant combien les interviewés s'enthousiasment avant tout quant à leur profession*. Ils disent s'épanouir de multiples manières : dans la confiance mutuelle avec leurs élèves, dans l'apprentissage continu, dans leur service de médiation au sein de l'école ainsi que dans leur contribution au développement d'une compréhension religieuse porteuse de sens et d'espoir.

L'enseignant, un confident bienveillant et même relativement conciliant

Pas mal d'enseignantes et d'enseignants (ici, sept en l'occurrence) rapportent que les élèves noueraient une relation de confiance particulière avec eux. Elle serait singulière en ce sens qu'elle mobiliserait une forme d'intérêt mutuel réciproque assez rapproché qui n'existerait pas tant avec les titulaires d'autres matières.

Et c'est ça qui crée une relation qu'ils n'ont pas avec les autres (...) c'est une famille, ce qui est bien avec mes élèves c'est qu'on est une famille. (...) Ils me respectent, ils s'intéressent à moi (...) Avec les autres profs ça ne se passe pas comme ça.
(H2, 57 ans, 10 années d'expérience.)

Cette dimension d'une intimité bienveillante d'ordre familial ressort de diverses manières. H3 dit se présenter aux élèves comme leur « grand frère ». F1 et F3 affirment quant à elles jouer le rôle de « maman ». Elles seraient leurs confidentes particulièrement sur des questions qui ont trait à leur vie privée. F1, qui porte le foulard islamique, affirme par ailleurs qu'elle incarnerait auprès de la plupart de ses élèves une image traditionnelle les conduisant à lui vouer respect et confiance.

Sur les trois enseignantes de notre panel, dans l'exercice de leur fonction, deux d'entre elles portent le foulard, en l'estimant comme partie intégrante de leur identité. F1 ayant plus de trente années d'ancienneté rapporte à ce propos que lors d'un changement d'établissement, ses collègues l'encourageaient à retirer son voile. Elle aurait refusé en répliquant avoir toujours travaillé ainsi. De même F2 a refusé d'adhérer à cette attente du personnel de l'école, alors même que la directrice de son établissement insista pour qu'elle retire ce couvre-chef en l'avertissant du supposé risque encouru en cas d'inspection.

Or, il convient ici de noter qu'en lien à la nature très particulière des cours de religion⁵⁹, les titulaires de ces cours peuvent légalement porter des signes convictionnels tel que le foulard dans l'enceinte de l'école. Mais il semble manifestement persister sur le terrain, une ignorance et/ou un déni de ce droit par le personnel du monde scolaire. Cette situation peut s'expliquer en partie par le fait que la question du foulard pour les enseignantes n'est pas explicitement « cadrée » par la Constitution belge. Elle est du ressort des institutions politiques dites

⁵⁹ Maréchal Brigitte, Dassetto Felice, Bocquet Célestine, *Musulmans et non musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, 102 pages. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/151817>

communautaires (Communautés flamande, française⁶⁰ et germanophone), responsables des questions culturelles, c'est-à-dire aussi compétentes pour l'enseignement et ses modalités d'organisation.

Pour contrecarrer ce type d'attentes telles que rapportées par F1 et F2 sur le lieu de travail, pouvant être vécues à tout le moins comme embarrassantes, le *Centre interfédéral pour l'égalité des chances* travaille notamment à rappeler le régime légal encadrant la profession en matière de signes convictionnels. Dans son rapport daté du mois d'avril 2021⁶¹ sont énoncées les raisons invalidant juridiquement la volonté d'interdire le port du foulard pour ces enseignantes dans l'enceinte de l'école. Tandis qu'est reproché un prosélytisme religieux par sa seule visibilité au sein de l'école publique, le Conseil d'État a en effet consacré plusieurs fois le droit de le porter à travers quatre arrêts, en 2013, 2014 et 2016⁶². Ceux-ci contreviennent à des refus de désignation en communautés française et flamande, d'enseignantes de religion islamique pour le seul motif qu'elles portent le voile.

Au vu du statut singulier de la profession, nous pouvons en outre voir derrière le port du foulard pour ces enseignantes le défi d'une reconnaissance identitaire, comme F1 et F2 le soutiennent. Lequel vient en définitive défier lui-même certaines compréhensions du principe de neutralité dès lors que celui-ci viserait à privilégier avant tout l'intérêt général au détriment des particularismes pour se rapprocher d'une conception strictement laïque et neutre des agents publics⁶³. Les malaises entourant l'exercice de ce droit sont notamment engendrés par une méconnaissance du statut des titulaires de RI au regard de la complexité du droit belge. Mais la multiplicité des régimes pouvant être tiré à partir du principe de neutralité, au-delà d'être source d'incompréhensions mutuelles sur le terrain, peut aussi être considérée comme marque de souplesse, en phase avec les spécificités et demandes locales.⁶⁴

⁶⁰ Sur base d'interprétations issues d'un même principe de neutralité, le voile en vient à être autorisé ou interdit selon les écoles.

