

FRANCESCO GALETTA

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX OU HISTOIRE DES RELIGIONS ?

Pluralité des logiques dans le canton suisse du Tessin

TRANSMISSION
DES SAVOIRS



**ENSEIGNEMENT RELIGIEUX
OU HISTOIRE DES RELIGIONS ?**

**PLURALITÉ DES LOGIQUES
DANS LE CANTON SUISSE DU TESSIN**

FRANCESCO GALETTA

**ENSEIGNEMENT RELIGIEUX
OU HISTOIRE DES RELIGIONS ?**

**PLURALITÉ DES LOGIQUES
DANS LE CANTON SUISSE DU TESSIN**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2021
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

www.aphil.ch

Alphil Diffusion
commande@aphil.ch

ISBN papier: 978-2-88930-346-5

ISBN PDF: 978-2-88930-347-2

ISBN EPUB: 978-2-88930-348-9

DOI: 10.33055/ALPHIL.03156

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Ce livre a été publié avec le soutien de la Repubblica e Cantone Ticino / Aiuto federale per la lingua e la cultura italiana.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Illustration de couverture : © iStock

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition : François Lapeyronie

Introduction

Depuis que la place des enseignements religieux fait l'objet de débats dans le monde scolaire et politique, différentes étiquettes qui prétendent qualifier les objectifs et la nature des matières d'enseignement ont été utilisées : histoire des religions, culture religieuse, dimension religieuse de la culture, dimension historique de la religion, fait(s) religieux (ESTIVALÈZES, 2005b). Ces termes ne sont pas neutres et s'accompagnent souvent de conceptions contrastées de l'espace que les religions devraient occuper ou non dans les plans d'études des différents ordres scolaires. On entendra ainsi parler soit de *compétences religieuses*, soit de *compétences en matière de faits religieux*. Alors que les premières traduisent une certaine ambiguïté quant à la place des enseignements de contenu religieux et à leur rapport avec le monde confessionnel, les secondes s'arriment plus clairement au monde des sciences humaines (FRANK, UEHLINGER, 2009). C'est précisément cette place que nous souhaitons interroger en focalisant le regard sur un projet et sur un processus de réforme des enseignements religieux au niveau de l'école obligatoire en Suisse. L'expérience que nous étudierons, et qui concerne l'école secondaire inférieure du canton du Tessin, se caractérise par le fait de privilégier, parmi les différentes options possibles, une étiquette qui, plus que les autres, laisse entrevoir la distance entre une approche scientifique et une approche confessionnelle des religions. Il s'agit notamment de l'expression *histoire des religions*, intitulé qui désigne un enseignement censé se substituer aux cours traditionnels d'instruction religieuse pensés et gérés par les Églises. Le choix de l'intitulé, nous le verrons tout au long de cet ouvrage, n'est qu'une composante de l'enseignement et ne permet

que de manière marginale de décrire les caractéristiques d'un curriculum dont les facettes et les contradictions sont complexes et multiples.

Avant de nous plonger dans le vif du sujet, une première considération introductive nous paraît essentielle : il n'est pas possible d'essayer d'étudier la place des enseignements en matière de religions indépendamment des questionnements et des logiques qui se croisent et se disputent dans la quête de légitimité institutionnelle. Concrètement, il ne suffit pas de limiter les réflexions et les analyses à l'apparence des programmes des nouveaux enseignements sur les religions ; il convient aussi de se demander ce que cela signifie au niveau des représentations des différents acteurs sociaux impliqués. En fait, ces représentations variées, multiples et contradictoires, cohabitent dans un monde où le passage apparemment linéaire du religieux au séculier ne représente que la surface des choses. Cela peut paraître banal mais il est important d'aborder la thématique avec un regard ouvert, en ne se limitant pas aux procédés les plus strictement didactiques ou contingents à la vie des établissements scolaires. Le poids symbolique de la dimension religieuse dans l'histoire de l'école publique moderne n'est pas négligeable ; il n'est pas sans conséquences sur les tentatives et sur les processus plus ou moins récents de redéfinition des enseignements de contenu religieux. Au niveau sociohistorique, le statut du religieux dans l'École relève dans les faits d'un imaginaire sociopolitique qui est lui-même constitutif de la genèse et du développement des États-nations modernes. C'est ainsi que, traditionnellement, les pays dans lesquels la religion représente un élément central de la construction identitaire nationale ont adopté un agencement institutionnel de l'éducation religieuse très différent des pays qui, au contraire, se sont développés sur la base de luttes très fortes entre les tenants d'une conception universaliste et les tenants d'une conception substantialiste de la nation (PORTIER, 2006). L'Allemagne et la France constituent de ce point de vue deux cas exemplaires. La première, après la Seconde Guerre mondiale, a reconnu dans les confessions chrétiennes dominantes le rôle de conservatoire d'une éthique de la résistance durant la période nazie. La seconde s'est engagée, dès le début du xx^e siècle, à dissocier identité religieuse et identité nationale, cette séparation devant marquer le point de départ de la constitution d'individus citoyens libres et émancipés des particularismes et des superstitions. Or, l'imaginaire sociopolitique, dont la place du religieux dans les écoles est sans doute tributaire, varie non seulement dans l'espace d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre mais aussi dans le temps en interrogeant plus ou moins profondément les agencements institutionnels de l'État.

En 2002, en l'espace de huit mois, deux initiatives parlementaires ont réactualisé un débat qui, au moins depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, échauffe les esprits tessinois avec une certaine régularité: quelle place faut-il accorder à l'enseignement des religions dans l'école du canton? Concrètement, les textes parlementaires ont mis en discussion l'article 23 de la Loi de l'école actuellement en vigueur dans le canton du Tessin et qui définit les contours des enseignements religieux selon les principes suivants¹:

- les enseignements religieux catholiques et protestants sont proposés à titre facultatif dans les écoles obligatoires et post-obligatoires de plein exercice;
- la désignation du personnel enseignant, la définition des programmes scolaires ainsi que le choix des matériaux didactiques sont de la compétence des autorités ecclésiastiques;
- le contrôle administratif est de la compétence des autorités scolaires et le salaire des enseignants de Religion² est à la charge de l'État.

Ce type d'aménagement didactique et institutionnel repose sur un compromis politique entre l'État et l'Église qui s'est consolidé tout au long de l'histoire scolaire du canton. Quelques éléments fondamentaux y figurent. Premièrement, l'État donne la possibilité d'exercer dans les écoles aux deux Églises officielles seulement, c'est-à-dire l'Église catholique et l'Église protestante. Deuxièmement, d'après la Constitution fédérale – plus précisément son article 15 – les enseignements religieux ne peuvent être que facultatifs. Dans le cas particulier du Tessin, les autorités scolaires sont chargées de recueillir les inscriptions des élèves et de leurs familles au début de chaque année scolaire³. Troisièmement, les Églises bénéficient du contrôle didactique alors que l'État prend en charge l'administration et assure les salaires des enseignants⁴.

¹ Contrairement aux autres enseignements du plan d'études de l'école obligatoire du Tessin, l'enseignement religieux est régulé au niveau de la Loi scolaire. C'est pourquoi la réforme de ce type d'enseignement doit passer par le débat parlementaire et ne peut techniquement pas s'effectuer au seul niveau des experts disciplinaires et des fonctionnaires de l'École.

² Lorsque nous nous référons à des disciplines scolaires, nous indiquons le nom de l'enseignement avec une lettre majuscule. Nous parlerons donc d'Enseignement religieux, d'Histoire des religions, d'Histoire, etc.

³ Une autre modalité consiste à inscrire automatiquement les élèves tout en leur laissant la possibilité de déposer une demande de dispense. Cette seconde solution avait été envisagée par l'Église catholique et par le parti conservateur tessinois avec la promulgation des lois scolaires de 1879 et 1882. Pour de plus amples explications, nous renvoyons au chapitre 2.

⁴ La sélection des enseignants des cours confessionnels est de la compétence des Églises, alors que le Département de l'éducation du canton en ratifie l'engagement administratif. Concrètement, les bureaux

Nous aurons l'occasion de montrer, au fil de cet ouvrage, comment cette répartition des pouvoirs entre l'État et les Églises profite notamment à ces dernières en leur permettant de légitimer et de justifier l'action conduite dans les écoles: l'Église exerce dans l'École sur le fondement d'une autorisation pédagogique de l'État. Paradoxalement, on pourrait dire que la présence des Églises dans l'école devient légitime parce que c'est l'État lui-même qui la certifie. Cet équilibre est devenu précaire du fait de divers facteurs qui agissent au niveau social et culturel d'abord et qui ont ensuite des répercussions très concrètes au niveau des établissements scolaires et de l'organisation des cours d'instruction religieuse. Si, par exemple, le nombre des élèves qui décident de s'inscrire aux enseignements religieux catholiques ou protestants diminue progressivement et si les directions d'établissement rencontrent une certaine difficulté à composer des classes et à organiser des horaires scolaires tenant compte des variables liées aux moments d'instruction religieuse, ce n'est pas sans lien avec les contextes sociaux et culturels caractérisés par une sécularisation des mœurs et une hétérogénéité culturelle et religieuse marquées. Finalement, la forme des enseignements confessionnels dans l'école publique est de plus en plus considérée comme anachronique non seulement au niveau régional mais aussi à l'échelle nationale et internationale, du moins en ce qui concerne le monde occidental. Depuis quelques décennies, plusieurs pays ont ainsi réformé les enseignements religieux considérés comme de moins en moins cohérents avec une réalité sociale fortement sécularisée et très hétérogène du point de vue culturel et religieux.

Durant la période 2010-2013, le processus politique tessinois a abouti à la réalisation d'un projet expérimental d'enseignement d'Histoire des religions dans l'école secondaire inférieure⁵. Parmi les trente-cinq établissements scolaires présents dans le canton, le ministère de l'Éducation en a choisi six distribués de manière plus ou moins uniforme sur le territoire du canton et a mis en place un dispositif expérimental qui prévoit l'implémentation de deux modèles d'enseignement différents. Dans trois établissements, les élèves de 8^e et de 9^e sont tenus de suivre

des Églises reçoivent toutes les candidatures et transmettent par la suite au gouvernement cantonal la documentation qui rend compte de la qualification des personnes sélectionnées. La formation et la distribution des enseignants dans les différents établissements sont également de la compétence des institutions religieuses.

⁵ Le secondaire inférieur (*scuola media*) au Tessin couvre la période qui va de la 6^e à la 9^e année de scolarisation obligatoire. Les élèves concernés sont âgés, en règle générale, de onze à quinze ans. Parler de 3^e et de 4^e année de *scuola media* (III SM et IV SM) revient à mentionner les 8^e et 9^e années de scolarisation.

des cours d'Histoire des religions et n'ont plus la possibilité de s'inscrire aux cours confessionnels. Dans trois autres établissements, les élèves ont le choix entre les cours confessionnels des Églises et le cours de l'État d'Histoire des religions. Nous discuterons plus loin des différents modèles et des différentes implications. Pour l'instant, bornons-nous à expliquer brièvement comment le projet, loin de représenter une question d'ordre exclusivement didactique, investit la nature des rapports entre l'École, l'État et la société.

L'émergence et la diffusion d'une culture scolaire moderne constituent sans doute le changement le plus significatif de l'histoire de l'enseignement en Occident depuis le XVIII^e siècle. Particularismes culturels, interprétations préscientifiques du monde et croyances religieuses ont cédé le pas, sous l'impulsion des processus de rationalisation et de désenchantement du monde, à l'idéal de la modernité dont l'école est devenue une des institutions emblématiques. Langues vivantes, littératures nationales, sciences et techniques se sont imposées progressivement dans les programmes scolaires et selon des configurations et des modèles variables selon les pays (PETITAT, 1982). Cela ne signifie pas pour autant que la dimension du religieux a été subitement et définitivement mise à l'écart des nouvelles institutions scolaires. Au-delà des grilles de lecture idéaltypiques, qui ne permettent que de saisir la mouvance générale des processus de modernisation des structures éducatives, les contextes nationaux et régionaux continuent de vivre de façon plus ou moins autonome et particulière la dialectique entre tradition et modernité au sein des institutions publiques et notamment des écoles. En Suisse, étant donné la structure fédérale et la dualité religieuse du pays, les rapports entre les institutions publiques et le monde du religieux sont à étudier à la fois au niveau fédéral et au niveau cantonal. Dans le canton du Tessin, nous le verrons plus loin de manière détaillée, la séparation de l'Église et de l'État a été votée en 1855, et, avec la loi scolaire de 1864, les cours de Religion ont été remplacés par les cours d'Instruction civique et morale. À l'issue d'une phase politique particulièrement conservatrice, l'instruction religieuse a été réintroduite dans les écoles en 1879 pour ne repasser sous le contrôle administratif de l'État que plus d'un siècle plus tard, à partir de 1990. L'État et l'école tessinoise, du début du XVIII^e siècle jusqu'à la fin du XX^e siècle, ont continué d'apparaître soit en symbiose avec l'Église catholique, soit en rupture avec elle lorsqu'ils font la promotion d'une instruction civique et morale. Mais, dans les deux cas, l'idée d'une école «enchantée» dont la mission serait d'intégrer la jeune génération à un

modèle de société, perdure. La perspective demeure fonctionnaliste : l'École vise l'intégration sociale de la jeune génération par la formation soit de bons citoyens chrétiens, soit de bons citoyens éclairés. Or, il est possible que le fait de réformer les enseignements religieux dans le sens indiqué par les deux initiatives parlementaires de 2002 ait impliqué une modification de la part de l'État et de l'institution scolaire dans la représentation de leur position et de leur rôle éducatif par rapport au monde environnant.

Autrement dit : *comment une réforme des enseignements de contenu religieux – envisagée comme l'institutionnalisation d'un enseignement public sur les religions – peut-elle avoir affecté les logiques d'enseignement que l'État et l'École ont eux-mêmes développées par rapport aux relations qu'ils entretiennent avec la société ?*⁶ Les toutes premières investigations, qui se sont déroulées sur le terrain de l'expérimentation tessinoise, ont conduit à formuler une hypothèse que nous résumerons en trois points principaux :

1. l'État, en s'appropriant l'enseignement des religions, se rapproche d'une réalité sociale plurielle et diversifiée du point de vue culturel et religieux ;
2. cela étant, l'école ne prétend pas être un vecteur de socialisation pour un modèle d'intégration sociale prédéfini et plus ou moins associé à la citoyenneté politique moderne et aux institutions nationales ; la compréhension de la « diversité » et l'éducation au « vivre ensemble » deviennent prioritaires ;
3. la compréhension de la diversité et l'éducation au vivre ensemble passent cependant par une régulation stricte des contenus et des méthodes des enseignements publics sur les religions. La volonté de l'École de se rapprocher de la pluralité sociale et culturelle de nos sociétés ne correspond donc pas à un rapprochement entre savoirs scolaires et savoirs non scolaires ; l'institution est censée, au contraire, garder le monopole des logiques d'enseignement du fait religieux.

⁶ Les concepts d'État et d'École ne renvoient pas à des tous indifférenciés. Tout au long de cet ouvrage, nous veillerons à montrer quels sont les acteurs institutionnels principalement impliqués dans le projet de réforme et quelles sont les positions qu'ils assument au cours du processus. Ce faisant, nous montrerons comment, au sein même de l'État et de l'institution scolaire, des divergences existent et des contradictions apparaissent quant aux significations attribuées aux Enseignements religieux et à leurs éventuels dépassements institutionnels.

Une telle hypothèse peut être étudiée et approfondie *via* l'étude de l'implémentation pratique des enseignements concernés. À une réflexion de nature sociohistorique s'ajoute ainsi l'étude de la mise en œuvre pratique de l'enseignement d'Histoire des religions dans l'école tessinoise. *Quelle forme concrète le projet expérimental de l'État a-t-il prise? Comment les acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement d'Histoire des religions se sont-ils approprié le projet de réforme?* Notre exploration a été particulièrement attentive aux points suivants :

1. Issu d'un processus politique tortueux et caractérisé par des positionnements idéologiques marqués, le projet expérimental assume des formes qui relèvent plus du compromis politique que d'une tentative de réforme pédagogique. Le dispositif d'enseignement prévu ainsi que les prescriptions institutionnelles ont-ils fait suffisamment preuve de la clarté requise par des enseignements sur les religions qui sont à la fois gérés par l'État et obligatoires pour tous les élèves ?
2. Dans quelle mesure les acteurs impliqués (cadres pédagogiques, enseignants, élèves, parents) se représentent-ils l'enseignement de façon plurielle et parfois divergente? Selon les priorités (intellectuelles, éducatives, organisationnelles) et les contingences du moment, le vécu local de l'expérimentation prend des formes et des significations variées. À des efforts visant à caractériser l'enseignement par des traits typiques d'une approche scientifique des faits religieux s'opposent des interprétations qui basculent plutôt vers une approche didactique confessionnelle et parfois ethnocentrique.
3. De telles formes et significations font inévitablement émerger des tensions qui caractérisent la mise en œuvre du projet de réforme et questionnent l'agencement institutionnel prévu. Le positionnement des acteurs concernant les finalités et les méthodes de l'enseignement d'Histoire des religions laisse entrevoir les nœuds problématiques qui accompagnent le nouveau rôle assumé par l'État.

L'étude du curriculum d'Histoire des religions passe donc par une double analyse. Il s'agit de comprendre, d'une part, comment les enseignements de contenu religieux, du point de vue du contexte historique et culturel du canton, témoignent de significations et de valeurs susceptibles de faire émerger des tensions et des points de vue divergents, voire parfois

inconciliables, et d'autre part, quels sens découlent de la mise en œuvre pratique de l'expérimentation d'Histoire des religions. Le croisement de ces deux dimensions permet d'aborder le thème fondamental du rapport entre savoirs et croyances et de décrire et de comprendre ainsi les différentes facettes institutionnelles du projet de réforme. De cette manière, le regard sur les représentations les plus significatives qui peuplent le quotidien de l'enseignement d'Histoire des religions s'ouvre sur une perspective plus large qui considère les caractéristiques principales du contexte sociohistorique, politique et culturel dans lequel prennent forme les tentatives de réforme curriculaire.

On voit bien, dès lors, qu'un tel sujet convoque presque naturellement des points de vue d'analyse différents et des perspectives disciplinaires multiples : la dimension historique est présente en ce qu'elle témoigne des origines du rapport entre sphère laïque et sphère religieuse dans l'école tessinoise ; la dimension politique s'impose en ce qu'elle renseigne sur les différentes factions et groupes d'intérêts qui s'opposent sur les enjeux du rapport entre les institutions publiques et la société civile ; enfin, les sciences de l'éducation veulent aussi saisir les raisons d'une réforme et comprendre ses conséquences au niveau de l'enseignement, des relations scolaires, du rapport aux savoirs scolaires et non scolaires, etc. Sans aller trop loin dans l'inventaire des angles d'attaque possibles du sujet, nous voulons adopter ici un regard sociologique suffisamment large qui, sans se perdre parmi les abondantes facettes du sujet d'étude et les nombreuses approches des sciences sociales, permettra une compréhension profonde de la manière dont l'enseignement expérimental d'Histoire des religions est reçu par les acteurs sociaux les plus directement impliqués dans le passage du programme institutionnel à l'enseignement tel que celui-ci est vécu au quotidien dans les établissements scolaires.

Cet ouvrage s'articule autour des éléments suivants :

1. Le cœur de notre propos est représenté par l'étude de la diversité des représentations des acteurs concernés au cours de la phase expérimentale. Une fois l'enseignement d'Histoire des religions programmé, *comment est-il reçu par les enseignants, les élèves, les parents d'élèves et les directeurs d'établissement ?* Cela dit, il ne s'agit pas simplement d'une description des représentations des acteurs mais aussi d'une approche selon plusieurs axes de réflexion, qui permette de les comprendre. Plus précisément, les dimensions qui ont été creusées sont les suivantes : la dimension sociohistorique

du rapport entre l'institution scolaire et l'enseignement religieux dans le canton du Tessin, la dimension relative aux dynamiques sociales et culturelles susceptibles de provoquer dans le monde occidental des réformes visant le dépassement des enseignements religieux traditionnels, la dimension relative à la relation entre savoirs religieux et savoirs *sur* les religions et au lien entre savoirs scolaires et savoirs non scolaires.

2. Notre ouvrage ne met pas l'accent sur la construction et l'élaboration du programme expérimental d'Histoire des religions. Ce processus, qui a impliqué différents acteurs individuels et institutionnels, est abordé uniquement lorsqu'il permet d'explicitier les décisions institutionnelles qui ont suivi les initiatives parlementaires de 2002. Nous n'avons pas travaillé sur les discours, les logiques et les processus de négociation qui ont conduit le gouvernement cantonal à instituer l'expérimentation *Histoire des religions*. À ce propos, nous renvoyons à la thèse d'Andrea Rota (2015), dans laquelle l'auteur s'intéresse de manière spécifique aux discours «*qui ont orienté les processus de réforme de l'enseignement religieux en Suisse latine dans les derniers vingt ans environ*» (ROTA, 2015, p. 30). L'accent y est mis sur l'analyse des relations continues entre les différentes instances politiques en scène dans une multiplicité d'arènes publiques⁷. Alors que Rota s'intéresse aux enseignements religieux comme «*chose publique en train de se faire*» (ROTA, 2015, p. 32), nous portons notre regard sur une phase qui suit dans le temps le processus le plus strictement politique : *le curriculum en train de se faire*. Les représentations multiples et contrastées qui accompagnent la phase expérimentale de la réforme apportent un éclairage instructif non seulement sur les écarts entre un projet politique et sa traduction pédagogique, mais aussi sur les contradictions dont le projet lui-même est porteur.
3. Enfin, l'étude n'a pas la prétention de rapporter les représentations aux caractéristiques sociales des acteurs. Nous ne produisons pas de résultats visant à comprendre quelle catégorie de personnes *dit quoi* ou *pense quoi*. De même, nous n'avons pas l'ambition de

⁷ Rota emprunte l'idée d'*arène publique* à Daniel Cefaï (1996, 2002). Cette approche, que nous partageons, envisage l'action publique comme «*une activité collective en train de se faire*» (CEFAÏ, 1996, p. 49). Elle prend ses distances avec des visions selon lesquelles des acteurs monolithiques se confrontent selon des logiques purement rationnelles ou de pure domination.

mettre systématiquement en lumière comment les différentes forces politiques cantonales se rapportent à l'expérimentation *Histoire des religions*. En revanche, le lecteur a besoin de connaître les coordonnées politiques principales qui encadrent le débat sur le projet de réforme, et c'est à ces aspects que nous limiterons nos éclaircissements tout au long du texte⁸.

L'analyse du rapport entre les fondements théoriques des enseignements publics sur les religions, les indications institutionnelles et le vécu des acteurs durant l'implémentation pratique de l'enseignement permettra de décrire les espaces à l'intérieur desquels l'État cherche à redéfinir son rôle. La position que l'État occupe dans le processus de réforme est telle qu'il lui est impossible de s'en tenir à la recherche du consensus politique et institutionnel. Le gouvernement du canton, nous y reviendrons, a d'ailleurs essayé dès le début du processus de s'investir pour trouver un terrain d'entente avec l'Église catholique afin que la réforme puisse enfin trouver une issue positive. Cependant, nous pensons que si cela a échoué c'est précisément parce qu'une réforme de ce type présuppose la confrontation de deux mondes intrinsèquement inconciliables, c'est-à-dire le monde des savoirs et le monde des croyances. Or, la tâche de l'État enseignant est moins de jouer un rôle de médiateur entre les partis politiques, les associations religieuses, les associations non religieuses et les fonctionnaires scolaires, que de définir et de concevoir la matière d'enseignement et son organisation institutionnelle. Que faut-il enseigner ? De quelle manière ? Avec quelles finalités ? L'expérimentation *Histoire des religions* a permis à plusieurs acteurs sociaux de s'exprimer sur ces questions, de faire émerger différents

⁸ Voici quelques premiers éléments d'information : 1. Le projet de réforme *Histoire des religions* a ses origines au sein des milieux politiques progressistes (les premières initiatives parlementaires proviennent du Parti libéral-socialiste et de l'aile radicale du Parti libéral-radical) et est globalement soutenu par le Parti libéral-radical et par le Parti socialiste. Le centre-gauche n'est cependant pas unanime. Des oppositions au projet de réforme proviennent des cercles anticléricaux liés à la Libre pensée, qui craignent un retour déguisé du religieux dans l'école publique (thèse du cheval de Troie sur laquelle nous reviendrons dans la suite de cet ouvrage) ; 2. Les ministres de l'Éducation impliqués dans le dossier *Histoire des religions* ont été les suivants : Gabriele Gendotti, de 2002 à 2011, du Parti libéral-radical ; Manuele Bertoli, dès 2011 et encore actuellement chef du Département, du Parti socialiste ; 3. S'opposent à la réforme les partis conservateurs et nationalistes : le Parti démocrate-chrétien (centre-droit) et la *Lega dei ticinesi* (le parti le plus à droite de l'échiquier politique tessinois). Rappelons au lecteur que dans le canton du Tessin le parti de l'UDC (Union démocratique de centre, parmi les principales forces politiques au niveau fédéral) est une force minoritaire, l'électorat orienté vers des revendications nationalistes se tournant vers la *Lega* ; 4. Actuellement, d'après les élections cantonales de 2015, les rapports de force parlementaires, de gauche à droite, sont les suivants : Parti socialiste (14 %), Les Verts (6 %), Parti démocrate-chrétien (18 %), Parti libéral radical (26 %) ; UDC (5 %), *Lega* (24 %). D'autres formations mineures sont aussi présentes.

types de réponses et de préciser les positions politiques qui en découlaient. La recherche que nous avons effectuée éclaire les significations majeures de ces réponses en les réorganisant autour de quelques configurations idéaltypiques principales. S'il est vrai que l'on attend des réformes des enseignements de contenu religieux qu'elles aient une portée éducative dépassant largement la pure acquisition de savoirs positifs, au profit d'une éducation morale et politique, cela n'empêche pas du tout que les diverses formes du vivre ensemble visées puissent être très différentes l'une de l'autre, voire contradictoires. Le projet de réforme examiné ici s'articule donc autour de logiques pédagogiques multiples, dont la compréhension est intéressante à deux titres au moins. D'une part, dans une perspective de recherche (sur laquelle se concentrera notre travail), l'intérêt réside dans la compréhension des enjeux et des modes qui caractérisent le passage du curriculum formel d'Histoire des religions aux significations qu'il dégage une fois entré dans la vie des écoles. D'autre part, dans une perspective citoyenne, l'intérêt réside dans les enjeux et dans les modes de prise en compte politique et institutionnelle de la pluralité des sens qui habitent le processus de réforme.

Plan de l'ouvrage

Le chapitre 1 de cet ouvrage présentera les projets de réforme des années 2000 en les situant dans un contexte temporel plus ancien, qui tient compte des principales évolutions observées durant les XIX^e et XX^e siècles. L'histoire des rapports entre dimension religieuse et dimension séculaire dans les institutions scolaires du canton du Tessin fournit des éléments utiles pour comprendre comment la tension entre pouvoir religieux et pouvoir séculaire dans l'école se manifeste avec une certaine régularité au sein des institutions tessinoises depuis le XIX^e siècle, avec un nouveau pic au début du XXI^e siècle.

Le chapitre 2 précisera le contexte social et culturel dans lequel se forme le processus de réforme. Il rendra compte des dynamiques de sécularisation et de la pluralité culturelle et religieuse qui caractérisent non seulement le Tessin ou la Suisse, mais également le monde occidental dans son ensemble. Nous nous arrêterons ainsi sur les tendances actuelles en matière de réformes des enseignements religieux en exposant quelques-unes des expériences particulièrement significatives qui ont eu lieu en Suisse et en Europe.

Le chapitre 3 illustrera les éléments caractéristiques de la sociologie du curriculum, champ de recherche qui nous permettra de situer théoriquement les approches destinées à l'étude des curricula scolaires et, en ce qui nous concerne prioritairement ici, de mettre en contexte du point de vue théorique la nature des savoirs qui concernent les religions. Il s'agira surtout de mettre l'accent sur la nécessité d'étudier le projet de réforme en considérant une double dimension : contingente, c'est-à-dire liée à l'action et à l'autonomie des acteurs directement impliqués dans l'enseignement d'Histoire des religions, et institutionnelle et intellectuelle s'agissant des connaissances sur les religions dont l'État entend être le garant.

Le chapitre 4, quant à lui, s'articulera autour de trois axes principaux. Tout d'abord, nous rendrons compte de la démarche méthodologique adoptée pour l'analyse des données empiriques. Nous décrirons ensuite de manière synthétique les temps de l'enquête et la nature des données utilisées. Enfin, nous procéderons à une analyse fine et profonde des données recueillies sur le terrain, obtenant ainsi les résultats les plus significatifs de la recherche.

Pour finir, le chapitre 5 reliera de manière systématique théorie et terrain pour aboutir à une compréhension typologique des formes que l'enseignement d'Histoire des religions adopte, au travers du vécu des acteurs impliqués. Nous proposerons ainsi les clés de lecture permettant d'interpréter la complexité qui caractérise le passage du curriculum formel au curriculum réel, ce dernier étant considéré du point de vue des représentations des acteurs sociaux.

Chapitre 1

Enseignement religieux dans le canton du Tessin : du XIX^e siècle au programme expérimental de 2010

Les enseignements de contenu religieux à l'école – étant donné la pluralité d'acteurs et de groupes sociaux qui participent au débat et au développement de la thématique, avec parfois des intérêts et des finalités divergentes – nécessitent plus que d'autres une justification (JÖDICKE, ROTA, 2010). En fait, toucher aux contenus religieux au sein des écoles publiques est une opération susceptible d'affecter les sensibilités morales et politiques de nombreux acteurs sociaux avec une intensité que l'on ne retrouve pas dans d'autres branches scolaires. La relation entre école et religion, dans le monde occidental moderne, comporte une tension qui remonte aux processus de désenchantement du monde, à la diffusion de l'esprit des Lumières et, finalement, à l'institutionnalisation progressive de l'instruction comme bien public, qui consacre la primauté de la raison et de la science sur les croyances et sur la foi. Cette tension ne s'est jamais évacuée complètement et, lorsque l'on soulève le thème de la place des religions à l'école, la demande publique de justification est particulièrement présente. Pour cette raison, lorsque l'État s'empare des enseignements de contenu religieux, il faut que les contenus proposés, les méthodes adoptées et les finalités visées soient clairement et explicitement exposés: «*Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts müssen klar kommuniziert werden,*

um Missverständnisse zu vermeiden, Ängsten entgegen zu wirken und religionsrechtliche Probleme zu vermeiden» [Les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement doivent être clairement communiqués afin d'éviter les malentendus, de contrer les craintes et d'éviter des problèmes d'ordre juridique] (JÖDICKE, ROTA, 2010, p. 17). On ne peut comprendre les enjeux contemporains autour des enseignements religieux que de manière partielle si l'on ignore les faits les plus importants qui caractérisent leur histoire, notamment du point de vue des rapports entre les sphères politiques laïque et religieuse (VERNEUIL, 2014).

La section 1.1 de ce chapitre est destinée à rendre compte brièvement des étapes du projet de réforme tessinois de manière à décrire les événements et les acteurs principaux autour desquels s'est construit le curriculum d'Histoire des religions à partir du début des années 2000. La section 1.2 nous permettra de retracer l'histoire de l'enseignement religieux au Tessin depuis l'institution de l'école publique au début du XIX^e siècle jusqu'aux dispositions de la Loi de l'école de 1990. Nous présenterons ensuite de manière détaillée (section 1.3) les deux initiatives parlementaires de 2002, puis les travaux du gouvernement du Tessin, afin de montrer les oppositions politiques qui n'ont pas tardé à se manifester et qui n'ont jamais cessé de caractériser le processus de réforme durant la quinzaine d'années qui a suivi. La section 1.4 décrira le dispositif expérimental qui a été mis en place et qui constitue l'étape de mise en œuvre de l'enseignement d'Histoire des religions. La section 1.5 en présentera la synthèse.

1.1 Les temps de la réforme des enseignements de contenus religieux

1.1.1 Fabrication, médiation et mise en œuvre de l'action publique

Une politique publique ne saurait être réduite aux initiatives institutionnelles d'acteurs particuliers. Les processus qui caractérisent le déroulement de l'action publique sont à comprendre à partir de sens et de récits multiples qui se confrontent à chaque fois que l'État s'engage dans des projets de réforme de plus ou moins grande envergure. Cela vaut aussi pour les politiques éducatives et, en ce qui nous concerne tout particulièrement, pour les réformes des curricula scolaires. Comme l'a montré Éric Mangez (2008), les réformes

éducatives peuvent être étudiées en fonction de phases et d'acteurs différents. L'auteur identifie trois moments principaux : le temps de la fabrication, le temps de la médiation et le temps de la mise en œuvre locale.

Le temps de *la fabrication* d'une politique relève prioritairement de l'État. Il faut aussi souligner que les autorités éducatives n'opèrent pas dans un vide normatif, mais sont au contraire continuellement informées par une pluralité d'acteurs sociaux non étatiques dont les positions sont parfois divergentes et dont le poids dans les négociations est variable. Il faut, en outre, tenir compte du fait que, même si les politiques éducatives ne visent à réformer que des structures régionales ou nationales, elles sont sensibles aux injonctions des organismes internationaux et à la circulation internationale des idées. L'étape de la fabrication met finalement en scène des récits qui relèvent d'horizons normatifs et d'objectifs politiques différents et qui peuvent être source de conflits réels ou potentiels. C'est à partir de cette superposition de sens que l'État parvient à identifier des projets et des changements institutionnels qui sont censés toucher le monde de la pratique, c'est-à-dire les salles de classe.

Le temps de *la médiation* comprend tout le travail effectué au niveau des instances pédagogiques afin de pouvoir garantir l'application d'un projet de réforme. Inspecteurs, experts et conseillers pédagogiques de toutes sortes sont sollicités pour rendre opératoires les préoccupations et les objectifs politiques. Concrètement, cela implique la rédaction de documents destinés à guider le travail quotidien des acteurs de terrain, notamment des enseignants.

Le temps de *la mise en œuvre*, enfin, concerne les acteurs au niveau local, c'est-à-dire dans l'établissement scolaire et dans la classe, qui s'approprient les projets de réforme et les réaménagent dans un contexte particulier. Ces acteurs locaux, loin d'être de simples exécutants de tâches prédéterminées, disposent de suffisamment de pouvoir et d'autonomie pour reformuler, même marginalement, les injonctions institutionnelles.

1.1.2 Les étapes de la réforme tessinoise

Dans le processus de réforme étudié ici, il est possible de distinguer ces trois temps, mais il faut aussi noter qu'ils ne constituent pas des étapes chronologiques exclusives. C'est-à-dire que fabrication, médiation et mise en œuvre, dans le contexte expérimental de la réforme tessinoise, se poursuivent dans une dynamique de « va-et-vient » qui est encore en devenir et qu'il est nécessaire d'explicitier.

Tableau 1-1. Les étapes de la réforme tessinoise

Chronologie	Initiative politique	Acteurs principaux	Les temps de la réforme (MANGEZ, 2008)
Mars 2002	Initiative Dedini	Députés du parlement cantonal tessinois	Fabrication
Décembre 2002	Initiative Sadis	Députés du parlement cantonal tessinois	Fabrication
2004	Institution de la Commission Ghiringhelli	Cadres pédagogiques intermédiaires et représentants de groupes religieux et non religieux	Fabrication et médiation
2007	Démarche de consultation du Département de l'éducation et prédisposition d'un parcours de réforme expérimental	Partis politiques, Églises, autorités communales, parents, élèves, opérateurs de l'école	Fabrication et médiation
2007/2010	Institution d'une commission mixte chargée de préciser le dispositif expérimental : établissements, contenus, profil enseignants...	Gouvernement, Églises, spécialistes de la matière	Médiation
2010/2013	Expérimentation d'Histoire des religions et mandat d'évaluation confié à un institut de recherche externe	Directeurs d'établissement, enseignants, élèves, parents, cadres pédagogiques intermédiaires	Médiation et mise en œuvre expérimentale
2010	Institution d'une commission mixte devant suivre l'expérimentation	Département de l'éducation, représentants des confessions religieuses et non religieuses, représentants de la Commission scolaire du Grand Conseil	Mise en œuvre expérimentale
2014	Fin de l'évaluation de l'expérimentation et proposition politique du Gouvernement	Département de l'éducation du canton du Tessin	Fin de l'évaluation de la mise en œuvre expérimentale
2015	Rapport du Conseil d'État à la suite du processus d'évaluation et des tentatives de concertation politique et institutionnelle	Gouvernement du canton du Tessin	Fin de la tentative d'instituer un cours d'Histoire des religions

En 2002, deux initiatives parlementaires ont été déposées dans le but de rediscuter la forme et les contenus des enseignements de contenu religieux dans le système scolaire tessinois. Les deux textes, dont il est possible de rapporter l'origine politique au monde «libéral-progressiste»¹ du canton, demandaient *grosso modo* de reformuler le statut des contenus religieux en instituant une approche non confessionnelle et en prévoyant un enseignement sur les religions obligatoire pour tous (voir chapitre 2, section 2.2).

En 2004, le gouvernement cantonal a institué une commission ayant pour but d'évaluer la faisabilité et les applications possibles des deux initiatives parlementaires. La commission était composée de treize membres et présidée par Andrea Ghiringhelli, historien et directeur à l'époque des Archives d'État du canton du Tessin (d'où la dénomination «Commission Ghiringhelli»). Les membres étaient des représentants du monde de l'école, des rédacteurs des initiatives parlementaires de 2002, de l'Église catholique, de l'Église protestante et de l'Association suisse des libres penseurs. Des parlementaires, des acteurs de l'école et des représentants des Églises et de la Libre pensée ont produit un document qui faisait clairement émerger les clivages et les tensions caractérisant tout le processus de réforme (voir chapitre 2, section 2.2).

En 2007, sur la base des propositions faites par la Commission Ghiringhelli, le Conseil d'État tessinois a engagé une procédure de consultation auprès des partis, des Églises, des autorités locales, des associations de parents, des étudiants et d'autres expressions de la société civile. Le Gouvernement a reçu trente-neuf prises de position d'organismes et de personnes individuelles. Dans une note du Gouvernement parvenue au Parlement en 2011, on peut lire que la consultation a essentiellement confirmé les divergences déjà apparues dans les rapports issus du travail de la Commission Ghiringhelli². Confronté à cette impasse, le Conseil d'État a alors décidé d'impliquer plus directement les représentants des Églises et

¹ L'appartenance aux partis politiques des députés signataires des initiatives parlementaires est la suivante : Initiative «Dedini» : Paolo Dedini (Parti libéral-socialiste) ; Initiative «Sadis» : Laura Sadis (Parti libéral-radical), Giorgio Canonica (Les Verts), Marina Carobbio Guscelli (Parti socialiste), Franco Celio (Parti libéral-radical), Raoul Ghisletta (Parti socialiste), Chiara Orelli Vassere (Parti socialiste), Claudio Suter (Parti libéral-radical). L'historique présenté dans la section 2.1 du chapitre 2 permettra de comprendre de manière approfondie l'origine libérale et progressiste des volontés de réformer les enseignements religieux au sein de l'école tessinoise.

² Il s'agit de la réponse du Conseil d'État à une interrogation parlementaire déposée en 2009 et demandant au Gouvernement de faire le point sur le processus de réforme : «Interrogazione 17 febbraio 2009, n. 22.09».

Le texte est disponible à l'adresse internet suivante :

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/interrogazioni/risposte/pdf/r52.09.pdf>
(dernier accès : 15 juillet 2014).

de leur proposer la mise en place d'un cours expérimental d'Histoire des religions pour une durée de trois ans³.

Une commission mixte a alors été instituée par le Gouvernement dans le but à la fois de préciser la structure du dispositif expérimental et de définir les contenus et la méthodologie de l'enseignement d'Histoire des religions. Dans le groupe ainsi constitué, des représentants du Gouvernement, des Églises catholique et protestante ainsi que des spécialistes de la matière ont travaillé afin de produire un texte définissant un programme expérimental.

En 2010, six établissements de *scuola media* (secondaire I) désignés par les autorités scolaires ont commencé l'expérimentation d'enseignement d'Histoire des religions. Au même moment, le Conseil d'État a confié à un institut de recherche externe le mandat d'évaluer l'expérimentation tout en considérant les éléments suivants :

- la conformité de l'enseignement proposé dans les classes aux finalités, aux objectifs et aux prescriptions méthodologiques contenus dans le programme expérimental ;
- les apprentissages des élèves par rapport aux objectifs du programme ;
- le point de vue des acteurs impliqués dans l'expérimentation (élèves, enseignants, directeurs scolaires, experts, parents) ;
- la validité et la conformité des deux modèles expérimentés aux finalités de la *scuola media*.

Le rapport final d'évaluation a été publié et présenté publiquement au printemps 2014 (OSTINELLI, GALETTA, 2014).

Au début de l'expérimentation, une commission supplémentaire a été instituée dans le but de suivre l'expérience, de prendre connaissance des informations provenant des écoles et des chercheurs chargés de l'évaluation, et d'exprimer un avis auprès du ministère de l'Éducation. Le groupe, à vocation purement politique, était composé de fonctionnaires du Département de l'éducation, de représentants de la Commission scolaire du parlement cantonal et de représentants de communautés religieuses et non religieuses.

³ Le dispositif expérimental est décrit dans la section 2.3 du chapitre 2. Notons seulement que l'une des caractéristiques les plus importantes du dispositif est la volonté de comparer deux modèles d'enseignement différents : le *Modello unico* (tous les élèves sont obligés de suivre le cours non confessionnel d'Histoire des religions), le *Modello misto* (les élèves choisissent entre le cours non confessionnel d'Histoire des religions et les cours confessionnels d'Instruction religieuse catholique ou protestante). Comme nous aurons l'occasion de le rappeler à plusieurs reprises, les deux modèles reposent sur des conceptions politiques et pédagogiques radicalement différentes.

Cette commission n'était dotée d'aucun pouvoir contraignant et n'avait qu'une finalité consultative. Les positions du groupe ont été transmises au Conseil d'État en 2014; elles reflétaient les oppositions politiques qui ont marqué la tentative de réforme depuis le début du processus.

En 2014, à la suite de tous les travaux conduits et réalisés durant la phase d'expérimentation, le conseiller d'État à la tête du Département de l'éducation a présenté publiquement une solution possible de compromis qui serait le fruit de négociations entre l'État et l'Église catholique (notamment entre le Département de l'éducation et l'Évêché).

1.2 Le contexte sociohistorique.

L'enseignement religieux dans l'école publique tessinoise, de la première loi sur l'école de 1804 jusqu'à la loi de 1990

L'organisation de l'enseignement religieux dans le canton du Tessin a été l'objet de controverses depuis l'institution de l'école publique jusqu'à nos jours. Les lois et les règlements scolaires adoptés par le législateur à propos de l'enseignement religieux dans l'école ont été source de débat et de polémiques au-delà des significations pédagogiques dont ils étaient porteurs: le statut de la religion dans les plans d'études de l'école publique tessinoise a toujours eu un rapport avec l'environnement politique. Connaître les vicissitudes de l'enseignement religieux dans l'histoire du Tessin permet de mieux comprendre le contexte à partir duquel, depuis désormais une quinzaine d'années, les institutions cantonales se confrontent à des idées de réforme de l'enseignement des religions. Certes, le pluralisme culturel et religieux, l'augmentation du nombre des personnes se déclarant sans appartenance religieuse, ainsi que la diminution progressive des élèves qui s'inscrivent aux enseignements confessionnels facultatifs jouent un rôle central dans la remise en question des cours confessionnels de religion. Mais cela n'est pas suffisant pour comprendre pourquoi la réforme envisagée touche le cœur des relations entre l'État et l'Église et ne peut pas se réduire à une problématique éminemment scolaire. Nous nous efforcerons, dans les pages qui suivent, de montrer comment la place confiée à l'enseignement des religions et le rôle qu'il joue dans les débats sur les agencements scolaires institutionnels se situent au cœur d'une confrontation continue entre logiques libérales et logiques conservatrices.

L'instruction scolaire ayant été confiée plutôt longtemps en Suisse aux écoles monastiques et capitulaires, ce n'est qu'entre la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle que la religion est devenue une branche scolaire parmi d'autres ; elle occupait auparavant une place centrale (WEGENAST, 2006). Cela ne signifie pas que l'on peut évaluer la présence de l'enseignement religieux en Suisse de manière homogène, mais que son évolution suit un chemin plus ou moins marqué par l'avancée des idées libérales et des politiques de sécularisation. L'instauration de l'enseignement obligatoire dans les différents cantons s'inscrit dans un programme qui place la religion au service des autorités publiques. Au Tessin, nous le verrons, ce chemin de sécularisation connaît des phases pendant lesquelles l'enseignement religieux se présente dans l'école de manière plus ou moins importante. Au niveau national, les événements qui accompagnent la fin du XVIII^e siècle constituent un important point de rupture. C'est avec la naissance de la République helvétique en 1798 que la fin de l'Ancien Régime survient en Suisse. L'expérience républicaine, même relativement courte, fait émerger l'opposition entre les logiques libérales et conservatrices qui traversent le tissu social suisse, opposition qui n'est pas sans conséquences sur la réorganisation des écoles et des enseignements religieux. Les luttes qui se manifestent dans le pays ne sont pas la simple conséquence des interventions de l'armée révolutionnaire française sur le sol helvétique durant la dernière décennie du XVIII^e siècle, mais révèlent aussi un conflit occasionné par la diffusion, dans les villes et au sein des élites politiques et intellectuelles, des idées révolutionnaires et des valeurs des Lumières : *«E non son da cercare nelle polemiche vivacissime che accompagnarono l'invasione francese e continuarono, aspre, nel periodo dell'Elvetica, con reciproche accuse di tradimento, le essenziali cause di avversione e di lotta, bensì nello scontro dei due mondi opposti culturalmente e politicamente, divisi da principi di vita ache sembrarono e furono infatti inconciliabili nel fervore della passione»* [Les causes du conflit il ne faut pas les chercher dans les vives polémiques qui ont accompagné l'invasion française et qui ont continué, durement, dans la période de la République helvétique, mais dans le choc des deux mondes opposés culturellement et politiquement, divisés par des principes qui semblaient et étaient en fait inconciliables] (ROSSI, 1959, p. 79)⁴. Avec la République helvétique, les réformes

⁴ La dernière partie de la citation de Felice Rossi est significative, car l'auteur met l'accent sur la portée conflictuelle des contradictions qui animent le débat politique et culturel en Suisse au-delà de l'invasion des troupes françaises. Expliquer les dynamiques tumultueuses qui caractérisent la période allant de 1798 à 1803 uniquement en termes de résistance à l'occupation française revient à négliger les poussées

introduites par le gouvernement central en matière religieuse autorisent la liberté absolue des cultes ainsi que la mise en vente des biens du clergé. Au moment de la naissance du canton du Tessin, les forces politiques locales exigent que la religion catholique soit protégée par la Constitution, ce qui se concrétise avec l'Acte de Médiation de 1803⁵. Du point de vue des relations entre l'État et l'Église, la garantie constitutionnelle de la religion catholique comme religion du canton revêt une double signification. D'une part, l'État doit protéger l'autorité de l'Église et, d'autre part, cette dernière est soumise à l'autorité cantonale en matière religieuse: «*La tradition suisse était empreinte de juridictionnalisme et admettait implicitement la prédominance de l'État, comme souverain territorial, et son droit à veiller sur les institutions ecclésiastiques qui dépendaient d'une hiérarchie étrangère*» (MARCACCI, VALSANGIACOMO, 2012)⁶. Le domaine du religieux est régulé à plein titre au niveau fédéral avec la réforme constitutionnelle de 1874, laquelle oblige les cantons à instituer un enseignement public neutre du point de vue confessionnel. Cela permet, non sans tensions et conflits, de jeter les fondements qui permettront tout au long du XX^e siècle de gérer la pluralité confessionnelle des écoles du pays (ROTA, MÜLLER, GALETTA, 2016). Ainsi, trois quarts de siècle après la tentative manquée du ministre Philipp Albert Stapfer – chargé de l'Éducation sous l'Helvétique – d'instituer une école laïque nationale, les autorités cantonales doivent s'engager à faire respecter une obligation scolaire respectueuse de la liberté de religion.

Au Tessin, le XIX^e siècle se caractérise par une vitalité politique centrée surtout sur l'opposition permanente et souvent violente entre radicaux et conservateurs. Jusqu'en 1890, la logique d'action la plus fréquente dans la lutte politique est, telle que définie par Alfredo Pioda, celle des deux tribus: «*E però si può asserire, senza tema di andare errati, che le due fazioni le quali si arrabbonano a divenir l'anima del popolo ticinese, hanno*

modernisatrices au sein de la société suisse. Fankhauser (2013) explique comment l'historiographie de cette courte période a conduit à des évaluations contrastées. L'historiographie conservatrice, majoritaire, a abordé l'époque helvétique en termes de faillite nationale et de domination par l'étranger. Plus récemment, depuis la fin du XX^e siècle, les historiens tendent à considérer le demi-siècle qui va de 1798 à 1848 comme une période de profondes mutations qui ont conduit à la naissance de la Suisse moderne et à la fondation de l'État fédéral (ARLETTAZ, 2005 ; FANKHAUSER, 2013).

⁵ Citons à ce propos le texte original de l'Acte de Médiation. Chapitre XIII – Constitution du canton du Tessin, article XXV: «*La religion catholique romaine est la religion du canton. La fatuité de racheter les dîmes et les cens à leur juste valeur, est garantie*», <http://www.bk.admin.ch/org/00841/00844/index.html?lang=fr> (dernier accès: 20 février 2016).

⁶ Référence électronique: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F7394.php> (dernier accès: 5 mars 2016).

attitudini da missionari, religiosi o filosofici, con tutte le intolleranze di chi s'identifica con un'idea creduta unica fonte di bene. Donde un veleno che corrode la vita civile, un'intensità di conflitto che sperpera le forze migliori, intellettuali e finanziarie, una divisione del paese in due tribù, ognuna delle quali riconosce incondizionato il principio della giustizia, solo rispetto a quelli che le appartengono; donde infine un ardore di dominio smisurato, un convergere di tutte le potenze a mantenerlo in chi lo ha, ad ottenerlo in chi non lo ha, e, come ultimo corollario, l'ostracismo dell'amministrazione dello Stato di una grandissima parte di cittadini» (PIODA, 1892, p. 16).

Deux tribus, donc, dont le pouvoir politique ratifie la présence du parti dans les différentes sphères de l'activité sociale, l'école ne pouvant pas être épargnée. Ghiringhelli n'hésite pas à définir l'action politique du parti conservateur entre 1875 et 1890 comme une action totalitaire, et cite à titre d'exemple un message du gouvernement conservateur de 1878: *«Ogni governo ha il diritto, anzi il dovere di provvedere alla sua esistenza e conservazione, attuando con perfetta indipendenza quegli ordinamenti che reputa necessari al conseguimento dei suoi fini morali, politici, economici. Ogni Governo legittimamente costituito ha il diritto non solo di esistere, ma di svolgersi e perfezionarsi come l'individuo e la famiglia. Da qui la facoltà di ogni Governo di ordinare l'esercizio della sovranità e dei pubblici poteri, di regolare l'azione dei suoi agenti, di moderare la libertà di tutti, in modo concorde e conforme ai suoi fini, rimuovendo tutti quegli ostacoli che potessero impedire od ostacolare il compiuto e libero esercizio di un tale suo diritto e il conseguimento del suo fine sociale»* (GHIRINGHELLI, 1988, p. 43). La volonté de domination est manifestement revendiquée et – pour reprendre les mots du Conseil d'État – l'action des agents publics et la liberté de tous doivent se soumettre à l'exercice du Gouvernement et de ses fins idéologiques.

Pour résumer, la place des enseignements religieux dans l'école tessinoise, du moins en ce qui concerne le XIX^e siècle, peut être analysée comme le produit d'une dynamique double. D'un côté, le souffle des Lumières et de la Révolution française pousse vers l'institution d'une école gratuite, obligatoire et laïque. De l'autre, la législation et la réglementation des dispositions scolaires dépendent des affaires politiques cantonales et de leurs logiques tribales, pour reprendre l'expression si bien choisie par Alfredo Pioda.

En ce qui concerne l'histoire scolaire tessinoise, nous discuterons la place des enseignements religieux en faisant référence aux principaux

mouvements de rapprochement et d'éloignement entre l'institution scolaire publique et la dimension religieuse de l'enseignement. On pourrait presque décrire ce type de dynamique historique à l'aide de l'image de l'accordéon. En fait, après une première phase de distanciation au début du XIX^e siècle, on observe un rapprochement entre l'École et l'enseignement religieux avec les lois scolaires des années 1830. Ensuite, à partir, des années 1840, on assiste à un éloignement progressif, puis à nouveau à un rapprochement aux alentours de 1880. Un éloignement ultérieur est recherché sans beaucoup de succès par les gouvernements du début du XX^e siècle, avec pour conséquence que les agencements institutionnels du XIX^e siècle perdureront sans réelle modification jusqu'à la Loi de l'école de 1990.

1.2.1 La religion dans l'école publique tessinoise au début du XIX^e siècle

Depuis le début du XIX^e siècle, en légiférant sur l'instruction publique, l'État s'est placé en position dominante par rapport aux autorités ecclésiastiques, ce qui ne signifie pas que les lois et le fonctionnement institutionnel relèvent dans les faits de logiques séculières.

La première loi de l'école publique tessinoise est approuvée en 1804, une année seulement après que le canton s'est doté d'un système politique conforme aux programmes d'origine révolutionnaire et à la pensée des Lumières avec l'Acte de Médiation de 1803⁷. L'historien Marco Marcacci explique comment, au début du XIX^e siècle, le travail pédagogique de l'État s'insère dans un contexte social et politique cantonal marqué par deux tendances. D'une part, l'État travaille à satisfaire la finalité révolutionnaire de l'école qui consiste à éduquer les futurs citoyens, et, d'autre part, les nouvelles élites cantonales sont bien conscientes de la nécessité de ne pas heurter trop frontalement les mentalités diffuses dans la société et encore ancrées dans les logiques traditionnelles de l'Ancien Régime (MARCACCI, 2015, p. 27-30). La loi de l'école de 1804 est un texte très court, composé de quatre articles seulement qui prévoient: l'institution d'une école dans chaque commune permettant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des principes d'arithmétique; l'obligation de la fréquentation de l'école; la

⁷ L'Acte de Médiation attribue à la Suisse une nouvelle constitution qui, par le travail de médiation de Napoléon Bonaparte, met fin au conflit entre *unitaires* et *fédéralistes* durant la période de la République helvétique.

gestion de l'enseignement par les curés, par les aumôniers ou par d'autres personnes dignes et compétentes ; la possibilité pour les municipalités de prévoir des sanctions qui incitent au respect de la loi⁸. Bien qu'il ne fasse pas référence explicitement à un enseignement religieux, l'article 3 laisse entendre que l'enseignement proposé se réclame de la doctrine catholique, car, dans les faits, en l'absence de personnes compétentes et afin de ne pas heurter brusquement la mentalité sociale diffuse à l'époque, les prêtres sont les seuls alors à pouvoir assumer les tâches d'enseignement. Cela dit, si au début du XIX^e siècle une éducation d'inspiration religieuse n'est promue que de manière implicite, durant les années 1830 et 1840 les références à l'éducation catholique des jeunes deviennent explicites et réglementées. Au moins quatre documents institutionnels permettent de l'attester : la Constitution cantonale de 1830, la loi sur l'instruction publique du 10 juin 1831, la circulaire de la commission pour l'instruction publique envoyée aux curés du canton le 28 juin 1831, le règlement d'application de la loi de 1831 promulgué en 1842. Reprenons dans l'ordre les contenus les plus significatifs de ces différents documents.

La nouvelle loi de l'instruction publique promulguée en 1831 a ses racines dans la Constitution cantonale de 1830, dont deux articles en particulier marquent le futur de l'école publique. Par son article 1, la Constitution affirme que la religion catholique est *la* religion du canton. Puis l'article 13 invite le pouvoir législatif à s'occuper de l'instruction publique⁹. Des références confessionnelles se rencontrent à plusieurs reprises dans la loi de 1831 : tout ce que l'on enseigne et ce que l'on pratique à l'école doit concorder avec les enseignements et les pratiques catholiques (art. 11) ; la fonction d'instituteur sera attribuée aux prêtres, aux aumôniers et à tout autre ecclésiastique ; les séculiers pourront devenir enseignants à la seule condition d'être compétents

⁸ Nous citons ici le texte de loi dans sa version originelle : « *Considerando, che la felicità di una repubblica ben costituita deriva principalmente dalle savie intuizioni, e da una buona educazione ; mentre da uomini bene educati si può sperare ogni bene, e dalla ignoranza nascono tutt' i vizi e disordini ; Considerando, che non tutti sono in grado di profittare dei Collegj, e Seminarj, che esistessero o potessero esistere in alcuni determinati luoghi ; 1. In ogni comune vi sarà una scuola, ove si insegnerà almeno leggere, e scrivere, ed i principj di aritmetica. 2. Tutti i Padri di famiglia, Tutori, e Curatori sono obbligati a mandare i suoi figlj, e minorenni, alla scuola. 3. La scuola sarà affidata a Parrochi, Cappellani, od altre Persone capaci, e probe indistintamente. 4. Le Municipalità per l' adempimento della presente legge sono autorizzate a costringere con multe pecuniare le persone contemplate nell' art. secondo. Tali multe non potranno però oltrepassare la somma di franchi dieci all' anno, e saranno versate nella cassa de' poveri del luogo ove esiste la scuola.* »

⁹ Costituzione della Repubblica e cantone del Ticino del 1830 : « *Art. 1. La religione Cattolica, Apostolica e Romana è la religione del Cantone ; art. 13. La legge provvederà sollecitamente per la pubblica istruzione.* »

et moralement dignes (art. 14)¹⁰; l’instruction scolaire peut avoir lieu pendant les jours fériés également, afin de favoriser les enfants qui n’ont pas la possibilité d’en bénéficier durant la semaine. Dans ce cas, les instituteurs (les curés) doivent veiller à ce qu’elle soit le plus possible «morale et religieuse» (art. 15)¹¹. Le principe selon lequel l’éducation scolaire doit se conformer à la doctrine catholique est réaffirmé par la Commission pour l’instruction publique à travers une lettre destinée à toutes les communes et à tous les curés du canton (Commissione per la pubblica istruzione, n.d.)¹²: «*Reverendi signori Parrochi! Largo campo si offre al vostro zelo pastorale per ben meritare dalla Patria. Molti di voi già s’occupano a fare la scuola a’ giovinetti, molti potranno intraprendere questo lodevole uffizio a pro del loro gregge. Tutti possono cooperare in qualche modo ad un’opera così pia; confacevole, interente al sacro ministero. L’istruzione religiosa e morale che li Pastori cercano d’imprimere nelle tenere menti, troppo facilmente s’indebolisce e si cancella per la seduzione del mal esempio e la prava inclinazione umana, quando si scostano giovani inesperti dal tetto paterno per cercare occupazione in estere contrade*». On retrouve ici l’invitation adressée aux curés pour qu’ils s’engagent dans l’éducation religieuse des jeunes. Dans un autre passage de la même lettre, on lit que «[...] *tutti gli ordini civili, sotto l’egida della Religione, [...] devono guarentire la libertà della Patria e la felicità de’ cittadini*». Deux logiques coexistent dans le texte: d’une part la référence moderne au rôle des institutions civiques, dont l’école, pour que les droits et les devoirs des citoyens soient garantis, d’autre part la soumission de ces nouvelles institutions aux valeurs religieuses. Même au niveau des finalités attribuées à l’école par les commissaires, la référence moderne à l’éducation des futurs citoyens s’accompagne du devoir d’éduquer des «bons pères de famille» et même des futurs prêtres: «*Essi pensino [Parrochi e Municipalità] che dalla scuola del loro Comune devono uscire buoni padri di famiglia, ottimi cittadini, forse anche zelanti ministri dell’altare*». On retrouve dans la circulaire le discours par lequel les autorités politiques, soucieuses du maintien d’un certain ordre social,

¹⁰ Loi 1831, art. 14: «[...] *Per maestri di scuola saranno destinati o i Parrochi, o i Cappellani, o qualunque altro semplice ecclesiastico, o secolari, probi e capaci [...]*»

¹¹ Loi 1831, art. 15: «[...] *I Parrochi veglieranno affinché l’istruzione dei giorni festivi sia il più possibilmente morale e religiosa [...]*» Il est à noter ici que le mot «Parrochi» désigne tous ceux qui prennent en charge l’instruction des jours fériés; on ne considère même pas la possibilité d’un instituteur séculier.

¹² Le texte de la circulaire est librement disponible à l’adresse électronique du projet FNS Sinergia «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento): http://www2.supsi.ch/cms/storiascuola/wp-content/uploads/sites/7/2015/10/1831_SE_circolare_2806ricorretto.pdf.

se réjouissent de la diffusion de l'éducation religieuse comme frein aux aspirations individuelles: «*l'accoppiamento dell'Istruzione religiosa alla letteraria è necessario per frenare quella baldanza che s'ingenera in alcuni che appena avuta una superficialissima cognizione di lettere si presumono dottori e maestri di tutto ciò che sanno*». Le règlement d'application de la loi de 1831, promulgué le 28 mai 1832, renforce encore plus les contours religieux de l'éducation publique des années 1830 et 1840: les instituteurs doivent être catholiques (art. 4); les bases des principes catholiques doivent être enseignées dès la première année et accompagnées d'approfondissements d'histoire sacrée dès la deuxième année (art. 15 et 17).

1.2.2 Les conséquences des révolutions libérales. Radicalisation des forces politiques et logiques scolaires anticléricales

Les années 1840 voient en Suisse une radicalisation des pensées libérales et catholiques. Alors que l'on assiste à la fondation du Sonderbund, ligue de cantons catholiques opposés aux poussées centralisatrices, on observe dans tout le pays la diffusion du pouvoir des radicaux, qui obtiennent en 1847 la majorité à la Diète et ouvrent les travaux de rédaction d'une nouvelle charte constitutionnelle. La Constitution fédérale de 1848 est finalement à interpréter comme le résultat d'un double mouvement: le conflit entre radicaux et conservateurs à l'intérieur du pays et le souffle des révolutions libérales en Europe (KLEY, 2012). Les dynamiques politiques au Tessin ne sont pas différentes. Depuis les années 1830, deux partis ont pris forme dans le canton qui définissent leur identité principalement au travers de leur conception du rôle de l'État. Les radicaux, d'une part, veulent un État unificateur, limitant les particularismes et les ingérences du religieux dans la société civile. Les conservateurs, d'autre part, défendent un État économe, respectueux des traditions et des autonomies locales ainsi que des prérogatives religieuses. Ce sont les premiers qui, grâce à un soulèvement armé, prennent le pouvoir en 1839 et parviennent à s'y maintenir, de façon précaire, jusqu'en 1875. Durant cette période, le Tessin est donc un canton catholique gouverné par des radicaux et qui défend, sur le plan national, les intérêts des fédéralistes¹³ (MARCACCI, VALSANGIACOMO, 2012b). Les conséquences ne tardent pas à se manifester dans l'agencement

¹³ Le Canton prend position contre le Sonderbund et mobilise trois mille soldats.

institutionnel et scolaire du canton. Pendant les années 1850, on assiste à une réglementation progressive des rapports entre l'État et l'Église, cette dernière se soumettant définitivement à l'autorité civique. C'est à cette époque que les conceptions étatistes libérales dont le canton a fait l'expérience depuis le début du siècle trouvent finalement un débouché législatif (ANGELUCCI, 2012). En 1852, deux lois ratifient la suppression de divers établissements religieux ainsi que l'élimination de l'enseignement religieux des plans de formation des gymnases et des lycées¹⁴. Il est en revanche maintenu dans la scolarisation primaire. En 1855, le Grand Conseil vote finalement une loi ratifiant la séparation de l'État et de l'Église dont le texte est inspiré par l'article 1 : « *L'esercizio del Ministero Ecclesiastico, in quanto si riferisce alla sua azione esterna, è sottoposto alle discipline della legge e alla sorveglianza dei poteri dello Stato.* » À partir de ce moment, l'Église est soumise à l'autorité de l'État pour tout ce qui ne concerne pas l'activité spirituelle (action externe). L'application du principe de séparation entre l'Église et l'État en matière d'enseignement religieux se réalise avec la loi scolaire de 1864. Ce texte prévoit des heures d'enseignement religieux uniquement dans les *scuole minori*, tandis que, dans les *scuole maggiori*, au *ginnasio* et dans les écoles industrielles, les cours confessionnels sont remplacés par l'instruction civique et morale (art. 78 et 108)¹⁵. Il est de plus interdit aux curés d'exercer en tant qu'enseignants : « *In ogni caso però l'esercizio di maestro è incompatibile con quello di sacerdote in cura d'anime. S'intendono sacerdoti in cura d'anime anche i canonici, e la incompatibilità si intende estesa anche per la scuola di metodo e per qualsiasi altra mansione scolastica di istruzione ed educazione pubblica qualunque* » (art. 188 et 189)¹⁶.

Cette période éminemment laïque de l'école tessinoise ne dure qu'une vingtaine d'années, car la dernière partie du XIX^e siècle se caractérise par un retour au pouvoir des conservateurs, favorisé certainement par un

¹⁴ L'État procède à une véritable expropriation des biens de l'Église, les établissements scolaires supérieurs étant reconvertis en biens de l'État. Voir à ce propos l'article 2 de la *Legge 28 maggio 1952 sulla secolarizzazione dell'Istruzione ginnasiale superiore*: « *Le corporazioni religiose ed Istituti dei Serviti di Mendrisio, dei Somaschi di Lugano, dei Benedettini di Bellinzona, il cosiddetto Seminario di Polleggio ed il Collegio di Ascona si dichiarano secolarizzati ed i beni da loro goduti fin qui saranno amministrati e disposti dallo Stato esclusivamente ed in perpetuo a favore dell'istruzione ginnasiale superiore* » (nous soulignons dans le texte).

¹⁵ Selon la loi de 1864, les écoles cantonales se divisent en trois catégories : primaire, secondaire et supérieure. Le secteur primaire se compose des écoles élémentaires *minori*, le secondaire des écoles élémentaires *maggiori*, des *ginnasi*, des écoles industrielles et des écoles de dessin. Le niveau supérieur est caractérisé par un cursus de philosophie et d'architecture donné au lycée cantonal.

¹⁶ La *scuola di metodo* représentait à l'époque l'école de formation des enseignants.

climat de *Kulturkampf* pénétrant désormais la société tessinoise (SNIDER, 1982). Un premier signe de faiblesse du monde libéral est constitué par l'opposition populaire du canton au projet de révision de la Constitution fédérale de 1874. À cette occasion, le vote populaire est aligné sur les recommandations du parti libéral-conservateur et contre la faction libérale-radical qui est majoritaire.

1.2.3 Le retour du religieux durant le gouvernement de *Nouvelle orientation*

Aux élections de 1875, les libéraux-conservateurs obtiennent la majorité au Parlement et constituent, en 1879, un gouvernement entièrement conservateur. C'est le début de l'époque politique dite de la « Nouvelle orientation » (*Nuovo indirizzo*). Parmi les différentes réformes qui rompent radicalement avec les deux décennies précédentes, figure l'élimination des lois anticléricales précédemment votées par le régime libéral, ce qui a forcément des conséquences sur la politique scolaire entreprise par le gouvernement du *Nuovo indirizzo*. En effet, Gioachimo Respini, leader du parti libéral-conservateur et conseiller d'État en 1877, est convaincu du droit de l'école à se fonder sur des bases religieuses, ce qu'il ne manquera pas de réaffirmer dans ses mémoires au moment de faire le bilan de l'action gouvernementale de l'époque : « *Il regime conservatore ha voluto cristianizzare la scuola ; ciò stava a base del suo programma, ed era nel suo diritto* » (RESPINI, 1889, p. 31). Un des résultats les plus significatifs du nouvel agencement politique concerne la politique scolaire et est représenté par l'adoption de la loi scolaire de 1879, un texte qui vise à compléter le processus de christianisation de l'École par trois opérations principales :

1. garantir la liberté d'enseignement, c'est-à-dire la possibilité d'instituer et de fréquenter les écoles privées (art. 1 : « *L'insegnamento è pubblico o privato* » ; art. 241 : « *Un istituto privato di scuole secondarie potrà essere parificato alle scuole pubbliche di ugual grado, quando avrà ottenuto dal governo l'approvazione dei propri statuti [...].* ») ;
2. permettre à nouveau que le personnel de l'Église puisse exercer dans l'enseignement ;
3. réintroduire l'instruction religieuse dans les plans d'études de tous les ordres scolaires, en précisant que l'Église veille sur

l'enseignement religieux (art. 6: «*L'autorità ecclesiastica veglia sull'insegnamento religioso*»)¹⁷.

Concernant, notamment, la réintroduction de l'enseignement religieux, Martino Pedrazzini, conseiller d'État entre 1875 et 1890, défend le choix dans les termes suivants: «*L'insegnamento religioso è necessario, e se si è d'avviso che debba venire impartito, bisogna farlo secondo le credenze e la fede cattolica del paese; ora quale sarà l'Autorità competente per sorvegliare l'insegnamento religioso? Evidentemente l'ecclesiastica. [...] È bene che nell'ingerenza sul Catechismo lo Stato tengasi il più possibilmente alieno.*»¹⁸ De plus, selon l'article 11 du Règlement des écoles primaires du 4 octobre 1879, le crucifix devra être suspendu dans toutes les salles de classe.

Ce qui émerge effectivement de cette période de «Nouvelle orientation», c'est la tentative de christianisation des écoles telle qu'explicitée directement par Ermengildo Rossi, à l'époque président du Grand Conseil, lors de la séance inaugurale de la nouvelle législature: «*Il popolo ticinese [...] vuole che sia cristianizzata l'istruzione, moralizzata la stampa, tenuto alto il prestigio delle magistrature.*»¹⁹ Il est tout de même nécessaire de réaffirmer que la tentative du *Nuovo indirizzo* est de toute façon limitée par deux importantes contraintes qui découlent directement des articles 27 et 49 de la Constitution fédérale de 1874: la liberté de conscience et de croyance des citoyens suisses et le caractère intrinsèquement facultatif de l'enseignement religieux. Concernant la lutte politique entre les conservateurs et les progressistes, il faut aussi dire que les libéraux, compte tenu du contexte général des politiques de nouvelle orientation, ne jugent pas si négativement les réformes scolaires proposées par les conservateurs. D'autres arguments sont beaucoup plus susceptibles de provoquer les réactions du champ progressiste, ceux notamment liés aux réformes électorales (PANZERA, 1986). En d'autres termes, les luttes entre

¹⁷ Est cependant reconnue, sur la base de l'article 49 de la Constitution fédérale, la faculté de dispenser les enfants de l'instruction religieuse: «*Nel mentre [...] abbiamo voluto ritornare lo studio della religione nelle scuole, noi non abbiamo con ciò inteso di venir meno ad una leale osservanza della Costituzione federale. Di conseguenza, il progetto di legge lascia ai genitori, fin dalle scuole primarie, libertà di decidere se i loro figliuoli dovranno di questo studio profittare.*» Messaggio governativo accompagnante uno schema di riforma della legge scolastica 10 décembre 1864, del 23 settembre 1878, cité dans Ostinelli & Galetta, 2014, p. 44. Il faut tout de même noter que, selon les données exposées par Trezzini (1967), seuls 25 élèves sur un total de 1 206 ont demandé à être dispensés (environ 2%).

¹⁸ *Verbali del Gran Consiglio*, séance du 16 janvier 1879, p. 224. Les procès-verbaux des séances du Grand Conseil, législatif cantonal, peuvent être consultés en ligne à l'adresse électronique suivante: <http://www.sbt.ti.ch/bebweb/vgc/ricerca/>.

¹⁹ *Verbali del Gran Consiglio*, séance extraordinaire du 29 janvier 1877, p. 8.

conservateurs et progressistes entre 1875 et 1890 ne sont que pour une petite partie liées aux politiques scolaires. Ainsi, une opposition sérieuse se manifeste entre les deux partis à propos de l'article 6 de la loi scolaire, les libéraux y voyant le danger d'une ingérence de l'Église au sein du pouvoir civil. En revanche, l'introduction de l'enseignement religieux comme matière obligatoire ne soulève pas d'objections particulières auprès des progressistes, ces derniers étant probablement satisfaits de la faculté de dispense garantie par l'article 49 de la Constitution fédérale. Les controverses parlementaires concernent donc principalement l'article 6 du projet de loi, c'est-à-dire le droit de surveillance de l'Église sur l'enseignement religieux. À titre d'exemple, citons ici l'argumentation d'un député radical : *«Non erigiamo a fianco del Governo un altro potere, l'Ecclesiastico, che finirebbe per assorbirne molti attributi: lasciamo le cose camminare come vanno ora; e giacché la bisogna può camminare senza l'inserzione dell'art. 6, stralciamolo dal progetto di legge.»* Le chef du Gouvernement Respini n'hésite pas à répondre à ce type de revendication : *«Il Consiglio di Stato ha dato al clero un semplice diritto di Sorveglianza, ma l'autorità dell'insegnamento risiede ancora nelle sue mani, così volendo l'art. 27 della Costituzione federale. [...] L'insegnamento religioso si vuole o non si vuole; riconoscendo la sua necessità bisogna volerlo senza ambagi. L'autorità religiosa vigila se un insegnamento sarà più o meno ortodosso, ma non ha forza di prendere delle risoluzioni, perché nella Svizzera, tanto decantata per le sue libertà, la libertà religiosa viene assorbita esclusivamente dal Potere civile.»*²⁰

1.2.4 Révolution de 1890. La recherche difficile de nouveaux équilibres

En 1890, dominés depuis 1875 par le pouvoir conservateur, les radicaux décident d'organiser un coup d'État afin de reconquérir le gouvernement du canton²¹. Cet événement, connu des historiens

²⁰ Les deux extraits sont tirés des *Verbali del Gran Consiglio*, séance du 16 janvier 1879, p. 227.

²¹ Nous ne nous arrêterons pas ici sur les causes du coup d'État. Notons seulement que la mesure politique la plus hostile aux radicaux a été la recomposition des circonscriptions électorales. Les conservateurs ont procédé à un découpage des circonscriptions électorales qui, en dépit d'une réelle augmentation du consensus radical dans le pays, ne profitait qu'à la droite. C'est à ce moment que les radicaux ont conçu l'action violente comme la seule possibilité de renverser le Gouvernement (GHIRINGHELLI, 1988).

comme la « Révolution tessinoise » (GHIRINGHELLI, BIANCHI, 1990; MARCACCI, 2010), conduit de manière inattendue à une réconciliation du climat politique et institutionnel. Au lieu d'une nouvelle domination des radicaux, les deux partis se retrouvent confrontés à la volonté de la Confédération de promouvoir une réforme électorale les obligeant à gouverner ensemble (MARCACCI, VALSANGIACOMO, 2012a). C'est alors que l'on assiste au passage du régime majoritaire au régime proportionnel, d'abord pour l'élection du Parlement (1891), puis pour l'élection du Gouvernement (1892). Les radicaux essaient de redonner une nouvelle neutralité à l'école publique, ce qui les amène à vouloir réorganiser l'enseignement religieux. La réaction de l'Église catholique ne tarde pas à se manifester. Au tout début du xx^e siècle, l'évêque Vincenzo Molo s'adresse au clergé par une lettre pastorale intitulée « Sulla dottrina da spiegarsi in Chiesa e nella scuola » (1901). Molo rappelle aux curés leur devoir d'enseigner aux jeunes la doctrine chrétienne: « *Se ancora insistiamo, gli è perché oggi più che mai i nemici della nostra fede e del nome cristiano si arrovellano a tutto potere per allontanare il prete dalla scuola e per distruggere ogni idea religiosa nello scibile umano. Si vuole la scuola neutra, ossia la scuola atea e si arriva a dire che il Sacerdote è un intruso nelle nostre scuole* » (MOLO, 1901, p. 204). C'est dans un tout autre état d'esprit qu'Alfredo Pioda, membre radical du Grand Conseil et du Conseil national considère l'obligation de neutralité de l'école publique: « *Lo Stato non è, né cattolico apostolico romano, né ateo, né teista; egli rappresenta l'universalità dei cittadini e non è mancipio di nessuna fede e garantisce a tutti libertà di coscienza e di credenza. Ecco la vera attitudine ch'egli deve assumere* » (PIODA, 1990, p. 282).

Le projet de modification du statut de l'enseignement religieux, qui aurait dû devenir un enseignement facultatif avec le projet de loi de 1908 et que l'élève n'aurait eu le droit de fréquenter qu'à la demande de l'autorité parentale, a été repoussé par les oppositions parlementaires des factions conservatrices dans un premier temps, puis a fait définitivement naufrage à la suite d'un référendum populaire lancé contre le projet. Le ministre Evaristo Garbani Nerini, dont le projet de loi de 1908 porte le nom, a repris de manière systématique, dans une déclaration de presse envoyée aux principaux quotidiens du canton, les diverses tentatives faites pour modifier le statut de l'enseignement religieux. On trouvera ici certains des passages les plus significatifs qui permettent de comprendre comment, finalement, l'enseignement

religieux a pu échapper indemne à ces tentatives et conserver les mêmes « habits » durant un siècle environ²² :

1. À propos des premières tentatives de réforme de Rinaldo Simen (ancien ministre de l'Éducation qui avait proposé un projet de loi en 1903), Garbani Nerini écrit : « *Il progetto di legge presentato dall'On. Cons. agli Stati R. Simen, allora Direttore del Dipartimento P. E. [Pubblica Educazione] regolava questo problema con un articolo 20 del seguente letterale tenore: "L'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche è facoltativo e dev'essere impartito a coloro che ne fanno domanda dai ministri del culto esclusivamente. A tal uopo i locali scolastici saranno messi a loro disposizione un'ora per settimana, in modo però da non disturbare l'andamento regolare della scuola. Nella scuola primaria viene data gratuitamente dal parroco. Per le scuole secondarie i catechisti dovranno essere previamente notificati allo Stato, e riceveranno dallo stesso un congruo compenso".* » Le projet de 1903 vise à : (a) rendre pleinement facultatif l'enseignement religieux (les familles désirant suivre l'enseignement religieux doivent s'annoncer aux ministres du culte); (b) régler l'administration de l'enseignement religieux par la prééminence de l'État sur l'Église (l'État décide des temps d'enseignement, de la rémunération des enseignants et de leur identification).
2. Quelques années plus tard, en 1907, lorsque Garbani Nerini hérite du dossier Simen, il complète le projet en étendant les dispositions sur l'enseignement religieux à tous les cultes. L'auteur du texte écrit : « [...] *La disposizione del progetto Simen era mantenuta nella sua essenza, ma veniva estesa a tutti i culti indistintamente, e soppressa soltanto per quanto concerne le scuole secondarie. Ciò emerge dall'art. 19 del mio progetto così concepito: "L'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche primarie rimane facoltativo, e deve essere impartito a coloro che ne fanno domanda, dai ministri del culto esclusivamente. I comuni metteranno a tal uopo a disposizione di tutti i culti i locali scolastici occorrenti in quei giorni ed ore da designarsi nel regolamento particolare in modo da conciliare detto insegnamento coll'andamento regolare della scuola".* » Quelques lignes plus loin, le ministre rappelle les considérations qui accompagnent le message du Gouvernement : « *La discussione rimane aperta, e non vogliamo neppur tacere che da*

²² L'article auquel nous faisons référence est tiré de l'ancien quotidien *Gazzetta Ticinese* : « *La nuova legge scolastica. Dichiarazione dell'on. Cons. Di Stato Garbani Nerini* » (NERINI Garbani, 29 ottobre 1908, p. 1).

parte nostra ci accingiamo a prendervi parte col più sincero proposito di cercare un terreno su cui tutti possiamo trovarci d'accordo pur di rispettare il carattere neutro della scuola, ed anzi coll'intimo desiderio che questo terreno possa trovarsi.» Le premier texte de Garbani Nerini stipule que: (a) les dispositions de l'enseignement religieux ne concernent pas seulement la religion catholique, mais tous les cultes indistinctement; (b) l'enseignement religieux n'est maintenu qu'à l'école primaire et supprimé à l'école secondaire. En outre, du point de vue des stratégies politiques adoptées, les radicaux envisagent la recherche d'une entente avec le monde conservateur sous la réserve impérative que le principe de neutralité de l'école soit maintenu.

