

## Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant-e-s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande

Petra Bleisch, Séverine Desponds & Melissa Girardet

**En Suisse, le paysage religieux a fortement changé et évolué ces dernières décennies vers une importante diversité d'affiliations religieuses et non-religieuses ce qui s'est traduit, au niveau scolaire, par l'introduction de nouvelles branches, notamment la branche « éthique et cultures religieuses » (ECR). Sur la base d'entretiens conduits auprès de trente-neuf enseignant-e-s de l'école primaire en Suisse romande, cet article analyse leurs conceptions de la diversité religieuse dans un cadre professionnel et analyse l'impact de ces conceptions sur la manière dont les enseignant-e-s abordent le cours d'ECR. Nous observons entre autres qu'aux yeux d'une majorité d'enseignant-e-s, il existe un lien étroit entre la pertinence de l'enseignement ECR (en termes d'utilité et d'intérêt) et la présence d'une certaine diversité (religieuse et d'origine) au sein de la classe. Nos analyses montrent également que la conception que les enseignant-e-s ont de la diversité influe sur la manière dont ils-elles perçoivent et abordent la diversité présente en classe. Pour certain-e-s, cette diversité représente un défi, plus ou moins contraignant d'un point de vue social et professionnel, pour d'autres une opportunité riche d'apprentissage.**

In der Schweiz hat sich die religiöse Landschaft in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die Zunahme der Vielfalt an religiösen und nichtreligiösen Menschen widerspiegelt sich auf schulischer Ebene in der Einführung neuer Fächer, insbesondere des Fachs „Ethik und religiöse Kulturen“ (ECR) in der französischsprachigen Schweiz. Dieser Artikel befasst sich mit den Vorstellungen von religiöser Vielfalt und deren Relationen zum Schulfach ECR bei Primarschullehrpersonen in den Kantonen Freiburg, Waadt und Wallis. Die Analyse hat gezeigt, dass für viele Lehrpersonen ein enger Zusammenhang besteht zwischen der religiösen Vielfalt in der Zusammensetzung der Klasse und der Relevanz, welche sie dem Schulfach ECR zuschreiben. Die Vorstellungen religiöser Diversität der Lehrpersonen hat ebenfalls einen Einfluss darauf, wie sie die religiöse Vielfalt im Klassenzimmer beschreiben und damit umgehen. Je nach Repräsentation sehen sie die Vielfalt als Herausforderung, als mehr oder weniger einschränkend oder aber als interessante Lerngelegenheiten. Ausserdem haben die Vorstellungen einen Einfluss darauf, wie die Lehrpersonen ihre Schüler\_innen ansprechen.

In Switzerland, the religious landscape has considerably changed in the past decades towards a significant diversity of religious and non-religious people. On the educational level, this situation has resulted by the introduction of new school subjects in the curriculum, among which the subject “ethics and religious cultures” – éthique et cultures religieuses – (ERC) in the French speaking part of the country. Working from the actors' discourses gathered via interviews, this article focuses on the conceptions of religious diversity held by primary school teachers in the cantons of Fribourg, Vaud and Valais in their professional context and analyzes how these conceptions impact the way the teachers approach the ERC subject. We observe, among other things, that for most teachers the relevance of ERC teaching (in terms of usefulness and interest) and the presence of a certain diversity (religious and of origins) within the students are tightly linked. Our analyses also show that the conception of diversity held by the teachers influences the way they perceive and deal with the diversity present in the classroom. For some, diversity represents challenges – more or less inconvenient on a social and professional level, for others it represents a rich learning opportunity. Also, we found that the teachers' conceptions of religious diversity influence the way they address their students when teaching ERC.

## 1 Introduction

Ces dernières décennies, le paysage religieux en Suisse s'est modifié de façon importante. Depuis les années 1970, nous sommes passé·e·s d'une majorité catholique et protestante avec une minorité juive et non-confessionnelle, à une situation présentant une importante diversité de religieux et non-religieux (Office fédéral de la statistique, 2019). Ceci s'est traduit au niveau scolaire par l'introduction de nouvelles branches dans le curriculum harmonisé (Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). Dans la plupart des cantons de Suisse romande, à l'exception de Genève et Neuchâtel, cela concerne l'introduction de la nouvelle branche « éthique et cultures religieuses » (ECR) ou d'un enseignement du fait religieux dans le cadre des sciences historiques et sociales (SHS). Depuis, l'enseignement sur les religions dans les écoles primaires publiques tient compte de manière marquée de plusieurs traditions religieuses (Rota, 2015). Il est dispensé à des élèves présentant une diversité d'opinions sur l'objet d'étude, issu·e·s de plusieurs communautés religieuses ou sans appartenance religieuse (Frank & Jödicke, 2009).

Dans ce contexte scolaire, le projet de recherche intercantonal des Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg, de Vaud et du Valais intitulé « Pratiques d'enseignement en éthique et cultures religieuses » vise la recension et l'analyse des représentations et des pratiques d'enseignant·e·s d'écoles primaires en lien avec la branche ECR<sup>1</sup>. Cet article s'intéresse particulièrement à l'articulation entre la façon dont les enseignant·e·s envisagent le cours ECR et les conceptions qu'ils et elles se font de la diversité religieuse. Cette question est importante car, avec l'introduction de la nouvelle branche ECR, le cours d'histoire biblique avec possibilité de dispense est passé à un cours qui concerne plusieurs traditions religieuses sans possibilité de dispense, tout en conservant les manuels bibliques et interreligieux. En parallèle, avec la tertiarisation de la formation des enseignant·e·s dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), nous observons un changement de paradigme de la formation des futur·e·s enseignant·e·s d'un enseignement biblique à un enseignement de didactique en « éthique et cultures religieuses ». En outre, le discours public actuel sur la diversité religieuse en Suisse est fortement occulté par la problématisation médiatique de la minorité musulmane (Ettinger & Imhof, 2011). Si l'on considère que l'école n'est pas une sphère à part mais qu'elle est intégrée à la culture environnante et que le Plan d'études romand (PER) vise, entre autres, à faire « prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010a), la question de l'impact du discours public et, par conséquent, la question du traitement de la diversité religieuse dans le cours ECR deviennent importantes. Il semble ainsi intéressant de comprendre les conceptions qu'ont les enseignant·e·s de la diversité et d'analyser comment elles agissent sur la façon dont ils et elles envisagent le cours ECR.

Pour approcher cette question, cette contribution s'intéresse aux descriptions que font les enseignant·e·s de la diversité dans leurs classes (5.1 et 5.2), à leurs positionnements à propos de la diversité religieuse dans leurs classes et à la façon dont ils et elles envisagent le cours ECR en fonction de la présence (ou absence) de diversité en classe (5.3). Dans un deuxième temps, partant de résultats de recherche récents concernant le lien intime qui existe entre la conception de la religion et les finalités de l'enseignement (Rota & Bleisch, 2017), nous présenterons trois différentes conceptions qu'ont les enseignant·e·s de la diversité religieuse dégagées de nos données et esquissons le lien entre ces conceptions et les finalités et les dispositifs didactiques qu'ils et elles énoncent (6, 7 et 8). Finalement, ce questionnaire nous permet d'établir une base de réflexion pour enrichir la formation et l'accompagnement des enseignant·e·s relatifs à la diversité et à la branche ECR.

## 2 La diversité religieuse et l'école – un état de la recherche

La notion de « diversité religieuse » englobe différents aspects d'une hétérogénéité par rapport à la religion sans ajouter de précisions. Cependant, l'expression « diversité religieuse » est utilisée dans la littérature en lien avec notre question de recherche surtout pour décrire la société européenne pluri-religieuse au sein de laquelle coexiste une multitude de traditions religieuses (p. ex., Avest, Bakker & van der Want, 2009 ; Kittelmann Flensner, 2017). En revanche, la littérature issue des sciences des religions opère plutôt avec les notions de « pluralisme religieux » et « pluralité religieuse » et leur ajoute des nuances. Le terme « pluralisme religieux » provient de la sphère politique. En tant que notion normative, « pluralisme religieux » dépeint un idéal de cohabitation pacifique et harmonieuse des individus et communautés de différentes traditions religieuses ou séculières. Ce terme englobe également différentes attitudes ou régimes que les individus ou les États peuvent adopter vis-à-vis d'une diversité religieuse, comme la reconnaissance et la promotion de la diversité religieuse ou une forme de résignation face à cette diversité (Rouméas, 2015 ; Lamine, 2013). Le terme « pluralité religieuse », quant à lui, provient de la sociologie des

<sup>1</sup> Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » du 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, la collaboratrice scientifique Melissa Girardet, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet, sont remerciées.

religions et est souvent utilisé comme un synonyme à « diversité religieuse ». Sous cette notion descriptive, les historien·ne·s et sociologues des religions constatent que, depuis l'Antiquité, la coexistence de différents cultes et communautés religieuses est un fait habituel. Ce phénomène est inhérent à l'histoire des religions (Kippenberg & von Stuckrad, 2003 ; Baumann & Behloul, 2005 ; Bardon, Birnbaum, Lee & Stoeckl, 2015 ; Rouméas, 2015).

Le champ de recherche qui prend en considération les conceptions de la diversité religieuse des enseignant·e·s et le lien avec l'enseignement prodigué dans des écoles publiques est encore relativement peu développé. Le projet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo) en constitue une des contributions les plus conséquentes. Les différent·e·s chercheurs et chercheuses du projet analysent chacun·e des entretiens avec six enseignant·e·s du secondaire dans six pays européens (Angleterre, France, Allemagne, Pays-Bas, Norvège, Estonie). Ils et elles décrivent les liens entre les biographies personnelles des enseignant·e·s et les pratiques d'enseignement dans le cadre d'un enseignement soit du « fait religieux », soit « interreligieux » lié à la diversité religieuse. Ce projet s'appuie sur une forte prémisse qui veut que la diversité religieuse soit fructueuse pour une éducation à la citoyenneté (Weisse, 2009). La comparaison des résultats des différentes analyses révèle que la perception de la diversité religieuse ainsi que les pratiques d'enseignement adoptées en classe sont fortement influencées par le contexte national et local des écoles et que des généralisations ne seraient pas possibles (Avest & al., 2009). Avest et ses coauteur·e·s (2009) en appellent donc à l'étude approfondie de chaque contexte. Si, par exemple, en Norvège, l'accentuation de l'unité de la classe amène à une « sous-communication active » – *active undercommunication* – (Lund Johannessen, 2009, p. 108) de la diversité religieuse, en Allemagne, spécifiquement à Hambourg, le dialogue interreligieux est pratiqué par les enseignant·e·s afin de contribuer au développement personnel des élèves (Kerrutt & Müller, 2009). En général, les chercheurs et chercheuses constatent que « [m]any of our interviewees were concerned to create an inclusive classroom atmosphere by playing down difference. This included avoided activities that would expose differences among students » (Everington, Avest, Bakker & van der Want, 2011, p. 525).

Alors que dans le projet REDCo la diversité religieuse est perçue, à peu d'exceptions près, de façon positive par les enseignant·e·s (la prémisse sous-jacente du projet et le choix des interlocuteurs et interlocutrices a probablement eu ici une influence), Doris Lindner et Karsten Lehmann (2019) ont mis en évidence des attitudes diverses au sein d'une même école « multiculturelle » en Autriche. Dans leur projet de recherche investiguant des enseignant·e·s, des élèves et des employé·e·s en rapport à la diversité religieuse, ils et elles mettent en lumière que, même si les élèves sont fortement imprégné·e·s par la diversité religieuse, cette pluralité devient rarement explicite – un enseignement du fait religieux n'existant pas en Autriche. En particulier les enseignant·e·s, mais aussi les élèves ainsi que les autres employé·e·s, ne considèrent pas l'école comme un lieu pour parler de pratiques religieuses. Des références explicites à la religion sont ainsi évitées. En même temps, le fait d'être interrogé·e·s sur le thème de la diversité religieuse a suscité de vives émotions et une variété de réactions chez les enseignant·e·s a pu être mise en lumière par les chercheurs et chercheuses (incertitude, désorientation, voire surmenage). Les expériences conflictuelles sont considérées par les enseignant·e·s et les élèves comme un défi personnel et non comme un défi institutionnel.

Le point de vue selon lequel les spécificités liées aux conceptions des enseignant·e·s de la diversité religieuse seraient primordialement liées au contexte local et national des écoles où les recherches ont été effectuées est nuancé et complété par d'autres recherches. Outre Lindner et Lehmann, c'est Johan Liljestränd (2015) qui, en liant les perceptions et pratiques des enseignant·e·s par rapport à la diversité religieuse à leur conceptualisation de la « religion » montre, dans une recherche en Suède, que des enseignant·e·s travaillant dans le même contexte peuvent adopter des attitudes et pratiques d'enseignement différentes. Alors qu'une partie des enseignant·e·s envisage, dans une perspective phénoménologique, que chaque religion est une expression différente de quelque chose qui serait commun aux êtres humains, une autre partie des enseignant·e·s considère que les religions se sont constituées dans des contextes socioculturels très différents. Les enseignant·e·s diffèrent également dans la mise en œuvre de leur enseignement par rapport à la visée citoyenne d'un enseignement du fait religieux. Si, dans le premier cas, ils et elles visent à mettre en évidence le partage de valeurs ou d'expériences, dans le deuxième cas, ils et elles soulignent plutôt, comme but de leur enseignement, un décentrement des élèves de leurs propres vues et expériences (Liljestränd, 2015).