Au niveau de la Communauté française (dont est issu le panel), à l'exception donc de la prise en compte du cas singulier des professeures de religion islamique, la quasi-totalité des établissements scolaires officiels interdit le port du voile pour les enseignantes et pour les élèves.

Cabiaux Dominique, Wibrin Françoise, Abedinaj Luan et Blésin Laurence, *Neutralité et faits religieux : Quelles interactions dans les services publics ?*, op. cit.

Dumont Hugues et Delgrange Xavier, « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *Droit et société*, n°68, p.75-108, 2008. URL : <https://doi.org/10.3917/drs.068.0075>

⁶¹ Centre Interfédéral pour l'égalité des chances. Recommandation n°268 du 13 avril 2021 « Rappel de notre recommandation sur le port de signes convictionnels par les enseignant.e.s de religion » Consulté le 16 août 2022 à l'adresse : https://www.unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/2021-268_-

[Actualisation de la recommandation 119 - Les enseignantes de religion islamique sont autorisées à porter le foulard.pdf](#)

⁶² Arrêt du Conseil d'État n°223.201 du 17 avril 2013. Consulté le 16 août 2022 à l'adresse : <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=306>

Lien vers les deux arrêts de 2014 : <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=191>

Lien vers l'arrêt de 2016 : <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=306>. Consultés le 16 août 2022.

⁶³ Wolfs José-Luis, Tisseyre Laure, D'Hondt Delphine, Guillaume Julie, « La formation des enseignants à la 'neutralité' en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du 'vivre-ensemble' et de la 'neutralité' ? Enquête exploratoire », *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, n°, 2020, p. 59-78.

⁶⁴ Maréchal Brigitte, Dassetto Felice, Bocquet Célestine, *Musulmans et non musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques*, op. cit.

En quête d'un modèle éducatif conciliant distance neutre, confessionnalité et développement d'une relation horizontale avec les élèves

Par ailleurs, plusieurs interviewés insistent sur la distinction entre leur rôle éducatif au service de l'élève d'une part et ce que l'élève décide de faire de ce qu'il reçoit, d'autre part. Toutefois, nous pouvons considérer la particularité de la relation liant l'enseignant qui partage a priori la même religion que son élève dans une société sécularisée ainsi que l'autorité charismatique et/ou traditionnelle que celui-ci peut dégager, voire même de nature institutionnelle-légale (notamment liée à un processus croissant de formation et de reconnaissance par diverses structures). Avec ces éléments à l'esprit, nous posons l'hypothèse que l'approche confessante est susceptible de prendre le pas, à diverses occasions, sur une transmission distanciée de la tradition musulmane.

Plus prosaïquement dit, un enseignant qui exposerait un interdit religieux à son élève pour ensuite lui rappeler, qu'il lui reviendrait d'agir selon ses propres choix, n'irait pas sans risquer le développement d'une tension psycho-affective chez son élève, précisément en raison de l'autorité que ce dernier pourrait accorder au discours d'un enseignant de religion⁶⁵. Tout cela à moins que l'enseignant ne parvienne effectivement à clairement exposer combien une diversité d'approches ont déjà été historiquement mobilisées au sein même de la tradition musulmane, puis à fortiori lors de l'époque contemporaine, ce qui permettrait précisément à l'élève de s'autoriser à développer lui-même une approche plus distanciée, quitte à ce que celle-ci l'amène à adopter pour lui-même ensuite une approche des plus orthodoxes, mais cette fois assumée sur base d'une véritable réflexion personnelle.

À l'heure du déploiement tous azimuts de discours concurrentiels sur le web, sans quasiment aucune limite, nous soutenons que cette supposée autorité morale-religieuse de l'enseignant sur son élève pourrait vraisemblablement être relativisée par l'adoption d'une pédagogie pratique opérationnalisant un modèle éducatif susceptible de concilier distance neutre, confessionnalité et développement d'une relation horizontale avec les élèves, en distinguant les divers regards et en favorisant leurs rencontres. Ce sont des ouvertures qu'il importe d'explorer dans de futures enquêtes. Ces éléments nous rappellent en définitive la position intermédiaire de l'enseignant à la croisée d'attentes dont la conciliation lui incombe. Cette position médiatrice voire conciliante, assurée par l'enseignant de RI, entre les milieux religieux et l'espace public, peinerait à être reconnue par les opposants des cours de religion, selon la majorité du panel.

L'enseignant, un médiateur régulièrement mobilisé hors de ses classes en interne de l'école dont les capacités pourtant primordiales à créer des relations de confiance ne sont guère reconnues

Contre toute attente, sept enseignants sur neuf rapportent jouir d'une forme de reconnaissance de la part du personnel de l'école quant au service de médiation qu'ils assurent dans le cadre de leur fonction d'enseignant. *Cette reconnaissance serait toutefois limitée au seul niveau interne de l'école*, soit en bonne convenance entre les parties à de multiples occasions. Cette reconnaissance est notamment reliée, selon les enseignants, aux situations où ils gèrent par exemple des tensions qui impliquent un ou plusieurs élève(s) inscrit(s) au cours de religion, mais aussi lorsqu'ils interviennent pour traduire de l'arabe au français à des non-francophones

⁶⁵ Abdel Gawad Hicham, *Les questions que se posent les jeunes sur l'Islam : Itinéraire d'un prof, op. cit.*

ou encore lorsqu'ils fournissent des éclaircissements sur certains points de l'islam auprès de collègues qui se posent des questions.