3. À la suite des discussions parlementaires, le projet Garbani Nerini se voit contraint d'effectuer un premier pas en arrière: «[...] *Nel desiderio di evitare ogni conflitto sul terreno religioso, il Dipartimento di P. E. accettava [...] una proposta [...] del seguente tenore: "L'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche è facoltativo, e sarà impartito dai ministri del culto esclusivamente. A tal uopo i genitori o tutori degli allievi, oppure questi ultimi direttamente quando oltrepassano il 16° anno presenteranno all'atto dell'iscrizione alla scuola la dichiarazione se intendono sia dato o meno l'insegnamento religioso e quale. Lo Stato ed i Comuni metteranno a disposizione di tutti i culti i locali scolastici occorrenti in quei giorni ed ore da designarsi nel regolamento particolare in modo da conciliare detto insegnamento coll'andamento regolare della scuola".*» Le projet réintroduit donc l'enseignement religieux dans le degré secondaire.
4. Les modifications apportées ne recueillant pas l'assentiment de la droite conservatrice, le projet de réforme s'ouvre à des transformations supplémentaires: «*Sempre nell'intento di facilitare l'accordo si addivenne allora ad una nuova combinazione e [...] la maggioranza della Commissione [...] decise di stralciare dal nuovo progetto qualsiasi disposizione concernente detta materia e di rimandare la soluzione de problema ad uno speciale disegno di legge da elaborarsi successivamente, mantenendo intatte pel momento le disposizioni che in argomento son dettate nella legge attualmente in vigore. Ne scaturirono così gli articoli 5 e 314 della nuova legge i quali dispongono: "art. 5. Con decreto legislativo speciale verranno stabilite le materie da impartirsi in ogni ordine di scuola, siano materie obbligatorie, siano facoltative, non che le modalità da osservarsi nell'insegnamento di quest'ultime. I programmi relativi*

*saranno invece stabiliti dal Consiglio di Stato.”; “art. 314. In attesa della promulgazione del decreto, di cui all’art. 5 rimarranno in vigore gli art. [...] della legge scolastica degli anni 1879-82 non che tutti i decreti relativi all’insegnamento religioso nei vari ordini di scuola”.» Concrètement, du fait de l’opposition des conservateurs, le Département de l’éducation renonce à réformer l’enseignement religieux et réaffirme la validité des dispositions du gouvernement du *Nuovo indirizzo*: (a) l’enseignement religieux demeure obligatoire avec, bien évidemment, la possibilité d’en être dispensé; (b) la centralité de la religion catholique est affirmée et toute ouverture aux autres cultes est éliminée.*

Bien qu’il ait été presque entièrement dépouillé de ses dispositions relatives à l’enseignement religieux, le projet de loi de 1908 n’en échoue pas moins définitivement à la suite du référendum populaire du 1^{er} novembre 1908. Dès lors et jusqu’à la promulgation de la loi de 1990, le statut de l’enseignement religieux ne connaîtra pas de modifications importantes. En fait, la loi de l’école de 1958 reproduira à la lettre les dispositions législatives issues du débat parlementaire (point 4 ci-avant): toute modification du statut de l’enseignement religieux doit être soumise à décret législatif spécial et à référendum populaire. Il s’agit de conditions que l’Église catholique s’efforcera de maintenir inchangées et qui favoriseront par conséquent le maintien du *statu quo* tout au long du XX^e siècle. L’évêque Jelmini, préoccupé par le fait que le gouvernement tessinois aurait pu introduire une norme qui rendrait explicite le caractère facultatif de l’enseignement religieux, écrira même en 1957 une lettre adressée au Conseil d’État, invitant le Gouvernement à confirmer la situation en vigueur à l’époque, c’est-à-dire l’obligation de fréquentation, sauf sur demande d’exemption explicite. Remarquons entre parenthèses que, dans cet écrit de deux pages, l’expression «situation actuelle» est répétée six fois²³ (JELMINI, 1957).

1.2.5 La Loi de l’école de 1990

Par rapport au passé, la Loi de l’école de 1990 représente un changement significatif. D’abord, l’enseignement religieux à l’école est étendu aussi à l’Église évangélique reformée, au motif que depuis 1975

²³ Notons, et nous y reviendrons, qu’il s’agit dans ce cas du même argument qui caractérisera la position adoptée par l’Église catholique quarante-cinq ans plus tard lorsqu’elle sera appelée à s’exprimer sur le projet de réforme des années 2000: le maintien du *statu quo* (GHIRINGHELLI, 2004).

l'Église protestante s'est vue reconnaître juridiquement une personnalité de droit public. De plus, une nouvelle formulation a été adoptée pour réglementer l'inscription aux cours de religion : « *La frequenza degli allievi all'insegnamento religioso è accertata all'inizio di ogni anno dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta alle famiglie, rispettivamente agli allievi se essi hanno superato i sedici anni d'età* » (art. 23). Fruit d'un compromis politique entre radicaux et démocrates-chrétiens, cette nouvelle formulation implique que les familles ou les élèves ne souhaitant pas suivre les enseignements confessionnels ne doivent plus explicitement demander la dispense aux autorités scolaires. Cela signifie que, d'après la loi de 1990, l'enseignement religieux peut être considéré comme véritablement facultatif. Les élèves ne sont plus automatiquement inscrits avec la possibilité d'être dispensés, mais c'est l'autorité scolaire qui doit recueillir les inscriptions auprès des familles et des élèves en début d'année. Le changement par rapport au régime introduit un siècle plus tôt par le gouvernement de Nouvelle orientation n'est pas anodin. Voici *in extenso* le nouvel article de loi²⁴ :

« Legge della scuola del 1 febbraio 1990. Capitolo V. Insegnamento religioso. Articolo 23

1. L'insegnamento della religione cattolica e della religione evangelica è impartito in tutte le scuole obbligatorie e postobbligatorie a tempo pieno e nel rispetto delle finalità della scuola stessa e del disposto dell'art. 49 della Costituzione federale.

2. La frequenza degli allievi all'insegnamento religioso è accertata all'inizio di ogni anno dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta

²⁴ Traduction de l'article 23 de la loi scolaire du 1^{er} février 1990 (Chapitre V. Enseignement religieux) :

1. L'enseignement des religions catholique et évangélique est dispensé dans toutes les écoles obligatoires et post-obligatoires à plein temps et conformément aux objectifs de l'école elle-même et aux dispositions de l'article 49 de la Constitution fédérale.

2. La présence des élèves à l'instruction religieuse est vérifiée au début de chaque année par l'autorité scolaire au moyen d'une demande explicite adressée aux autorités parentales, ou aux élèves s'ils ont plus de seize ans.

3. La nomination des enseignants, la définition des programmes d'enseignement, le choix des manuels, du matériel scolaire et la supervision de l'enseignement relèvent de la responsabilité des autorités ecclésiastiques.

4. Le contrôle administratif est de la responsabilité des autorités scolaires.

5. Les salaires des professeurs d'éducation religieuse dans les écoles cantonales sont payés par l'État.

6. Sous réserve des trois alinéas précédents, les accords entre le Conseil d'État et les autorités ecclésiastiques sont régis :

- le statut de l'enseignant d'éducation religieuse ;
- l'organisation de l'enseignement religieux.

alle autorità parentali, rispettivamente agli allievi se essi hanno superato i sedici anni d'età.

3. La designazione degli insegnanti, la definizione dei programmi d'insegnamento, la scelta dei libri di testo, del materiale scolastico e la vigilanza didattica competono alle autorità ecclesiastiche.

4. La vigilanza amministrativa compete alle autorità scolastiche.

5. Lo stipendio degli insegnanti di religione delle scuole cantonali è a carico dello Stato.

6. Con riserva dei tre precedenti capoversi, convenzioni fra il Consiglio di Stato e le autorità ecclesiastiche regolano :

– lo statuto dell'insegnante di religione ;

– l'organizzazione dell'insegnamento religioso. »

1.3 Les initiatives des années 2000

En 2002, au cours d'un laps de temps de huit mois, deux initiatives parlementaires sont adressées au gouvernement du canton. La première, signée par Paolo Dedini au nom du Parti libéral socialiste, date du 25 mars 2002. Il s'agit d'une initiative parlementaire dite « générique » qui s'articule autour de dix points. La deuxième initiative, dite « élaborée », date du 2 décembre 2002 et voit comme première signataire la députée Laura Sadis. Sept autres parlementaires ont signé le document. Les deux initiatives visent à modifier l'article 23 de la Loi de l'école de 1990²⁵.

1.3.1 Initiative Dedini

Selon les députés signataires, la modification de l'article 23 de la loi sur l'école se justifie par les raisons suivantes :

1. La diffusion de la culture et la transmission du savoir constituent les instruments qui favorisent l'élévation intellectuelle et spirituelle de chaque personne, ce qui permet de développer une civilisation fondée sur les valeurs de l'humanisme et de la raison. Tout individu

²⁵ Pour le texte original des deux initiatives parlementaires, voir annexe [en italien].

doit pouvoir concrètement et effectivement exercer la liberté intellectuelle et spirituelle.

2. La transmission des connaissances ne peut pas se soumettre au seul impératif de la raison. Une valeur fondamentale doit être accordée à la vision humaniste de la société. La diffusion du savoir ne peut pas être assujettie aux idéologies, aux points de vue sectaires ou à la pensée unique. La raison s'accompagne du point de vue selon lequel tout être humain est doté d'une conscience de soi et du monde qui va au-delà des pures connaissances rationnelles.
3. Il est nécessaire de garantir une transmission des connaissances de manière à permettre à chaque personne de s'émanciper au niveau intellectuel et spirituel. Il faut pour cela développer une attitude mentale d'ouverture au dialogue et une conscience de la condition de fraternité de tous les êtres humains.
4. Par conséquent, il faut pouvoir créer les conditions culturelles et politiques de la tolérance entre les hommes, entre les civilisations et entre les peuples. Dans une société multiethnique et multiculturelle comme celle à laquelle se confronteront les nouvelles générations, il est indispensable de redécouvrir les origines et le développement de la pensée, des croyances religieuses des différents peuples, et des conceptions philosophiques et éthiques qui ont marqué les gens au cours des siècles.
5. Les migrations donnent lieu à une présence d'hommes et de femmes dont les origines culturelles, ethniques et religieuses sont très variées. Cette diversité non seulement habite la société dans son ensemble, mais se retrouve au sein même des familles et des couples.
6. C'est seulement en adoptant une attitude d'ouverture aux connaissances de l'histoire des religions et des différentes conceptions philosophiques et éthiques qu'il sera possible de comprendre les causes qui, dans le passé et le présent, ont provoqué et continuent de provoquer souffrance et misère. La haine et le fanatisme religieux représentent malheureusement un mal endémique de l'humanité.
7. Par conséquent, le moment est venu d'opérer une réforme «révolutionnaire» [en italique et entre guillemets dans le texte] dans le domaine de l'enseignement religieux. Un état moderne et laïc ne peut pas ne pas reconnaître un droit constitutionnel dans la liberté religieuse. Un état laïc doit par conséquent être sensible

au fait religieux et considérer l'existence des diverses conceptions philosophiques et éthiques.

8. Il n'est plus admissible aujourd'hui, parce qu'antihistorique et illibéral, que l'État privilégie une ou plusieurs religions par rapport aux autres en justifiant sa décision en termes de confession majoritaire. En matière religieuse, cela n'a plus de sens de parler de majorité ou de minorité.
9. Pour sauvegarder et renforcer l'esprit de tolérance à l'intérieur de notre société occidentale et envers les autres sociétés, il est nécessaire de se connaître soi-même, de connaître et comprendre les diverses conceptions du monde, les diverses croyances et traditions religieuses et les diverses conceptions philosophiques et éthiques qui ont parcouru l'histoire de l'humanité et qui, encore aujourd'hui, inspirent l'agir des individus, des États et des peuples.
10. Il est temps d'abroger l'art. 23 de la loi sur l'école et de le remplacer par un nouvel article de loi qui implique qu'un enseignement d'histoire des religions, d'éthique et de philosophie soit obligatoire indistinctement pour tous les élèves [non souligné dans le texte en italien fourni en annexe].

1.3.2 Initiative Sadis

Selon les députés signataires, la modification de l'article 23 de la loi sur l'école se justifie par les raisons suivantes :

1. L'enseignement religieux promu par les Églises catholique et protestante dans les écoles tessinoises est toujours moins fréquenté. Même les autorités religieuses se sont plaintes à plusieurs reprises de la tendance à désertir l'instruction religieuse.
2. L'ignorance des éléments les plus basiques de la culture chrétienne chez les élèves des écoles publiques tessinoises est de plus en plus généralisée et évidente.
3. L'enseignement religieux actuel est étranger à la conception générale de l'école publique et apparaît toujours moins conciliable avec le principe de laïcité de l'État.

4. La composition sociale, toujours plus multiethnique et multiculturelle, est telle que l'agencement actuel de l'enseignement religieux se présente comme inadéquat et non fonctionnel. L'enseignement religieux, vu son caractère confessionnel, n'implique aujourd'hui que les membres d'une Église et exclut toutes les composantes culturelles qui devraient faire partie de la formation de tous les élèves.

À partir de ces quatre constats, les promoteurs de l'initiative formulent les considérations suivantes :

1.

- Parmi les finalités de l'instruction publique, il y a celle de donner la possibilité à toute jeune personne d'acquérir les éléments culturels indispensables pour connaître, comprendre et partager la tradition culturelle du pays; une telle acquisition est un élément indispensable pour que les nouvelles générations puissent se reconnaître dans l'identité culturelle commune et participer à son développement.
- L'absence de connaissances de base du christianisme rend difficile, voire impossible, la compréhension d'une grande partie de l'histoire, de la littérature, de l'art figuratif et musical, de la philosophie et des valeurs éthiques sur lesquelles a été fondée et développée la culture occidentale.
- L'absence d'éléments d'éducation civique compromet la participation des jeunes à la vie sociale du pays. En même temps, les lacunes de connaissance de la tradition religieuse chrétienne privent la jeune génération de la possibilité de comprendre la culture du pays profondément²⁶.

²⁶ Une remarque est ici nécessaire. La formulation originale dans le texte de l'initiative est la suivante : « *Allo stesso modo occorre convenire che l'ignoranza della nostra tradizione religiosa li esclude di fatto e ingiustamente dalla comprensione profonda della nostra cultura.* » Nous avons remplacé, dans notre description du contenu de l'initiative, les expressions « notre tradition religieuse » et « notre culture » par les mots « tradition religieuse chrétienne » et « culture du pays ». Nous n'entrerons pas ici dans les détails, mais soulignons seulement que le texte de l'initiative, du point de vue de la neutralité religieuse, n'est pas neutre. Les auteurs parlent de « notre » religion et de « notre culture » comme si l'ensemble de la population scolaire pouvait se reconnaître dans ce « notre » ou dans une présumée « identité culturelle commune ». La perspective est ethnocentrique ou du moins superficielle, car les auteurs prétendent, implicitement, décrire la société occidentale uniquement sur la base de racines chrétiennes. Pour une critique, se référer au travail de l'anthropologue David Graeber (2005). Cette discussion sera approfondie et reprise de manière systématique dans les chapitres 4 et 5 du présent ouvrage.

2.

- Dès lors que la société devient de plus en plus multiculturelle, il est encore plus important que l'école donne à tous, y compris à ceux qui appartiennent aux autres religions et à ceux qui n'appartiennent à aucune religion, les connaissances indispensables pour comprendre la tradition de la société.
- Bien évidemment, cette partie de la formation scolaire *ne peut pas et ne doit pas* [italique dans le texte de l'initiative] avoir un caractère confessionnel. La formation doit être ouverte et respectueuse de toute position religieuse et non religieuse. Ainsi, seul le religieux, en tant que manifestation universelle du comportement humain, peut constituer un élément de rapprochement des diverses orientations plutôt qu'un élément de division et de conflit.

3.

- La réflexion sur le phénomène religieux et sur ses implications éthiques représente une occasion d'éduquer au respect des croyants et des non-croyants. L'histoire du christianisme et de sa rencontre et de son affrontement avec d'autres cultures et traditions religieuses représente elle-même une occasion éducative. Cela pour deux raisons. Parce que cela permet d'abord de parcourir la tradition des Lumières, et notamment de la tolérance religieuse, et ensuite de comprendre les erreurs et les horreurs que l'on constate aujourd'hui dans certaines cultures et qui ont marqué et caractérisé aussi une grande partie de notre histoire²⁷.

4.

- L'intolérance s'alimente de l'ignorance. L'absence d'informations ou la présence d'informations unilatérales favorise les positions dogmatiques

²⁷ Encore une fois, l'approche adoptée par les auteurs montre ses limites par rapport à l'exigence de neutralité. Le lecteur ne peut pas comprendre la signification donnée au terme « culture ». Culture, tradition religieuse et mêmes territoires au sens géopolitique semblent se confondre. Plus précisément, quand on parle d'erreurs et d'horreurs qui caractérisent certaines cultures et qui ont caractérisé aussi la nôtre, deux problèmes principaux émergent. D'abord, on laisse penser que ces erreurs/horreurs (supposons qu'il s'agisse par exemple de pratiques religieuses fondamentalistes et irrespectueuses des droits de la personne) sont liées aujourd'hui à des confessions religieuses particulières, alors que la problématique devrait être beaucoup plus contextualisée. Dans quels pays ? Selon quelles interprétations religieuses ? Dans quel contexte politique et stratégique ? etc. Deuxièmement, on laisse penser que dans notre culture (laquelle ? la culture occidentale ? chrétienne ?) ces erreurs/horreurs ne se manifestent plus. Cette approche, en employant les termes « nous » et « les autres », non seulement donne une vision déformée de la réalité mais elle n'est pas cohérente non plus avec l'éducation interculturelle qu'entend implicitement promouvoir l'initiative.

de ceux qui croient être les seuls dépositaires de la vérité. Un cours de culture religieuse qui rapproche les jeunes de la pluralité des croyances permettrait de réfléchir sur la variété des réponses culturelles ainsi que sur la différence fondamentale entre «croire» et «savoir». Cela permettrait d'apprendre à accepter la diversité, de former des personnes ouvertes à une utilisation non dogmatique de la raison et respectueuses de leurs propres convictions et des convictions d'autrui.

Au terme de ces considérations, les députés signataires proposent de modifier la loi selon la proposition suivante :

Dans toutes les écoles obligatoires et post-obligatoires à plein temps, un enseignement de culture religieuse est donné à tous les élèves. Les finalités sont les suivantes :

a) développer progressivement la connaissance des éléments du christianisme et de son histoire qui s'avèrent indispensables à la compréhension de la culture et de la tradition européenne ;

b) rapprocher les jeunes, à travers des références religieuses autres que les références chrétiennes, de la compréhension de l'universalité du phénomène religieux. Cela pour favoriser le respect de toute attitude envers les religions (foi, agnosticisme, athéisme).

Le cours se déroule conformément aux finalités éducatives générales de l'école et dans le respect de la liberté de conscience et de religion. L'enseignement est organisé et géré par l'État. Le Conseil d'État édicte les dispositions d'application par règlement.

1.3.3 Les points principaux des initiatives Dedini et Sadis

Les deux tableaux suivants présentent une synthèse du contenu des deux initiatives que nous venons d'exposer. Les textes sont tous les deux animés par le souci de dépasser la perspective confessionnelle, mais se distinguent tout de même quant à leurs contenus. L'initiative Dedini est fondée sur le souci d'étudier les croyances religieuses et les conceptions philosophiques comme levier de compréhension de la pluralité culturelle et de la compréhension réciproque. L'initiative Sadis ne récuse pas cet aspect, mais accorde une importance majeure – voire centrale – à l'étude du christianisme comme levier d'intégration et de compréhension de la société dans laquelle nous vivons.

Tableau 1-2. Initiative Dedini : éléments principaux

1. Tout individu doit pouvoir exercer la liberté intellectuelle et spirituelle.
2. Développer une attitude d'ouverture au dialogue et consciente de la condition de fraternité de tous les êtres humains.
3. Redécouvrir les origines et le développement de la pensée, des croyances religieuses des différents peuples, des conceptions philosophiques et éthiques qui ont marqué les gens au cours des siècles.
4. Condamnation d'un État qui privilégie une ou plusieurs religions en justifiant sa décision en termes de « confession majoritaire ».
5. Renforcer l'esprit de tolérance dans la société occidentale et envers les autres sociétés à travers la connaissance de soi-même et des autres.

Tableau 1-3. Initiative Sadis : éléments principaux

1. Constatation d'une certaine ignorance des éléments les plus basiques de la culture chrétienne chez les élèves des écoles publiques tessinoises ; cela rend impossible la compréhension d'une grande partie de l'histoire, des arts, de la philosophie et des valeurs éthiques à la base de la civilisation occidentale.
2. Connaître, comprendre et partager la tradition culturelle du pays dans lequel on vit.
3. Étant donné que la société devient de plus en plus multiculturelle, l'école doit donner à tous les connaissances indispensables pour comprendre la tradition de la société dans laquelle on vit.
4. Réfléchir sur le phénomène religieux et sur ses implications éthiques permet de comprendre la tradition des Lumières, et notamment de la tolérance religieuse. Cela est aussi important pour comprendre les dynamiques sociales et religieuses qui caractérisent le monde d'aujourd'hui.
5. Un cours de culture religieuse approchant les jeunes de la pluralité religieuse et culturelle ainsi que de la différence entre croire et savoir représente une action d'éducation au respect et à la tolérance.

1.3.4 Le rapport de la Commission Ghiringhelli

En 2004, le gouvernement tessinois institue une commission dédiée à l'examen des textes des initiatives parlementaires de 2002. La commission, présidée par Andrea Ghiringhelli, directeur à l'époque des Archives d'État du canton du Tessin, se voit confier, en particulier, le mandat d'évaluer les implications et les conditions de faisabilité des projets de réforme tout en considérant quatre éléments principaux :

1. les solutions adoptées dans les divers cantons suisses en matière d'enseignement religieux ;
2. l'impact des initiatives dans les divers degrés de scolarisation ;
3. les contenus des enseignements, les prérequis auxquels ils doivent satisfaire et l'impact financier ;
4. les modifications de loi nécessaires à l'implémentation des réformes.

Les membres de la commission, outre le président Ghiringhelli, se répartissent comme suit :

- en tant que représentants des écoles : Roberto Ritter (inspecteur de l'école primaire), Giorgio Dotti (directeur de *scuola media*, secondaire I), Giampaolo Cereghetti (directeur de lycée, secondaire II) ;
- en tant que représentants des rédacteurs des initiatives parlementaires : Jacques Ducry (parlementaire du parti libéral-radical), Giorgio Canonica (parlementaire des Verts) ;
- en tant que représentants de l'Église catholique : Claudio Laim (directeur du Bureau de l'instruction religieuse à l'école), Patrizio Foletti (recteur du *Collegio Papio*, école privée catholique), Luca Brunoni (enseignant de *scuola media*) ;
- en tant que représentants de l'Église protestante : Daniele Campoli (pasteur et expert pour l'enseignement religieux dans l'école secondaire), Paolo Sala (membre du synode de l'Église évangélique réformée du Tessin) ;
- en tant que représentant de la section tessinoise de l'Association suisse des libres penseurs (ASLP) : Raffaele Pedrozzi ;
- un treizième membre a été choisi en dehors des délégations institutionnelles particulières : Giuseppe Fossati (enseignant d'Histoire, spécialiste d'Histoire des religions, ancien directeur de lycée).

La Commission produit un rapport qui est rendu public en octobre 2004, deux ans environ après les deux initiatives parlementaires (GHIRINGHELLI, 2004). Compte tenu de l'objet du présent ouvrage, nous limiterons notre commentaire du rapport aux réflexions qui touchent à la structure et à l'agencement institutionnel des enseignements de contenu religieux dans les écoles du canton. On remarquera toutefois que le document place au premier plan les significations pédagogiques des initiatives parlementaires et ne s'arrête sur les conditions budgétaires que dans un deuxième temps.

En introduction, les auteurs soulignent que les deux initiatives reposent, au fond, sur un même argument: les enseignements religieux existant à l'heure actuelle dans l'école tessinoise ne répondent plus aux caractéristiques ni aux exigences d'une société toujours plus multiculturelle et multiethnique. En ce sens, la réforme des enseignements religieux devrait concevoir l'étude des faits religieux comme une occasion pour l'élève d'acquérir une capacité de compréhension de l'altérité et de la pluralité identitaire. Un tel objectif ne saurait être atteint en poursuivant la route des curricula de matrice confessionnelle. Comme on le lit dans le rapport, la commission a rapidement décidé de ne pas limiter son travail à la lecture des textes parlementaires et au relevé des positions de chaque membre, et d'identifier les espaces de divergence et de convergence dans le but d'aboutir à une proposition politique jouissant d'un appui relativement large de la part des diverses forces représentées.

Après de nombreuses réunions, consacrées principalement à évaluer les propositions parlementaires par rapport aux différents ordres scolaires (école primaire, secondaire I, secondaire II), la Commission a dû constater l'impossibilité de trouver des zones de convergence permettant de dégager une proposition politique unitaire. Elle a donc décidé de procéder à l'élaboration de trois rapports différents: (1) un rapport de majorité, souscrit par tous les membres à l'exception des représentants de l'Église catholique et des représentants de l'ASLP; (2) un rapport de minorité souscrit par les représentants catholiques; (3) un rapport de minorité présenté par les libres penseurs.

1.3.4.1 Le rapport de majorité

Le rapport de majorité présente les diverses propositions relatives à chacun des trois ordres scolaires qui, selon les initiatives parlementaires, devraient faire l'objet de réforme, c'est-à-dire les écoles obligatoires et post-obligatoires à plein temps (primaire, secondaire I, secondaire II).

S'agissant de l'école primaire, la majorité de la Commission estime que l'enseignement des contenus religieux pourrait être confié à l'enseignant généraliste, sans l'intervention d'un spécialiste. Comme on le lit dans le texte, procéder de cette façon signifie respecter un des principes fondamentaux sur lesquels repose la scolarisation primaire dans le canton du Tessin : la division disciplinaire représente un cadre de référence pour l'enseignant, mais ne doit pas conduire à une transmission des savoirs en fonction d'une séparation rigide des matières scolaires. Or, d'après la majorité des commissaires, cela implique que quelques conditions de base soient garanties et nous en citerons ici quelques-unes : les enseignants devraient être adéquatement formés à la nouvelle tâche ; la réforme ne devrait pas impliquer l'augmentation de la charge horaire, ce qui signifie que les enseignements confessionnels devraient sortir de la grille horaire ; l'État, notamment l'École, devrait mettre à disposition les infrastructures pour que les institutions confessionnelles puissent organiser leurs enseignements en dehors de l'horaire scolaire.

Concernant le secondaire I (*scuola media*), les commissaires s'arrêtent sur quelques incertitudes propres aux configurations pratiques possibles d'un enseignement obligatoire du fait religieux. Les doutes concernent principalement l'étendue du cours sur l'ensemble de la scolarité secondaire : faut-il l'envisager durant les quatre années de manière à ce que la continuité avec l'école primaire soit assurée (on parle de continuité, car les commissaires partent du présupposé que, même au primaire, l'enseignement religieux serait l'objet de réforme) ? Faut-il privilégier la troisième et la quatrième année de manière à profiter d'une plus grande maturité intellectuelle des élèves ? Sans s'attarder sur les arguments qui soutiennent l'une ou l'autre possibilité, il est important de comprendre l'émergence de l'idée de poursuivre le débat politique à l'aide d'une expérimentation sur le terrain. En effet, le rapport de majorité propose qu'un dispositif expérimental soit mis en place par le Département afin de pouvoir prendre des décisions sur la base de l'expérience pratique. À ce moment-là, l'expérimentation est conçue de la façon suivante :

- introduction d'une heure d'enseignement obligatoire sur les religions dans les deux dernières années du secondaire (8^e et 9^e). L'heure confessionnelle est proposée en dehors de la grille horaire et financée par les Églises ;
- même durant les deux premières années (6^e et 7^e), les cours confessionnels sont proposés en dehors de la grille scolaire et sont pris en charge par les Églises catholique et protestante. L'État ne se met à

disposition que pour les infrastructures, notamment pour l'utilisation des salles. La note de « Religion » est aussi destinée à disparaître ;

- une commission spéciale est mandatée pour définir les contenus de l'enseignement ainsi que les compétences demandées aux enseignants qui désirent postuler pour les postes qui seront mis à concours. De cette commission devraient faire partie : les représentants des institutions religieuses, de l'Association pour l'école publique²⁸ (*Associazione per la scuola pubblica*) et de l'Association des libres penseurs.

Remarquons que le dispositif expérimental tel que proposé ne reflète qu'en partie les structures de l'expérimentation qui aura effectivement lieu à partir de l'année scolaire 2010.

Au niveau du secondaire II, la majorité de la Commission écarte toute possibilité d'introduire un enseignement spécifique du fait religieux. Le rapport se limite essentiellement à affirmer qu'il est opportun que dans les lycées les contenus relatifs à la dimension religieuse continuent d'être traités de façon intégrée et transversale aux disciplines scolaires. Pour les élèves qui désireraient un approfondissement majeur, il est toujours possible de s'inscrire aux cours optionnels sur les religions²⁹.

En résumé, le rapport de majorité fait émerger les points principaux suivants : en premier lieu, il affirme que les écoles doivent se doter d'un enseignement sur les religions obligatoire pour tous et dont la sélection des enseignants et la vigilance didactique relèvent de l'autorité étatique. L'intervention des institutions religieuses, du moins dans la phase expérimentale, est tout de même jugée pertinente pour la définition des contenus et des matériaux didactiques. En deuxième lieu, les cours confessionnels d'instruction religieuse ne seraient autorisés qu'en dehors de la grille horaire et seraient financés par les institutions religieuses. L'État mettrait à disposition les infrastructures nécessaires au déroulement de l'enseignement. En dernier lieu, la Commission concentre ses réflexions sur le secondaire I et fait émerger la possibilité de conduire une expérimentation sur le terrain.

²⁸ L'*Associazione per la scuola pubblica del cantone e dei comuni* est une association indépendante des partis et non confessionnelle qui se donne pour objectif général d'améliorer et de défendre l'école publique tessinoise (Statut de l'association, articles 1 et 2). L'association prend normalement position sur les différentes mesures et dispositions qui touchent à la structure et au financement de l'école.

²⁹ Dans les cinq lycées cantonaux, les élèves, en plus des cours confessionnels de religion gérés par les Églises en dehors de la grille horaire, ont normalement la possibilité de choisir un enseignement de culture religieuse parmi les cours à option disponibles.

1.3.4.2 Le rapport de minorité catholique

Ce premier rapport de minorité se fonde sur trois arguments principaux. Tout d'abord, le principe de séparation nette de l'Église et de l'État vers lequel on tendrait du fait des propositions faites par la majorité de la Commission est remis en question. Ensuite, la minorité s'efforce de présenter les enseignements religieux confessionnels comme des enseignements inspirés par les principes de la scolarité moderne et qui ne seraient pas, par conséquent, en contradiction avec l'ensemble du plan d'études. Enfin, le rapport de minorité catholique soutient que les tentatives de réforme des enseignements de contenu religieux représentent une remise en question du droit des familles de donner une éducation religieuse à leurs enfants.

Commençons par le premier point. Le rapport est introduit par un passage dont il faut citer quelques lignes très significatives: «*Dando anzitutto atto che i lavori della commissione sono risultati seri ed approfonditi ed hanno esplorato il problema dell'insegnamento religioso nella scuola dello Stato un po' in tutte le direzioni, non possiamo tuttavia non notare che le soluzioni "innovative" più insistentemente proposte discendono da un principio istituzionale-giuridico di questo tipo: la netta separazione tra Chiesa e Stato nel delicato campo dell'educazione pubblica.*» Les représentants de l'Église catholique laissent d'emblée entendre qu'ils ne sont pas disposés à promouvoir un type de réforme des enseignements religieux qui envisagerait une nette séparation de l'État et de l'Église. Cela impliquerait effectivement de modifier ou de remplacer l'article 23 de la Loi de l'école en vigueur, qui légitime et autorise un enseignement relevant à la fois de l'État et des Églises catholique et protestante. Les deux initiatives «Dedini» et «Sadis» demandent un dépassement de la configuration actuelle de l'article 23, ce qui, aux yeux des représentants catholiques, n'est pas opportun car l'école ne respecterait alors plus le «projet éducatif global». L'article 23, selon les commissaires catholiques, «*conferisce alle due Chiese riconosciute di diritto pubblico (la cattolica e l'evangelica) la facoltà di cooperare al progetto educativo globale degli studenti, nei vari ordini di scuola, con una disciplina propria e specificamente caratterizzata*» [L'article 23 confère aux deux Églises reconnues de droit public (catholique et évangélique) la faculté de coopérer au projet éducatif global des élèves, dans les différents ordres scolaires, avec leur discipline propre] (GHIRINGHELLI, 2004, p. 10).

En outre, les auteurs du rapport soulignent que les enseignements religieux confessionnels qui sont aujourd'hui proposés dans les écoles ne

doivent pas être considérés comme une catéchèse ou comme des actions d'endoctrinement. Selon eux, l'entrée dans les écoles, même si elle est gérée par les Églises, reste tout de même soumise à des procédures de sélection et de formation des enseignants qui garantissent un déroulement des cours comparable à celui des autres disciplines scolaires³⁰. C'est pour cette raison que les auteurs affirment que les enseignements religieux sont de nature « historique » et « culturelle », ou, pour le dire autrement, qu'ils ne sont pas fanatiques, sectaires ou politiquement guidés par une volonté de christianisation de l'école, comme c'était le cas sous le gouvernement de « Nouvelle orientation » : « *Lo Stato, tramite i suoi esperti e i direttori scolastici [...], può constatare direttamente l'impostazione storico-culturale-ecumenica*³¹ *dei corsi proposti nei differenti gradi di scuola* » (GHIRINGHELLI, 2004, p. 10).

Un troisième argument porte sur l'évocation du droit des familles de donner une éducation religieuse à leurs enfants. Les auteurs ne s'attardent pas longtemps sur ce thème, mais essaient de montrer que si l'État ne se positionne pas comme partenaire institutionnel de l'Église dans le déroulement des cours confessionnels, il privera en quelque sorte les familles d'un droit qui leur est reconnu. Pour argumenter en faveur d'une telle position, il est fait référence à la Loi de l'école de 1990 qui reconnaît le rôle éducatif de la famille au sein de l'action scolaire. Effectivement, l'article 2 de la loi stipule : « *La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.* » Dans le rapport, aucune tentative n'est faite pour expliciter le lien entre l'article de loi et le droit des familles de disposer d'un enseignement religieux administré par l'État. L'argument reste difficilement compréhensible et laisse entrevoir une tentative de positionnement politique de la part de l'Église catholique. Elle entend probablement apparaître dans le débat public comme le porte-parole des intérêts des familles.

³⁰ Les prérequis pour un cours obligatoire pour « tous » ne se réduisent pas du tout à l'émulation plus ou moins réussie des pratiques de sélection et de formation typiques des institutions publiques. Or, s'il est vrai que personne ne prétend que les cours confessionnels deviennent obligatoires, il n'est pas non plus possible de justifier la « modernité » de l'instruction religieuse actuelle par des analogies avec des pratiques consolidées dans les institutions scolaires publiques. En conclusion, le fait qu'il existe des concours annuels, des leçons d'épreuve et des cours d'habilitation des enseignants à enseigner n'est pas suffisant pour affirmer qu'un enseignement de contenu religieux ne relève pas d'une approche confessionnelle.

³¹ En gras dans le texte original.

À ce stade, il est important de comprendre le raisonnement sur lequel se fonde l'argument des catholiques. On peut le résumer de manière schématique par les points suivants :

1. les Églises reconnues peuvent légitimement coopérer *avec* l'État à l'éducation des jeunes générations ;
2. dans un régime de partenariat entre l'État et les Églises, le premier est appelé à exercer un contrôle administratif sur le déroulement des enseignements religieux dans les écoles ;
3. l'État est forcément responsable du bon déroulement des enseignements religieux confessionnels et garantit qu'ils soient mis en place à l'abri de toute inspiration fanatique ;
4. l'État, à travers ses administrateurs, peut contrôler que l'Église donne un tour historico-culturel-œcuménique à ses cours. L'Église affirme que ses cours vont déjà dans une direction analogue à celle souhaitée par la commission ;
5. ce que les Églises font en termes d'éducation religieuse est non seulement légitime du point de vue des lois scolaires, mais aussi conforme aux conditions du vivre ensemble propres à la société moderne actuelle dont l'État est le premier garant.

Finalement, pour défendre le *statu quo*, l'Église catholique utilise, comme couverture, l'argument de l'État formellement administrateur. Il s'agit d'un argument qui préserve la liberté réelle de l'Église de définir son enseignement comme elle l'entend. Du point de vue symbolique, pour le monde catholique, le rôle de l'État n'est pas important parce qu'il finance les cours d'instruction religieuse et garantit le salaire d'environ une centaine d'enseignants, mais parce qu'il légitime la présence institutionnelle des Églises dans les écoles. Dans une société moderne, en effet, il n'est plus envisageable, même pour les autorités religieuses, de prétendre être intégrées dans les écoles publiques sur le seul fondement de justifications internes, propres à la foi, aux normes et aux croyances religieuses. La seule manière d'accéder à un rôle institutionnel est d'obtenir une approbation des autorités publiques : l'éducation religieuse, conduite de façon tolérante et respectueuse de la diversité, peut contribuer au projet éducatif des jeunes générations. C'est pour cette raison que dans le rapport de minorité, le passage à un régime de nette séparation de l'Église et de l'État est très clairement condamné. Cela signifierait l'émancipation de l'État par rapport à l'Église, mais aussi l'émancipation de l'Église par

rapport à l'État. Pour l'Église catholique, l'assujettissement formel se double du statut d'hôte privilégié, invité et reconnu par les institutions publiques : c'est cette dépendance formelle revendiquée qui lui permet de mieux défendre son pouvoir réel. Sans le contrôle administratif de l'État, l'Église ne pourrait que se placer en dehors de l'institution scolaire, ce qui, en termes de pratiques scolaires, reviendrait à renoncer à une place dans la grille horaire. Les leçons d'enseignement religieux catholique ne pourraient prendre place que durant le temps « non scolaire », c'est-à-dire, concrètement, durant les pauses de midi ou après les derniers cours de l'après-midi (voir la proposition du rapport de majorité).

La solution politique qui est finalement proposée par la minorité catholique est la suivante :

- pour le niveau primaire : maintien du *statu quo*, avec comme perspective future celle d'un enseignement religieux œcuménique qui réunit catholiques, protestants et orthodoxes ;
- pour le niveau secondaire I sont envisagées deux possibilités : premièrement, le maintien du *statu quo* et, deuxièmement, l'introduction d'un enseignement de culture religieuse géré par l'État, qui serait parallèle et alternatif aux enseignements proposés par les Églises ;
- pour le niveau secondaire II : maintien du *statu quo* avec un désir de renforcement de l'étude de la dimension religieuse de manière transversale aux disciplines du plan d'études.

Il émerge ici un des éléments importants qui caractérise le projet d'Histoire des religions. Un des deux modèles expérimentés sur le terrain à partir de 2010 est le *Modello misto*, où les cours confessionnels sont proposés parallèlement et alternativement au cours non confessionnel d'Histoire des religions.

1.3.4.3 Le rapport de minorité proposé par les représentants de l'Association des libres penseurs

Le point de départ de la réflexion des libres penseurs est de nature sociohistorique : l'agencement actuel de l'enseignement de la religion dans l'école publique, fondé sur l'article 23 de la Loi de l'école, constitue un résidu historique obsolète qui est en contradiction avec le principe de séparation des Églises et de l'État, qualifié par les auteurs de fondement de

la démocratie moderne. On peut lire dans le rapport que tout enseignement religieux est en contradiction avec un certain nombre de principes juridiques. En résumé, selon les libres penseurs, il y a contradiction entre les enseignements religieux et :

- l’art. 15 de la Constitution fédérale relatif à la liberté de conscience et de croyance : *« Nul ne peut être contraint d’adhérer à une communauté religieuse ou d’y appartenir, d’accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux. »* ;
- l’art. 303 du Code civil suisse portant sur l’éducation religieuse : *« 1. Les père et mère disposent de l’éducation religieuse de l’enfant. 2. Sont nulles toutes conventions qui limiteraient leur liberté à cet égard. 3. L’enfant âgé de 16 ans révolus a le droit de choisir lui-même sa confession. »* ;
- l’art. 11 de la Constitution fédérale qui traite de la protection des enfants et des jeunes : *« 1. Les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l’encouragement de leur développement. 2. Ils exercent eux-mêmes leurs droits dans la mesure où ils sont capables de discernement. »* ;
- l’art. 8 de la Constitution fédérale relatif à l’égalité : *« 1. Tous les êtres humains sont égaux devant la loi. 2. Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques, ni du fait d’une déficience corporelle, mentale ou psychique. »*

Sans mener une analyse ni ouvrir un débat juridique à propos des arguments exposés dans ce deuxième rapport de minorité, on notera cependant que les enseignements religieux sont présentés comme portant atteinte aux droits et aux libertés de la personne, notamment de l’enfant et de l’adolescent, regardés comme les plus faibles et les plus démunis face au pouvoir institutionnel. Indépendamment des convictions politiques des auteurs du rapport, il faut remarquer que le texte n’opère pas de distinction entre les enseignements religieux gérés par les Églises et ceux gérés par l’État, c’est-à-dire ceux proposés par le rapport de majorité de la Commission Ghiringhelli. Parmi les différents articles juridiques cités, considérons dans un premier temps l’article 15 de la Constitution fédérale. Personne, d’après ce texte, ne peut être obligé de suivre un enseignement religieux, ce qui ne signifie pas que l’école ne puisse pas transmettre à

tous des enseignements *sur* les religions. Pour comprendre le sens de l'article constitutionnel, il est essentiel de comprendre la différence entre un enseignement religieux qui adopte une perspective confessionnelle ou interconfessionnelle et un enseignement de contenu religieux qui adopte une approche externe et non confessionnelle. Seul le second peut être envisagé comme obligatoire sans qu'il y ait contradiction avec l'article constitutionnel³². Le rapport soulève implicitement le problème de savoir ce qu'est un enseignement de contenu religieux dans l'école publique, à qui il s'adresse et sous quelles formes. En ne répondant pas clairement à ces questions, il n'est pas possible de comprendre la différence entre la perspective confessionnelle et la perspective scientifique.

Un deuxième point, cette fois de nature pédagogique, est abordé par les libres penseurs : pourquoi vouloir instituer un enseignement *ad hoc* pour traiter les contenus religieux ? Pour l'ASLP, comme on peut le lire dans le rapport, « *il fenomeno storico-culturale costituito dalle religioni e dalle correnti di pensiero areligioso va affrontato nell'ambito dell'insegnamento generale e non necessita di una trattazione specifica e separata* » [le phénomène historico-culturel constitué par les religions et les courants de pensée non religieuse doit être traité dans le cadre de l'enseignement général, et ne nécessite pas un traitement spécifique et séparé] (GHIRINGHELLI, 2004, p. 14). Ce serait donc aux programmes d'Histoire, Géographie, Littérature et Philosophie de permettre une compréhension adéquate de la dimension des croyances religieuses et non religieuses tout au long de l'histoire humaine.

En conclusion, l'ASLP demande la suppression de l'article 23 de la Loi de l'école sur la base de quatre principes fondamentaux auxquels l'école ne pourrait pas déroger. L'école publique doit :

1. habituer les élèves à l'examen critique et rationnel des phénomènes physiques, psychologiques et sociaux ;
2. faire comprendre aux élèves le rôle irremplaçable de la raison et de la science dans le progrès de l'humanité ;
3. habituer les élèves à n'accepter aucune affirmation s'il n'y a pas de raisons valables qui permettent de la considérer vraie ;
4. stimuler la curiosité et l'intérêt des élèves envers la science.

³² Pour un approfondissement du sens de l'article constitutionnel, nous renvoyons à la section 3.3 du chapitre 3.

1.4 Décision d'expérimentation d'un cours d'Histoire des religions. Le programme expérimental

Le Conseil d'État tessinois autorise en 2010 l'expérimentation d'un enseignement d'Histoire des religions et en approuve au même moment le programme. Le texte est par définition expérimental et n'accomplit par conséquent qu'une fonction limitée dans le temps. Le programme constitue cependant un document officiel auquel les enseignants doivent se référer pour répondre correctement au mandat d'enseignement qui leur a été assigné. Nous reprendrons dans les pages qui suivent les contenus du programme en examinant les quatre parties principales qui le composent :

1. considérations générales sur le contexte expérimental ;
2. objectifs et méthodologie du cours ;
3. contenus d'enseignement de la première année d'enseignement (8^e) ;
4. contenus d'enseignement de la deuxième année d'enseignement (9^e).

1.4.1 Considérations générales sur le contexte expérimental

Le programme débute par un énoncé de la difficulté d'introduire les élèves à la variété et à la complexité du monde des religions dans un cadre qui prévoit un enseignement de deux ans seulement avec une heure de cours par semaine. Deux raisons essentielles sont identifiées :

1. Les élèves ont des expériences scolaires et des connaissances différentes dans le domaine des religions. En particulier, les personnes qui ont suivi des cours d'enseignement religieux confessionnel par le passé ont des connaissances et une socialisation religieuse différentes de celles qui n'ont jamais suivi un tel type d'enseignement. Il faut de plus considérer que le cours doit tenir compte des sensibilités des élèves entièrement étrangers à toute forme de socialisation religieuse, voire *activement contraires* à toute pratique religieuse.
2. Un enseignement organisé sur la base d'une heure de cours par semaine contraint la discipline Histoire des religions à faire l'impasse sur un certain nombre de sujets. Pour simplifier le développement d'un discours continu et organique, une des solutions concrètes consiste à exclure du programme les traditions religieuses orientales. Le peu de

temps dont on dispose – comme l’indique le programme – ne doit pas conduire à un enseignement banal et superficiel. Par conséquent il est préférable de cibler les contenus de l’enseignement.

1.4.2 Objectifs et méthodologie du cours

Les objectifs et la méthodologie du cours sont exposés au travers de six grands principes : l’adoption d’un point de vue qui relève de l’histoire de la culture, la sensibilité pour le monde contemporain et l’abstention des jugements de valeur, l’ancrage de l’enseignement dans le contexte scolaire des élèves, le développement de connaissances spécifiques aux phénomènes religieux, l’adoption d’une approche comparative avec un regard particulier sur la tradition chrétienne, la non-incidence de l’évaluation finale des apprentissages sur la promotion des élèves.

1.4.2.1 Histoire de la culture

La religion est considérée comme un élément de culture et est abordée selon une perspective *descriptive*. Il s’agit d’une option méthodologique fondée sur l’approche adoptée dans les études culturelles de la religion³³.

Selon cette optique, le cours vise trois finalités principales : introduire à la compréhension de la diversité et à l’adoption d’une attitude de curiosité et de tolérance, permettre la collocation des différentes orientations religieuses dans un contexte socioculturel, promouvoir la différence entre une approche intuitive et une approche intellectuelle critique des questions religieuses.

1.4.2.2 Sensibilité pour le monde contemporain et abstention des jugements de valeur

Le cours introduit aux thématiques religieuses en partant des concepts fondamentaux pour aborder par la suite l’histoire des traditions religieuses particulières qui ont été choisies. Le cours présente une structure

³³ Dans le texte du programme, on ne signale pas de références bibliographiques ou intellectuelles qui permettraient de situer de manière plus précise l’approche dite des « études culturelles des religions ».

circulaire, ce qui signifie que le point de départ et le point d'arrivée du parcours scolaire sont identiques : la société contemporaine comme société caractérisée par la cohabitation de plusieurs religions. Le cours refuse tout jugement de valeur et respecte les choix existentiels des élèves.

1.4.2.3 Ancrage de l'enseignement dans le contexte scolaire

Les critères utilisés pour sélectionner les religions et les thèmes à traiter durant le cours sont les suivants :

- les connaissances développées durant les deux premières années de *scuola media*, notamment les connaissances géographiques, littéraires et historiques ;
- les thèmes les plus importants traités durant les huitième et neuvième années, notamment les voyages d'exploration et les découvertes d'autres civilisations, la Réforme protestante et la Contre-Réforme, la révolution scientifique et les Lumières, la Révolution française et la Déclaration des Droits de l'Homme, le colonialisme, le racisme, les thèmes de bioéthique et le « choc des civilisations »³⁴.

1.4.2.4 Connaissances spécifiques des phénomènes religieux

Le cours a pour objectif de donner aux élèves les connaissances leur permettant de comprendre pourquoi le phénomène religieux est universellement présent dans toute société et dans toute culture. À partir de ce point, le but est de montrer comment « l'exigence du sacré » (*l'esigenza del sacro*) se manifeste par des formes qui varient selon les contextes sociaux, historiques et culturels. À cette fin, l'enseignement doit mobiliser une approche de type historique, sans négliger pour autant les dimensions psychologique et anthropologique.

Un objectif supplémentaire consiste à favoriser chez les élèves la maîtrise d'un langage sectoriel nécessaire pour comprendre les textes et les pratiques directement ou indirectement liés aux phénomènes religieux.

³⁴ Dans le texte du programme, on retrouve exactement l'expression de « Choc des civilisations » (*Scontro di civiltà*), telle qu'elle est présente dans le fameux et controversé essai de Samuel Huntington (1996) : *The Clash of Civilizations and Remaking of World Order*. Nous n'avons pas mené d'enquête pour essayer de comprendre les raisons de cet emprunt explicite.

1.4.2.5 Perspective comparative et focalisation sur le christianisme

Le cours aborde différentes traditions religieuses selon une perspective comparative. Un regard particulier est porté sur la tradition chrétienne et sur le monde contemporain.

En considérant le nombre limité d'heures scolaires à disposition pour l'enseignement d'Histoire des religions (environ soixante heures scolaires), il est essentiel d'adopter une didactique fondée sur l'utilisation des sources documentaires : les connaissances d'un système religieux déterminé doivent être développées à partir d'une source concrète (images ou textes).

1.4.2.6 Évaluation

L'évaluation des élèves doit tenir compte des attitudes, des capacités et des connaissances acquises durant le cours. La note d'évaluation n'a pas d'incidence sur la promotion des élèves.

1.4.3 Plan de travail. Les contenus de la première année d'enseignement (huitième année)

Le plan d'études de la huitième année se divise en trois parties : entrée en matière, définitions des termes « religion » et « christianisme ».

1.4.3.1 Entrée en matière

- Informations descriptives et statistiques sur la diversité des orientations religieuses et non religieuses dans le monde contemporain.
- Sensibilisation aux transformations principales : « nouvelles » présences religieuses sur le territoire et « nouvelles » formes de non-appartenance religieuse³⁵.

³⁵ Dans le programme, les auteurs n'explicitent pas de manière précise les significations qu'ils attribuent aux transformations auxquelles il est fait référence : où ? Par rapport à quand ? D'après ce que nous avons pu observer durant l'implémentation du cours expérimental, l'entrée en matière est consacrée au contexte

1.4.3.2 Définitions possibles de « religion »

- Introduction à la définition possible de « religion » sur la base de différentes approches disciplinaires ;
- la religion comme système de représentation symbolique qui offre une orientation générale à un groupe déterminé ;
- la religion comme production d'images du monde qui vont au-delà de l'expérience immanente ;
- la religion comme système normatif ;
- la religion comme système de défense contre la peur de l'inconnu ;
- la religion comme système représenté dans les mythes, les textes, les pratiques et le monde du quotidien.

1.4.3.3 Le christianisme

La partie dédiée au christianisme est la plus large du cours (vingt heures) et aborde les thèmes suivants :

La figure de Jésus et les origines du christianisme	La parole de Jésus : éléments historiques et éléments mythiques
	Le Nouveau Testament et les sources canoniques et apocryphes
	Les premières communautés chrétiennes
	La diffusion du christianisme en Europe et dans le monde
Normes et aspects éthiques	Les racines de la morale évangélique
	Les concepts de « justice » et d'« amour pour le prochain »
	Manifestations historiques de l'« amour évangélique » : les hôpitaux, les institutions catholiques et protestantes d'assistance et de soutien pour les pauvres
	Ambiguïtés : l'antijudaïsme chrétien et l'esclavage
Christianisme et christianismes	Catholicisme, orthodoxie, protestantisme : éléments communs et spécificités fondamentales

suisse et tessinois et aux transformations qui ont caractérisé le paysage religieux suisse au cours des dernières décennies : augmentation du taux de non-appartenance religieuse et de la population musulmane, notamment.

1.4.4 Plan de travail. Les contenus de la deuxième année d'enseignement (neuvième année)

Les deux autres religions monothéistes sont présentées selon les mêmes critères que ceux utilisés pour la présentation du christianisme. Il est possible de choisir un thème d'approfondissement, mais le choix doit être fait en fonction d'une étude comparative des trois monothéismes.

1.4.4.1 Judaïsme

Le programme d'étude du judaïsme est traité en huit heures de cours.

L'Ancien Testament : racine commune entre judaïsme et christianisme	Lecture d'un extrait de la Torah selon la perspective chrétienne et judaïque.
	Le concept d'« alliance » et de Torah
	Les concepts de « prophétisme » et de « sagesse » ³⁶
Thèmes à choix	Normes et aspects éthiques
	Identité et diaspora
	Shoah

1.4.4.2 Islam

Comme pour le judaïsme, huit heures de cours sont prévues pour l'étude de l'islam.

Le Coran et Mahomet	Caractéristiques du Coran selon le profil historique et littéraire
	Mahomet : biographie et succession
	Les concepts d'« appartenance » et de « communauté »
Thèmes à choix	Normes et aspects éthiques
	Diffusion de l'islam et identité musulmane
	Islam et fondamentalisme

³⁶ Le mot en italien utilisé dans le texte original est « sapienzialità ».

1.4.4.3 La tradition chrétienne comparée à la pensée et à la culture moderne

Pour cette partie du cours, le programme prévoit de huit à dix heures d'enseignement à répartir entre les thèmes suivants :

- le monde en transformation : influence des découvertes géographiques et scientifiques sur les religions en Europe ;
- de la morale évangélique au droit positif : les Lumières et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ;
- sécularisation et réinterprétation des valeurs chrétiennes. Les Églises face aux Droits de l'Homme : refus, acceptation, ambiguïté.

1.4.4.4 Religions dans le monde contemporain

Après avoir abordé l'histoire des trois monothéismes, le programme se concentre sur le temps présent. L'enseignant peut choisir d'approfondir un thème sur les religions d'un point de vue actuel et lui dédier environ huit heures d'enseignement. Les thèmes possibles sont les suivants :

- la visibilité de la religion dans l'espace public ;
- styles de vie et prescriptions religieuses ;
- les fondamentalismes religieux contemporains.

1.4.5 Note conclusive du programme expérimental

Pour la réalisation des indications du programme, il est indispensable de disposer de matériaux documentaires permettant aux enseignants d'adopter des orientations communes.

1.5 Premier regard critique sur le programme expérimental

Le tableau qui suit résume schématiquement les points énumérés dans la section précédente. Dans la phase de discussion et d'interprétation des données recueillies sur le terrain (chapitre 5) nous ferons notamment référence aux contenus du présent tableau.

Tableau 1-4. Synthèse synoptique du programme expérimental

1. Considérations générales	Les difficultés de l'enseignement d'HR sont justifiées par l'exiguïté du temps à disposition et surtout par l'expérience religieuse ou non religieuse que les élèves portent en eux.
2. Objectifs et méthodologie du cours	a. Étude culturelle de la religion et ouverture sur l'autre b. Compréhension du monde contemporain et abstention des jugements de valeur c. HR structurée de manière cohérente par rapport au plan d'études de la <i>scuola media</i> d. Étude du phénomène universel de l'« exigence du sacré » e. Étude comparative des trois monothéismes et focalisation sur le christianisme f. Non-incidence de l'évaluation du cours sur la réussite de l'élève
3. Contenus 8^e année	a. Description des présences religieuses et non religieuses dans le monde contemporain ainsi que des principales transformations sociales des dernières décennies b. Définitions possibles de « religion » selon diverses perspectives disciplinaires et selon les diverses fonctions sociales des religions c. Christianisme (figure de Jésus et origines du christianisme, normes et aspects éthiques, les différents christianismes)
4. Contenus 9^e année	a. Judaïsme (Ancien Testament, normes et aspects éthiques <i>ou</i> identité et diaspora <i>ou</i> Shoa) b. Islam (Coran et Mahomet, normes et aspects éthiques <i>ou</i> diffusion de l'islam et identité musulmane <i>ou</i> islam et fondamentalisme) c. Tradition chrétienne et culture moderne européenne d. Religions dans le monde contemporain (visibilité dans l'espace public, styles de vie et prescriptions religieuses, fondamentalismes aujourd'hui)

Dès lors que la lumière a été faite sur les dimensions historiques et institutionnelles, le lecteur peut déjà anticiper certaines des critiques qui seront adressées au projet expérimental : focalisation sur le christianisme ou les monothéismes, élimination des religions orientales, marginalisation des sciences humaines des religions. Le lecteur peut également deviner que ces critiques se déploieront sur un terrain animé par des tensions politiques, des arrière-plans culturels concurrents et des conceptions pédagogiques plurielles, voire contradictoires. L'activité d'enseignement en matière de religion dans les établissements scolaires est continuellement en résonance avec ces différentes tensions et ne prend sens que si elle est décrite et comprise à la lumière des représentations des acteurs impliqués et que si l'on tient compte des implications du contexte social et culturel plus large. Ces éléments seront décrits dans le chapitre suivant, avec pour but principal de montrer l'impact des dynamiques de sécularisation et de diversification culturelle et religieuse des sociétés occidentales sur l'agencement des enseignements de contenu religieux.

Chapitre 2

Le contexte social et culturel du projet de réforme

Au cours des dernières décennies, les enseignements de contenus religieux ont été l'objet de politiques de réforme éducative dans plusieurs pays du monde occidental et, en particulier, sur le continent européen. Ce type de dynamique peut s'expliquer par différents phénomènes sociaux et culturels qui se manifestent à différents niveaux de la vie sociale et qui interrogent de manière plus ou moins directe les gouvernements et les autorités éducatives chargés de la régulation des systèmes scolaires. Premièrement, on peut reconnaître, de manière générale, que le monde occidental est traversé par un mouvement de sécularisation qui, selon les contextes, prend une ampleur plus ou moins grande. Deuxièmement, les sociétés occidentales sont loin de constituer des groupes homogènes du point de vue culturel et religieux, ce qui vient souvent en contradiction avec les dispositifs et les aménagements scolaires. Il est vrai que les écoles sont souvent enclines à proposer des enseignements religieux relatifs aux Églises reconnues, ce qui peut traduire un manque de reconnaissance institutionnelle envers les autres appartenances religieuses et culturelles. Le concept de pluralité est d'ailleurs souvent défini comme celui qui le mieux rend compte du champ religieux tel qu'il peut être observé en ce début du XXI^e siècle (CAMPICHE, 2003). Troisièmement, on observe que les enseignements religieux confessionnels sont progressivement désertés par les élèves et leurs familles, même si cette constatation ne peut

être faite, pour ce qui nous concerne, que dans un contexte local, c'est-à-dire le canton du Tessin.

Ce chapitre nous permettra de revenir de manière systématique sur ces divers phénomènes, mais nous porterons également notre attention sur quelques expériences de réforme des enseignements de contenu religieux qui ont eu lieu en Suisse et en Europe et qui nous permettront de montrer, en général, un engagement progressif de l'État dans la prise en charge des contenus scolaires relatifs à la religion.

2.1 La sécularisation du monde moderne

Les réformes des enseignements religieux s'insèrent dans un processus de sécularisation du monde moderne qui n'intéresse pas seulement la place des religions dans les curricula scolaires, mais qui concerne aussi, de manière générale, les rapports entre religion et politique. Comme le suggère Jean Baubérot (2013), avant de focaliser le regard sur les réalités empiriques, il semble opportun de clarifier le sens de quelques notions souvent utilisées lorsque les sciences humaines et sociales sont appelées à décrire les rapports entre monde religieux et monde non religieux : laïcité, sécularisation, laïcisation. Le mot « laïcité » est d'usage courant dans le milieu académique francophone, alors que les universitaires de langue anglaise utilisent plus volontiers les notions de « *secularism* » ou de « *secular state* ». Le terme de sécularisation (*secularization*) est communément utilisé dans les deux aires culturelles, et son application a longtemps été dominante en sociologie de la religion. Dans cette branche, le concept de sécularisation s'est même élevé au rang de paradigme, c'est-à-dire qu'il a progressivement constitué un cadre conceptuel commun à un groupe élargi de chercheurs qui, sur la base de ce concept, ont défini et conduit de nombreuses recherches. Selon Baubérot toujours, c'est surtout la volonté de marquer une distance théorique d'avec les interprétations endogènes des phénomènes religieux qui permet d'expliquer l'utilisation récurrente du terme « sécularisation ». La nécessité de se démarquer des perspectives religieuses relève d'un caractère propre à l'histoire de la sociologie de la religion. En fait, dans le milieu catholique européen, la sociologie de la religion a surtout été perçue par les autorités religieuses comme un instrument permettant de comprendre la « déchristianisation » de la société et, par conséquent, d'y remédier. Dans un tel cadre, les jugements de valeur ont longtemps primé sur la volonté de décrire et

de comprendre les processus de changement inhérents aux pratiques religieuses. Dès les années 1960 et jusqu'aux années 1980, la notion de sécularisation a permis de conserver un regard désintéressé sur les autorités religieuses, tout en visant principalement à souligner «*une certaine marginalisation de la religion dans la vie culturelle et sociale moderne*» (BAUBÉROT, 2013, p. 32). Durant les dernières décennies du XX^e siècle, les sociologues de la religion ont commencé d'observer que les explications en termes de marginalisation ne suffisaient plus à rendre compte de la société moderne, mais qu'elles étaient au contraire remises en cause par le développement de formes de religiosité nouvelles. C'est en raison d'une complexité sociale qui ne peut pas être réduite, *in fine*, à une marginalisation inéluctable de la vie religieuse que Jean Baubérot affirme finalement l'impossibilité de comprendre les rapports entre monde religieux et monde non religieux en recourant à des concepts utilisés de manière englobante et totalisante. À ce propos, l'auteur invite à considérer séparément les notions de sécularisation, de laïcité et de laïcisation, afin de décrire les réalités sociales de manière plus fiable que lorsqu'elles sont utilisées de manière englobante et parfois idéologique.

Commençons par la «laïcité». Cela nécessite, surtout pour le lecteur francophone, de prendre ses distances par rapport aux interprétations trop souvent caricaturées de la laïcité dite «française» (BAUBÉROT, MILOT, PORTIER, 2015), modèle qui est, dans les faits, soumis à de fortes tensions depuis la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e: «*Comment faire tenir ensemble la neutralité de l'État en matière de religion, la séparation du pouvoir politique et du pouvoir religieux, la liberté de conscience, la liberté de culte, l'égalité de tous les citoyens...?*» (GAUTHERIN, 2014)¹. La Déclaration universelle sur la laïcité au XXI^e siècle, signée en 2005 par environ deux cent cinquante universitaires provenant d'une trentaine de pays, définit la laïcité comme «*l'harmonisation, dans diverses conjonctures sociohistoriques et géopolitiques, [de] trois principes [...]: respect de la liberté de conscience et de sa pratique individuelle et collective; autonomie du politique et de la société civile à l'égard des normes religieuses et philosophiques particulières; non-discrimination directe ou indirecte envers des êtres humains*» (article 4)². Cette définition

¹ Pour une analyse minutieuse de la laïcité en France, nous renvoyons en particulier aux travaux de Jean Baubérot (BAUBÉROT, 2014a, 2014b; JACQUEMAIN, 2013) et de Patrick Cabanel (2007).

² *Le Monde*, 9 décembre 2005 :

http://www.lemonde.fr/idees/article_interactif/2005/12/09/declaration-universelle-sur-la-laicite-au-xxie-siecle_718769_3232.html (dernier accès : 14 mai 2016).

décline la notion de laïcité selon trois caractéristiques principales : la liberté de conscience, l'autonomie du pouvoir politique, l'égalité de traitement. Cette opération de décomposition empêche de réduire la laïcité à un seul des critères qui la composent et met davantage l'accent sur l'interrelation entre trois éléments : sans autonomie du pouvoir politique et sans liberté de conscience, il est peu probable que l'égalité de traitement des membres de la société puisse être garantie. L'effort de définition visant à mettre en lumière les caractéristiques de la laïcité est utile, en outre, en ce qu'il permet de prendre ses distances par rapport aux réductions opérées par certains acteurs sociaux militants : les leaders religieux tendent à résumer la laïcité à la liberté religieuse, les libres penseurs à la séparation strictement entendue de l'Église et de l'État, les porte-parole des religions minoritaires à l'égalité de traitement.

Une autre approche est inhérente au concept anglo-saxon de « *secular state* », dont la définition opère une distinction entre : la liberté de religion (liberté de conscience et de constitution d'associations religieuses), la citoyenneté (droits et devoirs ne sont pas liés aux croyances religieuses), la séparation (la légitimité de l'État n'est pas religieuse mais politique et l'État ne finance aucune religion) (BAUBÉROT, 2013 ; JACQUEMAIN, 2013). Cela dit, Baubérot et Milot (2011) soulignent comment, du point de vue sociohistorique, dans le parcours d'émancipation des États par rapport aux pouvoirs religieux, la question de la séparation de l'État et des Églises (voire de l'autonomie du politique) ne représente pas un objectif en soi. Au contraire, la séparation constitue un moyen de réaliser deux autres objectifs réputés prioritaires : la liberté de conscience et l'égalité entre tous les membres de la société. En ce sens, le travail de Baubérot relève d'une interprétation qui voit dans la laïcité l'esprit de tolérance dans un monde pluriel promu par les Lumières (JACQUEMAIN, 2013).

La distinction entre sécularisation et laïcisation se situe à deux niveaux différents de description de la réalité sociale. Le processus de sécularisation peut être défini comme le passage d'une culture religieuse plus ou moins envahissante à une configuration relationnelle où les croyances religieuses représentent un choix privé et existentiel. En revanche, le processus de laïcisation décrit la place et le rôle de la religion dans l'agencement institutionnel de l'État : « *Il induit une dissociation du champ politique, comme instance de pouvoir (avec son aspect d'obligation et de coercition), et du champ religieux, comme une instance d'autorité parmi d'autres* » (BAUBÉROT, 2013, p. 37). Les autorités et les institutions religieuses, lorsqu'elles sont soumises à un processus de laïcisation, ne sont pas

anéanties par la force de l'État. Elles cessent d'être des référents normatifs privilégiés et dotés d'un pouvoir de coercition, mais continuent d'exister comme des instances normatives parmi d'autres. L'étude des processus de laïcisation s'intéresse aux agencements institutionnels, alors que l'étude des processus de sécularisation concerne le rapport que les individus entretiennent avec le monde du religieux. Arrêtons-nous un moment sur la notion de sécularisation et essayons de comprendre pourquoi on y fait normalement référence lorsque l'on veut décrire les dynamiques des enseignements religieux dans les écoles.

Au-delà des différentes opinions quant à l'utilisation originelle du terme «sécularisation» – la thèse selon laquelle le terme serait apparu au cours des négociations qui ont conduit aux traités de Westphalie et indiquerait la remise forcée à l'État de biens de l'Église (LÜBBE, 1970; VON MEIERN, 1736) semble être remise en cause par l'idée que l'on parlait de sécularisation dans des sources et des documents d'une époque antérieure (MAIER, 2004) –, nous nous intéresserons ici au sens que le concept de sécularisation a revêtu dans le débat autour des enseignements de contenus religieux à l'école publique. Nous faisons ici référence au travail de Jean Paul Willaime et, notamment, à un article publié en 1998 dans la *Revue française de pédagogie* (WILLAIME, 1998). «*La question de la religion à l'école, écrit l'auteur, se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité [...] elle surgit non pas contre la laïcité, mais en son cœur, et [...] elle constitue d'ailleurs une manifestation tangible de la réussite même de la laïcité. [...] Il y a une nouvelle donne socioreligieuse qui impose de repenser le thème "école et religions" dans le cadre d'une problématique autre que celle du conflit des deux France (catholique et laïque)*» (WILLAIME, 1998, p. 7-8). L'émergence du débat et de la question des religions à l'école entre la fin du xx^e et le début du xxi^e siècle peut être décrite comme une conséquence d'une double sécularisation : celle de la religion et celle de la laïcité.

La sécularisation de la religion se manifeste pour Willaime à travers deux dimensions. D'abord, on doit constater un affaiblissement de la socialisation religieuse des jeunes : moins de sentiment d'appartenance à des institutions religieuses, moins de participation aux pratiques religieuses, moins de connaissance des textes sacrés, moins de capacité à repérer dans la vie et dans le langage de tous les jours l'origine et les significations religieuses (par exemple, lorsque l'on parle de «trouver son chemin de Damas», d'«être l'ouvrier de la onzième heure», de «porter sa croix», etc.). Ensuite, on assiste au développement d'un individualisme

religieux, c'est-à-dire à une augmentation du nombre des personnes qui estiment que, de nos jours, « *chacun doit définir lui-même sa religion indépendamment des Églises* » (WILLAIME, 1998, p. 12). De plus, à partir du moment où une personne choisit une appartenance religieuse, elle prétend s'y mouvoir et s'y comporter librement. En ce sens, ceux et celles qui s'identifient comme catholiques, par exemple, revendiquent leur autonomie par rapport aux institutions catholiques romaines, notamment en ce qui concerne l'éthique sexuelle ou conjugale. Cela dit, la théorie de la sécularisation n'implique pas que dans les sociétés occidentales modernes la religion représenterait un phénomène socialement négligeable et insignifiant. Le sociologue José Casanova (1994) soutient à ce propos que l'idée d'un lien entre modernisation et sécularisation conçu comme déclin des croyances religieuses relève plutôt de l'idéologie que du travail scientifique. L'auteur affirme que l'une des erreurs commises par certains théoriciens de la sécularisation a été de confondre les processus historiques de sécularisation (autonomisation des sphères politique, économique et scientifique par rapport à la sphère religieuse) avec l'idée d'un déclin des religions. Jean Claude Monod le relève d'ailleurs très bien en discutant des ambiguïtés que la notion de sécularisation soulève : « *N'a-t-on pas fait fausse route [...] en identifiant la modernité à la sécularisation, du moins à une sécularisation interprétée comme un tel "déclin de la religion" devant conduire, à plus ou moins long terme, à sa marginalisation complète, à son effacement, voire à sa disparition ?* » (MONOD, 2014, p. 7). En conclusion, plutôt que de déclin ou de disparition des religions, il serait plus correct de parler de dérégulation institutionnelle des religions (WILLAIME, 1998). Willaime, à côté d'une analyse descriptive de la notion de sécularisation, tient un discours en partie plus normatif, car il considère, d'une part, que la dérégulation institutionnelle de la religion produit une situation d'« anomie » religieuse – l'identité religieuse des individus est incertaine et flottante, ce qui les expose aux risques divers du marché de l'offre du salut religieux (fondamentalisme, sectes, etc.) – et, d'autre part, que face au développement de cette anomie religieuse, un enseignement *rigoureux* sur les grandes traditions religieuses de l'humanité est nécessaire³.

³ Qu'entend Willaime par enseignement « rigoureux » ? Nous rapportons ci-après une citation qui nous semble être de ce point de vue très significative : « *On l'aura compris, les religions sont choses trop importantes pour qu'on laisse uniquement les clergés s'en occuper. Ces grands systèmes symboliques à travers lesquels les hommes ont donné et donnent sens à leur existence ont tellement influencé l'histoire des sociétés et jouent encore un rôle si important dans le monde que leur prise en compte est indispensable à l'intelligence du passé comme du présent. Par ailleurs, face à des autocompréhensions religieuses qui ignorent délibérément les données de l'histoire et placent les consciences croyantes sous*

La sécularisation de la laïcité correspond, selon Willaime, à l'acquisition d'une nouvelle signification sociale et politique de la laïcité : « *La laïcité se définit plutôt comme le cadre régulateur d'un pluralisme des visions du monde que comme un contre-système d'emprise par rapport aux religions* » (WILLAIME, 1998, p. 15). Cette évolution serait à attribuer au fait que les institutions religieuses auraient, en pratique, perdu beaucoup de leur pouvoir sur la société et sur leurs fidèles, et que le rôle de la religion dans les sociétés modernes et plurielles s'autonomiserait par rapport à la tutelle des clercs et des institutions. La laïcité cesserait ainsi de représenter une figure antagoniste visant l'anéantissement de la dimension religieuse et spirituelle dans le monde et se fonderait au contraire de plus en plus sur une raison qui « *tout en démythifiant les mythes, ne fait pas de la démythification un mythe* » (WILLAIME, 1998, p. 16). La laïcité sécularisée conférerait du respect et de la dignité aux mondes symboliques – dont le monde du religieux – qui font partie de la réalité humaine, et viserait ainsi le dépassement de toute forme d'absolutisation, même des formes séculières. En conclusion, soutient Willaime, là où il y a de l'« irrationnalisable », il est fort rationnel de le reconnaître (WILLAIME, 2004).

Le débat sur la place des religions à l'école est, depuis le début des années 2000, à envisager en tenant compte de cette double sécularisation dont parle Willaime. Il ne s'agirait ni de réintroduire le prêtre à l'école ni de nier les acquis de laïcité, mais d'intégrer dans l'éducation scolaire l'approche historique et culturelle des mondes symboliques, religieux et non religieux. Exclure de l'école tout développement des contenus qui relèvent des formes symboliques religieuses et non religieuses de la compréhension du monde signifierait en quelque sorte déléguer l'étude de ces aspects aux communautés et aux institutions religieuses. Or, les communautés et les institutions religieuses ne fondent pas leur approche d'enseignement sur les logiques propres aux sciences humaines et historiques et ne disposent pas, par conséquent, des instruments permettant de proposer un enseignement respectueux de l'ensemble d'un public scolaire hétérogène du point de vue religieux et culturel⁴.

la dépendance absolue d'autorités qui appuient leurs orthodoxies sur des contre-vérités historiques, n'est-il pas du devoir de l'école publique de rappeler les données de l'histoire ? Ce n'est pas contrevenir à la neutralité religieuse que de présenter aux élèves les principaux acquis de la recherche historique concernant les religions, leurs textes fondateurs (Bible, Coran, etc.) et leurs personnages centraux ? » (WILLAIME, 1998, p. 8). Un « enseignement rigoureux » d'une religion serait donc un enseignement qui s'écarte de « l'autocompréhension de soi » en s'appuyant sur l'étude des données historiques.

⁴ Donnons un exemple très concret : est-ce qu'il est possible de traiter le discours créationniste à l'école ? Comment faut-il enseigner de tels contenus ? Faut-il les laisser dans le camp des

2.2 La mutation du paysage religieux suisse

Un récent programme national suisse de recherche (*Collectivités religieuses, État et société*, PNR 58), dont le rapport final a été publié sous la direction de Christoph Bochinger (2012), a permis de mettre en évidence quelques transformations significatives de la vie religieuse en Suisse : la présence de nouvelles communautés religieuses, une diminution marquée de la participation aux rites religieux des fidèles chrétiens, la diffusion de nouvelles formes de religiosité, l'augmentation du nombre de ceux qui déclarent n'appartenir à aucune confession religieuse. D'après les indicateurs publiés par l'Office fédéral de la statistique, on sait qu'en 2013 la part des personnes qui se déclaraient sans appartenance religieuse était de 22,2 % en Suisse⁵. On constate en outre, depuis 1970, que le nombre des « sans confession » ne cesse d'augmenter, un mouvement qui a pris une ampleur particulière durant la première décennie du XXI^e siècle : 1,2 % en 1970, 3,9 % en 1980, 7,5 % en 1990, 11,4 % en 2000. De 2000 à 2012, l'augmentation observée a donc été supérieure à 10 %. Ajoutons que, durant les quarante dernières années, le paysage religieux suisse est devenu de plus en plus pluriel, c'est-à-dire qu'à la diminution des fidèles chrétiens correspond une augmentation des autres communautés religieuses, surtout des communautés islamiques qui comptent désormais pour environ 5 % de la population contre 0,2 % en 1970. Le tableau 2-1 ci-après résume de manière très générale cette évolution. Le tableau 2-2 précise ces données pour le canton du Tessin.

communautés religieuses ? Avec les instruments des sciences historiques et sociales cela est bien sûr possible et garanti de plus qu'aux élèves soient proposés des moyens permettant d'opposer un discours scientifique à un discours qui relève des croyances : « *Dire – ou même seulement suggérer la possibilité – lors d'un cours d'histoire que les premiers hommes sont apparus tels quels ex nihilo, ont côtoyé les dinosaures et avaient nos caractéristiques physiques actuelles est une aberration intellectuelle si énorme que cela devrait être considéré comme une faute professionnelle grave. [...] Qu'il soit évacué du cours d'histoire sur les premiers hommes n'implique pourtant pas que le créationnisme ne peut être abordé lors d'un enseignement sur les différents récits de création [...]. De plus, il est certain que le créationnisme est un courant de pensée bien réel, qu'il est ancré dans le temps, qu'il possède des défenseurs et des contradicteurs, que des écrits et des traces de toutes sortes le concernant existent. Dans ce sens, il peut tout à fait être l'objet d'une recherche et d'un discours historique, et a fortiori d'un enseignement en cours d'histoire* » (DURISCH GAUTHIER, RODUIT, 2009, p. 33).

⁵ Ce chiffre est sujet à caution, pour une raison liée au prélèvement de l'impôt ecclésiastique : lorsqu'on déclare ne pas avoir d'appartenance religieuse, l'État ne peut pas prélever l'impôt ecclésiastique.

Tableau 2-1 - Population résidente de quinze ans ou plus selon l'appartenance religieuse, de 1970 à 2013⁶

Population résidente	Évangélique réformé (protestant)	Catholique romain	Autres communautés chrétiennes	Communautés juives	Communautés islamiques	Autres Églises et communautés religieuses	Sans confession	Sans indication
	%	%	%	%	%	%	%	%
1970	48,8	46,7	2,0	0,4	0,2	0,1	1,2	0,4
1980	45,3	46,2	2,2	0,3	0,7	0,2	3,9	1,2
1990	39,6	46,2	3,4	0,2	1,6	0,3	7,5	1,1
2000	33,9	42,3	4,3	0,2	3,6	0,7	11,4	3,6
2013	26,1	38,0	5,8	0,2	5,1	1,3	22,2	1,3

⁶ Le tableau est tiré de la base de données de l'Office fédéral de la statistique. Il est disponible, avec de plus amples informations, à l'adresse suivante : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html> (dernier accès : 4 août 2014).

Les données les plus récentes relèvent du *Relevé structurel (RS)* (OFS, Neuchâtel, 2014) et ont été harmonisées avec celles tirées du recensement fédéral de la population effectué durant les années 1970, 1980, 1990, 2000.