Les recherches menées par Inkeri Rissanen (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018 ; Rissanen, 2019 ; Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020) sur les théories implicites<sup>2</sup> d'enseignant·e·s finlandais·e·s et leurs liens avec la façon dont ils et elles gèrent la diversité en classe ainsi qu'avec leurs choix pédagogiques, apportent des éléments de nuance et d'éclairage. Rissanen (2019) explique que la sensibilité interculturelle des individus, et donc du corps enseignant, se présente sur un spectre allant d'une « orientation ethnocentrique » à une « orientation ethno-relative »,

2 Le concept de théorie implicite désigne les cadres de pensées qui déterminent (en partie) la façon dont un individu envisage l'intelligence, les capacités individuelles, les comportements et façons de penser de soi et d'autrui. D'abord développé par Carole S. Dweck, ce concept a été repris, enrichi et appliqué à de nombreux champs de recherche depuis.



la première désigne une attitude qui perçoit la différence culturelle comme une menace ou qui a tendance à la minimiser (afin de combattre les discriminations et de favoriser l'inclusion), la seconde désigne un état d'esprit conscient de l'impact des différentes appartenances et origines culturelles sur sa propre façon de donner un sens au monde ainsi que celle des autres, et perçoit l'apprentissage sur la diversité comme le meilleur moyen de prévenir les discriminations. Selon l'auteure, rendre l'enseignement culturellement pertinent tout en respectant et encourageant les identités individuelles des élèves au sein d'une classe hétérogène demande des compétences et un certain niveau d'autoréflexivité de la part de l'enseignant·e. Ainsi, là où se situe un·e enseignant·e sur le spectre déterminera en partie sa façon de percevoir et de gérer la diversité en classe. Toutefois, Rissanen souligne un point particulier : des enseignant·e·s qui expriment une attitude positive envers la diversité en général (qui se situeraient donc du côté ethno-relatif du spectre) rencontrent parfois des difficultés à éprouver de la tolérance envers la religiosité des élèves, ils ou elles feraient ainsi preuve d'une attitude ethnocentrique lorsqu'il est question de religion. Enfin, l'auteure met en lumière le manque d'étude réalisée sur la façon de développer les compétences des enseignant·e·s face à la diversité religieuse en classe, un manque qui pourrait s'expliquer, selon Rissanen, par les idéaux des démocraties libérales qui cherchent à restreindre les religions au domaine privé (Rissanen, 2019). Par ailleurs, Rissanen, Ubani et Sakaranaho (2020) expliquent notamment que l'on peut observer un écart entre la reconnaissance officielle de la diversité religieuse par l'Etat finlandais, notamment dans le domaine de l'éducation, et la réalité vécue par les élèves issu·e·s de la migration au sein des écoles, en termes d'inclusion, entre autres. En effet, en Finlande, le curriculum pour l'éducation obligatoire présente la diversité comme une caractéristique de tous les élèves et demande la reconnaissance des différentes identités religieuses et culturelles. Or, les chercheurs et chercheuses constatent que les enseignant·e·s ont tendance à percevoir les situations qu'ils ou elles rencontrent dans leur fonction soit au travers du prisme de la religion (ce que les auteur·e·s appellent la religionisation des situations – *religionisation*), soit en ne reconnaissant pas le facteur religieux comme important (ce qui est appelé la cécité religieuse – *religion blindness*) ignorant ainsi la place de la religion dans l'identité d'autrui. Les auteur·e·s suggèrent ainsi qu'il serait déterminant de mettre en place des moyens permettant au corps enseignant de développer leurs « compétences interculturelles » afin de rendre les intentions officielles de l'Etat effectives dans le milieu scolaire.

Ce qui relie les différentes recherches évoquées, à l'exception peut-être du travail de Rissanen, est le fait que la « diversité religieuse » est surtout représentée au niveau social, en partant de l'idée d'une pluralité externe et de la coexistence de différentes communautés religieuses au sein de la société, ce qui pourrait être appelé une « pluralité religieuse quantitative » (Baumann & Behloul, 2005). Il semble que cette conception soit moins le fruit des analyses des chercheurs et chercheuses que la représentation qu'ils et elles ont de la diversité. Pourtant, la diversité peut aussi être décrite à un niveau culturel ou discursif (Stolz, 2012) avec, par exemple, des négociations autour de l'interprétation des textes fondateurs ou des rôles de genres. Dans ce deuxième cas, il en résulte une conception de la diversité interne aux communautés religieuses, ce qui pourrait être nommé une « pluralité religieuse qualitative » (cf. Baumann & Behloul, 2005). La pluralité peut également être décrite au niveau personnel, par exemple les individus diffèrent entre eux par rapport à leur appartenance (ou non) à une communauté, à leurs pratiques quotidiennes ou encore à l'impact du facteur « religion » dans leur vie quotidienne (Stolz, 2012 ; Bleisch, 2017). Ce dernier facteur est complexe et peut, pour la même personne, changer selon le contexte (Pasioka, 2015).

Comme de nombreuses recherches se concentrent sur des écoles du secondaire (p. ex., Estivalèzes, 2005 ; Barthey-Delpy, 2008 ; Gravel, 2016 ; Michon, 2019), notre recherche sur des enseignant·e·s du primaire qui ont suivi beaucoup moins de cours spécialisés en matière de religions, contribuera à compléter les données dans ce champ de recherche. Au Québec, où l'enseignement de la culture religieuse est également dispensé aux élèves de l'école primaire, des études se sont intéressées aux difficultés d'implémentation du programme par les enseignant·e·s de ce degré, notamment au travers de la question de leurs représentations sur celui-ci et de leur formation qui diffère de celle des enseignant·e·s du secondaire (p. ex., Perreault, 2016 ; Duclos, 2017 ; Duclos & Poellhuber, 2017). Duclos et Poellhuber mentionnent que « des enseignants soulèvent [...] la difficulté pour les élèves issus de familles très religieuses ou pratiquantes de s'ouvrir à la différence » (2017, p. 53-54) ainsi que le manque de prise en compte des élèves athées par le programme ou encore la difficulté éprouvée face à la perception d'attitudes antisémites. Des enseignant·e·s soulèvent également la difficulté que représentent l'adoption d'une posture d'impartialité face à des questions délicates soulevées par cette matière chez les élèves. L'exemple relevé par les auteur·e·s mentionne la réalisation d'une différence de croyance entre élèves et une demande d'arbitrage adressée à l'enseignant·e. Plusieurs propos relevés dans cette dernière étude en lien avec la diversité ne sont pas propres au contexte de l'école primaire. Néanmoins, la demande d'arbitrage nous semble spécifique aux élèves de l'école primaire et attire l'attention sur la confiance différente que les enfants, donc les élèves du primaire, accordent en général aux adultes par rapport aux adolescent·e·s : « autrement dit, durant l'enfance, les adultes jouent un rôle crucial pour construire les connaissances à propos de ce à quoi on n'a pas accès pour vérification directe. La période entre 6 et 12 ans est une période où ces processus jouent un rôle décisif » (Brandt, 2018).

Les études mettant en lien la psychologie du développement et l'enseignement de la culture religieuse en contexte scolaire non confessionnel sont rares. Néanmoins, nous pouvons déjà avancer que la formation différente des enseignant·e·s, la maîtrise inachevée de l'écriture et de la lecture des élèves, des connaissances moindres de la part des élèves en général ainsi que la vulnérabilité accrue de l'enfance font de l'école primaire un contexte différent de déploiement de la diversité qu'au secondaire, appelant à des études supplémentaires de ce contexte particulier.

### 3 Description du contexte scolaire investigué

Cette étude s'est déroulée dans le contexte de la Suisse francophone (Suisse occidentale). Les trois cantons dans lesquels nous avons effectué la recherche sont caractérisés aujourd'hui soit par une forte prédominance du catholicisme romain (Valais, Fribourg), soit par une faible prédominance protestante (régions rurales, Vaud), soit par une co-dominance entre catholiques romains et des personnes sans appartenance religieuse (régions urbaines, Vaud) (Freire & Freymond, 2016). Au niveau de l'Etat fédéral, la coexistence des différentes religions et confessions est régulée par le principe de liberté religieuse garanti par la Constitution et par la délégation de la compétence de gestion du domaine religieux aux cantons. L'Etat peut être considéré comme laïque dans le sens où la laïcité est conçue comme un « aménagement (progressif) du politique », visant la tolérance, « en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent [...] garanties par un Etat neutre » (Milot, 2002, p. 34). En tant que pays confédéré, la Suisse accorde une grande autonomie aux Etats – les cantons – qui la constituent dans le domaine de la gestion du religieux, mais aussi dans le domaine de l'éducation. Chaque canton dispose donc de ses propres lois, règlements et directives concernant le domaine scolaire et, partant, concernant l'enseignement sur les religions à l'école obligatoire. Néanmoins, depuis 2007, cette diversité est tempérée par un concordat d'harmonisation au niveau suisse qui a permis de doter les cantons francophones d'un même plan d'étude dit « romand » (PER). Dans ce plan d'étude, la branche ECR, dont l'appellation est inspirée par la discipline en vigueur au Québec, a été introduite et remplace d'autres appellations préexistantes. Mais l'histoire ne s'arrête pas là : dans ce plan d'étude, la branche « éthique et cultures religieuses » est dotée d'un statut spécial qui permet aux cantons de ne pas y souscrire ou d'adopter un plan d'étude modifié. Les cantons de Fribourg et du Valais, « historiquement » catholiques, ont adopté l'ECR selon le PER avec un enseignement régulier. Les familles ont en outre la possibilité d'inscrire leurs enfants à des cours de catéchisme (appelés « fenêtres catéchétiques » pour le Valais), dispensés par l'école mais non obligatoires. Le canton de Vaud a adopté une alternative : l'éthique et cultures religieuses figure à la « grille horaire », mais pour quelques heures par année seulement ; elle est associée à l'enseignement de l'histoire avec un plan d'étude adapté, mais en se basant sur les manuels romands communs associés au PER au moment de l'enquête. Dans les cantons de Vaud et de Fribourg, cet enseignement n'est, dans les faits, pas toujours enseigné par les professionnel·le·s. Il passe « à la trappe » faute de temps à consacrer à cette branche qui apparaît comme non prioritaire au vu de la dotation horaire et de l'absence d'évaluation sommative ou par crainte de heurter les sensibilités religieuses des familles, par exemple. Le matériel pédagogique disponible en Suisse romande pour les leçons d'ECR est édité par une seule maison d'édition, agréée par les cantons romands (Rota, 2015). Le matériel à disposition des classes de 1H à 8H, au moment de rédiger cet article, a été conçu en deux vagues successives. Pour les élèves de 3H à 6H (7-10 ans), les manuels datent du début des années 2000 et sont basés sur un enseignement interreligieux et d'histoire biblique. Inspirés par la composition bi-confessionnelle de la Suisse et par le mouvement œcuménique, ils ont été conçus spécifiquement pour le contexte suisse. Les manuels se basent sur des méthodes d'exposition et de compréhension du texte, et sur la contextualisation de celui-ci. Ils conceptualisent les religions comme des grandes entités mondiales organisées en systèmes, occasionnellement apparentés au christianisme, à l'islam, au bouddhisme, et amènent les élèves à les découvrir via des « fondateurs ». Les autres manuels ont été publiés à la fin des années 2000 ou au cours des années 2010. Pour les élèves de 7-8H (10-12 ans), sont à disposition un manuel présentant la diversité religieuse en Suisse, ainsi qu'un manuel sur les récits de création, inspiré par l'histoire comparée des religions. Enfin, un manuel sur Abraham, basé sur le principe interreligieux et visant probablement à offrir un matériel adressant l'islam, complète l'offre destinée à cette classe d'âge.