Outre ce service pratique de médiateur assez directement disponible et *de facto* mobilisé sur place, le lien de confiance supposément particulier entre l'enseignant et son élève reste, selon la majorité des personnes interrogées, un trait de la profession qui peine à être reconnu et valorisé aussi bien par les différents collègues que par la société en général. Pourtant, comme le remarquent quelques enseignants, la déconstruction de tout système de croyance nécessite au préalable l'existence d'un lien de confiance entre l'apprenant et l'enseignant, qui se construit sur la durée. C'est ce rapport présumé de confiance qui démontre la position stratégique que peut occuper l'enseignant de RI dans la déconstruction d'idées extrémistes associées à l'islam. Ce rapport serait, entre autres, facilité par le fait que certains élèves n'auraient pas d'autres figures, légitimes à leurs yeux, vers qui se tourner lorsqu'il s'agit de discuter de l'islam en dehors de la Toile (pourtant anonymes et qui comportent de nombreux biais) et en dehors des mosquées – que quasiment aucun élève ne fréquenterait, selon les dires de plusieurs interviewés. Comme l'énonce un enseignant, ce statut et la régularité des relations constituent une véritable aubaine susceptible de porter de nombreux fruits :

C'est ça l'avantage du professeur, c'est qu'il est en contact direct avec ses élèves. Et, il a un rôle éducatif extraordinaire. Donc tu peux imaginer que si chaque professeur de religion a plus ou moins 200 élèves, j'ai dit qu'il y a plus ou moins 700 professeurs, euh il faut multiplier ça par 200 et on peut imaginer un petit peu le nombre d'élèves qui passent entre les mains de ces professeurs (...).(H1, 50 ans, 5 années d'expérience.)

Comme ébauché en début d'article, l'élève qui assiste à un cours où l'on traite d'une forme particulière de la vie bonne, enracinée dans une tradition millénaire, et qui définit souvent une part de son identité ne s'y tient à priori pas tel un outsider qui assimileraient des contenus de façon insensible sans mise en perspective sur sa propre existence. Ceci nous amène à ouvrir les yeux sur la dimension affective, sensiblement vécue qui est à l'œuvre dans les classes de religion et qui est rendue possible par l'État belge. Un enseignement qui se distingue d'une leçon « à propos » de la religion, qui serait avant tout voire uniquement envisagée comme un vestige du passé, plus ou moins dépassé. Il s'agit bien plutôt ici d'un enseignement vivant, qui tente de baliser des questions de sens, en étant assuré par des titulaires qui cherchent à *concilier* sans cesse, au quotidien, confessionnalité et distance neutre, avec pour réquisit une dose d'ingéniosité à défaut d'un soutien institutionnalisé.

Une mise en exergue de la plus-value du cours de religion à l'école qui contrasterait avec une forme de négligence de certains collègues

Parmi les éléments les plus mis en avant par les enseignants à propos de la plus-value du cours de religion au sein de l'école publique se trouve la question de l'approche subjective, conciliée sans être confondue à une approche objective de la religion. Il s'agirait à la fois d'une approche subjective étant donné l'islamité assumée des enseignants, laquelle entretient voire consolide un lien de confiance avec les élèves, comme cela a déjà été dit plus haut. Cette confiance est évoquée comme un élément crucial susceptible de permettre la déconstruction des idées erronées. Mais l'approche singulière de ces enseignants est aussi assez fortement présentée comme étant objective puisqu'à ce cours, toute question abordée se doit de l'être de manière distanciée, comme le font valoir plus de la moitié des personnes concernées. La présentation non-apologétique voire plurielle de la religion offrirait ainsi une alternative enrichissante à la logique des mosquées où l'*imam* exprime souvent d'emblée sa préférence pour l'une ou l'autre école juridique. Pour certains, elle irait même à contre-courant de la logique des mosquées,

voire aussi à contre-courant d'une logique numérique enfermant les internautes dans une « bulle algorithmique ».

En affirmant cette posture de « neutralité » par l'enseignant dans la transmission de la religion musulmane, H3 comme trois autres interviewés reconnaissent la délicatesse d'une telle entreprise étant donné les divergences sur ce qui caractérise cette posture même. De plus, H3 souligne également l'aptitude pédagogique à acquérir pour être en mesure de répondre adéquatement à certaines questions d'élèves, c'est-à-dire, en s'abstenant d'imposer un point de vue religieux contre tous les autres. Pourtant, comme le relèvent cinq enseignants sur neuf, certains attendraient précisément que l'enseignant de RI réponde plutôt uniquement « en oui ou en non » quant à l'illicéité de se marier avec un non-musulman pour une musulmane, quant à la damnation supposément inéluctable des non-musulmans, ou encore quant à la pratique de la crypto-monnaie, en guise d'exemples. L'enseignant serait ainsi vu par la plupart de ses élèves comme une figure légitime apte à faire le tri entre les interprétations variées et contradictoires qui peuvent émerger à partir de sources dites islamiques, ce qui dispenseraient ces derniers à réfléchir d'eux-mêmes en cherchant à déployer un véritable arsenal argumentaire, justifié sur base d'une diversité de sources elles-mêmes devant-elles être contextualisées.

