



University of Zurich
Zurich Open Repository and Archive

Winterthurerstr. 190
CH-8057 Zurich
<http://www.zora.uzh.ch>

Year: 2009

L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions

Frank, K; Uehlinger, C

Frank, K; Uehlinger, C (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. In: Amherdt, F-X; Moser, F; Nayak, A; Philibert, P. Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles. Fribourg, 179-214.

Postprint available at:
<http://www.zora.uzh.ch>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich.
<http://www.zora.uzh.ch>

Originally published at:
Amherdt, F-X; Moser, F; Nayak, A; Philibert, P 2009. Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles. Fribourg, 179-214.

L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions

Par Katharina Frank¹ et Christoph Uehlinger

1. Introduction

La situation religieuse en Europe s'est profondément modifiée durant les dernières années, aboutissant à un voisinage de situations socio-culturelles multiples et de plus en plus diverses. L'école est touchée de manière particulière par cette diversité : d'une part la socialisation d'un nombre croissant de jeunes n'est plus déterminée automatiquement par un cadre de références chrétiennes ; d'autre part, les jeunes représentent une partie de plus en plus importante de la population non chrétienne. L'Office fédéral de la statistique comptait en l'an 2000 à peu près 92 000 musulmans de moins de quinze ans : c'est presque un tiers de la population musulmane recensée en Suisse. Par ailleurs, les mêmes statistiques démographiques relèvent une diminution continue du pourcentage de personnes appartenant à une des Eglises chrétiennes officiellement reconnues en Suisse².

S'il est un lieu où ces transformations se montrent au grand jour, c'est bel et bien l'école où enfants et jeunes, croyants ou non, se rencontrent et partagent entre eux et avec des adultes enseignants un quotidien consacré à la formation. Les professeurs travaillant dans le cadre de l'école publique sont confrontés de plus en plus à des élèves représentant des origines et des appartenances socio-culturelles et religieuses très diverses. Occupant en quelque sorte une position médiane entre la société et les jeunes gens qui sont leurs élèves, les enseignants sont eux aussi touchés de manière particulière par les mutations socio-culturelles. Il n'est pas rare qu'ils doivent réagir et s'adapter à de telles mutations bien avant que les institutions de l'Etat et ses offices compétents puissent le faire à leur tour.

Donner un aperçu de la situation de l'enseignement dit « du fait religieux » en Suisse alémanique : telle était la tâche que les organisateurs de l'enseignement de troisième cycle dont ce volume rend compte nous avaient impartie. Nous ne pourrions y répondre avec la précision souhaitable dans les limites de cette contribution. Chacun sait qu'en Suisse la scolarité obligatoire relève de l'autorité des cantons ; les systèmes scolaires présentent donc d'un canton à l'autre de multiples variétés qui parfois frisent la contradiction (voir ci-dessous, section 5). On sait par ailleurs que l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement public en matière de religion(s) sont aujourd'hui, l'un comme l'autre, engagés dans des processus de mutation multiples. Aussi n'est-il pas surprenant que l'on réfléchisse

¹ Katharina Frank est l'auteur de la section 4, qui résume sa recherche doctorale et en anticipe certaines conclusions. Elle a en outre fourni maintes indications utiles à Christoph Uehlinger, qui a rédigé les autres parties de cette contribution. Tous les liens internet mentionnés dans cet article ont été vérifiés le 14 septembre 2007.

² Voir www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html.

actuellement dans plusieurs cantons alémaniques aux conditions-cadre dans lesquelles se produisent ces mutations, que l'on soumette à nouvel examen les fondements mêmes (pédagogiques, didactiques, juridiques...) sur lesquels on veut baser l'enseignement dit « religieux » ainsi que les objectifs vers lesquels un tel enseignement devrait tendre. Dans certains cantons, de nouveaux manuels scolaires sont en cours d'élaboration, alors que dans d'autres les enseignants sont plutôt forcés de « naviguer à vue ». Les choses sont en mouvement à tel point qu'un état des lieux vieux de seulement trois ans³ paraît déjà, à maints égards, en décalage avec la réalité du terrain.

Plutôt que de procéder à des mises à jour ponctuelles, il nous a semblé utile de réfléchir en amont et d'aborder notre sujet de manière plus globale. Il s'agit, dans un premier temps, de s'interroger sur les termes employés dans le débat et les présupposés qu'ils véhiculent de manière explicite ou implicite (ci-dessous, section 2). Il est essentiel par ailleurs de clarifier la position du chercheur par rapport à son sujet ; il importe de vérifier les intérêts qui le lient à ce sujet, puis de s'interroger sur le rôle que peut tenir une discipline, en l'occurrence la Science des religions⁴, dans un processus d'élaboration de nouveaux modèles, et donc aussi de négociations sociales et politiques, pédagogiques et didactiques en cours (section 3). La Science des religions, on le sait, se définit volontiers comme descriptive et analytique pour ne pas dire « neutre » face à son objet. Elle réclame en cela un statut épistémologique forcément différent de la théologie (y compris de la *Religionspädagogik* ou « pédagogie religieuse »). Elle doit, nous semble-t-il, veiller à garder cette distance critique – aussi et à plus forte raison lorsqu'elle est directement mise à contribution en vue de la conception et de la mise en œuvre de nouveaux programmes d'enseignement public. La Science des religions ne saurait donc se faire le porte-parole militant de tel ou tel modèle d'enseignement « du fait religieux ». Tout au plus peut-elle assumer un rôle de traductrice, voire de médiatrice dans la gestion d'un processus complexe où se rencontrent des intérêts

³ Données rassemblées par Andréa BELLIGER et Thomas GLUR-SCHÜPFER : *Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone*, Luzern 2002, désormais accessible en ligne : www.unilu.ch/files/ru_kompendium_02_7810.pdf.

⁴ Nous n'ouvrons pas ici le débat sur la désignation la plus pertinente de notre discipline, mais opterons pour une forme composée d'un singulier censé refléter la cohérence épistémologique d'une discipline scientifique et d'un pluriel représentant son objet (en allemand, *Religionswissenschaft* plutôt que *Religionswissenschaften* ; en anglais, *Study of Religions*). Les langues latines préfèrent le pluriel *sciences des religions*, au risque de mettre en péril la cohérence du projet (ce que connaissent bien, entre autres, les praticiens de l'*histoire des religions*). Il nous semble que le caractère disciplinaire de la Science des religions s'apparente à l'histoire, à la sociologie ou à la psychologie (disciplines académiques que personne n'aurait l'idée de mettre au pluriel sauf pour désigner une pluralité d'approches et de théories pratiquées en leur sein) plus qu'aux sciences humaines, les sciences sociales, les sciences de l'homme, les sciences de la vie, etc. (dont le pluriel signale non seulement le caractère inter- ou transdisciplinaire mais le renoncement *a priori* à toute ambition de cohérence épistémologique). Que dans le cas de la Science des religions le singulier ne doive jamais exclure les démarches inter- et transdisciplinaires nous semble être une évidence.

parfois forts divergents de l'Etat et de la société, de majorités aux orientations partiellement « invisibles » et de minorités aux convictions tranchées, représentant elles-mêmes différentes traditions religieuses. Nous y reviendrons.

L'Institut de Science des religions de l'Université de Zurich participe à des titres divers à la réflexion académique sur la place du religieux dans l'enseignement public : Katharina Frank y mène depuis quelques années des recherches empiriques et comparatives sur des enseignements existants au niveau primaire ; elle donnera ici un aperçu sélectif de ces recherches (section 4)⁵, avant que nous esquissons en quelques traits « la situation de l'enseignement du fait religieux en Suisse alémanique » (section 5). Plusieurs collaboratrices et collaborateurs sont par ailleurs engagés, avec des collègues d'autres disciplines (l'islamologie, l'indologie, la théologie protestante), dans la formation de futurs professeurs du secondaire qui enseignent depuis l'automne 2007 une nouvelle branche scolaire intitulée *Religion und Kultur*. Une des originalités majeures de ce nouvel enseignement est son caractère obligatoire, voulu par les autorités politiques du canton. Il soulève d'une manière on ne peut plus claire la question de la liberté de croyance : comment en effet concevoir un enseignement scolaire obligatoire en matière de religion(s) qui respecte pleinement la liberté de croyance ? Quelques membres de notre institut participent par ailleurs, avec des collègues de la Haute Ecole pédagogique et d'autres universités ainsi que les instances cantonales compétentes, à un processus de réflexion devant conduire à la réalisation de nouveaux manuels scolaires et instruments didactiques. Nous présenterons ici les grandes lignes de ce projet actuellement mis en œuvre, en concluant par quelques réflexions sur le rôle que peut tenir la Science des religions dans un tel processus (section 6).

2. Présupposés et terminologie

Essayons d'abord de clarifier nos présupposés, les termes en vigueur pour parler de différents modes d'enseignement, ainsi que les objectifs de la présente contribution.

⁵ Voir, entre autres, FRANK-SPÖRRI, Katharina, « Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht ? Religionswissenschaftliche Erkundungsgänge », in : *Zeitschrift für Missions- und Religionswissenschaft* 88 (2004) 42-53 ; FRANK, Katharina – JÖDICKE, Ansgar, « Öffentliche Schule und neue religiöse Vielfalt : Themen, Probleme, Entwicklungen », in : BAUMANN, Martin – STOLZ, Jörg (éd.), *Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens*, Transcript, Bielefeld 2007, 273-284 (traduction française en préparation aux éditions Labor et Fides, Genève). Voir aussi JÖDICKE, Ansgar, « Religionsunterricht in Europa », in : FRIEDLI, Richard – SCHNEUWLY PURDIE, Mallorie (éd.), *L'Europe des Religions. Eléments d'analyse des champs religieux européens*, Peter Lang, Bern 2004 (coll. *Studia Religiosa Helvetica*, 8/9), 137-152 ; FEIGE, Andreas – TZEETSCH, Werner, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*, Kohlhammer, Stuttgart 2004.

2.1. Regards intéressés : entre pédagogie « religieuse » et didactique « du fait religieux »

Pour des raisons historiques et socio-culturelles impossibles à résumer ici, l'enseignement de connaissances religieuses en Suisse comme ailleurs en Europe occidentale s'est longtemps développé dans des cadres confessionnels « chrétiens »⁶. Cela vaut autant pour les cantons qui entretiennent encore des rapports privilégiés avec l'Eglise catholique ou protestante, pour ceux où les deux Eglises majoritaires jouissent du même statut que pour ceux qui connaissent une stricte séparation entre Eglises et Etat. Qu'ils soient dispensés dans le cadre de l'école publique ou d'une instruction religieuse à part, les programmes touchant à « la religion » ont longtemps été conçus, contrôlés et autorisés par des instances ecclésiales et théologiques. Dans les cantons dits protestants, un enseignement dit « histoire biblique » (*Biblische Geschichte*) dispensé dans les écoles publiques reflète jusqu'à nos jours une des orientations confessionnelles majeures de la Réforme. Une remise en question de cet enseignement peut donner lieu à des interrogations majeures concernant la transmission de l'héritage culturel dit « judéo-chrétien » dans la société contemporaine⁷.

Le curriculum théologique universitaire comporte une branche spécialisée destinée à l'étude des conditions-cadre et l'enseignement des principes pédagogiques et didactiques qui devraient guider la transmission du savoir religieux. La « pédagogie religieuse » (en allemand : *Religionspädagogik*) fait partie de ce qu'en théologie protestante on désigne comme « théologie pratique », alors que les catholiques parlent volontiers de « théologie pastorale ». S'il va de soi que cette « pédagogie religieuse » se développe en échange permanent avec la pédagogie générale (dont les propres racines historiques plongent en partie dans l'enseignement religieux...), il n'en reste pas moins qu'elle est institutionnellement séparée de cette dernière et qu'elle constitue en quelque sorte un « univers de discours » parallèle. On observe d'ailleurs à ce propos un phénomène de délégation de compétence (en allemand, on parlerait de *Zuständigkeit*) comparable à la situation d'autres disciplines relevant de la théologie : dans nos universités, l'Ancien et le Nouveau Testament ne sont pas étudiés dans le cadre des études de langues et littératures, mais par les « sciences bibliques » ; l'histoire de l'Eglise (sic, au singulier) ne fait pas partie des cursus offerts dans les départements d'histoire en faculté des Lettres, mais figure bien à part dans les programmes de théologie. Rattachés au cursus propre de la théologie, ces disciplines se sont depuis longtemps constituées en domaines spécifiques et autonomes, régies par des conventions où domine la tradition « chrétienne ». Cette situation a des conséquences majeures sur le plan du recrutement et de la transmission des savoirs et des compétences : à notre connaissance, il n'est pas de croyant juif, musulman ou hindou qui occupe au-

⁶ Nous mettons entre guillemets ce terme qui tend à masquer les différences considérables entre les enseignements confessionnels catholique et protestant.

⁷ Lors du débat soulevé dans le canton de Zurich au sujet de la suppression de l'« histoire biblique » à l'école primaire (cf. ci-dessous, section 6.2), la notion d'« héritage culturel judéo-chrétien » fut maintes fois invoquée.

jourd'hui une chaire de pédagogie religieuse non confessionnelle dans une université germanophone⁸; rares sont en outre les enseignants en pédagogie et didactique dites « religieuses » qui ne réclameraient pour eux-mêmes aucune appartenance religieuse. Que celui ou celle qui enseigne la pédagogie religieuse à de futurs enseignants « de religion » adhère lui-même à une tradition particulière (en l'occurrence, catholique ou protestante), que son enseignement se base donc essentiellement sur les modalités de transmission de celle-ci semble, aujourd'hui encore, faire partie de l'ordre convenu des choses. On en déduira que les recherches et les enseignements dispensés dans cette discipline relèvent essentiellement d'un *researching and teaching in religion*.