### 4 Description des données, approche méthodologique et profil des établissements

L'analyse présentée dans cet article se base sur trente-huit entretiens avec des enseignant·e·s de l'école primaire provenant de neuf établissements scolaires publics différents, dont trois se situent dans le canton de Fribourg (22 enseignant·e·s, dont un duo pédagogique<sup>3</sup>), trois dans le canton du Valais (9 enseignant·e·s) et trois dans le canton de Vaud (8 enseignant·e·s). Les entretiens ont été réalisés entre 2017 et 2020 par les différent·e·s membres

<sup>3</sup> Le duo pédagogique consiste en un enseignement à un groupe classe par deux personnes.

de l'équipe de recherche. À l'exception des enseignant·e·s envoyé·e·s par la paroisse catholique qui dispensent uniquement le cours ECR dans une école publique au Valais et qui ont reçu une formation catéchétique, les enseignant·e·s ont été formé·e·s soit à l'Ecole Normale, soit dans une Haute École Pédagogique<sup>4</sup> et couvrent un large éventail d'âges et d'années d'expériences. Des enregistrements audio ou vidéo de leur enseignement ont également été collectés dans les cantons de Fribourg et de Vaud, ils ne seront cependant pas pris en compte pour le présent article, car nous avons choisi de nous concentrer sur les discours que les acteurs et actrices tiennent sur leur pratique et opinions (pour plus de détails sur la récolte des données et le contexte du travail de terrain, voir Ansen Zeder, Bleisch, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Les écoles concernées par notre enquête peuvent être classées en trois types, en fonction du degré de diversité présent. Deux écoles (1 à Fribourg, 1 au Valais) se situent dans un village. Nous sommes ici dans des contextes et des écoles où la population d'élèves est perçue comme « homogène », il y aurait peu d'enfants non-catholiques. De temps en temps, un élève protestant, évangélique, athée, juif, musulman ou Témoin de Jéhovah se trouve dans les classes.

Trois des écoles visitées se situent dans de petites villes ou des villages proches de zones urbaines (1 à Fribourg, 2 en Valais). Dans le contexte d'écoles comme celles-ci que l'on considère « modérément » concernées par la diversité, nous constatons une forte présence d'enfants issu·e·s de la migration portugaise et espagnole, donc des enfants catholiques ou marqué·e·s par une culture religieuse catholique.

Quatre écoles (1 à Fribourg, 3 dans le canton de Vaud) peuvent être qualifiées d'écoles urbaines et présentent une population d'élèves marquée par une grande diversité (la diversité socio-économique, d'origine, de parcours de vie, de culture et de religion est évoquée). Dans les cas de ce type d'écoles dites multiculturelles, la pluralité religieuse ne peut être ignorée par les enseignant·e·s, car les enfants « amènent » cette pluralité à l'école.

Le travail sur les données récoltées a été effectué en deux temps. Tout d'abord, une analyse des transcriptions des entretiens a été réalisée en équipe en adoptant des méthodes de codage ouvert et axial selon la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965] ; Strübing, 2014 ; Mey & Mruck, 2009) et en l'accompagnant de lectures théoriques pour l'enrichir. Les données liées à la question de la diversité exploitées pour le présent travail correspondent à des énoncés plutôt spontanés de la part de nos acteurs et actrices, car notre corpus ne concerne pas spécifiquement les questions de diversité religieuse, mais est davantage orienté sur les pratiques didactiques déclarées. Par conséquent, nous n'avons pas nécessairement pu extraire des données pertinentes sur les éléments qui nous intéressent ici de tous nos entretiens avec tous ou toutes les enseignant·e·s. Nous supposons que les entretiens ont été l'occasion de recueillir des réponses considérées comme moins désirables socialement. Ainsi, dans un second temps, les trois auteurs de ce texte ont procédé à l'analyse de ces énoncés spontanés sur la diversité et à des lectures ciblées pour enrichir et guider les réflexions. Cet article ne présente pas les analyses d'une étude profonde sur les conceptions de la diversité chez les enseignant·e·s, mais présente des analyses que nous pouvons qualifier d'intermédiaires dans la logique de la *grounded theory*, et des constats et des hypothèses qui peuvent mener à une plus profonde investigation dont nous mentionnons certaines possibilités en conclusion.

## 5 Enseignement ECR et diversité de la classe

La diversité religieuse n'est pas perçue ni vécue de la même manière par les enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s. Il est intéressant de s'attarder sur la manière dont ils et elles parlent de la composition de leur classe en matière de diversité religieuse (5.1), ainsi que de la façon dont ils et elles lient le cours ECR à la « réalité » de leur classe (5.2). En effet, nous avons constaté que l'appréciation générale que les enseignant·e·s font de la branche ECR est fortement liée à la manière dont ils ou elles perçoivent la diversité ou l'absence de diversité dans leur classe. Puis, nous nous intéresserons aux positionnements des enseignant·e·s envers la diversité (5.3). Par « positionnement », nous entendons la façon dont les enseignant·e·s évaluent la diversité en rapport à leur pratique professionnelle : représente-t-elle des défis, dérange-t-elle ou, au contraire, est-elle une richesse, implique-t-elle des contraintes ou des changements dans leur pratique professionnelle, etc. ?

<sup>4</sup> Au début des années 2000, la formation des futur·e·s enseignant·e·s en Suisse a fait l'objet d'importants changements et d'un travail d'uniformisation au niveau national, notamment par la tertiarisation de la formation. Ainsi, les Hautes Ecoles Pédagogiques ont été introduites dans le système de l'enseignement supérieur suisse et ont remplacé les formations cantonales disparates, appelées Ecoles Normales.



## 5.1 Description de la diversité en classe

Lors des entretiens, une des questions avait pour objectif d'obtenir une description de la composition de la classe des enseignant·e·s. Dans le cadre de cette question, les chercheurs et chercheuses n'ont pas suggéré de catégories à employer afin de ne pas orienter les réponses. Toutefois, la thématique de notre projet de recherche focalisée sur le cours ECR a pu avoir une influence sur les réponses données. Néanmoins, il est intéressant de se pencher sur la façon dont cette description a été exprimée et à ce que cela peut nous révéler sur l'approche des enseignant·e·s de la diversité en classe. Nous avons constaté que de nombreux et nombreuses enseignant·e·s ont utilisé les catégories religieuses, leur présence et parfois leur absence, afin de décrire la population de la classe. Si quelques enseignant·e·s n'ont pas décrit les appartenances religieuses de leurs élèves, c'est qu'ils ou elles les ignoraient. Quelques enseignant·e·s nous ont donné une description un peu plus détaillée en renvoyant aux origines nationales des élèves en lien avec leurs appartenances religieuses.

La majeure partie des enseignant·e·s rencontré·e·s en entretien a donné une description de la composition de leur classe avec des catégories d'appartenance religieuse telles que catholique, protestant, orthodoxe, Témoin de Jéhovah, musulman, bouddhiste, etc. et parfois « sans religion », plus rarement athée. Nous voyons ici une tendance à se représenter la diversité religieuse de façon « bureaucratique », selon une logique d'appellation issue des taxonomies utilisées dans le discours des religions du monde (Cotter & Robertson, 2016). Ces désignations semblent indiquer que les enseignant·e·s perçoivent l'appartenance religieuse de leurs élèves principalement en fonction de leur affiliation déclarée (et officialisée par le registre scolaire dans certains cas à Fribourg et au Valais) et moins par la manière dont les élèves se désignent eux ou elles-mêmes ou encore par le fait que les élèves pratiquent ou non une religion. Cette observation se voit renforcée par le fait que très peu d'enseignant·e·s ont abordé la question de « pratiquant·e/non-pratiquant·e » ou « baptisé·e mais non pratiquant·e » et quelques enseignant·e·s ont déclaré que certain·e·s élèves « catholiques ne savent même pas qu'ils sont catholiques » en déplorant cet état de fait, mais en évacuant de l'équation la possibilité que les élèves (ou leur famille) soient non pratiquant·e·s ou non croyant·e·s par choix et donc que leur affiliation « officielle » (par le baptême) ne définisse pas leur appartenance religieuse. Par ailleurs, cette observation se confirme davantage lorsque l'on considère le fait que, à quelques exceptions près, le christianisme est la seule religion au sein de laquelle les enseignant·e·s distinguent une certaine diversité interne (protestant, catholique et orthodoxe) ainsi qu'il est le cas dans les catégories statistiques suisses et les registres scolaires. Les quelques exceptions d'enseignant·e·s décrivant une diversité interne autre qu'au christianisme voient des différences au sein de l'islam, soit en termes de degré de pratique religieuse (pas très pratiquant·e, extrémiste, radical·e), soit en reliant la religion à une origine spécifique (islam africain, islam d'Arabie Saoudite). Il est intéressant de noter que la description des élèves non-affilié·e·s à une certaine religion pose problème pour quelques enseignant·e·s qui ne sont pas sûr·e·s de l'appellation et hésitent entre « athée », « ne suivant aucune religion », « sans religion », « sans confession » et « non-croyant ». Quelques enseignant·e·s décrivent leur classe par l'absence de diversité, en précisant ne pas avoir d'enfants juifs ou juives, musulman·e·s, bouddhistes ou autre, parfois en sous-entendant un manque de diversité regrettable. Ce regret pourrait être lié à l'idée qu'une diversité est un prérequis à un enseignement en ECR pertinent.

## 5.2 La pertinence d'une classe diversifiée pour l'enseignement d'ECR

Le cours ECR n'apparaît pas comme pertinent pour tous ou toutes les enseignant·e·s, indépendamment de la finalité qu'ils ou elles puissent y percevoir. Le cours est souvent perçu comme pertinent uniquement ou principalement si la classe ou la population d'élèves de l'école présente une certaine diversité religieuse. Nous pouvons distinguer deux explications à cela. La première s'ancre dans une idée que si les enfants ne sont pas en contact direct avec la diversité, si elles ou ils ne côtoient pas d'individus d'origines variées, le cours n'est pas intéressant, ils ou elles ne sont pas « motivé·e·s » ou ne comprennent rien :

Pas beaucoup [de différentes religions]. Alors j'ai pas du tout de... c'est que des chrétiens et même pas protestants en fait. J'ai quatre, non ce n'est pas vrai, j'ai une élève protestante, trois élèves athées et autrement dix-huit catholiques. Donc (rire), ce qui n'aide pas. Je n'ai pas toujours enseigné [dans cette école], ça fait deux ans maintenant, j'étais [dans un autre village], avant il y avait un petit peu plus mais pas beaucoup plus. Et ma première année d'enseignement, j'étais [encore dans une autre ville]. Alors là ça changeait. Et c'est aussi une sacrée richesse si on peut s'appuyer là-dessus pour ce genre de leçon. Ici, finalement, pour eux ça leur paraît tellement lointain quand on leur parle de ça. Après, il y a ceux qui font peut-être du sport à la ville (rire), c'est terrible mais c'est presque ça qu'ils disent « ha oui, moi j'ai un copain qui ne mange pas de jambon, on allait en camp ». Mais franchement, pour la majorité de ma classe, ils ont l'impression que je leur parle d'un truc mais qui est totalement hors de leur vie.

La deuxième explication est ancrée dans l'idée que le cours ECR est une opportunité de mettre en avant les enfants d'origines étrangères, c'est un moment que l'enseignant·e peut utiliser pour valoriser ces élèves, leur différence et « leur » religion, ainsi qu'en témoigne cet extrait :

Enseignant : Elle venait d'un pays musulman et c'était souvent qu'on discutait de ça, c'était « ha, mais moi monsieur, mon papa m'a dit que » ou « j'ai entendu à la télé que tous les musulmans étaient des terroristes ». Et il fallait casser cette image-là, parce que, vraiment, on sentait qu'elle n'était plus appréciée à cause de ça, et c'était vraiment important de discuter, de leur faire comprendre. [...]

Chercheuse : Et donc, tu as fait comment pour résoudre la question ?

Ens. : Alors c'était de leur montrer les bons côtés de l'islam. C'était vraiment – et je voulais que ce soit cette fille-là qui le montre, pas moi. Alors, je leur disais qu'il y avait des bons côtés tout ça, mais j'avais besoin d'elle, que ça vienne d'elle, que les copains voient que vraiment « ha mais ouais », « c'est juste ce qu'elle nous dit », « ha mais ouais, ha mais ça je ne connaissais pas ». Et je parlais de l'idée que, si ça venait de moi, « ha ben ouais, c'est le maître qui nous dit, il fait ça pour qu'on l'accepte dans notre groupe » ou je ne sais pas quoi d'autre. Mais quand ça vient d'elle, je pense que c'est beaucoup plus fort que [si ça vient de] moi. Et ça, ça les a pas mal aidés.

Nous pouvons bien entendu voir dans cette façon de percevoir le cours et dans cette stratégie d'enseignement au travers de l'élève, une forme de particularisation des enfants issu·e·s de la migration et/ou non-chrétien·ne·s. Lorsque l'élève est mis en avant comme représentant de « sa » religion, cela l'essentialise et souligne sa différence. Nous pouvons également y percevoir un stéréotype sous-jacent qui veut que cet·te « enfant·autre » soit nécessairement expert·e de « sa » culture et de « ses » croyances, une attente qui n'est pas accordée aux élèves suisses et/ou de confession chrétienne. Toutefois, il faut souligner que l'intention des enseignant·e·s est, bien au contraire, de donner une place d'expression à l'élève, de la ou le valoriser. Ainsi, pour certain·e·s enseignant·e·s, s'il n'y a pas de diversité en classe, le cours ne peut atteindre son objectif que ce soit de valorisation des élèves ou de tolérance envers la diversité/les enfants qui composent la diversité en classe.