En dépit de ces défis de reconnaissance plus ou moins rencontrés par les enseignants, les cours de RI manqueraient de considération de la part de certains membres du personnel de l'école, comme l'avancent de manière assertive cinq enseignants sur neuf. Bien que ce manque de reconnaissance relève le plus souvent d'un ressenti général, celui-ci a déjà pu apparaître fondé sur l'une ou l'autre expérience concrète. À titre illustratif, H3 rapporte qu'à la suite d'un changement organisationnel, plusieurs enseignants venaient à manquer de quelques heures dans leur horaire. Une circulaire a ensuite été émise, stipulant que ces enseignants étaient invités à compléter leur emploi du temps par des heures de remédiation et il raconte qu'on lui aurait alors demandé de ranger la bibliothèque durant ses heures manquantes. L'extrait ci-dessous illustre son ressenti face à ce qu'il considère comme un manque de considération quant à son statut, puisqu'il estime que les tâches qu'on lui a alors demandé d'assumer n'auraient jamais été demandées à quelque autre enseignant (ce qui demanderait toutefois à être vérifié).

Voilà ce qu'on me demande dans telle école, je ne suis pas manutentionnaire hein ! (...) me demander de décharger des caisses, non mais vraiment c'est marrant en fait. Décharger des caisses et ranger la bibliothèque, ce n'est pas mon job, je suis désolé (...) c'est-à-dire qu'on va oser des choses vis-à-vis du professeur de religion qu'on n'osera jamais vis-à-vis d'un autre professeur. (H3, 43 ans, 10 années d'expérience.)

Récapitulatif des aspects mis en exergue par l'enquête exploratoire et détermination des espaces d'enquêtes qui restent ouverts pour de nouvelles explorations

Sur base de neuf entretiens semi-directifs, ont empiriquement été exposés une pluralité de défis qui sont rapportés par des enseignants de religion islamique en fonction dans le niveau secondaire des écoles officielles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces défis ont été regroupés sous trois ensembles - organisationnels, de ressources et de reconnaissance. En nous efforçant d'éviter les écueils de la dénonciation ou de la fascination d'une présence religieuse au sein de l'école, nous avons dégagé par-delà les trajectoires et expériences hétérogènes une « mise sous tension » commune et spécifique à la profession. Profession dont l'avenir semblerait défié par sa position dans le paysage scolaire, située à la croisée d'attentes venant des élèves, des parents d'élèves, des collègues, des directions, de l'EMB et de l'État belge. Mais encore, une profession organisée entre les murs d'une école habituellement tenue de déployer des postures neutres, sachant qu'y sont aussi déployées de multiples considérations à propos d'une religion plurielle et constellée, au sein d'une société en mutation en proie à des cristallisations d'opinions de part et d'autre sur la religion et plus particulièrement sur l'islam. C'est dire combien les défis pratiques énoncés appellent à une réponse collective dont les retombées sont également collectives. Les locaux des cours de religion islamique apparaissent en définitive, comme les laboratoires d'enjeux grossis d'une société moderne et globalisée. L'hypothèse de départ consistant à anticiper la nature sociétale et donc politique des enjeux qui se posent à la profession semble corroborée par la présente contribution. Sans prétendre l'épuisement des discussions entamées, cette enquête exploratoire a jeté l'ancre empirique d'une réflexion sur les enjeux d'autorité et de neutralité d'un modèle éducatif adapté et de reconnaissance, ici envisagés depuis les défis pratiques du quotidien de ces enseignants.

Depuis une approche surplombante, nous pouvons considérer qu'en dépit du fait que l'enseignant de religion puisse déroger en partie au devoir de neutralité, l'approche non purement apologétique de la religion tendrait à susciter la méfiance des religieux attachés à une compréhension plutôt traditionnelle voire unique et figée de la religion. D'un autre côté, quand bien même l'enseignant s'efforcerait de dispenser son cours depuis la (sur)valorisation d'une neutralité d'abstention/distance neutre, le gardant éloigné d'une approche apologétique, son approche tendrait à susciter des questionnements et des inquiétudes chez les tenants d'une laïcité qui s'opposerait à toute présence religieuse dans quelque institution publique que ce soit, y compris l'institution scolaire. De part et d'autre donc, sa position d'entre-deux, médiatrice ou conciliante, comme dit plus haut, suscite des craintes et des attentes opposées.