On sait cependant que le contenu des cours dits « de religion » dispensés à l'école publique s'est progressivement ouvert au pluriconfessionnalisme œcuménique, puis à des religions non chrétiennes. A partir du cycle secondaire au plus tard, mais souvent dès le cycle primaire, l'école publique invite les élèves à s'intéresser à ce qu'on appelle les autres « grandes religions », à savoir le judaïsme, l'islam, l'hindouisme et le bouddhisme. Les modalités selon lesquelles on enseigne ces religions sont généralement calquées sur celles du christianisme, moins le facteur d'adhésion propre à l'enseignement confessionnel. Personne n'attendra d'un professeur « de religion » qu'il ou elle enseigne si bien les cinq piliers de l'islam que les élèves se convertissent en musulmans, ni que la connaissance des quatre nobles vérités et du chemin octuple les amène à se muer en adeptes du bouddhisme. Au contraire : il paraît convenable de souligner que l'enseignement en matière de religion(s) dispensé à l'école publique n'influence pas les choix personnels des uns et des autres. Pourtant, même si ces enseignements sont censés être confessionnellement neutres, les élèves peuvent encore facilement en être dispensés : n'y a-t-il pas là comme une contradiction ?⁹

Des nombreuses questions que cette situation soulève, il y en a une qui nous paraît particulièrement pressante : où l'enseignant peut-il trouver les instruments pédagogiques et didactiques nécessaires s'il veut transmettre à ses élèves des connaissances relevant du domaine des grandes religions de façon neutre ?¹⁰ Pour les raisons évoquées ci-dessus, la pédagogie générale ne s'est guère préoccupée de

⁸ Des musulmans peuvent cependant être titulaires de chaires de pédagogie religieuse *islamique* voire interculturelle, de création récente (par exemple à l'Université d'Erlangen-Nuremberg, en Bavière).

⁹ L'ouverture des cours traditionnellement dits « de religion » au pluriculturalisme et à la privatisation des convictions religieuses s'est traduite dans plusieurs cantons alémaniques, comme d'ailleurs dans bien de pays européens, par l'adjonction d'une rubrique « éthique », voire le remplacement du contenu « religion » par celui d'« éthique ». Voir ci-dessous, section 2.3.

¹⁰ Nous postulons d'emblée qu'un enseignement « neutre » en matière de religions est non seulement possible, mais souhaitable, ce que certains spécialistes de pédagogie religieuse (en particulier, protestante) contestent. Il ne faut pas confondre la notion de « neutralité », qui exige le respect de conditions-cadre précises et l'apprentissage d'une attitude stricte de respect envers l'autre, la réserve de jugement et la non-ingérence dans les convictions religieuses d'autrui, et la notion d'« absence de présupposés », qui est impossible du point de vue cognitif et herméneutique.

cette question, ayant délégué le domaine du religieux à la pédagogie religieuse (donc, à une théologie chrétienne). Les manuels scolaires introduisant aux grandes religions ont donc souvent été élaborés par des théologiens (chrétiens), secondés par des historiens experts des différentes religions concernées¹¹. Cela ne nous paraît pas anodin : est-on suffisamment conscient que l'élargissement des contenus exigerait également un repositionnement épistémologique ? Est-on prêt à concevoir que d'autres religions ne sont pas simplement des variantes de celle que l'on a toujours enseignée (et façonnée en l'enseignant)¹², mais des systèmes symboliques différents et parfois alternatifs qui ont leur logique propre, qui parfois construisent leur univers symbolique de manière fondamentalement différente et qui ne se prêtent guère à une simple mise en parallèle de pratiques et de croyances ? Enfin, peut-on opérer le repositionnement nécessaire dans le cadre d'un enseignement et de recherches de « pédagogie religieuse » qui visent généralement, du moins en priorité, de futurs théologiens ?

S'il est vrai qu'un nombre croissant de futurs enseignants en « religion » se forment désormais (aussi) dans des cursus de science des religions, force est d'admettre que ces derniers n'offrent pas encore de leur côté des cours spécifiques qui relèvent les défis pédagogiques et didactiques d'un enseignement en matière de religion(s) qui serait développé dans une perspective strictement non religieuse, axé exclusivement sur des approches historique, socio-culturelle, comparée, enseignement adapté à des élèves aux croyances les plus diverses, affirmées parfois mais souvent peu articulées. N'en déplaise à certains, il nous paraît difficile de concevoir un tel enseignement dans le cadre des canaux traditionnels de la pédagogie et de la didactique religieuse théologique. Un repositionnement plus proche de la pédagogie interculturelle et de la didactique générale nous semble non seulement souhaitable mais nécessaire.

2.2. Enseignement « religieux », « sur les religions », « de culture religieuse », « du fait religieux » ?

Les lentes mutations de l'enseignement en « religion » s'accompagnent d'errances terminologiques et de glissements sémantiques qui, pour avoir l'apparence innocente, peuvent occulter la permanence de positions ambiguës ou masquer des difficultés nouvelles. D'un point de vue de la Science des religions, la notion courante d'« enseignement religieux » est une notion tout à fait recevable à condition que son usage soit précis et reste limité à un enseignement confessionnel clairement déclaré comme tel (*teaching in religion*). Enseignements et apprentissages constituent dans ce cadre un acte religieux dans la mesure où ils servent à transmettre un savoir religieux confessionnel d'une génération à une autre. Du point

¹¹ C'est le cas, par exemple, des manuels élaborés par ENBIRO ; cf. la contribution de Claude SCHWAB dans le présent volume.

¹² C'est le point de vue exprimé par la fameuse phrase d'Adolf VON HARNACK : « Qui connaît cette religion – à savoir le christianisme – connaît toutes les autres ». Il n'est point nécessaire de souligner qu'une telle position, polémique en son temps, est aujourd'hui désuète.

de vue des pratiquants déterminés d'une religion, l'enseignement religieux est généralement considéré comme essentiel à une pleine compréhension de la religion et souvent envisagé comme un facteur important de socialisation dans la communauté. Il vise donc la formation progressive d'une identité religieuse, l'insertion de l'élève dans une communauté et la mise en pratique consciente de sa foi et/ou de ses obligations rituelles (on parle aussi de *teaching into religion*). D'un point de vue de sociologue, cet enseignement est un facteur essentiel de production du religieux à travers la reproduction du savoir d'un groupe particulier. Par la force des choses, un tel enseignement supporte difficilement l'indifférence à l'égard de son contenu ; il ne cherche ni la distanciation ni la contestation radicale. Par ailleurs, il ne s'accommode pas facilement de la présence simultanée d'adeptes de différentes traditions religieuses, à moins que sa perspective soit explicitement interreligieuse. S'il peut donc revêtir une haute signification pour une communauté ou pour des cadres œcuméniques ou interreligieux, ce type d'enseignement ne se prête pas pour l'école publique moderne, pluraliste et laïque.

En cherchant à tenir compte d'une population de plus en plus variée incluant des croyants de différentes religions autant que des jeunes aux références religieuses souvent floues, faibles ou non existantes (les soi-disant « analphabètes religieux »¹³), l'école publique s'est donc mise à inventer un enseignement « sur les religions » (*teaching about religion*) qu'elle souhaite non confessionnel et ouvert à tous. Il convient de distinguer clairement, dans les termes et sur le fonds, ce type d'enseignement du précédent ; on ne devrait donc pas le désigner du même terme, « enseignement religieux ». Toujours est-il que l'héritage de l'enseignement religieux d'une tradition particulière ne s'est pas simplement évaporé avec l'ouverture aux approches plurireligieuses. L'enseignement a beau être œcuménique voir interreligieux, il s'agit souvent d'un enseignement religieux « déguisé » surtout lorsque ceux et celles qui le pratiquent ont été formés selon l'ancien paradigme. Si l'objectif est d'ouvrir l'intelligence des élèves à saisir la pertinence profonde des questions religieuses – quelles que soient les réponses que l'on admet volontiers plurielles de nos jours –, s'il s'agit de transmettre aux élèves une « culture religieuse » (autre terme d'usage récent, par exemple dans le canton de Fribourg), l'enseignement (que l'on qualifiera alors de *teaching from religion*) reste marqué du sceau de la tradition religieuse dominante. S'il veut respecter le droit fondamental à la liberté de croyance et de conscience, il devra laisser grandes ouvertes les portes de la dispense.

C'est, semble-t-il, pour marquer plus clairement la rupture avec un enseignement religieux de type confessionnel ou interreligieux qu'en francophonie l'on s'est tourné il y a quelques années vers la notion de l'« enseignement du fait reli-

¹³ Ce terme souvent employé de nos jours mériterait sans doute une analyse et une critique approfondie : de quel alphabet parle-t-on ? Quel serait le contenu d'un enseignement « du fait religieux » qui saurait prétendre à une fonctionnalité comparable à celle de la maîtrise d'un alphabet, de la lecture et de l'écriture ?

gieux »¹⁴. Cette notion tient une place importante dans le débat français sur le rôle que doit assumer l'école laïque et républicaine face à la résurgence de phénomènes religieux apparemment irréductibles¹⁵. Dans le contexte français, elle porte une charge idéologique importante dans un contexte conjoncturel précis : il s'agit de mettre en balance l'héritage de la révolution, la stricte laïcité de l'État et les grands défis d'intégration auxquels est confrontée la société multiculturelle contemporaine, qui est aussi une société de classe menacée de communautarismes de tous bords.

Selon le rapport sur « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » demandé en décembre 2001 par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, à Régis Debray, on attend d'un tel enseignement qu'« en écartant délibérément tout enseignement religieux », il s'inscrive « dans le cadre des disciplines existantes – non dans celui d'une hypothétique nouvelle matière scolaire »¹⁶. Il s'agit donc d'articuler l'enseignement « du fait religieux » avec des disciplines comme la philosophie (qui a un statut traditionnellement fort dans les programmes français), l'histoire, la géographie et les arts. On envisage d'aborder les religions comme faits de civilisation, « éléments marquants et, pour une large part, structurants de l'histoire de l'humanité, tantôt facteurs de paix et de modernité, tantôt fauteurs de discorde, de conflits meurtriers et de régression »¹⁷, mais « le but n'est pas de "remettre Dieu à l'école" »¹⁸. Parmi les convictions nouvelles, il y en a une qui traduit de manière particulièrement éloquente l'esprit de notre époque : « La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir. (...) Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre) »¹⁹. Enseigner « le fait religieux » viserait alors à renforcer, voire à redéfinir la laïcité – voilà un paradoxe qui mérite sans doute réflexion²⁰.

La France n'étant pas la Suisse alémanique, on pourrait craindre que nous nous écartions de notre sujet. En effet, la notion d'« enseignement du fait religieux » n'a pas d'équivalent en allemand ; elle est intraduisible et reste donc complètement étrangère aux discussions germanophones en la matière. Il fallait cependant

¹⁴ Voir à ce propos la critique de Philippe BORGEAUD, « Laïcité et enseignement de l'histoire des religions », in : *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* 5 (2005) 124-133.

¹⁵ Cf. NOUAILHAT, René, *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité*, Nathan, Paris 2003, 2004 (coll. *Les repères pédagogiques. Série Formation*).

¹⁶ Voir la préface ministerielle, ainsi que le libellé de la mission confiée au rapporteur, dans DEBRAY, Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, préface de Jack LANG, Odile Jacob, Paris 2002, 9-10, 61-62.

¹⁷ Ibid., 10. Voir également ibid., 23 : « L'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux ».

¹⁸ Ibid., 16.

¹⁹ Ibid., 26, 43.

²⁰ BAUBEROT, Jean, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, Paris 2004 (coll. *La couleur des idées*).

faire référence au contexte français pour bien situer la sémantique originale du terme. Relevons que dans le contexte français, on a envisagé par ce terme un enseignement strictement laïque, intégré dans d'autres branches suivant nécessairement les principes d'une pédagogie générale et d'une didactique correspondant aux sciences humaines et sociales en général. Le « fait religieux » y est considéré comme un fait socio-culturel ordinaire et non comme un phénomène sui generis²¹. Son enseignement supposerait une approche strictement historique, sociologique, éventuellement comparatiste (autant dire : propre à la Science des religions). Il exclut par contre l'approche catéchétique et théologique. S'il est permis d'avoir une fois encore recours à l'anglais, il s'agit là d'un type particulier de *teaching about religion*. Pour forcer un peu le trait, un tel enseignement vise à comprendre plutôt qu'à orienter, à observer et signifier plutôt qu'à faire sens.

Peut-on adopter en Suisse la notion de « fait religieux » sans tenir compte de son contexte d'origine franco-français ? Le débat qui a inspiré ce troisième cycle et les discussions qui s'y sont tenues indique que cela n'est non seulement possible, mais que c'est bien ce qui se passe actuellement en Suisse romande. La nouvelle formule semble non seulement offrir une alternative bienvenue à celui d'« enseignement religieux », terme trop ambigu lorsqu'il s'agit d'un enseignement dispensé par l'école publique. Elle semble en plus avoir la capacité de fédérer des intérêts multiples et peut-être même contradictoires. Il est en effet frappant d'observer comment les tenants d'un enseignement religieux traditionnel semblent s'en accommoder sans peine pour ne pas dire avec un certain empressement. Bouée de sauvetage, stratégie de marketing ? La facilité avec laquelle la formule est intégrée aux avis les plus divergents a quelque chose de stupéfiant, sinon de déconcertant – comme si le terme lui-même pouvait donner (redonner ?) une pertinence à la chose elle-même, indépendamment d'un contenu sémantique, d'une épistémologie et d'une méthodologie spécifiques. Soulignons donc que même si la formule a de plus en plus cours en Suisse romande²², sa signification pour l'enseignement public n'a pour l'heure pas encore été négociée. Or l'on ne réformera jamais un enseignement en profondeur par un simple changement de label.

Isolé de son contexte original, une formule tend à prendre un sens nouveau suivant le poids même des mots qu'elle véhicule. Or il nous semble que la notion d'un enseignement « du fait religieux » n'est, en tant que telle, pas moins ambiguë que d'autres qui l'ont précédée. Elle réclame pour elle toute la force que le langage courant prête au « fait » en tant que tel : on suppose que c'est forcément du réel, plus solide que des croyances quelconques jugées molles, subjectives, sinon

²¹ Cf. PIETTE, Albert, *Le fait religieux. Une théorie de la religion ordinaire*, Economica, Paris 2002 (coll. *Etudes sociologiques*).