Le rapport des enseignant·e·s à la diversité s'exprime également dans le jugement qu'ils ou elles portent sur les manuels et qui investiguent souvent le rapport des manuels à la diversité religieuse. Les enseignant·e·s apprécient la représentation d'un pluralisme religieux :

Ça, je l'ai toujours trouvé passionnant et c'est vrai que c'est pour ça que j'ai choisi la brochure [destinée aux 10-12 ans portant sur les récits de création] parce que ça touche un peu plus. [...] Et c'est sympa, [les élèves] aiment bien, parce que cette brochure-là [...] est quand même plus tournée vers plusieurs religions différentes, il y a les divinités égyptiennes aussi. Il n'y a pas que surtout la religion catholique – un petit peu la protestante et un petit peu le judaïsme.

Par ailleurs, la représentation de la diversité religieuse semble si essentielle à la plupart des enseignant·e·s que les manuels peuvent devenir superflus si la diversité religieuse est présente dans la classe. Ils ou elles imaginent plus intéressant, d'un point de vue didactique, de faire parler les élèves sur leurs religions.

### 5.3 Positionnements envers la diversité

Dans un article récent, Verena Eberhardt (2020), à partir de son analyse de l'implication normative dans la représentation de la diversité religieuse dans la littérature pour enfants et adolescents, a dégagé trois discours de traitement de la diversité religieuse : pluralisme religieux comme normalité, pluralisme religieux comme nécessité et pluralisme religieux comme enrichissement. Nous retrouvons ces trois discours auprès de nos acteur·rice·s et, nous inspirant d'Eberhardt, nous mettons en avant trois discours de traitement de la diversité religieuse parmi les enseignant·e·s rencontré·e·s. Ces discours nous permettent de comprendre la façon dont ils et elles envisagent la diversité en rapport à leur pratique professionnelle.

#### Diversité religieuse comme un donné à traiter nécessairement

Le discours du pluralisme comme nécessité porte la prémisse que la diversité religieuse a besoin d'explications et doit être traitée afin de promouvoir la tolérance (Eberhardt, 2020), ce qui est largement partagé par nos acteurs et actrices. En cohérence avec les instances cantonales et nationales de la politique de l'éducation (Jödicke, 2013), la branche ECR servirait davantage, par l'acquisition de connaissances, à favoriser un climat de tolérance en classe, à mettre en place un ordre social plus détendu et à prévenir les conflits (Hess & Brumeaud, 2020). Néanmoins, ainsi que vu plus tôt, la nécessité du cours pour faire face à la diversité est surtout pensée par les enseignant·e·s au niveau local où, dans un contexte peu diversifié, l'enseignement des cultures religieuses perd son sens.



C'est dans la logique de ce discours qu'une partie des enseignant·e·s des degrés 3-6H critiquent le christianocentrisme des moyens attribués pour l'enseignement qui ne permettraient pas suffisamment d'élargir l'acquisition du savoir sur d'autres religions.

Si la diversité religieuse est perçue comme quelque chose qui doit être traité et maîtrisé, des défis en découlent. Pour une partie des enseignant·e·s, un des défis de ce cours est leur propre manque de connaissances, ce qui se transforme en un sentiment d'incompétence, comme exprimé par cette enseignante :

A force de tout survoler, on n'en sait pas plus et il y aura encore plus de questionnement de la part des enfants, surtout si on parle de religion comme le bouddhisme. En fait, j'ai encore moins de connaissances là-dedans que dans le christianisme ou autre chose. Et du coup, j'aurais envie de dire que, moi, ça me met mal à l'aise, parce que je sens que mes connaissances sont très fébriles [entendu faibles] et des fois j'ai de la peine à accueillir les questionnements de mes élèves parce que j'ai peur d'aller à l'encontre de ce qui est dit à la maison.

Cette citation indique un deuxième défi que quelques enseignant·e·s expriment surtout envers les parents musulmans. Il s'agit d'une incertitude sur la façon dont les parents jugent leur enseignement. Dans un souci de créer une atmosphère de tolérance, il n'y a pas uniquement leur propre savoir qui est vu comme insuffisant, mais également l'enjeu d'enseigner un savoir qui serait jugé faux par les parents et potentiellement causer des problèmes.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignant·e·s énoncent les stéréotypes que les élèves expriment en classe comme un défi particulier mettant un bon climat de classe en péril. Ceci a souvent été relevé en lien avec les propos des élèves suite aux attentats à Paris en 2015, ils et elles auraient eu des propos du type « tous les musulmans sont des terroristes ». Des enseignant·e·s identifient également les manuels utilisés en cours comme suscitant des stéréotypes qui doivent être pris en charge dans l'enseignement, comme l'explique cette enseignante d'une école rurale :

Et si on pense, peut-être, aux moments plus négatifs, je trouve difficile des fois, plus avec *Les religions en Suisse* [elle manipule la brochure], dans un village comme ici (rire). Il y a des choses qui ressortent et on sent que ce n'est pas les paroles des enfants. Quand on commence à parler des musulmans, entre autres, j'ai beaucoup de peine à gérer les enfants qui mettent les pieds au mur, en fait. Parce que je ne suis pas très tolérante (rire) quand eux ne sont pas tolérants. Et ça, j'ai dû apprendre à me dire que ce n'est pas forcément la pensée de l'enfant finalement, parce qu'il ne connaît rien. Et c'est plutôt ce qu'il a entendu à la maison et je trouve que c'est pour ça que c'est important de le faire. Mais pour nous c'est difficile, des fois, d'entendre certaines choses.

Ainsi, la représentation de la diversité religieuse nationale – puisque le manuel s'intitule *Les religions en Suisse* – et le discours pluraliste sous-jacent est un outil ambivalent pour les professionnel·le·s souhaitant promouvoir le vivre-ensemble comme l'exigent les prescriptions des autorités intercantionales de l'éducation. Il semble promouvoir la coexistence mais suscite des conversations portant sur les différences, et très souvent « différenciatrices » (*boundary-making*), qui imposent à l'enseignant·e d'élaborer un cours réactif, cherchant à atténuer les divisions identitaires.

Il est intéressant de noter que des paroles « athées », « intégristes » ou sur les stéréotypes ne sont pas attribuées par une grande partie des enseignant·e·s aux élèves eux ou elles-mêmes, mais à leur entourage, tel qu'illustré par la citation précédente. Lu à contre-courant, ces propos laissent entendre que l'enfant serait par nature modérément religieux, tolérant et sans stéréotypes et, dans le discours des enseignant·e·s, les enfants qui causent davantage de difficultés de gestion de la diversité sont des « enfants perroquets ».

La diversité religieuse apparaît donc, pour beaucoup d'enseignant·e·s, comme quelque chose qu'il est nécessaire de traiter – il faut y faire face – et pour certain·e·s de ces enseignant·e·s, la diversité religieuse de leur classe représente même un défi personnel. Une enseignante, par exemple nous explique que l'arrivée récente de réfugié·e·s et de religions « hyper différentes entre les musulmans ou nous les chrétiens » a perturbé ses habitudes d'enseignement. La diversité est pour elle un défi professionnel personnel auquel elle a été contrainte de s'adapter.

### Diversité religieuse comme enrichissement

Dans le discours d'une partie des enseignant·e·s, la diversité ressort comme un enrichissement. Ce discours est souvent lié à la finalité de l'acquisition de culture générale. Si dans le discours de la diversité comme à traiter nécessairement, l'acquisition du savoir sert avant tout à une fin éducative, dans le discours de la diversité comme enrichissement, l'acquisition de savoir est aussi un but en soi qui ne serait pas forcément utile dans l'immédiat :

Ce n'est pas un cours de religion, mais c'est une découverte des différentes religions, cultures et croyances qu'il y a autour de la Terre pour savoir ce qui existe et pouvoir le décrire et aussi s'adapter si une fois on voyage.

Pour ces enseignant·e·s, les stéréotypes que les élèves amènent en classe représentent également un défi, toutefois ils et elles y voient autant une opportunité d'apprentissage :

Ens. : Il y a quelques années, quand il y avait eu [les attentats contre] Charlie Hebdo, c'était chaud dans l'école et là on a fait de l'ECR sans ouvrir des livres. Mais voilà, vous voyez ce que je veux dire, j'emploie beaucoup plus les situations de terrain pour parler de ce genre de choses, que les leçons types en soi.

Ch. : Donc, Charlie Hebdo, ça c'était une information... aux nouvelles en fait.

Ens. : Oui, mais les enfants étaient arrivés à l'école avec des – en tout cas dans ma classe, mais c'était assez général – avec, en rapportant les faits. Ils étaient quand même choqués, ils étaient au courant. Nous, on a quand même plein de musulmans et il avait fallu calmer le jeu parce qu'ils étaient, en fait beaucoup rapportaient ce qu'ils entendaient à la maison. Donc, il fallait remettre un peu les choses à leur place parce que ça donnait un petit peu des petites bagarres entre eux. Forcément, parce qu'il y a d'autres, [pour] certains enfants, tous les musulmans c'était des terroristes, donc c'est ce genre de choses que j'avais dû, dont j'avais dû parler et j'avais dû remettre les choses à leur place – avec les connaissances que j'ai hein, je ne suis pas experte. Mais ça, ça avait été intéressant en fait, très intéressant.

D'autre part, si pour une partie de ces enseignant·e·s, des élèves amènent un savoir sur des traditions religieuses dont certain·e·s ne disposent pas, cet enrichissement se situe également sur le plan personnel, comme en témoigne cette enseignante :

Avec la volée d'avant, on a eu des discussions très riches sur comment ils vivaient leur foi. Parce que c'était une classe qui s'entendait super bien, donc il n'y avait pas de moquerie ou comme ça, donc ils osaient vraiment se livrer et c'était vraiment intéressant. Il y a même une fille qui m'a dit « ha, mais moi, plus tard, je serai bouddhiste parce que ce côté trop ha je dois aller à l'église, ça ne me plaît pas » etc. Et « ha ouais, c'est vrai.. mais comment tu ferais différemment » et « comment tu ferais pour tes péchés » et tout. Et j'étais là « ha wow ». C'était vraiment très très riche [...] de commencer à parler vraiment de ce qui les touche dans leur foi ou l'absence de foi, parce que j'en ai deux qui ne sont pas du tout élevés là-dedans. De voir « est-ce qu'il y a quelque chose qui te manque », ou bien « est-ce que tu trouves cool parce que tu as quand même les congés mais tu n'as pas besoin d'aller à l'église » ou des trucs comme ça.

De manière générale, ces enseignant·e·s présentent un discours où la richesse de la diversité est située au niveau des interactions entre les individus et dans l'idée de partage. Ainsi, pour ces enseignant·e·s, être au contact de la diversité ou parler de diversité (indépendamment de la présence de diversité au sein de la classe) est non seulement enrichissant, mais désirable, à la fois pour favoriser un climat de tolérance, pour créer des moments de sociabilité et pour ouvrir les horizons des élèves. Il est toutefois important de noter que cela ne signifie pas que les enseignant·e·s dont le discours n'indique pas cette façon de se positionner par rapport à la diversité y voient un appauvrissement ou en font un rejet. La différence majeure et intéressante à souligner est que les enseignant·e·s qui s'expriment sur la diversité comme un enrichissement ne font pas ou peu état de défis liés à la diversité religieuse en classe. Ils et elles y voient plutôt des opportunités d'apprentissage (scolaire et « de vie »).

### **Diversité religieuse comme normalité**

Dans le discours de quelques enseignant·e·s, une absence de problématisation de la diversité est manifeste et significative. Contrairement à la plupart des autres enseignant·e·s, ces enseignant·e·s ne perçoivent pas de défis liés à la diversité et n'ont pas raconté d'événements problématiques ou conflictuels à résoudre qu'ils ou elles estiment avoir été déclenchés par la diversité. La façon qu'ils et elles ont de s'exprimer sur la thématique de la recherche indique que la diversité est considérée comme un non-problème, comme simplement une caractéristique de l'humanité. Ainsi, ils et elles présentent un discours de ce que nous nommons la diversité religieuse comme normalité :

Le but de ces leçons-là, c'est quand même une ouverture au monde. C'est pas l'ouverture à un monde. Et d'où l'importance aussi de parler d'autres religions polythéistes – très important en ayant toujours ce regard très neutre plutôt scientifique. Et ce qui est intéressant, c'est les débats qu'il y a ensuite avec les enfants. Il y a pas mal aussi de questions. On peut aussi leur poser des questions sur leur vision du monde de ce qu'ils ont lu de... Puis, ce qui est bien dans ces leçons, j'ai trouvé, il n'y a pas de jugement. Ils disent ce qu'ils pensent, mais on ne va pas juger « ha c'est bien ce que tu dis ». J'ai des élèves, j'ai une élève qui me fait « moi, de toute façon, moi, je ne crois en rien du tout. Il n'y a rien qui existe », etc. Donc c'est tout à fait son droit. Et je lui dis « nous, ce qu'on fait là, c'est juste te montrer que, dans le monde, il y a des gens

qui croient en certaines choses. Que ça existe. Juste ça. Après tu y crois ou tu n'y crois pas c'est pas... Ce n'est pas mon job. Ce n'est pas à moi de te faire croire ou pas croire ou te juger par rapport à ça ». Et ça, je pense que c'est super important lorsqu'on donne ces leçons-là.