Tableau 2-2 – Population résidante de quinze ans ou plus selon la confession religieuse, dans le canton du Tessin, dans les années 1990, 2000 et 2011-13⁷

Année		1990	2000	2011-13
Catholique romaine	%	84,3	76,6	68,8
Communauté protestante	%	7,2	6	4,3
Autres communautés chrétiennes	%	1,6	3,5	5,1
Communauté musulmane	%	0,5	1,5	1,9
Autres communautés religieuses	%	0,4	0,4	0,7
Sans confession	%	5,2	7,5	17,1
Sans indication	%	0,8	4,4	1,9

Comme au niveau fédéral, on constate au Tessin une forte augmentation du nombre des personnes sans appartenance religieuse, une évolution qui se fait au détriment surtout des communautés chrétiennes catholiques et protestantes. On passe ainsi de 7,5% de «sans confession» en 2000 à 17,1% en 2011-2013. Dans le canton du Tessin, les communautés religieuses non chrétiennes demeurent une réalité marginale, avec par exemple une présence musulmane sensiblement inférieure à la moyenne nationale: 1,9%. Si l'on assiste effectivement depuis 1990 à une certaine dynamique d'hétérogénéité religieuse, il reste que ce qui caractérise de manière évidente la réalité cantonale est l'augmentation des personnes se déclarant sans confession.

En Suisse, le dualisme religieux (connu depuis la diffusion de la Réforme) et le pluralisme culturel sont, dans une certaine mesure, traditionnellement reconnus au niveau institutionnel et politique. Pourtant, comme nous venons de le montrer, depuis quelques décennies on constate le développement d'une nouvelle hétérogénéité qui ne se limite pas aux

⁷ Ces données, élaborées par l'Office cantonal de statistique, ont été tirées de la publication suivante: BRUNO D., « Il panorama religioso ticinese in continuo mutamento », *Dati - Statistiche E Società*, 21-27, (ottobre) 2016, p. 22.

traditions chrétiennes et aux minorités nationales. Le pluralisme religieux participe d'une dynamique double, avec, d'un côté, l'arrivée sur le territoire de personnes appartenant à des confessions religieuses autres que les religions chrétiennes et, de l'autre, une certaine flexibilité spirituelle qui incite une partie de la population à s'orienter plus librement sur le marché des croyances religieuses. Ainsi, alors que l'islam est principalement une religion d'immigrés, les religions orientales en général ne rencontrent pas de difficultés à attirer toujours plus de résidents désireux de s'y convertir (BAUMANN, STOLZ, 2009). À cet égard, la pluralisation religieuse n'est pas uniquement liée à l'appartenance stable à des communautés religieuses déterminées, mais aussi à la flexibilité religieuse qui incite une partie de la population à concevoir la pluralité de religions comme un bassin auquel il est possible d'accéder selon ses propres besoins.

Les mouvements migratoires depuis l'Europe orientale, l'Afrique et l'Asie, ainsi qu'une nouvelle modernisation de la société font de la Suisse un pays profondément différencié du point de vue religieux et culturel. Une même appartenance religieuse peut se combiner avec des origines ethniques diverses, de même qu'une même appartenance nationale peut être associée à des identités religieuses diverses. Cette situation a amené les autorités scolaires et politiques, les opérateurs de l'école et différentes branches de la société civile à réfléchir sur les formes institutionnelles les mieux à même de représenter cette forte hétérogénéité, notamment au niveau des parcours de scolarisation. Les enseignements religieux traditionnels sont-ils en phase avec l'hétérogénéité sociale et culturelle actuelle? Les institutions publiques doivent-elles rendre compte de la pluralité religieuse et culturelle des contextes dans lesquels elles opèrent? Quelles finalités doivent-elles être données aux contenus religieux abordés dans les écoles? Quelles confessions religieuses devraient-elles avoir le droit d'exercer leurs enseignements dans les écoles publiques? On pourrait ainsi proposer que les contenus religieux soient plus fortement différenciés dans des programmes consacrant un espace suffisant à tous les monothéismes ainsi qu'aux principales religions orientales. Des programmes plus complets permettraient peut-être à l'élève d'acquérir des instruments plus conformes à la compréhension de la société actuelle. Par ailleurs, on pourrait proposer qu'en vertu des pratiques d'accommodement raisonnable⁸, des communautés religieuses autres que les Églises catholique

⁸ Les «accommodements raisonnables» représentent des pratiques visant à prendre ses distances avec une norme ou à ne pas la respecter fidèlement afin de remédier aux discriminations qu'elle entraîne pour

et protestante exercent dans les écoles⁹. Une telle opération ne serait pas sans significations et conséquences symboliques, car elle permettrait la reconnaissance publique des minorités religieuses.

Dans le cadre du PNR 58, un cahier thématique a été publié précisément sur le rapport entre école et pluralité religieuse et culturelle : *La religion à l'école, la religiosité des jeunes et les processus de différenciation dans une Suisse plurielle* (PILLOUD, KÄSER, CAMENISH, 2011). Ce cahier rend compte des recherches qui ont permis de comprendre que, même si la plupart des jeunes affirment percevoir positivement une société hétérogène et plurielle et font ainsi preuve d'un discours tolérant, l'appartenance religieuse est, dans la pratique, souvent source de discrimination. Le phénomène concerne surtout les élèves musulmans qui semblent être victimes de stigmatisation de la part de leurs camarades résidents. Ces derniers, pour marquer la distance, recourent à l'attribution d'images et d'identités culturelles qui ont pour but de dévaloriser leurs camarades musulmans. Un exemple récurrent est celui de l'évocation du rôle de la femme dans le monde islamique comme instrument d'étiquetage («chez vous les femmes...»). Du côté des élèves immigrés, les chercheurs constatent la présence de stratégies visant à réinterpréter les préceptes religieux dans le but de se sentir appartenir aussi bien à la Suisse qu'à la religion et au pays d'origine.

Le cahier propose concrètement la mise en œuvre en Suisse d'enseignements publics sur les religions (gérés par l'État). Au-delà des différents modèles d'enseignement public que nous évoquerons plus loin, les chercheurs mettent l'accent sur le fait que les enseignements publics sur les religions doivent se caractériser par un profil explicite, c'est-à-dire qu'ils doivent se distinguer clairement des enseignements religieux confessionnels. La diversité religieuse, soutiennent les auteurs, confère à l'école une tâche importante : «*De nombreux cantons ont ainsi introduit*

certain individus ou groupes minoritaires. La question des accommodements raisonnables a été discutée par Charles Taylor et Gérard Bouchard au sein de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles au Québec (BOUCHARD, TAYLOR, 2008).

⁹ Une tentative de ce type a été engagée avec l'introduction en 2002 d'un enseignement religieux islamique (IRU) dans l'école primaire des communes de Kriens et Ebikon (canton de Lucerne). Le rapport d'évaluation de l'expérience souligne le potentiel d'une opération de ce genre en termes d'intégration et de reconnaissance institutionnelle : «*Das Projekt IRU im Schulhaus birgt ein grosses Integrationspotential: die räumliche Integration des IRU in das Schulhaus führt zu einer Visibilität und zu einer Form der Transparenz und Öffentlichkeit, die potentiell neue Möglichkeiten des Kontaktes zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen schafft und dadurch hilft, Ängste und Vorurteile abzubauen*» (KAPPUS, 2004, p. 23).

un enseignement public des religions, qui est obligatoire et dépasse les confessions, dans l'idée de thématiser les différences culturelles» (PILLOUD, KÄSER, CAMENISH, 2011, p. 5). Il apparaît ici très nettement que le passage de l'Église à l'État implique, dans cette logique, l'attribution d'un nouveau sens à l'étude des religions à l'école. Avec l'expression «*dans l'idée de thématiser les différences culturelles*», on se positionne au-delà des intérêts principalement cognitifs et au-delà des intérêts religieux. En fait, il ne s'agit ni de promouvoir une connaissance plus ou moins exhaustive des différentes religions ni d'éduquer la jeune génération à la culture religieuse. Ce qui devient important, c'est la possibilité de traiter le thème de la diversité dans un cadre scolaire : diversité culturelle et religieuse, des mœurs, des choix éthiques et politiques, des comportements individuels, etc. Ce qui semble constituer le noyau pédagogique des cours publics sur les religions, c'est la confrontation des élèves à l'inéluctable pluralité sociale et culturelle. C'est comme si, en s'appropriant la dimension religieuse à l'école – et nous anticipons ici une question qui sera approfondie dans la discussion des résultats (chapitre 5) –, l'État abordait de façon neutre et décomplexée la pluralité sociale et culturelle qui caractérise et le public scolaire et l'ensemble de la société dont il est l'administrateur légitime. Ce faisant, l'État participe à la redéfinition du rôle qui lui est classiquement attribué dans le cadre de l'école publique moderne et qui consiste à se substituer en tant qu'entité transcendante séculière aux institutions religieuses¹⁰. L'État abdique en quelque sorte son trône de garant du lien social fondé sur les valeurs nationales modernes pour acquérir une fonction de régulation de la vie sociale considérée comme irréductible à des unités historiques, religieuses et philosophiques ayant des contours précis et bien définis. Bien évidemment, l'école, dans la complexité et dans les nuances des activités quotidiennes, n'est pas la pure incarnation d'un État «sacré». Nous savons très bien que plusieurs logiques se superposent en faisant de la vie scolaire un espace relativement hétérogène et soumis aux contingences du contexte et à l'action des acteurs (DEROUE, 1999; PAYET *et al.*, 2011). Notre hypothèse est cependant que l'appropriation par l'État des cours d'enseignement religieux constitue une étape supplémentaire de désacralisation des institutions scolaires. L'État lui-même vise à amincir les murs qui séparent l'école des mondes externes, mondes hétérogènes et pluriels dont il ne faut pas/plus se

¹⁰ Sur l'évolution sociale et historique de l'école en termes de désenchantement, nous nous référons ici aux travaux de François Dubet (2002). Sur l'idée de désacralisation de l'école, voir aussi Eirick Prairat (2002).

protéger. Comme nous le verrons dans les deux derniers chapitres de cet ouvrage, ce processus de désacralisation, qui s'opère par un rapprochement de l'État des problèmes de la société civile, s'accompagne en même temps d'un renforcement des barrières qui séparent la nature des connaissances scolaires de la nature des connaissances non scolaires.

2.3 L'article 15 de la Constitution fédérale, élément incontournable du contexte juridique

En plus de facteurs politiques et sociaux, des règles juridiques étatiques déterminent la place des religions dans les institutions publiques. En accord avec l'article 62 de la Constitution fédérale, les cantons sont responsables des systèmes éducatifs publics. De même, les relations entre l'État et les Églises demeurent sous la responsabilité des cantons (art. 72). Notons en outre que, depuis la Réforme, la Suisse a longtemps été un pays biconfessionnel et que dans un tel cadre, l'autonomie des cantons en matière religieuse avait la fonction de maintenir la paix religieuse de la Confédération (SPÄNI, 2003). Comme le souligne René Pahud de Mortanges (2012), les réglementations fédérales, cantonales et communales doivent toutes se soumettre au cadre de la Constitution fédérale qui, en matière d'enseignement religieux, s'exprime dans l'article 15 sur la *liberté de conscience et de croyance*. Reprenons ici de manière précise les paragraphes 3 et 4 dudit article :

3. « *Toute personne a le droit d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir et de suivre un enseignement religieux* » ;
4. « *Nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux* ».

L'article, par les deux principes cités, donne une double dimension à la liberté par rapport aux religions. D'abord, le texte assure la liberté *de* religion au sens *positif*, c'est-à-dire qu'il permet de choisir la religion d'appartenance et de suivre les enseignements religieux proposés. Ensuite, le texte assure la liberté *de la* religion au sens *néгатif*, c'est-à-dire que personne ne peut être contraint à l'appartenance et à l'enseignement religieux. La double affirmation positive et négative de l'article constitutionnel assure que les citoyens croyants et les citoyens non croyants peuvent jouir d'un même statut et de la même considération. Si nous

examinons maintenant l'agencement de l'enseignement religieux au Tessin, avant le projet de réforme sur l'Histoire des religions, nous constatons les faits suivants : les communautés religieuses catholiques et protestantes offrent à leurs fidèles la possibilité de suivre les enseignements religieux à l'école publique. Les élèves et les familles catholiques et protestantes peuvent donc jouir de la liberté positive d'enseignement religieux ; les personnes sans appartenance religieuse (athées, agnostiques, indifférentes) peuvent choisir de ne pas s'inscrire aux enseignements religieux, et jouissent donc de la liberté négative d'enseignement religieux ; les membres des communautés religieuses minoritaires ne trouvent pas véritablement d'espace dans l'agencement scolaire tessinois parce que, d'un côté, ils ne peuvent pas suivre un enseignement religieux qui leur est congénial et, de l'autre, le fait de ne pas suivre d'enseignement religieux ne correspond pas à un choix idéal et raisonné. Le Tribunal fédéral (soit la plus haute cour de justice en Suisse) avait déjà eu l'occasion de remarquer avec force que le domaine de l'enseignement nécessite une attention et une protection majeures envers les personnes appartenant aux confessions religieuses minoritaires, de même que les personnes athées, agnostiques ou qui sont indifférentes aux croyances religieuses¹¹. Cette même recommandation a été explicitée aussi par Pahud de Mortanges qui, en sortant du domaine strictement scolaire, affirme que « *les autorités devraient s'efforcer de satisfaire les besoins des membres des minorités religieuses. [...] Les autorités doivent prendre les minorités religieuses et leur organisation au sérieux en tant qu'interlocuteurs* » (PAHUD DE MORTANGES, 2012, p. 168). Cela dit, un enseignement de contenu religieux adressé à tous les élèves (membres des Églises reconnues, sans appartenance religieuse, membres des communautés religieuses minoritaires) ne peut pas négliger les attentes de l'article constitutionnel, et doit par conséquent respecter les convictions et les croyances de chacun. Pour cette raison, un enseignement sur les religions, notamment le cours d'Histoire des religions qui nous intéresse ici, doit être *indépendant* des doctrines religieuses ou séculières de compréhension du monde. Nous y reviendrons aux chapitres 4 et 5.

¹¹ Citons le paragraphe 6 a. de l'arrêt 116 IA 252 de 1990 du Tribunal fédéral : « *Il principio della neutralità confessionale dell'insegnamento, sancito all'art. 27 cpv. 3 Cost., impone alle scuole pubbliche di accogliere gli aderenti di tutte le confessioni senza pregiudizio della loro libertà di credenza e coscienza [...]. Tale disposizione prevede una protezione accresciuta dei diritti delle minoranze confessionali non riconosciute, come pure quelli delle persone professanti l'ateismo, l'agnosticismo o l'indifferenza in materia religiosa, salvo che motivi d'ordine o di interesse pubblico.* » Pour le texte complet de l'arrêt, nous renvoyons à la page internet suivante : <http://www.bger.ch/fr/index/jurisdiction/jurisdiction-inherit-template/jurisdiction-recht-leitentscheide1954-direct.htm> (dernier accès : 10 janvier 2015).

2.4 La diminution du nombre des élèves inscrits aux cours confessionnels d'enseignement religieux

Le projet de réforme est à comprendre aussi sur la base de phénomènes qui sont facilement tangibles dans les contextes particuliers. Il est impossible que les opérateurs scolaires tessinois ne constatent pas, surtout au niveau secondaire, que les enseignements confessionnels sont de plus en plus désertés par les élèves et par leurs familles. Le tableau et les graphiques qui suivent décrivent les taux d'inscription aux enseignements catholique et protestant dans la *scuola media*, en comparant les années scolaires 1999/2000, 2009/2010 et 2014/2015¹². L'évolution entre les taux d'inscrits en sixième et en neuvième est également représentée.

Concernant la *scuola media* dans son ensemble (toutes années confondues), les inscriptions à l'enseignement catholique passent de 67 % environ en 2000 à 57 % en 2010, soit une diminution de 10 % en dix ans. En 2015, 47 % seulement des élèves suivent l'enseignement, soit une diminution supplémentaire de 10 % en cinq ans.

La diminution des inscriptions aux cours évangéliques est moins marquée, mais elle ne concerne qu'une proportion beaucoup plus faible de la population scolaire : on passe de 3,81 % en 2000, à 3,11 % en 2010 et à 2,59 % en 2015. Au total, les enseignements religieux sont suivis en 2015 par environ 50 % des élèves, ce qui correspond à une diminution de plus de 20 % par rapport à l'année 2000. La lecture des chiffres moyens comprenant l'ensemble des élèves pendant les quatre années du secondaire ne rend pas compte de l'évolution des inscriptions d'une classe à l'autre, soit de la sixième à la neuvième classe : plus on avance dans le parcours scolaire, moins les élèves s'inscrivent aux cours d'enseignement religieux. Autrement dit, il semble que plus les élèves avancent en âge et dans leur scolarité, plus ils acquièrent de l'autonomie par rapport aux choix de leurs parents et plus ils décident de ne pas suivre les cours de religion. En 2015, parmi les élèves de neuvième année, seuls 29,51 % s'inscrivent aux enseignements catholiques et 1,37 % aux enseignements protestants. En 2000, ils représentaient respectivement 55 % et 3 % de la population concernée.

¹² Les données nous ont été fournies par le Département de l'éducation, notamment par le Bureau de l'enseignement secondaire inférieur (*Ufficio dell'insegnamento medio*). Le sigle ERC signifie Enseignement religieux catholique, et le sigle ERE, Enseignement religieux évangélique. La ligne ER (Enseignement religieux) présente le total des élèves qui suivent les cours de religion, c'est-à-dire la somme de ERC et de ERE. La sixième année correspond à la première année de *scuola media* (I SM) tandis que la neuvième correspond à la quatrième année de *scuola media* (IV SM).

Tableau 2-3. Les inscrits aux enseignements religieux catholique et évangélique dans le secondaire I du canton du Tessin selon les années scolaires (1999/2000, 2009/2010 et 2014/2015)

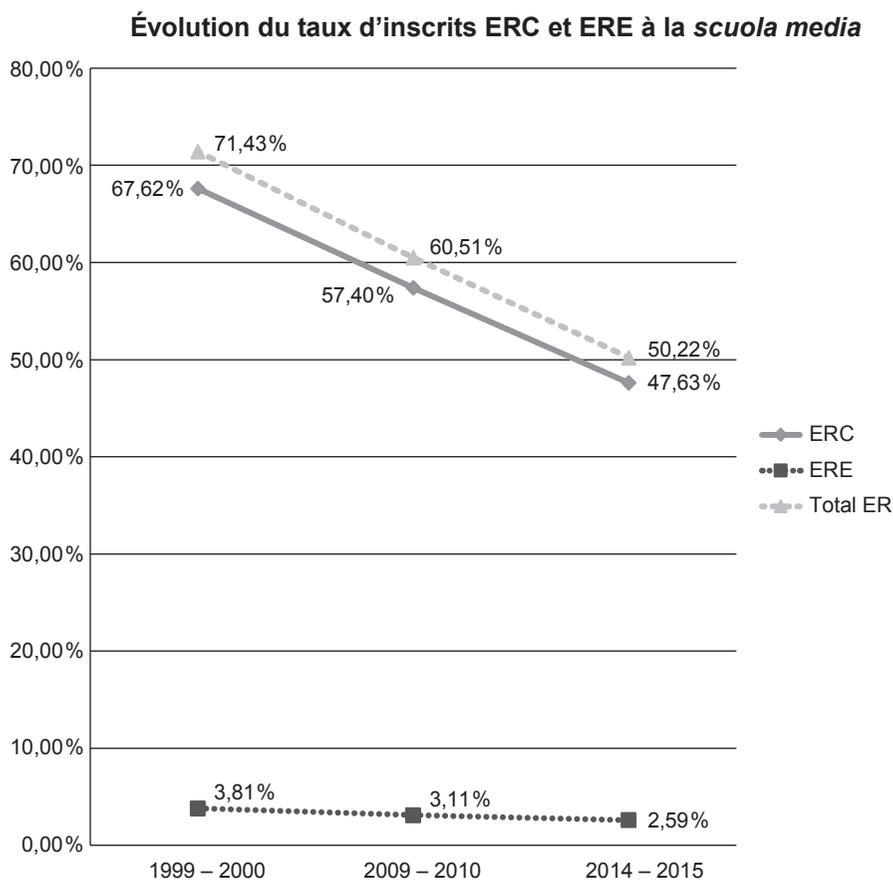
	1999-2000	2009-2010	2014-2015
<i>Scuola media</i>			
ERC	67,62 %	57,40 %	47,63 %
ERE	3,81 %	3,11 %	2,59 %
Total ER	71,43 %	60,51 %	50,22 %
Sixième année			
ERC	75,04 %	69,69 %	64,14 %
ERE	4,91 %	4,15 %	3,78 %
Total ER	79,95 %	73,24 %	67,92 %
Neuvième année			
ERC	54,96 %	41,43 %	29,51 %
ERE	3,35 %	2,16 %	1,37 %
Total ER	58,31 %	43,59 %	30,88 %

En dix ans, pour les élèves de neuvième, on est largement passé en dessous de 50% : en 2009-2010, seuls 44% environ des élèves décidaient encore de suivre les enseignements religieux et ils ne seront plus que 31% environ en 2015.

La situation est fort différente pour les élèves qui viennent de commencer le cycle secondaire.

En 2015, en sixième année, 64% des élèves sont inscrits au cours catholique et un peu moins de 4% au cours protestant. En 2010, les taux d'inscription étaient d'environ 70% pour l'enseignement catholique et 4% pour l'enseignement évangélique, contre 75% et 5% respectivement en 1999-2000. On remarquera que la déconfessionnalisation du choix augmente avec l'âge. Non seulement le taux d'inscription au cours d'instruction religieuse tend à diminuer au fil des années, mais l'écart entre les inscriptions en sixième et les inscriptions en neuvième tend à se creuser

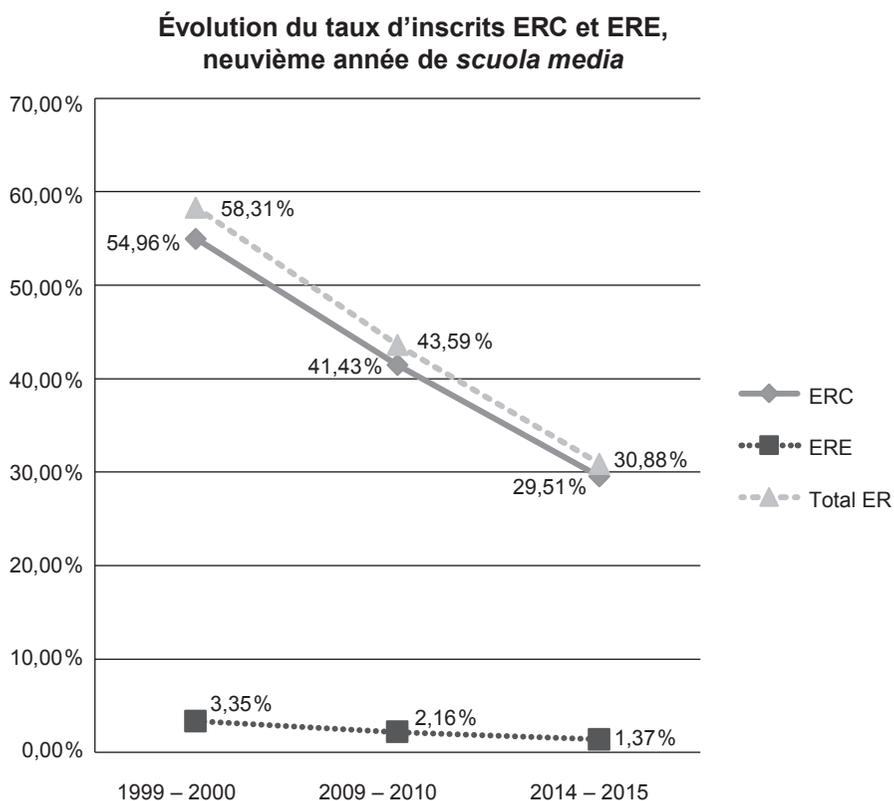
Figure 2-1. L'évolution des inscriptions aux enseignements religieux catholique et évangélique dans le secondaire I du canton du Tessin de 2000 à 2015



de plus en plus, sans doute en raison d'un renforcement progressif de l'autonomie dont jouissent les élèves les plus âgés. En 2000, la différence entre le taux d'inscrits en sixième et le taux d'inscrits en neuvième était d'environ 20 %, en 2010 autour de 28 % et en 2015 de presque 35 %.

Le creusement de cet écart suggère une hypothèse quant au rapport entre appartenance religieuse de la population résidente et inscription aux cours confessionnels, notamment à l'enseignement religieux catholique. Au début de la scolarité secondaire, le taux d'inscrits à l'enseignement religieux

Figure 2-2. L'évolution des inscriptions aux enseignements religieux catholique et évangélique en neuvième année de scolarisation de 2000 à 2015

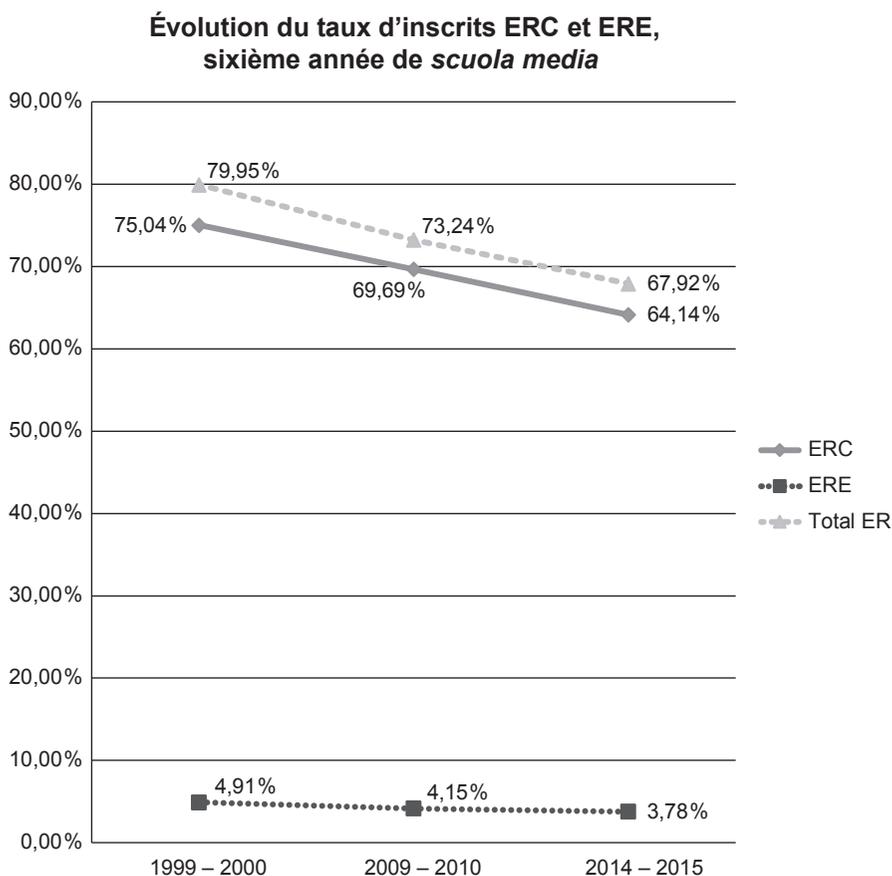


catholique correspond *grosso modo* au taux de la population tessinoise affichant une appartenance à la communauté religieuse catholique romaine. Selon les données de l'Office cantonal de statistique (USTAT) et de l'Office fédéral de statistique (OFS), en 2000 et en 2013, on compte au Tessin respectivement 75,9% et 68,7% de catholiques¹³. Ces données peuvent être rapprochées du taux d'inscrits ERC-sixième, qui correspond

¹³ Ces données sont issues des tableaux publiés sur les sites internet de l'USTAT et de l'OFS. Ils sont accessibles aux adresses électroniques suivantes :

– USTAT, *Popolazione residente, secondo la nazionalità e la religione, in Ticino, nel 1990, nel 2000 e variazione 1990-2000* :

Figure 2-3. L'évolution des inscriptions aux enseignements religieux catholique et évangélique en sixième année de scolarisation de 2000 à 2015



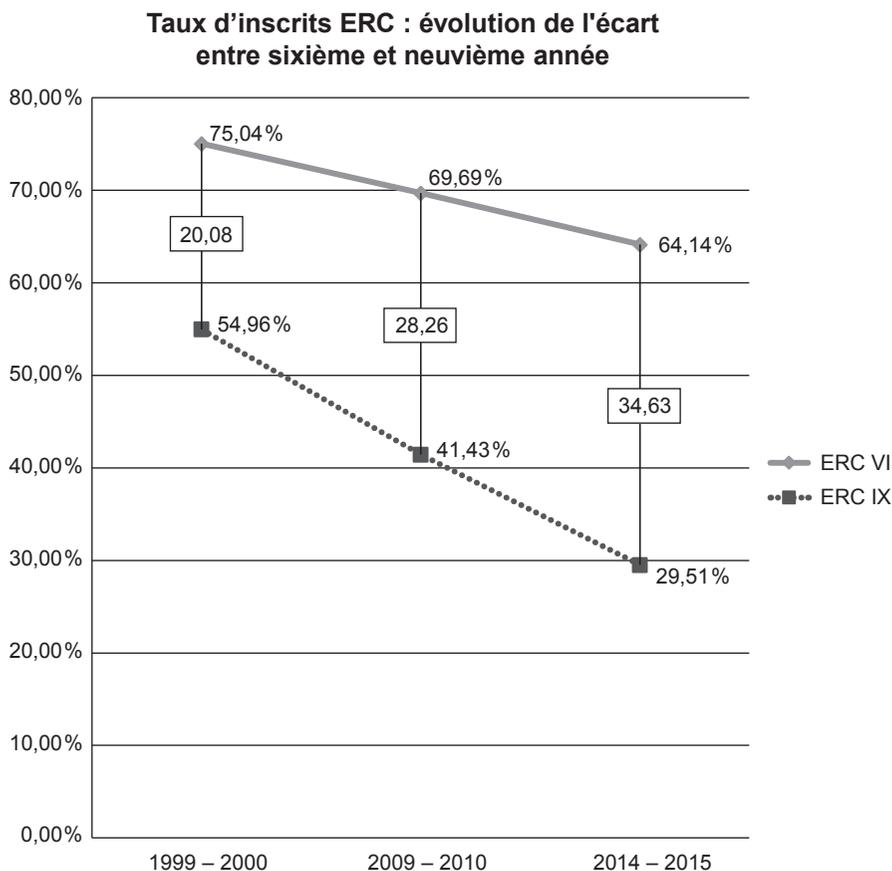
en 2000 et en 2010 à 75,5 % et à 69,69 % des élèves. S'agissant des élèves commençant leur scolarité secondaire et dont le choix dépend pour une

<http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=dati.home&tema=33&id2=85&id3=91&c1=01&c2=05&c3=03> (dernier accès : 12 janvier 2016) ;

– OFS, *Population résidante permanente de 15 ans et plus, selon le canton et l'appartenance religieuse et confessionnelle* :

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/01/nip_detail.html?gnpID=2015-556 (dernier accès : 12 janvier 2016).

Figure 2-4. Sécularisation du choix des enseignements religieux catholiques. Évolution de l'écart entre la sixième et la neuvième année



large mesure du point de vue des parents, on peut supposer que presque tous les élèves de confession catholique s'inscrivent aux enseignements religieux. Si le taux d'inscription est en constante diminution, cela est dû probablement au fait que le nombre d'appartenants à la communauté catholique est en diminution. Dans le cas des élèves de neuvième, on est amené à considérer une variable supplémentaire : il est probable qu'au fil de leur parcours scolaire, les élèves acquièrent une autonomie croissante vis-à-vis des croyances de leurs parents.

Au-delà des interprétations multiples qu'il est possible de donner concernant l'évolution du taux d'inscrits aux enseignements confessionnels, on doit surtout souligner à quel point la baisse des inscriptions représente un enjeu considérable. Enjeu, rappelons-le, qui pousse certains représentants de l'Église catholique à envisager des réformes de l'enseignement, sans en indiquer toutefois les fondements épistémologiques. Le discours d'un ancien directeur du Bureau pour l'instruction religieuse catholique (*Ufficio per l'istruzione religiosa scolastica della Curia vescovile*) est particulièrement significatif à ce propos. L'auteur, après avoir décrit la baisse des inscriptions dans le secondaire I, affirme: «*A mente di chi scrive è davvero giunto il momento di chinarsi seriamente e responsabilmente sulla problematica in questione per assicurare a tutti gli studenti liceali (ma a guardar bene bisognerebbe estendere la preoccupazione anche ad altre categorie di giovani che proseguono altri studi di formazione!) degli strumenti culturali validi ed aggiornati per cogliere l'importanza delle tradizioni e dei fatti religiosi nell'evolvere della civiltà dell'uomo, nel significativo contesto del nostro mondo globalizzato*» (LAIM, 2004, p. 45). Voilà donc la recherche d'un lien entre un problème de type administratif et une solution fondée sur des justifications pédagogiques au sens large.

Indépendamment des problèmes purement administratifs, les pages qui précèdent ont montré comment, au cours de ces dernières décennies, les écoles publiques ont été confrontées à un contexte social et culturel favorisant, d'une manière ou d'une autre, la perméabilité entre le monde de l'école et les cultures vernaculaires. De nouvelles demandes dans le domaine du curriculum émergent, et c'est dans ce contexte que prennent forme, entre autres, les enseignements du fait religieux (GAUTHERIN, 2005). Une école fermée, insensible aux dynamiques sociales et aux demandes de reconnaissance provenant notamment des populations immigrées, ne serait pas en mesure de faire face à des inégalités sociales fortement ethnicisées et à de nouveaux besoins de cohésion nationale (LORCERIE, 2007, 2010)¹⁴. Les réformes des enseignements religieux constituent, pour partie, une

¹⁴ Alors que les travaux de Françoise Lorcerie problématisent les nouvelles demandes de la société civile du point de vue des inégalités sociales devant l'école, en Suisse le problème se pose de manière différente: de nouvelles revendications curriculaires se manifestent sans qu'il y ait une liaison explicite avec le thème des inégalités, le regard étant posé notamment sur le dépassement des logiques religieuses comme levier de développement d'une éducation interculturelle. La justice scolaire est donc discutée moins du point de vue de la redistribution des chances scolaires parmi les différentes catégories sociales que de celui de la reconnaissance des minorités culturelles et religieuses.

tentative des États de prendre en charge ce nouveau type de demande sociale. Concrètement, qu'en est-il en Suisse et en Europe ?

Lors du travail d'évaluation de l'expérimentation tessinoise auquel nous avons participé (OSTINELLI, GALETTA, 2014), nous avons en partie décrit les évolutions des enseignements de contenu religieux en Suisse et en Europe. Les paragraphes qui suivent reprennent une partie de ces contenus, tout en les mettant en perspective avec les finalités du présent ouvrage. En Suisse comme en Europe, la manière dont l'École prend en charge les contenus d'enseignement relatifs aux religions témoigne profondément des spécificités régionales et nationales. Ce nécessaire travail de mise en contexte a été réalisé de manière approfondie par rapport à la situation tessinoise (voir chapitre 1 ci-avant). Nous nous bornerons à présenter ici quelques éléments sur la façon dont d'autres cantons suisses et d'autres États européens gèrent l'enseignement des contenus religieux. Il ne s'agit pas de faire une présentation exhaustive des différents systèmes éducatifs suisses et européens, mais plutôt de montrer, à travers quelques cas spécifiques, comment il est possible d'observer quelques points de convergence en dépit de l'histoire et des traditions locales. D'ailleurs, comme le relèvent bien Goastellec et Barrault-Stella, il est utile de s'intéresser aux convergences et aux différenciations des systèmes d'enseignement en articulant « *des analyses menées à des échelles variées – de l'international au local et à l'institution – par des études de l'émergence de processus nouveaux de fabrication politique et de leurs effets à chacune des échelles concernées, de la plus vaste à la plus petite* » (BARRAULT-STELLA, GOASTELLEC, 2015, p. 10).

Les cas que nous décrivons ci-après (sections 2.5 et 2.6) permettent donc de comprendre comment des cantons ou des États, avec des histoires et des contextes différents sous l'angle des traditions et des institutions religieuses, tendent à converger vers une prise en charge publique de l'enseignement en matière de religions.

En ce qui concerne le paysage suisse (section 2.5), nous présenterons les modifications introduites par le plan d'harmonisation des systèmes éducatifs cantonaux (Harmos), de même que les cas des cantons de Zurich, des Grisons, de Neuchâtel et de Fribourg. Nous avons sélectionné ces différents cantons notamment parce qu'ils ont retenu l'une ou l'autre des options débattues dans la démarche tessinoise de réforme : le canton de Zurich a supprimé les cours confessionnels au profit d'un cours obligatoire sur les religions, ce qui correspond au *Modello unico* expérimenté au Tessin ; le canton des Grisons a institué un cours obligatoire sur les religions tout en laissant la faculté aux élèves de

choisir les cours confessionnels gérés par les Églises, ce qui correspond au modèle dit du *Doppio binario* ; le canton de Fribourg a proposé pour une partie du cycle secondaire une gestion analogue au *Modello misto* (les élèves ayant le choix de s'inscrire soit au cours géré par l'État soit au cours géré par l'Église catholique) ; quant au canton de Neuchâtel, il a décidé de traiter les contenus relatifs aux religions à l'intérieur du programme scolaire de la discipline Histoire. Signalons en plus que les quatre cantons choisis représentent soit des réalités catholiques (Grisons et Fribourg), soit des réalités protestantes (Zurich), soit des réalités fortement sécularisées (Neuchâtel). Suisse romande et Suisse alémanique sont aussi représentées.

En ce qui concerne le contexte européen (section 2.6), après une description panoramique du paysage, nous consacrerons une attention particulière aux cas de la France et de l'Allemagne. Les réformes et les débats à l'œuvre dans ces deux pays sont significatifs de la dynamique de convergence dont nous avons parlé précédemment. France et Allemagne témoignent d'histoires très différentes relativement au rapport entre les religions et les institutions publiques. En France, la séparation de l'Église et de l'État prévaut, alors qu'en Allemagne c'est la négociation continue entre État et institutions religieuses reconnues qui s'impose. L'État allemand conçoit les institutions religieuses sur la base d'une philosophie politique reconnaissant leur utilité publique (LE GRAND, 2008). Cela dit, en matière d'enseignement de contenu religieux, France et Allemagne tendent à se rapprocher plus que leurs histoires respectives le laisseraient imaginer.

2.5 Les enseignements de contenu religieux en Suisse

2.5.1 Les réformes de l'enseignement des religions en Suisse : dynamiques générales

La transformation des enseignements des religions en Suisse au tournant du XXI^e siècle signale un important glissement d'ordre politique. On passe d'une régulation des enseignements largement dépendante des situations et des politiques cantonales à une régulation qui trouve son inspiration dans des référents normatifs communs. En effet, en dépit des différences historiques, culturelles et religieuses des différents cantons, il est possible

de reconnaître quatre caractéristiques communes des réformes suisses des enseignements de contenu religieux du début du XXI^e siècle :

1. les réformes placent l'étude des religions sous la responsabilité de l'État;
2. les programmes sont structurés de manière à présenter une pluralité de points de vue religieux et non religieux ;
3. les enseignements sont obligatoires pour tous les élèves, indépendamment des appartenances religieuses ou des convictions de chacun ;
4. la possibilité de demander d'être dispensé des cours est abolie (JÖDICKE, ROTA, 2014).

Aujourd'hui, la situation présente des contours bien différents des enseignements qui s'étaient côtoyés plus ou moins régulièrement durant le XX^e siècle et dont Klaus Wegenast (2006) définit quatre types principaux :

1. un enseignement confessionnel exclu du programme scolaire, mais se déroulant dans les locaux de l'école (par exemple à Genève) ;
2. un enseignement confessionnel dans le cadre du programme scolaire (par exemple dans les Grisons, à Bâle-Campagne et dans les cantons catholiques, dont le Tessin) ;
3. un enseignement confessionnel sous la responsabilité conjointe de l'Église et de l'école (Valais, Saint-Gall) ;
4. une forme « supraconfessionnelle » d'enseignement du christianisme avec des essais d'ouverture vers d'autres traditions religieuses.

On est ainsi passé d'enseignements religieux facultatifs gérés par les Églises (*church-based*) à des formes d'enseignements obligatoires sous la responsabilité de l'État : « *schulischer Unterricht zum Thema Religion in der Verantwortung des Staates* » (JÖDICKE, ROTA, 2010, p. 7) ou « *enseignement étatique en matière de religions* » (PAHUD de MORTANGES, 2012). Pour reprendre la terminologie que nous avons exposée dans le premier chapitre, on est passé d'enseignements « *into/from religion* » à des enseignements « *about religion* », avec, par conséquent, un renforcement du rôle de l'État et de l'école publique (PAHUD de MORTANGES, 2012).

Malgré les différences qui persistent encore aujourd'hui entre les divers systèmes éducatifs cantonaux, les projets de réforme des enseignements religieux en Suisse affichent une *convergence surprenante* vers un enseignement obligatoire portant sur les religions et destiné à tous les

élèves (BECCI, 2012; JÖDICKE, ROTA, 2010). La place des communautés religieuses dans l'enseignement public devient tendanciellement plus marginale, avec cependant des déclinaisons locales selon les spécificités cantonales. Généralement, les communautés religieuses sont amenées à jouer un rôle double. D'une part, elles demeurent un interlocuteur de l'État dans l'accompagnement des processus de réforme, car on considère que les institutions et les organisations religieuses ne peuvent pas être exclues de tels projets de réforme. D'autre part, ce rôle d'interlocuteur s'accompagne d'une plus grande compétitivité et concurrence avec l'État, avec les autres communautés religieuses et avec les acteurs séculiers (par exemple les humanistes ou les libres penseurs). Dans le canton du Tessin, l'Église catholique, l'Église protestante, la communauté musulmane, la communauté juive, une représentante du Forum pour le dialogue interreligieux, et, finalement, l'Association des libres penseurs ont tous été impliqués dans le processus de réforme des enseignements religieux. En même temps, les différents acteurs sociaux ont été appelés à jouer un jeu où la victoire des uns ne pouvait que conduire à la défaite des autres. Nous dirons quelques mots à ce sujet en conclusion de cet ouvrage, mais nous pouvons d'ores et déjà révéler que, sur le terrain du projet tessinois de réforme, l'Église catholique semble finalement s'être imposée à travers une action politique visant le *statu quo* et une *convergence surprenante* avec les libres penseurs. Irène Becci met en évidence un élément d'une importance fondamentale pour comprendre les enjeux symboliques qui caractérisent le débat et les politiques sur la place des enseignements religieux : « *Pour les communautés religieuses, l'enseignement religieux scolaire n'est donc pas uniquement une question de perpétuation de l'affiliation, mais également d'autoperception et de leur image vers l'extérieur en tant que piliers de la société* » (BECCI, 2012, p. 187). Si cela est vrai, un enseignement en matière de religion qui passe sous la responsabilité de l'État signifierait dans le contexte tessinois un affaiblissement symbolique important pour l'Église catholique. En fait, ce qui serait grave pour l'Église catholique ne serait pas la perte d'un temps et d'un lieu pour offrir un enseignement religieux aux jeunes élèves, mais la perte du pouvoir de se représenter dans l'école et en dehors de l'école comme une institution qui a une « pertinence sociale » (BECCI, 2012). Peu importe dès lors le nombre des élèves qui suivent le cours religieux et peu importe la capacité d'introduction réelle des élèves à la tradition et à la pratique religieuse. Pour l'Église, abandonner l'école publique revient à décolorer l'image sociale de soi. À côté de la particularité tessinoise, dans laquelle il semblerait que

l'Église peut conserver, du moins à court terme, son statut, la tendance des changements au niveau national confirme que l'État s'approprié un thème et un mandat politique dont il ne devait pas se préoccuper lorsque les sociétés et les écoles suisses étaient moins complexes du point de vue religieux et culturel. L'État acquiert donc la « *responsabilité pour le domaine religieux* » en raison de la « *diversité des conceptions, attitudes et pratiques religieuses* » qui parfois peuvent entraîner des incompréhensions, des tensions ou des conflits (BECCI, 2012, p. 192). L'école publique se voit donc confier un mandat éducatif qui vise le respect et la réciprocité de personnes qui ont des convictions et des croyances différentes en matière religieuse, voire de personnes qui adoptent une attitude d'indifférence.

Une autre dynamique, qui va de pair avec le contrôle progressif de l'État sur les enseignements en matière de religion, est celle de la revendication des communautés religieuses minoritaires de disposer également d'un cours scolaire qui serait comparable à celui des Églises chrétiennes officielles. Cela leur permettrait de bénéficier d'une acceptation sociale majeure (BECCI, 2012). Selon les données auxquelles Becci fait référence, il s'agit surtout de nombreux musulmans qui souhaitent disposer d'un enseignement analogue à celui dont jouissent les élèves chrétiens (RUDOLPH, LÜDDECKENS, 2009). Relevons à ce propos que dans les communes de Kriens et Ebikon, dans le canton de Lucerne, l'Association des organisations islamiques (*Vereinigung der islamischen Organisationen des Kantons Luzern*, VIOKL) a agencé un enseignement religieux confessionnel adressé aux enfants issus de la migration islamique (KAPPUS, 2004). En ce qui concerne le canton du Tessin, l'imam Samir Jelassi a évoqué à plusieurs reprises dans le débat cantonal l'opportunité d'enseigner l'islam dans les écoles¹⁵.

¹⁵ La droite parlementaire tessinoise – notamment par l'expression de la *Legha dei ticinesi* (parti incluant une importante composante nationaliste et xénophobe) – n'a pas manqué de faire entendre sa voix sur le sujet. Michele Guerra, parlementaire de la *Legha* et membre de la commission politique qui a suivi l'expérimentation Histoire des religions, a adressé une interrogation parlementaire au gouvernement tessinois rédigée, entre autres, sur la base des contenus suivants (Interrogation du 4 juin 2013, no. 109.13): « *Innanzitutto va ricordato che l'Islam rappresenta soltanto una minoranza, peraltro recente, per il Ticino. Dovuta all'immigrazione. Ed in secondo luogo, non è certo trattando l'Islam a scuola che si combattono atti vandalici e terrorismo.* »; « *La scuola, deve sì educare alla democrazia ed alla convivenza, ma soprattutto deve educare ad una visione radicata nella realtà del Paese.* » Et, finalement, une question posée au gouvernement cantonal: « *Il termine ripreso sopra 'radicata nella realtà del Paese' non rappresenta a detta del Governo unicamente gli elementi locali e radicati quali le tradizioni ?* » Le texte de l'interrogation est visible à l'adresse suivante: <http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/interrogazioni/109.13.htm> (dernier accès : 7 juillet 2015).

En résumé, on peut dire que les réformes des enseignements de contenu religieux en Suisse impliquent pour de nombreux cantons une redéfinition du rôle des communautés religieuses dans la conception, la programmation et la définition des contenus des enseignements. En assumant un rôle subalterne à celui de l'État, les communautés religieuses sont plus ou moins contraintes d'accepter que les enseignements *sur* les religions soient gérés par l'État et servent les intérêts de l'instruction publique et non pas ceux des groupes religieux (JÖDICKE, ROTA, 2010).

2.5.2 Le processus d'harmonisation du système scolaire suisse. Les plans d'études Harmos

Le système éducatif suisse connaît, depuis environ une dizaine d'années, un processus d'harmonisation visant le dépassement des structures scolaires cantonales au profit d'une régulation des parcours et des objectifs de compétence nationale. Les articles constitutionnels ouvrant la voie aux politiques d'harmonisation («concordat Harmos») ont été approuvés en votation populaire en 2006. À l'heure actuelle, quinze cantons, dont le Tessin et tous les cantons francophones, ont adhéré au concordat; sept cantons ont refusé l'adhésion et quatre cantons n'ont pas encore conclu les procédures de décision. L'harmonisation des systèmes éducatifs s'accomplit à trois niveaux différents: harmonisation des objectifs d'enseignement, harmonisation des structures scolaires, définition et évaluations de standards de formation nationaux (CDIP, 2011)¹⁶. Ce qui nous intéresse prioritairement ici, c'est de comprendre partiellement comment les nouveaux plans d'études régionaux censés adhérer aux logiques Harmos conçoivent les enseignements de contenu religieux. En effet, le Plan d'études romand (plan Harmos des cantons francophones) ainsi que le Lehrplan 21 (plan Harmos des cantons germanophones) incluent des dispositions quant aux enseignements des contenus religieux. Avant de passer à l'exposé synthétique de quelques réalités cantonales spécifiques, arrêtons-nous un instant sur les deux plans susmentionnés.

Le Plan d'études romand (*PER*) vise l'introduction d'un cours d'*Éthique et cultures religieuses*, conçu d'ailleurs comme une réponse aux objectifs qui

¹⁶ Pour de plus amples informations, nous renvoyons à la page internet de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique): <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (dernier accès: 18 novembre 2015).

avaient été fixés en 2003 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Plus précisément, dans la Déclaration politique relative aux finalités et objectifs de l'école publique, signée le 30 janvier 2003, on lit que « *l'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit* » (CIIP, 2003, p. 4). L'enseignement d'éthique et cultures religieuses est censé se distinguer des enseignements confessionnels et « *se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie* » (CIIP, 2010, p. 104)¹⁷. On peut comprendre que l'enseignement vise – essentiellement – trois objectifs principaux selon les différents cycles concernés : s'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socioreligieux... (CIIP, 2010, p. 69), éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux (CIIP, 2010, p. 108), analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer (CIIP, 2010, p. 106).

Le plan d'études commun aux cantons germanophones (Lehrplan 21) prévoit un enseignement dit d'*Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)* destiné aux élèves de la septième à la neuvième année. Dans un document exposant les fondements (*Grundlagen*) du Lehrplan 21, l'enseignement est présenté de la manière suivante : « *Der Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde) ist ein Fachbereich, der heute in einigen Kantonen mit Lebenskunde (inklusive Klassenstunde) und Ethik, Religionen umschrieben wird. Gegenstand des Fachbereichs Ethik, Religionen, Gemeinschaft sind unter anderem überfachliche Kompetenzen sowie Themen wie Menschenrechte, Moral, Toleranz, Merkmale der Weltreligionen, Spielregeln des Zusammenlebens, Umgang mit Konflikten, Themen aus der aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen, Partizipation im Klassen- bzw. Schulrat. Bezugspunkte ergeben sich zu den Disziplinen Religionswissenschaften, Theologie, Philosophie, Psychologie, Soziologie*

¹⁷ Il faut cependant relever que, dans le texte cité, la frontière entre religion et religiosité comme fait culturel observable et entre religion et religiosité comme constante anthropologique n'est pas suffisamment précisée. Parler de « *constat de l'existence du phénomène religieux* » peut induire à sous-évaluer l'option non religieuse, dimension à laquelle un enseignement *about religion* doit prêter une attention particulière.

und zu überfachlichen Themen» (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010, p. 21). Les contenus de l'enseignement peuvent donc conduire à des questions très générales, telles que les Droits de l'Homme, la morale, la tolérance, les caractéristiques des religions, les règles de cohabitation, les problèmes du monde contemporain, la participation à la vie collective, etc. Les ressources dont le cours peut disposer relèvent par conséquent de plusieurs disciplines, dont les *Grundlagen* explicitent les sciences des religions, la théologie, la philosophie, la psychologie et la sociologie. Le même rapport précise que l'enseignement confessionnel est l'affaire des Églises et des communautés religieuses (*Sache der Kirche*) et non l'objet du *Lehrplan*.

2.5.3 Enseignement des contenus religieux dans le canton de Zurich

Par le passé et jusque dans les années 2000 environ, dans les écoles primaires et secondaires du canton de Zurich étaient respectivement présents les enseignements religieux facultatifs *Biblische Geschichte* (Histoire biblique) et *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht* (Enseignement confessionnel interreligieux). Les deux enseignements ont été remis en question lorsque, en 2000, le Département de l'éducation cantonal a élaboré le projet *Religion und Kultur* ouvrant la porte à la perspective d'un enseignement obligatoire de culture générale. Le projet s'est donné pour objectif principal d'établir une offre éducative visant la compréhension de la pluralité culturelle et la tolérance selon des paramètres différents de ceux qui régissaient les enseignements confessionnels: «*The competence of knowing how to handle individual religious questions and also accepting different religious traditions is considering to be the central goal of Religion und Kultur. [...] Educational efforts should not focus on the pupils' individual religious identities. Religion should rather be regarded as a part of the pupils' environment, because they have to learn to live, behave and act as citizens within a multireligious society – no matter whether they consider themselves religious or not*» (FRANK, BOCHINGER, 2008). À l'école secondaire, l'institutionnalisation de l'enseignement *Religion und Kultur* s'est faite de manière beaucoup plus aisée qu'à l'école primaire, grâce notamment à la capacité des institutions publiques d'impliquer les plus importantes organisations religieuses dans le processus de réforme (FRANK, UEHLINGER, 2009). Finalement, le plan d'études pour le secondaire I avait pris forme en 2004,

mais ce n'est qu'en 2006 que l'expérience a pu démarrer à l'école primaire également, après que le législateur était allé à la rencontre des revendications du monde religieux. En fait, comme le montrent Frank et Uehlinger, la direction du Département de l'instruction publique a décidé de maintenir l'exigence d'un enseignement *about religion* tout en admettant que les contenus relatifs à la tradition chrétienne pourraient bénéficier d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement. Les auteurs soulignent les quelques éléments qui font de la démarche zurichoise une expérience à l'enseigne de la neutralité religieuse de l'école publique : « *Ce programme n'est pas conçu comme un enseignement de religion proprement dit, mais il aborde le religieux en tant que réalité sociale et culturelle [...]. La raison d'être, le moteur du nouveau projet n'est pas un impératif religieux de transmission authentique d'une tradition mais bien un souci de l'école publique de connaître et de comprendre la réalité d'aujourd'hui [...]. L'introduction de la nouvelle branche est argumentée en catégories de pédagogie et de culture générales (et non en termes de pédagogie religieuse, de théologie ou d'une anthropologie interreligieuse ou philosophique)* » (FRANK, UEHLINGER, 2009, p. 210). Ainsi, en plus de l'adoption d'une approche dite *de culture générale*, le programme d'enseignement est orienté vers une pluralité de traditions religieuses : christianisme, judaïsme, islam, hindouisme, bouddhisme, visions du monde non religieuses. Le plan d'études de l'enseignement est fondé sur trois axes principaux (Volksschulamt Zürich, 2008, p. 15) : la connaissance historique des « grandes » religions que nous venons d'énumérer, le développement de compétences sociales et interculturelles dans un contexte de pluralisme religieux et d'hétérogénéité culturelle, la recherche de réponses aux questionnements existentiels. Cependant, Frank et Uehlinger affirment qu'au-delà des intentions institutionnelles, la rédaction du plan d'études de *Religion und Kultur* ne satisfait pas complètement les exigences de l'approche confessionnelle. Concrètement, les auteurs soulignent plusieurs points : en sciences des religions, l'approche en termes de *World religions* est contestée, car elle est construite sur une taxonomie et une phénoménologie essentiellement chrétiennes ; la place réservée au monde et à l'expérience des élèves (*Lebenswelt*) devrait être précisée si l'on ne veut pas prendre le risque de bâtir un cours centré sur le sens à donner à la vie de chacun et de chacune ; la notion de compétence religieuse prête à confusion du point de vue des frontières entre *teaching about religion* et *teaching in religion*. Il vaudrait mieux, affirment les auteurs, utiliser l'expression de « *compétence en matière de faits religieux* » (FRANK, UEHLINGER, 2009, p. 213-214).

2.5.4 Le modèle du canton des Grisons

Dans le canton des Grisons, l'enseignement relatif aux religions a été réformé en 2010 selon le principe suivant : les Églises reconnues gardent leur droit de proposer un enseignement religieux confessionnel facultatif, mais, en même temps, l'État institue un enseignement obligatoire pour tous les élèves, qui porte le nom de *Religionskunde und Ethik* (soit, dans la traduction officielle en italien, *Scienza delle religioni ed etica*). Ce type d'agencement institutionnel est officiellement appelé « 1+1 » par les autorités cantonales, une expression qui indique bien la cohabitation entre cours confessionnel et cours de l'État. Les finalités des deux enseignements ne sont pas les mêmes. L'enseignement des Églises ne concerne que les élèves et les familles se reconnaissant dans une croyance particulière, alors que l'État poursuit une finalité éducative concernant indistinctement tous les élèves en tant que futurs citoyens. Plus précisément, si l'on se réfère au plan d'études de l'école secondaire des Grisons, il s'agit de promouvoir, grâce à cet enseignement, les compétences interculturelles et la capacité d'agir de façon responsable, de manière à favoriser et à développer la cohabitation pacifique dans une société plurielle et hétérogène (Ufficio per la scuola popolare e lo sport, 2010). Dans le même texte, la distinction entre les deux enseignements est soulignée de manière explicite : « *In qualità di "teaching in religion", l'insegnamento religioso da parte delle Chiese mira a una formazione religiosa che permetta di conoscere il punto di vista interno alla propria religione o confessione. D'altro lato, il "Modello 1+1" prevede ora una lezione settimanale obbligatoria di scienza delle religioni ed etica, il cui significato religioso va interpretato come "teaching about religion" e che deve garantire un'istruzione religiosa ed etica per tutti gli allievi* » (p. 3). De plus, l'enseignement est censé être laïc, neutre du point de vue religieux et idéologique, et doit traiter toutes les religions selon les mêmes modalités et principes. Dans le plan d'études, on lit aussi que l'enseignement ne peut pas être neutre du point de vue des valeurs qu'il poursuit et qui sont celles qui relèvent des Droits de l'Homme (p. 4-5).

2.5.5 Le modèle du canton de Neuchâtel

Dans les grilles scolaires du canton de Neuchâtel, aucun type d'enseignement de contenu religieux n'était présent jusqu'en 2003. En fait, la constitution du canton ne prévoit que le droit pour les Églises d'utiliser les infrastructures scolaires (les locaux) pour les

enseignements religieux confessionnels, ces derniers pouvant avoir lieu uniquement en dehors de la grille horaire. En 1996, le parlement cantonal s'est engagé dans un débat lancé par la députée radicale Michèle Berger-Wildhaber visant à comprendre si un enseignement comparatif sur les religions destiné à tous les élèves serait conforme au cadre laïc du canton. La question posée au Parlement s'articulait autour de l'idée que *« tout en sachant qu'il appartient d'abord aux familles et aux Églises elles-mêmes d'éduquer, d'informer et de permettre d'acquérir des convictions spirituelles, nous pensons que pour offrir une égalité de traitement sur l'ensemble de la jeunesse, il incombe à l'école de mettre en évidence que la connaissance du monde passe aussi par la reconnaissance du pluralisme religieux »* (Question 96.378, Bulletins des séances du Grand Conseil)¹⁸. L'État et les Églises ayant accueilli favorablement la question, une commission mixte a été instituée afin de donner suite à la réforme. En 2003, un *Enseignement des cultures religieuses et humanistes* (ECRH) a été introduit dans l'école neuchâteloise. De même que ce qui se passe avec l'enseignement du fait religieux en France, le cours neuchâtelois ne dispose pas d'une matière qui lui est spécifiquement destinée. Les contenus sont traités à l'intérieur du programme d'Histoire pour les élèves de sixième, septième et huitième, et à l'intérieur du séminaire d'éducation civique pour les élèves de neuvième¹⁹. Les objectifs généraux de l'enseignement explicitent le caractère non confessionnel du cours, orienté selon une approche historique et respectueuse des croyances et des convictions de chacun²⁰. Les Églises reconnues continuent de garder leur droit de dispenser des cours confessionnels en dehors de la grille horaire.

¹⁸ Les bulletins des séances du Grand Conseil du canton de Neuchâtel sont consultables à l'adresse électronique suivante : <http://www.ne.ch/autorites/GC/sessions/Pages/Proces-verbaux-anciens.aspx> (dernier accès : 14 mai 2016).

¹⁹ Un enseignement qui relève d'un agencement institutionnel similaire a été institutionnalisé en 2011 dans le canton de Genève. Pour plus de renseignements spécifiques, nous renvoyons à l'analyse de Philippe Borgeaud (2014).

²⁰ Les objectifs sont clairement explicités dans le descriptif de l'enseignement : *« Conformément à la tradition de laïcité de l'école neuchâteloise, l'enseignement des cultures religieuses et humanistes est dépourvu de tout prosélytisme et repose sur les principes de l'approche historique et comparative, ainsi que sur ceux de l'interdisciplinarité. Il contribue à une ouverture et une réflexion critique relatives aux interrogations sur le sens de la vie. Il met en évidence l'universalité du questionnement des hommes et la diversité des réponses qu'ils y apportent. Cet enseignement crée et garantit l'espace de débat qui permet la réflexion sur les valeurs et les différentes pratiques culturelles et leur discussion. Il est dispensé dans le respect des opinions, des convictions et des traditions des élèves et de leurs familles »* (DECS, 2003, p. 2).

2.5.6 Le modèle du canton de Fribourg

Dans le canton de Fribourg, la réforme des enseignements religieux a été vivement discutée à partir de la fin des années 1980, lorsque l'enseignant de religion catholique Jacques de Coulon a lancé le débat en faveur d'un «*enseignement religieux obligatoire pour tous les élèves du degré secondaire* [au choix entre le catéchisme et les sciences religieuses]» (COULON, 1989, p. 144). En 2005, un cours d'Éthique et culture religieuses (ECR) de la compétence de l'État a été introduit pour les élèves de septième et de huitième qui ne suivaient pas les enseignements confessionnels, selon la formule retenue dans l'expérimentation tessinoise de *Modello misto*. Quelques années plus tard, au début de l'année scolaire 2010/2011, tous les élèves de neuvième année ont été tenus de suivre le cours d'ECR, tout en conservant la liberté de s'inscrire aux enseignements confessionnels. Cette configuration renvoie, parmi les divers scénarios possibles auxquels se confronte la réforme tessinoise, à ce qui est appelé le modèle du *Doppio binario* (OSTINELLI, GALETTA, 2014).

2.6 Enseignements de contenu religieux en Europe

2.6.1 Différences et convergences dans l'organisation des enseignements relatifs aux religions en Europe : un regard général

Comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, l'évolution du rapport entre école et religion est intimement liée à l'évolution du rapport entre l'État et la religion. Les pays européens se caractérisent-ils par des dynamiques comparables ? Peut-on dire des États européens qu'il s'agit de pays fondamentalement laïcs ? Le sujet ne se prête pas à des réponses tranchées tant les nuances et les facettes qui caractérisent les différentes réalités nationales et régionales sont nombreuses, à la fois du point de vue historique et du point de vue social et culturel. Pourtant, avec Willaime (2002), il est possible de dire que l'Europe est laïque aussi bien au plan des individus qui se sont globalement émancipés de la tutelle des clercs et des institutions ecclésiastiques qu'au plan institutionnel, car l'autonomie de la sphère politique et de la sphère religieuse est reconnue. Bien sûr, cela implique de s'écarter

des définitions de la laïcité exclusivement marquées par des traditions nationales spécifiques, comme peuvent l'être par exemple le régime français de séparation de l'Église et de l'État, ou la présence en Angleterre d'une véritable Église d'État dont la reine est gardienne de la foi (*Church of England*). Willaime reconnaît quelques éléments communs aux États européens qui transcendent les spécificités nationales et qu'il résume par l'expression de «laïcité culturelle». Ce type de laïcité se fonde sur le respect de quatre caractéristiques principales : la neutralité confessionnelle de l'État, la reconnaissance de la liberté religieuse et de la liberté de non-religion, la reconnaissance de l'autonomie de la conscience individuelle, la réflexivité critique, le libre examen et le débat contradictoire. Finalement, l'auteur conçoit le paysage européen comme un ensemble d'États marqués par «*un ethos commun qui se traduit, au plan intellectuel par une posture valorisant la réflexion critique (y compris sur soi), le libre examen et le devoir de connaissance*», ce qui constitue une laïcité culturelle témoin d'un «*réaménagement du rôle du religieux dans une société pluraliste qui s'est libérée de la tutelle des clercs*»²¹. Cette tendance traverse non sans résistances l'ensemble des États européens indépendamment de leur histoire nationale. En revanche, l'histoire de chaque pays implique une manière différente de concevoir et d'agencer les rapports entre milieux scolaires et religions. Des différences existent entre des pays comme l'Allemagne et la Suisse, qui ont construit leur unité nationale par la pacification de conflits religieux entre catholiques et protestants, et des pays tels que la Grèce et le Danemark, marqués par une identité historique en symbiose avec la religion dominante, notamment l'Église orthodoxe et l'Église luthérienne, ou encore la France, profondément marquée par une histoire de conflit avec l'Église catholique.

L'*enseignement confessionnel* peut prendre différentes formes et présenter différents degrés d'importance selon les pays concernés (PÉPIN, 2009). L'enseignement est normalement organisé par les institutions religieuses, lesquelles se chargent de la définition des contenus d'enseignement et du recrutement du personnel enseignant, même si ce dernier est habituellement payé par l'État. L'enseignement confessionnel en Europe est la plupart du temps facultatif, ce qui signifie qu'au début de

²¹ Le texte de Willaime a été consulté en ligne à l'adresse électronique suivante : <http://eduscol.education.fr/cid46346/l-enseignement-des-faits-religieux%C2%A0-perspectives-europeennes.html> (dernier accès : 4 janvier 2016).

chaque année scolaire les parents et les élèves décident de l'inscription aux cours de religion. C'est le cas notamment de pays de l'Europe latine, tels que l'Espagne, le Portugal et l'Italie, et de pays de l'Europe de l'Est, tels que la République tchèque, la Slovaquie ou la Pologne. Dans quelques cas, l'enseignement confessionnel est considéré comme obligatoire, c'est-à-dire qu'il fait partie des programmes scolaires par principe, et tous les élèves sont automatiquement inscrits aux cours. Les parents et les élèves, en vertu de la liberté de religion (et de non-religion), présente partout en Europe²², peuvent demander à être dispensés des cours confessionnels. C'est le cas, entre autres, en Allemagne, en Autriche, en Irlande du Nord et en Grèce. Les enseignements confessionnels, qu'ils soient facultatifs ou obligatoires avec possibilité de dispense, tendent actuellement vers une ouverture sur plusieurs traditions religieuses, indépendamment des traditions dominantes. Cela est généralement dû au fait que les attentes du public scolaire, même au sein du monde confessionnel, dépassent les traditions singulières au profit d'une approche davantage plurielle et orientée vers l'autre et l'ailleurs (FERRARI, 2005 ; WILLAIME, 2007).

L'*enseignement non confessionnel* est de la compétence de l'État qui non seulement en garantit la durabilité financière mais en guide l'organisation, la définition des contenus et des méthodes. Dans ce cas aussi, la manière dont le principe de non-confessionnalité est appliqué diffère selon les pays. Les pays du nord de l'Europe témoignent d'une évolution du cadre confessionnel lié aux Églises luthériennes nationales vers le cadre non confessionnel de l'État. En Suède, par exemple, l'enseignement s'aligne aujourd'hui sur le principe de neutralité de l'État en matière de religion, mais ce n'est que la dernière étape d'un chemin qui a débuté avec *Instruction in Christianity* (1919), passant ensuite par *The Study of Christianity* (1962), *The Study of religion* (1969) et *Education on the questions of life and existence* (1980) (WILLAIME, 2007, p. 61). En Angleterre, à la différence des pays de l'Europe du Nord, depuis l'*Education*

²² L'article 9 de la Convention européenne des Droits de l'Homme garantit la liberté de pensée, de conscience et de religion : « 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites ; 2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. »

Le texte de la convention est accessible à l'adresse électronique suivante :

<http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=fra> (dernier accès : 14 mai 2016).

Reform Act de 1988, des objectifs éducatifs généraux comportant aussi le développement spirituel des élèves cohabitent avec des exigences d'une éducation religieuse non confessionnelle et plurielle (même si la primauté du christianisme est reconnue)²³. Dans ce dernier cas, la participation des différentes communautés religieuses à la construction des programmes du cours de *Multifaith religious education* témoigne du lien étroit qu'elles entretiennent avec l'État (FERRARI, 2005 ; PÉPIN, 2009). On constate, en général, que même là où il existe un cours défini sous la responsabilité de l'État, les programmes prévoient un traitement des contenus religieux centré sur les traditions religieuses dominantes dans les pays concernés. L'analyse des configurations danoise et anglaise permet de comprendre comment le caractère non confessionnel d'un enseignement n'exclut pas la possibilité de conférer au christianisme une place prédominante dans les plans d'études (FERRARI, 2005 ; JACKSON R., 2005 ; RIIS, 2005). Si l'on pousse l'analyse plus loin, il importe de remarquer qu'au-delà de la sélection des contenus, la marque des religions dominantes est observable dans la conception même des enseignements non confessionnels ainsi que dans le discours des acteurs de l'école. À ce propos, concernant encore une fois le cas suédois, il est intéressant d'observer comment le discours et les pratiques à l'œuvre dans l'enseignement non confessionnel ne correspondent que partiellement à l'autodéfinition des institutions suédoises, qui se perçoivent comme étant neutres et objectives du point de vue religieux : «*It becomes apparent that what from an inside-Sweden perspective is presented as neutral and objective may be understood from an outside perspective as deeply Lutheran: not only in terms of the factual history of the country, but also in terms of how people think and talk about religion in society, how religion is taught and holidays are celebrated in schools, how institutions are built, who gets subsidised by the state, etc. Sweden is a society that can be described as a society marinated in Lutheran Christianity, officially claiming to have washed away the marinade, but having problems in admitting that the taste abides*» (BERGLUND, 2013, p. 181). Le contexte historique et culturel d'un pays ou d'une région se reflète en partie dans la manière avec laquelle l'enseignement est reçu et conduit dans les écoles, ce qui amène Berglund à parler de l'enseignement

²³ En 1988, le gouvernement conservateur de Margareth Thatcher promulgue l'*Education Reform Act*. Pour la première fois dans le Royaume-Uni, il est établi un curriculum national que toutes les écoles publiques de la Grande Bretagne doivent respecter en ce qui concerne l'instruction obligatoire (cinq-seize ans). La réforme est en rupture par rapport à un système scolaire traditionnellement lié aux initiatives institutionnelles à l'échelle locale (MARTINI, 2008).

non confessionnel suédois comme d'un enseignement «*objective but marinated in lutheran protestantism*» (BERGLUND, 2013, p. 165).

Le quatrième type identifié dans le paysage européen est celui de l'enseignement du fait religieux intégré aux matières existantes. On pourrait aussi parler, comme le fait Willaime (2007), d'absence d'enseignement de matières relatives aux religions, car, finalement, la particularité de cette approche réside dans le fait que les contenus relatifs aux religions sont certes traités du point de vue non confessionnel, mais ne font pas l'objet d'un enseignement qui leur serait spécifiquement consacré. Au contraire, les contenus sont insérés de manière transversale à l'intérieur des disciplines scolaires dont on estime qu'elles peuvent facilement les accueillir. Il s'agit notamment de l'Histoire, de la Géographie, des Lettres, des Langues et des Arts. Comme pour les enseignements non confessionnels, les religions sont ici conçues comme un domaine de connaissance objectivable et donc compatible avec les exigences de neutralité confessionnelle de l'école publique. Cette approche d'enseignement est typique de la France.

La pluralité des configurations qui composent le paysage européen des enseignements de contenu religieux n'exclut pas un certain nombre de convergences. Willaime (2007) en identifie deux d'importance majeure.

La première convergence consiste dans le fait que les cours confessionnels sont de plus en plus soumis à une double contrainte, de nature sociologique et de nature juridique. Au niveau sociologique, le pluralisme religieux et philosophique qui caractérise les sociétés européennes oblige les institutions scolaires et les communautés religieuses à inclure dans les programmes d'études des contenus toujours plus orientés vers davantage de traditions religieuses et des points de vue humanistes et non religieux. Au niveau juridique, le principe de non-discrimination sur la base de croyances religieuses ou de convictions philosophiques oblige les institutions publiques à une très grande prudence lorsqu'elles prétendent s'adresser à un public plus large et plus hétérogène que celui qui caractérisait les classes scolaires européennes lorsque les mouvements migratoires et les processus de sécularisation jouaient encore un rôle marginal.

La deuxième grande convergence concerne le développement de cours non confessionnels fondés sur une approche externe du fait religieux et selon des perspectives multidisciplinaires. Ces développements sont globalement justifiés par un engagement institutionnel et politique dédié à la cohabitation pacifique et civile à l'intérieur de sociétés hétérogènes

du point de vue culturel et religieux : «*How can we live together with our differences (be they cultural, religious etc.)*» (WILLAIME, 2007, p. 66).

Du point de vue des évolutions institutionnelles, nous reprendrons dans les pages suivantes deux exemples qui, partant d'histoires et d'organisations très différentes les unes des autres, témoignent cependant de la dynamique de convergence que nous venons de décrire. Il s'agit de l'évolution des enseignements de contenu religieux en Allemagne et en France. L'Allemagne et la France représentent deux modèles différents de conception du rapport entre l'État et les communautés religieuses en Europe continentale, voire opposés. En France, depuis la loi de 1905, une séparation rigide de l'Église et de l'État est en vigueur. En Allemagne, en revanche, non seulement l'État garantit la présence des enseignements religieux confessionnels dans les écoles mais il a traditionnellement confié aux communautés religieuses un rôle actif dans la conception et l'organisation de ces enseignements. En dépit de ces différences fondamentales, il existe à l'heure actuelle entre les deux pays une proximité beaucoup plus évidente que ce qu'il était possible d'observer jusqu'en 1989, avant la réunification des deux Allemagnes. La France a progressivement reconnu la présence des religions dans les plans d'études d'une école publique profondément attachée à la valeur de la *laïcité*. De son côté, l'Allemagne a admis que même les institutions publiques pouvaient prendre en charge les thèmes religieux selon une approche non confessionnelle, ceux-ci n'étant plus considérés comme relevant de la compétence exclusive des familles et des communautés religieuses.

2.6.2 Enseignement du fait religieux en France

La loi du 9 décembre 1905 introduit en France le principe de séparation de l'État et des Églises, le pays atteignant ainsi ce que Jean Baubérot appelle le second seuil de laïcisation, après qu'une première distanciation entre les deux institutions s'était opérée à partir de la Révolution de 1789 et pour tout le régime concordataire (BAUBÉROT, 2010). La loi de 1905 affirme que «*la République assure la liberté de conscience [et] garantit le libre exercice des cultes*» (article 1), mais en même temps que «*la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte*» (article 2). Concernant l'enseignement des religions, la loi du 28 mars 1882, proposée par Jules Ferry, alors ministre de l'Éducation, dans une célèbre circulaire connue sous le nom de *Lettre aux instituteurs*, avait anticipé l'application du régime de séparation : «*La loi du 28 mars se caractérise*

*par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous» (Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883). Parler d'une laïcité française comme d'une laïcité hostile aux religions constitue une démarche simpliste et sans fondement du point de vue de l'argumentation historique. C'est pourquoi un historien très attentif à la question tel que Jean Baubérot invite à comprendre comment différents types de laïcités se construisent et cohabitent en France depuis le XIX^e siècle²⁴. Il est vrai cependant, en ce qui concerne le rapport entre école et religions, que l'éducation nationale française s'est configurée tout au long du XX^e siècle selon un principe de séparation du public et du religieux qui a favorisé chez nombre d'acteurs politiques et scolaires une attitude de négation des religions, un peu comme si le fait de vouloir «*s'émanciper des tutelles cléricales pour promouvoir la raison et institutionnaliser la démocratie*» (WILLAIME, 1998, p. 10) avait conduit à ne plus voir dans le religieux un phénomène historique et culturel digne d'être problématisé et étudié. Allant plus loin, certains auteurs estiment que la prédominance d'une certaine vision de laïcité fondée sur le rejet de la religion dans le monde de l'école a en quelque sorte favorisé le désintérêt pour la religion, et, par conséquent, une progressive méconnaissance du rôle qu'elle joue dans la culture, la société et l'histoire de la société française : «*Il ne faut donc pas mettre la laïcité au banc des accusés et la juger seule responsable des défaillances culturelles de l'enseignement en matière de fait religieux, mais plutôt analyser comment un certain type de représentation, relevant d'un discours positiviste, rend problématique un discours scientifique, distancé mais informé sur les religions*» (ESTIVALÈZES, 2005b, p. 280).*

²⁴ Nous n'aborderons pas cette question ici et nous nous permettons de renvoyer aux publications que cet auteur a consacrées à l'histoire de la laïcité. Nous faisons référence en particulier à : BAUBÉROT J., *Laïcité 1905-2005 : entre passion et raison*, Paris : Seuil, 2004 ; BAUBÉROT J., *Histoire de la laïcité en France*, Paris : Presses universitaires de France, 2010 ; BAUBÉROT J., *Les Sept Laïcités françaises : Le modèle français de laïcité n'existe pas*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.

Durant la seconde moitié des années 1980, un débat sur l'enseignement des faits religieux s'est animé en France dans l'école publique, notamment parce que, selon différents acteurs du système éducatif, il existait dans le pays un problème relatif à la culture générale des élèves français sur les questions religieuses, ce qui rendait difficile l'appréhension de thèmes relevant globalement du monde des humanités (littérature, histoire, philosophie, etc.). En 1989, l'historien Philippe Joutard a ainsi rédigé un rapport, à la demande du ministère de l'Éducation nationale, dans lequel il exprimait la nécessité de fournir davantage de place à l'histoire des religions dans la scolarisation des jeunes Français afin de faciliter la compréhension du monde contemporain dans lequel ils vivent. Sur le fondement d'un constat comparable, Régis Debray, dans un rapport remis en 2002 au ministère de l'Éducation nationale, a approfondi la question en soulignant les oppositions qui se manifestent à l'idée d'aborder les contenus religieux dans l'enseignement public. Du côté laïque, on craint le déguisement des religieux (thèse du cheval de Troie) alors que du côté religieux, on met en avant la peur du relativisme et l'impossibilité de séparer approche de la foi et approche scientifique. Debray insiste sur la différence qui existe entre le religieux comme objet de culture et le religieux comme objet de croyance : *« Pas plus que le savant et le témoin ne s'invalident l'un l'autre, l'approche objectivante et l'approche confessante ne se font concurrence, pourvu que les deux puissent exister et prospérer simultanément. [...] Preuve en est que les deux peuvent coexister dans certaines personnes (un exégète peut être critique et ordonné). L'optique de foi et l'optique de connaissance ne font pas un jeu à somme nulle. Cette dernière commence par faire le partage, à titre liminaire, entre le religieux comme objet de culture (entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité) et le religieux comme objet de culte (exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées) »* (DEBRAY, 2002, p. 13). À ce propos, on se reportera à Mireille Estivalèzes et à son invitation à s'attarder un instant sur l'expression « fait religieux » (ESTIVALÈZES, 2005a), qui renvoie à la perspective durkheimienne de « fait social », conçue comme réalité humaine, insérée dans un contexte historique et géographique particulier. En même temps, l'expression renvoie à l'idée de « fait scientifique », c'est-à-dire d'un objet de connaissance qu'il est possible d'observer. En résumé, les religions peuvent être *« appréhendées comme des faits objectivables, sociaux, politiques, culturels, mentaux,*

civilisationnels» (ESTIVALÈZES, 2005a, p. 232). Conçu de cette manière, l'enseignement du fait religieux s'éloigne radicalement de la perspective de la catéchèse et se donne un statut lui permettant de trouver une place dans l'éventail des disciplines scolaires existantes. En ce sens, l'enseignement demeure conforme au principe de laïcité, cette dernière étant entendue, selon les mots de Régis Debray, comme une «*laïcité d'intelligence*», c'est-à-dire en tant que cadre institutionnel permettant et favorisant le devoir de compréhension du monde qui nous entoure, y compris des questions religieuses : «*L'abstention de méthode a été interprétée, parfois et à tort, comme une dénégation de l'objet même. Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre). Tant il est vrai qu'il n'y a pas de tabou ni de zone interdite aux yeux d'un laïque*» (DEBRAY, 2002, p. 22). La possibilité de compréhension et d'étude des phénomènes religieux dans une société qui se veut laïque implique par conséquent d'assumer et de revendiquer la frontière entre ce que Debray définit dans son rapport comme «*optique de connaissance*» et «*optique de foi*». La première conçoit la religion comme un objet de culture, la deuxième comme un objet de culte. Cela correspond à la distinction que nous avons rappelée au chapitre 1 du présent ouvrage, entre «*teaching about religion*» et «*teaching in religion*».