²² Aux dernières nouvelles, certains stratèges universitaires romands souhaiteraient fédérer théologie et sciences des religions sous le toit commun du « fait religieux ». On peut s'interroger sur les intérêts cachés et l'idéologie sous-jacente d'une telle proposition, qui veut non seulement masquer des différences épistémologiques et souvent méthodologiques importantes, mais également faire croire que les deux disciplines auraient un seul et même objet.

désuètes. Le « fait » a quelque chose d'objectif et d'incontestable – ce qui le rend attractif précisément pour ceux que la contestation du religieux ou la perte de vitesse de traditions jadis majoritaires inquiète. Pris en dehors de son contexte original, la notion d'un (voire du) « fait » (au singulier !) suggère que « le religieux » en tant que tel aurait quelque chose de factuel, d'incontestable voire d'inévitable, de quasi-naturel. Le singulier a quelque chose d'hégémonique et rappelle une époque où l'on aimait identifier en deçà de la multitude des traditions sinon une constante anthropologique, du moins un fonds « religieux » commun. *Homo religiosus redivivus*. Or l'être humain ne naît pas religieux. S'il peut, sous certaines conditions et pour autant que l'on puisse s'entendre sur les termes, le devenir, l'adjectif s'emploie pour désigner la capacité de l'être humain à structurer le monde, à lui donner un sens. Si les « faits religieux » sont nécessairement socio-culturels et historiques, c'est en réalité de « faits de civilisation(s) » (au pluriel) qu'il s'agit. On ne saurait insister trop sur le pluriel, voire les pluriels, qui par ailleurs doivent réserver une place importante au « non religieux », athée ou agnostique.

Pour ce qui nous concerne, nous parlerons désormais d'« enseignement en matière de religion(s) » lorsqu'il s'agit d'englober la pluralité des modèles en cours. Nous limiterons le terme d'« enseignement religieux » à l'enseignement confessionnel (*teaching in religion*) ou interreligieux (*teaching from religion*). Quant à la notion d'« enseignement du fait religieux », elle nous semble trop floue et portant à malentendu dans le contexte suisse. Nous lui préférons celle d'un enseignement portant sur la connaissance du religieux et des religions comme faits socio-culturels²³.

²³ Le problème terminologique se pose différemment selon les langues. En allemand, on emploie les termes de *Religionskunde*, *Religionslehre* ou *Religionsunterricht*. Les deux premiers renvoient en général à un enseignement qui se veut neutre et objectif, alors que le troisième est utilisé indistinctement pour tous les types d'enseignement dont l'objet entretient un quelconque rapport, de loin ou de près, avec le champ religieux. Si l'usage en fait donc un terme flou et ambigu, les avis divergent quant aux conclusions qu'il faudrait en tirer dans un souci de clarification terminologique. Certains (dont Andréa BELLIGER, Katharina FRANK, Ansgar JOEDICKE) utilisent le terme *Religionsunterricht* comme classificateur descriptif de premier niveau pour désigner tout enseignement en matière de religion(s) indépendamment de son orientation épistémologique et pédagogique. D'autres (dont Christoph UEHLINGER) redoutent la confusion sémantique propre au terme *Religionsunterricht* provenant de son emploi consacré pour des enseignements religieux, interreligieux ou éthico-philosophiques. Derrière les mots se profilent aussi des options stratégiques différentes : veut-on réformer l'enseignement religieux pour en faire un enseignement *sur* les religions et le religieux, ou préfère-t-on concevoir ce dernier non pas comme une transformation, mais comme une alternative au premier impliquant une sorte de changement de paradigme ?

2.3. L'objet de l'enseignement : « religion », « éthique » ou « savoir-vivre » ?

Nous n'avons pas encore abordé un débat largement mené dans l'aire germanophone, à savoir si l'objet traditionnel de l'enseignement religieux, pour autant que celui-ci soit dispensé à l'école publique, devrait aujourd'hui être remplacé par d'autres contenus aux connotations moins chargées tels que l'éthique²⁴ ou le « savoir-vivre » (une traduction assez approximative de l'allemand *Lebenskunde*). De tels programmes sont offerts dans plusieurs cantons de Suisse alémanique comme dans d'autres régions germanophones, soit en complément au programme de religion (selon un système modulaire parfois abrégé LER, à savoir *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*²⁵, ou *Religion und Ethik*), soit dans des cours parallèles (les élèves et leurs parents étant alors appelés à choisir entre les deux²⁶), soit en remplacement de la religion comme enseignement délibérément laïc. Dans les trois configurations, il s'agit d'initier enfants et jeunes aux normes et valeurs fondamentales d'une société pluraliste et multiculturelle dans le souci de leur apprendre à conjuguer liberté et responsabilité, respect d'autrui et civilité. Plusieurs raisons, dont la diminution de l'emprise parentale ou familiale sur l'éducation de leurs enfants, sont invoquées pour justifier la légitimité voire la nécessité d'un tel enseignement. Nous ne les commenterons pas puisque le sujet dépasse notre propos.

Le déplacement de l'attention du religieux à l'éthique peut se comprendre dans une perspective fonctionnaliste à la Durkheim, l'éthique étant aujourd'hui appelée, plus que le religieux sinon en remplacement de ce dernier, à fournir le ciment de cohésion dont toute société, fût-elle pluraliste et largement sécularisée, a besoin²⁷. Cela dit, de l'avis de nombreux observateurs et enseignants, l'adjonction

²⁴ Cf. supra, n. 9.

²⁵ A ce sujet, cf. GRÖZINGER, Karl – GLADIGOW, Burkhard – ZINSER, Hartmut (éd.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Verlag Arno Spitz, Berlin 1999 (coll. *Religion – Kultur – Gesellschaft*, 1).

²⁶ C'est aujourd'hui le cas, par exemple, dans le canton bilingue de Fribourg où l'élève peut choisir en 1^{ère} et 2^e année du Cycle d'orientation entre une heure de cours de religion confessionnel ou une heure de cours intitulé « Éthique et cultures religieuses ». On peut s'interroger sur les modalités et les implications d'un tel choix, qui sous-entend que les deux options représentent des offres analogues alors qu'elles sont ou devraient être de nature sensiblement différente. Aussi peut-on observer, dans la bouche de politiques aux fortes convictions catholiques, des glissements entre « cultures religieuses » au pluriel et « culture religieuse » au singulier. En 3^e année, le cours d'« Éthique et cultures religieuses » devient obligatoire pour tous, ce qui le rapproche du projet *Religion und Kultur* décrit ci-dessous. Cf. les contributions de Nicole GIROUD, Philippe JEAN et Jean-Blaise FELLAY dans ce même volume.

²⁷ Cf. cependant la réserve justement exprimée de GRÖZINGER, Karl – GLADIGOW, Burkhard – ZINSER, Hartmut (éd.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Verlag Arno Spitz, Berlin 1999 (coll. *Religion – Kultur – Gesellschaft*, 1), 11 : « Ein Verschieben ethischer Orientierungen auf

du label « éthique » semble plutôt augmenter les défis et les difficultés au lieu de les résoudre. Elle supposerait que l'on définit clairement le rapport entre le nouveau paradigme (l'éthique) et les référents traditionnels (la religion, la philosophie), ce qui est rarement fait, et que l'on se détermine sur le statut normatif du nouvel enseignement (pour autant qu'il y en ait un). Comment enfin déterminer les qualifications requises de la part des enseignants pour cette nouvelle matière appelée « éthique » tant qu'il n'existe pas de cadre de formation spécifique correspondant dans les hautes-écoles pédagogiques et les universités ? Signalons simplement que plus le profil de compétences qu'on attend des enseignants est flou, plus il est exposé à l'arbitraire et au politiquement correct.

La mise en parallèle de programmes dits « de religion » et d'éthique ou de « savoir-vivre » n'est pas sans effet sur la perception des premiers nommés. Soit le domaine éthique est évacué de celui des religions, ce qui revient à réduire ces dernières à de simples croyances accompagnées d'un patrimoine artistique et les vide d'une partie essentielle de leur fonds normatif. Soit la priorité voire la primauté accordée à l'éthique déteint sur la perception du religieux au point que celui-ci est alors limité à un simple programme de normes et valeurs. Les deux approches sont réductrices et ignorent la différence catégorielle entre l'éthique et le religieux. S'il est vrai que l'on ne comprendra jamais la réalité et le fonctionnement des grands systèmes religieux sans s'intéresser à leur impact sur le domaine éthique et moral, il n'est pas moins fatal de réduire les religions à des systèmes de moralités et de savoirs-vivre communautaires. L'étude de l'éthique d'une ou de plusieurs traditions religieuses tient sans doute une place importante dans tout enseignement en matière de religion(s), mais elle ne doit en aucun cas le phagocytter.

Pour résumer ces considérations, si les concepts peuvent certes aider à défricher un champ et ordonner la discussion, il importe qu'ils soient accompagnés de définitions précises et d'emplois consistants. Cela dit, il semble que la sémantique des termes et leurs implications pour un enseignement public en matière de religion(s) font aussi l'objet de négociations constantes entre les acteurs sociaux concernés par l'école, ce qui est tout à fait normal dans une démocratie. La Science des religions tient-elle une position dans ce processus de négociation ?

3. Quel regard la Science des religions porte-t-elle sur l'enseignement en matière de religion(s) ?

La question peut paraître purement académique, elle n'est pas moins pertinente ; pour qui pratique la discipline dans un cadre académique, elle est essentielle. En effet, il ne suffit pas d'identifier les intérêts que défendent les différents acteurs sociaux, du politique aux institutions, des représentants de traditions religieuses aux responsables de l'école publique, des enseignants et des institutions qui les forment aux parents d'élèves... Pour des raisons épistémologiques, la Science des

die Alternativen der europäischen Philosophiegeschichte erkennt, daß der größte Teil der Menschheit sein moralisches, wirtschaftliches und politisches Handeln nicht philosophisch, sondern religiös begründet ».

religions doit s'interroger sur ses propres intérêts – ainsi que sur ses véritables compétences – dans le débat qui nous concerne. Après tout, elle aussi fait partie de l'ensemble social et revendique des compétences spécifiques en tant que discipline académique. Or qui dit compétences doit ajouter conscience de ses limites.

Il nous semble que le rapport entre la Science des religions et l'enseignement en matière de religion(s) est triple :

1. Recherche – L'enseignement en matière de religion(s) est d'abord pour la Science des religions un objet d'étude scientifique. La tâche de la recherche est d'observer à l'aide d'outils historiques, empiriques et théoriques, d'analyser et d'éventuellement comparer les pratiques d'enseignement les plus diverses en matière de religion(s), en tenant compte de leurs contextes historiques et socio-culturels, de leurs cadres juridiques et institutionnels et des traditions religieuses qui les informent. L'observation permet de classer les pratiques et d'établir des typologies fonctionnelles selon des critères analytiques précis²⁸. En tant que discipline portant un intérêt systématique aux cadres culturels qui régissent toute production et transmission du savoir, la Science des religions sera particulièrement attentive aux interdépendances entre pratiques d'enseignement et codes symboliques traditionnels. En tant que science descriptive et analytique, elle veillera surtout à garder une distance critique face à son objet en prenant garde de ne pas prendre partie de façon hâtive pour tel ou tel type, « modèle » ou projet d'enseignement.

2. Enseignement – L'enseignement de connaissances approfondies en matière de religion(s) et de leur fonctionnement est évidemment la mission académique propre de la Science des religions, pour laquelle elle réclame une compétence spécifique, basée sur un statut épistémologique particulier à la jonction des sciences humaines et sociales et renforcée par les liens qu'elle entretient avec de nombreuses disciplines spécialisées telles que l'indologie, l'islamologie, l'histoire des christianismes etc. Dans le cadre socio-culturel qui est le nôtre, l'enseignement public en matière de religion(s) doit pleinement garantir la liberté de culte et de croyance. Il ne doit répondre à aucune exigence confessionnelle et l'appartenance éventuelle d'un enseignant à une tradition religieuse particulière ne doit pas en principe influencer le contenu de son cours. Une des compétences socio-culturelles que *Religion und Kultur* entend développer auprès des jeunes est la compréhension d'autrui liée à la capacité de contextualiser son propre point de vue, autrement dit de savoir changer de perspective. La Science des religions est sans aucun doute la discipline académique qui se trouve le plus en affinité avec ces exigences ; elle offre aussi le cadre de formation privilégié pour apprendre les compétences requises²⁹. La Science des religions ne veut ni ne peut représenter

²⁸ La recherche présentée par Katharina FRANK (ci-dessous, section 4) peut servir d'exemple à ce propos.

²⁹ Cf. KRIESEL, Peter, « Anmerkungen zum Beitrag der Religionswissenschaft für die Allgemeinbildung der Schüler und Lehrkräfte in der Schule », in : GRÖZINGER, Karl – GLADIGOW, Burkhard – ZINSER, Hartmut (éd.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Verlag Arno Spitz, Berlin 1999 (coll. *Religion – Kultur – Gesellschaft*, 1), 59-69.

les croyances religieuses « de l'intérieur » ; elle en vise cependant une intelligence substantielle³⁰, critique et nuancée qui reste rigoureusement neutre face aux croyances étudiées (y compris les non-croyances). La compétence que veut susciter la Science des religions est anthropologique (dans le sens disciplinaire), historique, sociologique, culturelle ; elle ne requiert aucune « musicalité » particulière puisque son propos n'est ni artistique, ni religieux. Ce n'est pas faire œuvre de propagande que de prétendre que dans le contexte d'une société pluraliste moderne, fondée sur le principe de la séparation de l'Église et de l'État et la liberté de croyance et de culte, la Science des religions doit être considérée comme la discipline de référence première pour un enseignement public en matière de religion(s).³¹ A elle d'en relever le défi et d'élaborer les outils pédagogiques et didactiques nécessaires.