Un point commun à ces enseignant·e·s est qu'ils et elles considèrent avoir eu un vécu particulier par rapport à la diversité culturelle et religieuse dès l'enfance ou au travers de voyages. Pour exemplifier, l'un a été socialisé dans une famille alévie, tandis qu'une autre se décrit comme « passionnée de voyage » ce qui lui aurait permis d'acquérir des connaissances sur différentes religions, cultures et valeurs, l'aurait « complètement décentralisée [sic] » au point qu'elle explique se sentir « d'ailleurs, pas en accord avec notre société [suisse] » et qu'elle aurait « des valeurs beaucoup plus – je ne sais pas comment dire ça – plus vastes, plus larges ».

Pour ces enseignant·e·s, le cours ECR occupe une place non négligeable et ne passe que rarement « à la trappe », indépendamment de la présence ou absence de diversité en classe. Dans les finalités que ces enseignant·e·s évoquent au sujet de leur enseignement, le savoir acquis grâce au cours ECR sert davantage à décentrer les élèves qu'à les outiller pour s'adapter à d'autres contextes lors de voyages et à comprendre les autres – non pas en tant que représentant·e·s d'un groupe homogène, mais en tant qu'individus.

Pour conclure, l'analyse des positionnements des enseignant·e·s envers la diversité religieuse de leurs classes confirme les constats de Lindner et Lehmann (2019) selon lesquels nous trouvons différents positionnements dans un contexte d'école donné. Bien que nous ayons observé des différences entre cantons indiquant une certaine influence contextuelle et historique qu'il serait intéressant d'investiguer, nous émettons l'hypothèse que les positionnements sont intimement liés aux expériences personnelles des enseignant·e·s.

Au-delà de ces diverses manières de concevoir la diversité au regard de la classe et du cours ECR, nous pouvons tirer de nos données des éléments permettant d'établir quel type de conception de la diversité les enseignant·e·s présentent. Nous pouvons distinguer trois grandes catégories de conception que nous avons nommées « les religions comme entités séparées », « la croyance religieuse comme « constante anthropologique » » et « la diversité religieuse intégrée à la « culture » », chacune présentant des variations et nuances selon l'individu, le contexte scolaire et le positionnement éducatif. Nous leur consacrons les trois prochains chapitres.

## 6 Les religions comme entités séparées

Cette première conception de la diversité religieuse, présente chez vingt-trois de nos trente-neuf enseignant·e·s, englobe l'idée de l'existence de différentes religions bien séparées (comme le christianisme, l'islam, etc.) et d'une appartenance religieuse unique. Ainsi, les religions donneraient une identité aux individus et façonneraient plus ou moins leur vie. De plus, cette identification « religieuse » des individus, et donc également des élèves, s'accompagne d'une identification « culturelle-nationale ».

### 6.1 La diversité religieuse comme résultat de la migration

Les individus ou élèves « d'ici » sont considéré·e·s comme Suisse·sse·s, chrétien·ne·s et sécularisé·e·s, tandis que les élèves « d'ailleurs » sont perçu·e·s comme appartenant souvent à d'autres religions que le christianisme et comme plus intensément religieux et religieuses. Les exemples les plus parlants sont des enseignant·e·s qui relatent avoir été surpris·es lorsqu'ils ou elles ont constaté que certain·e·s de leurs élèves issu·e·s de l'immigration connaissaient peu de chose sur « leur » religion, n'étaient pas pratiquant·e·s ou ne prenaient pas part aux « fenêtres catéchétiques » pour le cas du Valais, comme il est le cas pour cette enseignante valaisanne qui nous parle de ses élèves portugais·es et italien·ne·s :

Ens. : Si je regarde dans les fenêtres catéchétiques, il y a quand même des élèves qui ne s'inscrivent pas. Alors qu'on a quand même une majorité de Portugais, d'Italiens – c'est vrai que les Italiens et les Portugais sont quand même très, de ce qu'on remarque, c'est quand même des populations qui sont très catholiques et moi je vois que ça diminue quand même un petit peu.

Ch. : Les Italiens et les Portugais qui diminuent ? Ça veut dire que les catholiques italiens et portugais...?

Ens. : Alors, peut-être que j'ai cette image que les Portugais et les Italiens sont assez pieux. Est-ce que j'ai cette image et je me dis ça baisse un petit peu ? Je ne sais pas, mais je trouve qu'il y a une tendance quand même à ce que... En tout cas, aux fenêtres catéchétiques, il y a de moins en moins d'élèves qui y participent. Et certaines fois, ce n'est pas forcément pour les bons motifs, certaines fois ils y participent pour ne pas avoir l'école.



Cette enseignante admet qu'elle observe un changement de religiosité chez « les Italiens et les Portugais » et elle l'attribue en partie à des « mauvais motifs » et, ainsi, confirme que ces personnes identifiées comme migrantes seraient plus « pieuses ».

Comme Paul Mecheril et Oscar Thomas-Olalde (2011) le constatent, dans le discours politique, médiatique et scientifique actuel concernant la migration, « religion » est devenu un sujet clé. Aussi, comme le souligne Mondher Kilani, la religion ou la « catégorie du religieux » est mobilisée pour se représenter et traduire les cultures des « autres » (2005, p. 2). C'est par une appartenance religieuse (supposée), voire plus rarement son absence, que de nombreuses personnes tentent de faire sens du comportement de l'Autre, de ses manières de voir le monde : « on croit souvent que les membres des autres cultures respectent scrupuleusement les normes édictées par leur religion et que leurs pratiques traduisent la puissance de l'adhésion à ces croyances » (Kilani, 2005, p. 2). Aussi, comme l'observent Mecheril et Thomas-Olalde (2011), la catégorie « religion » se substitue ou se chevauche avec les catégories « culture », « nation » et/ou « ethnie ». De plus, ce discours hégémonique se caractérise par l'idée que les individus sont affiliés à une (et une seule) religion et que la religion a une référence territoriale claire. Ainsi, cela permet de distinguer un « Nous » européen·ne·s/suisse·sse·s, d'héritage judéo-chrétien, mais sécularisé·e·s, d'un·e « Autre » venant d'ailleurs, ayant une « autre » religion, non-sécularisé·e et particulièrement croyant·e et pratiquant·e. Ainsi, la religion serait devenue un code d'appartenance nationalo-ethno-culturel – *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode* – (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, p.58). Comme plusieurs chercheurs et chercheuses l'ont démontré, dans les sociétés européennes pluri-religieuses, la notion de religion s'est établie comme une catégorie de différenciation et d'hétérogénéité – *Differenz- und Heterogenitätskategorie* – (Lingen-Ali & Mecheril, 2016 ; Riegel, 2011) par le biais de laquelle des humains peuvent être différenciés, examinés, décrits et compris. Cette opération de différenciation, de *doing difference* (West & Fenstermaker, 1995), est accompagnée d'un processus de pouvoir qui résultent dans le *othering*, la distinction d'un « Nous » des « Autres ».

## 6.2 Les musulman·e·s comme l'Autre

Sept enseignant·e·s restreignent cette conception de la diversité comme résultat de la migration aux musulman·e·s, l'islam devient ainsi l'unique « Autre » en opposition aux Suisse·sse·s chrétien·ne·s mais sécularisé·e·s. Une enseignante fribourgeoise a eu des propos illustrant cela lors d'une discussion sur les manuels pour l'ECR qu'elle utilise en classe :

Ens. : Ce qui impressionne énormément les enfants, c'est aussi de voir que dans ces pays-là [Moyen-Orient], ils vivent encore de manière très différente de chez nous, ou certains trouvent parfois que leur religion est aussi très contraignante. Parce qu'on a déjà eu cette discussion avec ces élèves-là que nous, par exemple, on est catholique, mais on ne voit pas qu'on est catholique. Après on a parlé justement de la maman qui fait le Ramadan avec le papa, on arrive à voir qu'ils ne sont pas de la même religion que nous par rapport aux vêtements qu'ils portent, aux signes.

Ch. : Extérieurs.

Ens. : Voilà. Mais on arrive à voir même sans parler avec eux. Et là ils disent « c'est fou » parce que, bon là c'est le moment de la prière, dès qu'ils portent quelque chose sur la tête, les enfants disent « ha ben voilà, on arrive à voir que c'est pas la même religion que nous » ou que « voilà des fois c'est un peu plus contraignant ». Aussi, ils avaient l'air très surpris, on a parlé du Ramadan, ils ne pensaient pas que c'était possible et ils disent plutôt que ça fait du mal, parce que notre corps a besoin de manger, de boire. Alors qu'on ne peut pas faire ça. Là, ils ont un peu de peine, mais oui, ils parlaient des fois des différentes contraintes que peuvent avoir les religions.

Cette essentialisation et objectivation dans la construction du « musulman » ou de la « musulmane » en classe reflète ce que Mecheril et Thomas-Olalde nomment « la pratique discursive du Othering » (2011, p. 46), qui fait partie des pratiques discursives du discours anti-Islam (Attia, 2009). Même si l'enseignante insiste au début de l'entretien sur le fait que « l'islam [...] est intéressant, c'est un thème que j'aime beaucoup », cette exotisation des musulman·e·s reste dans la logique discursive de l'*Othering*. Si cette discussion a eu lieu dans une classe d'une commune où il y a très peu de personnes s'identifiant comme musulman·e·s, le ou la musulman·e-Autre ne peut, pour ces élèves, qu'être conceptualisé·e comme venant d'ailleurs. Ce discours du ou de la musulman·e-Autre reflète également la *muslimisation* des migrant·e·s anciennement identifié·e·s comme albanais·e·s, turques ou arabes (p. ex., Behloul, 2010).

Ce que constate Christine Riegel (2011) dans son analyse des discours des professionnel·le·s de la pédagogie sociale peuvent s'appliquer également à nos acteurs et actrices : les discours publics influencent le discours professionnel et gagnent de l'importance. Des recherches dans la sphère de la pédagogie démontrent également une influence non négligeable de ce discours (p. ex., Gasser, 2019 ; Buchardt, 2014 ; Riegel, 2011).

### 6.3 Stratégies de réduction des différences

À l'intérieur de ce discours sur la diversité et la migration, nous observons deux stratégies différentes de réduction ou de minimisation de la différence. Une première stratégie est de souligner que l'« on croit tous des choses différentes » ce qui peut être interprété comme une stratégie d'affirmation d'une tolérance envers tous et toutes. Malgré les différences catégorielles des religions au niveau communautaire, il y aurait un noyau individuel qui réunit les individus. Une deuxième stratégie de minimisation de la différence est de souligner un élément commun à toutes les religions, comme par exemple des valeurs communes, un noyau de beauté et de générosité commun ou l'idée que « finalement on a le même dieu qu'on vénère et puis, Dieu, lui, ce qu'il veut c'est l'amour ». Ici, nous pouvons percevoir un désir d'évacuer les différences perçues comme sources de désaccords ou de conflits potentiels. Nous retrouvons la stratégie de minimisation soulignée et qualifiée de « color-blindness » par Rissanen (2019) qui est liée à ce qu'elle nomme l'orientation ethnocentrique, une attitude qui perçoit la différence culturelle comme une menace ou qui a tendance à la minimiser afin de combattre les discriminations, prévenir les conflits et favoriser l'inclusion. Cette stratégie de « color-blindness » se traduit soit par l'emphase sur l'individualité de chacun·e (en termes d'appartenance religieuse et/ou culturelle), soit par l'emphase sur les similarités qui nous unissent tous et toutes. Selon l'auteure, cette stratégie et l'orientation ethnocentrique sont actuellement prépondérantes chez les enseignant·e·s de nombreux pays, européens notamment, malgré la tendance des politiques publiques et de la science de l'éducation à privilégier une approche et une stratégie plus multiculturalistes, estimant la stratégie de « color-blindness » inefficace en ce qui concerne la réduction des inégalités (Rissanen, 2019). Nous pouvons également faire un parallèle avec les constats réalisés par les chercheurs et chercheuses du projet REDCo sur la tendance des enseignant·e·s à minimiser la différence, allant jusqu'à éviter certaines activités risquant de souligner les différences entre élèves, afin d'assurer un climat inclusif en classe (Everington et al., 2011).

### 6.4 Une façon différenciée de s'adresser aux élèves

Une partie de ces enseignant·e·s présentant une conception de « religions comme entités », dans la logique de leur conceptualisation de la diversité, ne s'adressent qu'à une partie de leurs élèves : soit aux enfants construit·e·s comme l'« Autre-migrant·e », soit aux enfants construit·e·s comme faisant partie du « Nous ».