La publication du rapport Debray a poussé au-devant de la scène la question de l'enseignement du fait religieux et le débat qui l'accompagnait sur la laïcité. Les institutions françaises se sont activées pour mettre en œuvre les recommandations de Debray et pour assurer la continuité de l'enseignement. En 2002, l'Institut européen en sciences des religions (IESR) a été créé auprès de l'École pratique des hautes études. Durant la même année, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et les académies (circonscriptions administratives de référence de l'Éducation nationale) ont commencé à organiser des modules, des stages et des journées de formation sur la laïcité et sur l'enseignement du fait religieux (CARPENTIER, 2004). La présence en France d'un enseignement du fait religieux semble donc avoir été acceptée au cours des quinze dernières années. Les portes du sanctuaire républicain semblent s'être entrouvertes aux identités et aux expressions culturelles et religieuses d'une société plurielle, hétérogène, et dont la compréhension passe aussi par l'étude des questions relatives aux religions (SAINT-MARTIN, 2013).

2.6.3 La sécularisation des enseignements religieux en Allemagne

L'histoire de la laïcité en Allemagne se distingue assez nettement de celle de son voisin français. L'État allemand, au-delà du principe de séparation de l'État et des Églises, affirme le principe de *coopération*, et invite les communautés religieuses à se constituer en corporations ou en associations de droit public (PUZA, 2005). Le modèle de séparation allemand dédié à la coopération demeure ouvert à toutes les communautés religieuses, refusant, à la différence des pays luthériens d'Europe du Nord, l'idée d'une Église d'État. Le Tribunal constitutionnel fédéral allemand, le Bundesverfassungsgericht, parle à ce propos de «*Weltanschauliche Neutralität*»: «*Cette neutralité religieuse et philosophique n'implique pas une conception de séparation stricte de l'État et de l'Église, mais une attitude qui conçoit la liberté de croyance comme valeur ouverte et vaste englobant tous les aveux spirituels.*»²⁵ En ce sens, les différentes visions religieuses et philosophiques qui se manifestent et s'organisent sur le territoire allemand sont considérées aux yeux de l'État comme étant toutes légitimes et censées coopérer au développement de la vie civile et politique. De plus, si l'on aborde le domaine des enseignements de contenu religieux, l'État allemand estime qu'il est de son devoir de soutenir la formation de la pensée spirituelle de ses citoyens. Très concrètement, ce devoir moral de l'État trouve son application pratique dans les enseignements religieux au sein des établissements publics, dans la garantie de la libre expression des convictions religieuses des élèves, dans les facultés publiques de théologie et dans la présence d'aumôneries au sein d'institutions publiques telles que la police ou l'armée (ZIEGLER, 2012).

S'agissant précisément de l'enseignement religieux, la Constitution allemande (Loi fondamentale, *Grundgesetz*) affirme qu'il fait partie des enseignements réguliers et qu'il doit être dispensé conformément aux principes des communautés religieuses sans que l'État puisse intervenir: «*L'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques à l'exception des écoles non confessionnelles. L'instruction religieuse est dispensée conformément aux principes des communautés*

²⁵ Cité par Janine Ziegler (2012). Version électronique: «Le principe de séparation de l'Église et de l'État en Allemagne et en France – Histoire et actualité», *Observatoire de la société britannique* [en ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 1^{er} septembre 2013, url: <http://osb.revues.org/1466>; DOI: 10.4000/osb.1466, consulté le 9 janvier 2016.

religieuses sans préjudice du droit de contrôle de l'État. Aucun enseignant ne peut être obligé de dispenser l'instruction religieuse contre son gré» (Loi fondamentale pour la République fédérale d'Allemagne, art. 7, al. 3)²⁶.

Après la chute du Mur, au moment de la réunification des deux Allemagnes, ce mode d'organisation s'est cependant heurté à des obstacles. Dans les Länder issus de la République démocratique allemande (RDA), les positions athéistiques et agnostiques sont courantes et la distance entre l'État et les Églises est importante, ce qui a conduit dans les faits à une application particulière de l'alinéa 3 de l'article 7 de la Loi fondamentale (WILLAIME, 2004). Parmi les cinq Länder concernés, quatre ont introduit l'enseignement confessionnel tout en le proposant comme un choix possible à côté des enseignements d'Éthique²⁷. Le cinquième Länder, le Brandebourg, s'est distingué en refusant d'instituer l'enseignement confessionnel. Par contre, en 1996, il a introduit un enseignement obligatoire dont l'intitulé est «*Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER)*», ce que l'on pourrait traduire en français par «Formation à la vie, Éthique, Sciences des religions». L'enseignement, selon les dispositions législatives en vigueur dans le Brandebourg, est de la compétence de l'État et doit être «*bekennnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral*» (non confessionnel et neutre du point de vue religieux et idéologique)²⁸. Wanda Alberts a qualifié l'enseignement du Brandebourg de première tentative en Allemagne d'introduire un cours sur les religions censé traiter de manière explicitement séculière diverses traditions religieuses (ALBERTS, 2008, p. 9). Cette expérience témoigne d'une extension progressive de l'emprise de l'État sur la régulation des enseignements de contenu religieux. En plus du réaménagement institutionnel qui découle de la réunification de la RDA et de la RFA, l'exemple allemand témoigne aussi de ce que Willaime appelle une «sécularisation interne» des cours confessionnels (WILLAIME, 2002): les salles de classe ne sont pas forcément homogènes du point de vue religieux, et l'indifférentisme religieux des élèves participant aux cours confessionnels oblige les enseignants à prendre particulièrement en compte les attentes des élèves, ce qui les incite à développer des enseignements

²⁶ La traduction française officielle du *Grundgesetz* est consultable à l'adresse électronique suivante : https://www.bundestag.de/blob/189762/f0568757877611b2e434039d29a1a822/loi_fondamentale-data.pdf.

²⁷ Ce type d'agencement institutionnel rappelle ce qui, dans le cadre de l'expérience tessinoise que nous étudions, est décrit comme le *Modello misto* : c'est l'un ou l'autre.

²⁸ Le texte de l'article 11.3 de la loi scolaire du Brandebourg qui régit l'enseignement de LER est accessible à l'adresse électronique : http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2015_3#11 (dernier accès : 9 janvier 2016).

de plus en plus dédiés à la discussion de questions religieuses et éthiques d'ordre général et des problèmes d'actualité. Cela implique une sortie, ou du moins un éloignement, d'une perspective d'enseignement visant le développement spirituel du jeune citoyen. C'est donc l'environnement socioculturel plutôt que les institutions publiques, écrit Willaime, qui contribue à la sécularisation des enseignements religieux.

Les États européens, dont la France et l'Allemagne représentent des exemples significatifs, semblent donc converger vers une régulation institutionnelle de plus en plus sensible à la fois au terrain religieux et culturel et à la prise en compte des logiques non religieuses de l'étude des religions. La réalité tessinoise n'est pas étrangère, on l'a vu, à cette tendance.

À l'issue de cet exposé des contextes sociohistoriques de l'expérience tessinoise, nous devons nous demander comment le projet de réforme se traduit dans la vie et dans le vécu des acteurs les plus concernés. Nous allons donc nous intéresser aux apports pertinents de la sociologie du curriculum, notamment en ce qui concerne le passage du curriculum formel au curriculum réel et le rôle des acteurs et de leurs représentations.

Chapitre 3

Sociologie du curriculum et enseignements de contenu religieux

Un changement expérimental de programme scolaire renvoie prioritairement à la sociologie du curriculum. Mais on ne change pas un programme relatif à la religion comme on changerait un programme de mathématiques. On touche ici aux frontières sensibles de la laïcité et de la religion : parents, élèves, enseignants, Églises, État, partis, libres penseurs, etc., tous sont concernés. Présenter de manière exhaustive le domaine complexe et hétérogène de la sociologie du curriculum ne serait pas pertinent. Cette relecture doit être menée sous l'angle particulier qui nous intéresse, celui de l'expérience tessinoise.

Nous commencerons en rappelant les étapes essentielles de cette expérience et en nous interrogeant sur la spécificité de la matière «Religion». Au cœur des tensions tessinoises, on trouve le clivage entre le monde des convictions religieuses et le monde des sciences humaines de la religion. Cette opposition renvoie à un passé conflictuel intense et déteint sur l'ensemble du processus analysé. Si la matière «Religion»¹ n'intéresse pas

¹ Rappel: lorsque nous parlons d'«Enseignement des religions», nous attribuons à l'expression une signification générale: enseignement qui traite des religions, qu'il s'agisse d'un enseignement confessionnel ou non confessionnel. Avec la même signification, nous utilisons dans le texte l'expression «Enseignement de contenu religieux». En revanche, nous parlons d'«Enseignements sur les religions» pour désigner des enseignements de nature scientifique et d'«Enseignements religieux» pour désigner les enseignements de nature confessionnelle.

PISA et n'est pas prise en compte dans la promotion des élèves, elle est en revanche associée à des dimensions symboliques et identitaires fortes, renforcées par la diversification culturelle et religieuse.

Plusieurs aspects de la sociologie du curriculum entrent en résonance avec les particularités de notre objet d'étude :

- La perspective centrée sur les acteurs, sur leur autonomie d'action, leurs intérêts, leurs valeurs, etc., plutôt que sur les déterminismes et les structures. Cette perspective est incontournable pour rendre compte de la pluralité et de l'individualisation des croyances, notamment religieuses.
- L'idée d'interprétations plurielles des mêmes réalités, qui découle de l'hétérogénéité des acteurs. Comme nous le verrons plus loin, l'expérience d'un nouvel enseignement relatif aux religions a suscité un éventail interprétatif considérable.
- L'hypothèse de la construction interactive et contextualisée du social, des connaissances et des normes. Cette approche est très utile pour rendre compte du déroulement, des ambiguïtés de l'expérimentation pédagogique tessinoise et du maintien finalement du *statu quo*.
- La réflexion sur les limites du constructivisme social dans la définition des objets d'enseignement. Ce débat permet de distinguer différents types de croyances, notamment les croyances religieuses et les constructions historiques scientifiques à propos des religions.
- Les distinctions entre curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché. Ces distinctions sont importantes pour évaluer les distances entre un programme officiellement proposé, pédagogiquement transposé et appliqué dans les classes, servant éventuellement d'abri implicite à des dimensions non prévues.
- Enfin, les travaux sur la distance entre les apprentissages scolaires et les apprentissages non scolaires. Ces travaux sont importants pour penser les continuités et les ruptures entre les programmes scolaires et les origines de leurs publics.

Ce chapitre est divisé en cinq sections. La première (3.1) abordera les significations principales qui caractérisent la relation entre école et religions. L'accent sera mis sur l'importance que la dimension symbolique revêt dans la manière de penser et de concevoir la place du religieux dans les institutions scolaires publiques. Les deux sections suivantes (3.2 et 3.3) exposeront

les éléments théoriques nous permettant de guider l'étude du curriculum d'Histoire des religions. Il s'agira d'abord de décrire les facettes du curriculum en mettant en évidence les marges de manœuvre dont disposent les acteurs sociaux lorsqu'ils sont confrontés à la programmation et à la mise en œuvre des enseignements scolaires. Nous examinerons ensuite l'opportunité de ne pas limiter l'étude du curriculum aux capacités d'action des acteurs sociaux. La prise en compte des savoirs et des connaissances comme objet de réflexion en soi représente une opération souhaitable. La section 3.4 portera précisément sur les manières les plus communes de définir les enseignements de contenu religieux en relation avec la nature des connaissances mobilisées. Il s'agira ici de mettre en évidence la distinction entre des enseignements fondés sur des connaissances religieuses des religions et des enseignements fondés sur des connaissances scientifiques des religions. La dernière section (3.5) commencera d'aborder les liens entre éléments théoriques et données empiriques, qui seront discutés plus avant, notamment au chapitre 5. À l'issue du présent chapitre, nous devrions être en mesure de comprendre quelles sont les ressources théoriques utiles à la description et à la compréhension de deux dimensions inhérentes au curriculum d'Histoire des religions: 1. le fait que les acteurs sociaux sont en mesure d'agir sur le monde et donc, de se réapproprier des prescriptions institutionnelles en leur attribuant des sens variés et contingents; 2. l'importance de l'asymétrie entre connaissances religieuses et connaissances non religieuses sur les religions.

3.1 Les religions dans le curriculum

3.1.1 Réformes scolaires et enseignements de contenu religieux

Les débats politiques et pédagogiques sur la composition des plans d'études scolaires animent continuellement le monde de l'école et cela, de manière encore plus frappante depuis que se diffusent les politiques d'«*accountability*» et que la comparaison internationale joue un rôle non négligeable de guidage des politiques éducatives. En ce qui concerne le système éducatif suisse, un projet d'harmonisation des systèmes cantonaux (projet Harmos) est en cours, par lequel non seulement les structures éducatives sont réaménagées en vue d'obtenir une homogénéité majeure au niveau national en termes d'années de scolarisation, mais aussi les contenus et les objectifs éducatifs sur la base du concordat d'harmonisation signé par

les cantons en 2007. Dans cette dynamique, les enseignements de contenu religieux n'occupent qu'une place marginale, ce qui ne signifie pas que le débat est pacifié ou absent. «Évaluations internationales», «compétences» et «standards éducatifs», pour citer quelques expressions typiques du monde de l'*accountability* en éducation, ne touchent que très peu les enseignements relatifs aux sciences humaines, alors qu'il est presque impossible d'y échapper lorsque l'on se confronte à l'enseignement des mathématiques, des langues et des sciences naturelles. C'est à un autre niveau que s'organise le débat sur les enseignements de contenu religieux dans l'école publique, celui du rapport sociohistorique entre la genèse des institutions scolaires modernes et le monde du religieux. En effet, les controverses publiques sur le curriculum ne reflètent pas seulement les efforts plus ou moins explicites pour une école efficace et productive, mais elles témoignent aussi d'enjeux identitaires d'une société donnée : ce que nous *sommes* n'est pas sans lien avec ce que nous *savons* (MOORE, 2000). L'enjeu identitaire est particulièrement pressant lorsqu'il s'agit d'interroger le statut des religions à l'intérieur du curriculum. La manière d'aborder le débat n'est pas indépendante des représentations de la «nation», de son héritage culturel, de ses valeurs, ainsi que des rapports avec ce qui est étranger et, en général, avec l'«autre».

3.1.2 La place du religieux dans les programmes scolaires. L'importance de la dimension symbolique

La place du religieux dans les programmes scolaires ouvre sur une question centrale. Nous avons déjà évoqué plus haut le rapport rédigé au début du XXI^e siècle par Régis Debray, à la demande du ministre français de l'Éducation nationale et l'interrogation qui y est posée : le religieux comme objet de culte ou le religieux comme objet de culture ? Pour Debray, l'optique de foi et l'optique de connaissance ne se confondent pas : «[L'optique de connaissance] *commence par faire le partage, à titre liminaire, entre le religieux comme objet de culture (entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité) et le religieux comme objet de culte (exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées)*» (DEBRAY, 2002). Les programmes d'une école laïque ne peuvent envisager le fait religieux que comme un objet de culture, ce qui ne va pas sans poser des problèmes au

niveau de l'agencement politique et institutionnel ainsi qu'au regard des représentations des acteurs sociaux qui sont le plus directement confrontés aux enseignements sur les religions. La perspective analytique que nous adopterons ici consiste à décrire et à comprendre comment un ensemble de principes et de prescriptions institutionnelles, sur lesquels est censé se fonder l'enseignement d'Histoire des religions dans l'école tessinoise, se déclinent dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme.

Le regard adopté lorsque l'on souhaite étudier le curriculum des enseignements de contenu religieux n'est pas le même que lorsque l'on s'intéresse aux enjeux programmatiques d'autres matières scolaires. La place des religions à l'école ne relève pas des mêmes enjeux que ceux qui caractérisent, pour ne citer que des exemples, la place des mathématiques, des sciences ou des langues. Dans le monde moderne, le rapport entre école et religions est chargé d'une dimension symbolique qui dépasse les questionnements qui caractérisent souvent les didactiques disciplinaires : que veut-on enseigner ? Que veut-on que les élèves sachent à la fin de leur scolarité ? Qu'apprennent-ils réellement ? Comment peut-on agir en fonction des objectifs et des résultats visés ?

Jean Baubérot, dans la préface de son livre, *Les Religions dans l'enseignement laïque* (ESTIVALÈZES, 2005b), souligne que l'enseignement du fait religieux à l'école est significatif au sens où il permet d'aborder l'étude du symbolique des sociétés humaines : «*Au-delà de l'étude comparée de différentes religions historiques, ce sont donc les rapports que toute société entretient avec des rites (régulateurs et autres) et avec des mythes (fondateurs et autres), les manières dont elle opère une coupure entre un sacré et un profane, qui constituent l'enseignement laïque du fait religieux*» (p. X). L'auteur ne manque pas d'affirmer que le symbolique ne se réduit pas à ce qui est communément défini comme le «religieux», mais qu'un enseignement sur les religions constitue une porte d'entrée à l'étude du symbolique, car les religions sont des «concentrés de symboles». Cette ouverture sur le symbolique ne s'opère pas de la même façon ni avec la même intensité lorsque l'on est confronté à d'autres disciplines scolaires. Essayons d'expliquer pourquoi un projet de réforme sur l'étude des religions dans l'école obligatoire comporte une réception publique caractérisée par de nombreuses tensions. Baubérot remarque que s'intéresser à la dimension symbolique de la vie sociale signifie décrypter et comprendre le monde dans lequel on vit : l'étude du symbolique vise précisément «*la manière dont les actions des différents acteurs sociaux s'ordonnent entre elles et prennent*

sens les unes par rapport aux autres» (p. XI). L'histoire des religions concerne ainsi le rapport que les traditions religieuses et séculières entretiennent les unes avec les autres, avec les institutions sociales et avec des pratiques individuelles. Les dynamiques sociales se chargent d'un sens que la seule optique religieuse ne permettrait pas de saisir (qu'il s'agisse d'une foi religieuse ou d'une foi séculière). «*Aucune religion, écrit encore Baubérot, qu'elle soit religieuse ou séculière, ne ressort indemne de l'analyse du symbolique, de la transgression de la domination symbolique que représente un enseignement laïque des religions*» (p. XIII). Tout acteur social est confronté, par le biais d'un regard analytique, à une prise de distance par rapport à ses propres croyances et à ses propres convictions. Le fait d'interroger ce «*concentré de symboles*» que sont les religions implique la mise en doute de «*soi*» et du rapport qu'on entretient avec les «*autres*». Le sous-titre que Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre ont donné à un ouvrage collectif consacré au programme d'Éthique et culture religieuses au Québec est d'ailleurs révélateur : *De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (ESTIVALÈZES, LEFEBVRE, 2012). L'enseignement scolaire sur les religions, pour reprendre les mots de Micheline Milot, «*est toujours porteur d'autre chose que lui-même*» (MILOT, 2012). Différentes dimensions de la vie sociale sont concernées par le rapport entre école et religions : les identités collectives, les finalités de l'éducation, le rôle de l'État dans les processus de production et de reproduction culturelle ainsi que le rapport entre le soi et l'autre. En résumé, la modification de l'enseignement des religions est plus susceptible de bouleverser les représentations des acteurs sociaux que la modification d'autres curricula scolaires.

3.1.3 Les tensions qui découlent des bouleversements symboliques

C'est dans ce cadre que s'inscrivent les tensions majeures qui traversent tout le projet de réforme des enseignements de contenu religieux dans le secondaire I du canton du Tessin.

Une première inquiétude concerne la possibilité réelle d'impartir un enseignement scientifique du fait religieux sans recourir aux logiques confessionnelles. Ce thème est repris comme argument d'opposition au projet par deux acteurs : l'Église catholique et l'Association suisse des

libres penseurs². Du côté catholique, on estime que le fait religieux ne peut être abordé que dans une perspective interne, car la compréhension du religieux ne serait accessible qu'à travers la foi. Une déclaration du cardinal Lustiger lorsqu'en France a émergé l'idée d'un cours d'Histoire des religions, illustre cette thèse: «*Cette idée d'un cours d'Histoire des religions, remplaçant, ou risquant de remplacer, l'initiation à la foi et à la vie chrétienne par une étude prétendue scientifique et neutre des religions me semble une parfaite utopie et même une espèce de phantasme qui ne ferait qu'accroître encore la désorganisation du savoir dans la pensée des jeunes*» (LEGROS, 1991, p. 63). L'étude scientifique du fait religieux ne serait donc qu'une prétention utopique et insignifiante du point de vue de l'acquisition d'un savoir organisé chez les élèves. Du côté des libres penseurs, on estime que l'idée d'une approche externe ne représente qu'une ruse, au sens où les pouvoirs religieux chercheraient à diffuser l'enseignement religieux à travers un déguisement: ne pouvant entrer dans les écoles avec l'étiquette du «confessionnel», on le ferait par le moyen astucieux d'un enseignement qualifié de neutre et de scientifique. Il s'agit de la thèse du «cheval de Troie», illustrée de manière emblématique par Catherine Kintzler au début des années 1990: le retour du religieux dans l'école laïque se fait par l'institutionnalisation d'enseignements qui se disent scientifiques³.

Une deuxième inquiétude porte sur les finalités de l'enseignement par rapport à sa vocation interculturelle. Les réformes des enseignements religieux confessionnels suivent non seulement une sécularisation progressive de la société, mais aussi une pluralisation culturelle progressive des classes scolaires. Tel est aussi le cas dans le canton du Tessin. Dès le début du débat politique concernant la modification de la loi sur l'agencement des enseignements religieux, il a en effet été admis que la composition multiethnique des écoles nécessiterait une nouvelle conception du traitement du religieux dans le cadre de l'instruction

² Les institutions, les partis et les associations auxquels nous faisons référence dans le présent ouvrage sont celles et ceux qui ont été, d'une manière ou d'une autre, officiellement impliqués dans le projet de réforme. Dans le cas spécifique, l'Église catholique et l'Association des libres penseurs étaient représentées au sein de la commission qui a suivi l'expérimentation *Storia delle religioni*.

³ Milot et Estivalèzes (2008) remarquent que la thèse du cheval de Troie a trouvé vers la fin du xx^e siècle un terrain très fertile, car l'Église catholique, à travers le pape Jean-Paul II, ne manquait pas d'affirmer que l'enseignement de la religion à l'école constituait une importante contribution à la construction d'une Europe fondée sur le patrimoine de culture chrétienne commun. Nous verrons que ce type de justification émerge aussi dans le contexte scolaire que nous étudions.

publique⁴. La tension réside ici dans l'opposition entre une approche éducative interculturelle et une approche éducative visant à valoriser et défendre les origines et la culture chrétiennes de la société occidentale, en particulier de la société suisse et tessinoise. Or, l'idée d'un enseignement d'Histoire des religions considéré comme une menace pour l'identité culturelle et nationale du pays n'émerge pas de manière très explicite du sein de la commission chargée de suivre l'expérimentation. Cela n'empêche pas que l'analyse du programme d'enseignement expérimental et des représentations des acteurs directement impliqués laisse apparaître la présence effective d'une opposition fondée sur des craintes identitaires. En revanche, il est plus difficile de définir aisément quelles sont les instances institutionnelles qui se font le porte-parole de cet argument⁵.

Une troisième inquiétude, liée à celle que nous venons de mentionner, concerne le rapport entre les contenus d'Histoire des religions et les significations qui leur sont données lors du déroulement pratique de l'enseignement par les acteurs impliqués. La tension est visible dans l'émergence de deux conceptions de l'enseignement. Il y a, d'une part, une conception de l'enseignement d'Histoire des religions vu comme un espace d'acquisition de connaissances, et, d'autre part, une conception de l'enseignement vu comme une opportunité de confrontation concédée aux élèves (confrontation d'idées, opinions, visions du monde, etc.). La relation entre acteurs pédagogiques et élèves est donc conçue selon des visions qui se réfèrent à différentes manières d'entendre l'action

⁴ Nous faisons ici référence aux initiatives parlementaires qui, en 2002, ont inauguré le processus de réforme des enseignements (voir chapitre 2, section 2.1).

⁵ Au sein de la commission de suivi de l'expérimentation, trois factions formalisent l'opposition au projet de généralisation d'un cours d'Histoire des religions destiné à tous les élèves: le parti de la *Lega dei ticinesi (Ligue des Tessinois)*, le parti démocrate-chrétien, l'Église catholique. Les arguments d'opposition se situent à divers niveaux dont nous ne ferons pas une analyse systématique. Le parti de la *Lega* représente la faction qui, de la manière la plus marquée, prétend défendre l'identité nationale et religieuse du canton, alors que les représentants de l'Église (et des démocrates-chrétiens) visent surtout à défendre le bien-fondé des cours d'Instruction religieuse catholique. Malgré l'impossibilité de prétendre ici à un compte rendu exhaustif des arguments politiques des différents groupes, nous nous référerons simplement à la manière dont le représentant de la *Lega* au sein de la commission de suivi de l'expérimentation a publiquement exprimé sa vision du projet d'institutionnalisation du cours d'Histoire des religions: «*Un'ora che in un Cantone con tradizioni cristiane vorrebbe fra le altre cose catapultare nella scuola pubblica l'insegnamento delle dottrine e della storia dell'Islam! Dando lo stesso spazio a cristianesimo, ebraismo ed islam, quando islam ed ebraismo in Ticino contano meno del 2%. Uella! Il tema è sensibile perché tocca le radici del nostro Cantone, dei nostri vecchi. Radici indebolite da anni di dominio del radicalume/socialista, pronto a calpestare le proprie tradizioni pur di non urtare gli immigrati di altre religioni, musulmani in primis*» (citation tirée du journal du parti, *Mattino della domenica*, 1^{er} juin 2014). Les propos du député *leghista* recouvrent une idéologie d'extrême droite calquée sur le nationalisme et l'exclusion de l'autre.

éducative de l'école. D'un côté, on a les contenus scolaires perçus comme bassin de connaissances fondamentales et dont l'acquisition participe à l'émancipation des individus. D'un autre côté, on a les contenus scolaires comme source d'inspiration pour mener à bien des activités didactiques focalisées sur les exigences immédiates des élèves ou de la société environnante. Catherine Kintzler (1992) parle à ce propos d'éducation finalisée à la satisfaction de l'immédiateté sociale. Il est ici utile d'interroger ce que les connaissances représentent du point de vue de la sociologie du curriculum. Comme le montrent en particulier des auteurs tels que Bernstein (1999, 2007), Moore et Young (MOORE, YOUNG, 2001), le fait d'interroger la signification de la connaissance devient fondamental si l'on désire comprendre la place qui lui est réservée dans les écoles. Là où les contenus scolaires et les enjeux de savoir font abstraction d'une définition de la connaissance et d'une réflexion pédagogique sur les raisons pour lesquelles on vise à transmettre un certain nombre de savoirs, on observe la prévalence d'une logique d'enseignement focalisée sur le déroulement et sur la réussite des activités didactiques. Cela concerne certainement toute discipline scolaire, mais touche de manière encore plus marquée un enseignement comme celui d'Histoire des religions qui est proposé dans l'école tessinoise. Cela pour deux raisons principales : 1. L'Histoire des religions ne vante pas une tradition disciplinaire consolidée dans l'enseignement obligatoire, et l'une des préoccupations principales des directions d'établissement et des enseignants est celle de pouvoir être acceptés auprès des élèves et des familles. Qu'est-ce que l'Histoire des religions ? Quels en sont les traits caractéristiques ? Quels sont les contenus dont doit et peut se charger l'enseignement obligatoire ? Pour quelles raisons ? Il serait faux d'affirmer que ces questions n'ont pas été posées par les divers acteurs impliqués dans le projet de réforme, mais nous avons observé que, surtout chez les enseignants et les cadres pédagogiques (experts des disciplines scolaires et directeurs d'établissement), d'autres logiques prévalaient : tenir la classe, faire en sorte que tous les élèves soient impliqués et que personne ne puisse se sentir blessé dans ses convictions personnelles, mettre en place des activités didactiques en mesure de susciter l'intérêt des élèves, etc.⁶ 2. Le projet d'introduction du

⁶ Cette question ne constitue pas un élément central du travail, mais nous tenons néanmoins à relever que la mise en œuvre du projet de réforme sur le terrain a mobilisé davantage un questionnement didactique (comment «faire passer» l'histoire des religions à des élèves de 8^e et 9^e année?) plutôt que des interrogations quant au sens de la matière Histoire des religions dans le plan d'études. Ce dernier aspect était en quelque sorte considéré comme acquis du fait que la formation universitaire des

nouvel enseignement sur les religions naît en concurrence et éventuellement en substitution des enseignements confessionnels traditionnels. L'heure d'Histoire des religions occupe un lieu qui était autrefois occupé par les cours de religions confessionnels et, par conséquent, il en hérite non seulement le temps scolaire mais en partie aussi les pratiques didactiques et le statut dont il jouit auprès du public scolaire. Pour être plus précis, nous pouvons affirmer que normalement les cours confessionnels de religion sont perçus comme des cours qui ne nécessitent que très peu d'engagement scolaire, des cours à l'intérieur desquels la forme orale prévaut nettement sur la forme écrite ; les devoirs et les évaluations sont absents et la note de fin d'année n'a pas de conséquences réelles sur la promotion et la réussite. Comme l'écrit Jean-Yves Rochex, *«le pilotage, ou même la conception, du travail de l'enseignant par les tâches conduit dès lors à une péjoration, voire à une méconnaissance des enjeux de savoir et de travail intellectuel (et donc des différences et inégalités entre élèves au regard de ces enjeux), tant en amont qu'au cours ou en aval de l'effectuation des tâches, tant dans la conception, le choix ou la réalisation matérielle des tâches et des supports de travail proposés aux élèves que dans les modalités de cadrage de ce qu'en fait chaque élève, et dans celles du travail, individuel et collectif, censé permettre d'en tirer des règles, des conclusions ou des enseignements»* (ROCHEX, 2011, p. 179). C'est pourquoi il importe de comprendre, dans le cadre de l'expérimentation Histoire des religions, quelle est la manière de concevoir la matière scolaire, ses raisons d'être ainsi que ses fondements épistémologiques.

3.2 Sociologie du curriculum : regard sur l'action des acteurs

3.2.1 Entre l'«incertain» et l'«institutionnel»

La sociologie du curriculum représente un champ de recherche assez hétérogène dont les contours théoriques et méthodologiques ne sont pas facilement identifiables. Il est toutefois possible d'en reconnaître un dénominateur commun : la mise à distance des paradigmes de recherche déterministes. Nous nous efforcerons dans les pages qui suivent de montrer

enseignants attestait de leurs compétences disciplinaires et que cela autorisait automatiquement à éviter de questionner de manière attentive les savoirs que les élèves devraient s'approprier.

dans quelle mesure le domaine de la sociologie du curriculum constitue une ressource théorique permettant de comprendre comment, au niveau local, les acteurs se réapproprient l'enseignement d'Histoire des religions. Nous mettrons en évidence les éléments qui permettent d'étudier le curriculum en tenant compte soit de sa dimension institutionnelle, soit de sa dimension contingente, liée donc aux représentations des acteurs sociaux lors de la mise en œuvre de l'enseignement d'histoire des religions. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Examinons pour le moment deux éléments qui permettent de comprendre en quoi la sociologie du curriculum est utile au déroulement de notre recherche. Le premier est lié à l'intérêt pour l'écart entre la dimension institutionnelle et prescrite du curriculum et sa dimension contingente liée à l'action des acteurs sociaux sur le terrain. Cet aspect a retenu l'attention de la sociologie de l'éducation britannique du début des années 1970, avec le mouvement intellectuel de la Nouvelle sociologie de l'éducation. Le second élément permet d'isoler le caractère institutionnel du curriculum et de comprendre dans quelle mesure il est à étudier non seulement dans sa dimension relationnelle, mais aussi en ce qu'il représente un ensemble de connaissances dont on estime la nécessité qu'elles soient transmises à la jeune génération à partir d'éléments partagés et fondés sur des critères acceptés et reconnus selon les règles de production des savoirs. Cet élément avait été négligé, voire écarté, par la sociologie du curriculum des années 1970 et 1980. Parmi les critiques qui ont été adressées à la sociologie du curriculum et que l'on ne peut ignorer, celle d'une sociologie qui ouvre les portes au relativisme culturel a été mise en évidence avec une certaine solidité (MOORE, 2007).

Nous tenterons de montrer comment dans l'histoire de la sociologie du curriculum, à partir des années 1970 et jusqu'aux années 2000, il est possible d'identifier deux dimensions analytiques. L'une d'origine phénoménologique, permettant d'analyser la part d'incertain et d'indéterminé qui caractérise toute mise en œuvre du curriculum, l'autre d'origine durkheimienne, à même de comprendre la légitimité intrinsèque des savoirs qui pourraient trouver place à l'école. Tout au long de ces développements, nous verrons que la reconnaissance de la légitimité institutionnelle d'un curriculum sur les religions dans l'école publique acquiert une importance centrale. Le problème du relativisme culturel se pose.

3.2.2 Définitions et spécificités de la sociologie du curriculum

Un important travail de diffusion des connaissances relatives à la sociologie du curriculum dans le monde francophone a été effectué par Jean-Claude Forquin. À partir du début des années 1980, cet auteur a rendu compte dans le monde académique francophone des dynamiques et des mouvements qui, depuis les années 1970, caractérisaient la sociologie de l'éducation britannique (FORQUIN, 1983, 1984, 1997, 2008). Une de ses premières tâches a été de traduire la signification du mot «*curriculum*» dans le monde francophone. Pour ce dernier, l'expression «*curriculum*» renvoie souvent, dans le langage courant, aux «*programmes d'études*» ou aux «*plans d'études*», c'est-à-dire à «*l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné*» (FORQUIN, 2008, p. 8). Cette définition ne rend compte que partiellement du sens qui lui est donné en sociologie de l'éducation, en particulier dans la littérature anglo-saxonne. En fait, le curriculum représente aussi un ensemble d'expériences qui définissent ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes. La distance entre prescrit et réel peut être très grande. Finalement, le curriculum englobe aussi, à côté des savoirs implicites, des valeurs et des modèles culturels implicites. On parle dans ce cas de «*curriculum latent*» ou de «*curriculum caché (hidden curriculum)*» (JACKSON P. W., 1968). Si l'on considère le curriculum dans sa globalité, on comprend qu'il englobe certes les programmes scolaires, mais qu'il va jusqu'à considérer toutes les composantes du vécu de l'élève pendant la scolarisation. Ce type de définition est très large et comporte le risque de superposer sociologie du curriculum à sociologie de l'éducation scolaire. Une des critiques adressées à la sociologie du curriculum dans sa dimension britannique vise précisément ses contours trop vastes : «*La difficulté majeure d'une appréhension des curricula provient de l'extension extrêmement vaste de cette notion, et du fait qu'elle semble indissociable de toute l'organisation des systèmes éducatifs, voire de tout son contexte historique et social. Ceci explique peut-être que la sociologie du curriculum britannique soit restée de nature avant tout programmatique*» (MONS, DURU-BELLAT, SAVINA, 2012, p. 593). À cet égard, Forquin souligne deux spécificités de la sociologie du curriculum qui permettent de la caractériser en tant que branche relativement autonome (FORQUIN, 1984). La première consiste dans le fait que la sociologie du curriculum s'intéresse à ce qui se passe

à l'intérieur de la «boîte noire» de l'école et n'étudie pas les processus éducatifs en termes de *inputs/outputs* (entrants/sortants, investissements/résultats, diplômes/emplois, etc.). La deuxième spécificité consiste à dire que ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire est à considérer comme un ensemble de processus interactionnels auxquels participent différents acteurs de différentes catégories sociales. Ces processus interactionnels n'intéressent la sociologie du curriculum «*qu'en référence à cet enjeu éducationnel et culturel que constituent la structuration et la circulation du savoir*» (FORQUIN, p. 214). Comme écrit précédemment, c'est peut-être l'abandon des points de vue normatifs d'origine fonctionnaliste et structuraliste qui caractérise la valeur ajoutée de la sociologie du curriculum dans l'étude des enjeux de la circulation des savoirs.

3.2.3 Essor de la sociologie du curriculum durant les années 1970 : l'intérêt sur l'action des acteurs

La sociologie du curriculum a essayé de comprendre, depuis les premiers travaux qui datent du début des années 1970, comment les programmes d'études officiels étaient aménagés au niveau local. Les savoirs ne consisteraient pas en contenus cohérents et figés à l'avance, mais seraient au contraire à comprendre en tenant compte de l'organisation des connaissances dans les établissements scolaires. Le mouvement intellectuel qui «tourne autour» de la sociologie du curriculum se distingue d'un travail qui privilégierait l'étude des systèmes d'enseignement en les considérant comme des instances prioritairement dédiées à la transmission de valeurs et à la sélection des publics scolaires. Ces opérations sont souvent interprétées à l'aide de clés de lecture visant à mettre en lumière les rapports de domination entre classes sociales⁷. La dimension organisationnelle des savoirs (*management of knowledge*) a souvent été négligée au profit de questionnements liés à la stratification sociale des parcours et à la réussite scolaire (égalité des chances, gaspillage des talents, obstacles à la mobilité, déterminants sociaux de l'éducabilité).

⁷ Parmi les travaux les plus influents s'appuyant sur les théories de la correspondance, citons *Schooling in Capitalist America* (BOWLES & GINTIS, 1976) et *L'École capitaliste en France* (BAUDELLOT, ESTABLET, 1971).

Une première grande critique de cette perspective, qui a dominé la scène sociologique britannique durant les années 1950 et 1960 et dont le centre de production intellectuelle était la London School of Economics, a émergé et s'est affirmée dans le monde britannique sous le nom de «Nouvelle sociologie de l'éducation». En Grande-Bretagne, au cours des années 1960, la sociologie de l'éducation a connu un développement remarquable et cela, surtout parce qu'elle constituait une composante importante des programmes de formation des enseignants. La recherche sociologique sur l'école s'est étendue à l'intérieur des départements des sciences de l'éducation et a commencé à s'intéresser de plus en plus aux processus effectifs qui se déroulaient dans les écoles et dans les classes, aux contenus des programmes scolaires, et aux relations sociales quotidiennes entre les acteurs (FORQUIN, 1983). Le système scolaire ne représente pas uniquement un instrument de sélection des publics et de maintien du *statu quo* social, mais aussi une institution où les savoirs sont sélectionnés et distribués selon des modalités qu'il est important d'analyser : selon quels critères des connaissances sont-elles jugées dignes de faire partie des plans d'études ? Comment sont-elles réparties pendant la durée de la scolarité ? Comment sont-elles hiérarchisées en termes de prestige et de valeur ? Autant de questions auxquelles les sociologues, pour plusieurs raisons, n'avaient pas l'habitude de répondre. Sans entrer dans les détails, mentionnons quelques raisons qui peuvent expliquer ce manque d'intérêt. Claude Trottier (1987), en faisant référence à Young (1971), en énumère trois. Premièrement, au niveau idéologique, l'éducation à travers l'école était perçue comme un moyen d'égaliser les chances de mobilité sociale des plus désavantagés et, par conséquent, de leur permettre de sortir de la pauvreté. Cela incitait les chercheurs à concentrer leurs efforts sur l'étude sociodémographique de la réussite et sur l'explication des inégalités selon les classes sociales. Deuxièmement, au niveau de la division académique du travail, de nombreux sociologues de l'éducation travaillaient à l'époque dans des facultés de sciences de l'éducation. Afin de légitimer leur position, de se distinguer et de marquer leur originalité par rapport au travail des psychologues et des pédagogues, ils préféraient creuser le rapport existant entre le système scolaire et le contexte social plus large, laissant à ces derniers le monopole de l'étude des plans de formation et de la distribution des savoirs dans les écoles. Troisièmement, dans un cadre où la perspective fonctionnaliste dominait le monde de la sociologie de l'éducation, il fallait expliquer les relations de dépendance entre le système d'enseignement et les autres composantes du système social.

Cela dit, la critique des travaux d'inspiration structuraliste et fonctionnaliste ne consiste pas simplement en la mise en évidence d'autres éléments de connaissance liés à la sélection et à la distribution des savoirs, mais implique l'adoption d'un regard nouveau sur la manière de concevoir le rapport entre les systèmes éducatifs et les acteurs sociaux. L'acteur social, au lieu d'être conçu comme une personne qui subit passivement et inéluctablement le poids des normes sociales, dispose au contraire d'une capacité d'agir et d'interagir au sein de la réalité dans laquelle il vit. À côté de l'étude des régularités et des équilibres généraux, on a assisté à l'émergence de la volonté de saisir la réalité à partir des situations de contingence, d'incertitude et d'imprévu. Afin de comprendre comment les êtres humains font face aux incertitudes du quotidien sans forcément présupposer l'existence de forces extérieures plus ou moins masquées, le sociologue s'intéresse aux acteurs sociaux en en faisant émerger la capacité de lecture et d'interprétation de la réalité. C'est ce que l'on appelle en termes généraux le « tournant interprétatif » (RABINOW, SULLIVAN, 1987).

Sans vouloir faire de la Nouvelle sociologie de l'éducation un courant homogène du point de vue des affiliations théoriques, ce qui n'est pas du tout le cas, notons tout de même l'effort commun de donner une juste importance à la dimension relationnelle de la réalité⁸. Celle-ci est bien mise en évidence par Lawrence J. Saha (1978), pour qui la Nouvelle sociologie de l'éducation s'oppose à la tradition positiviste et aux paradigmes déterministes (*normative paradigm*) en épousant un paradigme interprétatif (*interpretative paradigm*) dont les sources théoriques sont multiples : l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie et l'ethnométhodologie. Le point commun réside dans le refus de considérer la réalité sociale comme le pur résultat de forces qui transcenderaient l'individu. Finalement, la sociologie du curriculum se caractérise non seulement par un objet d'étude qui était négligé par la sociologie de l'éducation traditionnelle mais elle s'accompagne aussi d'un changement du regard porté sur le monde de l'école. Giroux, pour illustrer de manière emblématique cette dynamique, reprend les mots du sociologue anglais Anthony Giddens : « *Those who are waiting for a Newton of the social sciences are not only waiting for a*

⁸ Bien que quelques auteurs aient essayé de décrire la « Nouvelle sociologie de l'éducation » comme un nouveau paradigme théorique (GORBUTT, 1972), Forquin (1983) souligne comment déjà dans *Knowledge and Control* (1971), considéré comme le « locus classicus » de la « Nouvelle sociologie de l'éducation », on observe une pluralité d'orientations nouvelles plutôt qu'un corpus de textes renvoyant à une seule approche théorique et méthodologique. Il est en outre possible de s'en apercevoir en lisant le sous-titre de l'ouvrage dirigé par Young : *New directions for the sociology of education*. On parle de directions au pluriel, avec un « s ».

train that won't arrive, they are in the wrong station altogether» (GIROUX, 1979, p. 248). Giroux ne prétend pas définir la sociologie britannique du curriculum comme un paradigme homogène, il veut juste en souligner la mise à distance par rapport aux conceptions les plus positivistes, et, pour reprendre ses mots, par rapport à la rationalité technocratique (*technocratic rationality*) qui dominait la recherche en éducation.

Bien qu'il soit difficile d'isoler les inspirations théoriques et épistémologiques de la Nouvelle sociologie de l'éducation – c'est d'ailleurs pour cette raison qu'au sein du mouvement intellectuel on préfère se définir plus largement en fonction de l'opposition entre perspective déterministe et perspective interprétative –, Forquin, dans une note de synthèse dédiée à la Nouvelle sociologie de l'éducation (FORQUIN, 1983), repère deux sources théoriques qui auraient essentiellement inspiré le courant de recherche : l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie sociale de Alfred Schütz. La perspective interactionniste conçoit la société comme une scène sur laquelle plusieurs individus (acteurs) communiquent et interagissent entre eux en donnant corps et sens aux dynamiques sociales. L'éducation est, dans ce cadre, conçue comme un jeu de rôles ouvert et en partie improvisé. Cette approche s'oppose clairement aux perspectives déterministes selon lesquelles les individus ne seraient que des produits de la société et l'éducation ne serait qu'un processus de socialisation visant l'ordre, la reproduction ou l'intégration sociale de ses membres. Herbert Blumer rend compte de manière très synthétique de la *formule* épistémologique qui fonde les approches déterministes : «*The formula is simple: Given factors play on the human being to produce given types of behavior. The formula is frequently amplified so as to read: Under specified conditions, given factors playing on a given organization of the human being will produce a given type of behavior. The formula, in either its simple or amplified form, represents the way in which human action is seen in theory and research. Under the formula the human being becomes a mere medium or forum for the operation of the factors that produce the behavior*» (BLUMER, 1966, p. 537). À l'opposé, l'interactionnisme symbolique reconnaît dans l'organisme humain un être intrinsèquement actif et agissant sur le monde qui l'entoure. Les individus interagissent entre eux sur la base des significations qu'ils attribuent aux gestes et aux actions d'autrui. En ce qui concerne l'étude des institutions, et donc aussi l'étude de l'école, ce type de conception de l'action humaine est en mesure de faire émerger le caractère contingent des normes ainsi que la part d'improvisation et de bricolage qui caractérisent la vie collective.

L'approche interactionniste n'est pas indépendante de la phénoménologie sociale d'Alfred Schütz. Dans une perspective d'inspiration phénoménologique, le monde social ne représente pas un ensemble de situations automatiquement et mécaniquement déterminées par des facteurs psychiques ou sociaux, mais il constitue au contraire «*un ensemble de significations intersubjectivement produites, intersubjectivement partagées par les membres d'une même communauté*» (FORQUIN, 1983, p. 65). De plus, dans l'œuvre de Schütz émerge comme élément fondamental le concept de «réalités multiples» (*multiple realities*): les acteurs sociaux vivent dans une multiplicité de mondes sociaux qui ne sont pas mutuellement exclusifs et qui tous constituent pour l'acteur social des expériences potentiellement significatives. C'est ainsi que l'action éducative ne peut pas être conçue comme un processus mécanique de transmission de savoirs préalablement définis, mais elle est à comprendre comme un univers habité par des acteurs en mesure de s'engager selon les prérogatives et les contingences du moment.

3.2.4 Curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché

Toute relation éducative, et non seulement celle qui est circonscrite aux institutions scolaires, se caractérise par la présence de différents niveaux qu'il est possible de distinguer si l'on veut rendre compte de la distance entre les intentions éducatives et les pratiques qui en découlent. Pour étudier une action éducative en termes de curriculum, on distingue normalement deux niveaux: 1. la programmation du parcours éducatif dans l'esprit de l'éducateur (c'est le curriculum *rêvé, prescrit, formel*); 2. les expériences vécues par l'apprenant (c'est le curriculum *réel* ou *réalisé*). Lorsque l'on s'intéresse à l'école, c'est-à-dire à une situation éducative fortement institutionnalisée, on interroge la distance entre un ensemble de prescriptions formellement précisées et documentées par écrit et ce qui se passe réellement dans les classes. Il est possible d'analyser cette distance de deux manières différentes. Une première stratégie consiste à partir du curriculum prescrit pour ensuite en étudier la mise en œuvre effective (le curriculum réel). Une deuxième stratégie consiste à parcourir le chemin inverse, c'est-à-dire à étudier les pratiques et les expériences éducatives pour ensuite s'interroger sur les présupposés qui fondent le curriculum prescrit. Les deux démarches ne s'excluent pas et sont au contraire complémentaires.

Dans un système scolaire, le curriculum formel est représenté par un ensemble de textes et ne se limite pas au programme scolaire. Il est à

considérer comme étant lié aux lois qui définissent les buts de l'école publique, aux recommandations méthodologiques plus ou moins imposées, aux moyens d'enseignement mis à disposition des enseignants, aux circulaires de tout type qui prétendent réguler l'action pédagogique. Les textes programmatiques sont généralement élaborés en fonction d'un public scolaire défini de manière abstraite, en fonction d'élèves appartenant à un type déterminé d'ordre et d'année scolaires. Bien évidemment, les enseignants disposent de ressources qui leur permettent de rapprocher le programme du public visé. Ils peuvent bénéficier soit de textes, soit de ressources en termes de personnel (formateurs, experts pédagogiques, directeurs d'établissement) qui sont en mesure de leur fournir des conseils et de leur indiquer des pistes d'action qui facilitent le processus de transposition didactique⁹. De toute façon, le curriculum formel demeure loin de la salle de classe et constitue la trame d'une mise en scène rêvée, d'un idéal promu au niveau institutionnel à l'intention d'un nombre indéfini d'élèves abstraits. Becker avait souligné cette distance très tôt, avant que, dans le monde de la sociologie de l'éducation, on commence explicitement à parler de curriculum. Dans sa thèse sur le travail des institutrices des écoles primaires de Chicago durant les années 1950, Becker a développé l'idée selon laquelle ce qu'un enseignant fait, et comment il le fait, dépendrait de la manière de se représenter le monde environnant et le public auquel il est confronté (BECKER, 1952a, 1952b). En puisant dans la sociologie du travail, l'auteur non seulement décrit la présence d'une distance entre le curriculum idéal et le curriculum réel mais il montre aussi comment cette distance varie selon les représentations des acteurs impliqués, notamment des enseignants. Dans une optique dominée par la rationalité technocratique – ou par ce que Perrenoud définit comme l'« utopie rationaliste » de toute organisation humaine (PERRENOUD, 1988) – la distance entre le prescrit et le réel devient négligeable du point de vue des intérêts scientifiques. Ce qui compte, c'est la possibilité d'atteindre les objectifs et les finalités prévues. Il en va tout autrement dans une perspective orientée vers l'investigation de la zone grise dans laquelle baignent les acteurs, avec leurs limites, leurs contraintes, leurs signes de créativité. L'enquête sociologique ne se limite pas, par conséquent,

⁹ Le concept de « transposition didactique », souvent utilisé en sciences de l'éducation, provient du fameux livre de Yves Chevallard, *La Transposition didactique* (1985). Le sous-titre de l'ouvrage laisse entendre de manière synthétique et efficace la signification du concept: *du savoir savant au savoir enseigné*.

à l'analyse de ce que les enseignants sont censés enseigner et ce que les élèves sont censés apprendre avec comme souci majeur celui d'évaluer l'efficacité du système scolaire dans la réalisation de ses buts. Il ne s'agit pas de discréditer ce type de recherches qui, d'ailleurs, permettent de mettre à jour, sur la base de données renouvelées selon des échéances régulières, des résultats relatifs, entre autres, aux multiples inégalités de réussite scolaire¹⁰. Nous voulons ici mettre en évidence que le tournant interprétatif, qui caractérise les sciences sociales en général et la sociologie du curriculum en particulier, émancipe, en quelque sorte, le chercheur du devoir de montrer ce qui va et ce qui ne va pas, ce qui est juste et ce qui n'est pas juste, ce qu'il faut récompenser et ce qu'il faut pénaliser. Le chercheur soucieux de comprendre la distance entre le curriculum formel et le curriculum réel s'intéresse à ce que les acteurs font, à ce qu'ils disent (ou à ce qu'ils ne disent pas), à la manière de vivre et de travailler ensemble sur un terrain et pour un temps déterminés. Le vécu, l'expérience et les pratiques des acteurs acquièrent, du point de vue analytique, une importance centrale, ce qui ne veut pas dire que le chercheur adopte un regard relativiste et désintéressé sur le monde. Se confronter à une complexité majeure et à une pluralité de situations qui caractérisent la vie scolaire et qui ne se perçoivent pas dans les textes formels représente sans doute une manière de s'intéresser au monde, d'en décrire les nuances et d'en mettre en évidence les contradictions. Perrenoud (1993) isole quelques éléments permettant de comprendre pourquoi le passage du curriculum formel au curriculum réel implique une vision plus complexe de la vie sociale ainsi qu'une ouverture sur l'incertain et l'indéterminé :

- a. le programme n'est qu'une trame et, pour la remplir, l'enseignant fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ;
- b. les enseignants allègent sélectivement, à leur manière, des programmes jugés « trop chargés » ;
- c. le vrai programme, ce sont les manuels et les cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux ;

¹⁰ La production d'indicateurs sur l'école représente de plus en plus un outil de gestion des systèmes éducatifs. Les enquêtes internationales (par exemple PISA) ainsi que les évaluations conduites au niveau national (voir pour la Suisse le concordat Harmos) donnent régulièrement lieu à des publications – y compris à des analyses secondaires – dont l'utilité va au-delà des finalités strictement liées à la conduite des politiques publiques en éducation.

- d. le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme ;
- e. selon son énergie, sa capacité de mobiliser ses élèves, un enseignant fait passer un nombre variable de notions, savoirs et savoir-faire pendant la même année scolaire ;
- f. selon le niveau et les attitudes des élèves, et dans une négociation explicite ou implicite avec eux, le maître module les contenus pour qu'ils restent accessibles, et permettent le fonctionnement du contrat didactique ;
- g. plus que du programme, le maître se soucie des attentes de ses collègues enseignant en aval du cursus ;
- h. la culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent également sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;
- i. les enseignants tiennent compte de la composition sociologique de leur public ;
- j. l'enseignement est infléchi en fonction des débouchés scolaires ou professionnels probables ;
- k. la communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire.

Nous avons exposé la démarche selon laquelle le chercheur part du curriculum formel pour ensuite en analyser l'implémentation pratique en tenant compte des distances, des contradictions et de l'autonomie des acteurs. La deuxième démarche, complémentaire de la première, consiste à ne pas présupposer l'existence d'un parcours de scolarisation caractérisé par une *intention* d'éduquer. Il s'agit simplement de partir des expériences vécues sur le terrain en supposant que les relations éducatives ne correspondent pas forcément aux relations scolaires : «*Dans le sens large pour lequel je plaide ici, écrit Philippe Perrenoud, la notion de curriculum réel relève d'une sociologie générale de l'apprentissage social plutôt que d'une sociologie de l'éducation scolaire stricto sensu. En effet, dans les sociétés sans école, les individus sont confrontés à des successions d'expériences formatrices qui produisent des apprentissages partiellement prévisibles*» (PERRENOUD, 1993, p. 66). Pour comprendre comment se déroulent l'organisation et la transmission des savoirs, on peut rendre compte des expériences formatrices des individus indépendamment du fait qu'elles se sont produites de manière intentionnelle ou non.

D'un point de vue idéal et abstrait, le curriculum réel se composerait de deux dimensions bien distinctes : le manifeste et le caché. Le manifeste représenterait la traduction plus ou moins fidèle des intentions éducatives dans la mise en œuvre pratique de l'enseignement. Le caché représenterait au contraire ce qui, sans que cela soit présenté explicitement comme des «savoirs à transmettre», constituerait dans les faits un ensemble d'expériences formatrices auxquelles les élèves sont confrontés. Les textes et les documents officiels, les plans d'études, n'explicitent pas entièrement les contenus que l'on entend enseigner dans les écoles, sans que cela implique l'intention de cacher des contenus ou d'en faire un secret. Perrenoud explique qu'il y a tout simplement une partie du curriculum qui est implicite, sans forcément que cela traduise les mauvaises intentions de l'institution. Il y a parfois des composantes du curriculum scolaire qui sont tellement évidentes que personne ne se préoccupe de les formaliser par écrit : *«Tout le monde sait qu'on va aussi à l'école pour apprendre à vivre en société, avec la part de contrainte, d'oubli de soi, d'obéissance, de patience et de sacrifice que cela suppose ; ce n'est pas parce que ces finalités sont absentes des textes qu'elles ne sont pas dans les esprits de chacun, il n'y a là aucun voile à déchirer»* (PERRENOUD, 1993, p. 74). Dans d'autres cas, les formulations plus ou moins vagues et générales des plans d'études ont pour but de masquer les contradictions, les conflits de valeur et, en général, les différentes visions ou finalités qui sont derrière les éléments du curriculum formel. Il faudrait remonter au débat entre les groupes politiques, les groupes pédagogiques et les groupes de pression les plus variés si l'on voulait établir une cartographie de la pluralité des points de vue qui se nichent entre les lignes du curriculum formel. C'est le cas par exemple des finalités liées à l'éducation civique. Il vaut mieux parler d'éducation civique en termes généraux plutôt que de susciter des conflits dans les écoles et dans les institutions politiques en tentant de préciser les significations que chaque groupe attribue au mot «civique». Le «flou» représente en ce sens un compromis entre des positions divergentes. C'est aux établissements scolaires et aux enseignants en particulier qu'est délégué le travail de traduction de ce flou dans les expériences formatrices quotidiennes. C'est d'ailleurs pour cette raison que ce qui peut être considéré comme «caché» par le chercheur attentif seulement aux textes écrits ne l'est pas nécessairement pour les acteurs sociaux directement impliqués dans le monde de l'école.

Sur le même sujet, c'est-à-dire sur le caractère plus ou moins évident de ce que l'on définit normalement par curriculum caché, Elisabeth Vallance propose une lecture historique intéressante (VALLANCE, 2014). L'auteure a étudié l'évolution des perceptions des fonctions de contrôle des individus à travers l'école aux États-Unis tout au long du XIX^e siècle. Ces fonctions – inculcation des valeurs, socialisation politique, éducation à l'obéissance, perpétuation des structures de classe – ne sont pas toujours perçues de la même manière par les différentes composantes sociales. Ce qui jusqu'en 1860 (avec des intensités variables) était perçu comme un des bénéfices principaux de l'éducation devient, à partir de l'après-guerre civile, un élément qu'il vaut mieux garder dans l'implicite (qu'il vaut mieux *catcher*). C'est lorsque le discours de l'école cesse d'être construit sur des justifications de contrôle pour se fonder principalement sur des justifications en termes de bien-être des individus (*welfare of individuals*) que des dimensions du curriculum deviennent cachées. Autrement dit, écrit l'auteur, le curriculum caché ne devient réellement caché que lorsque les acteurs de l'école se rendent compte que les objectifs de contrôle ont été atteints : «*The hidden curriculum became hidden only when school people were satisfied that it was working*» (VALLANCE, 2014, p. 6).

Le concept de curriculum *caché* ou *latent* se définit par rapport à plusieurs clés de lecture. Paun (2006) identifie trois significations principales du concept. Premièrement, on considère que le curriculum caché représente les intentions éducatives non déclarées des enseignants. Selon ce point de vue, les enseignants agiraient par la ruse en passant sous silence une partie du curriculum qu'ils entendent transmettre aux élèves. Une deuxième interprétation considère comme caché tout ce qui relève de l'implicite propre à la culture scolaire (routines, rituels, normes, savoir-faire) et qui fait pourtant partie du quotidien du monde de l'école. Dans ce cadre, les acteurs sociaux n'agissent pas rationnellement, mais véhiculent automatiquement des façons d'être et d'agir inégalement distribuées auprès du public scolaire. Troisièmement, il est possible de définir le curriculum caché à partir de l'intention de socialiser l'élève à travers une éducation morale qui se trouve à la limite de l'endoctrinement et de la manipulation. Les différentes définitions auxquelles on peut se référer pour expliquer ce que représente le curriculum caché ne sont pas exclusives l'une de l'autre mais complémentaires et permettent de saisir que la réalité sociale varie en fonction des intérêts de recherche.

3.3 Sociologie du curriculum : regard sur les savoirs et les connaissances

3.3.1 Les limites d'une approche excessivement engagée

La sociologie du curriculum des années 1970 était explicitement chargée d'un esprit militant. Née dans les institutions de formation des enseignants, l'un de ses buts était de fournir aux maîtres des instruments cognitifs leur permettant d'agir pour une école réellement démocratique. Young, quarante ans après *Knowledge and Control*, tire un bilan critique de l'impact de la sociologie du curriculum en affirmant que, en fin de compte, les mouvements de la Nouvelle sociologie de l'éducation (Grande-Bretagne) et des *Critical curriculum studies* (États-Unis) ont eu une influence très limitée sur les pratiques scolaires (YOUNG, 2008). Il ne suffit pas, écrit l'auteur, de justifier le manque d'efficacité politique des théories du curriculum (au moins en ce qui concerne le monde anglophone) par l'hégémonie des gouvernements conservateurs Reagan et Thatcher et par la diffusion conséquente des politiques éducatives néolibérales. Young soutient que la Nouvelle sociologie de l'éducation, en prenant une posture dogmatique, n'a pas su se positionner de façon critique par rapport à ses propres revendications épistémologiques et ses visions du monde et a ainsi fait preuve d'une certaine naïveté intellectuelle. Les propos politiques ont peut-être prévalu sur la nécessité de compréhension du monde scolaire : «*The new sociology of education treated curriculum knowledge as a socially constructed reality like any other. It followed that if knowledge structures such as subjects or disciplines appeared to be barriers to greater equality, they could always be changed. [...] This view of knowledge led to an overpoliticized and instrumental view of the curriculum as something that could always be changed if political purposes changed*» (YOUNG, 2008, p. 3). En concentrant leurs efforts sur la compréhension du lien entre la construction sociale des curricula et les politiques visant à les changer, les sociologues de l'éducation ont fini par négliger excessivement les fondements sociaux de la connaissance. La «surpolitisation» du regard posé sur le curriculum a induit les chercheurs de la Nouvelle sociologie de l'éducation et des *Critical curriculum studies* à ne considérer la forme institutionnelle du curriculum que comme expression de logiques conservatrices. En plus des raisons proprement politiques, la sociologie du curriculum visait non seulement à comprendre les facettes du rapport entre école et connaissances, mais aussi à renforcer les distances vis-à-vis des

logiques technocratiques qui imprégnaient la sociologie de l'éducation de l'après Seconde Guerre mondiale. Cela dit, il est possible de retracer les critiques principales qui ont été adressées à la sociologie du curriculum a posteriori, afin de comprendre comment réajuster le regard sur les connaissances scolaires. Plus précisément, cette démarche permet de comprendre comment réintroduire la dimension institutionnelle dans l'analyse des curricula sans qu'un regard idéologique n'intervienne.

3.3.2 Les évolutions de la sociologie du curriculum

L'évolution de la sociologie du curriculum dont nous voulons rendre compte ici concerne la volonté de réintroduire comme élément central de l'analyse du curriculum la réflexion sur la signification et la nature des « connaissances ». Cette évolution – qui s'appuie sur un regard et sur une approche intellectuels parfois affublés de l'étiquette du « réalisme » – est survenue d'abord dans le monde anglophone, en particulier en Grande-Bretagne, dans ces mêmes institutions qui avaient vu se développer le mouvement de la Nouvelle sociologie de l'éducation. Parmi les auteurs de référence, on retrouve le nom de Michael Young, éditeur à l'époque de *Knowledge and Control*. L'objectif principal a consisté à dépasser ou à compléter les perspectives analytiques les plus répandues des quarante dernières années. Selon que l'on se réfère aux approches néoconservatrices ou aux approches postmodernes, pour utiliser la terminologie de Moore et Young (2001), on peut identifier quelques faiblesses. On aurait, d'un côté, une vision dogmatique et positiviste des connaissances perçues comme essentielles à l'accomplissement de fonctions sociales particulières et, de l'autre, une vision excessivement relativiste qui n'est pas en mesure de reconnaître la part d'objectivité qui caractérise la production des connaissances et, par conséquent, des savoirs qui prétendent être transmis à travers l'action de l'école. La citation qui suit synthétise la raison de fond de la critique adressée à une certaine sociologie du curriculum : « *If all standards and criteria [qui permettraient de définir le curriculum] are reducible to perspectives and standpoints, no grounds can be offered for teaching any one thing rather than any other (or, ultimately, for teaching anything at all!)* » (MOORE, YOUNG, 2001, p. 449). Une conception selon laquelle les savoirs n'existent qu'en fonction d'un arbitraire (soit en fonction des intérêts des classes dominantes, soit en fonction des situations contingentes et quotidiennes) est critiquable, car elle ne permet pas

de définir les bases de ce que sont des connaissances enseignables, que la jeune génération serait également en outre en droit de partager. Cette conception que Young et Moore appellent la «critique postmoderne» aurait paradoxalement renforcé deux types de positions qu'elle visait au contraire à combattre : une vision traditionaliste du curriculum et une vision technique-instrumentale du curriculum. C'est donc par un détour *via* la compréhension de ce qu'est la connaissance (*knowledge*) que la sociologie du curriculum essaie d'évoluer, en remédiant à quelques-unes des limites qui en ont caractérisé le travail durant les années 1970 et 1980. C'est notamment en recourant à une approche plus «réaliste» que la sociologie du curriculum pourrait surmonter les problèmes liés soit aux conceptions relativistes de la connaissance, soit à ses conceptions positivistes.

Un premier élément qui fait de la connaissance un objet d'étude en soi réside dans la distinction opérée par Williams entre «*truth*» et «*truthfulness*» (WILLIAMS, 2002). La vérité (*truth*) se fonderait sur le principe que certaines connaissances peuvent être considérées comme épistémologiquement plus puissantes que d'autres, ce qui ne signifie pas du tout qu'elles ont un caractère statique et éternel. Leur puissance tiendrait à leur capacité de décrire des phénomènes déterminés sur la base de principes rationnels et reconnus. La véracité (*truthfulness*) représenterait un désir, voire un réflexe, pour agir contre le caché, les pièges et les ruses. En sociologie de l'éducation, le réflexe de *truthfulness* a souvent été associé à la volonté de déconstruire le curriculum de manière à en faire émerger le caractère partial relevant des intérêts des classes dominantes. Le principe de base est le suivant : le caractère officiel du curriculum ne refléterait pas ses «vraies» fonctions sociales. En sciences sociales en général et en sociologie de l'éducation en particulier, écrivent Maton et Moore, la compréhension de la notion de vérité a été obscurcie par un désir beaucoup plus diffus de mettre en œuvre les efforts de dévoilement : «*From the radical social constructivism of the early 1970s, through waves of feminism and multiculturalism to post-structuralism and postmodernism, the passion for truthfulness has dominated at the expense of the passion for truth. As a result, knowledge as an object of study in its own right has been obscured*» (MATON, MOORE, 2010, p. 4). Les deux auteurs signalent que l'évolution vers une approche réaliste implique de ne pas adopter des perspectives d'analyse mutuellement exclusives, mais, au contraire, de partir de l'idée que la connaissance est soit l'objet d'aménagements sociaux et de jeux d'acteurs, soit dotée de propriétés qui lui sont propres et qui en garantissent une certaine authenticité. Plus précisément, Maton

et Moore – en s’inspirant du travail de Margaret Archer – exposent trois principes de l’approche réaliste : le principe du « réalisme ontologique » (*ontological realism*), le principe du « relativisme épistémologique » (*epistemological relativism*) et le principe de la « rationalité de jugement » (*judgemental rationality*). Le *réalisme ontologique* présuppose qu’il existe une réalité externe au domaine symbolique et que, par conséquent, la connaissance est identifiable en dehors des représentations que peuvent en avoir les acteurs sociaux¹¹. L’existence d’une réalité externe à la dimension symbolique n’implique pas que les individus ne pourraient pas étendre leurs croyances et leurs points de vue à l’infini ; ils le font au contraire en manifestant une vaste pluralité d’interprétations. Par contre, la reconnaissance d’une réalité externe limite la possibilité de pouvoir tout « connaître ». En effet, dans une approche réaliste, croyances et connaissances ne se superposent pas, ce qui ne veut pas dire que les deux mondes soient à concevoir comme des compartiments cloisonnés. Le contact entre les deux est possible, et le pouvoir d’imagination des acteurs sociaux peut contribuer à la production de connaissances autres que celles qui se présentent dans un temps et dans une situation déterminés. La connaissance n’est ni statique ni nécessairement universelle, mais elle varie au contraire dans le temps et selon les contextes sociaux et culturels. Dans une approche réaliste, on reconnaît cette dynamique, et c’est pour cette raison que l’on invoque le principe du *relativisme épistémologique*. La connaissance, sans être modifiable à la carte selon les points de vue des acteurs sociaux (*observer-dependent*), est tout de même regardée comme historiquement contingente et socialement indéterminée, ce qui différencie l’approche réaliste des approches positivistes et déterministes (DONATI, 2012). Les dimensions collective et historique prévalent ici sur les multiples représentations individuelles de la réalité. Ces dernières ne constituent pas des connaissances en soi, mais peuvent intervenir dans la production collective des connaissances. Finalement, le relativisme épistémologique n’implique pas que l’observateur de la réalité ne pourrait pas juger les différents types de connaissance qui se font concurrence dans le monde, car tous les types auraient un même statut de vérité (relativisme du jugement).

¹¹ Le principe, tel que mis en évidence par la philosophie réaliste et tel qu’exposé ici par Maton et Moore, rappelle les mots utilisés par Herbert Blumer pour exposer les principes méthodologiques de l’interactionnisme symbolique : « *I shall begin with the redundant assertion that an empirical science presupposes the existence of an empirical world. Such an empirical world exists as something available for observation, study, and analysis. It stands over against the scientific observer, with a character that has to be dug out and established through observation, study, and analysis. [...] “Reality” for empirical science exists only in the empirical world* » (BLUMER, 1986, p. 21-22).

Au contraire, le principe de la rationalité du jugement implique qu'il est possible, sur la base de critères intersubjectifs et rationnels, de déterminer les mérites et les apports respectifs des différentes formes concurrentes de connaissance : il y a des conditions rationnelles qui permettent d'affirmer que certaines théories sont plus adéquates que d'autres. Il n'est pas possible de définir ces critères de façon générale et indépendamment des objets d'étude, mais cela ne signifie pas qu'il est impossible de distinguer la science de la non-science. Pour le dire avec les termes de Boudon, « *il n'existe pas d'ensemble fini de critères qu'on pourrait appliquer à la manière d'une checklist pour déterminer si une théorie est vraie. En revanche, on peut, dans bien des cas, trancher avec certitude en faveur d'une théorie contre une autre. [...] Il n'y a pas de critères généraux de la scientificité, mais la scientificité existe* » (BOUDON, 2008, p. 33-35). La référence des promoteurs d'une approche réaliste au concept de « *great asymmetry* » développé par Ernest Gellner est explicite : « *Some knowledge, or ways of producing knowledge, simply are better than others* » (MOORE, 2007, p. 39). La sociologie du curriculum a dû finalement accepter la critique qui visait sa propension à relativiser toute forme de connaissance en ne focalisant l'attention que sur ce qui se passait dans les écoles et dans les classes, car les savoirs, en tant que produits d'une construction sociale émanant de la vie quotidienne des acteurs, seraient tous légitimes et auraient tous la même valeur¹². Or, pour nous rapprocher du thème qui nous concerne principalement ici, croyances religieuses et savoirs sur les religions ne sont *pas* symétriques et renvoient par conséquent à différents types de perspectives d'analyse.

3.3.3 Sortir du dilemme épistémologique

Une des difficultés que les sociologues de l'éducation peuvent rencontrer lorsqu'ils affrontent le thème de la connaissance est liée à ce que Alexander nomme le « *dilemme épistémologique* » (ALEXANDER, 1995). Ce dilemme représente une situation où le seul choix théorique possible s'effectue entre un absolutisme d'origine positiviste et un relativisme d'origine constructiviste, ce qui donne lieu à une fausse dichotomie : d'un côté,

¹² Pour une plus large discussion sur le relativisme en sciences sociales, nous renvoyons aux travaux de Raymond Boudon, notamment à ses analyses de la pensée de Max Weber (BOUDON, 2006, 2008). Signalons aussi le travail de Frédéric Gonthier (2006) : *Relativisme et vérité scientifiques chez Max Weber*.

l'idée que la connaissance doit être décontextualisée, détachée de valeurs et « objective », et de l'autre, l'idée que la connaissance est socialement construite et inéluctablement liée à des enjeux d'intérêt et de pouvoir. Du fait de cette dichotomie, lorsque l'on travaille sur le curriculum, le dilemme épistémologique se traduit en « dilemme éducatif » (*Educational Dilemma*). Soit le curriculum est donné, prédéterminé (position néoconservatrice), soit il est entièrement relatif aux luttes des groupes qui sont en compétition (position postmoderne).

Avec la notion d'asymétrie (*Asymmetry*), Gellner (1992) se réfère à la différence qui existe entre différentes formes de connaissances qui habitent le monde : toutes les connaissances ne sont pas équivalentes ! L'auteur critique très vivement les conceptions relativistes de la culture humaine et défend la présence dans le monde de connaissances qui sont préalables aux modèles culturels et irréductibles aux seules dynamiques interactionnelles entre individus. Les connaissances ne peuvent pas se réduire à la construction sociale de la réalité. La critique s'étend bien évidemment aux postures religieuses (voire fondamentalistes) de la compréhension du monde : bien que l'on ne partage pas l'hypothèse relativiste de « toute connaissance sur le monde s'équivaut », il est également impossible, dans une société moderne, d'identifier une vérité qui soit absolument et éternellement vraie. En résumé, la position relativiste et la position dogmatique sont toutes deux critiquées. Moore (2007) reprend cette distance en passant par la distinction entre positivisme (*positivisme, logical atomism*) et relationnisme (*relationalism*). Dans la tradition positiviste, la connaissance est non sociale par définition : les savoirs sont transcendants, identifiables en dehors de la société, de l'histoire et de la culture. Dans l'optique relationniste, les connaissances sont arbitraires, car construites au sein de relations particulières et indéterminées. L'auteur relie les deux conceptions de la connaissance à l'absolutisme et au relativisme, rejoignant ainsi le propos de Gellner : « *Whereas logical atomism seeks meanings that are given, relationalism treats meanings as arbitrary (as in Bourdieu's field theory) and as inherently unstable and provisional (as in poststructuralism). The former tends to absolutism and the latter to relativism* » (MOORE, 2007, p. 28).

Les néo-conservateurs définissent comme valides et dignes d'être enseignées à l'école les connaissances qui représenteraient le « mieux » ce dont une société dispose. Le problème majeur de cette approche réside dans le fait de concevoir le bagage culturel d'une société en termes idéalistes et déterministes. L'idée est bien résumée par les mots du poète anglais

Matthew Arnold, pour qui la culture, c'est la recherche de la perfection à travers la connaissance des meilleures œuvres humaines: «[...] *culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world*» (ARNOLD, 1869, p. VIII). Les connaissances dignes d'être enseignées à l'école sont présentées comme des « données de fait », sans être mises en relation avec les contextes historiques et les débats internes aux disciplines, aux arts comme à la science.

D'origine progressiste et postmoderne, l'un des objectifs les plus poursuivis par la sociologie de l'éducation a été celui de dévoiler les logiques autour desquelles est construite la connaissance scolaire et de rendre par conséquent visible les rapports inégalitaires qui se dissimulent dans les relations éducatives (de classe, de race, de genre, etc.). En revanche, l'attention n'a pas été focalisée sur la nécessité de comprendre la nature même de la connaissance et son autonomie par rapport à d'autres sphères sociales. Il s'agit donc de sortir de l'impasse du choix entre deux positions mutuellement exclusives et réductrices, afin de promouvoir au contraire une approche davantage pluraliste. Des logiques d'intérêts et de pouvoir cohabitent avec des logiques propres à la production et à la diffusion des connaissances elles-mêmes. Les connaissances auraient donc une légitimité qui leur est propre et qui en fait un objet d'analyse en lui-même, sans qu'elles soient réduites aux rapports de force sociaux, c'est-à-dire sans qu'elles soient conçues comme arbitraires. Les connaissances, considérées comme un objet d'analyse autonome, présentent un intérêt de recherche central dans le champ de l'éducation. Lorsqu'elles ne sont pas considérées comme un objet d'analyse autonome, les connaissances ne sont interrogées et questionnées que dans la mesure où elles représentent un élément permettant d'argumenter en faveur de thèses dont les centres d'intérêt sont ailleurs : les connaissances comme instrument de reproduction des rapports de force, les connaissances comme moyens de maintenir l'ordre social, les connaissances comme éléments de résistance, les connaissances comme moteur de croissance économique.

3.3.4 Différenciation de la connaissance

La dimension de différenciation de la connaissance, comme élément de base pour la sociologie du curriculum, a été introduite par Basil Bernstein (1971). Un intéressant support empirique aux réflexions bernsteiniennes

est constitué par un ouvrage collectif coordonné par John W. Meyer (1992). Le fil directeur de cet ouvrage parcourt la thèse selon laquelle les réformes des curricula sont des expressions de dynamiques internationales qui transcendent en partie les politiques nationales. Les auteurs affirment que le souci de former des futurs citoyens, et non de fournir aux élèves des connaissances qui ne sont pas en mesure d'être acquises dans d'autres sphères éducatives, notamment au sein de la famille, transparait de plus en plus dans les nouveaux curricula. Cela signifie que l'on assiste à un processus de « dédifférenciation » des curricula, au sens où les domaines de connaissance, le monde du travail et celui de la participation citoyenne tendent à se fondre dans un seul parcours. Cette dynamique est tout particulièrement visible dans le concept d'éducation tout au long de la vie (*long life learning*), car cela présuppose effectivement un espace et un temps où l'acquisition de connaissances se superpose au déroulement d'autres types d'activités sociales¹³ (MATON, 2008).

L'œuvre du sociologue anglais Basil Bernstein (2000) montre que la définition des curricula relève plus de dynamiques politiques et économiques externes que d'interrogations sur les conditions nécessaires à l'acquisition de la connaissance. Pour reprendre les idées de Catherine Kintzler présentées plus haut, on pourrait dire que la définition des curricula ne relève pas d'un processus de rupture avec l'immédiateté sociale, qui est pourtant une condition nécessaire à l'acquisition d'autonomie de l'élève et de l'enfant. Dans l'œuvre de Bernstein, il est possible de reconnaître un héritage durkheimien qui se manifeste dans la distinction que l'auteur opère entre connaissance sacrée et ésotérique, d'un côté, et connaissance profane et mondaine, de l'autre (MOORE, MULLER, 2002).

¹³ Ces dynamiques de dédifférenciation du curriculum sont en contradiction avec ce qui, dans les institutions scolaires, continue de représenter non seulement du « bon travail » et donc des chances de réussite plus importantes, mais aussi une meilleure acquisition des savoirs : la capacité d'émanciper les activités et les produits scolaires des mondes les plus proches de l'expérience immédiate et quotidienne. Beaucoup de travaux issus de l'équipe ESCOL (Éducation, scolarisation) hébergée par le Centre interdisciplinaire de recherche Culture, Éducation, Formation, Travail (CIRCEFT), ont montré l'importance de cette mise à distance du monde familial, dite aussi exigence de « secondarisation » : « À chaque niveau du cursus, en des modalités bien évidemment différentes d'un niveau du cursus ou d'une discipline à l'autre, il est requis des élèves un travail de reconfiguration, de secondarisation de leur expérience première, ordinaire, du monde, de ses usages langagiers et de ses genres discursifs. Ce travail requiert et permet tout à la fois de les ressaisir pour les constituer en objets de questionnement, de réflexion et de connaissance, de les considérer sur un registre nouveau, porteur de généralité et régi par une exigence et des normes de validité spécifiques et constitutifs d'un univers de contraintes et de possibles, pour une large part émancipé du caractère particulier et conjoncturel de l'expérience première » (Bautier & Rochex, 2004, p. 202).

Déjà en 1971, Bernstein se donnait comme objectif de comprendre la différenciation du discours pédagogique, tout en allant au-delà des descriptions binaires qui opposent connaissances scolaires et connaissances «quotidiennes» (*everyday knowledge*), connaissances «officielles» et connaissances «locales». Le but n'est pas d'accentuer de manière plus ou moins stéréotypée les caractéristiques de l'une ou de l'autre, les similarités ou les différences, mais de comprendre quels sont les fondements sociaux de la différenciation des discours pédagogiques. Bernstein introduit une définition de la connaissance à partir de deux dimensions qui la caractérisent. D'abord, il fait la distinction entre «classification» (*classification*) et «cadrage» (*framing*). Avec le terme de *classification*, Bernstein fait référence à la distance entre des savoirs disciplinaires qui sont relativement autonomes. La classification peut être forte (par exemple entre l'histoire et la chimie) ou faible (par exemple entre l'histoire et la géographie ou entre la chimie et la physique). La notion de *cadrage* définit les contours des relations entre élèves et enseignants. Si le cadrage est «fort», les rôles, les statuts et les règles de vie dans la classe sont explicitement définis et peu négociables. On parle de hiérarchie enseignant-élève *explicite*. Si le cadrage est faible, enseignants et élèves jouissent d'une plus grande liberté dans la définition de la relation pédagogique, et des rapports de pouvoir se mettent donc en place qui tendent à l'horizontalité. On parle dans ce cas de hiérarchie enseignant-élève *implicite*.