3. Expertise – Sur la base des principes et des compétences esquissés, la Science des religions peut parfois jouer un rôle de consultante voire de modératrice pour les autorités, les institutions et d'autres acteurs sociaux cherchant à organiser un enseignement en matière de religion(s) adapté au contexte actuel. On pourrait parler de « science appliquée des religions » si le terme n'était pas aussi contesté à l'intérieur même de notre discipline. Il convient d'ailleurs d'être particulièrement lucide aux frontières entre le scientifique et le politique : le risque existe qu'en prêtant main forte aux planificateurs de lois et de programmes scolaires, la Science des religions se mue en porte-parole de causes diverses (ne serait-ce que le souci légitime d'étudiants en Science des religions de trouver un jour emploi à leurs compétences). Rappelons donc que la distance critique face à son objet est la condition même de la pertinence de son regard et de son apport spécifique en tant que discipline scientifique.

Passons maintenant des préambules au sujet pour lequel nous avons été sollicités. Nous l'exposerons en trois parties : compte-rendu d'une recherche empirique menée dans des écoles primaires alémaniques au sujet de différents types de présentation et de problématisation du « religieux » à l'école publique (niveau primaire : cf. section 4) ; survol de la situation en Suisse alémanique de l'enseignement en matière de religion(s) à l'école publique (section 5) ; brève présentation de *Religion und Kultur*, nouveau programme d'enseignement obligatoire pour les degrés primaire et secondaire I, actuellement en voie d'être introduit dans les écoles publiques du canton de Zurich (section 6).

³⁰ On évitera ici le terme d'« intelligence authentique », qui implique une exigence d'identification propre aux systèmes de croyance et aux logiques kérygmatisques.

³¹ Cf. GRÖZINGER, Karl – GLADIGOW, Burkhard – ZINSER, Hartmut (éd.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Verlag Arno Spitz, Berlin 1999 (coll. *Religion – Kultur – Gesellschaft*, 1), 9.

4. Identification ou distanciation lors de la transmission de « savoirs religieux » à l'école primaire ? Présentation d'un projet de recherche empirique

L'enseignement en matière de religion(s), tout comme l'enseignement religieux dans le sens plus convenu (en allemand : *Religionsunterricht*) a avant tout fait l'objet de recherches en théologie pratique ou en pédagogie religieuse chrétiennes (voir ci-dessus, 2.1). La nouvelle situation pluri-religieuse et un enseignement correspondant appellent de plus en plus des investigations approfondies menées d'un point de vue de la Science des religions.

Dans le cadre de mes recherches³², je me suis intéressée à l'impact de la nouvelle situation plurielle sur la manière dont les professeurs organisent l'enseignement en matière de religion(s) dans le cadre de l'école publique. Il y a cinq ans j'ai commencé à examiner l'enseignement à ce propos en interrogeant des instituteurs et institutrices engagés à l'école primaire. J'ai visité 14 classes primaires réunissant des enfants âgés entre 8 et 12 ans. Etant particulièrement intéressée par des questions de pluriculturalité, je me suis volontairement limitée à des classes dont les enfants représentaient des traditions et des éducations religieuses multiples ; des classes dans lesquelles tous les enfants (ou presque) participent à un enseignement en matière de religion(s) dispensé en classe ; enfin, des situations dans lesquelles cet enseignement était dispensé par le professeur de classe lui-même, et non pas par un catéchiste ou autre représentant d'une collectivité religieuse particulière. Mon étude se limitant à l'aire germanophone, mes enquêtes se sont concentrées sur la Suisse alémanique. Des enquêtes parallèles en Allemagne, à Hambourg et dans l'Etat de Brandebourg, où l'on connaît également un enseignement du fait religieux standardisé pour tous les élèves (en allemand : *Religionsunterricht für alle*) complètent mon échantillon de recherche.

4.1. Disposition de la recherche

La question qui m'a intéressée avant tout était la suivante : comment les professeurs déterminent, cadrent et formatent-ils les contenus d'un enseignement en matière de religion(s) ? Quelles religions, quels thèmes choisissent-ils ? Quels buts visent-ils par leur enseignement ? Le maître (ou la maîtresse) vise-t-il plutôt une attitude d'identification ou favorise-t-il plutôt une certaine distanciation des élèves par rapport au sujet religieux traité en classe ?

Ma recherche part d'une prémisse de la théorie de l'interactionnisme symbolique³³ : des personnes qui cherchent à communiquer quelque chose à leur vis-à-vis

³² Ce qui suit résume la pièce centrale de ma thèse de doctorat accompagnée par les professeurs Hubert KNOBLAUCH, Département de Sociologie, Technische Universität Berlin, et Christoph UEHLINGER, Université de Zurich. Cette thèse a bénéficié du soutien du Fonds national suisse pour la recherche scientifique.

³³ Voir BLUMER, Herbert, « Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus », in : SCHNETTLER, Bernt – STRÜBING, Jörg (éd.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung*, UVK/UTB, Konstanz 2004, 319-385.

le font avec certaines intentions. Leur façon d'agir dépend des réactions du vis-à-vis et en tient compte. Une personne en communication interprète constamment les expressions de ses destinataires, en même temps qu'elle s'interprète elle-même. La manière d'agir d'une personne en communication dépend par conséquent de la situation de communication dans laquelle elle se trouve et qu'elle réinterprète en permanence de façon situationnelle. Je ne pars donc pas de la prémisse que les professeurs agissent plus ou moins selon leurs convictions religieuses, mais qu'ils agissent plutôt en vertu de leurs interprétations de la situation. C'est pour cette raison que j'ai décidé de mener des observations dans les classes et non pas de seulement conduire des interviews.

Je me suis avant tout intéressée au rôle de l'enseignant ou de l'enseignante. C'est lui ou elle qui envisage certains objectifs pour son enseignement. J'ai observé alors l'activité de l'enseignant et j'ai analysé les interactions entre lui/elle et ses élèves.

La méthode choisie (autant le procédé que le paradigme d'analyse) est celle de la *Grounded Theory*³⁴, qui permet le mieux de développer une réflexion théorique à partir d'observations empiriques, dans mon cas : une théorie de la transmission du savoir en matière de religion(s) (*Theorie der Religionsvermittlung*).

4.2. Résultats et typologie de genres d'enseignement

Les résultats les plus importants sont les suivants : la relation entre élèves et professeur est une relation asymétrique. Le maître détermine la direction qu'un enseignement peut prendre. En règle générale, les professeurs visent un transfert de perspective. Ils veulent que les élèves adoptent une perspective. Et ils procèdent pour cela selon une certaine structure : les professeurs présentent un thème de type religieux – une histoire (biblique par exemple), un tableau (du temple de Jérusalem), un rite (indien), une valeur (par exemple, l'amitié) ; par la suite, ils mettent ce thème ou – comme je m'exprime en suivant l'exemple de la science de perception³⁵ – une « figure » dans un certain système de référence.

Les thèmes abordés sont très divers. Les professeurs enseignent en principe toutes les religions : des religions actuelles, souvent les plus grandes (ce qu'en allemand on appelle *Weltreligionen*, ou *World Religions* en anglais), mais également des religions plus restreintes comme celle des aborigènes australiens ou des Indiens Lakota. Parfois les enseignants présentent aussi des religions du passé, telle que la religion grecque antique.

J'ai ainsi pu distinguer sept types différents de système de référence, dont je ne présenterai ici qu'une typologie simplifiée. Pour plus de clarté, j'ai rassemblé les différents types par paires en laissant de côté un septième type, surnuméraire.

³⁴ Selon Anselm STRAUSS et Juliet CORBIN, *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Beltz, Weinheim 1996.

³⁵ Voir par exemple Bruce GOLDSTEIN, *Wahrnehmungspsychologie*, Spektrum, Heidelberg-Berlin 2002, 183-224.

Systèmes de référence (<i>Bezugssysteme</i>) déterminant le transfert de perspective ³⁶		
a. Directives de type dogmatique (<i>dogmatisch</i>)	b. Orientations reliées au milieu de vie et aux questions existentielles (<i>lebensweltlich</i>)	c. Connaissances de type culturel et ethnographique (<i>kulturkundlich</i>)

a. Premier système de référence : les directives de type dogmatique (*dogmatisches Bezugssystem*)³⁷.

Dans le premier système de référence, l'enseignant présente le thème – par exemple une histoire, une fête ou un rite – en se référant au cadre dogmatique d'une tradition religieuse donnée. Je prends deux exemples : en présentant l'histoire de Pâques, une enseignante a (presque naturellement) induit les élèves à mettre cette histoire dans un cadre chrétien. En résumant le contenu de la leçon, un élève a formulé la phrase suivante ³⁸: « Par la mise en croix et par sa résurrection, Jésus a voulu nous montrer que la vie continue au-delà de la mort et que nous aussi, nous ressusciterons ».

Un autre exemple : la classe thématise les divinités grecques et le maître demande, ses yeux fixés sur une élève : « Anne, quand tu te bagarres avec ta sœur et que tu entends tout à coup un tonnerre, penses-tu que c'est un dieu qui a envoyé l'orage comme punition à cause de votre bagarre ? ».

Un tel système de référence montre l'intention du professeur de transférer de manière directive un certain système dogmatique. Il s'agit d'une certaine perspective qui vaut pour tous et que tous les élèves doivent reprendre.

b. Deuxième système de référence : des orientations reliées au milieu de vie et aux questions existentielles (*lebensweltliches Bezugssystem*).

Après avoir présenté un fait religieux tel qu'une histoire, le professeur demande aux élèves d'en appliquer une part, la situation d'un protagoniste ou la situation en général à leur situation de vie personnelle. En d'autres termes, le professeur invite ses élèves à introduire leur propre perspective, leurs propres intérêts, leurs besoins, souhaits, envies ou angoisses dans les sujets religieux relatés (une histoire, un rite, un protagoniste...). On demande alors à l'élève d'introduire ses sentiments personnels dans une situation ou une personne qui vient tout juste de lui être présentée.

Je prends là aussi un exemple : une institutrice a raconté l'histoire vétérotestamentaire de Moïse en fuite, trouvant asile chez Jéthro, le prêtre de Madian.

³⁶ Les noms des trois types ont été traduits à partir de termes allemands.

³⁷ Soulignons que le terme « dogmatique » ne comporte ici aucun jugement de valeur mais indique que le système de référence en question s'appuie sur un ensemble d'enseignements définis.

³⁸ Les traductions françaises ici et par la suite sont les nôtres.

Sans donner plus d'informations l'institutrice demande ensuite aux enfants de se mettre à la place de Moïse et d'exprimer à travers un dessin « comment Moïse s'est senti dans cette situation ». Les enfants ont alors produit des dessins très individuels, représentant chacun à sa manière leurs propres situations et leurs sentiments personnels dans une situation pareille. Tous les enfants devaient présenter leurs dessins individuels aux autres : un garçon, par exemple, fils d'un agriculteur, a fait un dessin avec des animaux domestiques, des vaches, des moutons, le chien, etc., tout ce qui appartient à une ferme. Une fille originaire de Macédoine qui avait dû fuir et avait tout perdu – sa maison, ses installations etc. – a fait un dessin avec une grande maison très riche ornée de diamants. Les autres élèves ont produit d'autres dessins selon leur imagination.

Il ne s'agit pas ici d'un transfert de perspective dans le sens d'une reprise de la perspective de Moïse dans sa situation (sociale, historique, géographique, etc.), mais plutôt d'une induction de perspective à travers des sentiments personnels. Moïse sert donc avant tout d'écran de projection pour les sentiments et situations expérimentés ou imaginés par les enfants eux-mêmes. L'élève établit ainsi une relation stricte entre sa propre situation de vie et les protagonistes de l'histoire religieuse en question.

c. Troisième système de référence : connaissances de type culturel (*kulturkundliches Bezugssystem*).

Comme chez les autres types le professeur présente d'abord un thème, avant de le mettre en perspective en le situant dans un contexte historique, social, linguistique, etc. Il s'agit de faits empiriques. Le contexte reste forcément incomplet et ouvert, mais les élèves peuvent l'enrichir avec leurs connaissances et grâce à leurs questions. L'enseignant et les élèves présentent les faits à la troisième personne. Ils ne disent pas : « je crois que le monde a été créé par Dieu », mais « il y a des gens qui croient qu'un dieu ait créé le monde ».

Le système de connaissances culturelles invite à des exercices de type comparatiste : une enseignante a ainsi commencé son cours en lisant un texte relatant le rite de la « cabane de vapeur » chez les Indiens Lakota. Ce rite effectuée aux yeux des Indiens une purification, qui permet de mettre de côté les charges émotionnelles et autres sensations négatives. Par la suite, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils connaissaient un rite semblable dans une autre religion. La classe a alors proposé une comparaison avec le rite catholique de la confession. Il y avait dans cette classe des musulmans, dont un a demandé comment ce rite de la confession se déroule chez les catholiques. L'enseignante et les autres élèves le lui ont alors expliqué, en utilisant la troisième personne.

Un tel système de référence transmet des connaissances contextualisées et invite à la comparaison systématique. Il ressemble en quelque sorte à un enseignement d'histoire ou de géographie. L'intention du professeur vise toujours le transfert d'une perspective ; celle-ci consiste cependant en la conscience qu'il s'agit de croyances et de pratiques d'autres personnes et que si l'on veut comprendre l'objet religieux en question, il faut demander à ces personnes ou consulter le matériel documentaire. « Moi » (élève) et « Lui » (un membre d'une religion) sont distincts. Il ne s'agit en aucun cas d'imposer une perspective fixée à l'avance, ni de demander à l'élève d'introduire sa perspective personnelle, mais plutôt

d'enrichir le thème ou la connaissance d'un phénomène religieux donné, avec des matériaux factuels qui peuvent éventuellement être comparés à des phénomènes semblables provenant d'autres religions ou d'autres cultures.