Un espace d'enquête ouvert qui demande à être exploré est ainsi celui de la complexité d'une posture ambivalente, à la fois confessionnelle et teintée d'une neutralité d'abstention. Autrement dit, quels sont les contours de cette approche à la fois confessante et objectivante de la religion ? Le croisement des sciences religieuses et des sciences de l'éducation s'avérerait heuristiquement prometteur pour cette question. Nous avons vu que cette ambivalence précise peut être la source de difficultés pédagogiques et didactiques (faute d'encadrement) mais sera-t-il toujours le cas en dépit d'un programme révisé ? Des thématiques délicates « récalcitrantes » pourraient-elles persister ? C'est somme toute dans les locaux des classes de religion que peuvent s'actualiser de manière grossière les couacs résiduels de l'intégration de l'islam dans la réalité belge et de la réalité belge dans l'islam.

Un deuxième espace d'enquête tout aussi intéressant que complémentaire consisterait à creuser la nature de la relation entre l'enseignant de RI et ses élèves, à l'heure où de manière générale, la religiosité des jeunes ne se construit plus au travers du discours d'un seul imam. Quel rôle l'enseignant de RI incarne-t-il donc aux yeux de ses élèves ? Quelle forme d'autorité dégage-t-il auprès d'eux ? D'une autorité morale, religieuse, traditionnelle-légale, charismatique ou d'un

tout autre type ? Autant au travers de dispositifs de recherche quantitatives que qualitatives, des réponses à ces questions conduiraient à compléter la compréhension des vécus professionnels d'enseignants à la lumière des vécus d'élèves, dont la prise en compte reste indispensable pour cerner au mieux leurs besoins et adapter en conséquence les façons de donner cours. Reste encore à construire ce dispositif didactique et pédagogique conciliant confessionnalité, neutralité d'abstention et approche bottom up entre élèves et enseignant – si tant est que son contenu ne soit plus exclusivement déterminé par un organe chef de culte, mais soit surtout réceptif aux attentes de la société civile, aux spécialistes en sciences religieuses et sociales et avant tout aux enseignants de religion expérimentés qui savent pertinemment là « où les choses coïncent ».

Enfin, les défis de reconnaissance pourraient être mieux saisis par le prisme de l'identité professionnelle de ces enseignants de religion islamique dans le paysage scolaire belge. Quelles sont les attentes que ces enseignants placent dans leur profession à l'heure actuelle ? Comment le contexte politique belge met à l'épreuve leur identité de groupe professionnel ? S'en trouve-t-elle renforcée, fragilisée ou même intacte ? Comment les personnes de confession musulmane issue de la société civile belge perçoivent-ils ce métier ? Quelles attentes ou espoirs y placent-ils ? Des questions qui restent majoritairement inexplorées et qui pourtant seraient à même d'écarter les images réductrices d'endoctrinement et d'éducation rétrograde souvent accolées à cette profession.

En définitive, cette contribution, en retrait (volontaire) des argumentaires sur la (non)pertinence et le devenir des cours confessionnels dans le réseau officiel en Belgique francophone, a tenté de soulever des questions à l'endroit où des réponses unilatérales et tranchées ont le plus souvent droit de cité, au détriment, parfois, de l'idéal démocratique. C'est par contraste, en visant toujours cet idéal et en considérant de concert le statut de ces cours, nous le croyons, que les divergences actuelles sur la place à conférer à la religion dans l'École publique au XXI^{ème} siècle, plutôt que de fracturer la société civile, devraient plus que jamais s'épanouir dans l'espace du débat et in fine du compromis.

Notes

^I Quelques précisions terminologiques

Nous parlons d'« enseignants » pour désigner non pas tous les enseignants mais bien les enseignants de religion islamique exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles dans le niveau secondaire qui ont participé à l'enquête. Nous utilisons également l'abréviation RI pour « religion islamique ».

Les différents cours de religion et celui de morale non-confessionnelle proposés dans l'enseignement officiel sont souvent désignés par l'expression de « cours philosophiques », mais nous faisons le choix de ne pas employer une telle expression puisque celle-ci induit l'idée qu'il s'agirait de cours où l'on traite de philosophie, ce qui n'est pas toujours le cas (Sägesser, 2012).

Dans le but d'éviter les répétitions, les termes interviewés, participants, enquêtés et interlocuteurs seront utilisés de manière interchangeable - bien que ces termes aient des connotations différentes.

Pour les lecteurs non-belge, il est à préciser qu'en Belgique francophone, l'enseignement secondaire s'organise sur six années pour l'élève âgé d'au moins 12 ans et jusqu'à ses 18 ans au minimum. L'enseignement secondaire s'entame à la sortie de l'enseignement primaire. En référence à la première année, l'on parle communément de « la première secondaire » et ainsi de suite jusqu'à la « sixième secondaire ».