Dans ses travaux les plus récents, l'auteur a introduit les idées de connaissance fondée sur un *discours vertical* et de connaissance fondée sur un *discours horizontal* (BERNSTEIN, 1999). Cette catégorisation supplémentaire permet à l'auteur de ne pas limiter son analyse aux relations entre les différentes formes de connaissance, mais de comprendre comment évoluent les connaissances elles-mêmes.

Le discours vertical caractérise une connaissance qui prend forme dans un environnement spécifique dédié à la production même des connaissances. Les significations de telle connaissance ne dépendent pas du contexte dont elles relèvent, mais ont un caractère de validité générale. Le «discours vertical» a une forme cohérente, explicite, structurée selon des principes méthodologiques reconnus, et il emploie un langage spécialisé destiné à la circulation de textes écrits. La portée de ces différentes composantes varie, écrit Bernstein, selon qu'il s'agit d'un discours relatif aux sciences de la nature ou d'un discours relatif aux sciences humaines. Dans le discours vertical, la circulation des connaissances relève de règles qui en organisent la distribution, la transmission et l'évaluation.

Le discours horizontal caractérise des connaissances qui relèvent du sens commun et dont les significations sont très fortement liées à leur contexte, c'est-à-dire qu'elles ont une portée limitée au contexte d'énonciation. Quand on parle normalement de connaissance spontanée, écrit l'auteur, on fait d'habitude référence à des descriptions en termes de connaissances orales, locales, implicites, dépendantes du contexte etc., mais selon le point de vue adopté par Bernstein, la caractéristique fondamentale est autre : les connaissances spontanées sont *segmentées*. Le terme «segmenté» renvoie aux modalités de production de la connaissance et indique un discours pédagogique qui varie selon la segmentation et la spécialisation des activités et des pratiques. Dans le discours horizontal, il y a également des procédures à travers lesquelles les connaissances circulent mais ne peuvent se libérer du contexte local pour finalement circuler à un niveau plus général.

La différenciation de la connaissance est ainsi définie comme un nouveau concept clé de la sociologie du curriculum et suggère, écrit Young (2008), un nouvel agenda de recherche en sociologie de l'éducation. D'abord, cela incite à identifier les conditions permettant aux élèves d'acquérir des connaissances qualifiées de *powerful knowledges*. Avec cette expression, Young définit un type de connaissance dont l'acquisition permet à l'individu (l'élève) de décrire et de comprendre le monde de manière plus fiable, de développer de nouveaux points de vue et de nouvelles manières de penser, ainsi que de s'exprimer autour de n'importe quel type de débat (politique, moral, éthique, etc.). L'acquisition de ce type de connaissance est d'ailleurs souvent espérée et imaginée par les parents qui soutiennent avec les efforts les plus variés la scolarisation des enfants. Lorsque l'école ne fait que soutenir le milieu culturel de son public au lieu de se présenter comme une valeur éducative ajoutée, elle ne contribue pas à l'émancipation des individus : *«If it is accepted that knowledge transmission is a key role of schools, then the curriculum must assume that some types of knowledge are more worthwhile than others, and their differences must form the basis for the differences between school or curriculum knowledge and nonschool knowledge. If the school tries to modify its curriculum in favor of the culture of the pupils who come to the school, then it is failing in its role as an agent of cultural transmission»* (YOUNG, 2008, p. 13). Pour les élèves, en particulier pour ceux qui proviennent des milieux défavorisés, la fréquentation de l'école représente une possibilité de se déplacer, pour le moins au niveau intellectuel, ailleurs que dans le seul environnement familial et local.

Une deuxième perspective de recherche concerne l'opportunité d'investiguer les réseaux et les associations culturels dans lesquels les enseignants sont impliqués au niveau de la formation disciplinaire. Il est ainsi possible de mettre en lumière les liens entre la production et la diffusion des savoirs au niveau extrascolaire et leur traduction dans le curriculum scolaire. À la différence des théories qui étaient proposées par la sociologie critique des années 1970 et qui visaient à montrer l'empreinte des classes dominantes sur la culture de l'école, l'analyse se focalise ici sur la nature des connaissances proprement dites. La question n'est pas de savoir *qui* gouverne l'école, mais de comprendre *quels* savoirs sont l'objet de l'action éducative.

Troisièmement, Young écrit qu'il est nécessaire de relever la tension entre le rôle fondamentalement conservateur de l'école (au sens où elle est responsable de la transmission des connaissances) et les pressions qui l'incitent à devenir flexible et réactive aux dynamiques sociales et économiques globales. L'analyse de cette tension permettrait de comprendre la distinction entre deux formes de résistance qui se manifestent dans le monde de l'école: la résistance qui vise à préserver la *powerful knowledge* et à revendiquer de cette façon le rôle émancipatoire de l'école, la résistance qui vise à préserver des intérêts et des privilèges professionnels (*knowledge of the powerful*).

L'enjeu principal de l'évolution de la sociologie du curriculum, étudié par les travaux d'inspiration bernsteinienne, est de montrer de quelle façon la «dédiﬀérenciation» des connaissances dans les curricula scolaires limite la possibilité des institutions scolaires d'agir au soutien d'une émancipation des élèves, surtout des élèves défavorisés, c'est-à-dire d'agir en facilitant l'ouverture des possibles intellectuels, formatifs et professionnels.

3.4 Connaissances religieuses : distinctions utiles

La production de connaissances religieuses peut se faire dans des cadres et selon des logiques différentes. En synthétisant à l'extrême, on peut retenir deux grands types de connaissances relatives à la religion: elles peuvent être d'origine religieuse, liées à un contexte plus ou moins local (une tradition et une communauté religieuse particulière); elles peuvent être d'origine scientifique, liées à des critères de production qui transcendent les communautés et les logiques particulières.

Nous ne prétendons pas développer ici un discours approfondi sur le rapport entre vérité religieuse et vérité scientifique. L'étude des caractéristiques et des relations entre ces deux régimes de vérité dépasse largement les objectifs de cet ouvrage. Ce qui nous intéresse prioritairement ici est l'illustration d'un élément d'opposition majeur entre le regard scientifique sur les religions et le regard religieux sur ces dernières : le premier ne peut pas développer des hypothèses en termes d'interventions divines. En quelques décennies, de la deuxième moitié du XIX^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale, un corpus de savoirs laïcisés produits au nom de la rationalité scientifique et contestant aux religions l'exclusivité du discours de vérité s'est développé (AVON, PELLETIER, 2016). C'est dans ce contexte, et à titre d'exemple, que l'on peut comprendre les polémiques qui ont suivi la parution en 1863 de *La Vie de Jésus* d'Ernest Renan (SIMON-NAHUM, 2007). Les vérités absolues et révélées ne persistent dans la société occidentale moderne que comme une possibilité concurrente aux vérités scientifiques, ces dernières étant par définition provisoires et fondées sur l'observation empirique. Bien qu'elles puissent hypothétiquement cohabiter dans un même espace, un même temps et un même esprit, vérité scientifique et vérité religieuse demeurent incompatibles quant à leurs épistémologies de référence.

En considérant la distinction proposée par Bernstein, on pourrait dire que les connaissances d'origine religieuse relèvent d'un discours horizontal alors que les connaissances sur les religions produites par les sciences humaines et sociales relèvent d'un discours vertical. L'approche scientifique des religions est, par définition, indépendante des confessions particulières et se caractérise par une portée compréhensive universelle, tandis que l'approche théologique n'est valable qu'au sein de traditions et d'expériences religieuses spécifiques. La portée et la légitimité de ces connaissances sont strictement liées au destin que peut avoir un enseignement de contenu religieux au sein des écoles publiques. En effet, pour que l'État puisse imposer en Suisse un enseignement obligatoire pour tous les élèves en respectant entre autres les dispositions juridiques en vigueur, il faut que les contenus et les présupposés méthodologiques de cet enseignement soient indépendants des croyances individuelles et des logiques communautaires particulières. Savoirs et méthodes doivent être guidés par des principes scientifiques et doivent pouvoir démontrer une relative validité intrinsèque : les connaissances sur les religions sont valables et légitimes indépendamment des croyances et des convictions des élèves.

3.4.1 La distinction entre enseignement confessionnel et enseignement non confessionnel

La distinction conceptuelle entre enseignement confessionnel et enseignement non confessionnel est à comprendre au regard de l'exigence historique des Églises d'instituer des enseignements religieux facultatifs au sein des écoles désormais gérées par l'État. Du point de vue pédagogique, la distinction entre confessionnel et non confessionnel devient pertinente à partir du moment où l'éducation religieuse ne se superpose plus à toute autre action éducative. En Suisse, avec la Constitution fédérale de 1874, l'éducation scolaire est conçue comme une action relevant *exclusivement* de l'autorité civile et ne peut pas être porteuse de doctrines ou de morales religieuses particulières : « *Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance* » (art. 27, al. 3). Aux Églises ne reste que la possibilité d'offrir des enseignements religieux confessionnels facultatifs, car l'obligation scolaire ne vaut que pour les enseignements non confessionnels.

Un élément fondamental commun à l'ensemble des cours confessionnels est celui qui consiste à traiter les contenus d'enseignement selon le point de vue de la tradition religieuse dont ils sont l'expression. Le point de vue interne est adopté soit lorsque l'on parle de sa propre religion, soit lorsque l'on aborde d'autres traditions religieuses¹⁴. Comme le souligne Katharina Frank, l'approche confessionnelle présuppose en outre que l'enseignant et l'élève partagent la même perspective religieuse adoptée : « *[es] ist aber allen Varianten des konfessionellen Unterrichts gemeinsam, dass sie inhaltlich von der Binnenperspektive einer bestimmten Konfession oder Religion geprägt sind und davon ausgehen, dass Schüler und Lehrer diese Binnenperspektive grundsätzlich teilen* » (FRANK, 2010, p. 28). C'est donc principalement l'adoption du point de vue interne (*Binnenperspektive*) qui caractérise l'approche confessionnelle et qui la distingue de l'approche non confessionnelle. Cela dit, il est essentiel

¹⁴ À titre d'exemple, nous pouvons citer la critique que les enseignants d'Histoire des religions dans la *scuola media* ont adressée à une partie du programme expérimental. Ils auraient relevé que le judaïsme auquel il est fait référence dans le programme présente une *vision chrétienne* du judaïsme (voir chapitre 4 ci-après). Dans ce cas, le programme ne constituerait pas un programme que l'on peut définir comme non confessionnel.

de comprendre que le traitement d'une ou de plusieurs traditions religieuses n'est que marginalement significatif dans la définition des différentes orientations didactiques. Un cours dont les contenus rendent compte de la pluralité religieuse au lieu de centrer l'attention et de fonder le discours sur une confession particulière ne relève pas automatiquement de la sphère *non* confessionnelle. Il est vrai que les enseignements interreligieux n'adoptent pas le point de vue d'une religion particulière et font preuve d'une plus grande ouverture sur la diversité que des cours monoconfessionnels, mais on peut remarquer qu'ils adoptent eux aussi un regard interne : non pas le regard relatif à une confession particulière, mais le regard relatif à l'idée de religion et de religiosité comme caractéristique constante de la vie humaine. Pour Katharina Frank, il s'agit d'une conception des enseignements religieux selon laquelle les élèves et les enseignants n'appartiennent pas nécessairement à une même religion déterminée, mais doivent repérer leurs propres attitudes et comportements religieux afin de les utiliser comme instruments de travail en classe (FRANK, 2010).

La distinction entre « enseignements confessionnels » et « enseignements non confessionnels » ne peut être utilisée qu'à la condition de clarifier et d'explicitier quelques difficultés de compréhension dont elle est porteuse :

- La distinction entre confessionnel et non confessionnel ne permet pas d'éclairer automatiquement l'agencement institutionnel des enseignements de contenu religieux. Ces derniers sont à étudier selon les contextes historiques, politiques et institutionnels particuliers.
- La distinction entre confessionnel et non confessionnel ne permet pas de rendre compte d'une possible évolution des cours d'instruction religieuse monoconfessionnels vers des enseignements de type interreligieux.
- Les enseignements interreligieux ne peuvent pas être considérés comme non confessionnels, car la manière de traiter la matière religieuse ne diffère pas en fonction de la pluralité religieuse du public auquel l'enseignement prétend s'adresser. Dans les cadres interreligieux et pluriconfessionnels, les points de vue de l'athéisme, de l'agnosticisme et de l'indifférentisme ne seraient pas considérés comme entièrement légitimes.

3.4.2 La distinction entre « religiöser Unterricht » et « religionskundlicher Unterricht »

Katharina Frank et Christoph Bochinger introduisent la distinction entre « enseignement religieux » et « enseignement de connaissances religieuses ». Le premier (*religiöser Unterricht*) aborde les objets religieux d'un point de vue religieux ; le second (*religionskundlicher Unterricht*) aborde les objets religieux du point de vue scientifique des « *cultural studies* » (FRANK, BOCHINGER, 2008). Même si, parfois, le terme de « *religious education* » est utilisé en anglais sans qu'il lui soit attribué une signification religieuse, son utilisation, écrivent Frank et Bochinger, demeure très problématique sur le continent européen. En effet, en Allemagne et en France, on désigne par *religiöser Unterricht* et *enseignement religieux* les enseignements de type confessionnel. Dans le contexte du canton du Tessin, on utilise aussi le terme d'*Insegnamento religioso* pour désigner les enseignements catholique et évangélique (voir article 23 de la Loi de l'école).

René Pahud de Mortanges (2012) introduit dans la distinction un élément supplémentaire qui caractérise les définitions des termes utilisés. L'auteur distingue le « *konfessionnelle Religionsunterricht* » du « *staatliche Religionskundenunterricht* ». Le premier terme fait référence à un enseignement qui se déroule conformément à la doctrine d'une confession religieuse particulière. Le deuxième fait, lui, référence à un enseignement qui correspond au mandat de l'État. En allemand on utilise la notion de « *Religionskunde* » pour désigner un enseignement placé sous la responsabilité de l'État et obligatoire pour tous les élèves (BLEISCH, DESPONDS, DURISCH GAUTHIER, FRANK, 2015). Cela correspond à ce qui est parfois désigné dans le débat francophone par « Enseignements publics des religions ». On suppose ici que l'État est censé offrir un enseignement fondé sur un traitement scientifique des contenus religieux (de la religiosité, des religions et de l'histoire des religions). Un enseignement public des connaissances religieuses est un enseignement qui ne porte en principe aucun jugement de valeur sur les religions et sur la religiosité, un peu comme l'histoire et les sciences sociales le font avec leurs objets d'étude respectifs : « *Religionen und Religiosität sind weder positiv noch negativ konnotiert* » (FRANK, 2010, p. 32).

3.4.3 «*Into religion*», «*from religion*», «*about religion*». Une distinction nécessaire

La littérature qui aborde le thème des enseignements de contenu religieux utilise désormais de manière très diffuse la distinction entre trois types d'enseignement (GRIMMITT, 1987; SCHREINER, 2005; ZIEBERTZ, 1994): enseignement «*into religion*», enseignement «*from religion*» et enseignement «*about religion*». La distinction entre ces différents types d'enseignements a fait l'objet de critiques, dues notamment à leur manque d'opérationnalité en termes d'analyse ou de mise en acte des pratiques didactiques (BLEISCH *et al.*, 2015; JÖDICKE, 2013). La typologie demeure toutefois utile pour illustrer de manière claire la différence entre des savoirs scientifiques et des savoirs religieux. Reprenons les trois définitions.

Les enseignements *into religion* s'intéressent à une confession religieuse particulière et l'étudient à partir d'un regard qui provient de l'intérieur: on étudie une confession religieuse selon les logiques internes et la doctrine de cette confession. Normalement, ce type d'enseignement est délivré par les communautés religieuses et assuré par un enseignant supposé être croyant. L'objectif de l'enseignement est d'introduire l'élève dans la doctrine religieuse et de lui apprendre les croyances et les pratiques religieuses.

Les enseignements *from religion* offrent l'opportunité aux élèves de réfléchir sur les grands questionnements religieux et moraux selon une optique qui transcende la seule confession d'appartenance. Il est possible de faire référence à plusieurs traditions religieuses. Michael Grimmit, qui introduit cette notion, en explique le sens avec les mots suivants: «*When I speak of pupils learning from religion I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves*» (GRIMMITT, 1987, p. 225). Les cours sont construits de manière à ce que les élèves puissent développer une opinion et un regard personnel sur des thèmes qui touchent les religions, à partir de leur propre expérience et des réflexions sur leurs questionnements existentiels. Le but principal de ce type d'enseignement est de contribuer au développement spirituel chez les jeunes et les enfants: «*evaluate their understanding of religion in personal terms and evaluate their understanding of self in religious terms*» (GRIMMITT, 1987, p. 213). La logique *from religion* est loin de quitter l'univers religieux, même si elle introduit des éléments dont le caractère profondément religieux n'est pas

immédiatement perceptible. Plus précisément, c'est en mélangeant éthique, morale et spiritualité que les enseignements *from religion* s'emploient à une plus grande ouverture. On sait bien qu'il n'est pas possible de réduire la morale et l'éthique à l'univers religieux, et si l'on vise une éducation morale par les religions, cela ne peut se faire qu'avec les élèves qui choisissent spontanément de s'inscrire à l'enseignement. Ce type d'approche s'adapte à un enseignement interreligieux, et c'est pour cette raison qu'il n'est pas possible de le concevoir comme un enseignement obligatoire (FRANK, UEHLINGER, 2009).

Au lieu d'être observées de l'intérieur, dans les enseignements *about religion*, les traditions religieuses sont approchées de l'extérieur avec un regard descriptif et historique. Armin Geertz parle à ce propos d'«études non religieuses des religions» en leur attribuant un caractère clairement scientifique: «[The secular study of religion] *It simply chooses to interpret, understand and explain religion in non-religious terms. It confines itself to analytical models grounded in a view of the world based on insights and achievements of the natural sciences. The study of religion, obviously, is not a natural science. It applies methods, theories and models developed in the human and social sciences*» (GEERTZ, 2000, p. 21). Grimmit (1987) décrit le type d'enseignement *about religion* comme un enseignement fondé sur une compréhension non personnelle du monde des religions: «*This type of learning might be said to be initiating pupils into an impersonal or public mode of understanding*» (GEERTZ, 2000, p. 225). Alors que dans la modalité *from religion* l'implication personnelle de l'individu dans la compréhension des religions est dominante, dans la modalité *about religion* la compréhension ne peut être légitime que par l'adoption d'un regard externe et scientifique. Les textes sacrés sont considérés comme un objet littéraire dont la lecture est menée dans une perspective non religieuse. L'enseignant qui assure le cours n'est pas en mesure de rendre compte de ses propres croyances et convictions; il construit son enseignement sur la base des connaissances fournies par les sciences humaines. Le regard sur les religions vise à étudier les croyances, les valeurs et les pratiques afin de comprendre les manières d'agir des individus et les structures et les logiques de composition des groupes sociaux. L'approche *about religion* nécessite l'adoption d'une voie comparative et ne peut pas négliger l'étude des phénomènes qui témoignent d'une prise de distance par rapport aux croyances religieuses. Entrent dans cette catégorie, entre autres, les

disciplines telles que l’Histoire des religions, la Phénoménologie des religions, l’Ethnographie des religions, la Sociologie des religions, etc. La dimension réflexive n’est pas absente des enseignements *about religion*, mais elle passe par la prise de distance des points de vue religieux au profit d’un regard informé par l’histoire et par l’altérité. On peut représenter la classification des types d’enseignement de manière synthétique à l’aide du tableau suivant :

	<i>Teaching in religion</i>	<i>Teaching from religion</i>	<i>Teaching about religion</i>
Rapport aux confessions religieuses	Une confession de référence	Une ou plusieurs traditions religieuses de référence	Adoption d’un regard externe indépendant des traditions religieuses
Principes méthodologiques	Partage de la foi entre enseignant et enseigné	Partage de principes moraux et éthiques de différentes religions	Enseignement conduit selon les principes des sciences humaines
Finalités principales	Introduction à la doctrine et aux pratiques	Développement spirituel et religieux	Compréhension scientifique des faits religieux

3.5 Des réflexions théoriques à l’analyse du curriculum d’Histoire des religions

Les éléments théoriques que nous avons exposés jusqu’à présent sont bien sûr en relation avec le projet de réforme qui vise l’introduction de l’enseignement d’Histoire des religions dans l’école tessinoise. Nous expliciterons brièvement ici de quelle manière on peut envisager ces relations entre dimension théorique et dimension empirique.

3.5.1 Les facettes du curriculum dans le projet expérimental « Histoire des religions »

Deux éléments sont prépondérants dans le curriculum d'Histoire des religions, que l'on peut comprendre à la lumière des apports de la sociologie du curriculum en ce qu'elle permet de focaliser l'attention sur l'action des acteurs.

Le premier élément est constitué par un processus de construction du projet d'Histoire des religions qui ne peut être compris qu'à partir d'une analyse des relations entre les différents acteurs qui y sont impliqués concernant à la fois l'agencement institutionnel et l'application de l'enseignement. La phase historique du curriculum d'Histoire des religions que nous avons étudiée représente une partie du processus qui s'était donné pour objectif d'aboutir à un curriculum formel bien défini. Rappelons à ce propos qu'il s'agit d'un enseignement *expérimental*, dans lequel convergent par définition toutes les opinions et tous les points de vue qui devraient par la suite permettre l'élaboration d'un programme d'enseignement *officiel* et *généralisé*. Autrement dit, nous étudions un curriculum formel « en train de se faire ». La particularité du processus est que la construction du curriculum formel est censée se nourrir de l'expérience de la pratique d'enseignement, c'est-à-dire du curriculum réel. Le processus est circulaire : un programme d'études expérimental (supporté par des principes institutionnels et juridiques) donne lieu à une expérience pratique d'enseignement d'Histoire des religions. Cette expérience est conçue dans le but de produire à moyen terme un programme d'études définitif. Dans ce processus interviennent plusieurs acteurs dont nous avons essayé de repérer les éléments d'actions et de représentations qui contribuent à la construction du curriculum d'Histoire des religions.

Le deuxième élément, qui est bien sûr lié au premier, concerne la dimension cachée du curriculum. Le thème du curriculum caché, lorsque l'on parle de religions à l'école publique, ressort de manière évidente comme élément constitutif du discours sur lequel se construit le projet de réforme. La thèse désormais célèbre du cheval de Troie est, on l'a vu, emblématique (KINTZLER, 1992). On peut résumer les propos de Catherine Kintzler en en reprenant trois points centraux :

1. Un enseignement des faits religieux à l'école est intrinsèquement problématique. La revendication légitime d'une étude des religions à partir d'une démarche scientifique n'est possible que dans les

universités, car une telle étude « *ne peut être entreprise que par des esprits formés* » (KINTZLER, 1992, p. 11). En fait, l'étude des religions engage profondément la conscience individuelle et ne peut pas être comparée à l'étude d'autres sujets dont s'emparent les sciences humaines.

2. Les groupes sociaux religieux sont poussés à s'appropriier des enseignements des faits religieux, en compromettant les exigences académiques que réclame le traitement historique des religions. Le regard sur les religions cesserait d'être informé par des arguments et des connaissances relevant des sciences humaines au profit d'un regard informé par des logiques religieuses.
3. Plutôt que d'inventer une « discipline cheval de Troie » (réintroduction des divinités religieuses dans l'espace public), il faut réintroduire les humanités anciennes et modernes. Si cela ne se fait pas, c'est parce que l'action de l'école est dans les faits orientée par le principe de l'adaptation sociale plutôt que par le principe de l'émancipation individuelle par l'acquisition de connaissances. Le point de vue de Kintzler est le suivant : « *On ne va pas à l'école pour s'adapter à telle ou telle ou telle autre société, on y va pour construire sa propre autonomie, ce qui suppose une rupture momentanée avec l'immédiateté sociale* » (KINTZLER, 1992, p. 10).

Le rapport entre les Églises et l'État est crucial dans le développement des systèmes éducatifs modernes. Sans entrer dans les détails de l'histoire des rapports entre État et Églises et sans vouloir nier les différences qui caractérisent ce rapport dans les pays du monde occidental, nous pouvons tout de même dire que la genèse de l'école moderne repose sur la revendication de la primauté éducative de l'État au détriment de l'entreprise éducative et morale des Églises. Ce passage, qui substitue l'école à l'Église et l'instituteur au curé, n'implique pas la désacralisation des institutions scolaires. En fait, les institutions républicaines se sont élevées au statut du sacré afin de se positionner contre les institutions religieuses. Dans un cadre où l'introduction de contenus religieux dans les plans d'études renvoie pour certains acteurs aux tensions majeures entre l'ordre laïque et démocratique d'une part et l'ordre religieux d'autre part, les distances entre curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché deviennent un enjeu central : que *veut-on* enseigner ? Que *veut-on* enseigner *vraiment* ? Qu'est-ce qui *se passe* dans les écoles ? Parler de religions à l'école, pour certains acteurs sociaux, constitue une sorte de menace.

Le métier d'enseignant se caractérise par une part d'autonomie qui, bon gré mal gré, entraîne une certaine opacité des pratiques scolaires. Ce qui se passe dans la salle de classe ne correspond pas à la traduction exacte et complète des contenus et des méthodes prescrits au niveau institutionnel. L'enseignant oscille constamment entre les programmes institutionnels et la liberté académique dont il dispose et qui lui permet, dans le cadre de règlements et d'objectifs généraux, d'adapter, de modifier, de compléter le curriculum formel en fonction des nuances du terrain, de ses propres intérêts spécifiques et ses propres visions pédagogiques: «*D'une certaine manière, aussi détaillés et contraignants soient-ils, les programmes ne sont jamais qu'une trame, à partir de laquelle le professeur doit tisser les contenus réels de l'enseignement et du travail scolaire, donc en dernière instance l'expérience formatrice des élèves*» (PERRENOUD, 1993, p. 73). Cette autonomie, qui est une composante fondamentale du métier d'enseignant et que presque personne ne veut explicitement atténuer, est susceptible d'être interrogée avec une plus grande intensité lorsque le regard se déplace sur les enseignements de contenu religieux. La susceptibilité des acteurs sociaux confrontés au débat sur la place des religions à l'école est élevée pour diverses raisons: certains ont peur d'être «expropriés» des convictions personnelles au profit de l'emprise étatique, d'autres craignent un affaiblissement de la laïcité dans les institutions publiques, d'autres encore se sentent menacés par l'avancement d'un flou identitaire, etc. À côté de ceux qui vivent le projet de réforme sereinement, tout compte fait, et sans aucune peur particulière, différents acteurs ont le souci de comprendre ce qui se passe réellement dans les classes: l'école est-elle en train d'endoctriner les élèves? Est-elle en mesure d'offrir un enseignement neutre? Est-elle en train de discréditer les convictions personnelles? Est-elle en train de dévaloriser la culture et l'identité nationale? Parler de la place des religions à l'école, pour reprendre les mots de Françoise Lantheaume, comporte le risque de «*réveiller quelques mauvais démons*» (LANTHEAUME, 2014, p. 9). Le contrôle du curriculum d'un enseignement de contenu religieux dans l'école publique devient un enjeu central. Ce souci de contrôle ne répond pas aux mêmes justifications s'il s'agit de l'institution scolaire ou s'il s'agit d'individus éparpillés sur le terrain. Pour les uns, le contrôle du curriculum vise à garantir une attitude neutre et respectueuse de la diversité; pour les autres, il répond à des intérêts spécifiques dont on ne peut pour l'instant qu'évoquer le caractère pluriel et contingent à des situations particulières.

L'étude de la distance entre les dimensions prescrites et réelles du curriculum nous permettra de comprendre comment le curriculum caché

se présente dans le projet expérimental d'Histoire des religions. Pour ce faire, nous ne pouvons pas limiter notre regard aux aspects relationnels de la réforme, mais devons nous interroger sur les savoirs qui peuvent être universellement transmis par le moyen de l'école.

3.5.2 Connaissances et enseignements de contenu religieux

Nous venons de parcourir quelques-uns des éléments théoriques qui permettent d'étudier et de comprendre les curricula sans négliger la signification qui est attribuée aux connaissances scolaires. Nous voudrions expliciter ici de manière synthétique pourquoi et comment l'apport des travaux cités auparavant est utile à l'étude du projet d'introduction d'un enseignement d'Histoire des religions dans l'école publique. On peut identifier deux éléments centraux :

1. Le regard sur les connaissances et sur leur statut permet de comprendre la différence entre des savoirs valables uniquement dans un cadre religieux et d'autres valables au niveau général. En ce sens, les catégories d'analyse proposées par Bernstein permettent d'étudier le lien entre les représentations des acteurs sociaux sur l'enseignement expérimental d'Histoire des religions et les principes de validité et de pertinence d'un enseignement sur les religions destiné à la totalité du public scolaire. Lorsque l'on étudie l'enseignement des religions à l'école, le risque de se confronter à des lectures relativistes des phénomènes religieux par les acteurs sociaux est présent.
2. Le projet d'Histoire des religions naît de revendications explicites d'adaptation des plans d'études scolaires aux mutations culturelles et religieuses de la société occidentale. Il en va de même pour toutes les réformes analogues qui ont eu lieu en Europe et en Amérique du Nord. Dans ce cadre, le thème de la (dé)différenciation du curriculum acquiert une importance centrale. En ce sens, la tension entre un curriculum qui tend à se conformer à l'immédiateté sociale et un curriculum qui vise une ouverture sur l'ailleurs (dans le temps et dans l'espace) est tout à fait présente.

Soyons clair: nous n'avons ni le but ni les moyens de questionner la production des connaissances sur l'Histoire des religions. Cela n'est pas l'objectif de cet ouvrage. Nous nous intéressons à l'étude d'un curriculum

sur les religions, ce qui demande la mobilisation de savoirs et de compétences sociologiques. Pour toute autre type d'entreprise intellectuelle visant à discuter de l'intérieur la production des sciences et de l'histoire des religions, un bagage de savoirs et de compétences spécialisés est requis, et nous n'en disposons pas. La raison pour laquelle nous tenons à fournir une telle précision est liée au discours sur les connaissances que nous avons exposé jusqu'ici. Plus précisément, nous avons rendu compte d'une lecture qui permet de dire que les connaissances ne sont pas réductibles aux points de vue des acteurs sociaux et aux relations symboliques. Le lecteur pourrait à ce moment objecter que les religions ne peuvent exister que dans la dimension symbolique. Nous sommes tout à fait d'accord, mais là n'est pas la question. L'objectif ici est de pouvoir proposer une différence de fond entre des connaissances sur les religions qui sont acceptées et qui ont un caractère de validité attribué par la communauté scientifique, et des connaissances religieuses qui n'ont pas de validité générale parce qu'elles ne sont compréhensibles qu'à l'intérieur d'une tradition et d'une foi religieuse particulières. Cela dit, nous ne discuterons pas de la pertinence intrinsèque des savoirs d'Histoire des religions. Notre travail se limitera à comprendre pourquoi et comment le curriculum d'Histoire des religions oscille entre le monde des savoirs religieux et le monde des sciences des religions. Il s'agit de deux univers dont les forces gravitationnelles attirent l'enseignement d'Histoire des religions selon les situations et les acteurs engagés. L'enseignement souffre ainsi d'une situation de tension constante qui ne pourrait être allégée que par des décisions politiques et institutionnelles. Nous y reviendrons dans la conclusion de l'ouvrage.

Chapitre 4

Approche méthodologique et analyse des données

Le présent chapitre qui exposera la partie empirique de notre recherche est divisé en cinq sections. La première section (4.1) a pour unique objet de préciser brièvement que le travail conduit ici revêt une nature différente de celle du travail d'évaluation de l'expérimentation auquel nous avons fait référence à différentes reprises dans les chapitres précédents. La section 4.2 décrira les caractéristiques du terrain d'enquête et la nature des données recueillies, puis soumises à l'analyse. La section 4.3 se concentrera sur les méthodes d'analyses suivies, en s'efforçant de mettre en évidence les avantages en termes de flexibilité de travail. Les sections 4.4 et 4.5, les plus longues, présenteront les matériaux empiriques de manière concrète et conduiront l'analyse des informations recueillies, notamment la transcription des entretiens effectués. Le matériel traité dans ce chapitre permettra de fonder l'élaboration des clés interprétatives qui seront discutées dans le cinquième et dernier chapitre¹.

¹ Afin de mieux comprendre la complexité analytique des sections 4.4 et 4.5, le lecteur pourra se reporter à deux schémas figurant aux pages 178 et 216.

4.1 Prémisses. Démarche évaluative ou compréhension sociologique ?

Avant de décrire les données utilisées et le type d'analyse suivie, nous souhaitons préciser notre propre démarche par rapport à la recherche entreprise, d'autant que celle-ci se situe dans un contexte qui peut paraître ambigu aux yeux du lecteur. Comme nous l'avons déjà indiqué dans l'introduction de cet ouvrage, nous avons participé, de 2010 à 2014, à un projet de recherche évaluative que le Département de l'éducation du canton du Tessin avait confié à la Haute école spécialisée de Suisse italienne, institution dans laquelle nous travaillions à l'époque. Nous avons utilisé une partie des données qui ont été recueillies lors de l'enquête d'évaluation pour la présente recherche. Quelle est donc notre position ? Quel est le rapport entre le présent travail de recherche et l'enquête d'évaluation ? Quel rôle assumons-nous dans le présent travail ? Au risque de paraître banal, nous voulons affirmer très clairement que, même si nous avons contribué à la recherche d'évaluation et même si nous reprenons ici une partie des données, le présent ouvrage est très différent du rapport d'évaluation publié avec Marcello Ostinelli, enseignant et chercheur à la Haute école pédagogique du canton du Tessin (OSTINELLI, GALETTA, 2014) et ce, pour plusieurs raisons : les questions et la problématique de recherche sont différentes ; le cadre théorique est différent ; les données utilisées ont été analysées en fonction de nouvelles interrogations. En outre, la problématique de recherche est désormais inspirée par des intérêts intellectuels personnels. Dans la recherche évaluative, la problématique relevait d'intérêts politiques institutionnels et de questions formulées plus ou moins explicitement par l'État. Nous n'entendons pas entrer dans les détails d'une comparaison entre un travail de thèse et un travail d'évaluation. Mais afin de clarifier notre position, nous nous arrêterons sur deux aspects qui nous paraissent essentiels : le rapport à l'État et le rapport au politique.

Le présent ouvrage ne dépend pas directement de la sphère politique, même s'il en tire un grand bénéfice du point de vue de l'accès au terrain et aux informations qui en découlent. Contrairement à la recherche évaluative, dont le but était de répondre à un mandat de l'État en fournissant des réponses quant à la pertinence et à la forme de l'enseignement d'Histoire des religions, nous opérons ici en dehors de toute perspective de conseiller l'État. En tant que chercheur, nous jouissons d'une autonomie par rapport à l'État, à ses finalités et à son agenda. Autrement dit, nous n'avons pas à rendre compte aux institutions scolaires du canton. Notre interlocuteur

principal est l'Université et, de manière plus générale, la communauté scientifique. Nous décidons ici des questions de recherche, des méthodes et des temps de réalisation de manière complètement autonome. Les temps de la réforme, de sa fabrication à sa mise en œuvre (MANGEZ, 2008, voir chapitre 1), ne nous concernent qu'en tant qu'acteur intéressé, curieux et engagé dans l'*étude* des faits ; ils ne nous concernent pas en tant qu'acteur impliqué dans les processus de *décision* et de *gestion* des faits.

La distance par rapport aux enjeux de décision et de gestion s'accompagne d'un espace d'autonomie supplémentaire : nous n'opérons pas sur la base de prémisses plus ou moins liées aux idées et aux enjeux politiques qui accompagnent la réforme. Le sujet de recherche, comme nous avons pu le montrer dans les chapitres précédents, fait intervenir des sensibilités politiques et idéologiques assez marquées : pour ou contre la réforme des enseignements religieux ? Primauté de l'État ou primauté de l'Église ? Arrière-fond progressiste ou arrière-fond conservateur ? Bref, le projet de réforme est très chargé de significations identitaires, politiques et idéologiques et ce, dans une plus large mesure que si la réforme concernait d'autres disciplines scolaires. Catholiques, libres penseurs, progressistes, conservateurs, nationalistes, etc. : de très nombreux acteurs politiques se sentent concernés par le projet, mais nous n'appuyons en aucune manière les revendications des uns ou des autres. Bien entendu, nous avons une opinion à ce sujet, mais elle ne guide pas l'exécution du présent travail. Nous rendrons compte de notre propre point de vue dans le dernier chapitre.

Enfin, nous évitons la double dérive que Grignon décrit, d'une part, comme une fuite vers « *une technologie sociale au service du plus fort* » (le sociologue comme conseiller du Prince), d'autre part, comme une plongée dans l'idéologie politique, « *drogue dans laquelle [la sociologie] cherche l'inspiration par laquelle elle s'efforce de stimuler l'enthousiasme du public* » (GRIGNON, 2004, p. 134). Beaucoup plus modestement, le travail accompli ici vise à regarder d'un œil plus curieux ce qui se passe autour de la réforme des enseignements de contenu religieux, mais sans intention de trancher entre bon et mauvais ou entre vrai et faux – un risque fréquent lorsque l'on travaille sur des sujets politiques sensibles – avec pour simple but de comprendre ce qui se passe, comment cela se passe et quelles sont les significations que cela dégage. Dans ce cadre, la production scientifique de savoir prime sur l'utilisation technique ou politique du savoir. Cela ne signifie bien évidemment pas que nous travaillons et écrivons dans un vide politique et totalement désintéressé des évolutions du monde et des institutions qui nous entourent.

4.2 Contexte de l'enquête empirique et nature des données recueillies

Les données dont nous disposons sont tirées de deux sources principales. Il s'agit en partie de documents produits par les instances publiques et qui caractérisent les fondements institutionnels de l'expérimentation *Storia delle religioni*. Il s'agit plus précisément des actes parlementaires consultés, notamment les textes des deux initiatives parlementaires qui ont donné suite au processus de réforme (Initiatives 2002), les rapports des commissions chargées par l'État du suivi du processus de réforme et le texte du programme d'Histoire des religions élaboré par une commission constituée de manière *ad hoc*. Ces données ont déjà été présentées et décrites précédemment, notamment au chapitre 1. En second lieu, nous disposons des transcriptions intégrales des entretiens effectués sur le terrain d'enquête avec les différents acteurs concernés, ce qui constitue la partie la plus importante du corpus des données en termes de quantité de matériel. Les acteurs sociaux dont nous analysons les représentations du projet de réforme et de sa mise en œuvre dans les écoles peuvent être regroupés en quatre catégories qui habitent le monde de l'école et qui ont été plus ou moins directement impliqués dans le projet expérimental d'Histoire des religions. Il s'agit des enseignants, des élèves, des parents d'élèves et des experts². L'étude des représentations des acteurs nous permet de comprendre la réception du curriculum d'histoire des religions au-delà des indications formelles. Le curriculum réel est donc étudié à travers l'analyse de ce que les acteurs disent et pensent à propos du nouvel enseignement. Nous ne disposons pas, en revanche, de données relatives à ce qui se passe concrètement et réellement dans les salles de classe. Nos informations à ce sujet se limitent au récit des acteurs et ne considèrent pas ce qu'il serait par exemple possible

² Dans le système scolaire du canton du Tessin, la figure de l'expert désigne des enseignants qui, nommés pour chaque matière scolaire par le Conseil d'État, contribuent à la direction pédagogique de la *Scuola Media* en collaboration avec les directeurs d'établissement et le Bureau central de l'enseignement secondaire inférieur (*UIM, Ufficio dell'insegnamento medio*) (Règlement de la *Scuola Media*, article 1). En règle générale, les experts ont une formation académique dans la discipline de référence et sont, normalement, des enseignants de l'école post-obligatoire (Règlement de la *Scuola Media*, article 4). Plus précisément, les fonctions des experts sont les suivantes (Règlement de la *Scuola Media*, article 6) : évaluation de la situation et de l'évolution de l'enseignement de la discipline de référence, innovation didactique ; coordination de l'enseignement au niveau cantonal, en particulier en ce qui concerne les modalités d'application des programmes ; coordination de la dimension interdisciplinaire des programmes d'enseignement ; proposition de mise à jour professionnelle et de formation continue ; vigilance disciplinaire et méthodologique de l'enseignement ; engagement de nouveaux enseignants. Tout au long du chapitre, nous utiliserons aussi l'expression de *cadres pédagogiques*, catégorie qui rassemble les directeurs d'établissements et les experts.

d'étudier par l'observation de la pratique didactique. Les tableaux qui suivent décrivent de manière synthétique le groupe d'appartenance des interviewés, le nombre de personnes impliquées ainsi que la technique d'enquête qui a été utilisée pour recueillir les informations.

Tableau 4-1. Les acteurs qui ont participé à l'enquête

Catégorie d'acteur	Nombre de personnes interviewées			Technique d'enquête
Enseignants d'HR	Tous les établissements confondus	5	Tous	Entretien semi-directif

Catégorie d'acteur	Nombre de personnes interviewées			Technique d'enquête
Élèves	8 ^e , tous les établissements confondus	30	Échantillon	Entretien semi-directif
	9 ^e , tous les établissements confondus	30	Échantillon	

Catégorie d'acteur	Nombre de personnes interviewées			Technique d'enquête
Parents	Établissement A	15	Échantillon	Entretien collectif
	Établissement B	38		
	Établissement C	12		
	Établissement D	8		
	Établissement E	11		
	Établissement F	2		

Catégorie d'acteur	Nombre de personnes interviewées			Technique d'enquête
Directeurs d'établissement	Établissement A	1	Tous	Entretien semi-directif
	Établissement B	1		
	Établissement C	1		
	Établissement D	1		
	Établissement E	1		
	Établissement F	1		

Catégorie d'acteur	Nombre de personnes interviewées			Technique d'enquête
Experts pédagogiques	Histoire des religions	1	Tous	Entretien semi-directif
	Histoire et éducation civique	2	Tous	
	Géographie	1	Échantillon	
	Enseignement religieux catholique	1	Tous	
	Enseignement religieux évangélique	1	Tous	

L'enquête empirique s'est déroulée dans le cadre du mandat cantonal d'évaluation de l'expérimentation Histoire des religions entre l'année 2010 et l'année 2013. De manière générale, les données dont nous disposons sont de bonne qualité, au sens où nous avons réussi à conduire les entretiens tout en évitant que les interviewés nous fournissent, sur les sujets concernés, un point de vue superficiel ainsi que des opinions réitérées relevant des discours de sens commun (BRAUN, CLARKE, 2006). En règle générale, les entretiens effectués ont permis de conduire une investigation approfondie et détaillée. Les techniques de récolte d'informations utilisées sont celles de l'entretien semi-directif (BLANCHET, GOTMAN, 2002; COMBESSIE, 2007) et celle de l'entretien collectif (DUCHESNE, HAEGEL, 2008).

4.2.1 Les entretiens avec les enseignants

Les enseignants impliqués dans l'expérimentation étaient au nombre de cinq et tous ont été interviewés. Voici quelques indications supplémentaires à leur propos :

- Les quatre enseignantes et un enseignant viennent de formations universitaires différentes : deux personnes ont effectué des études en Anthropologie culturelle et sociale, une autre, des études en Histoire et deux autres, des études en Sciences des religions. Il n'y a donc pas, parmi les personnes impliquées, d'enseignants provenant du monde de l'enseignement religieux confessionnel.

- Les enseignants ont été engagés par le canton uniquement pour prendre en charge l’enseignement d’Histoire des religions et pour une durée limitée à celle de l’expérimentation.
- Les enseignants ayant des formations et des expériences professionnelles diverses et étant confrontés à une discipline inédite dans le plan d’études, une personne a été désignée par le canton dans le but de développer un suivi du point de vue de l’accompagnement didactique. Il s’agit d’un expert de la matière Histoire, alors formateur à la Haute école pédagogique du Tessin. Les enseignants d’Histoire des religions ont dans la mesure du possible collaboré afin de proposer des parcours et des matériaux didactiques similaires dans les six établissements scolaires impliqués. Indépendamment du modèle de référence (*Misto* ou *Unico*), l’enseignement proposé a été le même. Ajoutons aussi que le fait de travailler collectivement a constitué pour les enseignants un moyen de se protéger d’éventuelles critiques: sur un sujet sensible et sous le regard des experts et de l’opinion publique, travailler collectivement équivaut aussi à redistribuer les responsabilités.
- Pour garantir l’anonymat des enseignants impliqués, nous les désignerons par les étiquettes suivantes: P1 (Professeur 1), P2, P3, P4, P5. P1 travaille dans l’établissement A et dans l’établissement E, P2 dans les établissements D et F, P3 dans l’établissement B, P4 dans les établissements C et F, P5 dans les établissements A et E. P3 travaille donc uniquement dans les établissements où le modèle unique est expérimenté, P2 uniquement dans les établissements où le modèle mixte est expérimenté et P1, P4 et P5 travaillent avec les deux modèles d’enseignement. Nous ne disposons pas d’informations permettant de dire comment les différents enseignants ont été distribués dans les six établissements scolaires.

Les enseignants ont été interviewés à deux reprises: un premier entretien a été réalisé vers la fin de la première année d’expérimentation (printemps 2011) et un deuxième durant la troisième année d’expérimentation (année scolaire 2012/13). Les guides d’entretiens qui ont été utilisés, et cela est valable pour tous les acteurs interviewés, ont été élaborés en fonction du mandat cantonal de recherche. L’analyse des données déborde de ce mandat afin d’éclairer les questionnements propres à la problématique du présent travail de recherche.

4.2.2 Les entretiens avec les élèves

Trente élèves de 8^e année et trente élèves de 9^e année ont été interviewés durant les années scolaires 2010/11 et 2011/12. L'échantillon d'élèves a été construit selon deux critères fondamentaux : premièrement, il fallait pouvoir interviewer un nombre suffisant de personnes pour arriver à la saturation thématique ; deuxièmement, il fallait interviewer des élèves de chacun des six établissements. Négliger un établissement aurait été perçu de manière négative par la communauté scolaire. Cinq élèves de 8^e et cinq élèves de 9^e ont donc été retenus dans chaque établissement. Dans la partie d'analyse du contenu, nous nous référons à la parole des élèves en les citant de la manière suivante : E 1A (élève 1, scolarisé dans l'établissement A), E 2A, etc.

Concrètement, les entretiens se sont déroulés durant les cours d'Histoire des religions : pour des questions d'organisation et de gestion des élèves au niveau des établissements, il n'aurait pas été possible de les rencontrer en dehors des horaires scolaires. Pendant que l'enseignant et la classe travaillaient, nous sortions de la salle de classe pour effectuer les entretiens individuels avec les élèves ayant spontanément choisi de parler. Dans le cas où personne ne manifestait le désir de parler, c'était l'enseignant qui incitait quelques élèves de manière plus ou moins directive à sortir de la classe pour pouvoir rendre compte de l'expérience vécue. L'échantillon n'a donc pas été constitué de manière aléatoire. Le nombre élevé d'entretiens a toutefois assuré l'obtention d'informations riches et variées, expression des divers points de vue mûris au cours de l'expérience vécue durant les cours d'Histoire des religions.

4.2.3 Les entretiens avec les parents

Afin de recueillir les opinions des parents, la technique d'enquête utilisée a été celle de l'entretien. Pour chaque établissement scolaire, nous avons organisé une soirée de discussion à laquelle les parents de tous les élèves impliqués dans l'expérimentation ont été invités : à notre demande, les directions d'établissement ont envoyé une lettre d'invitation aux parents concernés. Au cours des soirées de discussion, selon le nombre de parents présents, un ou deux membres de l'équipe de recherche veillaient aux entretiens collectifs. Lors des entretiens (durant l'année scolaire 2011/12), nous disposions déjà de nombreuses informations provenant d'autres

acteurs, ce qui nous a permis de cibler les entretiens sur les questions les plus sensibles du point de vue du vécu de l'expérimentation, notamment sur celles relatives à l'approche méthodologique du cours utilisé et ses raisons d'être.

Des différences sensibles sont apparues dans la participation des parents (voir tableau 4-1). Par exemple, trente-huit parents de l'établissement B ont participé à l'enquête, alors que dans l'établissement E, deux parents seulement ont répondu à notre invitation. Pour les autres établissements, entre une dizaine et une quinzaine de parents ont collaboré à l'enquête. Ces disparités appellent deux remarques.

L'échantillon des parents est biaisé : nous avons recueilli avant tout la parole des parents les plus impliqués dans les affaires scolaires, des parents qui sont relativement à l'aise dans le rapport avec l'institution ou des parents qui avaient un intérêt particulier pour le projet de réforme en cours. Une des conséquences les plus visibles de ce biais a été la très évidente sous-représentation des parents étrangers. Ainsi, lors des entretiens avec les élèves nous avons pu recueillir le discours des élèves musulmans, ce qui n'a pas été possible lors des entretiens collectifs avec les parents.

Comment rendre compte des différences de participation ? Quelques hypothèses sont possibles³. Une première source de différence tient au type de modèle expérimental auquel les établissements ont été confrontés. Là où le *Modello unico* a été expérimenté, la communauté scolaire a été confrontée à une nouveauté impérative dans le plan d'études. Les parents et les élèves les plus proches de l'éducation religieuse traditionnelle ont été obligés de suivre la voie imposée par l'institution. Cela, et c'est certainement le cas pour l'établissement B, a suscité une part de frustration et de colère incitant les parents les plus critiques envers le projet de réforme à manifester leur point de vue. En même temps, les parents faisant partie de la même communauté scolaire mais plus favorables à l'expérimentation Histoire des religions ont symétriquement essayé de contrer les résistances assez importantes vécues dans le même contexte. En conclusion, là où l'expérimentation a touché de manière profonde les sensibilités des uns et des autres, la participation des parents à la discussion que nous avons organisée a été élevée. En second lieu, il faut noter que les établissements à *Modello unico* ont impliqué un nombre plus important d'élèves et par conséquent, un nombre plus élevé de familles. Troisièmement, une

³ Les hypothèses qui suivent n'ont pas été vérifiées par l'analyse de données empiriques. Elles sont esquissées sur la base des connaissances acquises sur le terrain tout au long du travail de recherche.

différence existe quant aux habitudes de participation des parents aux affaires scolaires selon les contextes particuliers. Toutes les directions scolaires ne jouent pas le même rôle et tous les acteurs ne baignent pas dans le même type de culture d'établissement. Il existe des établissements dans lesquels l'implication des parents est très forte et souhaitée par les dirigeants scolaires et fait partie de la normalité scolaire, alors que dans d'autres on n'insiste pas excessivement pour que le dialogue avec les parents soit régulier et continu. Quatrièmement, la capacité des parents d'interagir et de discuter avec l'institution scolaire varie aussi selon les caractéristiques sociales et économiques des établissements. Là où les contextes sont socialement et économiquement plus favorisés, la culture des familles est tendanciellement plus proche de la culture scolaire, ce qui facilite en partie le dialogue entre parents d'élèves et institution scolaire. Comme on le montrera brièvement ci-après, les établissements A et B, où la participation a été élevée, sont les établissements les plus favorisés parmi les six qui ont été choisis pour dérouler l'expérimentation.

4.2.4 Les entretiens avec les directeurs d'établissement et les experts pédagogiques

Les directeurs d'établissement ont été interviewés à deux reprises : durant l'année scolaire 2010/11 et durant l'année scolaire 2011/12. Tous les directeurs ont été interviewés. Ces entretiens ont été conduits principalement dans le double but de comprendre comment les dirigeants scolaires concevaient l'enseignement d'Histoire des religions et de connaître les modalités et les problèmes liés à l'institutionnalisation de l'enseignement au niveau des établissements. Il est sans doute utile de savoir que selon la loi scolaire tessinoise, le directeur de l'établissement ne s'occupe pas seulement des questions relatives à l'administration et à la gestion de l'établissement. Il est aussi censé surveiller et conseiller le corps enseignant s'agissant des questions pédagogiques et didactiques : « [Le directeur] *svolge opera di vigilanza e di consulenza pedagogico-didattica nei confronti dei docenti e degli operatori scolastici specializzati e presenta al Dipartimento una relazione annuale sull'insegnamento impartito nell'istituto* » (Legge della scuola del 1 febbraio 1990, art. 29, § c). Confrontés au nouvel enseignement d'Histoire des religions, les directeurs sont donc impliqués dans le suivi organisationnel du cours ainsi que dans l'activité des enseignants. Dans les pages qui rendent compte de l'analyse des entretiens, nous nous

référerons aux directeurs en utilisant les étiquettes suivantes: DA (directeur établissement A), DB, DC, DD, DE, DF.

Au niveau des cadres pédagogiques, en plus des directeurs, il y a aussi la figure de l'*expert*. Les experts, nommés par le Conseil d'État, ont comme but principal de développer selon différents points de vue la matière d'enseignement. Plus précisément, les experts s'occupent notamment: de coordonner, de promouvoir et d'évaluer une discipline scolaire déterminée, d'organiser les cours de formation continue pour les enseignants, de développer les programmes d'enseignement, de participer aux procédures d'engagement des nouveaux enseignants⁴. Nous avons choisi d'interviewer l'expert désigné par le canton pour la matière Histoire des religions (il est aussi expert de la matière Histoire), ainsi que les experts des matières les plus concernées par le projet de réforme: Enseignement religieux catholique, Enseignement religieux protestant, Histoire, Géographie. Pour les enseignements religieux, il n'y a qu'un seul expert par matière; nous avons interviewé les deux. Pour l'Histoire, nous avons interrogé la totalité des experts (deux personnes en plus de l'expert d'Histoire des religions). Pour la Géographie, nous avons rencontré un expert parmi les trois désignés par le canton. Dans la partie dédiée à l'analyse du contenu des entretiens, nous ferons référence aux experts en utilisant les étiquettes suivantes: Exp. HR (Expert Histoire des religions), Exp. ERC (Enseignement religieux catholique), Exp. ERE (Enseignement religieux évangélique), Exp. H1 (Premier expert d'Histoire), Exp. H2 (Deuxième expert d'Histoire), Exp. Géographie (Géographie).

4.2.5 Les établissements scolaires impliqués dans l'expérimentation Histoire des religions

Les établissements scolaires qui ont accueilli l'enseignement expérimental d'Histoire des religions ont été sélectionnés par les autorités cantonales compétentes. Nous ignorons quels ont été les critères retenus pour le choix des six établissements impliqués. En plus de probables critères de représentativité du paysage scolaire cantonal, il est possible que le bureau de l'enseignement secondaire inférieur (*Ufficio dell'insegnamento medio*) ait consulté des acteurs locaux, notamment des directeurs d'établissement,

⁴ Les informations ont été tirées de la page internet du Département de l'éducation: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/chi-siamo/organizzazione/> (dernier accès: 29 octobre 2016).

pour comprendre où mener l'expérimentation en tenant compte des sensibilités du terrain. Le critère géographique a très vraisemblablement joué un rôle : l'école A se trouve dans le sud du canton, dans la région du Mendrisiotto ; l'école E est située dans le nord du canton, dans la région de la Riviera ; l'école F appartient à la zone urbaine de Lugano ; l'école B, aussi dans la région de Lugano, dessert une zone plutôt résidentielle ; l'école C est proche de Bellinzone ; l'école D se trouve dans la région de Locarno. Ainsi choisis, les six établissements recouvrent *grosso modo* l'ensemble du territoire cantonal. Il est cependant impossible de savoir comment le choix des établissements a été effectué en fonction du modèle expérimental (*misto vs unico*).

Nous ne sommes pas non plus en mesure de fournir des informations précises quant aux caractéristiques sociales du public scolaire de chaque établissement : les données sur ce point ne sont pas disponibles. Néanmoins, même si le but de la recherche n'est pas de mettre en rapport le discours des acteurs avec leurs caractéristiques sociales ou leurs appartenances religieuses, il peut être utile pour le lecteur de connaître quelques caractéristiques sociales des contextes scolaires impliqués dans l'expérimentation. L'Office cantonal de statistique (USTAT) nous a fourni des données sur trois aspects qui permettent de comprendre le contexte social des établissements concernés : la nationalité du public scolaire, l'appartenance religieuse et le niveau de formation des parents⁵.

⁵ La statistique scolaire étant très difficilement accessible en dehors d'un mandat de recherche cantonal, à l'heure actuelle nous ne pouvons que procéder en décrivant la population des établissements scolaires par analogie avec quelques caractéristiques de la population des communes de référence. Il s'agit bien sûr d'une approximation, mais d'une approximation fiable, car la réglementation cantonale ne prévoit pas le libre choix de l'établissement scolaire. Cela signifie que les résidents d'une commune déterminée sont forcément inscrits à l'établissement scolaire de la même commune déterminée. Il est donc fort probable que les caractéristiques de la population globale se reflètent aussi dans la population des écoles. Tous les établissements fournissant le même type d'enseignement et tout établissement étant strictement lié à une portion de territoire bien définie, les dynamiques de ségrégation de la population en fonction des établissements sont très limitées : en général, pour changer d'école il faut changer de lieu de résidence. Les données qui suivent nous ont été fournies par l'Office cantonal de statistique (USTAT) et ont été élaborées de la manière suivante :

- Pour chaque établissement scolaire, nous avons sélectionné les communes de référence, c'est-à-dire celles dont les élèves résidents sont automatiquement affectés à l'établissement considéré (carte scolaire).
- Nous avons ensuite agrégé les données relatives à la population des communes pour chacune des six zones scolaires.
- Les données dignes d'intérêt n'ont pas été extrapolées à partir de la population totale de la zone scolaire, mais uniquement en considérant les ménages avec enfants en âge scolaire entre 2010 et 2014 (données disponibles : ménages avec enfants de moins de dix-huit ans). En fait, pour les données relatives à la nationalité et à l'appartenance religieuse, le fait de considérer aussi les personnes les plus âgées de la population aurait fortement biaisé les résultats.

Les commentaires qui suivent ont pour seul objet de donner un aperçu de quelques caractéristiques sociales des zones scolaires des six établissements concernés. Pour chacune des trois variables considérées (appartenance religieuse, nationalité et niveau de formation) et en plus des données relatives aux zones des établissements A, B, C, D, E et F, nous fournissons les informations relatives à la moyenne de l'ensemble des trente-cinq établissements présents sur le territoire cantonal. Cela permet de savoir dans quelle mesure les zones expérimentales s'écartent de la moyenne cantonale.

4.2.5.1 Les zones scolaires selon la confession religieuse

La figure 4-I ci-après présente les données relatives à la confession religieuse de la population pour chaque zone scolaire des établissements impliqués. L'analyse considère ici la confession des ménages avec enfants de moins de dix-huit ans et opère une distinction entre les possibilités suivantes: ménage catholique romain, ménage appartenant à d'autres communautés religieuses⁶, ménage sans confession.

La zone scolaire de l'établissement A et la zone scolaire de l'établissement B semblent être les plus homogènes du point de vue des appartenances religieuses: elles affichent les pourcentages les plus élevés de ménages catholiques (au-dessus de la moyenne cantonale) et les pourcentages les plus bas de ménages appartenant à d'autres communautés religieuses (en dessous de la moyenne cantonale). À l'opposé, les zones scolaires des établissements E et F sont les plus hétérogènes: elles connaissent une présence moindre de ménages catholiques par rapport à la moyenne cantonale avec un écart d'environ 7 % et 8 % respectivement et une présence des autres communautés religieuses sensiblement supérieure à la moyenne cantonale. Entre la zone A et la zone E, les différences sont non négligeables: dans la

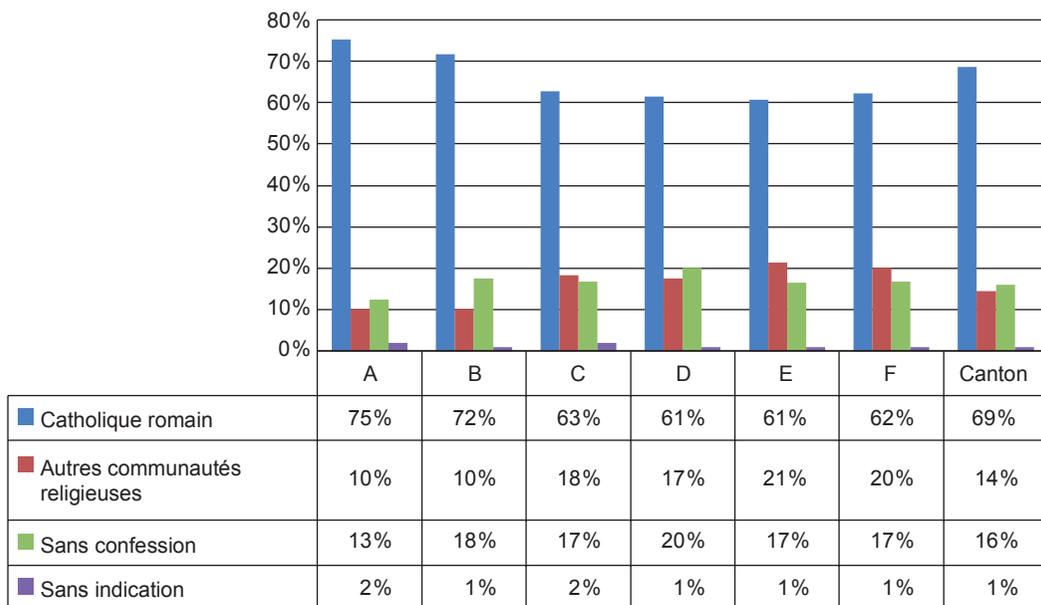
- Nous avons pu accéder à trois variables pertinentes: la nationalité, l'appartenance religieuse et le niveau de formation des parents dans le ménage, cette dernière variable étant prédictible à partir des conditions économiques (USTAT). Nous le répétons, les informations ne sont pas nombreuses, mais permettent quand même de se rapprocher du contexte socio-économique des établissements concernés.

- Les estimations de l'Office cantonal de statistique (intervalle de confiance de 95 %) ont été élaborées à partir du Relevé structurel, créé au niveau fédéral sur la base d'un échantillon de la population.

⁶ Le nombre d'observations à disposition des Offices statistiques étant limité, il n'a pas été possible de détailler davantage la variable «Autres communautés religieuses» et de garder en même temps une certaine fiabilité statistique. On ne peut donc pas savoir s'il s'agit d'autres confessions chrétiennes, de musulmans ou d'autres religions.

Figure 4-1

**Confession religieuse du ménage
avec enfants de moins de 18 ans par zone scolaire
des établissements concernés**



zone E, la part des ménages appartenant à d'autres religions est supérieure de plus de 10% à celle de la zone A et la part des ménages catholiques est inférieure de 14% à celle de la zone A. Les différences sont moins accentuées concernant les ménages sans appartenance religieuse, exception faite de la zone A qui semble être la zone la moins sécularisée avec seulement 13% des ménages sans confession religieuse.

Rappelons au lecteur que les établissements A, B et C sont les établissements qui expérimentent le modèle unique, alors que les établissements D, E et F expérimentent le modèle mixte. Il est intéressant de remarquer que les zones scolaires avec une hétérogénéité religieuse plus élevée sont celles qui ont été confrontées à l'organisation institutionnelle du cours d'Histoire des religions, un arrangement plus susceptible de produire des dynamiques de ségrégation du public scolaire. En fait, là où

existe une possibilité de choix du cours à suivre, il est fort probable que les élèves et les familles catholiques choisissent les cours confessionnels et que ceux qui n'appartiennent pas aux religions chrétiennes «choisissent»⁷ le cours d'Histoire des religions. Les données sur la nationalité des ménages présentées dans le paragraphe suivant permettent de faire la même hypothèse⁸.

4.2.5.2 Les zones scolaires selon la nationalité

La figure 4-2 ci-après décrit les zones scolaires des établissements impliqués en fonction de la nationalité de la population. Ici aussi, nous avons retenu les ménages avec enfants de moins de dix-huit ans. S'agissant des membres du ménage, ils sont soit de nationalité suisse, soit au moins un Suisse et un étranger, soit tous de nationalité étrangère.

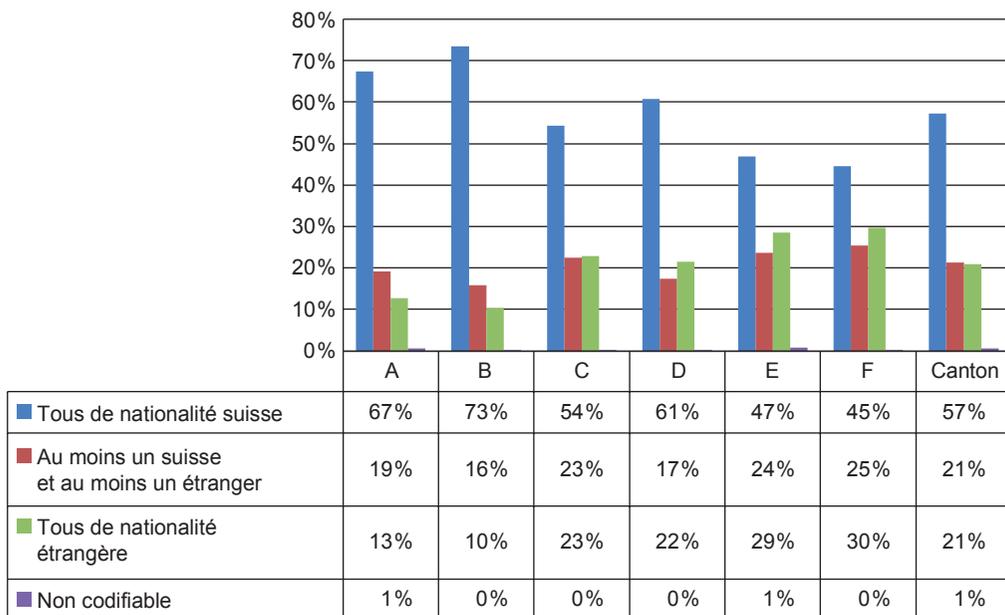
On observe qu'entre les six zones scolaires concernées il existe des différences qui se superposent en partie avec celles relatives à l'appartenance religieuse : les zones des établissements A et B sont les plus homogènes ; les établissements E et F sont les plus hétérogènes. Les différences sont importantes : dans les zones A et B il n'y a environ que 10% de ménages complètement étrangers, alors que dans les zones E et F cette part s'élève à environ 30%. Concernant les ménages complètement étrangers, les zones scolaires A et B sont les seules qui affichent des chiffres inférieurs à la moyenne cantonale. Les zones C et D se rapprochent de la moyenne, alors que les zones E et F se situent à environ 10% au-dessus de la moyenne. En ce qui concerne la distribution des ménages entièrement de nationalité suisse, on a clairement le même type de répartition : A et B se situent sensiblement au-dessus de la moyenne, C et D autour et E et F en dessous.

⁷ Le mot *choisissent* est entre guillemets car pour les élèves et les familles qui ne sont pas de religion chrétienne il n'y a pas de véritable choix : il s'agit d'un choix obligé vers l'enseignement d'HR.

⁸ À ce propos, des indices réels des risques provoqués par les dynamiques de ségrégation ont été observés sur le terrain. Le présent ouvrage ne se focalise pas sur ces questions, mais il nous paraît quand même important d'en rendre compte, même de manière marginale. Lors des entretiens effectués avec les différents acteurs de l'établissement E, nous avons appris qu'un élève explicitement athée avait décidé de choisir le cours d'enseignement catholique pour ne pas «aller avec les étrangers». Des expériences de ce type ou similaires devraient être étudiées avec attention pour que l'on puisse proposer des résultats solides ; nous nous contenterons ici de rendre le lecteur attentif à ce genre de risques et de problèmes.

Figure 4-2

Nationalité du ménage avec enfants de moins de 18 ans par zone scolaire des établissements concernés



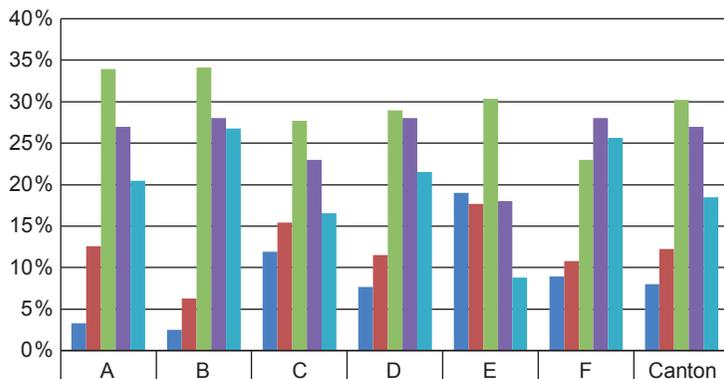
4.2.5.3 Les zones scolaires selon le niveau de formation des parents

La figure 4-3 permet de décrire les différentes zones scolaires selon le niveau de formation des parents des ménages avec enfants de moins de dix-huit ans. Les catégories retenues pour le niveau de formation sont les suivantes : les deux parents ont une formation inférieure ou équivalente au niveau secondaire inférieur ; un parent avec une formation inférieure ou équivalente au niveau secondaire inférieur et un parent avec une formation de niveau secondaire II ; les deux parents ont une formation de niveau secondaire II ; un parent a une formation de niveau tertiaire ; les deux parents ont une formation de niveau tertiaire.

Du point de vue de la formation des parents, la zone E est la plus défavorisée : presque 20 % des parents détiennent une formation inférieure

Figure 4-3

Niveau de formation du ménage avec enfants de moins de 18 ans par zone scolaire des établissements concernés



	A	B	C	D	E	F	Canton
■ Les deux parents Sec I	3%	2%	12%	8%	19%	9%	8%
■ Un parent Sec II et un parent Sec I	13%	6%	15%	11%	18%	11%	12%
■ Les deux parents Sec II	34%	34%	28%	29%	30%	23%	30%
■ Un parent Tertiaire	27%	28%	23%	28%	18%	28%	27%
■ Les deux parents Tertiaire	20%	27%	17%	22%	9%	26%	18%

ou équivalente au niveau secondaire inférieur, alors que la moyenne cantonale est de 8%. L'écart avec les zones A et B est très élevé, ces dernières n'affichant que 2 à 3% de parents avec le plus bas niveau de formation recensé. Les établissements C, D et F se situent autour de la moyenne cantonale. La zone E se distingue aussi des autres par son pourcentage très faible de parents très qualifiés (les deux avec une formation tertiaire): 9% contre 17% à 27% pour les zones A, B, C, D et F.

Les zones A et B se distinguent par des niveaux de formation globalement élevés. La zone F présente un profil paradoxal: la part des diplômes tertiaires est très élevée (largement au-dessus de la moyenne cantonale) comme celle des bas niveaux de formation.

Cet aperçu de quelques caractéristiques socioculturelles des établissements concernés par la recherche a pour but de permettre au lecteur de se faire

une idée plus précise du terrain de l'expérimentation Histoire des religions. Rappelons que cette thèse ne cherche pas à rapporter les discours des acteurs à leurs caractéristiques sociales, mais bien à dresser un tableau général des représentations mobilisées lors d'un projet de transformation du curriculum relatif à la religion. En résumé, nous pouvons affirmer que :

- les établissements A et B sont les établissements les plus homogènes du point de vue de l'appartenance religieuse : il y a une grande majorité d'élèves catholiques et un pourcentage d'environ 10 % d'élèves appartenant à d'autres communautés religieuses ;
- dans tous les établissements, exception faite de l'établissement A, il y a autour de 20 % de la population qui se déclare sans appartenance religieuse ;
- les établissements C, D, E et F se composent d'environ 60 % d'élèves catholiques et d'environ 20 % d'élèves appartenant à d'autres communautés religieuses ;
- les établissements E et F sont les établissements avec le taux le plus élevé d'élèves étrangers. À l'opposé, les établissements A et B sont les plus homogènes du point de vue de la nationalité avec un taux élevé d'élèves autochtones par rapport à la moyenne cantonale ;
- les établissements A et B sont aussi les établissements les plus favorisés du point de vue du niveau de formation des parents des élèves.

4.3 Méthodes d'analyse

Le type et la démarche d'analyse que nous avons utilisés pour recueillir et traiter les données constituent une analyse thématique. Blanchet et Gotman (2002), dans un ouvrage entièrement dédié à l'enquête par entretien, explicitent quelques-unes des principales caractéristiques de l'analyse thématique. Il nous paraît particulièrement intéressant de relever deux points soulignés par les auteurs : l'analyse thématique permet de rendre compte des données recueillies en les considérant dans leur globalité ; une analyse du contenu ne correspond pas à un résumé des entretiens. Premièrement, dérouler une analyse thématique des entretiens tout en les considérant dans leur globalité équivaut à découdre l'unicité du discours et à découper transversalement ce qui dans le corpus d'entretiens se réfère au même thème. Cela signifie que le chercheur vise la cohérence thématique

inter-entretiens plutôt que la cohérence singulière de l'entretien effectué avec une personne déterminée. Conçu de cette manière, le traitement de l'entretien consiste à «*jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières*» (BLANCHET, GOTMAN, 2002, p. 98). Deuxièmement, en analysant les entretiens, le chercheur ne fait pas parler l'interviewé, il fait parler le texte. Il ne s'agit donc pas de photographier de manière simplifiée le texte en respectant le plus fidèlement possible les énoncés des personnes interviewées, mais de procéder à une lecture exogène du texte qui soit informée par les objectifs de l'analyste. Cette démarche s'oppose à une lecture endogène se limitant à sauvegarder la cohérence interne de l'entretien. Les étapes à suivre pour mener à bien le processus d'analyse sont exposées dans les pages suivantes en s'inspirant des indications fournies par Braun et Clarke (2006 ; 2013).

4.3.1 Les présupposés de l'analyse : quel type d'analyse thématique ?

Braun et Clarke (2006) insistent sur le fait que l'analyse thématique, par sa nature très flexible et adéquate à une pluralité d'approches de recherche, se compose de choix méthodologiques qui doivent être explicitement considérés et discutés par le chercheur. Plus précisément, l'accent est mis sur deux approches principales qui caractérisent la manière de conduire une analyse thématique : l'approche inductive (*bottom up*) et l'approche déductive (*top down*). Dans une approche inductive, les thèmes identifiés sont strictement liés aux données recueillies (PATTON, 1990) et ne résultent pas directement des intérêts théoriques du chercheur. Concrètement, cela signifie qu'au moment d'analyser les données, le chercheur ne s'efforce pas de les «*caser*» (*fit*) dans une boîte théorique préconstruite. À l'inverse, une étude inspirée de l'approche déductive se fonde sur une analyse des données conduite principalement selon les prérogatives théoriques du chercheur. Non seulement la lecture est inspirée par la théorie, mais l'analyste peut aussi construire a priori la liste des codes avec lesquels analyser les textes : «*Cette liste provient du cadre conceptuel, des questions de recherche, hypothèses, zones problématiques et variables clés que le chercheur introduit dans l'étude*» (MILES, HUBERMAN, 2003, p. 114). Ici, nous voulons affirmer qu'au-delà des frontières théoriques qui délimitent le territoire de compétence des deux approches, l'analyse que nous menons est informée soit par les données (*Quels sont les thèmes que l'on peut faire émerger en tenant*

compte de la richesse des informations recueillies sur le terrain ?), soit par les intérêts et les prérogatives théoriques du chercheur quant à l'objectif de son enquête (*Quelle est la distance entre le curriculum formel et le curriculum réel ? Comment les acteurs agissent-ils compte tenu des attributs et des prescriptions qui caractérisent l'enseignement des contenus religieux dans l'école publique ?*). En ce sens, c'est en mitigeant l'importance de choisir son propre camp méthodologique que nous prenons au sérieux la suggestion de Braun et Clarke d'explicitier les choix adoptés. Joffe (2012) reprend la distinction entre les deux démarches en soulignant que le va-et-vient entre approche déductive et approche inductive ne compromet pas le déroulement de travaux de bonne qualité : «*A further important distinction in terms of the demarcation of a theme is whether it is drawn from a theoretical idea that the researcher brings to the research (termed deductive) or from the raw data itself (termed inductive). [...] So one utilizes the two together, one goes to the data with certain preconceived categories derived from theories, yet one also remains open to new concepts that emerge. [...] Thus, a dual deductive-inductive and latent-manifest set of themes are used together in high-quality qualitative work*» (p. 210). L'idée d'hybridation de la méthode est soulevée aussi par Fereday et Muir-Cochrane (2006), même si dans ce cas les auteurs valorisent la pluralité de l'approche en la concevant comme une démarche qui puiserait dans deux techniques distinctes et formellement liées aux deux approches considérées. En ce qui nous concerne, nous n'allons pas nous inspirer de deux techniques formellement distinctes, mais essaierons plutôt de profiter de l'élasticité qui, en termes généraux, caractérise l'analyse thématique. Holloway et Todres (2003) soulignent la tension qui existe entre la flexibilité qui caractérise en partie l'analyse qualitative, et le souci de cohérence théorique et épistémologique qui caractérise la démarche du chercheur. Concernant plus précisément l'analyse thématique, Braun et Clarke y voient une approche qui peut être utilisée de façon pertinente sans adhérer de manière dogmatique à des écoles de pensée particulières : «*We view TA [Analyse thématique] as theoretically flexible because the search for, and examination of, patterning across language does not require adherence to any particular theory of language, or explanatory meaning framework for human beings, experiences or practices. This means TA can be applied within a range of theoretical frameworks, from essentialist to constructionist*» (CLARKE, BRAUN, 2013, p. 120). Va-et-vient entre approche déductive et approche inductive, usage de l'analyse thématique parallèlement à d'autres techniques, marge de manœuvre concédée au chercheur dans l'identification des thèmes les plus importants, etc. : autant d'avantages de flexibilité qui nécessitent en même temps que le chercheur soit capable de mettre en place un parcours de recherche cohérent.

L'approche adoptée est-elle adaptée aux questionnements de recherche ? Permet-elle d'obtenir des informations pertinentes par rapport à la problématique ?⁹

Notre étude ne vise pas à corroborer ou à réfuter une hypothèse de recherche préétablie selon un schéma rigide théorie/hypothèse/test/thèse. Il s'agit de produire et d'analyser des données qui permettent de comprendre et de décrire de façon détaillée la manière dont le curriculum d'Histoire des religions se manifeste au niveau local. Cela ne signifie pas que l'étude plonge dans un vide théorique, mais tout simplement que l'analyse effectuée n'a pas le but de ranger les données dans une grille d'analyse rigide construite sur la base de suppositions théoriques précises. Il y a, bien sûr, ne serait-ce qu'implicitement, un ensemble de références théoriques qui guident le processus de codage et d'interprétation des données. Cet ensemble a été exposé dans les chapitres précédents.

4.3.2 Les phases de l'analyse

Le processus d'analyse peut être décliné en plusieurs phases différentes. Braun et Clarke (2006), en identifiant six, tout en insistant sur le rôle de guide qu'elles représentent plutôt qu'un impératif à suivre et à respecter attentivement (PATTON, 1990). De plus, le processus d'analyse n'est pas linéaire, mais se caractérise au contraire par un mouvement de va-et-vient qui se développe sur une période de temps relativement longue (ANZUL, DOWNING, ELY, VINZ, 1997).

4.3.2.1 Phase 1. *Se familiariser avec les données*

Le processus de familiarisation avec les données recueillies consiste principalement à lire et à relire les transcriptions des entretiens et les autres documents qui constituent le corpus. Le fait de se plonger dans l'ensemble des textes permet au chercheur de prendre de la distance par rapport aux premières impressions qu'il a eues au moment de la récolte

⁹ Pour que cela soit possible, il est essentiel que le regard du chercheur demeure présent sur le sujet qu'il est en train d'étudier, sans faire l'erreur de penser de façon prioritaire à l'application de telle ou telle autre méthode d'analyse. Kerry Chamberlain (2000, p. 286) parle à ce propos du risque de *méthodolatrie* (*Methodolatry*) en partant de la définition proposée par Valerie Janesick : « *A combination of method and idolatry, to describe a preoccupation with selecting and defending methods to the exclusion of the actual substance of the story being told. Methodolatry is the slavish attachment and devotion to method that so often overtakes the discourse in the education and human services fields* » (JANESICK, 1994, p. 215).

des données, et de prendre ainsi conscience de la profondeur et de l'amplitude des données à disposition.