Par ailleurs, une grande partie des enseignant·e·s a présenté une tendance à utiliser le cours ECR comme un moyen d'instruire les enfants sur l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse, parfois au détriment du reste du programme ECR (c'est-à-dire les « autres religions »), ainsi que nous le comprenons dans la citation suivante issue d'un entretien avec une enseignante valaisanne d'une école dite multiculturelle et marquée par la diversité religieuse qui met l'emphase sur l'importance d'instruire sa classe sur la culture « locale » :

Je le vois vraiment du côté de la tolérance. Le fait de connaître les autres religions. Et de connaître notre pays aussi, pour quoi on a des fêtes. Chaque fois qu'on a des fêtes, je leur explique pourquoi il y a la Fête-Dieu, pourquoi il y a l'Ascension, et je pense qu'il y a beaucoup de gens qui ne savent pas (rires) pourquoi il y a ces fêtes. Donc je pense que de savoir – là on est un pays et la base c'est cette religion chrétienne – qu'il y a eu ces fêtes qui sont devenues des fêtes nationales, voilà, ou cantonales pour certaines. Mais qu'ils comprennent un petit peu en fait, d'où ça vient aussi ces fêtes-là. Donc je pense ça, ouais, la tolérance et sur les fêtes catholiques, je pense que c'est important.

Il a parfois été difficile de distinguer, dans le discours de certain·e·s à Fribourg et en Valais, l'enseignement ECR de l'enseignement religieux, dans la lignée des pratiques d'avant l'introduction de la nouvelle branche dans le PER. Pour ces enseignant·e·s, l'acquisition de connaissances et d'une certaine compréhension de l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse est primordiale à la préparation des enfants à vivre en société, à respecter les valeurs morales locales, et, pour le cas des étrangers et étrangères, à s'intégrer. Kathrin Oester et Elke-Nicole Kappus (2005) soulignent un phénomène intéressant dans la relation entre culture, formation et ascension sociale (et pertinence de l'éducation scolaire) qui pourrait nous éclairer sur les stratégies et discours de nos acteurs et actrices suisses. Les auteures expliquent que « la « culture » a toujours été comprise comme synonyme de « formation » dans la société ethno-nationale » (Oester & Kappus, 2005, p. 30), mais, dans le cadre des sociétés globalisées, ces deux termes peuvent être antagonistes. Ainsi, « aussi longtemps que les langues et cultures « autres » ne font pas partie des normes de formation à l'aide desquelles les écoles sélectionnent et, ainsi, recrutent les membres de la société, les connaissances culturelles de « l'étranger » restent inutilisables pour l'ascension sociale » (Oester & Kappus, 2005, p. 30). Nous pouvons émettre l'hypothèse que la connaissance élargie sur les religions et cultures « autres » n'a pas d'intérêt immédiat pour ces enseignant·e·s, car ces connaissances ne participent pas à la transmission d'une « citoyenneté morale légitimée » de l'Etat et à la formation des citoyen·ne·s suisses, ce qui est exemplifié ici :

Alors, pour moi, ça sert à comprendre d'où on vient. Je veux dire, on, on a une culture judéo-chrétienne et je trouve que pour savoir qui on est, on doit aussi savoir d'où on vient, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on comprend dans notre monde actuel, sur comment on fonctionne, en regardant en arrière. L'histoire, les religions, pour comprendre ce qu'on est aujourd'hui, ça fait partie de la construction de notre personnalité, de notre culture.

Nous pouvons faire un lien ici avec le discours de certain·e·s enseignant·e·s qui déplorent une perte de la religion (chrétienne) en Suisse et des valeurs qu'elle véhicule. Derrière ce discours et celui qui souligne l'importance de l'enseignement du fait religieux et de la tradition « locale » se trouve l'idée d'une perte de l'héritage national, une perte de profondeur historique dans le rapport au pays dans lequel les élèves vivent. Ce n'est pas entièrement la perte du fait religieux qui est déplorée, mais tout ce à quoi il est rattaché : tradition, ordre social, identité nationale, moralité citoyenne légitimée, etc. En effet, ainsi que le montre Kilani (2005), les réticences et les hostilités envers la reconnaissance d'autres religions que celles traditionnellement et historiquement présentes sur un certain territoire, ne relève pas nécessairement du rejet de l'autre (et de son *autritude*), du rejet des autres religions ou de la xénophobie. Il est plutôt question d'un désir de ne pas mettre sur un même pied d'égalité la religion/pratique religieuse locale et celle de l'Autre, et donc d'un désir de reconnaissance et d'affirmation de « l'autochtonie » de certaines pratiques et traditions au détriment d'autres, arrivées avec les « nouveaux venus » (Kilani, 2005, p. 6).

Ces enseignant·e·s ont tendance à s'adresser aux enfants « d'ici ». L'objectif semble, pour la plupart, de permettre aux enfants de non seulement « connaître qui on est » et « d'où on vient » pour ne pas se perdre, donc de se replacer dans une profondeur historique nationale et territoriale, mais il s'agit aussi de sensibiliser les enfants d'« ici » à la nouvelle réalité multiculturelle de « leur » pays. Les enseignant·e·s semblent chercher par là à préparer les élèves à être de bon·e·s citoyen·ne·s suisses et outillé·e·s pour un vivre-ensemble serein. Par exemple, malgré la description de sa classe comme « mixte » avec une majorité musulmane, cette enseignante a exprimé les finalités de son cours ECR en ces termes :

Oui complètement, parce que justement, dans le monde dans lequel on vit actuellement, il y a une variété de religions qui nous sont proches de par les différentes personnes qui habitent maintenant en Suisse. Je veux dire, il y a 50 ans en arrière, il n'y avait pas cette diversité par rapport à aujourd'hui et du coup, de connaître, ça enlève aussi... On dit souvent, ce qu'on ne connaît pas, on en a peur. Et du coup, de connaître, de comprendre, de savoir comment ça se passe dans cette religion, je trouve que ça permet d'enlever cette peur et de dire c'est simplement qu'ils ne croient pas aux mêmes choses que nous. C'est pas une maladie, c'est pas grave, c'est juste qu'ils viennent d'autre part, ils ont une autre culture et puis voilà. Mais je pense que c'est indispensable, surtout qu'à l'heure actuelle, on en parle énormément dans les médias. [...] Ils entendent souvent le terme de musulman qui peut être vite associé à de mauvaises choses si justement ils n'ont pas eu clairement des explications sur qu'est-ce que c'est que d'être musulman. De par des branches comme celle-ci, ça nous permet justement de commencer à construire quelque chose pour que leur culture religieuse se bâtisse petit à petit et qu'ils n'en aient pas peur du tout.

En expliquant qu'« ils entendent souvent le terme de musulman » et que l'enseignement en ECR servirait à désamorcer la peur (de l'islam et de l'« étranger » en général), l'enseignante se réfère implicitement aux élèves non-musulman·e·s et suisse·sse·s de sa classe ce qui indique qu'elle ne s'adresse qu'à eux et elles.

## 7 La croyance religieuse comme « constante anthropologique »

Pour quatre enseignant·e·s, à une pluralité religieuse quantitative – une diversité des religions comme entités – se rajoute une dimension individuelle qui traverse les différentes religions : croire en quelque chose serait le propre de l'être humain, c'est une constante anthropologique comme l'exprime une enseignante lorsqu'elle parle des finalités du cours ECR :

Savoir qu'on n'est pas tout seul, que ce n'est pas parce que nous on croit – enfin nous, je généralise mais – on croit en tel Dieu que forcément la planète entière y croit et de voir pourquoi est-ce qu'eux [les élèves], non, en quoi est-ce qu'ils croient. Puis, se rendre compte un peu qu'on n'est pas tout seul. [...] Parce que je pense surtout, dans le monde dans lequel on vit, c'est important. Parce que maintenant, ce n'est plus « on habite dans tel pays alors on a telle religion ». Maintenant, c'est un peu un pêle-mêle de religions, dans toutes... Un peu partout, donc je me dis que, pour eux, c'est important de savoir qu'ils n'ont pas raison plus qu'un autre, que les autres n'ont pas raison plus que nous. Que, voilà, chacun à un moment donné a eu besoin de croire en quelque chose, puis ça s'est un peu fait comme ça.



Ces enseignant·e·s ont tendance à déplorer le fait que la pratique religieuse diminuant dans le paysage suisse se traduise par de plus en plus d'ignorance par rapport au savoir religieux, en se référant principalement à des élèves catholiques ou protestant·e·s : « Je sais qu'il y a des parents qui sont de religion catholique, par exemple, mais qui ne sont pas du tout pratiquants ou qui n'inculquent aucune valeur à leurs enfants » nous explique l'enseignante citée ci-dessus. Cette conception de la religion, comme un système de valeur et un vecteur de morale, débute à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle dans un processus d'éthification au sein du christianisme (Stolz, 1988). Ces enseignant·e·s se représentent la religion comme prônant des valeurs prosociales et propices à un apprentissage du vivre-ensemble, ce qui est confirmé par des recherches précédentes (Bleisch & Bietenhard, 2018). Un tel discours marque les non-croyant·e·s, les personnes « sans religion » ou athées comme l'exception.

## 7.1 Travailler l'existentiel de l'élève

En adéquation avec l'idée que la religiosité est inhérente à l'être humain, ces enseignant·e·s visent non seulement des finalités éducatives, mais également le développement de l'être des élèves. Chez une enseignante valaisanne qui enseigne également la catéchèse, ce but se transforme en un travail sur le renforcement de l'identité de chaque élève de sa classe à majorité musulmane :

Parce que déjà, je pense que [le cours] donne des informations sur notre, sur d'où on vient finalement, où sont nos racines, pourquoi est-ce qu'on est comme ça maintenant finalement. Puis, si on ne sait pas d'où on vient, ce serait difficile de savoir où on va. Puis, connaître nos racines permet aussi, je pense, d'avoir, ça donne un sens, une stabilité aussi à qui on est. Et puis ça évite de se perdre, après, dans les extrémismes ou dans des sectes ou des choses comme ça, parce qu'on a quand même une certaine culture de base quoi. Aussi, au niveau des nationalismes par exemple, le fait de savoir qui on est, on se sentira moins agressé aussi par d'autres si on sait qui on est. Si on est plus fort dans notre identité.

Les valeurs sont trouvées dans les récits bibliques qui sont interrogés par rapport à leur impact sur sa propre vie.

## 7.2 Normer les élèves à une religiosité modérée

Ce que la citation ci-dessus illustre également, est que ces enseignant·e·s montrent une tendance à présenter la diversité religieuse comme une gradation dans l'adhésion à une foi en opposant les « supers croyants » aux « pas croyants », les « extrémistes » aux « non extrémistes ». Déployant un discours laïque concernant les religions à l'école, ils et elles semblent plus préoccupé·e·s par les expressions d'une foi exclusive, qu'elle soit celle de leurs élèves ou celle que les médias représentent. « Intégristes », « restrictifs et restrictives », « extrémistes », différents termes sont utilisés qui indiquent un·e Autre dont la caractéristique est moins la religion d'appartenance que l'importance donnée par le sujet à celle-ci :

Ens. : Par contre, dans la classe parallèle, il y a une fille qui est, qui a ce côté protestant mais très... Qui sont contre la magie.

Ch. : Luthérien, non ?

Ens. : Contre tout ce qui est trop scientifique, enfin, c'est très restrictif on va dire. Et elle le vit très mal. Par exemple, on a choisi de prendre *Harry Potter* comme thème pour fédérer un peu nos élèves [...]. On a proposé de voir le film du premier [livre] qu'on est en train de lire. On a demandé l'autorisation aux parents, parce que c'est 10 ans, et là, elle a décidé – pas les parents, mais la fille – qu'elle n'allait pas le voir parce que c'était trop dur pour elle. [...] Elle a pleuré un petit peu, mais c'était sa décision quand même. Les parents ne l'auraient pas empêchée, parce qu'ils étaient d'accord avec le projet, alors voilà après...

Dans le cadre de cette conception de la différence religieuse, qui entre souvent en tension avec la gestion de la classe, les enseignant·e·s conçoivent leur rôle comme entrant dans une éducation à la tolérance où il est important d'accommoder les croyances de chacun·e tout en assurant que cela ne soit pas source de discrimination ou d'exclusion des élèves en question.

Pour ces quatre enseignant·e·s, gérer les élèves identifié·e·s comme « en excès » représente un défi, car ils et elles mettraient en péril le climat de tolérance en classe. Ainsi, l'enseignante valaisanne citée plus haut raconte :

Ens. : Je me rappelle d'une anecdote que j'ai vécue en stage. J'étais dans une école enfantine et, dans le cours d'éthique et cultures religieuses au programme, c'était [le manuel] *Aux origines du monde* et le début du monde, comment était venu le monde, et j'ai eu 2 élèves qui ont commencé un petit peu à, pas à se fâcher, mais un disait « oui c'est Dieu qui a créé le monde et de toute façon y a que dieu et c'est rien d'autre », et cet enfant était de religion d'Ecône<sup>5</sup>.

Ch. : Ah d'Ecône.

Ens. : Oui, intégriste on dit ? Oui, intégriste, qui était d'Ecône et l'autre garçon en face, je ne sais pas, je pense qu'il était catholique, alors ça je peux plus vous dire. Mais lui disait « non, c'est les scientifiques, il y a eu le big-bang ». Et ils étaient fâchés, ils n'étaient pas du tout d'accord et ça m'avait marquée en me disant ben, voilà, le fait d'avoir un enfant qui avait une culture, et bien religieuse, qui était très forte, déjà très marquée et de l'autre côté c'était des parents qui étaient pas forcément pratiquants et que du coup ils avaient expliqué les choses différemment, je me suis retrouvée en confrontation à leur dire « mais vous, vous avez en même temps un peu tous les deux raison ». Ils n'arrivaient pas à comprendre. Bon, ils étaient petits, mais voilà.