Pour plus de détails sur l'organisation du système scolaire belge, voir :

Enseignement, Système éducatif. Enseignement.be. Consulté 10 novembre 2021, à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2>

^{II} Lors de nos recherches documentaires, nous avons trouvé deux mémoires de fin d'études consacrés aux enseignants de religion islamique. Étant donné, le manque de données empiriques sur la question, nous les citons ci-dessous, pour qui souhaite en prendre connaissance :

- Andouh Saïd, *Enseignants de religion islamique de l'enseignement officiel francophone (en Belgique) : quelles différences entre les enseignants de 1ère, de 2ème et 3ème génération dans la conception de « la citoyenneté » ? État des lieux et enjeux*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2015. Prom. : Farhat, Nadim. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:6810>

En 2015, dans le cadre de son mémoire de fin d'études en sciences politiques, S. Andouh s'est penché sur les différentes conceptions de la citoyenneté de trois groupes d'enseignants de religion islamique distingués en fonction de leur socialisation passée ou non sur le sol belge. En affirmant que les enseignants de RI bénéficient d'un leadership religieux, il souligne l'enjeu laissé, en grande partie, entre les mains de ces derniers dans la construction d'un « islam de Belgique ».

- Abied Driss, *La notion d'identité professionnelle au travers des contenus de la formation du CDER Islam, et sa répercussion sur les approches pédagogiques et didactiques des enseignants de religion islamique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2019. Prom. : El Asri, Farid. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22613>

En 2019, D. Abied, à la fois étudiant en sciences de l'éducation et enseignant de religion islamique lui-même, a traité de l'identité professionnelle des enseignants de religion islamique ayant suivi la formation du CDER Islam. Il part notamment de l'hypothèse selon laquelle cette formation aurait impacté l'approche de leur cours qui serait, à l'issue de cette formation de 300 heures, davantage sécularisée et moins dogmatique. Cette hypothèse aurait été confirmée par le biais de cinq entretiens réalisés avec les enseignants concernés. Certains d'entre eux regretteraient par ailleurs le caractère obligatoire de cette formation lorsque, dans le même temps, ils pressentent paradoxalement la disparition future de leur profession.

Nous avons également identifié le mémoire suivant mais il n'est visiblement pas accessible sur le net : Balga, C. (2017). *Réception de la réforme des cours philosophiques. Perceptions, vécus des enseignants et effets identitaires*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, non-publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

^{III} « Cette formation est née d'un partenariat entre l'UCLouvain et l'EMB. Elle a pour ambition de doter les professeurs de religion islamique de l'enseignement primaire et secondaire de solides compétences en théologie et didactique de l'enseignement religieux, ce qui est nécessaire en vue d'une désignation comme professeur de

religion islamique en Fédération Wallonie-Bruxelles. La formation fait interagir des professeurs d'université belges et étrangers ainsi que des experts de terrain (inspecteur de religion islamique FWB). »

Source : CDER Islam. UCLouvain. Consulté 17 novembre 2021, à l'adresse : <https://uclouvain.be/fr/facultes/theologie/cder-islam.html>

IV Le tableau ci-dessous est repris tel quel d'un rapport du *Centre de recherche et d'information socio-politiques* (CRISP) rédigé par Caroline Sägers et publié en 2020. Il fournit un aperçu des titres légalement requis pour enseigner la religion islamique en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que les niveaux d'enseignement en fonction des titres acquis. Source : Sägers Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2459-2460, p. 5-72, 2020.

Tableau 9. Titres légalement requis pour devenir enseignant de religion islamique (Communauté française)

Diplôme ouvrant à la fonction	Certificat ou diplôme complémentaire reconnu ou délivré par la commission pédagogique de l'EMB			Niveau d'enseignement			
	(1) Certificat ou diplôme pédagogique	(2) Certificat ou diplôme d'aptitude à l'enseignement religieux islamique	(1) et (2)	Enseignement supérieur non universitaire	Enseignement secondaire du degré supérieur	Enseignement secondaire du degré inférieur	Enseignement primaire
Doctorat en théologie islamique *							
Licence/master en théologie islamique *							
Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)							
Licence/master en pédagogie							
Licence/master en sciences psychologiques							
Licence/master en sciences de l'éducation							
Autre licence/master **							
Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)							
Candidature/baccalauréat ***							
Graduat							
Régendat (instituteur primaire)							
Enseignement secondaire supérieur							

* Diplôme délivré par une université, un institut ou une faculté de théologie islamique.
 * Diplôme délivré, après quatre années d'études au moins, par une université, un centre universitaire, un institut ou une haute école en Belgique ou à l'étranger.
 ** Diplôme délivré, après deux années d'études au moins, par une université, un centre universitaire, un institut ou une haute école en Belgique.
 source : Arrêté du gouvernement de la Communauté française du 8 juin 1999 modifiant la réglementation relative au statut administratif des maîtres de religion, des professeurs de religion et des inspecteurs de religion des religions catholique, protestante, israélite et orthodoxe des établissements d'enseignement de la Communauté française, *Moniteur belge*, 9 septembre 1999.