4.3.2.2 Phase 2. Générer les codes

La deuxième phase commence après que le chercheur a pris connaissance du corpus et a noté de manière systématique les éléments a priori intéressants. Il est à ce moment possible de produire une série de codes qui permettent de décrire les segments du texte dont le contenu est pertinent aux yeux du chercheur. Le processus de codage, comme le soulignent Miles et Huberman (1994), fait partie du travail d'analyse, car il s'agit d'organiser les données selon des groupes significatifs. Cependant, il faut noter que les unités d'analyse créées par la suite (les *thèmes*) dépasseront les codes identifiés pour acquérir des significations plus larges. Tout en procédant au travail de codage des extraits sur toutes les données du corpus, le chercheur identifie les aspects particulièrement intéressants qui pourraient représenter des motifs ou des thèmes récurrents et transversaux aux entretiens singuliers. Il est conseillé de coder de manière la plus exhaustive possible, ce qui permet de prendre en considération un plus grand nombre de thèmes tout en sachant que l'on ne sait pas ce qui va se révéler particulièrement intéressant dans la suite de l'analyse.

Il n'existe pas de corpus de données qui soit dépourvu de contradictions et, au moment où l'on procède à la mise en relation des différents thèmes que l'on a fait émerger, il est important de souligner les tensions qui caractérisent les différentes données recueillies.

4.3.2.3 Phase 3. Rechercher les thèmes

Une fois les données codées, le chercheur fragmente les entretiens pour en isoler les différentes parties et leur attribuer des étiquettes significatives. Il dispose d'une liste relativement longue de codes lui ayant permis de caractériser la très grande partie des éléments du texte. À ce stade du processus, il s'agit de parcourir le chemin à l'envers, c'est-à-dire de partir des particularités pour finalement refocaliser l'analyse sur des thèmes de plus grande envergure. Pour ce faire, le chercheur procède à la construction d'une grille d'analyse qui doit être, autant que possible, hiérarchisée

en thèmes principaux et en thèmes secondaires et qui, surtout, doit se différencier du guide d'entretien (BLANCHET, GOTMAN, 2002). Cette différence est importante et ne doit pas être négligée : la grille d'analyse vise la production des résultats, alors que le guide d'entretien vise la production des données. Les deux instruments ont des buts différents et ne sont pas interchangeables. Pour l'analyste, il s'agit concrètement de comprendre de quelle manière différents codes peuvent être combinés entre eux afin de constituer des thèmes de plus grande envergure ou plusieurs sous-thèmes.

À l'aide de représentations graphiques (par exemple du type *mind map*), il est possible de montrer ces combinaisons ainsi que les relations entre les thèmes et les sous-thèmes. Comme tout le processus d'analyse thématique, cette phase se caractérise aussi par une certaine flexibilité. Il est tout à fait possible que des codes se révèlent sans aucune utilité analytique et soient par conséquent « éliminés », que d'autres se transforment en thèmes et que d'autres encore ne semblent à un moment donné appartenir à aucune catégorie précise. Le chercheur dispose à ce stade des informations suivantes : les thèmes principaux potentiels, les sous-thèmes potentiels, les codes et tous les extraits des entretiens qui y sont liés.

4.3.2.4 Phase 4. Réviser les thèmes

Il est possible que parmi ceux qui ont été précédemment désignés comme des thèmes potentiels, certains ne le soient pas véritablement. Cela peut être dû par exemple au fait qu'ils ne sont pas suffisamment étayés par l'ensemble des données ou que les données qui le constituent sont trop dissemblables. Il arrive aussi qu'un thème potentiel doive être divisé pour donner lieu à deux thèmes, alors que deux autres thèmes seront destinés à s'unir. Bref, pour qu'un thème soit pertinent, il faut qu'il y ait une certaine cohérence et consistance parmi les données qui le composent. La phase de révision est constituée par deux niveaux d'affinement. Le premier implique une révision des extraits des entretiens qui ont été codés. Il faut relire tous les extraits qui sont liés à un thème afin d'évaluer s'ils constituent un groupe cohérent. Si ce n'est pas le cas, il faut comprendre si le thème en soi n'a pas été défini de manière pertinente ou si des extraits ont été catalogués de manière inappropriée. Une fois les thèmes révisés et un possible schéma heuristique potentiel constitué, on passe au deuxième niveau d'affinement qui se fait pour l'ensemble des entretiens effectués.

Il s'agit ici de comprendre si les interprétations reflètent fidèlement les significations du contenu des entretiens dans leur ensemble.

4.3.2.5 Phase 5. Définition ultérieure des thèmes

Après avoir constitué une carte thématique qui rend compte du récit, il convient de définir dans un deuxième temps les thèmes qui ont été produits, c'est-à-dire d'identifier les significations essentielles dont ils sont porteurs. Il faut pouvoir renforcer la cohérence interne de chaque thème de façon à éviter un chevauchement excessif des thèmes. Chaque thème doit permettre de comprendre quelque chose de relativement précis et particulier à propos de la recherche effectuée. Si les significations et les spécificités des thèmes produits ne sont pas suffisamment claires, on court le risque que l'analyse soit faible et non convaincante. À partir des extraits collectés, on rédige un texte qui explicite de manière détaillée ce qu'il y a d'intéressant, et pourquoi, dans chacun des thèmes identifiés. Il ne s'agit pas simplement de paraphraser les extraits collectés, mais de considérer de quelle façon les thèmes que l'on a fait émerger permettent de répondre aux questionnements de la recherche. Ce travail de mise en relation entre les thèmes et d'approfondissement de chaque thème permet de rendre compte de la complexité qui caractérise le contenu des entretiens par rapport à l'objet d'étude.

4.3.2.6 Phase 6. Production du rapport

La dernière phase du travail consiste en la rédaction du rapport d'analyse, c'est-à-dire d'un texte cohérent, logique, non répétitif, en mesure de convaincre le lecteur de la validité de l'analyse effectuée. Le texte doit montrer la cohérence entre le thème et les données en reportant adéquatement et suffisamment les extraits des entretiens. Cela ne signifie pas que l'on puisse citer des extraits comme s'ils « parlaient tout seuls » ; ils doivent être intégrés à la narration analytique et constituer des arguments en relation avec les questions de recherche. En d'autres termes, le texte doit aller au-delà du simple exposé des données et servir d'argumentaire permettant de fournir des réponses aux questions de recherche. Braun et Clarke (2006, p. 94) énumèrent une liste de questions qu'il faut avoir à l'esprit lorsque l'on analyse

et que l'on discute les données : que signifie ce thème ? Quelles sont les suppositions sur lesquelles il a été construit ? Quelles sont ses implications ? Pourquoi les personnes interrogées parlent-elles du sujet de cette façon particulière ? Pourquoi s'opposent-elles à cette autre manière de parler ? Quel est le sens général du récit que ces différents thèmes permettent de révéler ? Un risque à éviter est en effet celui de commenter les extraits des entretiens en se bornant à en paraphraser le contenu. Les extraits permettent d'illustrer l'interprétation que le chercheur donne de ses données.

4.3.3 Vers l'analyse des informations recueillies : aspects généraux et questionnements fondamentaux

Le contenu des entretiens a été structuré à partir d'une opération de codage qui a été conduite parallèlement à la lecture et à l'étude des transcriptions, ce qui signifie que les codes attribués aux extraits des entretiens n'étaient pas prédéfinis sur la base de présupposés théoriques spécifiques. Cela ne veut pas dire que la définition et l'attribution des codes ont été complètement détachées de nos connaissances préalables et de nos références théoriques. Procéder de manière inductive n'implique pas, on l'a dit, un isolement à l'intérieur d'un vacuum théorique. Lorsque nous avons codé tous les textes, nous étions tout à fait conscient des connaissances permettant de décrire les enseignements de contenu religieux, de les situer selon qu'il s'agit de cours confessionnels ou de cours respectant la neutralité confessionnelle, d'en percevoir dans les programmes et les pratiques les limites et les contradictions, d'en percevoir la portée historique dans la relation avec l'école publique et donc les tensions qui pouvaient en résulter, etc. De plus, nous avons lu et relu le corpus de données et nous avons pu nous rendre compte des éléments les plus récurrents, les plus sensibles et les plus significatifs du point de vue des objectifs de la recherche. Le processus de codage a été guidé par des savoirs et des questionnements dont il n'est ni possible ni sensé de faire abstraction.

Les pages qui suivent présentent les données en tenant compte de deux dimensions principales de l'analyse. D'abord, il nous a été possible de faire émerger un certain nombre de catégories de contenu qui représentent l'ensemble de la matière autour de laquelle tournent les représentations des acteurs impliqués dans le projet de réforme (*aspects*

généraux). Sans entrer dans les détails, présenter ces catégories de manière synthétique permet de décrire toutes les aires de débat et de questionnement qui ont accompagné l'expérimentation Histoire des religions. Ensuite, et c'est là le cœur de notre travail d'analyse, nous nous arrêterons de manière approfondie sur deux questionnements particulièrement présents dans le discours des acteurs (*questionnements fondamentaux*): les enjeux liés à l'approche méthodologique et les enjeux liés aux raisons d'être qui caractérisent l'enseignement d'Histoire des religions.

En d'autres termes, la présentation des aspects généraux permet d'acquérir un point de vue panoramique sur l'implémentation de l'enseignement (*Qu'est-ce qui se passe autour du cours d'Histoire des religions?*), alors que l'étude des questionnements fondamentaux des acteurs permet de cibler de manière précise ce qui touche réellement au cœur de la réforme (*Qu'est-ce qui interroge profondément les acteurs impliqués dans l'enseignement? Pourquoi?*). À travers ce travail de présentation des données, nous souhaitons bien sûr rendre compte de la pluralité de significations qui habitent le terrain d'enquête mais il nous paraît tout aussi essentiel d'isoler les thèmes les plus prégnants et qui jouent un rôle fondamental dans le processus de réforme.

À partir d'une lecture approfondie et du codage du texte de tous les entretiens effectués (toutes catégories d'acteurs confondues), nous avons fait émerger huit grandes catégories qui permettent de décrire les contenus les plus décisifs du discours des acteurs impliqués dans le projet de réforme :

1. les attentes des acteurs par rapport au projet de réforme ;
2. les finalités d'enseignement ;
3. l'organisation du nouvel enseignement ;
4. le cadre institutionnel de l'enseignement ;
5. la méthodologie et les raisons d'être du nouvel enseignement ;
6. les apprentissages liés à l'enseignement ;
7. la mise en œuvre de l'enseignement ;
8. les contenus du nouvel enseignement.

Les macrocatégories identifiées constituent les noyaux autour desquels gravitent les différentes opinions rencontrées et codifiées à partir des retranscriptions des entretiens. Les catégories que nous nous apprêtons à

décrire ne représentent bien évidemment pas des espaces cloisonnés, et c'est pour cette raison que les codes utilisés peuvent renvoyer à plusieurs catégories¹⁰.

Parmi les huit catégories que nous venons d'indiquer, cinq nous paraissent particulièrement significatives au regard des intérêts de la présente recherche¹¹ :

1. les finalités de l'enseignement ;
2. l'organisation institutionnelle de l'enseignement ;
3. les apprentissages liés à l'enseignement ;
4. les contenus du nouvel enseignement ;
5. la méthodologie et les raisons d'être du nouvel enseignement.

Les quatre premières catégories se rattachent aux aspects généraux. La cinquième, la plus conséquente, renferme l'essentiel des questionnements fondamentaux.

4.4 Les aspects généraux

Les quatre catégories retenues nous intéressent ici de manière spécifique, car elles témoignent de tensions entre différents aspects caractéristiques de l'enseignement. L'identification de ces tensions nous permettra par la suite de décrire les contradictions qui découlent de la tentative d'institutionnalisation et d'application de l'enseignement d'Histoire des religions (chapitre 5). Pour le moment, bornons-nous à décrire de façon synthétique les quatre catégories de contenu retenues. Pour chacune, le tableau qui suit anticipe de manière schématique le type de tensions qui ont pu être constatées sur le terrain.

¹⁰ Une représentation graphique des catégories et des codes qui leur sont liés n'est pas illustrée dans le présent ouvrage, et ne se trouve que dans la thèse déposée à la Bibliothèque cantonale universitaire de Lausanne.

¹¹ Les catégories qui n'ont pas été retenues dans la suite de l'analyse sont les suivantes : attentes des acteurs sociaux par rapport à l'enseignement d'HR, cadre institutionnel du projet de réforme, mise en œuvre de l'enseignement. Après une lecture très attentive des extraits, nous avons estimé que les significations et les tensions les plus importantes relevant de ces catégories n'apportaient à notre analyse aucune valeur supplémentaire. En fait, ces trois catégories n'ont pas démontré une consistance suffisante à l'épreuve des révisions thématiques ultérieures : ce qui, dans un premier temps, semblait pouvoir jouir d'un statut relativement autonome s'est révélé par la suite en très grande partie en superposition avec les autres aspects retenus, *généraux* ou *fondamentaux*.

Tableau 4-2. Les tensions curriculaires pour chacune des catégories de contenu

Catégorie de contenu	Tensions curriculaires	
A. Finalités de l'enseignement	Entre dénomination du cours et pluralité de finalités	
B. Organisation institutionnelle	Entre compromis politique et autonomie pédagogique	Liberté de choix et offre éducative commune à tous
C. Enjeux d'apprentissage	Sens institutionnel et sens individuel	
D. Contenus d'enseignement	Entre approfondissement et étendue thématique	Entre primauté du christianisme et exigence de globalité

4.4.1 Les finalités de l'enseignement

L'enseignement d'Histoire des religions constitue une tentative de dépassement des enseignements religieux traditionnels. En ce sens, il ne peut plus viser l'introduction du jeune élève à la doctrine et aux pratiques religieuses chrétiennes catholiques ou protestantes. Que doit donc être l'objectif de ce nouveau type d'enseignement ? Au vu des initiatives parlementaires de 2002 et du programme expérimental de 2010, il semble que le curriculum formel a deux finalités majeures :

- la compréhension de la pluralité religieuse et culturelle des sociétés occidentales contemporaines et le développement chez l'élève d'une attitude respectueuse et tolérante envers la diversité culturelle et religieuse ;
- la compréhension du rôle de la dimension religieuse dans l'histoire de nos sociétés, avec un regard particulier sur le rôle de la religion chrétienne.

Cela dit, les finalités de l'enseignement se déclinent de façon beaucoup plus nuancée et tendue lorsqu'elles parviennent entre les mains des acteurs impliqués dans l'expérimentation. Notamment, une tension se manifeste entre, d'un côté, une dénomination du cours limité à la dimension proprement historique des faits religieux et, de l'autre, la variété des finalités éducatives

possibles dont il est accompagné, le tout suscitant son lot d'interrogations. L'enseignement d'Histoire des religions doit-il uniquement poursuivre la connaissance des religions abrahamiques ou introduire de plus nombreuses traditions religieuses ? Comment l'éducation du futur citoyen respectueux et tolérant doit-elle être organisée ? Par quel type d'étude sur les religions et sur lesquelles ? D'autres finalités sont attendues par les acteurs en plus des connaissances plus ou moins approfondies des trois monothéismes : l'éducation à une cohabitation pacifique, la connaissance de la société multireligieuse et multiculturelle, la connaissance du patrimoine culturel du territoire, la compréhension du sens du religieux, les réponses possibles aux questionnements existentiels des élèves, la problématisation et la discussion de questionnements éthiques, etc. Remarquons que la variété de finalités qui accompagnent un cours tel que celui d'Histoire des religions n'est pas indépendante de facteurs contingents. Citons parmi les plus significatifs que nous avons étudiés sur le terrain : les intérêts et les compétences des enseignants, en accord avec l'autonomie didactique dont ils jouissent, la confrontation de l'enseignant avec les intérêts et les curiosités particulières des élèves, l'actualité politique et sociale.

4.4.2 L'organisation du nouvel enseignement

La réflexion sur l'organisation du nouvel enseignement passe par la discussion des deux modèles qui ont été expérimentés sur le terrain : le « modèle unique » (*Modello unico*) et le « modèle mixte » (*Modello misto*)¹². Les points de vue des acteurs sur l'un ou l'autre de ces modèles ne sont pas indépendants des finalités que l'on attribue à l'enseignement et des raisons pour lesquelles on estime qu'il faut réformer les enseignements de contenu religieux dans l'école. Examinons de plus près le discours des acteurs et les questions relatives aux modèles d'enseignement.

Premièrement, l'organisation de l'enseignement renvoie au rapport entre cours d'Histoire des religions et cours confessionnels. *Quel rapport doit-il y avoir entre HR et enseignements religieux traditionnels ?* Dans les établissements scolaires dans lesquels le modèle mixte a été expérimenté, les acteurs vivent continuellement la confrontation entre

¹² Rappelons seulement que le modèle mixte prévoit le choix alternatif entre le cours d'HR et les cours confessionnels. Dans le modèle unique, tous les élèves sont tenus de fréquenter les cours confessionnels et ne peuvent pas suivre l'instruction religieuse catholique ou protestante.

HR et enseignements confessionnels. Cette condition institutionnelle ne favorise pas l'acquisition, par le nouvel enseignement, d'un statut autonome. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, il existe des différences fondamentales entre les enseignements *in religion* et les enseignements *about religion*, et cette frontière méthodologique est en quelque sorte remise en question dans un régime de concurrence entre approche historique et approche religieuse. Le statut reconnu à l'enseignement d'Histoire des religions dans le contexte scolaire n'est pas sans lien avec les finalités qui lui sont associées. Partons de la citation suivante, tirée du « Rapport Debray » : « *Promouvoir l'histoire des religions, dans l'enseignement secondaire, en discipline spécifique serait lui rendre le pire des services puisqu'elle ne pourrait, dans un calendrier plein comme un œuf, qu'occuper une place décorative et un horaire à la marge, celui du cours de musique* » (DEBRAY, 2002, p. 17). Laissons pour l'instant de côté la question de l'enseignement conçu comme discipline spécifique ; ce qui nous intéresse à présent est le risque en soi d'une matière qui n'occuperait qu'une place marginale dans le plan de formation. Une place attribuée par les acteurs de l'école, notamment par les élèves et les familles, comparable à celle des cours de musique, des cours de « gym » ou d'arts plastiques et visuels. De ce point de vue, l'organisation de l'enseignement n'est pas indépendante de l'autonomie scientifique et culturelle qui doit être garantie à l'enseignement d'Histoire des religions.

Un deuxième élément qui caractérise le discours sur l'organisation du cours est celui du choix de l'enseignement. *Peut-on choisir de suivre le cours d'Histoire des religions ? Pourquoi ? Est-ce véritablement un choix ?* Le principe de la liberté de choix de l'enseignement se heurte à un autre principe, celui d'une formation culturelle commune à tous les élèves. De ce point de vue, une question est légitime : si l'on part du principe que le cours d'Histoire des religions poursuit des finalités éducatives indépendantes des croyances et des convictions de chacun, pourquoi certains élèves devraient-ils être privés de l'opportunité de fréquenter le cours expérimental ? Ajoutons une objection supplémentaire à cela : en pratique, le choix entre cours confessionnel chrétien et HR ne concerne qu'une partie de la population, c'est-à-dire les élèves et les familles qui partagent les croyances religieuses catholiques ou protestantes. Ceux et celles qui sont sans appartenance religieuse ou avec une appartenance autre que chrétienne ne se voient en réalité proposer aucun choix et sont automatiquement orientés vers l'enseignement d'Histoire des religions.

Troisièmement, le point de vue des acteurs sur l'organisation de l'enseignement affecte le type de relation entre les contenus d'HR et l'enseignement d'Histoire. Quelques tensions émergent effectivement dans le discours des acteurs sur la place que doivent occuper les contenus religieux dans le plan d'études de la *scuola media* s'agissant des leçons d'Histoire. Nous en reconnaissons trois. D'abord, Histoire et HR sont appelées à un partage des contenus de manière à ne pas produire des répétitions excessives. S'agit-il d'approfondissement ou de répétition stérile? Concrètement, l'expérience que nous avons étudiée a révélé quelques thèmes abordés aussi bien dans les cours d'Histoire que dans les cours de HR: Réforme protestante, Lumières, Shoah. Ensuite, parmi les possibilités offertes pour régler la relation entre Histoire et Histoire des religions, il y a l'intégration des contenus qui concernent les faits religieux à l'intérieur des programmes d'Histoire. La tension s'exprime ici à travers les points de vue suivants: d'un côté, en intégrant les contenus religieux dans l'Histoire, on évite les répétitions, on évite que les élèves perçoivent l'histoire des religions comme un objet d'étude indépendant des autres phénomènes historiques et sociaux, on évite une matière et une charge supplémentaires; de l'autre, avec l'intégration dans l'Histoire, on réduit excessivement les contenus relatifs à l'histoire des religions, on oublie certaines des finalités spécifiques à l'enseignement d'Histoire des religions, on insère dans le curriculum une zone grise dans laquelle seuls certains établissements et certains enseignants se chargent de manière optimale des contenus religieux prescrits. Enfin, la régulation des rapports entre HR et Histoire passe aussi par la sélection des enseignants chargés des deux cours. L'Histoire des religions nécessite-elle un spécialiste? Un enseignant généraliste d'Histoire peut-il suffire? Peut-on attribuer les deux cours à un même enseignant? La tension touche ici aux questionnements méthodologiques. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure un enseignant d'Histoire est sensible à la spécificité d'une approche historique des religions, c'est-à-dire à l'importance de comprendre la signification d'un enseignement *about religion*.

4.4.3 Les enjeux d'apprentissage liés au nouvel enseignement

Les enjeux d'apprentissage sont ici considérés à partir du discours des élèves. L'analyse du sens que les élèves donnent à l'enseignement d'HR nous permet d'identifier un certain nombre de nœuds problématiques qui relèvent de la sphère des apprentissages. Il ne s'agit donc pas d'exposer ce que les élèves apprennent réellement, mais ce qui, du point de vue de

l'apprenant, est significatif et problématique. De ce point de vue, l'attitude des élèves par rapport à l'enseignement expérimental renvoie à un certain nombre de jugements qui concernent les raisons d'être du cours et ses méthodes, soit des dimensions qui représentent les centres d'intérêt les plus profonds et significatifs de toute l'expérience de réforme.

Trois types d'enjeux principaux peuvent être distingués. Le premier est lié à une conception d'HR en tant qu'instrument d'apprentissage de ses propres origines et de sa propre religion. Le deuxième concerne le cours d'HR comme une opportunité d'apprendre le monde de l'«autre». Le troisième concerne la difficulté de comprendre l'offre éducative d'HR comme un véritable réservoir d'apprentissages. Voyons plus précisément ces trois types d'enjeux.

Pour les élèves, HR peut représenter une voie d'accès aux connaissances sur eux-mêmes et cela semble être valable surtout pour les élèves d'origine étrangère et non chrétienne, notamment pour les élèves musulmans. L'élève, en suivant le cours d'Histoire des religions, se confronte à un regard sur lui-même qui n'est pas celui auquel il est probablement exposé dans sa vie quotidienne en famille ou au sein d'autres relations sociales. C'est comme si le nouvel enseignement représentait pour l'élève d'origine étrangère un miroir fournissant des informations fiables sur sa propre vie culturelle et religieuse, des informations qui seraient parfois susceptibles de redonner une dignité culturelle et morale souvent blessée par le discours communément tenu sur l'islam et sur les étrangers. En d'autres termes, pour un certain nombre d'élèves, HR constituerait une forme de compensation sociale. Concrètement, cette dynamique est vécue par les élèves en termes relationnels également : en apprenant quelques éléments de connaissance sur l'histoire des religions non chrétiennes et sur les pratiques culturelles des autres, les élèves autochtones ont la possibilité d'adopter un regard informé et raisonné sur l'étranger, qui favorise, par conséquent, un plus grand respect et une stigmatisation moindre de l'autre. En ce sens, HR constitue un enseignement dédié à la compréhension interculturelle.

Un deuxième enjeu concerne la possibilité d'ouverture sur l'ailleurs qui est offerte par le cours d'HR. L'enseignement expérimental trouve sa valeur ajoutée dans la prise en compte de la pluralité culturelle et religieuse : le pluralisme religieux qui caractérise la société contemporaine implique la connaissance de l'autre, ce qui n'est pas possible à travers des enseignements focalisés sur sa propre religion et sur son propre paysage culturel. C'est en adoptant d'autres points de vue que les élèves ont la possibilité de comprendre l'autre et donc de le respecter.

Le troisième enjeu naît de la tension existant entre un enseignement de contenus religieux et la perception d'un certain désintérêt pour toute question qui relève du monde des religions. Il n'y aurait donc pas d'apprentissage valable et pertinent à tirer du cours d'Histoire des religions. Cette idée est mise en avant par les élèves qui affirment leur distance par rapport aux croyances religieuses, par les élèves athées, agnostiques ou indifférents. Indépendamment des jugements plus ou moins nuancés de chacun, ce qui nous intéresse ici est le fait que les élèves font preuve d'un certain scepticisme qui se manifeste dans les situations suivantes : d'abord, l'élève perçoit parfois une certaine continuité entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement d'Histoire des religions. Il s'agit souvent de préjugés qui sont remis en question lorsque l'élève connaît progressivement le fonctionnement de l'enseignement. Ensuite, l'élève peut avoir de la peine à comprendre le sens des religions dans le monde moderne. Dans cette perspective, celles-ci sont considérées comme anachroniques et donc dépourvues de tout sens et de toute pertinence en termes de connaissances. Dans ce cas aussi, ce n'est qu'en poursuivant l'enseignement que l'élève peut se confronter à d'autres visions et argumentations qui concernent la présence du religieux dans la société contemporaine.

4.4.4 Les contenus qui caractérisent le nouvel enseignement

Concernant les contenus d'enseignement, les acteurs interviewés focalisent leur regard sur quelques points en particulier : les traditions religieuses retenues dans le programme expérimental, l'attribution de l'horaire prévu pour les différentes traditions religieuses, l'ordre de traitement des différents chapitres du programme.

Le programme expérimental, qui est le fruit de négociations entre les divers acteurs politiques ayant travaillé sur le projet de réforme, prévoit uniquement l'étude des trois religions abrahamiques : le judaïsme, le christianisme et l'islam. Les grandes absentes du programme d'Histoire des religions sont sans doute les traditions orientales, notamment le bouddhisme et l'hindouisme, ne serait-ce que par le nombre d'adhérents à de telles religions dans le monde¹³. Du point de

¹³ D'après les statistiques du Pew Research Center – un organisme de recherche américain indépendant – on estime que les hindouistes représentaient en 2010 environ 15 % de la population mondiale (soit un peu plus d'un milliard de personnes) et les bouddhistes 7,1 % (soit un peu moins de 500 millions de personnes).

vue du vécu des acteurs, cette question peut être problématique pour deux raisons. D'une part, simplement parce que le cours d'Histoire des religions omet de rendre compte de réalités religieuses et spirituelles tout à fait importantes dans le monde et dans l'histoire de certaines civilisations. D'autre part, parce qu'une telle approche témoignerait d'une sorte d'ethnocentrisme selon lequel la perspective focalisée sur la présence d'*un Dieu* suffirait à thématiser et à problématiser les questions religieuses dans l'espace et dans le temps. Dans les faits, les enseignants – en accord avec l'expert pédagogique qui les a suivis durant les trois années d'expérimentation – ont inséré dans le programme les thèmes du polythéisme et des traditions spirituelles orientales majeures.

Concernant la répartition inégale entre les trois monothéismes du temps imparti à l'enseignement, des tensions ont émergé à ce propos (vingt heures pour le christianisme, huit heures pour le judaïsme et huit heures pour l'islam). La première concerne le risque de percevoir une telle organisation comme le reflet du fait que l'école s'identifie à une religion particulière, notamment la religion chrétienne. Passer une très grande partie du programme sur le christianisme peut induire dans le public scolaire l'idée que l'enseignant et l'école considèrent cette religion comme étant la plus importante, que ce soit en termes de valeurs, d'influence ou de présence. En diverses occasions, nous avons pu constater que le christianisme était perçu comme une présence encombrante, aussi bien par les enseignants que par les élèves.

Pourquoi peut-on parler de présence encombrante ? Concentrer un tiers de tout le programme sur le christianisme, et surtout durant la première partie de l'enseignement, rend la compréhension de la rupture entre les cours confessionnels et le cours d'Histoire des religions plus difficile. Notamment, les élèves ont souvent eu l'impression de « refaire » les cours d'Enseignement religieux catholique ou évangélique. Aux yeux des enseignants, il s'agit d'une répartition horaire qui n'est ni fonctionnelle ni efficace pour la prise de distance nécessaire par rapport aux enseignements religieux traditionnels. Cette tension entre la structure du programme et les exigences didactiques et pédagogiques d'HR se renforce lorsque l'on fait état d'un autre élément qui peut paraître dépayçant : le cours d'Histoire des

Les données sont accessibles à l'adresse électronique suivante : http://www.globalreligiousfutures.org/explorer#!/?subtopic=15&chartType=pie&year=2010&data_type=percentage&religious_affiliation=all&destination=to&countries=Worldwide&age_group=all&pdfMode=false (dernier accès : 15 mai 2016).

religions ne se fonde pas sur un traitement chronologique des contenus. Le christianisme est abordé avant le judaïsme, ce qui ne manque pas d'interroger les divers acteurs impliqués dans le projet.

Passons maintenant aux deux dimensions les plus sensibles dans l'univers de réception de l'enseignement d'Histoire des religions : la méthodologie du cours et ses raisons d'être.

4.5 Questionnements fondamentaux

Le codage des entretiens a permis de repérer un très grand nombre d'extraits liés soit à l'approche méthodologique, soit aux raisons d'être de l'enseignement. Les contenus relatifs à ces deux dimensions permettent en quelque sorte de décrire les éléments de réponse des acteurs à deux questions principales : *Pourquoi faut-il enseigner l'Histoire des religions à l'école ? Comment faut-il le faire ?* Nous avons attentivement lu et analysé l'ensemble des extraits se référant à l'un ou l'autre des deux codes, ce qui nous a permis d'en détailler le contenu et de faire émerger un nombre restreint de thèmes principaux¹⁴. Plus précisément, nous avons réduit le contenu à quatre thèmes majeurs, deux concernant l'approche méthodologique et deux concernant les raisons d'être de l'enseignement. Les thèmes qui ont été identifiés sont très larges et recueillent en leur sein des représentations de la réalité qui sont beaucoup plus nuancées que leurs titres pourraient le laisser imaginer.

Concernant l'approche méthodologique, la parole des acteurs révèle une tension majeure entre un discours qui souligne (1) la distance entre la démarche de l'Histoire des religions et celle des enseignements confessionnels et un discours qui, au contraire, souligne (2) la continuité entre les deux types d'enseignement. Concernant les raisons d'être de l'enseignement, les deux dimensions qui apparaissent et qui s'opposent de manière très contrastée sont (1) le respect de la diversité dans une société hétérogène et (2) le renforcement des identités nationales et religieuses.

¹⁴ Dans le présent ouvrage nous ne rendons compte que de manière partielle et synthétique des verbatims utilisés dans le travail de thèse. Une description plus complète des extraits d'entretien est présente dans le travail de thèse déposé à la bibliothèque cantonale universitaire de Lausanne.

4.5.1 L'approche méthodologique de l'enseignement d'Histoire des religions

La figure 4-4 ci-après représente schématiquement la manière dont les acteurs sociaux envisagent l'approche méthodologique des cours d'Histoire des religions.

Les deux éléments centraux que nous avons pu isoler renvoient à la relation entre l'enseignement d'Histoire des religions et les enseignements religieux confessionnels. Sur le terrain, les acteurs situent l'enseignement expérimental en faisant référence à des éléments qui permettent d'évaluer la distance ou la continuité par rapport aux cours confessionnels. Pour chacune de ces deux dimensions (*distance vs continuité*), nous avons repéré deux éléments caractéristiques.

D'une part, en faveur d'une approche qui s'écarte des logiques confessionnelles, le souci de promouvoir un enseignement qui revendique (1) sa *nature descriptive* et (2) son *autonomie* par rapport aux caractéristiques des publics scolaires et aux croyances présentes dans la classe et dans l'école.

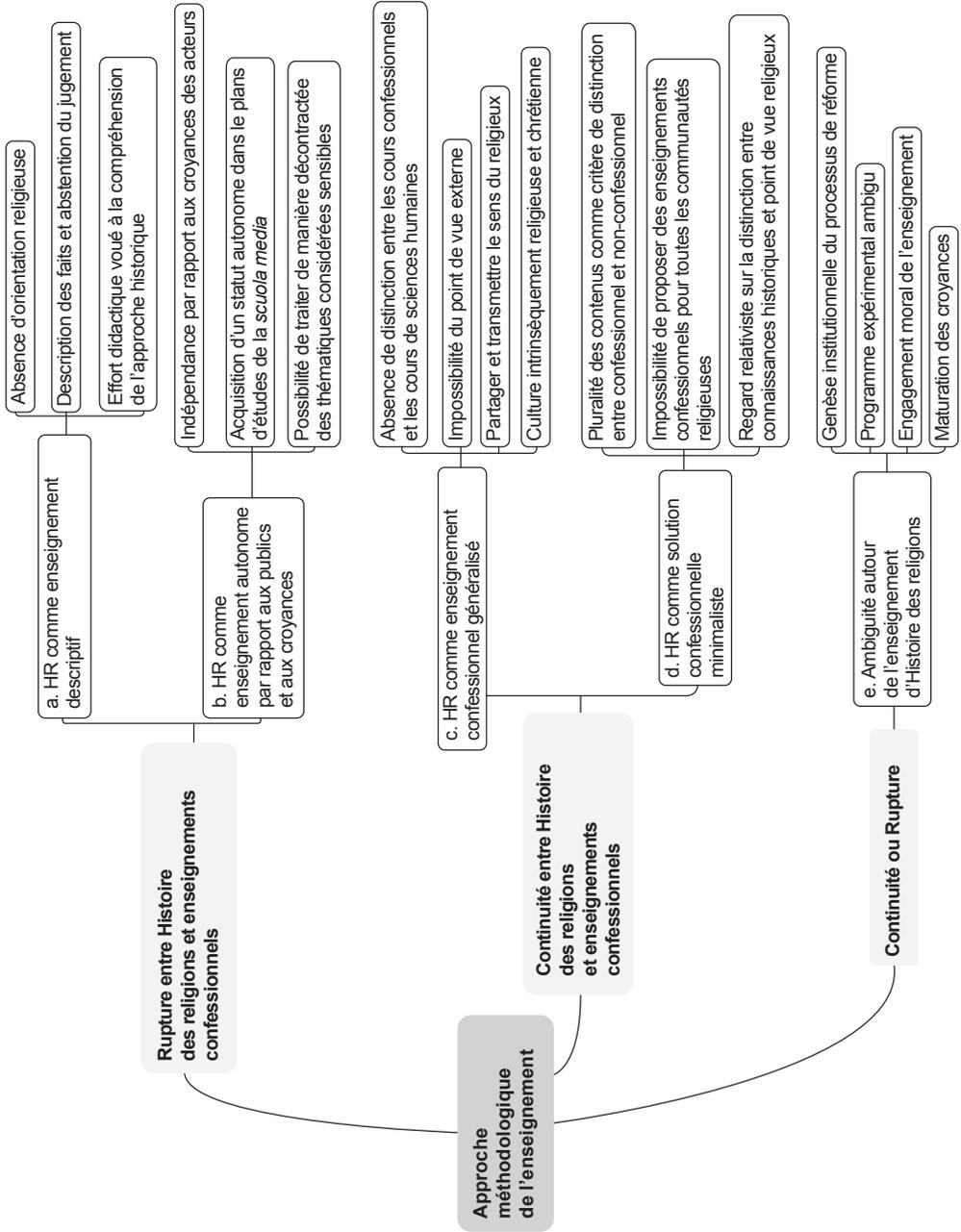
D'autre part, en faveur d'une approche qui serait l'expression d'une certaine continuité entre le cours expérimental et les cours confessionnels, (1) le souci d'*offrir à tous un enseignement de culture religieuse* (HR comme enseignement confessionnel généralisé) et (2) le fait d'envisager l'Histoire des religions comme une *solution confessionnelle minimaliste*¹⁵, c'est-à-dire ouverte à plusieurs traditions religieuses et pouvant s'accommoder de l'hétérogénéité de la population scolaire. Il a été en outre possible de faire émerger quelques éléments qui relèvent d'une approche ambiguë, c'est-à-dire dont il n'est possible de comprendre aisément s'il s'agit d'éléments de rupture ou d'éléments de continuité. Reprenons maintenant ces différents éléments dans l'ordre.

4.5.1.1 Histoire des religions comme enseignement descriptif

Les traits caractéristiques qui permettent aux acteurs sociaux de définir l'enseignement d'Histoire des religions comme un enseignement descriptif (et non normatif du point de vue de la foi religieuse) sont les

¹⁵ Nous parlons de *solution confessionnelle minimaliste* pour décrire une forme d'enseignement qui présente dans les faits – de manière implicite – des caractéristiques propres aux traditions confessionnelles et interreligieuses. Étant donné l'impossibilité de proposer pour tous un enseignement qui assume ouvertement son caractère religieux, les acteurs sociaux se contentent d'une forme plus souple, dont les frontières entre confessionnel et non confessionnel demeurent floues.

Figure 4-4: Éléments de signification autour de l'approche méthodologique de l'enseignement d'Histoire des religions



suivants : l'absence de toute tentative d'orientation religieuse du public scolaire, la description factuelle de la réalité et l'abstention de jugements de valeur, l'adoption du regard historique sur l'étude des religions. Ces trois éléments ne sont pas également représentés dans le discours des catégories d'acteurs dont nous nous sommes occupé, c'est-à-dire les enseignants, les élèves, les parents, les directeurs d'établissement et les experts pédagogiques.

Absence d'orientation religieuse

La mise en évidence du fait que les cours d'HR ne visent pas à orienter les élèves du point de vue des croyances religieuses relève plutôt du discours des élèves et des parents d'élèves. Chez les élèves, cette dimension est importante, car elle leur permet de distinguer l'enseignement qu'ils suivent et les cours traditionnels de Religion : *«Io, all'inizio, pensavo che era un modo per obbligare i ragazzi che non facevano religione a farla, invece con i mesi che passavano capivo che non era un modo per obbligare le persone, ma un modo per renderle coscienti di cos'era la religione in generale e di renderle partecipi di cosa facevano le altre religioni»*[E 2A]. C'est parce que l'on ne vise pas les croyances individuelles que les cours d'HR se distinguent des cours confessionnels. La dimension cognitive du fait religieux prime sur la dimension plus strictement normative. Ce point est abordé aussi par les parents qui, de manière beaucoup plus explicite que les élèves, revendiquent que la différence entre éducation à la foi et étude historique des religions soit clairement mise en évidence. L'école n'est pas un lieu de catéchèse, et elle ne peut pas l'être. L'action de l'école ne peut qu'être dirigée vers le public scolaire dans son ensemble, car elle doit profiter à tous, indépendamment des croyances religieuses ou des convictions philosophiques. Dans le discours des parents, on reconnaît le désir que lors des cours d'HR, la différence entre la perspective religieuse et la perspective descriptive soit clairement présentée et explicitée. À partir du moment où l'on constate la présence et la différence des deux approches, le discours des parents pousse à remarquer que cela ne suffit pas à garantir un enseignement réellement descriptif. L'approche scientifique du fait religieux doit pouvoir se traduire dans les intentions éducatives de l'institution scolaire ainsi que dans les pratiques d'enseignement.

Pour conclure, le refus d'un cours dont le but serait l'orientation religieuse se manifeste principalement à deux niveaux :

1. par le constat sur le terrain d'un enseignement de nature différente de celle des cours confessionnels (dans le discours des élèves) ;
2. par la revendication du fait que la distinction reconnue entre approche religieuse et approche descriptive du fait religieux trouve sa place dans l'action de l'institution scolaire (dans le discours des parents).

Description des faits et abstention du jugement

Élèves

La description des faits qui caractérisent les cours d'Histoire des religions implique une nette prise de distance de la part de l'enseignant de toute tentative d'exposer la «vérité». Les élèves s'en aperçoivent surtout par comparaison avec les cours d'Enseignement religieux catholique: *«A Religione io facevo le cose con un prete e lui parlava ed era convinto che quella religione era la verità. Invece adesso pensiamo che ci sono dei gruppi di persone che credono in quella religione, e la maestra non ha mai detto che questa è la verità, ha sempre detto che ci sono delle persone che credono in questa religione»* [E 15D]. Cette citation rend compte de trois oppositions qui exposent de manière systématique certaines des propriétés de l'approche descriptive par rapport à l'approche religieuse. D'abord, concernant l'enseignant chargé des cours, il existe une opposition entre le prêtre et l'institutrice (*«Je faisais les choses avec un prêtre, maintenant c'est la maîtresse»*). Ensuite, on note une opposition entre la recherche de la vérité (*«L'enseignante n'a jamais dit que cela est la vérité»*) et la prise de distance par rapport aux objets d'étude (*«Nous avons toujours regardé les choses avec distance»*). Enfin, il y a l'opposition entre la participation à une croyance religieuse et la position de l'observateur qui essaie de comprendre un phénomène en adoptant un regard externe. Cette dernière opposition montre la lucidité avec laquelle l'élève interviewé rend implicitement compte de la distinction entre la perspective *in/from religion* et la perspective *about religion*.

Dans le cadre des cours d'HR, la continuité entre croyances et jugements de valeur est censée être rompue. Voici les mots d'un élève qui reconnaît ce point

de discontinuité: «*A SR non è perché uno è cristiano che allora fa [étudie] il Cristianesimo*» [E 16D]. Autrement dit, les sujets d'étude sont indépendants des appartenances religieuses ou non religieuses du public scolaire. Un chrétien n'étudie pas l'histoire du christianisme parce qu'il est chrétien, mais parce que cela représente une partie du programme scolaire construit sur la base de justifications historiques. L'approche du cours repose sur le récit des événements historiques et non sur la tentative de recherche d'une vérité.

Cadres pédagogiques

La distinction entre les devoirs de l'institution scolaire et la nature du rapport que les individus entretiennent avec les croyances religieuses est mise en évidence aussi par l'expert de l'Enseignement religieux évangélique dans les écoles. L'interviewé, loin de se poser en défenseur a priori de la présence des cours confessionnels dans l'école publique, soutient que du moment où la réponse à des questionnements de type existentiel et spirituel n'est pas de la compétence des écoles, alors il est tout à fait possible d'imaginer la fin des enseignements religieux confessionnels. Accepter que les religions soient traitées selon une approche historique et descriptive signifie «décréter le décès» des cours confessionnels à l'école. Du point de vue de l'interviewé, le parti pris en faveur des Églises coïncide avec une distinction claire entre les tâches qui relèvent de l'institution scolaire et celles qui appartiennent aux institutions religieuses. L'étude des faits religieux, proposée de manière cohérente avec un enseignement qui s'inspire des sciences humaines, repose aussi selon les experts de l'enseignement d'Histoire sur la nette distinction entre une rationalité de la foi et une rationalité scientifique. Les phénomènes religieux, lorsqu'ils sont traités de manière scientifique, doivent être considérés comme des objets d'étude historiques et sociaux et abordés avec l'attitude et la méthode propres aux sciences humaines en général: «*Non stiamo vedendo se ciò che si afferma è vero o non è vero, ma stiamo vedendo il fenomeno in quanto tale. [...] Va chiarito chiaramente che l'obiettivo non è convincere, ma studiare e conoscere*» [Exp. H.2]. L'analyse des textes sacrés, par exemple, est considérée comme tout à fait légitime dans le cadre de l'enseignement d'Histoire des religions, mais elle doit être menée de façon à mettre en lumière la signification historique du texte. En revanche, le texte sacré comme réservoir éthique ou comme récit de la vérité ne peut pas trouver sa place à l'école.

Effort didactique dédié à la compréhension de l'approche historique

En continuité avec le souci d'adopter une approche descriptive, du point de vue des enseignants, il est important de fournir des efforts pour montrer aux élèves la différence qui existe entre le regard religieux et le regard sur les religions.

L'enjeu devient encore plus important du fait que les élèves font leur entrée dans le monde de l'Histoire des religions par l'étude du christianisme. En fait, les élèves qui ont suivi les enseignements religieux jusqu'à la septième année ont l'impression de poursuivre un enseignement qui leur est familier, alors que les autres élèves abordent l'étude du christianisme comme propre aux enseignements confessionnels.

L'adoption d'une approche descriptive implique un traitement intellectuel des réalités étudiées sans que l'enseignant manifeste un jugement normatif ou prétende qualifier les différentes traditions et interprétations religieuses de *vérités*. Le récit de l'enseignant n'est pas une représentation de la vérité, mais une description factuelle de la réalité. De l'implication personnelle dans une tradition particulière, on passe à un point de vue externe et impersonnel. De même, de la tentative de thématiser la recherche d'une vérité, on passe à la description des faits tels qu'intelligibles par l'analyse historique et l'observation scientifique. Les mots de cet élève sont explicites: «*A Storia delle religioni si insegna, a Religione invece lanciano un messaggio*» [E 45E]. Bien entendu, le verbe «enseigner» n'est pas porteur en soi d'une approche descriptive et externe du fait religieux, mais c'est dans ce sens qu'il est utilisé par l'élève. L'heure d'HR relève à ses yeux du temps d'enseignement au même titre que toute autre matière scolaire et se caractérise, par conséquent, par l'application d'une philosophie de l'enseignement comparable à celle qui définit les autres matières scolaires. En revanche, l'expression «lancer un message» renvoie par opposition à un temps extrascolaire, à un temps dont la finalité relève plus du prosélytisme que du souci de compréhension du monde. Dans le même sens, la présentation des acteurs et des personnalités qui sont liées à l'histoire des différentes traditions religieuses doit se faire selon une structure d'enseignement fondée sur une prise de distance par rapport aux dogmes et aux croyances religieuses. Cela n'oblige pas à ignorer les interprétations religieuses des phénomènes historiques, mais cela implique que la narration des faits mette en évidence la différence qui existe entre une présentation religieuse et une présentation historique des événements.

C'est bien dans ce cadre que les enseignants d'Histoire des religions ont à plusieurs reprises évoqué la différence entre «Jésus historique» et «Jésus de la foi». Un élève exprime la distance entre les deux approches en utilisant les mots suivants: «*Noi a storia delle religioni abbiamo studiato che c'era Gesù secondo la storia, quello che è morto con ossa e corpo. Nella religione cattolica dicono che è risorto*» [E 16D]. La phrase synthétise très clairement la distance entre un enseignement *about religion* et un enseignement *into religion*. On a, d'un côté, le récit d'une figure historique représentée par une personne dotée d'un corps en chair et os dont la mort est comparable à celle de tout être vivant et, de l'autre, le récit d'une figure qui n'est pas réductible à la dimension corporelle et factuelle, mais dont il faut comprendre la dimension religieuse. D'un côté, le «nous» (l'enseignement d'Histoire des religions) et, d'un autre côté, les «autres» (les cours de religion catholique). Les élèves font aussi référence à l'effort de s'approcher de l'histoire des religions tout en gardant une certaine lucidité, en évitant de faire prévaloir les croyances et les convictions personnelles sur l'interprétation rationnelle des faits. La description des faits s'accompagne finalement d'une abstention de jugement de la part des enseignants. Les élèves ont le sentiment de pouvoir s'exprimer librement, sans que cela puisse entraîner une évaluation négative.

4.5.1.2 Histoire des religions autonome par rapport aux publics et aux croyances

Au fil des entretiens, il semble que l'enseignement d'Histoire des religions puisse être conçu comme fondé sur le principe suivant: il n'y a aucun lien entre les religions en tant qu'objet d'étude et les religions en tant qu'objet de croyances plus ou moins affichées des acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement (fonctionnaires scolaires, élèves, familles d'élèves). De ce point de vue, les cours d'Histoire des religions se distinguent des cours confessionnels par la discontinuité entre les principes scientifiques et didactiques du dispositif d'enseignement et les principes normatifs et religieux du public scolaire (enseignants et élèves *in primis*). Autrement dit, si les cours confessionnels présupposent que le programme scolaire, les enseignants et les élèves partagent une base commune en matière de convictions et de visions du monde, il n'en va pas de même pour l'enseignement expérimental d'Histoire des religions. Ce dernier est imparti dans les écoles indépendamment des caractéristiques de la population concernée et repose sur des principes de connaissance

qui relèvent des règles et des méthodes des sciences humaines. Dans ce cas, le programme scolaire et l'action des enseignants s'adressent à tous les élèves, indépendamment du fait qu'ils affichent ou non des croyances religieuses. Par conséquent, le cours d'Histoire des religions ne peut pas non plus être perçu comme une menace pour l'intégrité des croyances et des convictions des élèves et de leurs familles: l'enseignement ne se situe pas au niveau des croyances, mais au niveau du récit historique. Les paragraphes qui suivent rendent compte des idées principales qui se rattachent à cette dimension d'autonomie du cours d'HR :

1. l'indépendance de l'enseignement par rapport aux croyances des acteurs impliqués ;
2. le statut autonome du cours dans le plan de formation de la *scuola media* ;
3. la possibilité d'affronter de façon décontractée des thématiques réputées sensibles.

Indépendance par rapport aux croyances des acteurs impliqués

Élèves

Des propos des élèves, on peut comprendre que le cours d'Histoire des religions n'implique pas l'intention de partager des croyances ou des convictions particulières: «*Se tu non conosci una religione, facendo questa materia, anche se non sei di quella religione puoi conoscerla, ma senza praticarla*» [E 2A]. Cette citation met en lumière de manière très simple un principe d'autonomie du cours par rapport aux croyances des élèves: on peut connaître une religion sans y appartenir et sans la pratiquer. Le domaine de la connaissance ne relève donc pas forcément du domaine de l'expérience vécue. Le même élève fait en outre référence à l'attitude méthodologique qui permet cette discontinuité: «*È come se tu indaghi su quello che è successo, ma non con il fattore da credente [non pas comme un croyant], ma con l'occhio dello storico, cioè vai a capire come mai è successo questo, chi era la persona in questione proprio in carne ed ossa e non di più nell'aspetto "santo"*» [E 2A]. L'œil du croyant s'oppose à l'œil de l'historien de même que la dimension sacrée – ce à quoi l'élève fait référence à travers l'expression «aspect de sainteté» – s'oppose à la

dimension corporelle des figures historiques étudiées. Le cours se limite donc à raconter des faits, ce qui n'implique pas un travail sur les croyances des individus.

Un autre élève interviewé relève un autre élément de discontinuité en soulignant que les cours confessionnels mélangent un double discours. Un discours qui valorise l'étude historique des religions s'accompagne d'un discours qui invite à s'appropriier des normes et des pratiques religieuses. S'il est possible que même dans les enseignements confessionnels la dimension historique ne soit pas écartée, il est aussi vrai que s'ajoute à cela l'apprentissage de normes et de rites : «*De plus, ils ajoutent l'apprentissage des prières*» [E 22F]. Le terme «ajouter» utilisé par l'élève est de ce point de vue particulièrement significatif. Il fait référence à une dimension particulière qui caractérise l'approche confessionnelle et qui, par conséquent, la rend incompatible avec une approche clairement historique. Il s'agit de la présupposition selon laquelle tous ceux qui suivent le cours sont susceptibles de partager la foi et de s'engager dans les pratiques religieuses. À l'inverse, HR est une matière qui admet une totale liberté de pensée.

Parents

Les parents soulignent la différence entre la composante culturelle et la composante religieuse des enseignements de contenu religieux et remarquent la distance qui existe en matière d'offre scolaire entre les options enseignements confessionnels et le cours d'Histoire des religions : «*Mio figlio non ha mai seguito religione cattolica prima, proprio per scelta di famiglia e poi, prima ancora che ci fosse questa proposta di Storia delle religioni, noi in casa si diceva sempre "Peccato che non c'è quest'offerta, più culturale"*» [Par. F]. L'interviewé laisse entendre que son fils n'a jamais été inscrit aux cours confessionnels, mais que la famille aurait tout de même souhaité que le thème des religions soit abordé à l'école sous un angle non religieux. Le mot «culturel» est utilisé ici pour marquer l'opposition avec l'approche confessionnelle. Ce type d'interprétation est aussi un indice de la discontinuité entre les croyances personnelles et l'étude scientifique des religions. En effet, l'interviewé soutient qu'en raison de choix qui relèvent des convictions familiales, le fils n'a jamais suivi le cours d'Enseignement religieux catholique ; il affirme de même qu'une offre dite «culturelle» est la bienvenue. Dans les représentations des interviewés, la nature historico-philosophique du cours d'HR implique l'impossibilité de l'imaginer en

substitution des enseignements religieux traditionnels. Il s'agit de quelque chose de «différent» et de «nécessaire» [Par. D] dont le but est de combler des lacunes formatives. HR est donc perçu comme un cours dont les contenus et les buts ne correspondent pas à ceux des cours confessionnels.

Enseignants

Les élèves ont parfois le désir de manifester leurs propres convictions et appartenances religieuses. C'est le cas par exemple quand, au début de l'année, ils lèvent la main pour dire quelle est leur confession. Une enseignante interviewée, lorsque confrontée à ce type de situation, réagit en disant aux élèves que l'appartenance religieuse n'a en principe pas d'importance pour le déroulement du cours: «*Se voi volete dirmelo ditemelo pure, però a me di fatto non interessa particolarmente sapere cosa siete, in cosa credete o no, perchè non è questo lo scopo*» [P4]. L'enseignement, tel que structuré, n'est pas dépendant des appartenances religieuses des élèves. Les finalités du cours concernent tous les élèves et ne sont pas en lien avec les croyances religieuses ou non religieuses: «*Ce n'est pas le but [non è questo lo scopo].*» Ces termes utilisés par l'enseignante renvoient implicitement à la distinction entre un cours dont les buts sont intrinsèquement liés à l'appartenance religieuse ou au partage de la foi du public, et un cours dont les buts ne sont de nature ni confessionnelle ni interconfessionnelle.

Un autre enseignant souligne avec force la distance qui existe entre l'enseignement d'Histoire des religions et une quelconque appartenance religieuse. À un certain moment de l'interview, alors qu'est évoqué le rapport entre histoire du christianisme, programme scolaire et société occidentale, l'enseignant formule un jugement dont la signification peut être résumée ainsi: les contenus et le déroulement du cours sont indépendants non seulement de l'appartenance religieuse du public au sens strict du terme, mais aussi de la culture (ou prétendue telle) dans laquelle nous vivons. Reprenons le court extrait de l'entretien: «*Ti dico, secondo me è vero che è quello più vicino a noi [le christianisme], perché fa parte della cultura in cui viviamo, ma non stiamo analizzando la cultura in cui viviamo*» [P5]. On peut reconnaître deux éléments centraux d'explication: si l'on souhaite définir une sorte de culture locale et lui attribuer une étiquette religieuse dominante, il est vrai que le christianisme est la religion la plus proche de cette histoire culturelle; cela dit, le cours d'Histoire des religions ne vise

pas à étudier la culture dans laquelle nous vivons. L'enseignant, à travers ce jugement, libère le cours d'HR du lien avec les cultures religieuses qui prétendent qualifier le contexte social et culturel d'un type déterminé de société. Ce faisant, il adopte une approche radicalement non fonctionnaliste : ce n'est pas pour répondre à un défaut potentiel de socialisation – dont les lacunes de connaissance de l'histoire du christianisme représenteraient un indicateur important – que l'on étudie l'HR. L'extrait de l'entretien est aussi porteur d'une signification implicite que nous aborderons plus loin : l'étude de l'Histoire des religions est significative si elle permet la compréhension des dynamiques, des échanges et des nuances qui caractérisent les relations entre cultures, populations, croyances et habitudes différentes.

Le statut autonome du cours dans le plan de formation de la scuola media

La légitimité de la matière Histoire des religions passe aussi par l'acquisition d'un statut autonome à l'intérieur du plan d'études¹⁶ de la *scuola media*. Les questionnements sur le statut de l'heure d'HR ont débuté dès l'adoption du projet expérimental du Gouvernement qui, on l'a vu, a proposé de suivre une piste double : HR comme alternative aux cours confessionnels (*Modello misto*) ou HR obligatoire pour tous les élèves sans possibilité de suivre les cours confessionnels à l'école (*Modello unico*). Une troisième piste possible a souvent été évoquée par les acteurs sociaux qui souhaitent marquer fortement l'indépendance de cet enseignement vis-à-vis des logiques confessionnelles : l'intégration dans les programmes d'Histoire des contenus concernant les religions. Nous aborderons plus loin la discussion des enjeux liés aux modèles d'enseignement, mais nous pouvons d'ores et déjà souligner que les acteurs qui proposent l'intégration d'HR dans les cours d'Histoire expriment un jugement qui fait de cette option la plus clairement laïque. Il est intéressant de relever ici que, selon

¹⁶ Le Plan de formation (*Piano di formazione*) prescrit et illustre les objectifs pédagogiques généraux et disciplinaires tout au long du parcours scolaire dans le secondaire I. Le document est visible à la page internet suivante : http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UIM/Cosa_facciamo/PF_SM.pdf (dernier accès : 17 novembre 2014). Avec l'harmonisation des systèmes scolaires cantonaux au niveau fédéral, l'école tessinoise est en train de se doter d'un nouveau plan d'études qui concerne toute la scolarité obligatoire : *Piano di studio per la scuola dell'obbligo*, http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/Nuovo_piano_di_studio_documento_di_sintesi26.pdf (dernier accès : 17 novembre 2014). Le nouveau plan représente un instrument analogue à ceux qui ont déjà été élaborés en Suisse romande et en Suisse alémanique : Plan d'études romand (PER) et Lehrplan 21.

un autre point de vue, l'émancipation des contenus religieux des logiques confessionnelles passerait de préférence par l'affirmation d'une discipline scolaire spécialement conçue pour dépasser la situation de *statu quo*. Nous n'avons repéré qu'un seul extrait d'entretien qui adopte ce point de vue de manière explicite. Il s'agit d'un échange avec l'expert de Géographie dans la *scuola media*: «*Credo che anche in Storia non si trova molto tempo a disposizione per integrare veramente questo percorso. Preferirei l'idea di autonomia. Avrebbe anche un valore, in fondo, rispetto a un cambiamento della situazione attuale che io non giudico personalmente positiva, perché la presenza di insegnamenti confessionali all'interno della scuola attuale crea delle differenze non sempre gestibili in una società che sta cambiando e dove molte famiglie sono laiche o atee e, quindi, non fanno seguire né una confessione, né l'altra*» [Exp. Géographie]. Le contenu de la citation est structuré autour de deux points principaux. D'abord, l'interviewé déclare que le temps dont les programmes d'Histoire disposent pour mettre à profit l'enseignement des contenus religieux n'est peut-être pas suffisant. Ensuite, et c'est ici que le contenu est original par rapport aux justifications le plus souvent citées par les interviewés, l'idée d'autonomie fait intervenir une valeur de changement par rapport à la situation actuelle caractérisée par la présence dans les écoles des enseignements confessionnels. Le changement est finalement souhaité en tant que réponse à l'augmentation progressive du nombre des familles qui se déclarent sans appartenance religieuse. En conclusion, pour l'expert, c'est parce que la société est de plus en plus sécularisée que le cours d'HR a le droit de revendiquer une place qui lui soit spécifiquement réservée. L'intégration des contenus religieux dans les cours d'Histoire comporterait dans ce cas un double risque : que surgissent des difficultés à traiter les thèmes relatifs à l'histoire des religions de manière attentive et cohérente, et qu'il ne soit pas apporté de modifications réelles aux relations entre l'État et les Églises dans la sphère scolaire. Le premier risque paraît peu significatif dans le cadre de cet ouvrage. Il est lié au fait qu'en l'absence d'un espace et d'un temps spécifiquement réservés au traitement des contenus scolaires, il serait plus facile pour l'enseignant et pour la classe de ne pas y consacrer suffisamment d'attention et ce, pour différentes raisons que nous ne pouvons qu'énumérer à titre d'hypothèses : tous les enseignants d'Histoire ne maîtrisent pas suffisamment l'histoire des religions, ce qui peut conduire à des traitements trop superficiels ; l'enseignant investit plus d'énergie dans les parties du programme qu'il considère plus importantes ; le retard qui s'accumule sur le programme conduit l'enseignant à écarter une partie des thèmes ; la classe réclame que

des parties du programme soient traitées de manière plus approfondie que d'autres ; l'enseignant adopte des approches didactiques moins rigoureuses lorsqu'il est obligé de traiter des contenus qu'il considère d'importance secondaire (par exemple à travers une étude très superficielle de films ou d'extraits vidéo). En un mot, le contrôle du curriculum serait plus difficile lorsque la structure curriculaire est floue. Le deuxième risque nous intéresse davantage. Il n'interroge pas les difficultés proprement didactiques de l'enseignement des contenus d'histoire des religions, mais la manière dont l'enseignement de ces contenus touche aux rapports symboliques entre l'État et les institutions religieuses. La question un peu provocante que l'on pourrait poser est la suivante : qu'est-ce que cela change, finalement, si l'on convient que c'est l'Histoire qui s'occupe des religions et que les Églises continuent d'exercer « normalement » dans les écoles ? Les élèves conservent la possibilité de suivre les cours d'instruction religieuse catholique ou protestante à l'intérieur du temps scolaire. L'option la plus laïque en apparence n'introduit pas, dans le contexte tessinois, d'éléments de discontinuité par rapport à la situation actuelle : l'école publique met à disposition du temps et de l'argent uniquement pour les deux institutions religieuses officielles et continue d'en légitimer l'action éducative.

La possibilité d'affronter de façon décontractée des thématiques sensibles

L'autonomie par rapport aux publics et aux croyances se manifeste aussi dans la possibilité de traiter légitimement de thèmes qui peuvent se révéler sensibles aux yeux des élèves et de leurs parents. Les cours d'Histoire des religions touchent de manière plus ou moins marquée les convictions et les représentations du monde des acteurs sociaux. Le sens que les acteurs donnent à leur propre action et à l'action des autres est susceptible – par l'étude historique des religions – d'être discuté, mis en doute, revisité. On trouvera ici un extrait d'entretien qui fait référence à un épisode didactique qui a suscité quelques polémiques au sein d'un établissement scolaire. Un enseignant propose à sa classe un exercice dédié à la compréhension des normes religieuses et non religieuses. Il demande aux élèves d'établir une liste de dix règles ou principes de conduite humaine qu'ils considèrent « justes » pour la société contemporaine. La référence aux dix commandements bibliques est évidente et même explicitée par l'enseignant. Il n'a en effet aucune intention de cacher que l'exercice est inspiré par le récit biblique. L'enseignant part du texte des dix commandements et demande que ceux-ci soient modifiés, revisités ou

bouleversés afin qu'ils puissent être adaptés au point de vue contemporain des élèves. Ces derniers effectuent l'exercice et, quelques jours après, l'enseignant reçoit une plainte formelle qui lui est adressée par la mère d'une élève: il aurait proposé un exercice de nature confessionnelle ne respectant pas le principe de neutralité de l'État. L'enseignant rencontre les parents et justifie son action dans les termes suivants: l'exercice est de nature intrinsèquement non confessionnelle, car on n'oserait pas – dans une optique religieuse – interroger la signification des dix commandements dont la validité et la justice ne sont pas historiquement et socialement situées, mais tout simplement révélées.

Lors des entretiens collectifs avec les parents, une personne commente l'épisode en mentionnant le fait que la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui non seulement se caractérise par une pluralité culturelle marquée, mais est également ouverte au point que les individus sont régulièrement questionnés à propos de leurs propres croyances et convictions: «*On ne vit plus dans une société si fermée. Même des jeunes hypercatholiques, hyperprotestants ou hypermusulmans doivent s'habituer à des questions qui concernent leurs croyances*» [Par. D]. Finalement, le parent interviewé considère que les questionnements sur les croyances et les convictions constituent un élément non négociable pour une société qui prétend être démocratique. Dépourvu de cette possibilité, l'enseignement d'Histoire des religions perdrait son sens le plus profond: favoriser le développement et la cohabitation de perspectives nouvelles, plurielles et contradictoires.

Examinons maintenant la deuxième face de la médaille «Histoire des religions». Le cours, plutôt que d'être vu en rupture avec le monde confessionnel, est perçu en rapport de continuité avec l'instruction religieuse confessionnelle.

4.5.1.3 Continuité entre Histoire des religions et enseignements confessionnels : HR comme enseignement confessionnel généralisé

La perception de l'enseignement d'Histoire des religions comme enseignement confessionnel généralisé se décline dans le discours des acteurs en cinq thèmes principaux :

1. L'impossibilité de distinguer entre les cours confessionnels et les cours relevant des sciences humaines. Les acteurs ne perçoivent pas de différence entre les deux approches qui sont au cœur de la réforme.

2. L'impossibilité de traiter des religions en adoptant un point de vue externe. Les acteurs revendiquent l'impossibilité d'approcher le phénomène religieux sans avoir un point de vue interne à la dimension religieuse.
3. La transmission du sens du religieux. Les acteurs conçoivent l'Histoire des religions comme un moyen d'opérer une transmission du sens du religieux chez l'élève.
4. L'identification de l'enseignant d'Histoire des religions avec la perspective religieuse. Les acteurs thématisent l'idée selon laquelle l'enseignant d'Histoire des religions doit partager un point de vue religieux ou, du moins, l'importance du religieux.
5. L'Histoire des religions au service d'une culture intrinsèquement chrétienne. Les acteurs refusent de scinder monde confessionnel et monde scientifique, car il n'est pas possible de nier la portée religieuse du christianisme dans les sociétés occidentales, dont la Suisse fait partie.

Absence de distinction entre cours confessionnels et cours de sciences humaines

Élèves

On peut identifier dans le discours des élèves des jugements et des descriptions du cours d'Histoire des religions qui permettent de comprendre comment ce dernier constitue à leurs yeux un enseignement semblable à celui des cours confessionnels. Un premier élément de compréhension nous est fourni par les élèves qui entrevoient un lien direct entre les connaissances acquises dans le cadre religieux et celles acquises durant les cours d'HR. Un deuxième élément relève d'une comparaison que les élèves effectuent entre les contenus des Enseignements religieux confessionnels et le cours d'HR. Enfin, un troisième élément renvoie au lien entre convictions personnelles et fréquence obligatoire du cours. Reprenons ces trois éléments dans l'ordre.

Une élève d'origine religieuse musulmane, à laquelle nous demandons de qualifier son intérêt pour les contenus du cours d'HR qui concernent l'islam, nous répond en laissant entendre qu'elle ne voit pas de différence

entre les connaissances qui pourraient être acquises dans le cadre religieux familial et celles qui relèvent du cadre scolaire: «*Perché comunque mia madre, mio padre e tutti i parenti mi potrebbero spiegare. Potrei chiedere a mio nonno che lui sa tutto*» [E 54C]. Une autre élève, qui, durant l'année précédant l'introduction de l'Histoire des religions, a suivi les cours d'Enseignement catholique, conçoit le nouvel enseignement comme une répétition du premier: «*L'anno scorso abbiamo visto il Cristianesimo e così, e io sono cattolica; quindi non dico che era inutile, ma le sapevo già le cose*» [E 6A]. En plus de la simple superposition entre Enseignement catholique et HR, l'élève introduit ici une dimension supplémentaire, celle de l'appartenance religieuse: «*Je suis catholique, donc ces choses [l'histoire du christianisme] je les connaissais déjà.*» L'appartenance religieuse précède l'enseignement d'Histoire des religions et le rend par conséquent négligeable du point de vue de sa capacité à contribuer à la formation de l'élève. La valeur ajoutée de l'enseignement résiderait tout au plus dans le fait d'aborder d'autres religions que celle d'appartenance.

S'agissant de la manière de traiter les faits religieux en classe, un élève – [E 12E] – considère que le cours d'HR et les cours d'Instruction religieuse ont un aspect en commun qui les rapproche l'un des autres. Les deux cours interrogent davantage les pratiques et les modes de vie des gens (croyants ou non-croyants) que l'histoire des religions proprement dite. Cette interprétation est significative, car elle permet d'ouvrir une réflexion sur le lien qui existe entre les pratiques didactiques et le statut de l'enseignement d'HR. Nous avons pu observer que lorsque l'enseignement tend dans la réalité à être pensé comme parent des cours confessionnels, une didactique focalisée sur l'étude du présent, sur l'expérience des acteurs et sur la prise de parole prévaut. Au contraire, lorsque l'enseignement est pensé comme parent de l'Histoire, la didactique prévalente est focalisée sur le passé, sur la prise de distance des acteurs par rapport à leur propre expérience immédiate et sur le texte écrit. Nous discuterons de cette idée plus loin, notamment en relation avec les modèles d'expérimentation qui ont été proposés. En particulier, il s'agira de comprendre que le choix entre *modèle mixte* et *modèle unique* comporte le placement des cours d'Histoire des religions dans deux champs gravitationnels différents. Il y a un premier champ qui se situe autour des enseignements confessionnels, et un deuxième autour des sciences humaines, notamment de l'Histoire.

En ce qui concerne le lien entre l'idée de fréquentation obligatoire du cours d'HR et les convictions personnelles des élèves, deux extraits d'entretiens permettent de décrire le phénomène. Un élève soutient qu'HR

ne devrait pas être obligatoire parce qu'il y a une partie de la classe composée d'élèves non croyants: «*Non so, secondo me questa materia è bella perché comunque anche per esempio per i musulmani..., [...] adesso possono studiare anche le loro cose. Però secondo me non devono metterla obbligatoria per tutti perché io conosco veramente tanta gente che non crede a queste cose*» [E 3A]. Le cours est jugé positivement par l'élève parce qu'il permet d'aborder d'autres religions que le catholicisme ou le protestantisme. HR joue en ce sens le rôle d'enseignement interreligieux. Dans cette perspective, le cours devrait s'adresser uniquement aux élèves qui partagent le sens de la foi religieuse. Le jugement de l'élève est d'ailleurs cohérent avec la distinction que nous avons faite initialement entre les divers types d'enseignements de contenu religieux. Les enseignements interreligieux traitent les questions relatives à la religion du point de vue interne et, par conséquent, ne peuvent pas être obligatoires dans une école publique laïque.

Directeurs

Parmi les directeurs des six écoles expérimentales, certains s'expriment en attribuant à l'Histoire des religions un sens qui caractérise normalement les enseignements confessionnels. Arrêtons-nous sur deux extraits d'entretien. Le premier rend compte d'une vision d'HR comme enseignement interreligieux, le second d'un univers où, avec le cours d'HR, l'État et les Églises s'acquitteraient de finalités communes.

Un directeur, en racontant la discussion qu'il a eue avec un élève qui lui demandait pourquoi, dans son école, il n'y avait pas la possibilité de suivre des cours de Religion islamique du même type que les cours catholiques et protestants, affirme: «*Gli ho detto: Devi capire, è come se io arrivassi nel tuo paese e poi mi porto 100 cattolici e dico "Adesso nella mia scuola, caro Stato, mi dai il prete a Istanbul". Quello là mi dice, "No, aspetta un attimo..." . Ecco, il progetto Storia delle Religioni evita tutto questo. Nel senso che ti farebbe a 360 gradi proprio storia delle religioni*» [DE]. Cette situation peut être décrite de la façon suivante: premièrement, le directeur part d'un problème qu'il vit dans son école: les minorités religieuses (dans ce cas particulier il s'agit de la minorité musulmane) revendiquent des enseignements analogues aux enseignements religieux catholique et protestant; deuxièmement, la mise en place de tels dispositifs est considérée comme problématique,

car cela impliquerait la mobilisation d'importants moyens et ressources au bénéfice d'une petite minorité uniquement (*J'amène avec moi 100 catholiques et je prétends que l'État me mette un prêtre à disposition.*); troisièmement, le directeur considère cependant qu'il y a une lacune dans le système formatif, car une partie du public scolaire ne peut pas totalement bénéficier de l'action éducative de l'école; finalement, l'introduction des cours d'Histoire des religions permet de remédier au problème, car les catholiques et les protestants suivent les enseignements confessionnels, et les autres suivent le cours d'Histoire des religions. Cette explication présuppose que le cours d'HR est une alternative aux cours d'Enseignement religieux catholique (ERC) et d'Enseignement religieux (ERE). Étant donné l'impossibilité de prévoir un enseignement religieux pour toutes les religions présentes sur le territoire, la solution la plus adéquate serait de prévoir un seul enseignement destiné au groupe des « autres »¹⁷. HR jouerait ainsi le rôle d'« enseignement interreligieux non chrétien », qui, au vu de la composition socio-démographique de la population tessinoise, serait destiné principalement à la communauté musulmane et aux élèves sans appartenance religieuse (voire, à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre conservent leurs distances avec le religieux).

Dans un autre passage du même entretien, le directeur souligne que le but principal de l'enseignement d'HR et des enseignements religieux confessionnels est celui d'un enseignement moral. Le discours met immédiatement en avant l'utilisation des termes « religieux » et « moral », comme si les deux avaient le même sens et la même signification (« *importance de réfléchir sur le problème de l'enseignement religieux, moral* »). Ensuite, le directeur soutient explicitement son point de vue: « *Pour moi, il ne s'agit pas de déclasser l'Enseignement catholique, mais au contraire de valoriser l'obligation d'un enseignement moral.* » Paradoxalement, au lieu de représenter le dépassement ou la réforme des enseignements de contenu religieux dans l'école, l'introduction du cours d'HR semble ici être présentée comme une tentative d'atteindre les mêmes objectifs que les cours confessionnels. Les enseignements religieux ne sont donc pas perçus

¹⁷ En réalité, la revendication d'enseignements religieux confessionnels à l'école ne provient pour l'instant que de la communauté islamique. Hormis les chrétiens orthodoxes, les autres traditions religieuses ne sont présentes que de manière très marginale sur le territoire cantonal. À notre connaissance, les orthodoxes ne semblent pas revendiquer une présence institutionnelle dans les écoles. Durant la récolte des données que nous avons pu effectuer, nous nous sommes rendu compte du fait que quelques élèves orthodoxes s'étaient inscrits aux cours de religion catholique.

comme un objet de réforme, mais plutôt comme une source d'inspiration. La citation se conclut par une prise de position méthodologique très claire : « *Ce qui compte c'est l'enseignement moral. Peu importe s'il est promu dans ses aspects religieux ou dans ses aspects historiques et culturels.* » L'utilisation de l'expression « peu importe » sous-entend la volonté de ne pas reconnaître ou de ne pas considérer comme importante la distinction entre l'approche religieuse et l'approche scientifique.

Parents

Un des exemples les plus récurrents du manque d'une distinction claire entre ERC et HR est celui des parents qui, en parlant du cours d'HR et du rapport que celui-ci entretient avec les croyances religieuses dans la famille, précisent qu'ils ne veulent pas promouvoir chez leurs enfants l'appartenance à un type déterminé de religion : « *Io non la obbligo a essere una cattolica praticante; le ho detto che la testa è la sua, di leggere, informarsi, scegliere e decidere perché ognuno è libero* » [Par. C]. Le parent catholique montre ici une ouverture sur le futur religieux de sa fille, mais sous-entend que l'enseignement d'Histoire des religions joue un rôle de réflexion et d'approfondissement pour les croyances individuelles.

Un deuxième signe de la perception d'une superposition entre logique confessionnelle et logique scientifique est représenté par un point de vue que l'on peut résumer comme suit : « *On est arrivé aux cours d'HR parce que très souvent les cours confessionnels se déroulent de façon inappropriée. Avec une éducation religieuse bien faite, on n'aurait pas besoin de réformer le système.* » Le problème de l'enseignement de la religion (au singulier), dit l'interviewé, est qu'il est très souvent délivré comme on donnerait la catéchèse. On ne sait pas ce que l'acteur entend précisément par catéchèse et en quoi cela se différencie d'un véritable enseignement, mais on fait l'hypothèse qu'il souhaiterait une approche plus structurée du point de vue des contenus, plus crédible du point de vue intellectuel, moins normative, etc. Dans ce cadre, l'Histoire des religions est conçue comme une manière de combler les lacunes des enseignements confessionnels plutôt que de sortir de la perspective religieuse au profit d'une perspective historique.

L'impossibilité du point de vue externe

Directeurs

Le long extrait qui suit est représentatif d'une vision critique d'un enseignement d'Histoire des religions calqué sur la valeur purement culturelle – au sens humaniste du terme – des savoirs. Plus précisément, le directeur interviewé ne voit pas d'intérêt à un curriculum destiné prioritairement à l'acquisition d'un bagage culturel sur l'Histoire des religions si cela n'aboutit à un travail sur soi, c'est-à-dire à un travail sur ses propres inquiétudes, dont l'origine est à chercher dans les questionnements existentiels de chacun. Voici les mots de l'interviewé¹⁸ :

«(1) *Se i ragazzi stanno ascoltando questa lezione come se fosse una lezione di storia, rispettivamente se la docente proponesse i suoi contenuti come se fossero contenuti appunto culturali e poco più, ti direi che ho l'impressione che non servirà un granché. Cioè, [...], aumenta un po' il bagaglio culturale e poco più. (2) Mentre che se dovessi individuare nella dinamica del gruppo che, parlando, non so io, della reincarnazione tipica della religione x, la docente permettesse ai ragazzi di lasciare uscire per un attimino quello che in loro è l'ansia della morte, sono parole ma non è un momento psicanalitico, (3) ma perché evidentemente la religione per come la vedo io è risposta anche a delle ansie, a delle tensioni e quindi, senza dire "chi di voi teme la morte" ma semplicemente come secondo me per tutte le situazioni educative, per quello che aspettavo la fine dell'anno, (4) se il lavoro è stato fatto in un certo modo, cosciente che i contenuti toccano le persone nella loro pelle addirittura in questo caso nel loro inconscio, tra di noi sottovoce direi ma veramente a parare su Eros e Tanatos, vedere che un allievo uscisse naturale di dire, a parlare della sua paura, adesso faccio un estremo, paura della morte, "io ho una gran fifa dove si va a finire", secondo me il successo è totale. [...]* (5) *È l'idea che toccando le grandi religioni può uscire quello che è poi l'obiettivo della religione, di dare risposta a tensioni interiori importanti l'idea che sarebbe bello se uscissero un pochettino, se ai ragazzi il fatto stesso di parlare della religione potesse individuare dentro di se questi bisogni, anche se sul nascere, possa essere ecco un valore in più*» [DF].

¹⁸ Pour faciliter la compréhension de ce très long extrait, nous avons décidé d'en reprendre le contenu de manière systématique en divisant la citation en cinq sous-parties (voir nombres entre parenthèses).

Reprenons les cinq parties de la citation :

1. Si le cours d'Histoire des religions n'est bâti que sur la valeur intrinsèque de savoirs relatifs aux religions (selon une approche des sciences humaines), alors le cours ne sert pas à grand-chose.
2. Ce qui revêt un sens pédagogique, c'est une dynamique relationnelle qui permet de focaliser l'attention sur les questionnements existentiels et intimes des élèves. Par exemple, on pourrait passer par l'étude du thème de la réincarnation pour faire émerger les inquiétudes des élèves par rapport à la mort.
3. L'accent sur les questionnements de chacun est important parce que la religion a parmi ses buts celui de donner des réponses aux inquiétudes des gens.
4. Le succès du cours est total lorsque l'élève arrive à parler de ses peurs et lorsque l'enseignant parvient à toucher les élèves au plus profond d'eux-mêmes.
5. Finalement, le fait de parler des grandes religions permet d'atteindre le but de la religion: donner des réponses aux tensions intérieures individuelles.

La thèse du directeur se construit sur une approche clairement religieuse du cours d'Histoire des religions. Elle est exprimée de façon exemplaire dans la cinquième partie de la citation et peut être résumée de la façon suivante: l'Histoire des religions devrait idéalement assumer des fonctions religieuses.