Ce que Bleisch et Bietenhard (2018) ont évoqué dans leurs analyses d'entretiens conduits dans le canton de Berne s'applique également ici : la conception de la religion comme valeur prosociale est fortement liée avec la non-compréhension des énoncés ou comportements des élèves (ou de leurs parents), qui se séparent de leurs camarades. L'enseignante valaisanne raconte ainsi son plus grand défi : « Le petit musulman qui, quand on parle de Jésus, fait des prières en arabe. Parce qu'il ne faut pas qu'il entende parler de Jésus par exemple ».

## 8 La diversité religieuse intégrée à la « culture »

Six enseignant·e·s conceptualisent la diversité religieuse sur plusieurs niveaux : à la pluralité quantitative s'ajoute une pluralité qualitative (Baumann & Behloul, 2005), c'est-à-dire, une pluralité interne à des traditions religieuses et à des réalités individuelles. Cette pluralité qualitative, par exemple, est exprimée par un enseignant avec un lien complexe entre religion et culture :

Ens. : Comme j'ai dit que la religion est vraiment en lien avec la culture du moment, qu'on tue une religion, on tue une partie de la culture.

Ch. : Mais est-ce que tu trouves que c'est la même religion ou est-ce qu'il y a des spécificités justement ?

Ens. : Non, il y a des spécificités, c'est comme dans beaucoup de religions du moment, qu'elle entre dans un pays, si elle veut survivre, elle doit quand même s'adapter au pays. On le voit, on parle du christianisme, on le voit aussi dans l'islam, il y a des islams. L'islam africain n'est pas le même [...] que l'islam en Arabie Saoudite – c'est différent – le christianisme en Afrique n'est pas le même christianisme que j'ai, par exemple, en Syrie, c'est aussi un autre christianisme.

Pour ces enseignant·e·s, la diversité n'existe pas uniquement lorsque des individus d'origines différentes et de pratiques religieuses différentes se trouvent en un même territoire, et donc indissociable du phénomène de migration, mais elle est par nature multiple et une caractéristique de l'humanité au sens large. Le discours hégémonique sur la diversité – une différenciation entre le « Nous » et les « Autres » et un discours qui veut que les individus appartiennent à une religion avec une référence territoriale claire – est donc chez ces enseignant·e·s absent ou alors contredit.

Certain·e·s enseignant·e·s considèrent également que des personnes athées sont influencées par des traditions religieuses qui, elles-mêmes, sont entrelacées avec la culture dans laquelle les personnes athées grandissent :

Ceux qui sont athées, de toute façon, ils sont influencés dans le sens, par rapport – rien que le mariage. Imaginons quelqu'un qui est athée, qui va dire que « je crois en le fait d'être fidèle ou d'avoir qu'une seule partenaire ». Là, on est vraiment dans une vision judéo-chrétienne parce que si on va dans d'autres visions, dans d'autres religions, on peut être polygame. C'est tout à fait permis.

Nous trouvons dans cette conception une idée d'interrelation à l'échelle mondiale entre les cultures/sociétés/religions et une approche universaliste qui sont absentes des discours des autres enseignant·e·s.

<sup>5</sup> L'enseignante se réfère à la Fraternité sacerdotale de Saint-Pie-X qui entretient un séminaire à la commune d'Ecône au Valais.

Si les enseignant·e·s décrit·e·s dans les chapitres 6 et 7 se positionnent dans un « Nous » qui ne suscite pas de questionnement sur leur environnement, quelques enseignant·e·s se positionnent comme l'Autre ou se retrouvent dans une situation où ils ou elles sont positionné·e·s comme l'Autre, ainsi que nous pouvons le voir dans cet extrait :

Alors, j'ai eu une situation où, oui, les parents ne sont pas venus me le dire, mais c'est vrai qu'après on a été au camp de ski et je suis allé rejoindre les parents à un moment, une fois que les enfants étaient couchés, et, après un petit apéro, je me suis permis de demander à certains papas – parce que j'avais fait un remplacement longue durée dans un petit village – et un papa m'a dit « mais écoute, c'est vrai, je suis honnête, je te le dis, on s'est vu au bistro et on s'est posé la question de... Déjà ton nom de famille, on arrivait pas à le dire ». J'ai dit « c'est pas difficile [nom de famille] ». C'est vrai qu'eux ont eu aussi peur par rapport à « mon dieu c'est un musulman, qu'est-ce qu'il va apprendre à nos enfants ? ». Puis il m'a dit « le troisième jour, le quatrième jour, quand mon enfant rentre à la maison tous les jours et qu'il attend qu'une chose, c'est d'aller à l'école, j'ai dit, « mais attends... ». Et d'ailleurs, après, il est venu me voir et j'ai dit « ha, mais je comprends pourquoi t'es venu me voir après le premier vendredi de la première semaine ». Et il m'a dit « oui, je ne comprenais pas, je voyais mon gamin tout heureux d'aller à l'école, se réveiller encore plus vite que moi parce qu'il voulait déjeuner, il voulait vite faire ses mots d'allemand, avant d'aller à l'école ». Et après il m'a dit « mais en fait, on s'est complètement trompé quoi et maintenant on ne veut qu'une chose, c'est que tu restes parmi nous » (rires). Mais c'est vrai qu'au début, malgré ça, c'est quand même un peu blessant disons, parce que voilà, je pars de l'idée que ce n'est pas le nom de famille, ce n'est pas la religion qui fait la personne.

Ainsi que nous le démontre de manière exemplaire cet extrait, les enseignant·e·s (auto)positionné·e·s comme l'Autre refusent le discours hégémonique, sans pour autant y échapper. Outre des éléments de migrations (pour quatre enseignant·e·s un ou les deux parents ont immigré en Suisse) influençant leur biographie, des voyages peuvent également contribuer à un auto-positionnement du « Je » comme « l'Autre » :

Du fait que j'ai beaucoup voyagé et que je voyage toujours, c'est vrai que j'ai, de par mes voyages, d'autres connaissances religieuses, d'autres valeurs, d'autres pratiques. Et je me rends compte que dans ma vie, finalement, ça m'a énormément enrichi et ça m'a complètement décentralisé. Je ne me sens d'ailleurs pas en accord avec notre société parce que... je me rends compte que j'ai des valeurs beaucoup plus, je sais pas comment dire ça, plus vaste, plus large. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs, non. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs que le Suisse bien rangé, bien aligné. Non, je ne peux pas, je ne peux pas.

Les enseignant·e·s tenant ce type de conception insistent sur une diversité qui n'est pas uniquement liée aux différentes cultures ou pays, mais également au niveau individuel et dans la vie quotidienne. Ainsi, la plupart d'entre eux et elles insistent sur une pluralité interne à des religions, des différents courants à l'intérieur de l'islam par exemple. C'est tout d'abord ces enseignant·e·s qui tiennent un discours de diversité comme normalité décrit dans le chapitre 5.

Les enseignant·e·s présentant cette conception utilisent davantage les manuels sur un mode expert, notamment en portant des jugements argumentés sur les supports d'enseignement :

Si je prends un des bouquins que j'ai trouvé, qui était le plus ouvert au monde et aux religions, ça s'appelle, je crois, *L'origine du monde*. Celui-là, j'ai trouvé super intéressant parce que là, vraiment, on touchait plusieurs religions dans le monde. On faisait vraiment le tour dans le monde. Mais si on regarde le bouquin qui s'appelle [Abraham], je pense que le but c'est de toucher des religions monothéistes. [...] J'ai compris l'idée de, qui était vraiment de trouver les similitudes entre le christianisme, le judaïsme et l'islam. C'est vraiment le but de ce bouquin si j'ai bien compris la base et l'idée. Mais, après, on reste vraiment fermé dans l'idée que la religion est monothéiste et elle peut pas être plusieurs [divinités], donc l'enseignant qui choisit ce bouquin-là va rester dans une vision monothéiste de la religion et je trouve dommage. [...] Celui où je mets un point d'interrogation c'est vraiment celui sur Abraham que je trouve vraiment trop axé monothéistes. Et [c'est] dommage qu'on ne mette pas plus d'ouverture pour des 7-8H [des élèves de 10 à 12 ans]. Donc celui-là, je le déconseillerais en tout cas à un enseignant s'il veut faire les cultures religieuses.

Ici, l'enseignant·e démontre une connaissance des principes à la base de l'élaboration des manuels et porte un jugement personnel sur ces derniers. Cette conception s'accompagne d'une plus grande prise de liberté par rapport au prescrit.



## 9 Conclusion

Nos analyses ont pu mettre en lumière différents positionnements envers la diversité en classe ainsi que différentes conceptions de la diversité religieuse mobilisées par les enseignant·e·s.

Nous avons pu identifier trois positionnements envers la diversité religieuse en classe, prolongeant la pertinence des catégories mises à jour par Eberhardt (2020) dans le cadre de son analyse de la littérature jeunesse : la diversité en classe comme un défi – nécessitant un traitement ou des explications –, la diversité religieuse en classe comme enrichissement pour les élèves ou soi-même et la diversité religieuse en classe comme un état de fait normal. Ces positionnements correspondent à la perception des enseignant·e·s de la diversité en rapport direct avec leur pratique et le contexte professionnels. En d'autres termes, nous avons extrait de nos données l'attitude générale qu'ont les enseignant·e·s rencontré·e·s envers la diversité (présente ou absente de leurs classes) indépendamment de la façon dont ils ou elles définissent en détails celle-ci.

Nos données nous ont également permis de déterminer et analyser les conceptions de la diversité que présentent les enseignant·e·s en général, la façon dont ils ou elles définissent la diversité, de quoi elle est faite et ce qu'elle représente pour eux et elles sans la restreindre au contexte professionnel.

La première conception de la diversité religieuse, mobilisées dans les entretiens de près de deux tiers des enseignant·e·s, consiste à percevoir les religions comme des entités cloisonnées et distinctes (le christianisme, le judaïsme, l'islam, etc.) et façonnant la vie des personnes qui leur sont affiliées. Dans cette conception, la diversité religieuse cohabite volontiers avec une conception territoriale résultant en une identification culturelle-nationale des individus. La Suisse est perçue comme un pays chrétien, sécularisé et les élèves non-chrétien·e·s sont perçus·es comme étrangers et étrangères. Au regard de cette pratique d'*othering*, sept enseignant·e·s singularisent en particulier les élèves musulman·e·s et l'islam comme « l'Autre ». Une partie des enseignant·e·s qui mobilisent cette conception des religions comme entités séparées, et la véhiculent, expliquent également tenter de créer une classe inclusive en utilisant des stratégies de traduction culturelle – s'adressant soit à la partie de leur classe identifiée comme « étant d'ici » pour les accoutumer à la diversité soit à la partie de leur classe identifiée comme « venant d'ailleurs » pour leur faire comprendre des coutumes ou le patrimoine religieux local. À l'instar des observations des chercheurs et chercheuses du projet REDCo, ces enseignant·e·s ont également manifesté une tendance à minimiser les différences entre les élèves en utilisant des stratégies de « religionisation » et « color-blindness » (Rissanen, 2019) afin de favoriser un climat de tolérance et inclusif en classe. Cette tendance est particulièrement marquée chez les enseignant·e·s présentant une conception de la religion en entités séparées mais aussi chez ceux et celles présentant une deuxième conception que nous avons nommée « la croyance religieuse comme constante anthropologique ». Chez ces enseignant·e·s, la conception de la diversité religieuse oppose moins la « religion d'ici » et les « religions d'ailleurs » que les familles ayant une pratique modérée de la religion à celles qui se distinguent de la norme, soit par leur athéisme convaincu, soit par leur zèle religieux soit, encore, par leur appartenance à des groupes minoritaires chrétiens. La diversité religieuse concerne ici en priorité les degrés d'investissement religieux et les enseignant·e·s décrivent volontiers leur travail comme une éducation à la tolérance et à l'écoute réciproque. Enfin, nous distinguons une troisième conception de la diversité religieuse intégrée à la « culture », mobilisées par six enseignant·e·s qui, pour la plupart d'entre eux ou elles, se présentent comme « autres » ou ont été étiquetés·es « autres », par exemple par des parents d'élèves. Leur conception de la diversité religieuse comprend divers aspects de variation au sein d'une religion (individuelle, culturelle d'une même religion, temporelle, hybridité, métissages culturels, etc.) et ils et elles l'articulent fortement à la notion de « culture » sans, toutefois, la référence territoriale que l'on peut trouver dans la première conception.