CRISP CH 2459-2460

V Pour plus d'informations sur l'organisation du système scolaire en Belgique francophone, voir : *L'organisation générale de l'enseignement*. Enseignement.be. Consulté 26 juin 2021, à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>

VI **Plus de détails méthodologiques**

Cette enquête suggérée par la Prof. B. Maréchal s'est concrétisée par la réalisation de douze *entretiens [d'une durée moyenne d'une heure et trente minutes]* menés sur quelques semaines, à compter de la fin du mois de mars à la fin du mois d'avril 2021. Ces entretiens anonymisés ont été enregistrés et ont été intégralement retranscrits

par des jobistes financés par le CISMOC. A côté de ces entretiens, des lectures recommandées par des collègues du CISMOC-CISMODOC ont apporté un éclairage théorique aux témoignages des interviewés.

La recherche de participants s'est principalement faite par l'envoi de mails à des personnes et structures relais. À côté de ces mails, des demandes ont également été publiées sur les réseaux sociaux. La moitié de l'échantillon a été constitué par l'intermédiaire de personnes de notre réseau proche. Quant à l'autre moitié, nous ne l'aurions probablement jamais trouvée à temps sans l'aide apportée par la Faculté de théologie de l'Université Catholique de Louvain. En effet, devant nos nombreuses demandes sans suite, notre maître de stage, Madame B. Maréchal nous avait judicieusement suggéré de contacter cette Faculté organisant entre autres une formation à destination des enseignants de religion islamique. Cette Faculté dispose donc de coordonnées qui, sous l'autorisation préalable des enseignants, pouvaient nous être transmises. Cette mise en contact nous a finalement permis de trouver des enseignants enthousiastes et prêts à contribuer à une recherche les concernant.

Compte tenu du contexte pandémique durant lequel ces entretiens ont été menés – mars à avril 2021, l'entretien à distance s'est imposé à nous. La modalité « à distance » de cette enquête nous est alors apparue limitante mais aussi facilitante à quelques égards. Concernant les aspects limitants de notre enquête à distance, il est utile de soulever quelques points d'attention. Premièrement, il s'avère qu'une partie de la communication non-verbale ait pu se voir entravée par la distance physique. Cette communication non-verbale joue d'ailleurs un rôle dans l'instauration d'un climat de confiance. Deuxièmement, les coupures de connexion ou les décalages sonores plus ou moins réguliers et inattendus pourraient avoir compliqué la dynamique naturelle de l'échange. Enfin, l'écran affichant généralement un minuteur a pu constituer une incitation à « surveiller » l'heure. Nous prenons acte du fait que ces potentialités puissent avoir impacté/biaisé le cours « normal » des échanges.

A propos des aspects facilitants d'une enquête par écrans interposés, nous posons l'hypothèse que nous avons plus tendance à accepter une interview demandant d'allumer notre écran d'ordinateur plutôt qu'une interview où l'on serait amené à se déplacer, entre autres. Le distanciel résout ainsi le frein de la distance géographique. Il se trouve que le panel constitué est composé d'enseignants des quatre coins de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une enquête ordinaire en présentiel nous aurait sans doute limité aux enseignants géographiquement proches de notre ville. Ce qui est intéressant c'est qu'il y a de nombreuses similitudes dans les témoignages livrés et ce, malgré les différentes implantations dans lesquelles les participants exercent leur fonction.

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques

Abdel Gawad Hicham, *Les questions que se posent les jeunes sur l'Islam : Itinéraire d'un prof*, Waterloo, La Boîte à Pandore, 2017.

Blaise Pierre et de Coorebyter Vincent, « L'Islam et l'école : Anatomie d'une polémique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1270-1271, 1990, p. 1-87. URL: <https://doi.org/10.3917/cris.1270.0001>

Brébant Emilie et Schreiber Jean-Philippe, *La formation des enseignants de religion islamique dans l'enseignement officiel en Communauté française de Belgique*, ORELA : Observatoire des Religions et de la Laïcité, 15 sept. 2011. Consulté le 3 nov. 2021 à l'adresse : <https://o-re-la.ulb.be/index.php/analyses/item/26-etat-de-la-formation-des-enseignants-de-religion-islamique-dans-l%E2%80%99enseignement-officiel-en-communaut%C3%A9-fran%C3%A7aise-de-belgique>

Cabiaux Dominique, Wibrin Françoise, Abedinaj Luan et Blésin Laurence, *Neutralité et faits religieux : Quelles interactions dans les services publics ?*, Louvain-la-Neuve, Academia, L'Harmattan, 2014.

Dassetto Felice et Bastenier Albert, *Enseignants et enseignement de l'Islam au sein de l'école officielle en Belgique*, Louvain-la-Neuve, CIACO, 1987, 116 pages.

Dassetto Felice et Maréchal Brigitte (dir.), *Adam et l'évolution : Islam et christianisme confrontés aux sciences*, Louvain-la-Neuve, Academia, Bruylant, 2012.

Derroitte Henri, Groupe De Recherche « Education et Religions » (GRER), *Religion et éducation citoyenne*, Bruxelles, *Lumen Vitae*, coll. « Haubans » n°5, 2011.