Parents

Dans le discours des parents, nous avons pu identifier le point de vue selon lequel les religions ne sont pas, par définition, réductibles à des faits culturels et historiques. En d'autres termes, on ne peut pas étudier les religions sans les comprendre de l'intérieur. Les extraits qui suivent mettent en lumière l'exigence pour certains acteurs de doter le cours d'HR d'un apport théologique.

Un parent, vraisemblablement impliqué et intéressé directement par l'enseignement des religions, s'exprime en critiquant la présence d'enseignants d'Histoire des religions qui ne font pas preuve d'une préparation théologique. Le parent souligne la différence entre une

approche de croyant et une approche qui doit épistémologiquement mettre entre parenthèses la surnature. Il refuse cette dernière : «*La religione non è solo storia, non si può interpretare la religione solo come puramente un fatto storico, non è un puro fatto storico, quindi è impossibile. [...] [Les religions] presentano un concetto divino, di Dio, quindi un concetto teologico, non si può scollare le due cose secondo me... [...] Questo deve essere per forza un discorso teologico, teologico su Dio, o eliminiamo dalla religione il concetto di Dio oppure dobbiamo fare un discorso teologico*» [Par. E]. Le point de vue de l'interviewé est tranchant et totalisant. Le discours ne distingue pas les dimensions qui caractérisent le phénomène religieux et, par conséquent, ne conçoit pas une division du travail dans le traitement intellectuel des religions. Au contraire, le fait que les religions impliquent un concept de divinité suffit à lui seul pour démontrer que l'étude des religions ne peut pas se faire sans s'appuyer sur la théologie.

Partager et transmettre le sens du religieux

Parents

Dans le discours des parents nous avons identifié l'idée selon laquelle le cours d'Histoire des religions sert à transmettre le sens du religieux chez les élèves. Ce point de vue s'exprime par le désir – manifesté par certains interviewés – de voir exercer dans les classes un enseignant qui soit lui-même en mesure de faire preuve d'une sensibilité religieuse. Cela représenterait une condition essentielle pour que les élèves soient en mesure eux aussi de s'approprier la valeur de la foi religieuse. L'extrait qui suit est significatif : «*L'aspetto diciamo del senso religioso, del senso della religione nella vita, mi sembra un po' strano che lo faccia una persona che si è dichiarata agnostica... Non lo so ecco... perché come si diceva, ci devi mettere qualcosa di tuo, lui potrebbe essere un buddista, cioè gli insegni Storia delle religioni... mi sembra che uno comunque debba credere in una religione, che potrebbe essere..quella dell'uomo, non lo so, anche quella può essere. Però ecco mi sembra un po'... è come se entrasse un docente di matematica e dicesse "Matematica non serve a niente però..."*» [Par. B]. La citation se compose de cinq parties que nous reprenons systématiquement : premièrement, l'interviewé soutient implicitement que le cœur de l'enseignement d'Histoire des religions est constitué par la

problématisation du rôle du sens du religieux dans la vie ; deuxièmement, un enseignement de ce type ne peut pas être géré par une personne qui se déclare agnostique ; elle doit au contraire faire preuve d'une appartenance religieuse ; troisièmement, un enseignant qui n'a pas le pouvoir d'exprimer une appartenance religieuse n'est pas en mesure de comprendre le sens que les religions revêtent dans le monde ; en quatrième lieu, l'enseignant doit pouvoir mettre dans l'enseignement quelque chose qui lui appartient (*ci devi mettere qualcosa di tuo*) ; finalement, la religion d'appartenance de l'enseignant peut être de tout type : même la « religion de l'Homme ». Le discours de l'interviewé revêt un caractère original lorsqu'il affirme que, finalement, même une adhésion à la « religion de l'Homme » peut rendre idéal le profil de l'enseignant d'Histoire des religions. Ce faisant, l'interviewé attribue à l'humanisme un caractère religieux et soutient implicitement que l'enseignant doit se positionner par rapport aux valeurs humanistes de la même façon qu'un chrétien se positionne par rapport aux valeurs de la religion chrétienne. Le point de vue que nous venons d'exposer nie toute prise de distance entre l'observateur (enseignant ou élève) et l'objet observé (foi, religion). Dans cette perspective, pour que l'enseignement d'Histoire des religions ait un sens, il faut que les observateurs partagent par conviction et par expérience les logiques internes des phénomènes observés. L'action de l'enseignant est considérée comme efficace si celui-ci montre le bien-fondé de ses croyances et sa capacité à assumer un rôle d'exemple et de point de référence pour les élèves. De plus, dans une telle conception de l'enseignement, le partage et la transmission de certaines valeurs priment sur l'acquisition de connaissances selon les principes des sciences humaines.

Appartenance religieuse des enseignants : une nécessité

L'appartenance religieuse, considérée comme une caractéristique fondamentale des enseignants d'Histoire des religions, est parfois présentée de manière plus ambiguë lorsqu'elle est décrite comme la « passion » et la « préparation » nécessaires pour pouvoir bien enseigner sa matière : *« Se la persona che porta avanti questi programmi non lo fa con passione, secondo me è tempo perso. Più di moltissime altre materie, non vorrei dire tutte, penso che anche un maestro di musica che non ha passione è perdente, ma direi che qui se la persona non è innanzitutto preparata, ma che ha anche dei fondamenti molto chiari, che è una persona che a*

questo livello religioso è perso, perché non si è mai ritrovato, perché sta ancora cercando, ma non sa neanche porsi le domande giuste, secondo me non è al suo posto» [Par. B]. Le discours de l'interviewé propose un lien direct entre les notions de «passion», «préparation» et «fondements religieux». D'abord, il affirme que, plus que dans les autres matières scolaires, l'enseignant d'Histoire des religions doit exercer son métier avec passion. Ensuite, il laisse entendre que la passion doit s'accompagner d'une préparation adéquate, mais que cela ne suffit pas : il faut surtout que l'enseignant fasse preuve de fondements religieux clairs : une personne qui, du point de vue religieux, est *perdue*, ne présente pas le profil idéal. Le texte de la citation n'oppose pas de manière explicite les exigences de «passion» et de «fondements religieux» à celle de «préparation». L'opposition se situe entre «préparation accompagnée de passion» et «préparation sans passion». La passion est ici liée à l'engagement religieux et spirituel. Entre un croyant compétent et un incroyant hypercompétent, le parent choisit le premier. L'interviewé affirme en effet que l'enseignant doit avoir une bonne préparation disciplinaire et académique, mais laisse finalement entendre que celle-là n'est utile qu'à l'intérieur d'un cadre spirituel bien défini. Le principal critère permettant de définir les exigences pour enseigner l'Histoire des religions est celui de la religiosité individuelle de l'enseignant ; la préparation scientifique passe au second plan. Le cours d'Histoire des religions devient un cours confessionnel à compétences variables.

Cadres pédagogiques

Les deux extraits que nous proposons dans ce paragraphe sont tirés de l'entretien mené avec l'expert pédagogique d'Instruction religieuse catholique. Le point de vue de l'interviewé est bien sûr d'origine confessionnelle, mais le propos recueilli est intéressant, car il montre de manière assez explicite comment les enseignements de contenu religieux – dont on nie la pertinence d'une approche descriptive externe – sont conçus de façon à toucher la personne dans ses croyances, dans son intimité, dans sa manière religieuse d'être au monde. Le cours expérimental d'Histoire des religions n'échappe pas à ce type d'interprétation. L'interviewé, en parlant de l'idée selon laquelle le cours d'HR devrait respecter le principe de neutralité, affirme que lorsque l'on parle des religions, il est difficile d'adopter une approche neutre : *«Essendo che abbiamo sempre a che fare con dei contenuti che chiamano*

in causa l'adesione personale dell'individuo alle varie religioni [...] diventa un po' più difficile puntare ad una neutralità in una materia che richiama sempre un po' più la coscienza rispetto ad altre materie » [Exp. ERC]. Les contenus religieux sont présentés comme des contenus se référant forcément à l'adhésion de l'individu à la foi religieuse, et c'est pour cette raison qu'il est difficile, pour ne pas dire impossible, de proposer un enseignement qui fasse abstraction de la personne et de la manière de vivre l'expérience religieuse : les enseignements de contenu religieux doivent se positionner en lien direct avec les consciences individuelles. Si cela ne se passe pas ainsi, affirme l'expert interviewé, l'enseignement risque de perdre sa capacité de marquer les élèves : *«Un insegnamento neutrale in questa materia rischia di essere difficile o impraticabile, o se si tenta di farlo il rischio è di venir meno ad una dimensione identitaria e quindi di una minor incisività su chi ci ascolta, su chi segue questo insegnamento* » [Exp. ERC].

L'identité religieuse de l'enseignant est, du point de vue confessionnel, un avantage, voire une condition nécessaire, parce qu'elle donne une plus grande capacité à éveiller la religiosité des élèves. Au contraire, du point de vue des institutions scolaires laïques, l'enseignant d'Histoire des religions doit veiller à ce que ses propres croyances et convictions n'interfèrent pas dans les cours proposés. La préparation scientifique doit primer sur l'identité personnelle, ce qui représente la seule garantie d'un enseignement respectueux de tous les élèves impliqués.

HR et culture intrinsèquement religieuse/chrétienne

L'enseignement expérimental d'Histoire des religions revêt un caractère d'enseignement religieux chrétien lorsque l'on estime qu'il doit se faire le porte-parole d'une culture supposée être intrinsèquement chrétienne. C'est principalement du côté des parents que se manifeste le point de vue de défense des racines religieuses de la civilisation occidentale. Le discours des parents se caractérise par une argumentation construite sur la base de trois principes : la religion est un phénomène important dans la genèse des civilisations modernes ; « nous » sommes tous – dans nos sociétés – imprégnés de la culture chrétienne ; il faut valoriser la culture chrétienne pour éviter la dérive identitaire de nos sociétés. Les interviews conduites avec les cadres pédagogiques nous ont permis de comprendre que le discours focalisé sur la primauté du christianisme a joué un rôle décisif dans la définition des programmes d'études. Le compromis politique

avec l'Église catholique s'est fait sur la base d'arguments identitaires: le territoire comme l'expression de symboles doit guider les contenus de l'enseignement expérimental.

Parents

L'idée de religion comme moteur de la civilisation moderne trouve sa place dans le discours des parents pour justifier la présence d'un enseignement sur les religions destiné à tous les élèves. Il faudrait donc enseigner le rôle de la religion et, en particulier, du christianisme comme élément de compréhension de la modernité. Or, cet objectif peut être atteint par deux chemins: par le chemin historique, en questionnant et en interrogeant comment, pourquoi et dans quelle mesure les institutions et les pensées religieuses s'insèrent dans les processus de modernité; par le chemin religieux, en acceptant par principe l'«importance» de la religion dans le développement des sociétés et en différenciant (voire en hiérarchisant) les sociétés en fonction de leurs croyances religieuses. Les extraits qui suivent témoignent du point de vue selon lequel «nos» sociétés sont intrinsèquement chrétiennes, ce qui obligerait «nos» institutions scolaires à privilégier l'étude du christianisme:

- *«È difficile essere neutrale, proprio perché è difficile uscire dal nostro modo di pensare giacché, senza saperlo, siamo imbevuti dalla dottrina cristiana [...]: la nostra cultura è quella cristiana; prima di cercare di capire le altre grandi religioni, dovremmo cercare di capire un po' chi siamo noi»* [Par. C]. La neutralité de l'enseignement n'est pas possible parce que la culture dans laquelle nous vivons est chrétienne. Avant de traiter les «autres» traditions religieuses, il faut comprendre ce que «nous» sommes.
- *«È giusto che dobbiamo tollerare tutti e su questo non ci piove, però non dobbiamo dimenticare che noi siamo dei cristiani, è la nostra cultura e dev'essere insegnata»* [Par. B]. La tolérance de l'«autre» est un principe valable, mais cela ne doit pas nous faire oublier que «nous» sommes chrétiens et que la culture chrétienne doit être enseignée.
- *«La nostra costituzione con cosa comincia? Il primo preambolo: In nome di Dio! Quindi noi siamo Cristiani. La Svizzera è di stampo Cristiano, che siano protestanti, che siano atei, che siano qualsiasi cosa, Dio c'è sempre dentro, perché anche un atto notarile*

comincia: Nell'anno del Signore millenovecento ecc., quindi Dio fa parte della nostra cultura» [Par. E]. Tous les Suisses sont chrétiens : catholiques, protestants, même les athées et ceux appartenant à d'autres confessions religieuses ; les symboles institutionnels et linguistiques priment sur l'individu et sur sa capacité d'agir, de penser et de croire.

La chrétienté constitue le pilier culturel de la Suisse. Le fait de vouloir donner la même importance aux diverses traditions religieuses représente une tentative de dénaturer «notre» société. L'école a le devoir, dans une situation caractérisée par un fort pluralisme culturel, de remettre le christianisme au centre.

Experts

Le discours des cadres scolaires est à comprendre par rapport aux négociations politiques qui ont conduit à l'élaboration du programme expérimental d'Histoire des religions. Au contraire des parents, dont les opinions sont très idéologisées, les cadres interviewés expliquent pourquoi de tels choix curriculaires ont été faits. Il s'agit en particulier d'expliquer pourquoi, selon le programme expérimental, les unités didactiques sur le christianisme sont prévues avant celles sur le judaïsme, en s'écartant ainsi de toute logique chronologique. Les mots de l'un des experts d'Histoire sont éclairants : «*In una prima versione noi avevamo tentato di fare un programma orientato in modo cronologico, quindi il cristianesimo sarebbe venuto dopo. Poi ci siamo accorti che seguendo questo schema, come dire... lo spazio da lasciare al cristianesimo secondo i giudizi della maggioranza sarebbe stato eccessivamente ristretto. Allora si è capovolto e si è detto: "mah, in fondo l'esperienza prima con cui i ragazzi entrano in contatto con la dimensione religiosa, anche se si è in una società multiculturale, è tutto sommato quella legata al territorio"»* [Exp. H2]. Selon l'interviewé, l'idée de proposer le christianisme comme unité didactique initiale bénéficiant d'un plus grand nombre d'heures que les autres sujets est le fruit d'un compromis guidé par l'Église catholique (*jugement de la majorité*). Le christianisme comme point de départ serait légitime pour deux raisons : pour les chrétiens, l'expérience religieuse première est, par définition, le christianisme ; le public non chrétien est confronté constamment à la réalité chrétienne, indépendamment de l'appartenance ou de la non-appartenance religieuse.

4.5.1.4 Continuité entre Histoire des religions et enseignements confessionnels : HR comme solution confessionnelle minimaliste

Avec l'expression «solution confessionnelle minimaliste», nous décrivons un enseignement qui présente les caractéristiques des cours d'instruction religieuse confessionnelle sans que cela soit explicité par les acteurs. Les acteurs sociaux attribuent à l'enseignement des significations qui le caractérisent comme relevant plutôt du monde de la religion que du monde des sciences humaines, mais sans l'affirmer de manière ouverte. Les éléments qui nous ont permis d'identifier ces significations sont les suivants :

1. la matière Histoire des religions se caractérise par le fait d'étudier *plusieurs* religions, et ce, de façon moins approfondie que dans les cours confessionnels ;
2. la matière Histoire des religions naît du constat de l'impossibilité de proposer des cours confessionnels pour toutes les traditions religieuses ;
3. les acteurs ont un regard relativiste sur la distinction entre les connaissances produites par l'Histoire des religions et par le point de vue confessionnel sur les religions.

Le premier élément concerne les perceptions des élèves, alors que le deuxième et le troisième adressent principalement les perceptions des cadres et des enseignants. Les paragraphes qui suivent reprennent ces différents éléments à partir d'extraits des entretiens.

La pluralité des contenus comme critère de distinction entre confessionnel et non confessionnel

Élèves

La capacité des élèves à distinguer entre méthodologie confessionnelle et méthodologie historique n'est pas évidente. Les élèves tendent en effet à faire la distinction entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement d'Histoire des religions sur la base d'un élément qu'ils considèrent fondamental : durant les cours d'Histoire des religions on aborde plusieurs religions, alors que dans les cours d'instruction religieuse on aborde uniquement le christianisme. Nous

savons que le critère du pluralisme des contenus n'est en réalité pas en mesure de distinguer entre approche *about religion* et approche *intofrom religion*, mais cela n'est pas forcément clair dans l'esprit des élèves. La citation suivante permet de bien comprendre le sens que certains élèves donnent à la distinction entre HR et Enseignements confessionnels : «*Però appunto è questo che mi piace [C'est le fait d'étudier plusieurs religions que j'aime bien], anche perché, se no, se dobbiamo fare cristianesimo pure qua facevo religione cattolica*» [E 21F]. Les deux éléments principaux du discours des élèves sont présents : dans les cours d'HR on étudie plusieurs religions, ce qui est considéré comme un fait positif ; si ce n'était que pour l'étude du christianisme, alors il valait mieux suivre l'enseignement religieux catholique.

Les élèves perçoivent la différence entre Histoire des religions et cours confessionnel sur la base du degré d'approfondissement des contenus. Les cours confessionnels se caractérisent par une approche approfondie, la prise en compte du détail et, finalement, par une connaissance solide d'un domaine particulier. Le cours d'Histoire des religions s'en tient à une approche superficielle et rapide qui permet d'obtenir une vision générale du domaine étudié.

En fait, distinguer l'Histoire des religions des cours catholique et protestant uniquement sur la base de la variété des religions traitées et du degré d'approfondissement de l'approche signifie ne pas reconnaître les différences fondamentales entre les études religieuses et les études séculaires des religions.

Impossibilité de proposer des enseignements confessionnels pour toutes les communautés religieuses

Cadres pédagogiques

Nous reprenons ici deux citations qui témoignent d'une perspective selon laquelle le chemin de réforme vers l'Histoire des religions est inévitable du fait d'une contrainte structurelle majeure : il serait difficile, voire impossible, de proposer à toutes les communautés religieuses qui le désirent des cours confessionnels analogues à ceux qui existent pour les catholiques et les protestants.

La première citation est tirée de l'entretien conduit avec l'expert d'Enseignement religieux évangélique : «*Per intanto noi abbiamo*

sempre avuto la giustificazione del riconoscimento delle due Chiese ; è una giustificazione di tipo giuridico però che, evolvendo la società, diventerà sempre più traballante. Quindi mi domando in base a che cosa si potrà dire “voi state fuori”; [...] Andando in questa direzione, si va verso una parcellizzazione sempre maggiore, e quindi già l’aspetto problematico attuale di questa divisione in due [catholiques et protestants], eventualmente in tre [catholiques, protestants, musulmans], diventerà sempre peggio. Perciò, per me, la soluzione non è aprire la porta ai musulmani, ma a tutti cambiando radicalmente il sistema» [Exp. ERE]. L’interviewé, à partir d’un état des lieux de la situation, fait l’hypothèse que le seul scénario durable dans le futur est celui d’un enseignement de contenu religieux radicalement différent de ceux qui sont proposés aujourd’hui. Il avance d’abord que la justification juridique qui permet la présence des Églises catholique et évangélique dans les écoles est destinée à s’affaiblir. La reconnaissance officielle des deux Églises susmentionnées ne représente pas un argument suffisamment solide : comment pourra-t-on dire aux autres, notamment aux musulmans, qu’ils n’ont pas le droit de proposer des enseignements religieux dans les écoles ? En même temps, dit l’interviewé, la piste de l’ouverture aux enseignements religieux scolaires pour les autres religions comporte un grand risque de parcellisation et de communautarisation. C’est pourquoi la solution ne consiste pas à ouvrir les portes aux musulmans, mais à les ouvrir à tout le monde en changeant radicalement de système.

Nous pouvons introduire ici la différence qui existe entre une approche non confessionnelle de la didactique (enseigner selon les principes des sciences humaines en respectant le principe de neutralité), et une approche non confessionnelle des justifications (proposer un enseignement d’Histoire des religions sur la base d’arguments qui sont en discontinuité avec le monde confessionnel). Les deux acteurs interviewés dont nous avons repris les citations mentionnent clairement la nécessité d’une approche descriptive et historique, mais ils se posent en situation de continuité avec les enseignements confessionnels lorsqu’il s’agit de justifier la réforme. En d’autres mots, on justifie la réforme par des facteurs internes au monde confessionnel (difficultés des cours confessionnels pour proposer un nouvel enseignement) et non par des facteurs externes (remise en question fondamentale des enseignements confessionnels dans l’école publique à partir des transformations culturelles et sociales).

Regard relativiste sur la distinction entre connaissances historiques et point de vue religieux

Enseignants

Dans le discours des enseignants, nous avons identifié quelques indices qui témoignent d'un regard relativiste porté sur la distinction entre l'option religieuse et l'option historique. Les enseignants, préoccupés peut-être de ne pas dévaloriser les croyances religieuses et de ne pas manquer de respect aux élèves et aux familles croyantes, ont parfois adopté une attitude relativiste au moment d'expliquer la coexistence de deux manières d'approcher des religions, c'est-à-dire de la perspective de la foi et de la perspective de l'étude historique. Les citations qui suivent aident à mieux comprendre cet aspect.

Un enseignant (P1) reprend le cas de la date de naissance de Jésus comme l'exemple d'un événement qui, d'après l'investigation historique, ne peut pas avoir eu lieu le 25 décembre. D'abord, l'enseignant affirme que selon les historiens Jésus n'est sûrement pas né le 25 décembre. Il dit ensuite que quelques élèves refusent de croire à ce fait en affirmant qu'ils continuent de penser que Jésus est né le 25 décembre. La solution proposée par l'enseignant pour sortir de l'impasse est d'envisager l'existence de deux perspectives qui répondent de manière différente à une question identique. Le problème réside ici dans le fait que l'enseignant refuse d'attribuer un caractère de vérité à l'une des deux perspectives, car la foi et l'Histoire ont des objectifs différents (*né l'una, né l'altra sono giusta o sbagliata*). C'est vrai, mais, dans un cours d'Histoire des religions, il devrait être possible d'accepter explicitement que les résultats de la recherche historique ont un caractère de vérité, en tenant compte bien sûr de ce que le concept de vérité veut dire en sciences humaines.

4.5.1.5 Continuité ou rupture ? Ambiguïtés autour de l'enseignement d'Histoire des religions

En discutant avec les différents acteurs impliqués dans le projet expérimental, nous avons pu repérer des éléments qui permettent de comprendre comment l'enseignement d'Histoire des religions se situe dans un contexte culturel et pédagogique qui n'est pas dépourvu d'ambiguïtés. Quelle est la nature

de l'enseignement d'Histoire des religions? Historique ou religieuse? Des indices de cette ambiguïté apparaissent à la fois au niveau du regard que les acteurs portent sur le processus institutionnel de la réforme et au niveau du vécu du cours d'Histoire des religions. Nous avons identifié cinq éléments principaux qui témoignent du manque de clarté quant au statut méthodologique de l'enseignement d'Histoire des religions:

1. la genèse institutionnelle de l'enseignement ;
2. la rédaction ambiguë du programme expérimental ;
3. l'attribution ambiguë d'un engagement moral à l'enseignement ;
4. l'attribution à l'enseignement de finalités visant la maturation des croyances individuelles ;
5. la perception que les contenus du cours sont en contradiction avec les convictions personnelles.

La genèse institutionnelle de la réforme

Cadres pédagogiques

L'identification d'une ambiguïté de fond qui a émergé dès les premières étapes du processus de réforme ne peut relever que du regard de ceux qui ont été depuis le début impliqués dans les travaux institutionnels (voir notamment au sein de la Commission Ghiringhelli). À ce titre, les mots du représentant de l'Église évangélique sont très significatifs.

Au sein de la commission qui a eu le mandat d'élaborer un dispositif d'enseignement afin de donner suite aux propositions parlementaires de 2002, quelques commissaires auraient travaillé sans avoir bien saisi la différence entre la théologie et les sciences des religions: «*Lo dico senza polemica, [il y a des commissaires] che non hanno ancora capito bene la differenza tra i due aspetti fondamentali, cioè cosa vuol dire fare della teologia e cosa vuol dire fare Storia delle religioni. Su quello abbiamo trovato un po' delle resistenze ma penso non tanto per ragioni di orgoglio ma proprio per un habitus mentale*» [Exp. ERE]. Le refus de considérer la différence substantielle entre l'approche théologique et l'approche des sciences des religions au sein d'une commission politique chargée d'émettre des points de vue et des expertises hétérogènes comporte un

risque important : la solution adoptée a de grandes chances d'être fondée sur un compromis politique plutôt que sur une analyse lucide du problème posé. Ce risque est particulièrement aigu lorsque l'on se confronte au thème des religions. En effet, approche confessionnelle et approche historique sont mutuellement exclusives au niveau théorique, et il est par conséquent très difficile d'envisager un dispositif d'enseignement qui rende compte des deux dimensions en même temps. Une telle solution ne fait que créer la confusion au sein du projet de réforme. Il faut tout de même préciser que l'idée du *Modello misto* vise exactement cet objectif en proposant le choix entre approche historique et approche religieuse et en plaçant, dans les faits, les deux enseignements sur le même niveau. Il est même possible que des solutions de compromis politique de ce genre trouvent des débouchés pratiques, comme c'est le cas, par exemple, dans le canton de Fribourg (septième et huitième années). Il ne faut pas confondre le niveau théorique, où les deux approches religieuses et scientifiques sont inconciliables, et le vivre ensemble pragmatique où tous les compromis politiques sont possibles.

Un programme expérimental ambigu

Enseignants

Les deux premiers extraits sont tirés d'un entretien mené avec un enseignant qui souligne la difficulté rencontrée face à un programme d'enseignement qui attribue a priori une place majeure à l'étude du christianisme dans le cours d'Histoire des religions. Les élèves ont manifesté, tout au long de l'expérimentation, notamment durant la première des deux années d'Histoire des religions (8^e et 9^e), un sentiment de malaise face à la prééminence du christianisme dans le programme : « *Gli allievi vedevano solo questo cristianesimo, poi ne abbiamo discusso anche tanto con loro visto che c'erano tutte queste polemiche, però alla fine s'era capito che il problema era il programma e non l'insegnamento in sé. Però è chiaro che loro vedevano il programma come una cosa assolutamente poco neutra* » [P4]. La citation rend compte d'une tension vécue sur le terrain : d'un côté, il faut faire un effort pour légitimer la nouvelle présence d'un cours d'Histoire des religions comme matière obligatoire, de l'autre, le cours a un programme qui rend ce devoir de légitimation très compliqué. Concrètement, durant une très grande partie de la huitième année (première année d'enseignement

d'Histoire des religions) les élèves étudient le christianisme. Cela est souvent en contradiction avec les attentes qu'ils nourrissent envers le cours : étudier «toutes» les religions et étudier l'«autre». Le fait de centrer le regard sur le «christianisme» parce qu'il représente la religion majoritaire en Suisse provoque des polémiques et des frustrations. L'enseignant exprime son malaise face au constat d'un programme qui, à son avis, est injuste. *Pourquoi?*, demande l'enseignant. Pourquoi faut-il produire un programme qui suscite inévitablement des critiques par les élèves et au sein de la société civile? Pourquoi fournir de bons arguments à la thèse du cheval de Troie? Un programme qui énonce comme postulat de départ que le christianisme représente la partie la plus importante du cours d'Histoire des religions est un programme intrinsèquement ambigu. Les efforts faits pour montrer que l'étude du christianisme dans une perspective historique n'est pas de même nature que l'étude du christianisme dans une perspective confessionnelle entrent ainsi en collision avec des préjugés renforcés par un programme perçu comme injuste.

Un deuxième enseignant (P3) ne conteste pas l'importance donnée à l'étude du christianisme, mais plutôt le fait que la description des parties sur l'islam et sur le judaïsme reflète une vision chrétienne de ces deux traditions religieuses. Le problème d'une approche «chrétien-centrique» se manifeste aussi dans la réception des matériaux didactiques que le Département de l'éducation a fournis aux enseignants. Pour P3, les matériaux reflètent les visions contradictoires des membres de la Commission qui a élaboré le programme. Le programme et les matériaux semblent en fin de compte avoir été élaborés sur la base de convictions personnelles ou idéologiques plutôt que sur la base de critères scientifiques.

Engagement moral de l'enseignement

La portée morale d'un enseignement n'est pas, a priori, en contradiction avec le mandat de l'école publique tessinoise. Au contraire, l'école vise aussi par son action à fournir une éducation morale permettant d'atteindre et de renforcer les idéaux démocratiques¹⁹. La portée morale

¹⁹ Nous suggérons à ce propos de consulter l'article 2 de la Loi de l'école de 1990. Le texte expose les principes à même de favoriser chez les élèves l'adoption des comportements qui permettent de réaliser les instances de justice et de liberté: <http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1> (dernier accès : 11 décembre 2014).

de l'enseignement devient problématique lorsque l'on sous-entend que c'est seulement par l'étude des religions que l'on peut acquérir une éducation morale ou, et cela représente un préjugé important, que seules les personnes qui font preuve d'une certaine adhésion religieuse sont capables d'une action morale. Un des experts de l'enseignement de l'Histoire pose le problème en explicitant une question qu'il est impossible de négliger lorsque l'on justifie la réforme des enseignements religieux par la volonté d'introduire un temps dédié à l'éducation morale dans l'école : «*È solamente la dimensione religiosa quella che ci conduce a insegnare ai ragazzi ad aprirsi o comprendere l' altro, a entrare in relazione con l'altro, quindi a sviluppare degli atteggiamenti se vogliamo di confronto, di rispetto e di comprensione ?*» [Exp. H.2]. Les ambiguïtés révélées par les acteurs sociaux sur l'éducation morale à travers les cours d'Histoire des religions sont particulièrement intéressantes du point de vue sociologique. Elles se situent au cœur d'une tension historique qui oppose l'État laïque et les Églises dans le devoir d'éducation morale des individus : l'État, en se substituant à l'Église dans l'action éducative ne renonce pas au devoir d'éducation morale des futurs citoyens. Une étape ultérieure de cette avancée de l'État est représentée par la volonté de se réapproprié un domaine qui continue de demeurer sous le contrôle de l'Église : les enseignements confessionnels. La justification morale est en ce sens très importante : on souhaite réformer les enseignements religieux pour qu'une éducation morale soit offerte à tous et non seulement au public croyant (chrétien).

Parents

Le souhait que l'enseignement d'Histoire des religions soit aussi un enseignement moral est particulièrement présent chez les parents. Les extraits qui suivent permettent de comprendre comment leur discours peut être une source d'ambiguïté par rapport au mandat moral de l'enseignement d'Histoire des religions.

Un premier extrait évoque une opposition entre une école neutre dont le but est de transmettre des notions et une école moralement engagée : «*La scuola deve essere educativa e quindi deve contribuire realmente a confrontarsi con i problemi [...] o ci si deve limitare all'asettico e quindi essere il più neutrali possibile, dare gli elementi e poi tutti gli altri problemi sociali si risolvono altrove ? [...] Io penso che la scuola debba andare*

un po' oltre a questa neutralità se vuol dare un contributo educativo che non è quello delle nozioni» [Par. C]. Selon le parent interviewé, une école neutre du point de vue religieux est une école aseptisée, coupée du monde externe et concentrée uniquement sur la transmission de quelques savoirs (*notions*). Il s'agirait d'une école, par exemple, qui n'aurait pas d'intérêt à tenir compte des grands problèmes sociaux. Ce type de discours est ambigu parce que l'on n'est pas en mesure de comprendre le sens que l'interviewé donne au concept de neutralité. Faudrait-il quitter la neutralité religieuse et adopter un point de vue religieux particulier pour pouvoir donner à l'école une fonction moralement engagée ? Les problèmes sociaux ne sont-ils pas identifiables et analysables sans le recours à une morale religieuse ? Si c'était le cas, le cours d'Histoire des religions perdrait de son caractère laïc et ne pourrait pas s'adresser à la totalité du public scolaire.

Vers la maturation des croyances

Élèves

Dans le discours des élèves, deux regards distincts ressortent lorsqu'il s'agit d'attribuer des finalités dédiées à la maturation des croyances religieuses : un regard sur l'autre, notamment sur les camarades considérés dont on estime qu'il leur manque une culture et une adhésion religieuse ; un regard sur soi-même, qui identifie les doutes et les incertitudes sur la dimension religieuse. Les citations qui suivent sont représentatives de ces différents points de vue.

Un élève affirme de manière explicite que l'apprentissage des religions ne peut pas être négligé par rapport à l'apprentissage d'autres matières qui font légitimement partie du plan de formation de la *scuola media* : « *Forse [HR] serve per dare un'idea ai ragazzi, perché non si deve imparare solo la matematica e la lingua o così, ma forse si deve anche imparare la religione* » [E 31B]. L'Histoire des religions aurait pour but de redonner une certaine importance aux croyances religieuses, au même titre que l'on donne de l'importance à l'enseignement des mathématiques ou des langues, par exemple. L'élève interviewé estime en effet que nombre de ses camarades ne suivent pas des pratiques religieuses et que cela représente un problème qui devrait en quelque sorte être résolu. La réforme des enseignements de contenu religieux pourrait donc contribuer à développer un regard réfléchi sur ses propres croyances et pratiques.

Cadres pédagogiques

Parmi les différents cadres interviewés, un directeur d'établissement dont nous reprenons trois extraits d'entretien, très représentatifs d'une ambiguïté de fond qui caractérise le cours d'HR : concevoir l'enseignement comme une base culturelle pour, de manière réfléchie, soit effectuer des choix religieux, soit prendre de la distance par rapport au religieux. L'ambiguïté ne réside pas dans le fait que l'apprentissage scolaire peut aider à effectuer des choix d'ordre individuel et qui relèvent de mondes non scolaires, car cela est valable pour toute connaissance que l'on acquiert à l'école. Le problème réside dans le type de justification qui est fourni de manière implicite ou explicite : à un moment donné, il faut que les élèves choisissent de façon raisonnée comment agir face aux différentes options religieuses ou non religieuses. Ce faisant, on nie le droit à une attitude d'indifférence envers les croyances religieuses.

Le premier extrait, assez long, peut être divisé en quatre parties : «(1) *Però parte da un conosciuto e non da un imposto. Come magari è stato anche il nostro caso, perché tu cresci e ti ritrovi in una religione, ma tu non hai fatto nessuna scelta, non hai avuto nessuna possibilità di scelta. Per cui, criticamente devono essere messi in condizione di capire.* (2) *Vale anche per la politica, “sono qui perché mio padre era già qui”.* (3) *Cioè loro si sentono anche un po' resi importanti, nel senso che capiscono che devono fare una scelta che non è una scelta dei corsi A e dei corsi B, è una scelta di valori, di vita, è una scelta di indirizzi, che li marca per tutta la vita e quindi... Poi dicono “ma posso scegliere?”*, “*sì, puoi scegliere, perché nessuno ti può imporre qualcosa, però per scegliere devi conoscere, e allora hai la possibilità di poterlo fare*” » [DE]. Dans la première partie, l'interviewé expose le principe général de son propos : les choix religieux doivent être informés et effectués de manière raisonnée. Pour éviter que les personnes se retrouvent automatiquement insérées dans un cadre religieux particulier sans jamais avoir pu choisir, il faut que l'école leur offre les moyens de comprendre. Dans la deuxième partie, le directeur effectue une comparaison entre choix religieux et choix politiques : par tradition familiale, on appartient à telle ou telle religion de même qu'on appartient à telle ou telle faction politique. Dans la troisième partie de l'extrait, le discours souligne l'importance des choix religieux : il s'agit de choix de valeurs qui marquent l'individu tout au long de sa vie. Ces choix sont d'ordre intime et spirituel et ne pourraient pas se situer au même niveau que des choix d'ordre pratique et professionnel. Le

directeur interviewé prend l'exemple des choix entre différentes options scolaires qui caractérisent dans le système scolaire tessinois une première étape de différenciation curriculaire. Or, le point de vue de l'interviewé est ambigu pour les deux raisons suivantes : premièrement, l'enseignement d'Histoire des religions est présenté comme un cours avec des finalités liées à une étude des religions visant les choix en matière de croyances et d'appartenances ; deuxièmement, l'analogie avec le monde du politique relève d'une superposition de deux plans qui n'ont pas le même statut. Les institutions scolaires publiques, à savoir des institutions placées sous le contrôle de l'État et qui sont payées et légitimées par l'État, auraient le droit de guider la jeune génération dans ses choix dans le cadre des institutions politiques modernes, y compris le choix de prendre de la distance par rapport à ces mêmes institutions (d'où l'insistance par exemple sur des phénomènes tels que l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté). En revanche, le même type de raisonnement est plus complexe en ce qui concerne les questions religieuses. L'institution scolaire publique a-t-elle le droit d'apprendre aux jeunes à s'orienter parmi les options religieuses, y compris l'option de prise de distance ? Troisièmement, la primauté attribuée aux choix spirituels sur les choix d'ordre scolaire/professionnel traduit une hiérarchie des valeurs à base religieuse.

Un autre directeur est beaucoup plus direct dans son propos : l'enseignement d'Histoire des religions ne devrait pas viser une plus grande culture générale, mais assumer le rôle de guide dans la recherche du chemin spirituel : *«(1) Io parto da un'idea: [...] tutte le religioni vanno bene se approximate in un certo modo, non c'è quella giusta, però come per tutte le cose c'è quella che potrebbe essere più affine alla personalità e lo dico senza una gran conoscenza di causa, non conosco bene la religione induista o buddista per capire come è più vicina ad un certo tipo di personalità. (2) Però credo che un po' è così, e una conoscenza più aperta di queste discipline spirituali, come le vedo io, potrebbe diventare in un domani per il nostro studente utile a sapersi indirizzare. (3) Non vedo... questa educazione non la vedo come una risposta ad un'esigenza culturale, ovvero sapere cosa dice la religione indu piuttosto che la religione cattolica, ce ne sono tanti altri di vuoti culturali nei futuri cittadini svizzeri. La vedo proprio come una piccola competenza, conoscenza di come esistono attorno a noi delle strutture, delle istituzioni pronte ad accompagnarti in un'eventuale ricerca»* [DF]. Il est possible d'identifier trois composantes du discours du directeur. Celui-ci expose premièrement sa théorie sur les religions : toute religion représente potentiellement un bon choix religieux ; il y a des religions qui s'adaptent mieux que d'autres aux divers types de personnalités ;

le meilleur choix possible est celui qui permet de trouver la religion la plus conforme à sa propre personnalité. Deuxièmement, le directeur affirme qu'une connaissance des disciplines spirituelles pourrait, dans le futur, aider les élèves à s'orienter parmi les différentes options religieuses. Finalement, c'est pour les deux raisons exposées que l'Histoire des religions (*questa educazione*) ne peut pas être imaginée comme un enseignement culturel (*comme réponse à des exigences culturelles*). L'Histoire des religions constitue au contraire la manière de connaître et de comprendre les structures et les institutions religieuses qui pourraient éventuellement accompagner l'individu dans une recherche spirituelle. Pour l'interviewé, un enseignement sur les religions devrait permettre ou faciliter l'orientation religieuse des jeunes. En lisant l'extrait, nous déduisons que l'enseignement ne pourrait pas s'appeler « Histoire des religions », intitulé que l'interviewé n'utilise pas, mais plutôt « Connaissances spirituelles ». La frontière entre connaissances sur les religions et connaissances servant à la recherche d'un chemin spirituel n'est pas claire.

L'entretien mené avec l'expert de l'Enseignement religieux évangélique a mis en lumière un discours différent de ceux des deux directeurs que nous venons d'analyser. L'interviewé ne nie pas que l'enseignement d'Histoire des religions puisse a posteriori se révéler utile dans les choix spirituels individuels, mais il affirme explicitement que le domaine de l'école est séparé du domaine confessionnel : *« Il fatto è che ci vuole comunque un'informazione sui fatti che poi permette, in un secondo momento, in un altro ambito, di elaborare i significati che sono coesi in quei fatti, perciò viene poi fuori quel discorso sull'esperienza di cui parlavamo prima. Le possibilità di attraversare la confessionalità senza necessariamente aderire alla fede... »* [Exp. ERE]. L'information sur les faits religieux constitue un premier élément. L'élaboration des significations que les individus informés attribuent à ces faits constitue un deuxième élément. Les deux éléments relèvent de deux domaines et de deux temps différents : d'abord on s'informe, à l'école ; ensuite, ailleurs, on a la possibilité d'attribuer aux faits religieux des significations d'ordre confessionnel.

Parents

Chez les parents, il est aussi possible d'identifier un discours décrivant l'HR comme un enseignement donnant des informations qui permettront par la suite aux élèves d'élaborer un choix réfléchi en matière de croyances

religieuses (ou non religieuses). Le contenu des extraits proposés rend compte de formes de discours différentes. Certains mettent l'accent sur la frontière entre domaine religieux et domaine scolaire; d'autres partent du présupposé de l'importance intrinsèque du domaine religieux et spirituel; d'autres encore ont comme point de départ l'idée d'un état de confusion spirituelle chez les élèves.

Suivent deux extraits qui témoignent de l'idée d'une division entre le moment d'acquisition de connaissances et le moment d'élaboration des choix :

- «*L'importante è che la scuola dia secondo me ai figli la conoscenza di queste religioni, di queste alternative. Poi dopo, se loro fuori da quello che è l'ambiente scolastico vogliono andare a interessarsi di più...*» [Par. C].
- «*E forse il fatto di dargli questa possibilità, di seguire un insegnamento di Storia, perché stiam parlando di Storia e non di Religione, [...] non è precludere il credere o no, ma è dargli i mezzi per decidere*» [Par. A].

L'interviewé du premier extrait conçoit les religions comme autant de possibilités de valeur égale. Cela nous indique que la préoccupation principale n'est pas celle de concevoir les religions comme des objets d'étude (des objets d'étude ne peuvent pas, en principe, être l'un alternatif à l'autre), mais comme objets de foi. Le parent nous dit cependant que l'école doit se limiter à fournir des connaissances sur les religions et que c'est en dehors de l'environnement scolaire que les élèves auront la possibilité de s'intéresser aux religions de manière plus engagée (*fuori da quello che è l'ambiente scolastico*). Le contenu du deuxième extrait souligne la différence entre indiquer de manière plus ou moins directe la voie spirituelle à suivre et fournir des instruments qui permettent aux individus de choisir. La première idée relève des enseignements religieux confessionnels, la seconde des cours d'Histoire, dont l'Histoire des religions.

Finalement, nous citerons un extrait qui permet de comprendre dans quel sens l'enseignement expérimental peut servir de support permettant aux jeunes de sortir d'un état de confusion spirituelle :

- «*Io sono arrivata a quarantacinque anni che ho messo in discussione tutto quello che ho imparato da bambina, da ragazza, da giovane sulla religione. Ecco, un corso delle religioni sinceramente a me servirebbe*

per schiarirmi un po' le idee [...]; io penso che questo forse non lo capiscono, però un domani gli può venire utile. Quando hanno un'età dove ci pensano, ci riflettono... Per questo Storia delle religioni non è come altri tipi di Storia, secondo me, perché se forse non oggi, un domani tocca il mio intimo, il mio pensiero» [Par. D].

Le principe de fond est le suivant: les jeunes élèves n'ont pas les idées claires quant à leurs croyances religieuses ou leurs convictions philosophiques. L'Histoire des religions, étant donné le mandat éducatif de l'école qui ne se limite pas à l'acquisition de savoirs positifs, sert de point de départ pour éclairer la condition spirituelle des individus. Dans ce sens, on lit dans le deuxième extrait qu'HR n'est pas comme les autres «types d'Histoire» parce qu'elle a le pouvoir de toucher l'esprit et au plus profond de la personne.

Contenus du cours contradictoires par rapport aux convictions personnelles

Chez les élèves et les parents, nous avons pu identifier un discours montrant que les contenus transmis durant les cours d'Histoire des religions peuvent être problématiques car en contradiction avec les croyances et les convictions personnelles. *Pourquoi veut-on qu'on fasse Religion ? Pourquoi veut-on discuter de ce en quoi on croit ?* Les acteurs perçoivent l'action de l'école comme une menace et une atteinte à la sphère privée des croyances. Ce type de perception peut être le résultat, entre autres, du manque de compréhension de la différence fondamentale entre approche historique et approche confessionnelle. Du moment que les acteurs ne comprennent pas que l'enseignement d'HR a pour but l'étude de l'Histoire des religions et ne vise pas les croyances des individus, il est alors possible de percevoir le cours comme une menace. Que le cours soit perçu comme telle est une source d'ambiguïté non négligeable: s'agit-il d'un cours d'Histoire ou d'un cours d'Instruction religieuse/interreligieuse? La question pourrait aussi être formulée autrement: s'agit-il d'un cours d'Histoire ou d'un cours antireligieux? La première question est une source d'incertitude pour les acteurs qui revendiquent une prise de distance avec le monde de la foi, la seconde pour les acteurs qui affichent une sensibilité religieuse marquée.

Élèves

Chez les élèves, nous avons pu identifier des éléments de contenus qui relèvent soit d'une incertitude d'origine « religieuse », soit d'une incertitude d'origine « non religieuse ».

Concernant le premier cas, un exemple est celui d'une élève qui dit ne pas vouloir suivre les cours d'Histoire des religions, car ils seraient le porte-parole d'idées incompatibles avec ses propres croyances. Concrètement, l'élève fait référence à un moment du cours durant lequel l'enseignant a présenté la théorie de l'évolution pour la comparer aux récits religieux d'apparition de la vie sur la Terre. Le cours visait en quelque sorte à comparer discours scientifique et discours religieux. L'élève interviewée réagit par les mots suivants : « *No, ma sì, scimmia adesso! No, secondo me no, secondo me è Dio. È impossibile. Cioè, noi eravamo scimmie? No! Non eravamo mica scimmie, io non ci credo. Io dico che è solo sbagliato* » [E 13 E]. De la part de l'élève, il y a un refus de considérer la validité des théories scientifiques de l'évolution, car elles sont en contradiction avec les croyances individuelles. Il est possible de faire l'hypothèse qu'une telle mise en discussion des faits n'apparaîtrait pas de la même façon dans un cours d'Histoire ou de Sciences.

Concernant le deuxième cas – la perception d'une menace qui a son origine dans le vécu non religieux des acteurs impliqués – nous reprenons le contenu d'un court extrait qui constitue un exemple d'un refus de départ d'approcher la matière religieuse : « *Se uno già sceglie che non fa parte di una religione non è che gli interessa delle altre* » [E 23C]. Ici, la déclaration de non-appartenance religieuse correspond pour l'élève à la liberté de se désintéresser des autres religions, même si elles sont étudiées du point de vue historique.

Parents

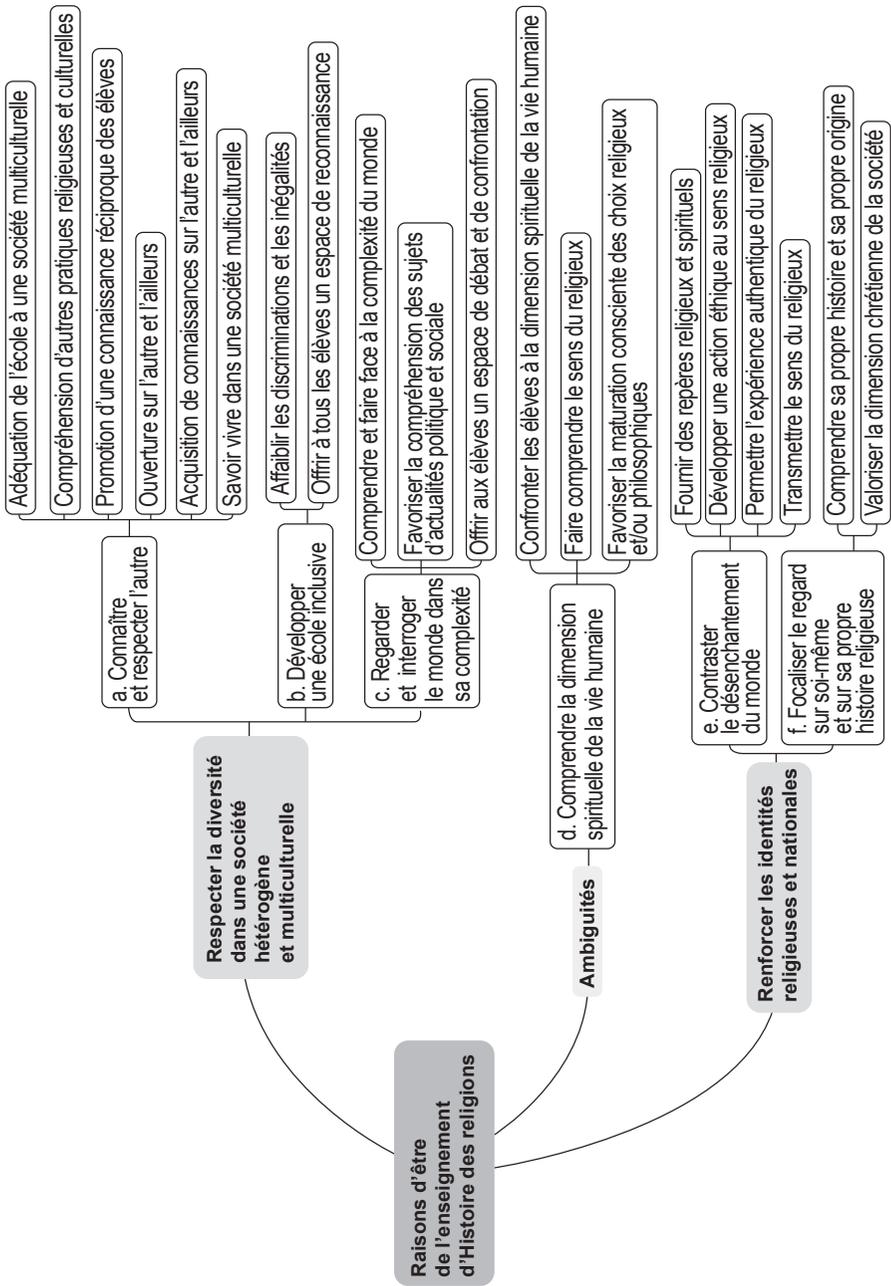
Le discours des parents qui se sentent menacés introduit une dimension qui n'apparaît pas dans les récits des élèves interviewés. Il s'agit de la dimension du « caché » : même sans le vouloir, l'enseignant transmet dans les cours d'Histoire des religions ses propres croyances, ses propres convictions et sa propre vision du monde, ce qui léserait la liberté de conscience des élèves. Les parents peuvent se sentir menacés

pour des raisons différentes : soit par peur d'un discours antireligieux, soit par peur d'un discours de nature religieuse. Concernant le premier cas, voici les mots d'un parent craignant une action antireligieuse de l'école: «*Lei [ma fille] molte volte arriva a casa e si arrabbia perché dice "ma vedi, ha fatto vedere solo queste cose brutte, ma le cose belle?"*. Allora lì diventa difficile, perché insegnare significa anche trasmettere se stessi e bisogna fare molta attenzione» [Par. B]. Le discours souligne la difficulté d'imaginer un cours sur les religions qui soit effectivement respectueux des croyances d'autrui. Dans les faits, l'enseignant ne pourrait pas s'abstenir de transmettre son propre point de vue sur le monde. Dans le cas spécifique, le parent affirme que sa fille sort un peu troublée des cours d'Histoire des religions, car des visions du christianisme différentes de celles proposées en famille sont présentées. Concernant le deuxième cas, nous pouvons ici renvoyer à l'exemple des dix commandements, discuté précédemment (*possibilité d'affronter de façon décontractée des thématiques sensibles*).

4.5.2 Les raisons d'être de l'enseignement d'Histoire des religions

La figure 4-5 ci-après expose de manière schématique les éléments de contenu des entretiens qui renvoient aux deux thèmes clés concernant les raisons pour lesquelles les différents acteurs souhaitent l'introduction d'un enseignement d'Histoire des religions. D'un côté, on trouve une raison d'être à caractère inclusif selon laquelle il s'agirait de comprendre, de respecter et de savoir vivre à travers l'Histoire des religions, avec la pluralité culturelle et religieuse caractéristique des sociétés dans lesquelles nous vivons. De l'autre, la raison d'être est tournée vers le renforcement des identités religieuses et nationales que les acteurs prétendent attribuer aux sociétés occidentales, en particulier aux contextes nationaux et cantonaux (Suisse et canton du Tessin). Entre ces deux pôles se situe une zone d'ambiguïtés dont les significations principales renvoient à la compréhension du religieux lui-même, indépendamment des implications relationnelles, culturelles et politiques.

Figure 4-5 : Éléments de signification autour des raisons d'être de l'enseignement d'Histoire des religions



4.5.2.1 Connaître et respecter l'autre

Les éléments de contenu du discours des acteurs qui permettent d'envisager l'enseignement d'Histoire des religions comme un enseignement tourné vers la connaissance et le respect de l'autre, se réfèrent aux thèmes suivants :

1. l'adéquation de l'école à une société multiculturelle ;
2. la compréhension d'autres pratiques religieuses et culturelles ;
3. la promotion d'une connaissance réciproque des élèves ;
4. l'ouverture sur l'autre et sur l'ailleurs ;
5. l'acquisition de connaissances sur l'autre et sur l'ailleurs ;
6. le savoir-vivre dans une société multiculturelle.

Adéquation de l'école à une société multiculturelle

Parents

Parmi les différents acteurs interviewés, les parents sont ceux qui mettent le plus l'accent sur la nécessité pour l'école d'adapter le plan d'études à un contexte religieux qui ne peut plus être réduit à la tradition chrétienne. Le discours des parents se caractérise en ce sens par divers éléments. D'abord, la nécessité de considérer que la composition des classes scolaires est très variée. Si, dans certains contextes – en général les plus aisés du point de vue socio-économique – on constate une relative homogénéité nationale et religieuse (c'est par exemple le cas des établissements B et D), dans d'autres configurations, la population scolaire est beaucoup plus hétérogène (voir par exemple les établissements C, E et F). L'enseignement d'Histoire des religions serait donc un lieu pour réunir tous les élèves afin qu'ils puissent apprendre à connaître la diversité et à se confronter à son sujet, ce qui représenterait par conséquent une préparation à la vie après l'école : « *Trovo che questa lacuna [l'absence d'un enseignement sur les religions] non può più esistere proprio perché poi viviamo sempre più in un mondo multiculturale, quindi se la scuola deve preparare un ragazzo ad affrontare la vita non può non dispensare un corso come quello di Storia delle religioni* » [Par. D]. Aux yeux des parents, les contextes sociaux et

culturels ont tellement changé qu'un agencement institutionnel fondé sur la primauté religieuse du christianisme n'a plus de sens, ni pour l'institution ni pour le public scolaire.

Cadres pédagogiques

Chez les cadres pédagogiques, un élément caractérise le discours et, dans une certaine mesure, le différencie de celui des autres acteurs impliqués. Un cadre interviewé nous rappelle non seulement la nécessité d'une adaptation curriculaire à une société hétérogène, mais surtout l'exigence d'un plan d'études qui sache proposer des contenus valides du point de vue scientifique: «*Credo che la scelta di introdurre un corso di Storia delle religioni andasse nella direzione [...] di pensare a una società che diventando multiculturale e accogliendo al suo interno esperienze religiose di vario tipo necessitasse una riflessione diciamo profonda: di un certo grado di spessore scientifico sul tema*» [Exp. H]. La nécessité d'une réflexion profonde et solide du point de vue scientifique se superpose ici à l'idée de proposer des contenus scolaires qui rappellent la pluralité religieuse et culturelle d'une société. On pourrait résumer le sens du discours par les mots suivants: en politique scolaire, on ne répond pas à la pluralité culturelle et religieuse uniquement par une pluralité de contenus d'enseignement (plusieurs traditions religieuses à enseigner) mais surtout par une autre manière d'envisager l'enseignement des faits religieux, en adoptant notamment le regard des sciences humaines.

Comprendre d'autres pratiques religieuses et culturelles

La compréhension des pratiques religieuses et culturelles est aussi présente dans le discours des acteurs, notamment dans celui des parents et des élèves. Les enseignants qui, durant les cours d'Histoire des religions, ont illustré à plusieurs reprises les pratiques et les rituels récurrents dans des traditions religieuses déterminées, n'attribuent pas une importance particulière à la présentation des différentes pratiques en tant qu'objectif de connaissance en soi dans leur discours. S'il est important pour les élèves et en partie pour les parents de connaître ce que les « autres » font et pourquoi ils le font, pour les enseignants, l'illustration des diverses pratiques religieuses et culturelles joue surtout un rôle méthodologique: elle facilite

l'adoption d'une approche comparative qui aide à sortir de la perspective interne (*into religion*) et à éviter une approche ethnocentrique. Nous retrouvons donc d'un côté une finalité de repérage d'informations par rapport aux pratiques et, de l'autre, une finalité méthodologique dont les pratiques constituent principalement un instrument d'étude.

Favoriser la connaissance réciproque des élèves

En ce qui concerne maintenant la promotion d'une connaissance réciproque des élèves, reportons-nous aux propos de l'expert de l'Enseignement évangélique :

«È forse l'unica possibilità dal momento che sui banchi della scuola convivono tutti fino ad una certa età di avere una possibilità per allievi di provenienza religiosa culturale ecc., ecc., diversa di avere un confronto tra di loro e di riuscire a capire gli uni il modello culturale degli altri. Anche se non bisogna poi esagerare il ruolo della religione, però ha anche uno scopo di maturazione civile in definitiva. Penso che una possibilità di conoscenza reciproca anche di tradizioni religiose diverse magari possa togliere un po' di quell'ignoranza che genera poi la paura, l'intolleranza ecc» [Exp. ERE].

L'expert de l'enseignement confessionnel protestant met l'accent sur l'opportunité du cours d'Histoire des religions de réunir sous un seul toit des élèves aux origines religieuses et culturelles différentes, chose qui ne serait plus possible en dehors de l'école obligatoire. L'enseignement pourrait donc se configurer comme un lieu de rencontre entre élèves et traditions différentes dans le but de réduire le taux d'ignorance et de préjugés présent chez les élèves. Dans cette perspective, le cours d'Histoire des religions prend les contours d'un cours d'éducation à la coexistence civile et à la tolérance.

Ouverture sur l'autre et l'ailleurs

La vision du cours d'Histoire des religions comme une expression de la nécessité de favoriser chez les élèves un regard ouvert sur l'autre et sur l'ailleurs se traduit dans le discours des acteurs par la mise en avant

d'une conception des connaissances sur les religions qui fait référence à deux dimensions. Premièrement, une dimension purement cognitive, c'est-à-dire que le cours d'Histoire des religions peut fournir des éléments de contenus qui permettent aux élèves de connaître d'autres réalités sociales et culturelles. Deuxièmement, cette dimension purement cognitive précède en quelque sorte l'élaboration chez l'élève d'une pensée et d'attitudes de respect et de tolérance envers la diversité qui l'éloignent par conséquent des logiques racistes et xénophobes. Voyons comment les deux composantes explicitées se déclinent dans le discours des divers acteurs interviewés.

Enseignants

L'ouverture sur l'autre et l'ailleurs prend la forme d'une prise de distance que l'enseignant cherche à favoriser chez l'élève par rapport à sa vie quotidienne et à ses représentations les plus immédiates. Lorsque les élèves parlent d'«absurdité» concernant des pratiques religieuses, des rites ou des modes de vie «autres», l'enseignant propose aux élèves de se regarder eux-mêmes avec les yeux de quelqu'un qui ne les connaît pas et qui ne connaît pas les sociétés dans lesquelles ils vivent: «*Spesso e volentieri quando loro parlano di assurdità di cose di altre religioni gli faccio notare l'assurdità di cose che possono sembrare assurde per qualcun altro a proposito della loro religione*» [P2]. L'effort de prise de distance, nous disent les enseignants, devrait s'accompagner d'une abstention des jugements de valeur sur ce que les autres font ou pensent. La compréhension et l'analyse sociohistorique des pratiques et des croyances des autres doivent primer, dans le cours d'Histoire des religions, sur l'attribution d'étiquettes normatives et morales à des individus et à des populations que l'on ne connaît pas. Le regard sur la diversité ne contribue pas uniquement à favoriser et à compléter les connaissances des élèves, mais, dans l'optique de l'enseignement d'Histoire des religions, il joue aussi un rôle dans l'acquisition par les élèves d'attitudes et de comportements ouverts et respectueux de la diversité. Le cours d'Histoire des religions est, de ce point de vue, un cours destiné à limiter l'émergence d'attitudes racistes et xénophobes. Finalement, comprendre et connaître l'autre signifie apprendre à le respecter en tant qu'individu doté de droits et d'une dignité, soit qu'il s'agisse d'un «autre» lointain, soit qu'il s'agisse d'un «autre» dans la classe ou dans l'école.

Parents

L'ouverture vers l'autre, en tant qu'instrument favorisant la tolérance chez les jeunes, est la dimension qui préoccupe le plus les parents des élèves. Le discours des interviewés s'articule toujours – comme chez les enseignants – autour de la relation entre les deux composantes du processus d'ouverture : la connaissance de l'autre et l'acquisition d'attitudes respectueuses. L'extrait qui suit est de ce point de vue très significatif : *«Credo che sia un'opportunità, intanto per ampliare un po' quelle che sono le conoscenze delle altre religioni oltre la nostra e soprattutto un'opportunità per imparare a tollerare. Diciamo che per noi è importante la conoscenza anche per un'apertura soprattutto ad una tolleranza di quello che non è il nostro, ma è magari qualcosa di un po' diverso»* [Par. A]. La connaissance est importante *aussi* pour favoriser la tolérance envers ce qui est différent de «notre» réalité la plus immédiate. Nous soulignons l'utilisation par le parent de l'adverbe *aussi*, ce qui permet de mettre l'accent sur le double rôle de la connaissance : connaître comme action fondamentale qui caractérise le cours d'Histoire des religions et connaître comme action qui précède l'adoption de comportements tolérants. Le thème de la connaissance émerge chez les parents aussi en tant que possibilité de frein aux préjugés et aux visions stéréotypées du monde : HR permet aux élèves de comprendre la diversité et, par conséquent, de juger le monde qui les entoure sur la base de connaissances et d'informations pertinentes plutôt que sur la base de préjugés.

Élèves

Le discours des élèves tourne beaucoup autour de la composante cognitive de l'ouverture sur l'autre, tandis que les aspects de protection par rapport à des comportements racistes et xénophobes n'émergent que de façon marginale. Pour les élèves, le fait d'ouvrir leur esprit sur d'autres religions et d'autres cultures est une action significative en soi, car : *«il est toujours bien de savoir quelque chose de plus»* [E 11E], *«il y a quelque chose de nouveau à découvrir»* [E 10F], *«c'est quand même toujours de la culture générale»* [E 55C]. Au-delà de cet aspect, il existe d'autres composantes de l'ouverture sur l'autre et l'ailleurs qui apparaissent dans le discours : la connaissance de l'autre comme instrument qui facilite la mobilité dans le monde ; la connaissance de l'autre comme devoir de

s'impliquer dans ce qui se passe ailleurs ; la connaissance de l'autre comme instrument d'autonomie par rapport aux logiques de pensée et d'action dominantes dans une société et dans un contexte donnés. Sur ce dernier point, il est intéressant de lire le témoignage d'un élève musulman qui dit avoir été content de suivre le cours d'Histoire des religions, car cela lui a permis à lui et aux autres élèves – pour une fois – de se confronter à une représentation de l'islam qui n'était pas encombrée de préjugés et parfois d'éléments discriminatoires : *«Sì sono stato contento perché spesso qua in Svizzera e qua a scuola si vedono le altre religioni, le altre culture, in modo un po' troppo... Magari a volte anche discriminato, da quello che si vede ad esempio in televisione, un musulmano fa qualcosa e si pensa che tutti...»* [E 25].

Cadres pédagogiques

Parmi les cadres pédagogiques, un directeur d'établissement et l'expert d'Enseignement religieux évangélique explicitent la double dimension de connaissance et d'action qui soutient un enseignement visant l'ouverture sur la diversité. La connaissance, affirme le directeur A, c'est la condition de départ pour qu'il n'y ait pas d'ignorance et, finalement, pas de préjugés et de racisme : *«In fondo penso che lo scopo finale di Storia delle Religioni sia proprio questo : dare, creare la possibilità di conoscere affinché non ci sia l'ignoranza che porta nient'altro che al pregiudizio e al razzismo e tutto quello che ne consegue»* [DA]. L'expert de l'enseignement évangélique ajoute un élément de compréhension de cette relation entre connaissance et acquisition d'attitudes tolérantes et respectueuses. L'interviewé ne se limite en effet pas uniquement à évoquer ces deux dimensions, mais cherche, en quelque sorte, à les hiérarchiser : *«Chiaramente la scuola ha un compito educativo globale e non solo quello di trasmettere delle conoscenze, però penso anche un ambito piuttosto privilegiato o comunque importante per la scuola sia quello di trasmettere delle conoscenze di base sulle quali si costruisce poi anche tutto il resto. L'aspetto conoscitivo lo sottolineerei, darei una priorità a questo aspetto»* [Exp. ERE]. Ce passage qui donne la priorité à l'acquisition de connaissances n'est pas anodin, car, ce faisant, on attribue au cours d'Histoire des religions un statut pour lequel la compréhension historique et sociologique des autres religions et des autres cultures prime sur l'expérience des élèves. Nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre suivant.

Savoir vivre dans une société multiculturelle

Élèves

Le discours des élèves se compose d'éléments de contenu dans lesquels l'Histoire des religions trouve sa raison d'être avec le constat suivant : au niveau local et au niveau global, nous ne savons pas vivre ensemble. Dans la logique des élèves, cette réalité correspond à une vie collective fondée sur des relations où les uns méprisent et jugent les autres, souvent en raison de croyances religieuses différentes. Ce qui émerge comme élément caractéristique du discours des élèves est le fait de concevoir l'apport de l'enseignement d'Histoire des religions soit au niveau mondial – c'est-à-dire en pensant aux relations sociales entre êtres humains au-delà du contexte de la vie quotidienne –, soit au niveau local – c'est-à-dire en pensant prioritairement aux relations interpersonnelles entre pairs. Ainsi de cette citation, particulièrement significative d'un regard orienté vers le global : «*Io penso che purtroppo non si è ancora mescolato bene il mondo. Le popolazioni, non sono ancora riuscite ad attaccarsi bene. Nel senso che c'è sempre qualcuno che guarda un po' male quello di fianco. [...] Si pensa sempre sia colpa di qualcun altro e quel qualcun altro purtroppo è qualcuno di un'altra religione. Non si sa ancora accettare bene*» [E 11E].

Parents

Dans le discours des parents, nous avons repéré trois ordres de justification qui s'insèrent dans le thème du savoir-vivre dans une société multiculturelle.

Premièrement, il y a le constat d'une hétérogénéité culturelle qui oblige à l'apprentissage du dialogue avec l'autre : «*Ci sono sempre più stranieri ed è importante che il ragazzo capisca un po' le religioni che hanno queste persone diverse da noi, proprio per togliere possibili barriere di disagio*» [Par. F]. Les mots de l'interviewé témoignent d'une prise de conscience de la diversité culturelle et religieuse qui caractérise le contexte tessinois et qui demande que des éléments de connaissance soient apportés afin d'éliminer les barrières et le malaise des différents groupes de personnes.

Deuxièmement, il s'agit de préparer les élèves d'aujourd'hui à être demain des citoyens capables de vivre ensemble. Les parents parlent de

la nécessité de former des individus qui pourront comprendre le monde environnant et, par conséquent, construire des relations fondées sur la réciprocité: «*Questo dev'essere il ruolo della scuola in fin dei conti: formare domani dei cittadini in grado di capire il mondo che li circonda e il loro prossimo e di rapportarsi con loro in maniera corretta*» [Par. E]. L'école, dit l'interviewé, a pour but principal de contribuer à une société dans laquelle les individus savent vivre ensemble «correctement», c'est-à-dire en se connaissant et en se respectant réciproquement tout en étant en mesure de construire des rapports et des ponts sociaux.

4.5.2.2 Développer une école inclusive

Un deuxième aspect rattaché au thème «respecter et favoriser la diversité dans une société hétérogène» est celui du développement d'une école inclusive. Pour les acteurs, cet aspect se décline à travers deux justifications principales :

1. la matière Histoire des religions comme moyen d'affaiblir les discriminations et les inégalités ;
2. la matière Histoire des religions comme occasion d'offrir à tous les élèves un espace de reconnaissance.

Affaiblir les discriminations et les inégalités

Parents

Dans cette logique, enseigner l'histoire des religions offre l'opportunité de thématiser le sens et l'histoire des libertés, notamment à partir de la question de la liberté religieuse. Or, dans le discours des parents, nous avons repéré des éléments qui élargissent la problématique de la liberté en évoquant l'importance d'un cours sur l'histoire des religions pour favoriser le développement de relations sociales démocratiques. Dans l'extrait suivant, l'interviewé distingue quatre éléments qu'il considère constitutifs du cours d'Histoire des religions, la connaissance de soi et des autres, le respect des autres, le sens de l'équité, la reconnaissance réciproque de tous indépendamment de l'origine économique, culturelle et religieuse :

«*Apprezzo che ai bambini venga insegnato a conoscere non solo la propria mentalità e la propria cultura, ma anche quelle degli altri. Se questo programma trasmette il rispetto degli altri e il senso d'uguaglianza ben venga. Anche la scuola, durante il corso degli anni, ha fatto diverse cose affinché i bambini si accettino tutti a prescindere dalla provenienza economica, culturale e religiosa*» [Par. D]. Dans les paragraphes précédents, nous avons montré le lien émergent entre connaissance et respect/ouverture de/vers l'autre. Nous pouvons ajouter ici un élément de compréhension qui figure de manière en partie implicite dans le discours des acteurs : thématiser et problématiser le respect de la diversité et l'ouverture vers la diversité va de pair avec l'idée de promouvoir davantage d'équité sociale. C'est pour cette raison que le parent interviewé compare l'introduction du cours d'Histoire des religions aux initiatives de politique scolaire et pédagogique visant l'affaiblissement du poids de l'origine économique, culturelle et sociale des élèves. Un tel enseignement est perçu, en outre, comme fournissant aussi des éléments favorables à la participation citoyenne des élèves, notamment en tant qu'action orientée vers le renforcement des idées démocratiques : «*Io credo che per combattere certi estremismi che ci sono in tutte le religioni uno deve avere degli strumenti. [...] Questo secondo me è molto importante [...] perché altrimenti si rischia poi che le reazioni sono le iniziative sui minareti*» [Par. D]²⁰. Le dialogue prédispose à la condamnation de toutes les dérives antidémocratiques présentes dans les extrémismes et les fanatismes religieux et non religieux.

Offrir un espace de reconnaissance à tout le monde

L'agencement d'une école inclusive passe aussi par une étape de reconnaissance des élèves et de leurs familles par l'institution. À l'école obligatoire tessinoise, la minorité religieuse musulmane est plus que les autres à la recherche d'un espace de reconnaissance. Le cours d'histoire des religions est une occasion pour les élèves des minorités

²⁰ L'initiative populaire qui prescrit l'interdiction de construire des minarets en Suisse a été soutenue principalement par l'UDC (Union démocratique du centre, expression de la droite sur l'échiquier politique) et approuvée en votation populaire en 2009 avec un taux de citoyens favorables de 57,5 %. L'expérience, dont les échos ont largement dépassé les frontières nationales, a été décrite par Martha Nussbaum comme une expression édifiante de la « politique de la peur » (Nussbaum, 2012).

religieuses, notamment pour les musulmans, de se montrer aux autres en tant que réalité complexe et irréductible aux représentations les plus stéréotypées qui habitent les contextes sociaux et scolaires de référence des élèves. Pour cette raison, l'expert pédagogique de l'enseignement religieux évangélique juge nécessaire de favoriser la confrontation personnelle de tous les élèves par un cours obligatoire d'Histoire des religions, indépendamment des groupes religieux ou culturels de référence. La reconnaissance des élèves ne passe pas seulement par le développement scolaire des contenus relatifs à l'histoire des traditions religieuses, par exemple de l'islam, mais suppose aussi la possibilité d'une confrontation réelle et raisonnée entre les membres des différents groupes sociaux, religieux et culturels. Permettre la participation de tous, y compris des minorités, signifie reconnaître la dignité non seulement de toute croyance religieuse et de toute conviction philosophique mais aussi de toute étude et de toute argumentation critique sur les croyances religieuses et les convictions philosophiques.

Du point de vue de l'élève, le cours d'Histoire des religions peut aussi combler une lacune institutionnelle. En fait, si l'école prévoit des solutions respectueuses des élèves souhaitant suivre des cours de religion chrétienne ou ne souhaitant pas suivre les cours confessionnels, il n'en va pas de même pour les minorités religieuses. Le cours d'Histoire des religions offre une place à chacun, à condition que le développement des contenus soit indépendant de toute doctrine religieuse ou non religieuse. L'extrait suivant met bien en évidence cette signification institutionnelle : *«Per esempio nella nostra classe di Storia delle religioni c'è tanta gente che è musulmana, piuttosto che... Quindi è utile per me perché ho imparato come vede la religione altra gente in tutto il mondo. È utile anche per loro per magari mantenere la propria religione e studiarla. Perché comunque un musulmano che viene a scuola qua non è che ha Religione musulmana, quindi fa storia delle religioni dove comunque trova un po' della sua religione»* [E 21F]. Dans le même sens, un deuxième élément est important : la reconnaissance passe aussi par la capacité d'un élève à regarder et à comprendre les choses du point de vue de l'autre, notamment dans l'exemple évoqué. Cette attitude et cette approche constituent une des pratiques décrites par Martha Nussbaum en vue de contraster les politiques de la peur (*Politics of fear*) : développer le *inner eye (l'œil intérieur)*, c'est-à-dire la capacité imaginaire d'apprendre le monde à partir du point de vue d'une personne d'une autre culture ou d'une autre religion (NUSSBAUM, 2012).

4.5.2.3 Regarder et interroger le monde dans sa complexité

Il s'agit du troisième thème se rapportant à la raison d'être du respect de la diversité. Dans le discours des acteurs, regarder et interroger le monde dans sa complexité signifie tout d'abord comprendre et faire face à la complexité du monde (1), puis comprendre les sujets d'actualité politique et sociale auxquels ils sont confrontés (2), et, finalement, offrir aux élèves un espace de débat et de confrontation (3). Ces trois aspects ouvrent une perspective sur l'enseignement expérimental dont le but est surtout d'éclairer les liens qui existent entre les dynamiques religieuses et les dynamiques politiques, sociales et culturelles qui caractérisent le monde contemporain. L'étude des faits historiques ne revêt ici qu'une valeur marginale relativement à la capacité de l'enseignement de rendre la réalité contemporaine intelligible aux yeux des élèves.

Comprendre et faire face à la complexité du monde

Nous nous limitons ici à un extrait d'interview menée avec les parents de l'établissement B. Les mots de l'interviewé sélectionnés rendent compte d'une représentation selon laquelle le monde des jeunes élèves d'aujourd'hui est extrêmement plus complexe que le monde de leurs parents ou de leurs grands-parents, d'où l'utilité d'un cours sur l'histoire des religions qui remplace l'enseignement confessionnel considéré comme anachronique. Indépendamment des arguments qui rendent cette hypothèse plus ou moins valide, le discours des acteurs fait implicitement référence à un agencement institutionnel d'enseignements religieux qui, en pratique, n'ont pas radicalement changé depuis plusieurs décennies, tandis que les réalités sociales et culturelles des sociétés occidentales subissent des transformations non négligeables. La question est la suivante : « *Un enseignement d'Histoire des religions peut-il avoir comme fonction de faciliter la compréhension de la complexité du monde ?* » Le parent interviewé s'exprime de la manière suivante : « *Io mi ritrovo con dei ragazzi che sono confrontati giornalmente con la gestione delle valanghe di informazioni che hanno. Sono confrontati con un mondo che è globale, con un mondo che è complessissimo. [...] Devono essere pronti a districarsi nel labirinto [...] e hanno bisogno di strumenti. E per me è chiaro che uno dei compiti è quello di fornire questi strumenti* » [Par. B]. On pourrait résumer le discours des parents par les mots suivants : étant

donné que les élèves doivent sélectionner et comprendre de nombreuses informations, l'école doit offrir des instruments adéquats et valides. Ces instruments doivent aussi être débarrassés des préjugés qui habitent souvent les représentations de sens commun et mènent à des processus d'étiquetage et de stigmatisation des minorités religieuses, des élèves et des familles immigrées.

Favoriser la compréhension des sujets d'actualité

Dans le discours des acteurs, une attention particulière est portée au rapport entre le cours d'Histoire des religions et la compréhension des sujets d'actualité tels qu'ils sont traités par les médias plus ou moins régulièrement, selon les contingences historiques et politiques globales : guerres, fondamentalismes religieux, conflits religieux, conflits territoriaux, etc. En un mot, enseignants et élèves peuvent difficilement éviter de thématiser et de problématiser des discours qui apparaissent de manière récurrente dans les médias. Là aussi, l'école et le cours d'HR se proposent comme un lieu privilégié de la compréhension de phénomènes interprétés non dans une hâte excessive mais dans un cadre propice à une réflexion approfondie.

Offrir aux élèves un espace de débat et de confrontation

La compréhension et l'interrogation d'un monde complexe passent aussi par la confrontation entre élèves et enseignant à l'intérieur des moments d'enseignement. Dans ce sens, et comme le souligne un directeur d'établissement, le cours d'Histoire des religions ne peut pas endosser uniquement les contours d'une restitution historique des différentes traditions religieuses : «*Io spero che si vada in questa direzione perché se è semplicemente un corso di istruzione storica sui movimenti religiosi... sì, fa parte della cultura generale e può anche essere utile, però è fine a se stessa. Se invece può essere luogo di scambio di esperienze diverse e di confronto costruttivo e nel rispetto è un altro discorso*» [DB]. Dans cette logique de discours, un enseignement limité uniquement à l'acquisition de savoirs historiques n'aurait qu'une valeur limitée, car il ne serait pas en mesure d'impliquer personnellement les élèves dans des moments de dialogue, de conflit ou simplement de mise en scène de soi,

avec sa propre histoire, sa propre culture d'origine, sa propre famille. Pour l'élève, cela signifie se positionner par rapport, d'un côté, à son origine et à son histoire et, d'un autre côté, à ses camarades, à l'école et à de nombreuses autres dimensions du monde environnant. La perspective interculturelle, qui implique l'échange et l'ouverture réciproques, émerge aussi de manière explicite dans le discours des élèves. En offrant des occasions de confrontation et d'échange personnel, le cours d'Histoire des religions assume la responsabilité de favoriser l'émergence d'attitudes respectueuses de la diversité. Les espaces de confrontation qui sont soumis à la validité et à la pertinence des contenus et des arguments sont, dans une certaine mesure, absents de l'école. De ce point de vue, HR se différencie des moments de confrontation qui se manifestent de manière informelle entre camarades ou dans d'autres enseignements scolaires. Dans le cours expérimental, le débat et la confrontation sur des thèmes liés d'une manière ou d'une autre aux religions sont soumis à l'argumentation et à la connaissance de la matière, c'est-à-dire des éléments qui priment sur la seule parole et l'expérience des élèves.

4.5.2.4 Comprendre la dimension spirituelle de la vie humaine

Ce thème nous fait quitter le groupe des raisons d'être les plus fortement liées à la perspective interculturelle, et nous oriente vers une perspective dans laquelle l'étude du religieux n'est importante qu'à condition de favoriser la compréhension du religieux lui-même, en écartant les implications en matière de relations sociales, culturelles et politiques. Nous avons identifié trois aspects qui se rapportent à une conception d'HR en tant qu'enseignement visant la compréhension de la dimension spirituelle de la vie humaine : comme occasion de confrontation des élèves à la dimension spirituelle, comme occasion de compréhension du sens du religieux, comme occasion de maturation consciente des choix culturels et religieux/philosophiques.