Les conceptions de la diversité comme « constante anthropologique » et « intégrée à la culture » se rapprochent des conceptions mises en évidence par Liljestrand (2015) – les religions sont des expressions variées d'une caractéristique commune des êtres humains et les religions sont constituées dans des contextes socioculturels très différents – et semblent confirmer ses résultats selon lesquels les enseignant·e·s d'un même établissement peuvent présenter des conceptions différentes et adopter des stratégies et des mises en œuvre de l'enseignement diverses. Par ailleurs, ceci indique que les conceptions ont un impact indépendamment du degré enseigné étant donné que l'étude de Liljestrand concerne le secondaire. Nos résultats diffèrent ainsi de ceux du projet REDCo qui soulignent uniquement l'influence du contexte national et local des écoles sur la perception de la diversité religieuse et les pratiques d'enseignement. Nous constatons toutefois une certaine tendance qui se retrouve dans plusieurs établissements : s'il n'y a pas ou peu de diversité au sein de la classe et/ou de l'école, le cours ECR n'est pas considéré comme pertinent ou particulièrement important. Nous observons certes une tendance concernant le lien entre contexte (local, régional ou cantonal) et façon d'envisager le cours ECR, par exemple en lien avec la dominance des appartenances religieuses par région, mais nous n'avons pas assez de données pour en faire une analyse précise.

En distinguant positionnements envers la diversité présente (ou absente) dans la classe et conceptions de la diversité religieuse en général, notre recherche apporte des nuances intéressantes sur le rapport des enseignant·e·s avec la notion et la « réalité » de diversité. Il n'a toutefois pas été possible d'établir des corrélations claires entre la conception des enseignant·e·s et leur positionnement. Nous observons certes une tendance à mobiliser leur conception de la diversité en général dans leurs descriptions de la diversité en classe et dans les récits qu'ils et elles font d'événements survenus, mais il n'est pas possible à ce stade d'établir des liens directs, en partie en raison du fait que certain·e·s enseignant·e·s se retrouvent dans plus d'une conception et plus d'un positionnement. Néanmoins, nous avons pu déterminer que, pour les enseignant·e·s correspondant aux conceptions 2 et 3, c'est-à-dire « la croyance religieuse comme 'constante anthropologique' » (7) et « la diversité religieuse intégrée à la 'culture' » (8), la diversité n'est jamais un défi ni un donné à traiter nécessairement (5.3). Il serait ainsi intéressant de procéder à une analyse plus fine des données par étude de cas afin d'étudier de possibles articulations entre positionnement(s) et conception(s) chez nos acteurs et actrices. Ceci d'autant plus que les facteurs biographiques semblent être significatifs. Pour poursuivre les analyses, il serait important de mettre en relation positionnements, conceptions et stratégies d'enseignement déclarées avec les pratiques effectives en classe. Les interactions entre enseignant·e·s et élèves que nous avons enregistrées dans le cadre de notre recherche nous apporteront de précieuses informations. L'effet du prescrit et des manuels obligatoires sur ces interactions devra également faire l'objet d'une analyse plus fine, ainsi que l'âge des élèves sur les problématiques et les stratégies relevées par les enseignant·e·s. Enfin, la corrélation entre conceptions, choix didactiques et biographie des enseignant·e·s devrait faire l'objet d'une plus grande attention pour confirmer les premiers résultats esquissés ici.

De manière plus générale, Gunther Dietz (2013) explique que la « question de la religion » est souvent problématisée d'office au sein des institutions scolaires, même en l'absence de réels problèmes empiriquement observables liés à l'appartenance religieuse des élèves et à la diversité croissante en classe. Se présente ici l'idée que la diversité représente un potentiel problème pour les relations sociales et la gestion des établissements scolaires et de l'apprentissage. Nous pouvons ainsi imaginer que la tendance des acteurs et actrices interrogé·e·s lors de notre recherche à exprimer l'intérêt du cours ECR en termes de tolérance, de réduction de conflits, etc. ne provient pas d'un biais dû à la thématique de la recherche, mais d'une tendance générale, d'un phénomène macro de problématisation de la diversité en des termes religieux et également conflictuels. Aussi, cela expliquerait pourquoi la branche ECR a été présentée dans le PER comme une réponse à la diversité croissante dans les classes<sup>6</sup> et comme un moyen de réduire les difficultés induites par cette diversité, et que c'est ainsi que la plupart des enseignant·e·s la perçoivent également. Par ailleurs, nous pouvons voir dans la façon dont les enseignant·e·s gèrent le cours ECR et se représentent sa finalité, la façon dont ils et elles se représentent la société suisse. En effet, qu'il s'agisse des enseignant·e·s qui y voient un moyen de rectifier la perte de la religion (chrétienne) en Suisse ou celles et ceux qui voient le cours ECR comme une opportunité d'approcher la religion et les cultures de façon universaliste, ils et elles dessinent par leur enseignement ECR leur propre Suisse, ou du moins celle qu'ils et elles souhaiteraient voir se développer. Ces remarques restent toutefois à l'état d'hypothèse et nécessitent de plus profondes analyses et observations.

Cet article soulève enfin quelques points importants pour la formation : il renforce le constat qu'il y a une nécessité de rendre les étudiant·e·s conscient·e·s des conceptions de la diversité religieuse, car elles ont un impact sur la façon dont les enseignant·e·s s'adressent aux élèves et sur la perception des occurrences comme défis ou comme opportunités d'apprentissages. Un accompagnement centré sur les défis perçus par les enseignant·e·s présentés dans la conception « religions comme entités séparées » permettrait, par exemple, de mettre l'accent sur les conceptions sous-jacentes pour sensibiliser les enseignant·e·s aux biais et aux potentielles conséquences de leurs conceptions et aux effets sur leurs élèves. Dans cette perspective, un questionnement et une réflexion sur ses propres croyances et références culturelles, religieuses et éthiques seraient opérés. De plus, il faudrait d'avantage accompagner celles et ceux qui sont concerné·e·s (par exemple, une formation axée sur les questions sensibles, comme elle existe déjà dans certains lieux de formation). Le temps imparti à cet enseignement dans la formation demeure la difficulté première, en particulier dans la formation des enseignant·e·s généralistes du niveau primaire. Sans doute que la formation continue, même facultative, devrait être investie pour compléter la formation de base. Enfin, en rejoignant Rissanen (2019), une articulation aux enseignements en interculturalité et à la pédagogie anti-raciste devrait être pensée et explicitée.

6 Ainsi, l'introduction au plan d'études en éthique et cultures religieuses avance que le « propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est [...] de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe [...] ». Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, [...] à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (CIP, 2010b, p. 68, souligné par nous)



## A propos des auteures

**Petra Bleisch** est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la Haute école pédagogique Fribourg où elle dirige l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. [petra.bleisch@edufr.ch](mailto:petra.bleisch@edufr.ch)

**Séverine Desponds** est docteure ès Lettres en histoire des religions, titulaire d'un diplôme d'enseignement et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et des cultures religieuses. [severine.desponds-meylan@hepl.ch](mailto:severine.desponds-meylan@hepl.ch)

**Melissa Girardet** est titulaire d'un Master en sciences humaines et sociales, orientation anthropologie, de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille, au moment de la rédaction de cet article, en tant que collaboratrice scientifique à la Haute école pédagogique de Fribourg, au sein de l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. [melissa.girardet@edufr.ch](mailto:melissa.girardet@edufr.ch)

## Références

- Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C. & Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme ressource de connaissances. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51-66.
- Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld : transcript.
- Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2009). Epilogue Research on Teaching in the Context of Diversity – a Nomadic Journey. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 127-131). Münster : Waxmann.
- Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L. & Stoeckl, K. (2015). Pluralism and Plurality. Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 1-9). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Barthey-Delpy, N. (2008). Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire. Dans J.-L. Wolfs (dir.), *Sciences et croyances en éducation. Education comparée*, 1 (p. 219-238). Paris : AFEC.
- Baumann, M. & Behloul, S. M. (2005). Einleitung. Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. Dans M. Baumann & S. M. Behloul (dir.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven* (p. 7-17). Bielefeld : transcript.
- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. Dans B. Allenbach & M. Sökefeld (dir.), *Muslime in der Schweiz* (p. 43-65). Zürich : Seismo.



- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (2015). Einleitung. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 10-15). Bern : HEP.
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans Ph. Büttger, A. Roggenkamp & T. Schlag (dir.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (p. 179-197). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 6, 28-50.
- Brandt, P.-Y. (2018). Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents. Dans J. Cottin & H. Derroitte (dir.), *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (p. 17-38). Namur : Lumen Vitae.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010a). *Formation générale (FG) – Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. Repéré sur le site du Plan d'études : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010b). *Spécificités cantonales : [Plan d'études de l']Ethique et cultures religieuses. Intentions*. Repéré sur le site du Plan d'études : [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER\\_print\\_SHS\\_15.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf)
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in Contemporary Religious Studies. Dans C. R. Cotter & D. G. Robertson (dir.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (pp. 1–20). Abingdon : Routledge.
- Dietz, G. (2013). A Doubly Reflexive Ethnographic Methodology for the Study of Religious Diversity in Education. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 20–35. DOI: 10.1080/01416200.2011.614752
- Duclos, A.-M. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme « Ethique et culture religieuse » par les enseignants du primaire. *Initio*, 6(1), 175-195.
- Duclos, A.-M. & Poelhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Ethique et cultures religieuses » : une analyse qualitative. *Ethique en éducation et en formation*, 4, 42-60.
- Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentation in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 9-28.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“. Zürich. Repéré sur le site du Fonds national : [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_Ettinger\\_Imhof.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf)
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European Religious Education Teachers' Perceptions of and Responses to Classroom Diversity and Their Relationship to Personal and Professional Biographies. *British Journal of Religious Education*, 33 (2), 241–256. DOI: 10.1080/01416200.2011.546669
- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'Ecole publique et la nouvelle diversité religieuse. Thématiques, problèmes, évolutions. Dans M. Baumann & J. Stolz (dir.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (p. 287-297). Genève : Labor et Fides.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (dir.). (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

- Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gravel, S. (2016). *Impartialité, objectivité et neutralité ? : étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada]. Repéré sur le répertoire Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18461>
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 29-50.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs, & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16–29). Zürich : TVZ.
- Kerrutt, A. & Müller, Ch. (2009). Interreligious Learning and Students' Personal Development: German Teachers in Hamburg and Religious Diversity. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 69–80). Münster : Waxmann.
- Kilani, M. (2005). Il faut déconfectionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires. *Journal des Anthropologues*, 100-101, 95-110.
- Kippenberg, H. G., von Stuckrad, K. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. München : C.H. Beck.
- Kittelman Flensner, K. (2017). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms*. Cham : Springer.
- Lamine, A.-S. (2013). Singular Pluralities. A Critical Review of Religious Pluralism. *Religion and Society*, 4(1), 150-155. DOI: 10.3167/ars.2013.040109
- Liljestrand, J. (2015). Religions Constructed as Similar or Different by Teachers of Religious Education from a Citizenship Education Perspective. *British Journal of Religious Education*, 37 (3), 240–255. DOI: 10.1080/01416200.2014.944094
- Lindner, D. & Lehmann, K. (2019). „...wir fingen an, über Religion zu reden“. Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. Dans M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (dir.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (p. 135-148). Baden Baden : Nomos.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24(2), 17–24. DOI: 10.25364/10.242016.2.3
- Lund Johannessen, Ø. (2009). “Sameness” as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 95–110). Münster : Waxmann.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 35-66). Baden-Baden : Nomos.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf & M. Kiefer (dir.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (p. 100-152). Berlin : Regener.

- Michon, B. (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Paris : Petra.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout : Brepols.
- Oester, K. & Kappus E. (2005). Schule – Nation – Migration/Ecole – société – globalisation. Einleitung. *TSANTSA-Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 10, 20-34.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Religions*. Repéré sur le site de l'administration fédérale : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html>
- Pasieka, A. (2015). Religious Pluralism and Lived Religion. An Anthropological Perspective. Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 40-45). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Perreault, J.-Ph. (2016). Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Ethique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises. *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 141-153.
- Riegel, Ch. (2011). Religion als Differenzmarker. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 325–348). Baden-Baden : Nomos.
- Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. Dans M. Peters (dir.), *Encyclopedia of Teacher Education – 1<sup>ère</sup> édition*, (non paginé). Singapore : Springer. DOI: 10.1007/978-981-13-1179-6\_187-1
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E. & Tirri, K. (2018). The Implications of Teachers' Implicit Theories for Moral Education. A Case Study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63–77.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarveaara et J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy*, (p. 39-53). Cham : Springer International Publishing.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion : Infolio.
- Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and Concepts of Professional Ethos among Swiss Religious Education Teacher Trainers. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75–92. DOI: 10.1080/01416200.2015.1128388
- Rouméas, E. (2015). What is Religious Pluralism ? Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 11-17). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J. (2012). Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung. Dans Ch. Bochsinger & M. Baumann (dir.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. Nationales Forschungsprogramm NFP 58* (p. 78-107). Zürich : NZZ Libro.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden : Springer.
- Weisse, W. (2009). Analysis of the Teachers' Responses to Religious Diversity in the Course of the REDCo Project – A Foreword. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 7-12). Münster : Waxmann.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37.