Dumont Hugues et Delgrange Xavier, « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *Droit et société*, n°68, p.75-108, 2008. URL : <https://doi.org/10.3917/drs.068.0075>

Leclercq Jean (dir.), *Morale et religions à l'École ? Changeons de paradigme*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 2015. URL: <http://books.openedition.org/pucl/2591>

Maréchal Brigitte, Dassetto Felice, Bocquet Célestine, *Musulmans et non musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, 102 pages. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/151817>

Panafit Laurent, *Quand le droit écrit l'Islam : L'intégration juridique de l'Islam en Belgique*, Bruxelles, Bruylant, 1999.

Patigny Vanessa, « Un cours de religion, pour quoi ? », *Revue Lumen Vitae*, n°2, LXXIII, 2018, p. 221-226. URL: <https://doi.org/10.2143/LV.00.0.0000000>

Patigny Vanessa, « Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. », *Revue Lumen Vitae*, n°3, LXXII, 2018. URL: <https://doi.org/10.2143/LV.73.2.3285251>

Sägesser Caroline, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2140-2141, 5-59, 2012. URL: <https://doi.org/10.3917/cris.2140.0005>

Sägesser Caroline, « L'organisation et le financement public du culte islamique. Belgique et perspectives européennes », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2459-2460, p. 5-72, 2020. URL : <https://doi.org/10.3917/cris.2459.0005>

Wolfs José-Luis, Tisseyre Laure, D'Hondt Delphine, Guillaume Julie, « La formation des enseignants à la 'neutralité' en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du 'vivre-ensemble' et de la 'neutralité' ? Enquête exploratoire », *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, n°, 2020, p. 59-78.

Ressources légales

Centre de documentation administrative. Constitution 17-02-1994. Mis à jour au 15/01/2009. Consulté le 2 nov. 2021 à l'adresse : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/18064_000.pdf

Extrait de l'article 6 du Chapitre II du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (MB 23/09/1997), p. 5. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

Le Service Enseignement de religion islamique de l'EMB. Exécutif des musulmans de Belgique. Consulté le 10 novembre à l'adresse : <https://www.embnet.be/fr/services-enseignement-religion-islamique>

Programme de cours publié par l'EMB consultable à l'adresse : https://www.embnet.be/sites/default/files/programme_enseignement_secondaire.pdf

Référentiel de compétences publié par l'EMB consultable à l'adresse :

https://www.embnet.be/sites/default/files/enseignement_-_referentiel_de_compences_0.pdf

Article 5 du décret du 17 décembre 2003. Moniteur belge, 21 janvier 2004. Consultable à l'adresse : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28381_000.pdf

Debray Régis, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale. « L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque », Février 2002, p.4. Texte disponible à l'adresse : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000544/0000.pdf>

Arrêt du Conseil d'Etat n°223.201 du 17 avril 2013

Consulté le 16 août 2022 à l'adresse : <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=306>

Arrêts du Conseil d'Etat n°226.345 et n° 226.346 du 5 février 2014 Consulté le 16 août 2022.: <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=191> .

Arrêt du Conseil d'Etat n°233.672 du 1^{er} février 2016 : <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=306> . Consulté le 16 août 2022.

Arrêt n°34/2015 du 12 mars 2015 consultable à l'adresse : <https://www.const-court.be/public/f/2015/2015-034f.pdf> . Consulté le 15 août 2022.

Autre

Hammouti Hafida, *Faut-il supprimer les cours de religion à l'école ? Non !*, Politique : Revue belge d'analyse et débat, novembre 2020. <https://www.revuepolitique.be/faut-il-supprimer-les-cours-de-religion-a-lecole-non/> (consulté le 2 nov. 2021).

Stazweski Michel, *Faut-il supprimer les cours de religion à l'école ? Oui !* Politique : Revue belge d'analyse et débat, novembre 2020. <https://www.revuepolitique.be/faut-il-supprimer-les-cours-de-religion-a-lecole-oui/> (consulté le 2 nov. 2021).

58^{ème} fil d'actualité du Cismodoc : Novembre-Décembre 2021, Centre de documentation sur l'islam dans le monde contemporain, CISMOC – *Centre interdisciplinaire d'études de l'islam dans le monde contemporain*. Consultable à l'adresse : https://www.academia.edu/70267910/58e_fil_dactualit%C3%A9_du_Cismodoc_Novembre_D%C3%A9cembre_2021?email_work_card=title

Pétition consultable à l'adresse :

https://www.petitionenligne.be/non_a_la_suppression_total_des_cours_de_religionsmorale_dans_les_ecole

Bref compte-rendu disponible à l'adresse suivante, Comptes rendus d'ouvrages. *Histoire, monde et cultures religieuses*, n°39, p. 155-167, 2016. URL : <https://doi.org/10.3917/hmc.039.0155>

Centre Interfédéral pour l'égalité des chances. Recommandation n°268 du 13 avril 2021 « Rappel de notre recommandation sur le port de signes convictionnels par les enseignant.e.s de religion » Consulté le 16 août 2022 à l'adresse : https://www.unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/2021-268_-_Actualisation_de_la_recommandation_119_-_Les_enseignantes_de_religion_islamique_sont_autorisees_a_porter_le_foulard.pdf