4.3. Les genres d'enseignements et leurs sciences de référence

Ces trois types d'enseignement ont ainsi été observés de manière empirique. En tant qu'observatrice représentant la Science des religions, je ne porte pas de jugement sur les diverses situations rencontrées ; je ne dis pas si un des trois types est meilleur ou moins bon. Tout au plus nous pourrions poser la question de savoir quel type est le mieux adapté à quel genre d'enseignement du fait religieux.

a. Je pense qu'un transfert de perspective à l'aide d'un système de référence dogmatique se prête le mieux pour un enseignement confessionnel. Les enfants sont censés apprendre à interpréter et appliquer les rites, les histoires, etc. dans le cadre d'un sens commun et traditionnel. Il faut donc que le professeur donne certaines directives et guide les enfants dans leur apprentissage des histoires, des rites et d'un certain langage propres à une tradition religieuse donnée.

b. Une didactique de la religion qui se réfère avant tout au milieu de vie et aux questions existentielles peut bien convenir à un enseignement de type interreligieux et qui ne serait pas obligatoire. Dans ce cas, tous les enfants et leurs parents ont déjà acquis ou envisagent une identification religieuse particulière. Les élèves apprennent à établir des liens entre des phénomènes religieux et leurs situations de vie. Les histoires religieuses en tant qu'histoires paradigmatiques, que ce soit pour la vie d'un élève ou pour la condition humaine en général. Souvent ce type de transmission religieuse risque cependant d'amener le maître à centrer et focaliser les élèves sur sa propre religion, à présenter seulement les histoires de sa religion, voire à leur imposer son cadre de référence ou celui de la tradition religieuse dominante³⁹. Chez nous, des enseignements conçus dans une perspective interreligieuse proposent en effet souvent des récits et un cadre de référence chrétien.

c. Un enseignement qui envisage le « fait religieux » comme un élément de connaissance socio-culturelle convient le mieux à un enseignement scolaire auquel participent tous les élèves de la classe – qu'ils soient membres ou non d'une communauté religieuse. Cet enseignement ressemble alors à un enseignement d'histoire ou de géographie. Il ne thématise pas les orientations personnelles des élèves mais étudie les orientations religieuses et les systèmes symboliques de tierces personnes.

Chacune des trois formes demande un cadre institutionnel, des personnes et des compétences spécifiques qui en appellent à des sciences de référence distinctes :

a. Pour un enseignement qui vise une certaine identité religieuse (catholique, protestante, islamique, etc.), il appartient en principe aux collectivités religieuses elles-mêmes d'en assumer la responsabilité et d'en définir les contenus. La forma-

³⁹ Voir par exemple BOCHINGER, Christoph, « Zwischen Begegnung und Vereinnahmung. Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive », in : *Praktische Theologie* 38 (2003) 86-96.

tion des enseignants est également la tâche des communautés religieuses concernées, la science de référence étant la (ou les) théologie(s) et la (ou les) pédagogie(s) respectives des religions en question⁴⁰.

b. Un enseignement qui envisage une orientation religieuse plus générale chez les élèves ou une identité qui se forme en discussion avec d'autres religions demande également des institutions et des enseignants qui disposent de compétences spécifiques. Il s'agit alors des compétences provenant d'une théologie pluraliste, des compétences psychologiques, pédagogiques, interculturelles, etc. Ces compétences peuvent être acquises dans le cadre d'institutions interreligieuses qui organisent des cours et des conférences où l'on apprend le « savoir-vivre avec » des membres d'autres traditions religieuses. La première science de référence est ici une « théologie pluraliste des religions »⁴¹. Il me semble que ce type d'enseignement relève également de la responsabilité d'institutions religieuses voire interreligieuses. C'est une option d'enseignement (facultatif, non pas un enseignement pour tous les élèves) encore très jeune dont il faudra bien observer à l'avenir les développements ultérieurs. L'initiative part souvent de milieux chrétiens. Les adeptes d'autres religions ont en général d'autres priorités – telles que la reconnaissance de leur droit à dispenser un enseignement religieux dans des bâtiments scolaires – avant qu'ils puissent entrer en matière sur un enseignement interreligieux⁴².

c. Envisageant de transmettre des informations et des connaissances culturelles au sujet d'un phénomène religieux, l'enseignement demandera avant tout une compétence historique et sociologique. S'il s'agit en outre d'aborder le domaine religieux dans une perspective comparatiste, il faut disposer d'une aptitude à développer des perspectives comparatives sans juger ou dévaluer certaines religions. Dans ce cas de figure, la discipline de référence est la Science des religions, habituée par ailleurs à travailler en réseau avec plusieurs sciences humaines et sociales.

D'une typologie théorique développée à partir d'observations empiriques, passons maintenant aux questions organisationnelle, juridique et didactique.

5. La Suisse alémanique n'existe pas : fragments d'une vision panoramique

Rappelons que l'allemand ne connaît guère d'équivalent précis à la notion d'« enseignement du fait religieux » ou « en matière de religion(s) »⁴³ ; parmi les

⁴⁰ Voir la riche littérature de la pédagogie religieuse.

⁴¹ En allemand : *Pluralistische Theologie* ou *Theologie der Religionen*, cf. par exemple BERNHARDT, Reinhold, « Pluralistische Theologie der Religionen », in : SCHREINER, Peter, et al. (éd.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, 168-178.

⁴² Voir MÜLLER, Rabeya, « Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen », in : SCHREINER, Peter, et al. (éd.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, 142-148.

⁴³ A moins que l'on veuille accepter *Religionsunterricht* comme terme englobant tous les types d'enseignement en matière de religion(s) (cf. supra, n. 23).

termes en usage en Suisse alémanique, *Religionskunde* ou *Religionslehre* semblent correspondre le mieux à la direction envisagée⁴⁴. Puisque le cadre historique, juridique et institutionnel des 18 cantons de Suisse alémanique et des trois cantons bilingues diffère de façon importante de celui de la France, nous ne trouvons en Suisse alémanique aucun modèle strictement comparable à ce qu'envisageait le rapport Debray. Le système qui s'en rapproche le plus est peut-être celui en vigueur depuis 1996 dans le canton de Berne, où le domaine religieux n'est plus abordé comme une matière à part mais fait partie de la branche scolaire *Natur – Mensch – Mitwelt*. Il constitue ainsi un champ d'étude parmi d'autres (dont l'éthique) traitant de l'homme dans son environnement naturel et socio-culturel⁴⁵.

5.1. Cadre et vue d'ensemble

Le système fédéral suisse soumet l'école publique à l'autorité des cantons ; il est de ce fait difficile de parler, en matière scolaire, de la Suisse alémanique au singulier. Aussi est-il ni possible ni nécessaire d'exposer ici dans le détail le statu quo de l'enseignement en matière de religion(s) dans les 18 cantons alémaniques⁴⁶ et trois cantons bilingues⁴⁷. Un inventaire a été dressé en 2002 par Andréa Belliger dans une documentation disponible en ligne⁴⁸. Dans son souci de comparaison schématique, celui-ci ne peut refléter adéquatement la diversité et la complexité des situations sur les plans juridique, institutionnel, organisationnel, pédagogique,

⁴⁴ Le dernier est utilisé pour désigner la branche complémentaire à la maturité ; cf. « Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK (Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren) über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995 », art. 9 al. 4h. Notons que la version française du même règlement (RRM) parle ici d'« enseignement religieux ».

⁴⁵ Dans ce même canton, l'enseignement religieux proprement dit est dispensé par les collectivités religieuses reconnues, en marge ou en dehors de l'horaire et des bâtiments scolaires, avec des modalités différentes pour les trois confessions chrétiennes reconnues ; voir BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, *Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone*, Luzern 2002, désormais accessible en ligne : www.unilu.ch/files/ru_kompendum_02_7810.pdf, 16-17. Cf. également BAUMANN, Maurice, et al. (éds.), *Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern*, Peter Lang, Bern etc. 2004.

⁴⁶ Appenzell Rhodes extérieures, Appenzell Rhodes intérieures, Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Glaris, Grisons, Lucerne, Nidwald, Obwald, Saint-Gall, Schaffhouse, Schwyz, Soleure, Thurgovie, Uri, Zoug, Zurich.

⁴⁷ Berne, à forte majorité alémanique, ainsi que Fribourg et Valais, à forte minorité alémanique.

⁴⁸ Cf. BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, *Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone*, Luzern 2002, désormais accessible en ligne : www.unilu.ch/files/ru_kompendum_02_7810.pdf. Voir également la synthèse publiée par BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, « Gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts », in : Helga KOHLER-SPIEGEL, Helga – LORETAN, Adrian (éd.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungen zum Religionsunterricht*, NZN, Zürich 2000, 83-98.

didactique, religieux, etc. Il s'agit cependant d'une ressource incontournable et fort utile.

L'étude de Belliger distingue entre un « enseignement religieux scolaire » (*Schulischer Religionsunterricht*, SRU) dispensé dans le cadre de l'école publique d'une part et un « enseignement religieux confessionnel » (*Kirchlicher Religionsunterricht*, KRU) d'autre part⁴⁹. Selon le degré de coopération entre l'Etat et les corporations religieuses reconnues de droit public, on peut établir la subdivision suivante :

SRU enseignement dispensé dans le cadre de l'école publique

1. sous la responsabilité exclusive de l'école, sans participation ni co-responsabilité des collectivités religieuses reconnues
2. sous la responsabilité partagée de l'école et des collectivités religieuses reconnues
3. sous la responsabilité des collectivités religieuses reconnues.

KRU enseignement dispensé par l'institution religieuse

4. sans coopération avec l'Etat
5. en coopération avec l'Etat, c'est-à-dire dans les bâtiments de l'école publique mais en dehors du programme scolaire
6. en coopération avec l'Etat, dans le cadre du plan scolaire hebdomadaire
7. sous la co-responsabilité de l'Etat.

Le critère de classification est ici le rapport qu'entretiennent l'Etat, c'est-à-dire la collectivité civile, et les collectivités religieuses (le plus souvent les Eglises majoritaires) ; pour les deux types, la palette va de l'indépendance totale vers la responsabilité partagée. On pourrait identifier pour chaque type un ou plusieurs exemples dans les cantons alémaniques. En effet, tous les cantons connaissent au moins un de ces sept types d'enseignement. Si deux types peuvent occasionnellement être pratiqués en parallèle (I peut par exemple se combiner avec IV ou V, II peut se combiner avec VI ou VII), on observe en général, soit une complémentarité, soit une certaine réciprocité entre les enseignements public et confessionnel⁵⁰.

⁴⁹ BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, « Gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts », in : Helga KOHLER-SPIEGEL, Helga – LORETAN, Adrian (éd.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungen zum Religionsunterricht*, NZN, Zürich 2000, 83. La terminologie suit une distinction employée dans plusieurs lois scolaires cantonales, où l'on rencontre aussi d'autres termes tels que *Biblische Geschichte* (« histoire biblique »), *Bibelunterricht* (« enseignement biblique »), *Religionskunde und Ethik, Lebenskunde, Individuum – Gemeinschaft – Religion*, etc.

⁵⁰ Cf. BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, *Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschschweizer Kantone*, Luzern 2002, désormais accessible en ligne : www.unilu.ch/files/ru_kompodium_02_7810.pdf, 7 : « Die evangelisch-reformierte Landeskirche [du canton d'Argovie] betont, dass sich SRU und KRU in ihrem Neben-, Mit- und manchmal auch Gegeneinander ideal ergänzen ; die Übereinstimmung wird in regelmässigen Gesprächen unter den Verantwortlichen verifiziert und differenziert ».

La typologie peut ensuite être subdivisée selon les différents paramètres que voici :

1. qui détermine les contenus et les objectifs ?
2. qui forme les enseignants ou détermine les critères de qualité pour leur formation ?
3. qui enseigne en classe, le maître/la maîtresse d'école ou un enseignant spécialisé de branche ?
4. s'agit-il d'un enseignement obligatoire ou facultatif ?
5. où et quand l'enseignement a-t-il lieu ?
6. qui assure la rémunération des enseignants ?

Les réponses données à ces questions et la comparaison des situations cantonales permettent d'identifier un certain nombre de tendances selon les critères suivants :

- a. le rapport qu'entretiennent l'Etat et les collectivités religieuses sur le plan constitutionnel et juridique
- b. la situation confessionnelle (historique et/ou actuelle) du canton
- c. sa situation socio-économique (clivage ville – campagne, multiculturalité plus ou moins prononcée, etc.).

Il faudrait évidemment examiner tous ces facteurs (auxquels pourrait s'ajouter d'autres) en réseau, puisque aucun ne détermine à lui seul la situation concrète. Il est frappant à ce propos de comparer deux petits cantons voisins comme Appenzell Rhodes extérieures et intérieures, sociologiquement proches malgré un passé confessionnel opposé. Dans le premier cas (Rhodes extérieures, protestant), l'enseignement public touche à certains contenus d'« histoire biblique » dans le cadre de l'enseignement *Mensch und Umwelt* (niveau primaire) ou *Lebenskunde* (niveau secondaire), mais il se veut strictement neutre. L'enseignement religieux proprement dit est par contre clairement confessionnel : il se pratique hors école sous la responsabilité exclusive des collectivités religieuses concernées. Dans le deuxième cas (Rhodes intérieures, catholique), l'« histoire biblique » occupe également une place à part (une heure) dans l'horaire hebdomadaire de l'école publique, mais elle est complétée par un enseignement religieux confessionnel ou œcuménique que des catéchistes dispensent généralement à l'école en marge de l'horaire hebdomadaire. A quelques jets de pierres de là, dans un troisième canton sociologiquement et géographiquement proche, la Landsgemeinde de Glaris vient de bannir en mai 2001 l'enseignement en « histoire biblique » hors de l'école publique. Les cantons dits « ruraux » ou de montagne jouissent donc à l'évidence d'une marge de manœuvre considérable. A titre de comparaison romande, le canton du Valais distingue bien entre un enseignement d'Etat (SRU) dit « biblique » (dans les faits, celui-ci tend à devenir multireligieux) et un autre confessionnel (KRU) dit « religieux », mais il continue pour l'heure de soumettre les contenus des deux enseignements (!) à l'accord de l'évêque catholique (ainsi qu'au synode de l'Eglise réformée-évangélique) – une situation qui paraît impensable dans d'autres cantons, fussent-ils de majorité catholique.

Dans des cantons bilingues, où les acteurs de chaque partie linguistique participent – par leur formation, leurs lectures, les manuels disponibles, etc. – aux débats et développement relevant de leur aire linguistique propre, la tâche des plani-

ficateurs est particulièrement délicate. C'est le cas en Valais et à Fribourg, où Haut-Valaisans et Fribourgeois alémaniques doivent conjuguer des conceptions pédagogiques et didactiques inspirées d'Allemagne et de Suisse alémanique avec des exigences généralement définies par la composante romande (majoritaire) du canton... C'est autant une école du compromis que du droit des minorités.

5.2. L'enseignement en matière de religion(s) à l'école publique en Suisse alémanique : observations sommaires⁵¹

La grande majorité des cantons alémaniques pratique l'un ou l'autre type d'enseignement en matière de religion(s) à l'école publique (SRU). Seul cinq cantons (à savoir Bâle-Ville, Grisons, Saint-Gall, Soleure et Schwytz) n'en connaissent pas du tout ; leur énumération suffit pour penser que les raisons doivent en être fort diverses. L'Etat peut mettre en priorité son caractère laïc et considérer que c'est aux collectivités religieuses de se débrouiller seul (c'est le cas à Bâle-Ville où Eglises et Etat sont séparés depuis 1910) ; ou il peut au contraire déclarer l'enseignement religieux obligatoire tout en s'en déchargeant entièrement au profit des Eglises (c'est le cas aux Grisons). Parmi les 16 cantons qui offrent un enseignement public en matière de religion(s), neuf le placent sous la responsabilité exclusive de l'Etat alors que sept connaissent un régime de co-responsabilité partagée avec les Eglises. Même là où la responsabilité juridique est de la compétence exclusive de l'Etat, les Eglises (auxquelles d'autres communautés religieuses peuvent se joindre dans la mesure où l'Etat les y invite) donnent leur avis sur les contenus de l'enseignement public en matière de religion(s). Dans deux cantons (Fribourg et Obwald), les Eglises exercent même un pouvoir considérable, sinon décisif, pour en déterminer les contenus jusqu'au degré secondaire, même si cette influence est aujourd'hui contestée et en nette régression. Vu le malaise que ressentent un nombre croissant d'enseignants de l'école publique face à leur mission d'enseignement « biblique » ou « religieux », de nombreux cantons prévoient la possibilité d'accorder une dispense aux enseignants qui la souhaitent. Dans au moins trois cantons, des personnes mandatées par les Eglises peuvent suppléer à l'enseignant dispensé et sont alors autorisées à assurer l'enseignement public. A l'inverse, certains cantons prévoient explicitement dans leurs règlements scolaires que des enseignants de l'école publique aient le droit de donner des cours dans le cadre de l'enseignement religieux confessionnel. Il va de soi qu'ils sont alors rémunérés par les collectivités religieuses concernées, à moins que cet enseignement ne soit assuré sur une base bénévole.

Autre observation intéressante : dans 14 cantons, c'est-à-dire les deux tiers des cantons alémaniques, l'enseignement public en matière de religion s'arrête à la fin du cycle primaire. On peut être certain qu'un tel état de fait favorise une connota-

⁵¹ Nous nous tiendrons pour ce qui suit à l'étude de BELLIGER, Andréa – GLUR-SCHÜPFER, Thomas, « Gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts », in : Helga KOHLER-SPIEGEL, Helga – LORETAN, Adrian (éd.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungen zum Religionsunterricht*, NZN, Zürich 2000, en renvoyant notamment aux graphiques accompagnant leur démonstration.

tion sémantique étroite entre « religion » et « enfance ». En caricaturant un peu, la religion représente « les histoires qu'on apprend quand on est petit ». Cette situation reflète la difficulté non seulement des acteurs religieux mais également de l'école publique de concevoir un enseignement en matière de religion(s) qui puisse intéresser les adolescents et leur être utile.

5.3. L'héritage d'un passé marqué par les différences confessionnelles

La plupart des participants au débat s'accordent pour dire que l'enseignement religieux (confessionnel ou interreligieux) ne doit ni ne peut aujourd'hui être du ressort de l'école publique. Certains pensent comme la majorité citoyenne de Glaris que l'Etat devrait même renoncer à tout enseignement en matière de religion(s). Cette opinion ne reflète cependant pas celle de la majorité des partenaires et décideurs actuels en Suisse alémanique. La tendance est plutôt à la recherche de nouvelles formules, qui tiennent compte de la place croissante qu'occupent les religions et la médiatisation du religieux dans le monde actuel tout en respectant le pluralisme contemporain, la liberté d'opinion et la mission constitutionnelle de l'enseignement public.

Avant de changer de voie, il convient de vérifier d'où l'on vient. En Suisse alémanique comme ailleurs en Europe, on parle volontiers de « tradition chrétienne » ou « judéo-chrétienne ». Ce dernier binôme connaît aujourd'hui une conjoncture certaine jusque dans les reformulations récentes de lois et de manuels scolaires. Rappelons simplement qu'il est d'usage relativement récent et qu'il est beaucoup plus aisément employé en milieu chrétien que juif. Quant au terme « chrétien », il a tendance à masquer des différences notables entre les traditions protestante et catholique jusque dans le domaine de la pédagogie religieuse :

- La pédagogie religieuse protestante a depuis plus d'un siècle et demi mis en œuvre son enseignement scolaire comme une démarche relevant presque autant de la culture et du sens civique que de la croyance religieuse proprement dite. Cette pédagogie est en quelque sorte un produit dérivé des Lumières autant que de l'Évangile ; l'enseignement qui en découle en est la parfaite illustration, qu'il soit appelé « histoire biblique » ou *Lebenskunde – Ethik – Religion*. Ses promoteurs soulignent volontiers son utilité sociale en termes de « religion civile » (*Civil Religion*)⁵², ce qui ne facilite pas la reconnaissance de leur part qu'il est profondément marqué par une culture confessionnelle spécifique et ne saurait donc servir de paradigme à un enseignement strictement laïc.

- Quant à la pédagogie religieuse catholique, elle a traditionnellement conçu l'enseignement du catéchisme comme une démarche initiatique rythmée par l'accession progressive aux sacrements. Des trois confessions chrétiennes de droit public, le catholicisme « romain » est par ailleurs la seule qui a fait au cours du XX^e siècle des expériences continues de pluriculturalité avec les arrivées successi-

⁵² A titre d'exemple, cf. Friedrich SCHWEITZER, Friedrich, « Obligatorischer Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 67-82.

ves de migrants venus d'abord d'Italie, puis d'Espagne et du Portugal, de la Pologne et de la Croatie, du Vietnam, du Sri Lanka, de pays africains, etc.⁵³. On peut raisonnablement émettre l'hypothèse que cet exercice concret d'une certaine globalisation, doublé d'une médiatisation croissante du catholicisme en tant que religion mondiale et pluriculturelle, a pu procurer aux théologiens et catéchistes catholiques une certaine avance dans la réflexion et la mise en œuvre du pluriculturalisme religieux.

Si les attitudes et le *Selbstverständnis* des deux grandes confessions chrétiennes face à l'État, à la société et à l'enseignement public semblent en tout cas sensiblement différentes, ces différences se reflètent à leur manière dans l'enseignement et la pédagogie dits « religieux » de différents cantons alémaniques. Il est frappant de constater que deux projets novateurs d'enseignement public en matière de religion(s), développés presque parallèlement dans le canton traditionnellement catholique de Lucerne et celui, traditionnellement protestant, de Zurich présentent des différences considérables dans la conception pédagogique et la mise en œuvre politique, différences qui sont à mettre en relation avec le passé confessionnel (d'aucuns diraient, la « mémoire culturelle ») des deux cantons.

L'enjeu majeur actuel de l'enseignement en matière de religion(s) n'est cependant pas d'ordre confessionnel. Malgré toutes les différences entre les 21 cantons alémaniques ou bilingues, et au-delà de la partie germanophone de la Suisse, une question se pose de manière à peu près identique partout : comment passer d'un enseignement traditionnel fortement marqué par l'héritage confessionnel « chrétien » de jadis ou par différentes formes d'enseignement pluri-religieux ou non confessionnel à un enseignement public en matière de religion(s) dans lequel la société civile contemporaine peut se reconnaître dans sa diversité et son pluralisme en matière de pratiques et de croyances ?⁵⁴ L'introduction d'une nouvelle branche scolaire appelée *Religion und Kultur* par la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich peut être considérée comme une tentative ambitieuse et originale de relever ce défi. C'est à une présentation sommaire de ce projet que nous consacrerons la dernière partie de cette contribution.

⁵³ En raison de son caractère d'entité minoritaire, l'Église catholique-chrétienne n'a jamais revendiqué pour son enseignement religieux un statut privilégié dans l'école publique.

⁵⁴ Cf. JÖDICKE, Ansgar, « La diversité helvétique et les évolutions vers un enseignement culturel du religieux », in : MATHIEU, Séverine – WILLAIME, Jean-Pierre (éd.), *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Éditions Belin, Paris 2005, 143-151.

6. Religion und Kultur – un projet novateur d'enseignement obligatoire en matière de religion(s) du canton de Zurich⁵⁵

Dans le canton de Zurich, des connaissances concernant les religions étaient enseignées dans les années 1990 dans des branches appelées « histoire biblique » (*Biblische Geschichte*) pour le degré primaire et « enseignement religieux en coopération confessionnelle » (*Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, abrégé KoKoRu) au niveau secondaire I. Puisque les problèmes y semblaient plus évidents (demandes de dispenses en plus grand nombre⁵⁶, personnel enseignant mandaté par les Eglises, venant souvent de l'extérieur de l'établissement scolaire, manque d'implication d'autres collectivités religieuses etc.), la réforme s'est d'abord attaquée au niveau secondaire I.

6.1. Ecole secondaire : mise en œuvre de la réforme

En août 2000 le Conseil cantonal de l'éducation (*Bildungsrat*) mit en consultation la première esquisse du projet *Religion und Kultur*, qui reçut un écho largement favorable auprès des milieux politiques, scolaires et même des collectivités religieuses⁵⁷. Une commission fut alors mandatée en septembre 2001 pour formuler les contours et contenus essentiels du nouvel enseignement, envisagé d'emblée

⁵⁵ Voir KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005. Les contours du projet sont dessinés par Jürgen OELKERS, « "Religion und Kultur" : Eine Standortbestimmung », in : *ibid.*, 19-30, et Matthias PFEIFFER, « "Religion und Kultur" – die Konturen des neuen Fachs », in : *ibid.*, 31-46. Une prise de position du point de vue de la science des religions est formulée par Ansgar JOEDICKE, « "Religion und Kultur" – ein religionswissenschaftlicher Kommentar », in : *ibid.*, 205-220, qui situe le projet zurichois dans le contexte européen et estime qu'il s'agit d'une « solution innovatrice de problèmes fondamentaux soulevés par d'autres modèles » (206).

⁵⁶ Une enquête a démontré que les demandes de dispenses étaient le plus nombreux dans les écoles où le KoKoRu était enseigné par des pasteurs de l'Eglise réformée ; cf. ROOS, M., *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Auswertung einer Umfrage*, Zürich 1998.

⁵⁷ Parallèlement, un avis de droit fut commandé à Tobias JAAG, professeur ordinaire de droit public et administratif, afin de savoir si l'introduction d'un enseignement obligatoire en matière de religion(s) était juridiquement envisageable. Cet avis, non publié mais dont les conclusions ont été communiquées, admet la faisabilité tout en l'assortissant de conditions précises. Je remercie Mme Regine FRETZ, ancienne responsable de projet auprès de la Direction de l'instruction publique du Canton de Zurich, pour une information à ce sujet (correspondance du 15 janvier 2007). Cf. également FAMOS, Claudio Reto, « Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 47-64 ; LORETAN, Adrian, « Religionsunterrichtskonzepte und ihre rechtlichen Koordinaten », in : PAHUD DE MORTANGES, René – TANNER, Erwin (éd.), *Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht / Coopération entre Etat et communautés (sic) religieuses selon le droit suisse*, Schulthess, Zürich (coll. *Freiburger Veröffentlichungen zum Religionsrecht*, 15), 357-388.

comme un enseignement obligatoire de culture générale⁵⁸. La commission semble s'être inspirée partiellement d'expériences anglaises et norvégiennes⁵⁹. Parallèlement, la Haute-Ecole pédagogique fut chargée de mettre en place une formation spécifique pour les futurs enseignants. Ces derniers devront être titulaire d'un brevet d'enseignement secondaire, c'est-à-dire être habilités à enseigner d'autres branches que *Religion und Kultur* (notamment l'allemand, les mathématiques, à côté de branches choisies telles que l'histoire, la géographie, d'autres langues etc.). Il s'agira donc avant tout de pédagogues généralistes, spécialisés dans plusieurs branches, et non pas d'experts en religions ni, a fortiori, de spécialistes religieux comme c'était largement le cas avec KoKoRu. Les enseignants KoKoRu souhaitant passer à *Religion und Kultur* n'y sont pas automatiquement habilités mais doivent suivre un programme de recyclage voire de formation continue afin d'assimiler le changement d'orientation souhaité pour cet enseignement⁶⁰, qui vise un objectif de culture générale, y compris l'éducation au pluralisme et à la tolérance, mais pas un enseignement religieux⁶¹.

Sur la base des recommandations de la commission préparatoire, le Conseil cantonal de l'éducation décida en août 2004 d'introduire la nouvelle branche entre 2007 et 2011 en remplacement du KoKoRu. Introduire une nouvelle branche obligatoire nécessite en effet une période de transition jusqu'à ce qu'un nombre suffisant d'enseignants soient formés⁶². La première volée des enseignants a débuté sa formation en automne 2005. Les cours, répartis en une dizaine de modules, sont dispensés par des enseignants de la Haute-Ecole pédagogique pour les volets didactiques (*Fachdidaktik*), par des enseignants universitaires pour

⁵⁸ La commission fut présidée par le professeur Jürgen OELKERS, titulaire de la chaire de pédagogie générale à l'Université de Zurich et membre délégué du Conseil de l'éducation. Elle comprenait en outre deux membres de l'Office cantonal pour l'école publique (*Volkschulamt*), deux représentants du synode des écoles, un représentant de la Haute-Ecole pédagogique (en l'occurrence un théologien protestant) et six représentants des collectivités ou traditions religieuses majeures (« grosse Glaubensgemeinschaften »), à savoir un représentant des Eglises catholique et protestante, de l'islam, du judaïsme, du bouddhisme et de l'hindouisme.

⁵⁹ Cf. OELKERS, Jürgen, « "Religion und Kultur": Eine Standortbestimmung », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 23-26.

⁶⁰ Ce dernier point n'a pas manqué de soulever des critiques de la part des personnes concernées, protagonistes de l'ancien système, parce qu'il pouvait être perçu comme une expression de méfiance à leur égard. D'un point de vue plus détaché, il s'agit avant tout d'assurer des standards de qualifications homogènes pour une branche appelée à devenir partie intégrante de l'enseignement obligatoire au même titre que les autres branches de culture générale.

⁶¹ Cf. PFEIFFER, Matthias, « "Religion und Kultur" – die Konturen des neuen Fachs », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 35 : « Im Fach "Religion und Kultur" gilt *Teaching about Religion* als primäres Strukturprinzip, das heisst: Es handelt sich grundsätzlich um einen religionskundlichen Unterricht aus einer Aussenperspektive ».

⁶² C'est là, sur un marché du travail encore relativement ouvert, que les anciens de *KoKoRu* ayant suivi la formation de recyclage gardent en effet de bonnes cartes en main. On ne peut nullement parler de discrimination à leur égard comme certains l'ont prétendu.

les contenus académiques (*Fachwissenschaft*)⁶³. Le plan d'études (*Lehrplan*) de la nouvelle branche a été publié le 27 février 2006⁶⁴. Les premières classes pilotes fonctionnent depuis l'automne 2007. Entre-temps, la Direction de l'Instruction publique a pris la décision qu'en raison du changement de paradigme par rapport aux modèles précédents, il était impératif de réaliser de nouveaux manuels et instruments didactiques pour élèves et enseignants. Ce dernier processus est désormais engagé ; il souligne l'ambition du projet de réforme, qui est à la hauteur des moyens d'un canton disposant de ressources humaines et économiques considérables.

Si tout ce processus n'a pas pris son cours sans parfois susciter des réserves, provoquer des craintes ou même se heurter à des résistances principalement de la part de milieux chrétiens⁶⁵, il a abouti sans opposition majeure et peut s'appuyer

⁶³ Des modules traitant des habituelles « grandes traditions » (judaïsme, christianisme, islam, bouddhisme, hindouisme) sont complétés par des modules plus synthétiques (le religieux comme objet d'approches scientifiques, histoire religieuse européenne, le religieux dans la société moderne) et un projet (*Projektarbeit*) généralement réalisé par équipes. Vu les contraintes du programme d'études générales des candidats, les modules doivent être extrêmement succincts et demandent aux universitaires un effort de synthèse considérable. Certains modules sont offerts en *team teaching* : le cours sur le judaïsme est assuré conjointement par un intellectuel juif et un professeur de science des religions, ce qui permet de bien mettre en évidence les changements de perspective et l'importance du cadre et du positionnement avec lequel on aborde un sujet. Ce qui serait souhaitable pour l'ensemble des modules consacrées aux grandes traditions (y compris d'ailleurs le christianisme) n'est malheureusement pas possible pour des raisons pratiques et de disponibilités.

⁶⁴ Ce plan d'études offre d'abord une introduction justifiant l'importance et la légitimité de la nouvelle branche d'enseignement ; il en précise ensuite le profil disciplinaire et distingue différentes approches possibles de l'objet enseigné (historico-descriptive, sociopolitique, expérientielle, invitant aux changements de perspective). Il précise les objectifs et formule des principes didactiques (tels que pluralité, contextualisation, neutralité, respect et ouverture). Des explications concernant les démarches exploratrices (*Erkundungsgänge*) soulignent le caractère « processuel » de l'enseignement envisagé. Le plan d'études est accessible en ligne : www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/BR/BRB_2006.html (voir sous séance du 26.6.2006). Pour des raisons de place, nous ne pouvons le discuter en détail.

⁶⁵ Le titre d'un article paru le 9 novembre 2005 dans la *NZZ*, quotidien connu pour sa sobriété et son libéralisme, peut surprendre et laisse transparaître une préoccupation certaine : « Die Kirchen werden aus der Schule verdrängt. Zunehmende Verweltlichung des Religionsunterrichts » (« Les Eglises refoulées de l'école : laïcisation croissante de l'enseignement religieux »). Il ignore que le processus engagé à Zurich ne vise pas la marginalisation des Eglises, mais une clarification des compétences et des modes d'enseignement propre par l'Etat (enseignement obligatoire, instruction publique) ou par les collectivités religieuses (transmission de, respectivement initiation à une tradition confessionnelle, enseignement religieux proprement dit, non obligatoire). Cette distinction des compétences et des modalités n'entraîne pas automatiquement l'exclusion de l'enseignement religieux proprement dit du cadre scolaire, loin s'en faut. Cf. JOEDICKE, Ansgar, « "Religion und Kultur" – ein religionswissenschaftlicher Kommentar », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 219 : « Ein religionskundlicher Unterricht wird (...) dann Erfolg haben, wenn er – wie in Zürich

sur un très large consensus politique qui s'est manifesté à plusieurs reprises dans les débats et votes du législatif cantonal. Il faut souligner l'intelligence politique de la Direction de l'instruction publique et de ses responsables qui ont su associer suffisamment tôt les collectivités religieuses majeures au processus de planification tout en gardant le contrôle de leurs prérogatives et sans dévier de l'objectif essentiel annoncé clairement dès le début du processus : faire du religieux et des religions l'objet d'un enseignement de culture générale obligatoire (*Bildungsfach*)⁶⁶.

6.2. Ecole primaire : un débat politique conduisant à un compromis dûment négocié

A cette réforme du niveau secondaire I allait rapidement s'ajouter un deuxième volet au niveau de l'école primaire. En effet, le Conseil de l'éducation décida en juillet 2003 de rendre facultatif l'enseignement en « histoire biblique » pour des raisons avant tout économiques. L'application de cette mesure aurait permis aux communes, soit de supprimer cet enseignement à partir de l'automne 2004, soit de le maintenir à leurs frais. La gestion des communes suisses étant un terrain sur lequel les citoyens peuvent prendre une participation active, il n'est pas surprenant que plusieurs communes et villes envisagèrent rapidement le maintien de l'« histoire biblique ». Le report des charges financières pesait cependant dans la balance et le mouvement n'allait pas se généraliser. Un comité proche des Eglises chrétiennes majoritaires lança alors une initiative cantonale exigeant le maintien de l'« histoire biblique » à l'école primaire obligatoire. Elle trouva rapidement un écho extrêmement favorable dans la population zurichoise et fut déposée en septembre 2004 avec plus de 50 000 signatures, soit le plus grand nombre jamais réuni dans le canton de Zurich pour une initiative populaire⁶⁷.

Les politiques de l'éducation réagirent en deux temps à cette manifestation insoupçonnée de « conscience chrétienne » dans la population zurichoise. Le Conseil de l'éducation proposa d'abord de transférer un certain nombre de contenus et d'objectifs d'« histoire biblique » vers d'autres branches, obligatoires, tels que les « realia », l'allemand ou le dessin. Dans un deuxième temps, une motion urgente introduite dans le parlement cantonal en septembre 2005 demanda

vorgesehen – eine *völlig andere Zielsetzung* anstrebt als der konfessionelle Unterricht und diesen damit auch nicht aus der Schule verdrängt » (c'est nous qui soulignons).

⁶⁶ Cf. OELKERS, Jürgen, « "Religion und Kultur" : Eine Standortbestimmung », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 19-30, texte adopté et publié en ligne par la Direction de l'instruction publique : *Begründung des Faches Religion und Kultur* (www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_229_Unterricht/k_441_ReligionundKultur/207_2_0_BegrundungdesFaches_definitiveVersion.pdf). Cf. ID., « Wie lernt man Religionen ? » (conférence donnée le 11 septembre 2006 lors du colloque *Religion in schulischen Lernprozessen zur Geltung bringen* de la communauté de travail *Pädagogie religiöse und katechetische katholiques* à Leitershofen près de Augsburg) : disponible en ligne sur le site de l'Institut de pédagogie de l'Université de Zurich : www.paed-work.unizh.ch/ap//downloads/oelkers/Vortrag/233_Augsburg.pdf.

⁶⁷ Rappelons que Zurich ne reste pas seulement dépositaire d'un héritage historique important de la Réformation, mais que le canton connaît un nombre important de personnes d'orientation évangélique, d'Eglises dites « libres », etc.

l'extension du projet *Religion und Kultur* à l'école primaire. Politiques et comité d'initiative, appuyés par les Eglises, estimèrent alors qu'il fallait chercher un compromis plutôt que de risquer une polarisation de l'opinion publique autour de questions d'éducation religieuse délicates et mal définies. La votation populaire de novembre 2003 sur la nouvelle loi régissant les rapports entre l'Etat et les collectivités religieuses avait donné lieu à des débats parfois houleux et attisé les émotions notamment autour de la question du statut de la communauté musulmane. Personne ne souhaitait susciter une nouvelle « guerre des religions » autour de l'enseignement biblique. La Direction de l'instruction publique présenta alors au printemps 2006 un contre-projet à l'initiative, maintenant l'exigence d'un enseignement factuel et neutre (*teaching about religion*) dans tout enseignement obligatoire tout en admettant que la tradition chrétienne reçoive à l'école primaire un traitement prioritaire en termes de quantité de matière et d'heures prévues. Présenté dans des termes longuement négociés entre les parties, le contre-projet rassura les Eglises. L'initiative populaire fut donc retirée le 12 mars 2007 et le contre-projet adopté le jour même par une majorité écrasante du parlement cantonal. Un projet de plan d'études (*Lehrplan*) pour l'école primaire a été rendu public en octobre 2006⁶⁸.

On peut regretter que la planification du secondaire ait eu lieu avant celle du primaire, le plan d'études pour la 7^e (2 heures hebdomadaires) et 8^e classe (1 heure) ignorant encore sur quelles bases les élèves auront été formés à l'école primaire. On comprend bien que les autorités cantonales souhaitent désormais envisager cet enseignement en termes d'un curriculum réfléchi menant avec cohérence les élèves de la 1^{ère} à la 8^e. Cela dit, le fait d'engager le projet d'abord au niveau supérieur aura peut-être permis aux concepteurs d'être plus exigeants et rigoureux en matière de pluralisme, d'égalité de traitement pour les différentes traditions, enfin tout simplement d'ambition intellectuelle et de détermination civique. L'enjeu sera désormais de transposer la même ambition et rigueur au niveau inférieur tout en respectant évidemment le développement des enfants – dont l'interprétation ne saurait cependant être du seul ressort d'une pédagogie religieuse d'initiation – et la volonté politique de mettre au cœur de l'enseignement primaire l'apprentissage de repères culturels qui permettent à tous les enfants de se reconnaître dans une société, pluriculturelle certes mais qui reste largement marquée jusque dans son calendrier par la tradition culturelle chrétienne.

6.3. Enseignement obligatoire et neutralité confessionnelle de l'école publique

La première originalité de *Religion und Kultur*, nous l'avons dit, consiste en son caractère obligatoire : contrairement à l'enseignement existant dit « confessionnel

⁶⁸ Cf. www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/BR/BRB_2006.html (voir séance du 02.10.2006). Ce plan d'études reprend l'essentiel de son prédécesseur conçu pour l'école secondaire, en adaptant aux exigences cadre (âge des enfants, priorisation de traditions chrétiennes).

et coopératif» (*Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, abrégé KoKoRu) du niveau secondaire I et l'« histoire biblique » du niveau primaire, tous deux appelés à disparaître, *Religion und Kultur* ne prévoit pas de possibilité de dispense pour motifs d'opinion religieuse ou morale. La raison principale, en amont, est donc que ce programme n'est pas conçu comme un enseignement « de religion » proprement dit, mais aborde le religieux en tant que réalité sociale et culturelle. S'il devra d'une part transmettre des connaissances historiques et ethnographiques au sujet des grandes traditions religieuses du monde et de leur apport à l'héritage culturel européen et suisse, il est censé d'autre part développer auprès des élèves des compétences sociales telles que l'ouverture à la pluralité des croyances et des styles de vie, la compréhension pour la diversité des traditions et convictions différentes, enfin la tolérance considérée comme un facteur essentiel de la paix des religions. A y regarder de près, ces objectifs sont basés sur des valeurs que l'on pourrait qualifier de civiques et d'humanistes, mais non de spécifiquement religieuses. La raison d'être, le moteur du nouveau projet n'est pas un impératif religieux de « transmission authentique d'une tradition » mais bien un souci de l'école publique de connaître et de comprendre la réalité d'aujourd'hui : en tant que membres de la société civile, les jeunes générations doivent apprendre comment se situer face à la réalité du religieux telle qu'ils la rencontrent dans la société, dans leur quartier, dans les médias, éventuellement en classe, etc. L'introduction de la nouvelle branche est argumentée en catégories de pédagogie et de culture générales (et non en termes de pédagogie religieuse, de théologie ou d'une anthropologie interreligieuse ou philosophique).

En aval, le caractère obligatoire du programme entraîne une conséquence importante d'ordre juridique : tout enseignement obligatoire doit être en accord avec la Constitution fédérale. Lorsque le religieux est en jeu, l'enseignement doit donc respecter la liberté d'opinion et de croyance⁶⁹. L'Etat s'imposant lui-même une neutralité confessionnelle, celle-ci doit être pleinement respectée par le nouvel enseignement. Selon les concepteurs zurichois, *Religion und Kultur* sera un enseignement « neutre », relevant du *teaching about religion*⁷⁰ ; plus spécifiquement, il est considéré qu'il ne s'agira pas d'un enseignement religieux dans le sens entendu par la Constitution fédérale (art. 15, al. 3 et 4⁷¹), qui exclut précisément toute contrainte et obligation en la matière.

⁶⁹ Cf. FRANK, Katharina, « Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Religionswissenschaftliche Überlegungen zur Einrichtung des obligatorischen "Religion und Kultur"-Unterrichts im Kanton Zürich », in : BERNHARDT, Reinhold – KUHN, Thomas (éd.), *Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven*, TVZ, Zürich 2007 (coll. *Beiträge zu einer Theologie der Religionen*, 3), 181-199.

⁷⁰ On remarquera que les documents rédigées par les autorités politiques mettent clairement en évidence cet aspect-ci, et donc la dimension cognitive et la compréhension de l'objet, alors que le plan d'études souligne l'importance complémentaire du *teaching from religion*, notamment dans les parties plus expérimentales appelés *Erkundungsgänge* (« expéditions exploratoires »). Le souci est ici de baser l'enseignement sur des faits réels (parfois appelés « phénomènes religieux ») et non sur des abstractions théoriques.

⁷¹ Constitution fédérale, art. 15, al. 3 : « Toute personne a le droit d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir et de suivre un enseignement religieux » ; al. 4 : « Nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir,

On comprend aisément que le projet se trouve ici en terrain délicat et marche pour ainsi dire sur le fil du rasoir : depuis que l'on parle de *Religion und Kultur* et de son caractère obligatoire, protagonistes et sceptiques envisagent la possibilité que cet enseignement pourrait entraîner des plaintes de la part d'adversaires potentiels, qu'ils soient d'ailleurs libres-penseurs ou hyperconfessionnalistes, et qu'il faudra peut-être aller jusqu'au Tribunal fédéral pour défendre sa compatibilité avec la Constitution⁷². C'est pour cette raison que les autorités cantonales ont particulièrement soigné le processus de planification et de mise en œuvre du projet en y associant les différents acteurs dans un vaste processus de consultation et de participation⁷³.

6.4. Quel rôle pour les universitaires, notamment pour la Science des religions ?

Si la commission créée par le *Bildungsrat* pouvait occasionnellement faire appel à des universitaires pour une expertise ou un exposé dans le cadre d'une journée de travail, elle ne comportait pas pour autant de représentant officiel des disciplines qui à l'Université se consacrent de façon spécialisée à l'étude d'une ou de plusieurs traditions religieuses⁷⁴. Les avait-on oubliés ou ne voulait-on pas leur donner trop de poids dans un processus éminemment politique ? D'un point de vue de spécialiste, on peut regretter que les travaux de la commission ainsi que la rédaction du plan d'études n'aient pas été davantage accompagnés par une réflexion scientifique sur la matière envisagée. D'un autre côté, cela évitait à la commission de devoir se positionner entre Théologie et Science des religions et lui gardait les coudées franches pour maintenir le cap pédagogique déclaré.

L'implication dans la formation de futurs enseignants du secondaire I allait en effet rapidement amener des universitaires à non seulement réfléchir sur le contenu des cours dont ils avaient la responsabilité immédiate, mais également sur l'ensemble du projet : en vue de quoi allait-on former les étudiants venant de la Haute-Ecole pédagogique ? C'est ainsi que l'on put observer, depuis 2003/4, un engagement croissant du milieu universitaire, théologiens et/ou *ReligionswissenschaftlerInnen*, dans le processus de mise en œuvre de la réforme, que ce soit

d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux ». Il est important de se référer aux deux alinéas, car ils s'éclairent mutuellement et montrent sans ambiguïté que le terme « enseignement religieux » s'applique ici à un enseignement d'initiation de type dogmatique.

⁷² Cf. supra, n. 57.

⁷³ Cf. Ansgar JOEDICKE, « "Religion und Kultur" – ein religionswissenschaftlicher Kommentar », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 209 : « Religionsunterricht als Element multikultureller Bildungspolitik verfolgt in der öffentlichen Schule also eine doppelte Zielrichtung: einerseits die Behandlung der pluralistischen Gesellschaft im Unterricht, andererseits die Einbindung der Religionsgemeinschaften in die staatliche kontrollierte Bildungspolitik. ». Ce dernier aspect paraît clairement secondaire dans le cas du modèle zurichois.

⁷⁴ Un membre de la commission, représentant la Haute-Ecole pédagogique, est cependant théologien.

comme porte-parole de revendications particulières ou comme « experts consultants ».

On a pu observer à ce propos une certaine nervosité entre représentants de la pédagogie religieuse (en l'occurrence protestante), qui semblent maintenir des réserves de principe contre l'idée même qu'un enseignement en matière de religion(s) puisse être possible et envisagé en termes de culture générale⁷⁵ ; théologiens libéraux prêts à accommoder la nouvelle branche dans une conception pluraliste, éventuellement de théologie des religions ; et représentants de la Science des religions, dont nous sommes, qui accompagnent le processus avec une sympathie critique tout en admettant qu'il est perfectible et qu'il devra passer encore par plus d'une fièvre de jeunesse avant de porter pleinement ses fruits. Au risque de caricaturer un peu⁷⁶, on observera que les trois positions reflètent assez bien les trois types d'approche de l'enseignement en matière de religion(s) décrits ci-dessus par Katharina Frank.

La Science des religions nous paraît être la science de référence par excellence en ce qui concerne d'une part la connaissance des contenus (traditions religieuses, repères théoriques anthropologiques, ethnologiques et sociologiques), d'autres part les méthodes d'analyse qualitative (données empiriques, discours sociaux et individuels) et enfin le positionnement épistémologique par rapport à l'objet enseigné. Revendiquer ce rôle implique que l'on soit prêt à assumer certaines responsabilités pratiques qui en découlent. Il serait souhaitable que des spécialistes en Science des religions puissent s'engager avec des pédagogues et didacticiens dans la conception de nouveaux moyens didactiques pleinement adaptés au nouvel enseignement, afin que ceux-ci tiennent pleinement compte du changement de paradigme requis par le nouveau contexte social. S'engager dans cette voie n'est certes pas sans risque ; le ou la scientifique ne saurait en effet renoncer aux exigences épistémologiques et théoriques qui forment la raison d'être de sa discipline et l'obligent à maintenir une certaine distance critique. Cela dit, la participation à un processus transdisciplinaire et interinstitutionnel exige l'acceptation d'une certaine culture de la concertation sinon du compromis. Il s'agira donc de bien distinguer le rôle des uns qui, attachés à la recherche fondamentale, continueront d'observer avec toute la distance nécessaire un processus sociopolitique en cours, du rôle de ceux qui y participeront plus activement, en maintenant un échange actif entre les deux pôles de la théorie et de la pratique.

⁷⁵ Nous citons volontiers à ce propos un article récent de notre collègue Thomas SCHLAG, « Lehrerbildung à la Zürich – ein neues Fach "Religion und Kultur" fordert die Religionspädagogik heraus », in : *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 58 (2006) 123-135.

⁷⁶ Il n'est de théologien, fût-il dogmaticien, qui se laisse volontiers étiqueter de « dogmatique », surtout pas par des représentants d'une branche réclamant un statut épistémologique « neutre » dans le sens de « non-confessionnel », telle que la science des religions (mais cf. supra, n. 37).

7. En guise de conclusion

Nous avons essayé de saisir l'opportunité qui nous était donnée de parler de l'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique pour engager d'abord une réflexion sur les concepts et les prémisses ; présenter ensuite un exemple de recherche empirique d'un genre rarement réalisé jusqu'ici et relevant typiquement de notre discipline ; avant de donner un aperçu du terrain et d'indiquer comment nous situons le rôle de notre discipline dans un processus concret de politique d'enseignement public en matière de religion(s). L'implication du scientifique produit-elle automatiquement de la « science appliquée » ? Observateurs entrés progressivement, par sollicitation extérieure, dans un rôle de participants, serions-nous en train de mettre en péril la neutralité épistémologique qui est le fondement même de notre discipline ? Ce jeu de miroirs, le questionnement du scientifique sur son rôle précis dans le processus, est un élément important autant qu'un défi intellectuel saisissant, mais il ne doit pas faire du chercheur un Narcisse puéril ni l'enfermer dans des débats stériles sur les attributions de terrains de chasse.

Du point de vue de la Science des religions, le concept global de *Religion und Kultur* ainsi que les plans d'études désormais adoptés (mais ouverts à des modifications ultérieures) souffrent sans doute de quelques imperfections. Pour n'en citer que quelques-unes, l'approche des « grandes traditions » en terme de ce que l'on a longtemps appelé les *Weltreligionen* (*World Religions*) est justement contestée dans notre discipline parce qu'il est construit sur une taxonomie et une phénoménologie des religions essentiellement chrétienne. Il n'empêche que bien des curricula suivent encore ce modèle et que de nouveaux manuels continuent d'être publiés – c'est l'expression d'un certain regard sur le religieux qui continue à avoir cours dans notre société et que l'on ne doit pas ignorer. La large place réservée à la *Lebenswelt* des élèves demanderait à être qualifiée si l'on veut éviter que les cours versent dans un mode de questionnement existentiel sur « le » sens à donner à « la » vie de chacun et de chacune. Aussi les limites entre le *teaching about religion* et le *teaching from religion* ne paraissent-elles pas toujours très claires dans le plan d'études. La notion de « compétence religieuse » (*religiöse Kompetenz*) considérée comme l'objectif pédagogique central⁷⁷ est hautement ambiguë et prête régulièrement à confusion, même si les concepteurs soulignent qu'elle doit être entendue par opposition à « identité dans la foi » (qui est un objectif essentiel de tout enseignement proprement religieux mais ne peut l'être pour *Religion und Kultur*). Nous lui préférons la notion de « compétence en matière de faits reli-

⁷⁷ L'objectif est détaillé en quatre sous-objectifs, au sujet desquels on peut observer un important travail de clarification depuis les travaux préliminaires (OELKERS et al.) jusqu'aux plans d'études, qui parlent désormais compétence en termes de perception (*Wahrnehmung*), savoir et comprendre (*Wissen und Verstehen*), capacité de s'orienter (*Orientierung*) et communication respectueuse (*Verständigung* ; cf. *Lehrplan Sekundarstufe*, §3 ; *Lehrplan Primarstufe*, §1.2).

gieux » (*Kompetenz im Umgang mit religiösen Sachverhalten*⁷⁸). Bon nombre de concepts-clé tels que « religion(s) », « culture(s) », « *Lebenswelt* » et bien d'autres mériteraient d'ailleurs une clarification théorique plus approfondie, surtout dans la perspective d'une Science des religions qui se veut précisément être une « science du culturel » (*Kulturwissenschaft*⁷⁹). Il faut être conscient enfin que malgré la participation de représentants « religieux » d'autres traditions au sein de la commission préparatoire (et désormais du « groupe écho » censé accompagner la mise en application de la réforme), le concept global ainsi que sa mise en œuvre reste tributaire de cadres de réflexion qui sont ceux de l'approche « occidentale » moderne du religieux, cadres qui parfois font violence à des traditions, modes de pensée et de pratiques non européens. Cela dit, c'est le rôle des universitaires engagés dans la formation de futurs enseignants, des personnes opérant comme consultants scientifiques, enfin de ceux et celles s'engageant dans la conception de manuels scolaires de relever ces imperfections et d'en limiter l'impact sur ce qui doit rester l'objectif prioritaire : un enseignement de culture générale pour tous développant auprès des enfants et des jeunes des compétences culturelles et sociales, dont des capacités d'introspection et d'autocritique, censées contribuer à une meilleure coexistence des uns et des autres, croyants, athées ou agnostiques, dans une société pluraliste ouverte.

C'est là un objectif ambitieux de l'Etat moderne auquel la Science des religions, si elle ne saurait le fonder par elle-même, doit pouvoir souscrire sans réserve.

⁷⁸ PFEIFFER, Matthias, « "Religion und Kultur" – die Konturen des neuen Fachs », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 37, parle de « Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen », de même FAMOS, Cla Reto, « Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts », in : KUNZ, Ralph, et al., *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*, TVZ, Zürich 2005, 62. Les plans d'études parlent désormais de « Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen » (*Lehrplan Sekundarstufe*, §1.1 ; *Lehrplan Primarstufe*, §1.2).

⁷⁹ Cf. déjà HAHN, Alois – BERGMANN, Jörg – LUCKMANN, Thomas (éd.), *Religion und Kultur*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1993 (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 33) ; GEPHARDT, Werner, *Religion, Kultur und Gesellschaft. Zwischen Säkularisierung und Resakralisierung*, Leske und Budrich, Leverkusen 1999 (coll. *Sphären der Moderne*, 3) ; KNOBLAUCH, Hubert, « Ganzheitliche Bewegungen, Transzendenzerfahrungen und die Entdifferenzierung von Kultur und Religion in Europa », in : *Berliner Journal für Soziologie* 12 (2002), 295-307 ; KRECH, Volkhard, « Religion und Kultur. Überlegungen zu ihrem Wechselwirkungsverhältnis aus soziologischer Sicht », in : SCHMIDT, Thomas – LUTZ-BACHMANN, Matthias (éd.), *Religion und Kulturkritik*, WBG, Darmstadt 2006, 15-34.