Confronter les élèves à la dimension spirituelle

Concernant la dimension spirituelle en tant qu'élément constant de la vie humaine, nous avons repéré deux types de discours : l'un qui relève d'une vision selon laquelle tout individu est personnellement impliqué du point

de vue religieux et spirituel sans possibilité d'y échapper; l'autre, d'une vision selon laquelle un contexte social, culturel et politique est forcément marqué par la dimension religieuse et spirituelle.

Voici un discours qui révèle cette double dimension : *«Dal mio punto di vista penso che sia innegabile la necessità dell'uomo di avere o cercare una spiritualità. Quindi in ogni caso c'è una necessità di conoscenza di queste cose. Perché non mi risulta che ci sia una popolazione sulla Terra che sia senza un rito spirituale. Ce n'è dappertutto»* [Par. A]. Indépendamment de la validité ou non de la thèse présentée, ce qui est ici en discussion est le fait que la légitimité d'un enseignement tienne non pas à la garantie de la liberté négative de religion (*«Nul ne peut être contraint [...] de suivre un enseignement religieux»*, article 15 CF), mais à l'idée que la spiritualité est universellement présente, avec les risques d'une zone grise dans laquelle la logique religieuse prime sur la logique scientifique.

Faire comprendre le sens du religieux

C'est surtout dans le discours d'un enseignant d'Histoire des religions qu'émerge une justification du cours expérimental fondée sur la nécessité de problématiser le sens du religieux, celui-ci défini comme distinct d'autres dimensions de la vie humaine pouvant être étudiées du point de vue historique, comme les idées politiques ou les convictions philosophiques. Nous reproduisons ici trois extraits de l'enseignant :

- *«Credo che sia molto importante far capire che cos'è la religione. Cosa significa aver fede. È lì che c'è il pregiudizio forte oggi sulla fede, sul perché viene in qualche modo ritenuta una cosa passata, antiquata, che nel mondo d'oggi non ha più senso. Io non sono credente però rispetto e do valore a questa dimensione»* [P3].
- *«Oggi praticamente c'è un pregiudizio diffuso secondo cui la religione va in un qualche modo scartata, perché nel corso della storia ha causato guerre, intolleranza, o perché oggi c'è l'esempio appunto del terrorismo islamico [...] o perché vista come una cosa del passato, anacronistica. Quindi in termini diciamo ottocenteschi di evoluzione, hegeliani, la religione è vista come uno stadio precedente di sviluppo. Quindi bisogna decostruire questo pregiudizio e mostrare la differenza netta tra religiosità e religione»* [P3].

– « *Bisognerebbe dedicare molto spazio a far capire che fare una storia delle religioni non è come fare una storia dei partiti politici o delle idee politiche* » [P3].

Dans le premier extrait, l'enseignant isole la signification de religiosité et le fait d'avoir la foi. Même pour un non-croyant, dit l'interviewé, la religiosité doit se voir reconnaître sa juste valeur. Sur ce fondement, dans le deuxième extrait, on reconnaît à la matière Histoire des religions une finalité de déconstruction des visions et des idées selon lesquelles la religiosité serait quelque chose de passé, d'anachronique. Finalement, l'essentiel c'est la compréhension du fait que la religiosité représente une dimension de la vie humaine qui doit être reconnue et qui ne peut être étudiée et comprise avec les mêmes instruments que ceux utilisés pour écrire une histoire des partis ou des idées politiques (troisième extrait).

Maturation consciente des choix religieux et/ou philosophiques

La matière Histoire des religions trouve aussi une justification dans le fait de favoriser une maturation consciente des choix religieux ou philosophiques faits par l'élève au cours de sa vie. Plutôt que d'être tirillé à droite ou à gauche sur le marché des idées religieuses/philosophiques, l'élève, grâce aux connaissances qu'il aura acquises durant les cours d'Histoire des religions, sera en mesure de mieux maîtriser ses choix et ses actions. Ce type de discours ne revêt pas une connotation religieuse particulière, mais est fondé principalement sur l'idée de libre choix de l'individu en ce qui concerne ses croyances et ses convictions.

Parmi les différents acteurs, les parents sont ceux qui insistent le plus sur cette dimension de l'enseignement. Qu'il s'agisse de parents catholiques pratiquants ou de parents athées, l'idée d'offrir aux élèves un choix le plus libre et raisonné possible est présente: « *Mi sarebbe piaciuto che i miei figli conoscessero un po' tutte le religioni, non solo il cattolicesimo o una in particolare. E poi vedranno poi loro* » [Par E]. Dans ce court extrait, la valorisation de l'autonomie de l'élève par rapport aux choix des parents prime sur l'éventuelle prise en charge par l'école du destin religieux des élèves. Ce n'est pas l'école qui doit choisir la voie spirituelle des jeunes élèves. En revanche, l'école continue de jouer un rôle de guide en fournissant les instruments qui permettent d'effectuer le choix, religieux ou non. Dans ce cadre l'école assume la responsabilité d'accompagner les élèves.

4.5.2.5 Contraster le désenchantement du monde

Avec la représentation du cours d'HR comme frein au désenchantement du monde, on aborde le premier des deux thèmes les plus liés à la dimension religieuse propre aux enseignements du type *in/from religion*. Certains des acteurs interviewés ont exprimé des justifications du processus de réforme qui peuvent être reprises de manière synthétique comme suit : HR en tant que capacité à fournir des repères religieux et spirituels, HR en tant que développement d'une action éthique au sens religieux, HR en tant que possibilité de faire l'expérience authentique du religieux, HR en tant qu'opportunité de transmettre le sens du religieux. Le discours considéré ici est souvent critique d'une approche orientée vers l'Histoire des religions et inspirée par les sciences humaines.

Fournir des repères religieux et spirituels

Nous proposons ici deux citations tirées des entretiens avec les parents. Il s'agit d'extraits dont les contenus et le ton sont différents, mais qui chacun soulignent le rôle de phare que la dimension religieuse peut jouer pour les jeunes élèves :

- «*Personalmente per me la religione, come l'ho vissuta io da bambina, è stata proprio un aiuto personale. [...] Però aiuta a sapere, a stare in piedi ad andare avanti, a farti la tua personalità, ad avere una coscienza. Secondo me è il non sentirsi soli. Bisognerebbe lavorare su questo [...]. Io cerco di farlo coi miei ragazzi senza dargli il nome "religione", alla fine vado su una via di mezzo. [...] Aiuta perché c'è qualcuno, non si è soli, perché nei momenti di sconforto... Questa cosa secondo me è importante per questa società, per questi giovani, e si va perdendo, perché alla fine sei tu e tu*» [Par. E].
- «*La storia delle religioni è legata al pensiero occidentale [...] che contraddice un'altra forma di pedagogia che è molto più educativa e che invece coinvolge la persona [...]. Non basta pretendere che si sappiamo le religioni del mondo, i nomi, le divinità, anche le verità diciamo teologiche. Se non c'è l'aspetto educativo, noi ci troviamo oggi confrontati a dei ragazzi a volte vuoti, in cerca di qualcosa senza una guida*» [Par. B].

Le parent E construit son propos à partir d'un vécu individuel et d'une signification personnelle donnée à la dimension religieuse et spirituelle, cette dernière étant conçue comme une source d'aide face aux moments de difficulté que toute personne rencontre au long de sa vie. Le discours n'est pas de nature idéologique en ce qu'il viserait à promouvoir la cause des Églises plutôt que celles d'autres groupes ou institutions. Le discours exprime cependant l'idée que l'école, *via* le cours d'HR, doit pouvoir contribuer à la quête de sens spirituel des jeunes. Avoir un repère de type religieux et spirituel, c'est disposer d'un soutien et prévenir ainsi la solitude.

Le parent B adopte un discours qui est beaucoup plus idéologique, car il fait référence à des catégories de pensée qui, dans le débat politique tessinois sur la place des religions à l'école, relèvent du discours promu par l'Église catholique. Finalement, s'il n'y a pas cette dimension éducative, les élèves restent seuls, à la recherche de repères que personne ne peut leur offrir. Le cours d'Histoire des religions, pour qu'il ait du sens, se doit donc de travailler dans la même direction que les cours confessionnels.

Développer une action éthique au sens religieux

Lorsque les acteurs parlent de l'enseignement d'HR comme d'un enseignement qui peut ou doit revendiquer un engagement moral, on se doit d'interroger les liens existant entre les contenus religieux thématiques à l'école et l'éducation morale des élèves. S'il est tout à fait légitime pour l'enseignement d'HR de revendiquer une dimension morale compatible avec la Loi de l'école et le pluralisme culturel et religieux, le terrain de l'engagement moral devient glissant lorsque le désir et la revendication d'une éducation éthique se rapprochent trop facilement de ce que nous avons précédemment décrit comme la continuité entre les enseignements religieux confessionnels et le cours d'Histoire des religions. La culture religieuse tend à être conçue comme une réserve de « bien » dont il faudrait reconnaître l'importance au niveau de l'institution scolaire, au point de la proposer comme offre éducative générale.

Les éléments de discours que nous reprenons ici témoignent d'une idée de fond selon laquelle c'est dans le monde du religieux que l'on trouve les éléments essentiels au développement d'une action éthique : *« Se non se ne occupa la scuola di insegnarci la religione o l'etica, chiamiamola come*

vogliamo, se uno non manda il figlio a catechismo, questi ragazzi vengono su davanti a un videogioco» [Par. A]. Pour le parent interviewé, l'école remplace la catéchèse en introduisant les éléments religieux et éthiques. Un directeur d'établissement propose un discours un peu moins explicite, mais dans lequel on perçoit tout de même l'idée de religion comme vecteur d'éthique. L'école, affirme le directeur DF, fait de la dimension éthique un aspect constitutif de son travail. Mais si l'approche historique du cours d'Histoire des religions peut illustrer certaines pratiques liées à des traditions religieuses déterminées, elle ne permet pas la compréhension et la pratique de certaines valeurs religieuses. C'est pourquoi l'enseignement doit faire un pas supplémentaire vers l'implication personnelle du jeune élève et cela revient, dans l'optique du directeur, à l'aspect de témoignage dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent (logique religieuse).

Permettre l'expérience authentique du religieux

Dans le discours des acteurs, l'importance de l'expérience du religieux se décline selon deux modalités distinctes. Premièrement, l'expérience du religieux sert à promouvoir le développement spirituel de la personne. Deuxièmement, elle est conçue comme point de départ permettant de comprendre le monde dans sa complexité. Comme il est désormais clair, les acteurs qui partagent l'adoption d'une logique religieuse appuient leur argumentaire sur une opposition entre un enseignement fondé sur une connaissance «stérile» (*teaching/learning about religion*) et un enseignement fondé sur une expérience significative pour la personne (*teaching/learning in/from religion*). Les deux extraits que nous allons commenter sont tous deux tirés du discours des parents, se fondent tous deux sur cette opposition et sont en même temps représentatifs de la double signification attribuée à l'importance de l'expérience religieuse : pour se comprendre soi-même et pour comprendre le monde et les autres.

Voici donc le premier extrait d'entretien : *«Io credo che i nostri ragazzi, che sono ancora in un momento di crescita, devono ancora capire tante cose. [...] Credo sia importante potersi confrontare su un'ipotesi educativa dove non è semplicemente una cosa concettuale, ma dove i ragazzi vedono anche quelle che sono le implicazioni affettive, le implicazioni più... quelle che vanno al di là della semplice conoscenza.... [...] Ma non è un confronto intellettuale, è un confronto di esperienza. [...] Poi ripeto è importantissimo che loro possano decidere»* [Par. B]. Les

élèves, considérés comme des individus qui ne sont pas encore mûrs du point de vue religieux, devraient pouvoir se confronter à la dimension du religieux au sein d'un contexte éducatif qui ne se limite pas à l'exposé de faits ou de concepts. La confrontation, dit le parent interviewé, n'est pas une confrontation intellectuelle, mais une confrontation d'expérience qui permet de prendre conscience du religieux et qui précède le choix de l'élève en matière de croyances et de convictions. C'est finalement après l'expérience authentique du religieux que l'élève et, de manière plus générale, la personne est en mesure de comprendre son propre chemin religieux et donc d'opérer des choix.

Le deuxième extrait adopte une perspective différente : les problèmes sociaux et politiques qui impliquent la dimension religieuse ne sont compréhensibles et, par conséquent, évitables qu'à condition de les comprendre de l'intérieur, au sein d'une expérience religieuse. Les mots qui suivent sont particulièrement significatifs : *«La storia purtroppo dà una quantità di esempi pessimi di quello che è diventata la religione, di come è stata trasformata la religione, per cui da una parte i ragazzi dovrebbero capire quegli elementi essenziali per giudicare questi fenomeni che sono molto difficili da interpretare. Capire perché ci sono stati dei colonialismi, perché ci sono state le inquisizioni, perché ci sono state le invasioni in sud America, perché ancora oggi ci sono questi contrasti e sopra c'è un'etichetta religiosa... Per cui io vedo un po' un pericolo : dove c'è una scuola come quella che ho vissuto io, con un'impronta chiara, secondo me c'era la possibilità di compensare un pochettino tutti questi aspetti non spiegati che sono gli aspetti della storia vera e propria, dell'accaduto, non tanto della teoria, cioè dei fondamenti delle religioni e delle origini, ma degli avvenimenti. Per cui, dove c'è un indirizzo c'è almeno una possibilità di esprimersi e di chiedere dei pareri su quanto è successo, di cercare di interpretarli»* [Par. B]. Le discours tourne autour d'une hypothèse que la personne interviewée n'explique pas, mais qu'il est possible de lire entre les lignes : certains événements historiques, où les religions ont joué un rôle significatif (tels que les missions des colonies, l'Inquisition ou les conquêtes des Amériques) ne peuvent être compris et interprétés qu'à partir d'une éducation religieuse confessionnelle, notamment d'une éducation religieuse chrétienne. L'histoire ne serait en mesure d'expliquer qu'une partie des faits, en laissant dans l'ombre ce que l'interviewé appelle curieusement la « vraie histoire » (*storia vera*), ce qui s'est réellement passé. Comment se caractérise cette vraie histoire ? On ne trouve pas de réponse explicite dans le discours des acteurs, mais ce

qui émerge de manière implicite revient toujours à la même hypothèse : une compréhension réelle, vraie, authentique des faits implique le partage de convictions, de vécus et d'expériences religieuses. Cela ne vaut pas seulement pour la compréhension de soi et de son propre destin religieux, mais aussi pour la compréhension du monde, de l'histoire et de l'ensemble des relations sociales.

Transmettre le sens du religieux

Le quatrième aspect lié à la volonté de contraster le désenchantement du monde est celui de la transmission du sens du religieux. Ici, il peut être utile d'exposer les significations selon les acteurs de référence : enseignants, cadres, parents et élèves. En fait, ces derniers nous exposent des facettes particulières de ce que signifie l'expression «transmettre le sens du religieux». Dans le discours d'un enseignant, l'accent est mis sur la connaissance des structures et des institutions religieuses en mesure de fournir un sens. Dans le discours des cadres et des parents, l'importance du rôle et de la figure de l'enseignant en tant que guide spirituel prime. Pour les élèves, c'est le fait de favoriser le retour du religieux à travers un enseignement scolaire.

Enseignants

Dans le discours des enseignants d'Histoire des religions, nous avons pu repérer un élément de contenu qui témoigne d'une logique pédagogique d'inspiration religieuse. En fait, et nous le comprenons à partir de l'extrait suivant, l'enseignement peut être conçu non pas comme une réponse à une exigence culturelle et cognitive (il faut que les élèves sachent un certain nombre de choses sur les religions), mais comme réponse à une exigence de recherche d'une voie religieuse et spirituelle individuelle correspondant à la personnalité de chacun : *«Io parto da un'idea, è un'idea un po' brutale... che tutte le religioni vanno bene se approximate in un certo modo, non c'è quella giusta, però come per tutte le cose c'è quella che potrebbe essere più affine alla personalità e lo dico senza una gran conoscenza di causa, non conosco così bene la religione induista o buddista per capire come è più vicina ad un certo tipo di personalità. Però credo che un po' è così, e una conoscenza più aperta di queste discipline spirituali, come*

le vedo io, potrebbe diventare in un domani per il nostro studente utile a sapersi indirizzare. Non vedo... questa educazione non la vedo come una risposta ad un'esigenza culturale, ovvero sapere cosa dice la religione indù piuttosto che la religione cattolica, ce ne sono tanti altri di vuoti culturali nei futuri cittadini svizzeri. La vedo proprio come una piccola competenza, conoscenza di come esistono attorno a noi delle strutture, delle istituzioni pronte ad accompagnarti in un'eventuale ricerca» [P3]. L'élève, affirme l'interviewé («*Notre élève*»), profitera dans le futur de la connaissance des disciplines spirituelles que l'école lui a fournie. Il en profitera non pas parce qu'il comble des lacunes en matière de culture générale, mais parce qu'il est accompagné dans un éventuel parcours de recherche spirituelle.

Cadres pédagogiques

L'enseignement d'Histoire des religions, comme nous l'avons déjà répété à plusieurs occasions, est considéré comme partiel lorsqu'il n'est pas en mesure d'impliquer l'élève dans des questionnements existentiels. Dans le discours des directeurs d'établissement, nous avons pu identifier un élément de contenu qui lie, de manière particulière, l'exigence d'une implication personnelle à la nécessité de disposer de figures enseignantes capables d'assumer la responsabilité d'un enseignement allant au-delà du pur développement sociohistorique des religions: «*È evidente che parlando di religione, e anche nell'ambito della storia e non solo nell'ambito più specifico tradizionale della religione cattolica, occorre suscitare nei ragazzi una riflessione personale, per dire "perché sono nate le religioni?"*». *Io la faccio complicata, ma in loro il discorso è più semplice però altrettanto profondo: sento io delle ansie particolari già legate alla vita e alla morte? All'al di là? Legate al mio essere etico? Al comportarmi bene o male? [...] E lì, torniamo al docente, non può essere il docente di storia qualunque o il docente desideroso di ampliare un po' il suo bagaglio culturale, ma dovrebbe essere un docente che già caratterizza la relazione coi ragazzi e la classe per un feeling importante, un'empatia» [Dir F].* L'enseignant, dit l'interviewé, devrait avoir une relation empathique avec ses élèves, savoir les transporter et les accompagner sur la route des questionnements individuels et spirituels. Cette personne, affirme très clairement le directeur, ne peut pas être n'importe quel enseignant d'histoire.

Parents

Comme pour le directeur dont nous venons d'exposer le propos, on retrouve dans le discours des parents le désir qu'un enseignant puisse témoigner d'un sens du religieux. Le fait de renoncer à la transmission du sens du religieux présenterait le risque de s'arrêter à la surface des choses ou, pour utiliser les mots d'un parent interviewé, de ne pas atteindre le « vrai » des choses : *«La scuola deve muoversi in un quadro di riferimento che sia in equilibrio e che non vada a invadere quello che io prima chiamavo la sfera privata. Ma c'è un rischio, lo ribadisco. Per me lì c'è un rischio molto grosso perché non entrando un pochino di più in questi aspetti mi chiedo fin dove raggiungiamo veramente il vero della cosa, il sociale»* [Par. C].

4.5.2.6 Renforcer les identités religieuses et nationales.

Focaliser le regard sur soi-même et sur sa propre histoire religieuse

Le dernier groupe d'aspects thématiques se référant au thème «renforcer les identités nationales et religieuses», s'appuie sur la justification de l'enseignement d'Histoire des religions comme occasion de focaliser le regard sur soi-même et sur sa propre histoire religieuse. Nous avons fait émerger deux aspects principaux qui participent de cette optique de l'enseignement et qui peuvent être résumés par deux perspectives d'enseignement, l'une focalisée sur l'individu, l'autre, sur le contexte social de référence :

1. l'Histoire des religions comme manière de comprendre sa propre histoire et sa propre origine ;
2. l'Histoire des religions comme devoir de valoriser la dimension chrétienne de la société.

Comprendre sa propre histoire et sa propre origine

Dans le discours des parents, nous nous référons à un extrait d'entretiens qui représente bien l'idée d'un cours d'Histoire des religions justifié par l'apport de connaissances propres à l'histoire et à l'origine des personnes

qui vivent dans un territoire donné, de la Suisse et du canton du Tessin dans le cas qui nous concerne.

L'extrait soutient que, pour comprendre notre histoire, il faut comprendre les éléments symboliques religieux présents dans notre société ainsi que les habitudes et les traditions qui s'y réfèrent et ont été, pour toutes sortes de raisons, oubliées ou ont disparu : «*Allora, ogni tanto, ecco, io spero che riusciamo recuperare qualche elemento che ci fa vedere che c'erano delle abitudini delle tradizioni, che ci sono dei simboli che c'erano onestamente in parte anche da noi e che non ci sono più per un'evoluzione che uno può giudicare positiva o negativa. Ogni tanto ci si dimentica di queste cose [...], di quali sono i nostri di simboli, i nostri dico [...]. Forse dovremmo capire noi stessi prima di pretendere di capire da altri punti di vista*» [Par. C]. La référence religieuse présente dans le discours est sans doute chrétienne. L'interviewé fait de plus émerger un constat à partir duquel le discours prend carrément une dimension orientée vers l'identité nationale, tout en s'éloignant résolument de la perspective interculturelle et de l'approche *inner eye* que nous avons citée précédemment (NUSSBAUM, 2012). Il dit précisément qu'«il faut d'abord apprendre à nous comprendre nous-même avant de prétendre comprendre les choses à partir d'autres points de vue». Il s'agit donc d'un discours selon lequel la matière Histoire des religions peut et doit jouer ce rôle de facilitateur de la compréhension de sa propre histoire.

Valoriser la dimension chrétienne de la société

Avec ce deuxième aspect, le discours quitte la dimension proprement liée à la connaissance de soi (en tant qu'individu ou en tant que société), pour embrasser une visée plus vaste. Il s'agit non seulement de reconnaître ce qu'il y a en matière de culture chrétienne dans le monde que nous habitons, mais surtout de valoriser la dimension chrétienne et de la renforcer face à la pluralité culturelle qui caractérise les sociétés occidentales. Deux extraits d'entretiens conduits avec les parents des élèves nous aident à comprendre les logiques de ce type de discours.

Un premier extrait nous montre comment le fait de pouvoir suivre le cours expérimental d'Histoire des religions peut être considéré comme un privilège permettant à l'élève et à sa famille de participer à une tentative de soutien de «notre» culture, de tenir une barre qui «nous» évite la dérive :

«Al giorno d'oggi con la nostra società... veramente la nostra religione viene un po' messa... in una posizione un po' di disequilibrio, allora dobbiamo magari introdurre anche a scuola una... un... la religione... cioè storia delle religioni che sostiene la nostra cultura per non andare alla deriva. Diciamo che noi genitori possiamo magari insegnare col cuore la religione, invece un docente proprio ha la facoltà [les compétences spécifiques]. E che magari non tutti noi genitori abbiamo questa capacità, quindi io trovo che veramente, io ringrazio di avere quest'opportunità per i miei figli» [Par. A]. Le « nous » domine le discours : notre société, notre religion, notre culture, nous les parents, nous dans l'école, etc. L'Histoire des religions est justifiée en tant que tentative de réaffirmer la primauté de la culture chrétienne supposée être la culture légitime de la collectivité locale. L'État, à travers l'école, aurait donc le mandat de remettre le christianisme et la culture chrétienne au centre du village.

Un deuxième extrait souligne comment un enseignement focalisé sur la culture chrétienne s'adresse non seulement aux élèves et aux familles autochtones, mais surtout à la population immigrée : «È il fatto dell'integrazione di chi viene da fuori. Una cosa che trovo veramente geniale, è il fatto di obbligare tutti a fare Storia delle religioni. Cosa che adesso forse non avviene perché col fatto che c'è la non obbligatorietà di dover fare appunto religione cattolica o protestante o quello che è, chi viene da fuori [...] alla fine perde anche quella cultura di base, quel capire la nostra società e perché siamo così, rispetto ad altri popoli, che fa parte un po' della nostra educazione, del nostro modo di comportarci» [Par. B]. Étant donné que les enseignements religieux confessionnels ne sont pas obligatoires, affirme l'interviewé, les élèves qui proviennent d'ailleurs ne peuvent pas disposer d'éléments de la culture de base leur permettant de comprendre «notre société», «notre éducation» et «nos comportements». Implicitement, le discours compare l'enseignement confessionnel au cours d'Histoire des religions en lui conférant en plus le mandat d'assimilation des élèves migrants, objectif qui ne peut pas être présent dans les enseignements traditionnels destinés par définition aux personnes qui partagent *a priori* une même foi religieuse.

Chapitre 5

Discussion et interprétations des données. Vers une pluralité de logiques d'action

Nous allons maintenant prendre en compte les résultats de nos analyses en fonction des questions de recherche qui ont guidé ce travail : *comment les acteurs sociaux concrètement impliqués dans l'enseignement d'Histoire des religions s'approprient-ils le projet de réforme ? Dans quelle mesure l'engagement de l'État dans l'enseignement des faits religieux contribue-t-il à la redéfinition de sa manière de gérer la pluralité culturelle des sociétés contemporaines ?* En d'autres termes, *l'État, en s'appropriant la dimension religieuse, modifie-t-il sa manière de concevoir l'intégration sociale et politique de la jeune génération ?* Rappelons que l'hypothèse que nous allons discuter peut être exposée en trois points :

1. L'État, en s'appropriant l'enseignement des religions, entend se rapprocher d'une réalité sociale plurielle et diversifiée du point de vue culturel et religieux.
2. À travers ce processus, l'école enrichit et complexifie en même temps son mandat d'éducation à la cohabitation civile. La compréhension et le respect de la diversité ainsi que l'éducation au vivre ensemble acquièrent une importance centrale qui ne peut pas se réduire à une éducation civique classiquement orientée vers la citoyenneté politique moderne et les institutions nationales.

3. La prise en charge sélective par l'État des contenus religieux implique une régulation stricte de l'activité pédagogique. Par conséquent, à la volonté de l'école de se rapprocher de la pluralité sociale, culturelle et religieuse de la société ne correspond pas un rapprochement des savoirs scolaires et des savoirs non scolaires. L'État est censé garder le monopole des logiques d'enseignement du fait religieux. En ce sens, l'État prend en compte la différence entre savoirs et croyances en se rapprochant des premiers et en s'écartant des seconds.

Nous exposerons tout d'abord les éléments théoriques qui permettent de situer l'analyse des données empiriques par rapport à un plus large discours sur le statut et le rôle que jouent les savoirs à l'intérieur du curriculum scolaire (section 5.1). Nous exposerons et discuterons ensuite (section 5.2) les tensions les plus importantes du curriculum d'Histoire des religions en essayant de montrer les difficultés rencontrées par l'État dans sa tentative de réguler le nouvel enseignement expérimental. La section 5.3 sera est consacrée aux scénarios futurs du processus de réforme.

5.1 Éléments de sociologie du curriculum et traitement des contenus religieux à l'école

Un curriculum, dans l'esprit des acteurs de l'école, est toujours en devenir. Les travaux et les réflexions en sociologie du curriculum nous montrent bien qu'il serait très superficiel de limiter l'analyse des enseignements scolaires aux intentions, aux prescriptions et aux agencements institutionnels. Il faut ici être conscient de la différence qui existe entre les intérêts de l'institution et les intérêts d'individus particuliers impliqués dans des histoires et des expériences singulières. L'institution (l'État, l'École) vise l'organisation et l'implémentation d'un cours sur l'Histoire des religions cohérent avec ses finalités et son droit, notamment le droit constitutionnel. En revanche, les individus vivent des situations qui sont par définition beaucoup plus dynamiques, contingentes et incertaines, et il n'y a pas de sens à vouloir évaluer ces situations globalement, en se référant à des catégories de bonne ou de mauvaise conduite de l'enseignement. Les finalités, les directives et les fondements juridiques de l'école publique ne constituent que la maison à l'intérieur de laquelle des acteurs vivent leur vie de manière plus ou moins pacifique : il y a bien sûr des murs qui font tenir le bâtiment debout, mais aussi des fenêtres, des portes, des terrasses qui ouvrent sur le jardin, et tous

ces éléments peuvent eux-mêmes être traversés par des courants d'air... Bref, il existe toujours un espace de manœuvre dont les acteurs jouissent, profitent ou abusent selon leurs propres convictions et selon le contexte dans lequel ils opèrent. Notre but n'est pas de juger l'action des acteurs sociaux, mais de discuter la position adoptée par l'institution scolaire concernant la réforme des enseignements religieux.

La clé de lecture que nous adopterons pour comprendre la traduction du projet de réforme dans le vécu des acteurs, est constituée par l'étude des tensions qui découlent de l'implémentation de l'enseignement d'Histoire des religions. Nous nous référerons de manière prépondérante à une opposition majeure qui traverse tout le débat sur l'institutionnalisation d'enseignements de contenu religieux gérés par l'État et dont nous avons rendu compte dans les chapitres précédents : l'opposition entre un curriculum sur les religions d'inspiration scientifique et un curriculum sur les religions d'inspiration religieuse. Comme nous l'avons déjà montré, les spécialistes décrivent cette opposition en recourant à la distinction entre enseignements *about religion* et enseignements *into (from) religion*. Au niveau académique, la distinction se concrétise par l'existence de deux pôles d'étude des religions : la théologie d'un côté, les sciences des religions de l'autre¹. De plus, cette distinction renvoie à une opposition qui n'est pas de nature pédagogique, mais plutôt de nature historique et politique, c'est-à-dire l'opposition entre le pouvoir de l'État et le pouvoir des Églises. Bien entendu, il n'est pas possible de réduire tout le vécu de l'expérimentation à l'opposition entre primauté de l'État et primauté des Églises, mais cette distinction nous aide à comprendre de manière significative les différentes représentations qui se dégagent du contenu des entretiens analysés.

William Ossipow (2003) met en évidence comment, au niveau de l'État fédéral, la régulation de la religion passe essentiellement par deux principes. Le premier garantit les libertés individuelles et empêche toute action de

¹ Nous n'avons pas l'intention de nous aventurer plus avant dans un discours sur l'histoire et sur les différences qui caractérisent le rapport entre science et théologie. Nous faisons ici uniquement référence aux quelques pages que Weber consacre à cette question dans *Le savant et le politique* (1919). La théologie, affirme Weber, se fonde sur l'existence de présupposés (révélation) qui doivent être acceptés en tant que tels et auxquels il est impossible de ne pas croire. La théologie se positionne « au-delà » de la science, car les présupposés ne constituent pas un *savoir*, mais un *avoir* (*Haben*). « *S'il en est ainsi*, conclut l'auteur, *on voit qu' [...] il existe une tension insurmontable (que précisément la théologie nous révèle) entre le domaine de la croyance à la "science" et celui du salut religieux* » (WEBER, 1963, p. 95). Le texte original en allemand est à notre avis encore plus clair : « *Und daß dem so ist: – dieser Sachverhalt zeigt [...] die Spannung zwischen der Wertesphäre der "Wissenschaft" und der des religiösen Heils unüberbrückbar ist* » (WEBER, 2015, p. 55). Weber parle de tension *insurmontable* entre deux différentes sphères de valeurs.

restriction injustifiée de l'autonomie personnelle, ce qui renvoie au concept de *liberté négative* (BERLIN, 1969). Le second consiste en la dévolution aux cantons de la régulation précise et concrète de la religion selon les traditions et les contextes politico-religieux locaux, en respectant bien entendu les principes constitutionnels fondamentaux. Les communautés locales, qui constituent des communautés politiques relativement petites et supposées être culturellement homogènes, organisent la sphère religieuse selon leurs propres prérogatives. Si le premier principe s'inspire profondément d'une philosophie publique libérale, le second en appelle davantage à une philosophie publique communautariste. Dans le domaine éducatif, l'institution des cours d'Histoire des religions touche aux fondements de ce deuxième principe de régulation de la sphère religieuse. L'aménagement local du religieux dans le système éducatif tessinois tendrait vers un dépassement de logiques communautaristes présentes jusqu'alors dans l'agencement institutionnel au profit de logiques plus libérales. Dans les faits, la communauté catholique, la communauté protestante et l'ensemble de ceux qui ne se reconnaissent pas dans les enseignements proposés par les deux Églises chrétiennes sont appelés à renoncer aux privilèges qui leur ont été garantis à l'école jusque-là. Le projet de réforme prévoit, de manière générale, qu'un dispositif de type interculturel sur lequel est censé se bâtir l'enseignement d'Histoire des religions remplace les anciens choix communautaristes: l'Enseignement religieux catholique pour les catholiques, l'Enseignement religieux évangélique pour les protestants, la non-fréquentation pour les autres.

Au niveau sociologique, comment peut-on décrire les logiques pédagogiques qui accompagnent le passage vers une régulation plus libérale? Le tableau 5-1 ci-après reprend de manière synthétique les éléments théoriques que nous avons discutés dans le premier chapitre.

Reprenons d'abord et de manière très concise les significations principales des éléments du tableau.

Basil Bernstein (2000) définit deux types de discours qui fondent la production et la circulation des savoirs. S'appuient sur un discours vertical les connaissances qui ne dépendent pas d'un contexte particulier, mais qui ont au contraire une validité générale. Les connaissances circulent selon des règles et des pratiques qui en organisent l'évaluation et la transmission. À l'inverse, s'appuient sur un discours horizontal les connaissances qui sont strictement liées aux contextes dans lesquelles elles sont énoncées. Leur validité est limitée car elles n'ont pas le pouvoir de se diffuser parmi les différents

Tableau 5-1

	<i>Teaching about religion</i>	<i>Teaching in/from religion</i>
Type de discours qui fonde la production de connaissances	Vertical	Horizontal
Validité des connaissances	Indépendante du contexte	Dépendante du contexte
Relation entre connaissances scolaires et connaissances non scolaires	Rupture	Continuité
<i>Powerful Knowledge</i>	Oui	Non

contextes sociaux. Les enseignements du type *Teaching about religion* relèvent d'un discours vertical (savoirs scientifiques sur les religions), alors que les enseignements du type *Teaching in/from religion* relèvent d'un discours horizontal (croyances religieuses).

Une première question qui se pose lorsque l'on analyse ces deux types d'enseignement est celle du rapport entre les connaissances promues à l'école et les connaissances qui relèvent des mondes non scolaires, en particulier du monde de la famille. Dans une logique *about religion*, l'école se pose de façon neutre et distancée face aux croyances, aux convictions et aux visions religieuses ou non religieuses dont l'élève fait l'expérience en dehors de l'école. Dans une logique *in/from religion*, l'école propose un discours en continuité avec ce que l'élève vit en dehors du monde de l'école. Dans ce cadre, on part du présupposé que l'école et les élèves partagent sur le fond les mêmes convictions et les mêmes croyances. Comme il est désormais clair, nous le répétons, un enseignement qui se veut obligatoire pour tous les élèves ne peut être qu'un enseignement dans lequel les connaissances scolaires sont *indépendantes* des connaissances non scolaires. Les connaissances scientifiques sur les religions sont en principe indépendantes des croyances religieuses.

La dernière ligne du tableau fait référence à un concept avancé par Michael Young (2008), celui de *Powerful Knowledge*. Young désigne par ces mots la capacité de décrire et de comprendre le monde de façon plus fiable qu'au sein de la famille. Concrètement, cela se passe par

l'acquisition de nouveaux points de vue et d'instruments qui permettent la compréhension et le positionnement par rapport à des questions d'actualité sociale, politique, morale technique, etc. Young expose un point de vue assez tranché : les connaissances prises en charge par l'école ont une validité supérieure à celle des connaissances non scolaires, car ces dernières sont moins en mesure d'ouvrir aux élèves des perspectives d'imagination et d'action dépassant les frontières de la communauté locale d'appartenance : *«If it is accepted that knowledge transmission is a key role of schools, then the curriculum must assume that some types of knowledge are more worthwhile than others, and their differences must form the basis for the differences between school or curriculum knowledge and nonschool knowledge. If the school tries to modify its curriculum in favor of the culture of the pupils who come to the school, then it is failing in its role as an agent of cultural transmission.»* L'école est donc censée favoriser un processus de «différenciation» curriculaire, c'est-à-dire que le parcours de scolarisation doit être fondé et élaboré sur la base de finalités et de connaissances autonomes par rapport aux finalités et aux connaissances poursuivies et cultivées au sein des familles et des communautés locales.

Dans la section qui suit, nous examinons de près les tensions curriculaire observées sur le terrain. Le but est d'aboutir à l'élaboration d'une typologie permettant de décrire et comprendre les représentations des acteurs sociaux impliqués dans l'expérimentation Histoire des religions. Il s'agira, enfin, d'interpréter les résultats obtenus à la lumière des réflexions théoriques sur le curriculum.

5.2 Tensions curriculaire. Histoire des religions comme expression de logiques d'enseignement contradictoires

En analysant les données (chapitre 5), nous avons décrit le panorama des représentations des acteurs selon deux points de vue différents. D'abord, en essayant de montrer quels sont, de façon générale, les nœuds problématiques qui caractérisent la réforme. Ensuite, en décrivant longuement et minutieusement les tensions qui s'expriment autour des deux centres d'intérêt du projet expérimental : (1) les raisons d'être du projet de réforme et (2) la méthodologie d'enseignement d'Histoire des religions. Les nœuds problématiques généraux et les centres d'intérêt gravitationnels de la réforme

engagent les acteurs sociaux à travers des logiques d'action qui sont en tension permanente. On peut distinguer deux types de tensions. D'abord, celles que nous qualifierons de «*tensions de base*», car elles travaillent l'ensemble du projet expérimental de réforme, indépendamment des aspects particuliers qui concernent l'une ou l'autre question pédagogique ou institutionnelle. Ces tensions relèvent des centres d'intérêt fondamentaux de l'enseignement d'HR (raisons d'être et méthodologie). Ensuite, celles que nous désignerons par les termes «*tensions contingentes*», car elles ne concernent de manière précise que les questionnements relatifs aux nœuds problématiques décrits. Concrètement, les tensions auxquelles nous faisons référence sont représentées synthétiquement dans les deux tableaux qui suivent.

Tableau 5-2. Centres d'intérêt fondamentaux et tensions de base

1. Approche méthodologique du cours HR		2. Raison d'être du cours HR	
Rupture avec la logique confessionnelle	↔	Continuité avec la logique confessionnelle	Compréhension et respect de la diversité ↔ Renforcement de l'identité religieuse et nationale

Tableau 5-3. Catégories de contenu et tensions contingentes

Catégorie de contenu	Tensions curriculaires	
A. Finalités de l'enseignement	Entre dénomination du cours et pluralité de finalités : <i>connaissances historiques sur les religions uniquement ou poursuite de finalités multiples ?</i>	
B. Organisation institutionnelle	Entre compromis politique et autonomie pédagogique : <i>primauté des intérêts particuliers des factions impliquées ou primauté de l'enseignement ?</i>	Liberté de choix et offre éducative commune à tous : <i>choisir son propre parcours ou offrir un même enseignement à tous ?</i>
C. Enjeux d'apprentissage	Entre sens institutionnel et sens individuel : <i>primauté du sens que les élèves donnent à l'enseignement ou primauté du sens que l'institution donne à l'enseignement ?</i>	

Catégorie de contenu	Tensions curriculaires	
D. Contenus d'enseignement	Entre approfondissement et étendue thématique : <i>approfondissement d'un nombre limité de traditions religieuses et non religieuses ou regard panoramique sur plusieurs histoires religieuses ?</i>	Entre primauté du christianisme et exigence de globalité : <i>focaliser le regard sur la confession majoritaire et traditionnelle ou ouvrir le regard sur les autres religions du monde ?</i>

Pour la construction de la typologie des enseignements qui permettent de comprendre ce qui se passe sur le terrain, nous partirons des tensions de base pour ensuite y intégrer des éléments qui relèvent des tensions contingentes aux catégories de contenus relevées. En faisant dialoguer entre elles les tensions relatives à l'approche méthodologique et aux raisons d'être d'Histoire des religions (tableau 5-2), nous proposons une représentation synoptique qui ouvre la porte à une pluralité de configurations d'enseignements d'Histoire des religions plus ou moins en phase avec les intentions et les prescriptions institutionnelles.

Tableau 5-4. Vers quatre types d'enseignement

	Rupture avec la logique confessionnelle	Continuité avec la logique confessionnelle
Compréhension et respect de la diversité	HR comme enseignement <i>about religion</i> sur la base d'un plan d'études interculturel	HR comme enseignement interreligieux (<i>from religion</i>)
Renforcement de l'identité religieuse et nationale	Enseignement <i>about religion</i> sur la base d'un plan d'études ethnocentrique	HR comme enseignement religieux centré sur la réalité nationale (<i>in religion</i>)

Voilà donc que l'enseignement d'Histoire des religions, formellement introduit par le Conseil d'État avec le programme expérimental de 2010, se traduit, dans la mise en œuvre pratique, par une cohabitation de quatre

types d'enseignements de contenu religieux qui se poursuivent en parallèle dans la réalité de la vie scolaire :

- A. enseignement interculturel sur les religions ;
- B. enseignement national sur les religions ;
- C. enseignement religieux multiculturel ;
- D. enseignement religieux national.

Il s'agit bien évidemment de configurations idéaltypiques permettant de rapprocher au mieux la réalité du vécu d'Histoire des religions, et non de types d'enseignements observables tels quels dans la vie des établissements scolaires. Pour les types d'enseignement A et B, le curriculum est orienté par un regard scientifique. Pour les types C et D, par un regard religieux.

Nous allons esquisser ici le portrait de chaque type d'enseignement en veillant à montrer comment il se situe par rapport :

- à certains éléments du curriculum formel² ;
- aux catégories de contenus définies auparavant (voir tableau 5-3) ;
- aux processus de «différenciation/dédifférenciation» curriculaire (tableau 5-1).

Schématiquement, la description des types d'enseignement suit les lignes directrices suivantes :

Tableau 5-5: Grille de description des types d'enseignement

Finalités	...
Organisation institutionnelle	...
Enjeux d'apprentissage	...
Contenus d'enseignement	...
Curriculum formel	...
Différenciation/Dédifférenciation du curriculum	...

² Concernant le programme expérimental, nous utilisons les indications numériques qui relèvent du tableau 1-4 «Synthèse synoptique du programme expérimental»: chapitre 1, section 1.5. Concernant les initiatives parlementaires de 2002, nous nous référons aux indications numériques qui relèvent des tableaux 1-2 (Initiative Dedini: éléments principaux) et 1-3 (Initiative Sadis: éléments principaux), chapitre 1, section 1.3, paragraphe 1.3.3. Par le sigle ID nous désignons l'Initiative parlementaire Dedini; et par le sigle IS, l'Initiative parlementaire Sadis.

La comparaison avec le curriculum formel est faite notamment par rapport à deux documents: les initiatives parlementaires de 2002 et le programme expérimental approuvé par le Conseil d'État en 2010. Ces trois documents ont été discutés au chapitre 2 (section 2.3). Notre objectif n'est pas de commenter un par un tous les points du programme expérimental et des initiatives parlementaires par rapport aux types d'enseignements que nous allons discuter. Il s'agit de signaler les points les plus importants et les plus significatifs par rapport aux portraits d'enseignements que nous esquissons. Cela ne veut pas dire que les autres soient complètement négligés, mais uniquement qu'ils ne relèveraient pas des aspects centraux et caractéristiques du modèle concerné³.

5.2.1 Enseignement interculturel sur les religions

Tableau 5-6. Enseignement interculturel sur les religions

Finalités	Multiples
Organisation institutionnelle	Enseignement autonome par rapport aux enseignements confessionnels
Enjeux d'apprentissage	Connaissance de soi-même, connaissance de l'autre
Contenus d'enseignement	Pluriels et flexibles
Curriculum formel	Initiatives parlementaires 2002 : ID2, ID3, ID4, ID5, IS4, IS5 Programme expérimental 2010 : 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 4
Différenciation/Dédifférenciation du curriculum	Différenciation marquée

³ Utilisons à titre d'exemple un élément du cas de l'Enseignement interculturel sur les religions. Si nous écrivons que par rapport aux contenus du programme, ce type d'enseignement se caractérise par l'importance attribuée aux points 3a et 3b (présence religieuse dans le monde contemporain et définitions possibles de religion), cela ne veut pas dire qu'un tel enseignement néglige le point 3c (étude du christianisme), mais simplement que ce n'est pas l'étude du christianisme qui caractérise l'enseignement par rapport aux autres types discutés. Un raisonnement de même nature est valable pour les initiatives parlementaires ainsi que pour les rapports de la Commission Ghiringhelli.

5.2.1.1 Situation par rapport au curriculum formel

Le premier type, l'enseignement interculturel sur les religions, est celui qui se rapproche le plus des premières intentions réformatrices exprimées dans les initiatives parlementaires de 2002, notamment de l'initiative Dedini, et pour lequel une solution politique paraît possible dans le rapport de majorité de la Commission Ghiringhelli. Ce modèle se caractérise par la volonté de développer chez l'élève une attitude d'ouverture au dialogue entre individus et cultures ainsi que le sens d'appartenance à une commune humanité. L'étude des croyances religieuses, des idées philosophiques et des conceptions éthiques des populations est considérée comme essentielle pour comprendre une partie de l'histoire des différentes civilisations, anciennes et modernes. La vie sociale et culturelle d'un pays, plus précisément de la Suisse et du Tessin, est par définition plurielle et variée du point de vue culturel et religieux. Le modèle d'enseignement s'oppose donc à un État qui privilégierait une ou plusieurs confessions sur la base de leur poids numérique : l'individu doit être porté à se connaître lui-même et, en même temps, à connaître les autres.

Les affinités majeures entre le programme expérimental et ce premier type d'enseignement sont les suivantes :

- l'enseignement d'Histoire des religions se fonde sur une étude externe des religions, adopte une posture résolument non confessionnelle et vise l'ouverture du regard sur l'autre ;
- la compréhension du monde contemporain passe par une étude historique des religions, dépourvue de jugements de valeur ;
- l'enseignement décrit les présences et les évolutions religieuses dans la société en essayant d'en comprendre sociologiquement les dynamiques et les transformations principales ;
- l'enseignement aborde la notion de religion selon des perspectives disciplinaires différentes et vise à en décortiquer les significations par rapport aux fonctions et aux rôles que la religion joue et a joué dans le monde ;
- le cours d'Histoire des religions aborde plusieurs traditions religieuses et les étudie selon une perspective comparative.

5.2.1.2 Situation par rapport aux catégories de contenu

L'enseignement interculturel sur les religions entend promouvoir un certain nombre de finalités qui sont irréductibles à la seule transmission de connaissances historiques. En ce sens, la dénomination de l'enseignement est en quelque sorte limitée car focalisée sur la discipline *Histoire*. Les finalités de l'enseignement sont multiples et toutes légitimes. L'une d'entre elles consiste à rendre les élèves capables de situer les événements liés aux principales traditions religieuses occidentales, mais aussi orientales dans l'Histoire et dans le monde. En même temps, l'étude strictement sociohistorique des religions ne peut pas faire l'impasse sur une finalité éducative d'ordre moral : HR doit permettre à l'élève de développer une attitude d'ouverture à la compréhension de l'autre, au respect de la pluralité culturelle et à la tolérance. La connaissance et la compréhension de l'autre sont considérées comme nécessaires à l'adoption d'un regard critique avec des fondements solides, c'est-à-dire un esprit critique au-dessus des préjugés. En ce sens, le cours invite à une décentration ethnique et raciale. L'enseignement d'Histoire des religions apporte aussi aux élèves les connaissances nécessaires à la compréhension de la réalité sociale dans laquelle ils vivent, non seulement du point de vue des pratiques religieuses et culturelles mais aussi du point de vue des normes, des valeurs et des aspects éthiques. Il ne faut pas non plus négliger l'opportunité de mieux comprendre et connaître, à travers un enseignement sur les religions, le patrimoine culturel et artistique présent dans le territoire où l'on vit.

En accord avec les finalités du cours, les contenus du programme d'enseignement sont variés et flexibles. Ils sont variés parce qu'il est souhaitable que l'enseignement soit en mesure d'aborder les principales traditions religieuses du monde. En plus des traditions chrétiennes et des deux autres monothéismes, il est nécessaire d'aborder les religions orientales les plus importantes en incluant dans le programme le bouddhisme et l'hindouisme. L'enseignement d'HR tient également compte des doctrines manifestant une distance à l'égard des croyances religieuses. Font donc partie du programme l'athéisme, l'agnosticisme et l'indifférentisme. L'enseignement essaie d'établir des liens entre les dynamiques historiques et les dynamiques qui caractérisent les sociétés contemporaines.

Du point de vue des enjeux liés aux dynamiques d'apprentissage, l'enseignement d'Histoire des religions représente pour les élèves un

moment presque inévitable de confrontation avec eux-mêmes et leur propre histoire. Ce type de confrontation n'est pas forcément dépourvu de tensions. Il peut assez facilement arriver qu'un élève ayant de fortes convictions religieuses ou philosophiques soit confronté à un discours de l'enseignant qui le trouble, d'une manière ou d'une autre. L'élève est censé comprendre au fil du temps la différence entre une approche scientifique des convictions et un engagement d'ordre individuel. Le cours d'histoire des religions assume le risque d'incompréhension réciproque entre le discours de l'enseignant et les convictions des élèves. Ce conflit potentiel ne peut pas être évité à travers la recherche de continuité entre la structure de l'enseignement et les convictions des élèves. Les élèves, selon leur histoire personnelle, verront dans le cours d'Histoire des religions une possibilité de s'orienter vers soi-même ou vers l'autre. De toute façon, le cours ne peut pas garantir le partage des intérêts et des points de vue adoptés sur des contenus particuliers.

Selon ce type idéal, l'enseignement d'Histoire des religions est indépendant des enseignements religieux confessionnels qui ont lieu dans le même établissement scolaire. Il n'est pas un cours optionnel, et cela pour des raisons fondamentales. Premièrement, parce qu'HR propose des contenus et poursuit des finalités auxquels ont droit tous les élèves. Deuxièmement, parce que HR refuse par principe une logique de concurrence avec les enseignements confessionnels, car les deux enseignements ne sont nullement compatibles. En fait, ce n'est pas par le contenu traité que l'on distingue la nature des deux enseignements, mais par l'approche épistémologique et méthodologique qu'ils adoptent. Les sciences, contrairement à la théologie, ne peuvent pas se développer en émettant des hypothèses qui se réfèrent à des interventions divines.

5.2.1.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dédifférenciation curriculaire

Les connaissances promues à l'intérieur du présent type d'enseignement se fondent sur un discours vertical. L'activité didactique menée par l'enseignant recourt à des contenus d'enseignement considérés comme valides indépendamment soit du contexte d'énonciation (région particulière, école particulière, enseignant particulier, etc.), soit du contexte de réception (élèves, familles des élèves, communauté locale, etc.). Même si les finalités du cours sont multiples, elles doivent être

atteintes sur la base de savoirs reconnus au sein de la communauté des sciences humaines. Concernant le développement des savoirs les plus strictement liés à l'action en situation des individus (par exemple la compréhension et le respect de l'autre, un raisonnement et un positionnement critique sur les thèmes d'actualités, etc.), l'Enseignement interculturel sur les religions prend ses distances par rapport au vécu et aux opinions des élèves. Ces derniers ne peuvent constituer qu'un point de départ, un prétexte didactique pour finalement problématiser un sujet comme on le ferait dans la démarche des sciences humaines. Le fait de donner la parole aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer ne constitue pas une fin en soi : l'enseignement a l'ambition d'offrir aux élèves un monde différent de celui de la famille ou des groupes de pairs, faute de quoi il ne ferait que reproduire les logiques d'action du monde en dehors de l'école. En ce sens, le cours assume pleinement son rôle d'agent de transmission culturelle.

5.2.2 Enseignement national sur les religions

Tableau 5-7. Enseignement national sur les religions

Finalités	Connaissances et compréhension de la dimension religieuse, notamment chrétienne, dans la société suisse et tessinoise
Organisation institutionnelle	Enseignement autonome par rapport aux enseignements confessionnels
Enjeux d'apprentissage	Connaissances de soi-même (pour les élèves autochtones) ; connaissances de l'autre (pour les élèves d'origine étrangère)
Contenus d'enseignement	Focus sur l'histoire des monothéismes et notamment du christianisme
Curriculum formel	Initiatives parlementaires 2002 : IS1, IS2, IS3 Programme expérimental : 1, 2b, 3, 4c
Différenciation/Dédifférenciation du curriculum	Différenciation marquée, notamment pour le public scolaire non autochtone

5.2.2.1 Situation par rapport au curriculum formel

L'enseignement national sur les religions partage la perspective méthodologique adoptée avec l'enseignement interculturel, mais se différencie quant à ses raisons d'être: il ne se justifie pas prioritairement par la nécessité d'ouverture sur la diversité culturelle et religieuse, mais au contraire par la nécessité d'un approfondissement de l'histoire culturelle et religieuse du pays, notamment des pays d'Europe, de Suisse et plus particulièrement du canton du Tessin. L'enseignement s'inspire plus de l'initiative Sadis que de l'initiative Dedini et se fonde sur une donnée principale: des éléments fondamentaux de la culture chrétienne sont ignorés par les élèves des écoles publiques tessinoises, ce qui rend impossible la compréhension d'une partie importante de l'histoire et de la société du pays dans lequel résident ces élèves⁴. Cette forme d'ignorance nourrit aussi un deuxième constat: la société dans laquelle vivent ces élèves est de plus en plus multiculturelle et multireligieuse. L'école doit donc agir activement pour fournir à tous les jeunes et futurs citoyens les connaissances indispensables pour comprendre la Suisse et pour y vivre de manière consciente et participative. L'enseignement s'adresse à tous les élèves, mais vise en particulier le public scolaire d'origine étrangère considéré comme ayant le plus besoin de s'approprier les bases culturelles de la tradition chrétienne en Occident.

Avec le programme expérimental, l'Enseignement national sur les religions partage certainement les considérations d'ouverture: le cours est en partie dépendant de la socialisation religieuse ou non religieuse des élèves. Tout en gardant à l'esprit la nécessité de rupture entre les logiques religieuses et les logiques historiques d'enseignement, l'Histoire des religions se soucie principalement de remplir des lacunes de fond qui sont inégalement distribuées dans le public scolaire. En ce sens, la socialisation des jeunes aux questions religieuses, et notamment à la culture de matrice chrétienne, joue ici un rôle significatif. S'abstenir de jugements de valeur et adopter un regard externe sur les faits religieux représentent une démarche importante pour comprendre le

⁴ Le sens que prend ici la nécessité de faire face à l'ignorance relative aux éléments de culture chrétienne dans le monde occidental pourrait être compris à partir de ce que Jean Claude Monod désigne comme la *sécularisation du christianisme*: la modernité aurait été rendue possible par le passé foncièrement chrétien du monde occidental. La sécularisation ne renvoie donc pas à l'«*émancipation des différents secteurs de la vie sociale (science, art, mœurs, etc.) de la tutelle ecclésiastique religieuse [...]. Mais [elle] peut aussi désigner une transformation et une imprégnation de la vie sociale moderne par le religieux; la société moderne porterait alors de multiples traces de son passé chrétien, même si elles sont souvent rendues méconnaissables du fait que les contenus, les symboles, les valeurs "sécularisées" ont été déplacés, ont changé de plan (du sacré au profane, de l'au-delà à l'histoire, etc.)*» (MONOD, 2007, p. 297). Notons que Monod adopte une position critique par rapport à cette thèse, et suggère de «*se demander quelles formes particulières de "christianisme(s)" sont encore agissantes, de façons éventuellement contradictoires et conflictuelles*» (MONOD, 2007, p. 314).

monde contemporain, mais l'étude doit se concentrer de façon prioritaire et approfondie sur l'histoire du christianisme et de ses évolutions, ainsi que de ses dimensions éthiques, morales, normatives et institutionnelles. L'Enseignement national sur les religions ne néglige pas l'histoire et les implications de la modernité, mais adopte une perspective analytique visant à comprendre le rapport entre culture moderne et tradition chrétienne. D'ailleurs, culture moderne et tradition chrétienne sont liées par certains aspects que le cours d'Histoire des religions se doit de thématiser et d'approfondir.

5.2.2.2 Situation par rapport aux catégories de contenu

Par définition, l'Enseignement national sur les religions ne poursuit pas des finalités multiples. Ce qui compte de façon prioritaire est l'opportunité de transmettre aux élèves les connaissances sur les religions leur permettant de comprendre la société dans laquelle ils vivent. La principale différence par rapport au modèle interculturel réside finalement dans le regard que l'Enseignement adopte sur la société en général. Ici, la société est considérée en ce qu'elle a de plus ou moins statique, structuré, et que l'on peut reconduire à un passé historique fortement marqué par la sphère religieuse. Dans le premier modèle, l'accent est mis, au contraire, sur la pluralité, sur la diversité et la dynamique qui caractérisent toute situation et relation sociale. En d'autres termes, l'Enseignement national sur les religions s'intéresse à la société passée et contemporaine en ce qu'elle a de « chrétien ». La finalité civique principale du cours est intégrative, peu éloignée du modèle durkheimien. En ce sens, le cours d'Histoire des religions a pour but de *« susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné »* (DURKHEIM, 1922). L'éducation sur les religions permet aux jeunes de comprendre le pays dans lequel ils grandissent et dans lequel ils deviendront des citoyens conscients et informés. Pour ce faire, la connaissance de l'histoire et du rôle du christianisme est un élément dont il faut tenir compte.

Les contenus du programme sont limités à l'essentiel, ce qui permet de ne pas disperser le regard et les énergies sur une pluralité de thèmes au détriment de l'approfondissement nécessaire du christianisme. La religion chrétienne n'est, bien entendu, pas abordée uniquement selon une description purement historique des événements majeurs. Le cours étudie et réfléchit sur les normes, les valeurs, les pratiques et sur les tensions et les contradictions qui les animent.

Il est légitime, dans ce cadre, de n'aborder que de façon limitée le judaïsme et l'islam, et de ne pas prévoir l'étude des traditions orientales. Il est aussi légitime de s'écarter de la logique chronologique pour aborder le christianisme avant le judaïsme. De toute façon, la plus grande importance culturelle attribuée au christianisme n'implique pas que l'on abandonne l'approche des sciences humaines. L'enseignant veille tout au long du cours à bien montrer la différence entre le christianisme comme fait historique et le christianisme comme fait de foi. Il problématise le premier et ne s'occupe pas du second.

Au niveau des enjeux d'apprentissage, l'Enseignement national sur les religions entretient un rapport différencié avec les élèves et les familles autochtones et avec un public d'origine étrangère. Cela ne signifie pas que le cours soit perçu plus ou moins positivement par les uns ou par les autres. Nous ne disposons pas d'éléments permettant de connaître le jugement de valeur porté par les élèves. Ce que nous pouvons dire, c'est que dans ce modèle d'enseignement, le public autochtone et d'appartenance religieuse chrétienne peut avoir en quelque sorte l'impression de n'être qu'en partie concerné par l'action éducative, le but étant de rafraîchir et de renforcer les connaissances sur le christianisme dans une société de plus en plus multiculturelle. L'élève tessinois catholique peut parfois éprouver le sentiment de revoir, durant le cours, des contenus qu'il a déjà étudiés par le passé dans les Enseignements religieux catholiques. Par opposition, l'élève étranger de religion musulmane ou l'élève tessinois athée peuvent avoir l'impression d'être contraints à la fréquence d'un cours religieux qui est en contradiction avec leur histoire et leurs croyances personnelles. Pour résumer, dans ce deuxième modèle d'enseignement, il n'est pas facile de présenter aux élèves la différence et la frontière entre un enseignement religieux et un enseignement d'Histoire.

Concernant l'organisation institutionnelle, l'enseignement est sans doute proche du modèle *unique* expérimenté sur le terrain tessinois. En revanche, à la différence de l'Enseignement interculturel sur les religions, pour qui l'obligation de fréquence est fondamentale, il est possible pour le présent modèle d'envisager un dispositif d'enseignement «à choix» entre Enseignement religieux chrétien et Enseignement *sur* les religions. On peut en comprendre la raison en partant d'une logique pédagogique qui relève de l'idée de discrimination positive: l'enseignement revendique son autonomie par rapport aux cours confessionnels; en même temps, il revêt un caractère intégratif visant surtout les minorités étrangères et non chrétiennes; par conséquent, les contenus du cours ne représentent pas un droit dont tout le monde devrait bénéficier, mais un droit consacré au public le plus défavorisé, conçu ici sur le plan des connaissances de base relatives à la religion chrétienne.

5.2.2.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dédifférenciation curriculaire

L'Enseignement national sur les religions est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent. Il y a un élément du curriculum, que l'on retrouve d'ailleurs dans le texte de l'initiative Sadis, qui ouvre la porte à l'ambiguïté. Nous le reprenons littéralement du texte de l'initiative⁵ :

«(1) *nel momento in cui la nostra società si va facendo sempre più multiculturale, (2) diventa ancora più importante che la scuola dia a tutti – compresi coloro che appartengono ad altre religioni o che non abbracciano fede alcuna – (3) le conoscenze indispensabili per comprendere la tradizione dalla quale veniamo*» (Annexe B, Initiative Sadis).

Nous avons décidé de diviser l'extrait de l'initiative en trois énoncés. Dans le premier, on souligne le devenir multiculturel de la société. Dans le deuxième, on fait référence au devoir de l'école de s'adresser à tous les élèves indépendamment des croyances et des convictions de chacun. Dans le troisième, on considère comme essentiel de pouvoir disposer des connaissances pour comprendre la tradition dans laquelle s'inscrit notre société. Dans ce passage, à notre avis, le lien entre le devenir multiculturel de la société et la nécessité de comprendre la tradition chrétienne de la société occidentale est ambigu. Pour quelle raison estime-t-on que la compréhension de la tradition chrétienne a plus de valeur dans une société hétérogène que dans une société homogène ? Une réponse possible serait que l'on croit que les personnes sans appartenance religieuse et les personnes avec d'autres appartenances religieuses, les dernières concernant surtout les élèves d'origine étrangère, doivent pouvoir accéder à un certain nombre d'éléments cognitifs de notre tradition («*tradizione dalla quale veniamo*»). Voici donc que l'école, finalement, ne s'adresserait pas à tous mais viserait un type de public déterminé en particulier. Cela n'est pas sans lien avec le type de connaissances que l'école entend transmettre. Logiquement, si l'école considère qu'un panel de connaissances sur les religions représente une réelle valeur ajoutée uniquement pour une partie

⁵ Il est ici nécessaire de comprendre que notre commentaire ne vise pas la discussion globale du texte de l'initiative Sadis. Nous essayons uniquement de faire comprendre le type de composantes qui caractérisent le modèle idéaltypique que nous avons appelé «Enseignement national sur les religions». Nous ne voulons pas dire non plus que ce modèle est identifiable à l'initiative Sadis.

de la population, cela signifie qu'elle estime que, pour l'autre partie du public scolaire, ce type de connaissance est *grosso modo* équivalent à celles que l'élève acquiert dans le monde de la famille dès la première socialisation.

Enfin, l'Enseignement est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent pour deux raisons. D'abord parce qu'en ce qui concerne le public des « autres » (sans religions, autres religions), l'Enseignement crée explicitement une rupture avec la logique confessionnelle et, par conséquent, une rupture avec les logiques de connaissance propres à la famille des élèves. Au contraire, en ce qui concerne le public des « nous » (les chrétiens), l'enseignement se situe en position plus accommodante, comme si, finalement, les contenus proposés par le cours sur les religions étaient interchangeables. La traduction pratique et didactique de cette ambivalence risque de compromettre l'autonomie pédagogique de l'Enseignement national sur les religions. Ce type d'enseignement avance comme on marche sur une corde, sachant que l'équilibre est instable et qu'en fonction des acteurs et du contexte, on risque de tomber, notamment dans le camp du religieux.

5.2.3 Enseignement religieux multiculturel

Tableau 5-8. Enseignement religieux multiculturel

Finalités	Compréhension du sens du religieux, approfondissements existentiels et spirituels, développement du respect et de la tolérance réciproque
Organisation institutionnelle	Enseignement en affinité avec les enseignements confessionnels
Enjeux d'apprentissage	Connaissance de soi-même, connaissance de l'autre
Contenus d'enseignement	Pluriels et flexibles
Curriculum formel	Initiatives parlementaires 2002: ID2, ID3 Programme expérimental: 1, 2 d, 3a, 4d
Différenciation/ Dédifférenciation du curriculum	Dédifférenciation

5.2.3.1 Situation par rapport au curriculum formel

Le troisième type d'enseignement est celui que nous avons appelé Enseignement religieux multiculturel. Cet enseignement, présent dans les représentations des acteurs impliqués dans le projet Histoire des religions, ne s'accompagne que de façon marginale d'éléments identifiables dans les initiatives parlementaires. Il existe un point commun observable avec le texte de l'initiative Dedini en ce qui concerne la mise en évidence des questions religieuses et spirituelles dans la condition humaine. L'Enseignement religieux multiculturel aborde le domaine des religions avec une vision du monde qui ne peut pas être considéré uniquement à travers le prisme de la raison. En ce sens, lorsqu'on lit dans le texte Dedini que «*tout être humain est doté d'une conscience de soi et du monde qui va au-delà des pures connaissances rationnelles*» (Annexe A, Initiative Dedini), on peut dire que ce troisième modèle d'enseignement vise prioritairement le partage et la réflexion sur la partie non rationnelle de l'être humain et des relations sociales. Pour ce faire, l'enseignement n'adopte cependant pas une approche méthodologique du type *about religion*, mais tire au contraire bénéfice de la continuité entre les visions de l'enseignant, notamment, et les visions des élèves. La continuité ne s'exprime pas forcément en termes d'appartenance à une même confession religieuse, mais surtout par la reconnaissance commune d'un élément considéré comme central : le développement du sens du religieux en la personne. L'enseignement n'oriente pas son regard vers une tradition religieuse particulière, mais thématise l'«importance» du phénomène religieux comme élément transversal aux pays et cultures. En même temps, en ne proposant pas une approche *externe* du phénomène religieux, il n'offre pas de garantie sur le fait que le traitement des «autres» traditions religieuses ne sera pas biaisé par un regard ethnocentrique.

Par rapport au programme expérimental, on peut dire que, comme pour le modèle discuté précédemment, la socialisation religieuse des jeunes dans le cadre de l'Enseignement religieux multiculturel joue ici un rôle (voir les considérations générales du programme expérimental). Le rôle joué est par contre d'une nature différente. Il ne s'agit pas ici de faire comprendre l'importance historique et sociale de la tradition chrétienne et, par conséquent, le fait d'avoir dans la classe des élèves plus ou moins informés sur le christianisme par rapport à l'histoire de l'Occident ne revêt pas une importance centrale. L'enjeu est par contre plus sensible lorsque l'enseignement se confronte à la partie du public scolaire qui exprime explicitement ses distances par rapport au phénomène religieux. En fait, l'Enseignement

présuppose l'universalité de la dimension religieuse non seulement au niveau géographique, mais aussi individuel. On part donc de l'idée que tout individu cultive plus ou moins consciemment en soi une certaine forme de religiosité, peu important laquelle et sa manifestation publique. Dans un tel cadre, la manifestation même marquée chez un élève de convictions athées ou agnostiques est considérée comme un inconvénient, de même que la proportion des personnes qui déclarent leur non-appartenance religieuse peut être regardée comme problématique⁶. Pour cette raison, on peut dire que l'un des points du programme expérimental qui se reflète le plus dans ce type d'enseignement est celui relatif à l'étude du phénomène universel de l'«exigence du sacré», à la fois finalité et fondement épistémologique du cours : on étudie l'exigence du sacré, car cela permet à l'individu de se comprendre au-delà de sa vie ordinaire et matérielle, ce qui, par la suite, l'aide dans la recherche de son propre chemin spirituel ; on étudie l'exigence du sacré en partant de l'idée que tout le monde en a besoin. Le sacré est ici défini par sa dimension religieuse. En plus de cela, l'Enseignement religieux multiculturel accorde une certaine importance aux manifestations des religions dans le monde contemporain. Visibilité, styles de vie, prescriptions, pratiques, dérives sociales et politiques : des questions qui intéressent toutes le curriculum de l'enseignement.

5.2.3.2 Situation par rapport aux catégories de contenu

Les finalités poursuivies par le cours sont doubles. Premièrement, l'enseignement promeut une éducation religieuse qui vise l'élève en tant qu'individu confronté à des questionnements qui le travaillent au niveau personnel (sur l'origine de soi et du monde, sur le sens de la vie, de la mort, etc.). L'école offre à un jeune la possibilité de thématiser et de partager avec ses camarades et l'enseignant des questions qui ne trouveraient pas de place dans d'autres disciplines scolaires. En ce sens, l'école accueille l'élève avec ses doutes, ses difficultés, ses convictions, et contribue à la problématisation de ces derniers, dans le but aussi d'aider à trouver des réponses et des ressources possibles. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel vise l'identification et la description du sens du religieux tel qu'il se manifeste non seulement dans la tradition chrétienne, mais aussi dans les autres traditions religieuses principales, y compris en dehors du monothéisme.

⁶ La proportion des personnes se déclarant sans appartenance religieuse en 2012 est de 16,2% dans le canton du Tessin (USTAT, 2015, p. 38).

En plus d'un travail de décryptement des traditions diverses, il s'agit de favoriser la compréhension de l'autre et de développer des comportements respectueux et tolérants chez l'élève. On remarquera toutefois que l'étude des différentes histoires religieuses sert surtout à la résolution des doutes et à la recherche des réponses aux questions que les élèves se posent.

Quant aux contenus d'enseignement, le cours en question n'est pas orienté vers des traditions religieuses en particulier. Étant donné que ce qui est prioritaire est le fait de prévoir un espace qui laisse la place aux questionnements des élèves, la définition *a priori* d'une grille de contenus à développer n'est pas très pertinente. Le cours reprend bien sûr des éléments du christianisme, mais il les élabore en suivant une approche comparative également. Les concepts du Bien et du Mal ou de Vie et de Mort sont par exemple discutés aussi en relation avec d'autres types de croyances religieuses.

Les élèves se confrontent aux contenus d'enseignement de manière très contrastée. Pour les uns, l'enseignement va à l'encontre de leurs attentes, pour les autres, il provoque un choc inconcevable. Le cours utilise le modèle des enseignements religieux traditionnels, se distinguant toutefois par une plus grande accentuation de la dimension interreligieuse. Il s'agit d'un cours que l'on peut qualifier de *from religion*. Pour les élèves qui partagent la logique religieuse, cela ne pose pas, en règle générale, de problèmes quant à la prolongation de la réflexion religieuse de la sphère domestique à la sphère scolaire. En revanche, les élèves qui manifestent une distance explicite par rapport au phénomène religieux, ont peu de chances de parvenir à donner un sens à un tel type d'enseignement. Un scepticisme de base caractérise le parcours scolaire de ces élèves qui n'acceptent pas l'intrusion du monde du religieux dans le monde personnel et familial. La soumission à des apprentissages de type religieux représente pour eux une action abusive et, dans une certaine mesure, une action violente qui les lèsent dans un droit qui devrait leur être garanti : le droit de ne pas recevoir (ou de participer à) un enseignement religieux. Un dernier enjeu d'apprentissage concerne les élèves qui partagent la foi et les logiques religieuses, mais qui auraient aimé suivre un cours de contenu religieux radicalement différent des enseignements religieux traditionnels.

Au niveau de l'organisation institutionnelle, il n'y aurait pas de raisons valides pour considérer l'Enseignement religieux multiculturel comme un enseignement en discontinuité par rapport aux enseignements confessionnels. Les scénarios organisationnels qui se dégagent sont au nombre de deux. Premièrement, les deux enseignements pouvant être jugés de nature comparable, il se pourrait qu'ils convergent en

un seul enseignement religieux présentant un caractère interreligieux. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel garde son autonomie par rapport aux Enseignements catholiques et évangéliques en se différenciant par son caractère interreligieux. Dès lors, les élèves pourraient choisir entre le cours religieux traditionnel, l'enseignement religieux et la non-fréquentation. Dans ce cas et en pratique, il ne serait pas acceptable que les élèves soient tenus de suivre un enseignement religieux.

5.2.3.3 Situation par rapport au processus de différenciation/ dédifférenciation des connaissances

L'Enseignement religieux multiculturel se fonde sur des connaissances qui sont en continuité avec celles du public scolaire. L'action éducative n'offre pas un point de vue externe sur le phénomène religieux et prétend au contraire se rapprocher le plus possible du vécu des élèves. En fait, les réponses que l'enseignement cherche à apporter en classe ne visent pas des problématiques scientifiques, mais des questions d'élèves. À travers ce type d'enseignement, l'élève ne s'écarte pas réellement de sa quotidienneté et n'acquiert pas davantage des connaissances et des instruments qui contribuent à son émancipation par rapport à la dimension locale de sa vie.

5.2.4 Enseignement religieux national

Tableau 5-9. Enseignement religieux national

Finalités	Connaissances des fondements chrétiens de «notre» société
Organisation institutionnelle	Enseignement en continuité par rapport aux enseignements confessionnels
Enjeux d'apprentissage	Connaissances de soi-même, connaissances de l'autre
Contenus d'enseignement	Histoire et expérience du christianisme, avec regard sur les autres traditions religieuses
Curriculum formel	Initiatives parlementaires 2002: - Programme expérimental: 1, 2e, 3c, 4c
Différenciation/Dédifférenciation du curriculum	Différenciation fondée sur les fondements religieux des connaissances

5.2.4.1 Situation par rapport au curriculum formel

On ne trouve pas dans les initiatives parlementaires de 2002 des éléments ayant des affinités avec le quatrième modèle discuté : l'Enseignement religieux national. Cela ne surprend d'ailleurs pas, car, si les deux initiatives ont été soumises au législatif cantonal, c'est exactement pour dépasser les logiques de l'enseignement religieux traditionnel. Nous pouvons donc dire que ce type d'enseignement est, parmi les quatre modèles, celui qui s'écarte le plus des intentions réformatrices. Contrairement aux trois autres, tous les indices favorables soit à l'adoption d'une approche scientifique des faits religieux, soit à l'ouverture vers la pluralité culturelle et religieuse des sociétés occidentales contemporaines sont ici absents.

À propos du programme expérimental, on peut repérer quelques éléments allant plus ou moins à l'encontre de l'Enseignement religieux national. Comme déjà signalé pour les types 2 et 3, il y a, dans les considérations générales du programme, une référence à la socialisation religieuse des élèves avant qu'ils n'entreprennent le cours d'Histoire des religions. Nous ne reviendrons pas sur ce point, mais signalons seulement que, pour l'Enseignement religieux national, le passé religieux ou non religieux des élèves joue un rôle. L'enseignement cultive ses raisons d'être principales dans la lutte contre deux dynamiques jugées négativement : l'affaiblissement de la religiosité dans la population et l'affaiblissement, dans la population, de la conscience de la dimension chrétienne de la société dans laquelle on vit. L'enseignement conçoit donc comme un problème à résoudre le fait que de plus en plus d'élèves se désintéressent du développement d'une conscience religieuse, notamment de la conscience religieuse chrétienne. Ce qui est donc fondamental est le traitement et le développement des contenus qui, dans le programme, sont représentés par toute la palette de thèmes afférents au christianisme : la figure et le rôle de Jésus, les normes et l'éthique chrétiennes, l'origine du christianisme et la comparaison avec le judaïsme et l'islam, le rapport entre christianisme et modernité, les religions et le christianisme aujourd'hui. Ces thèmes sont abordés en épousant une logique *in religion* et sous les auspices d'un enseignant qui partage la foi et les enseignements de la parole chrétienne.

5.2.4.2 Situation par rapport aux catégories de contenu

L'Enseignement poursuit une finalité bien précise: transmettre des connaissances d'ordre religieux pour contribuer au développement religieux de la personne. Cela passe par une prise de position forte sur la nature de la société dans laquelle on vit: le Tessin et la Suisse, comme d'ailleurs les autres pays d'Europe occidentale, sont des pays fondamentalement chrétiens. Cela signifie que tout jeune individu doit être éduqué aux notions de base du christianisme et recevoir, en même temps, les valeurs de la spiritualité et de l'éthique chrétiennes.

Les contenus de l'enseignement ne s'écartent pas beaucoup de l'enseignement de l'histoire et des valeurs de la religion chrétienne. Le judaïsme et l'islam ne sont considérés qu'en fonction de leur rapport à la tradition chrétienne, et il en est de même pour l'étude des Lumières et des processus de modernisation de la société occidentale. Le regard sur le monde contemporain et sur la place qu'y occupe la dimension religieuse est tourné vers le jugement de valeur, un regard critique sur les dynamiques de sécularisation et de désenchantement du monde.

S'agissant des apprentissages, les élèves sont conduits vers l'acquisition de connaissances religieuses, voire l'acquisition de pratiques et d'attitudes conformes aux prescriptions et aux valeurs de la religion majoritaire en Suisse et au Tessin. Le discours est ici le même que celui que nous avons décrit pour le modèle précédent. Qu'il s'agisse d'élèves partageant les croyances et les pratiques chrétiennes, ou d'élèves d'autres religions ou qui conservent une certaine distance par rapport aux questions religieuses, les perceptions au niveau des apprentissages ne sont pas les mêmes. Pour les premiers, l'éducation reçue à l'école est compatible et en continuité avec l'éducation reçue dans la famille. Pour les seconds, la situation ne peut qu'engendrer un conflit entre l'école et les élèves et leurs familles. La seule possibilité d'en sortir serait la non-fréquentation du cours, solution qui n'est pourtant pas envisagée par l'Enseignement religieux national.

5.2.4.3 Situation par rapport aux processus de différenciation et dédifférenciation du curriculum

À la différence du modèle religieux multiculturel, l'Enseignement religieux national ne se propose pas d'aller à l'encontre des cultures du public scolaire. Cet enseignement, un peu comme le premier modèle, part

du principe que certaines connaissances sont plus valables que d'autres. Il ne s'agit donc pas du tout d'un enseignement de nature relativiste. La différence fondamentale entre l'Enseignement interculturel sur les religions et l'Enseignement religieux national s'explique par la raison suivante : pour le premier, les connaissances que l'école s'engage à transmettre à la jeune génération sont considérées plus valables que celles qui relèvent du monde des élèves, car elles sont fondées sur des critères et des pratiques scientifiques de production et de diffusion des savoirs ; pour le second, les connaissances à transmettre sont considérées plus valables que la culture des élèves, car elles relèvent de la vérité religieuse. Les deux modèles visent une différenciation du curriculum, le premier le fait sur la base d'inspirations scientifiques, le second sur une base d'inspirations religieuses.

5.3 Types d'enseignement, scénarios futurs et rôle de l'État

Les quatre modèles que nous venons de décrire s'accompagnent de présupposés différents quant au rôle de l'État dans le domaine des croyances religieuses et dans celui de la gestion et de la régulation de la diversité. Ce rôle de l'État sera discuté ici à partir, d'une part, des éléments exposés dans le présent chapitre et, d'autre part, des scénarios du futur qu'il est possible d'entrevoir. L'expérimentation est désormais terminée – depuis l'année scolaire 2013/14 – et a fait place aux hypothèses les plus variées concernant la suite du processus politique.

5.3.1 Épilogue politique provisoire

Prenons d'abord connaissance de la prise de position du gouvernement cantonal et, notamment, du Département de l'instruction publique. Le 25 mars 2015, le ministre de l'Éducation a communiqué officiellement ses propositions au législatif cantonal, qui peuvent être résumées ainsi :

1. Une réforme de l'article 23 n'a de sens que si un nouvel enseignement est offert à tous les élèves et non à une partie du public seulement⁷.

⁷ «*Infatti, chi avesse la possibilità di scegliere tra il corso di storia delle religioni e l'istruzione professionale sarebbe automaticamente costretto a rinunciare ad una delle due offerte, rispettivamente*

2. Le remplacement des enseignements confessionnels par un enseignement d'Histoire des religions est possible uniquement avec le consensus des Églises officielles. Aujourd'hui, ce type de consensus n'existe pas et la réforme présente une grande probabilité d'échec politique.
3. Dans le Tessin de 2015, écrit le conseiller d'État et ministre de l'Éducation Emanuele Bertoli, le remplacement des enseignements confessionnels par un enseignement d'HR provoquerait des conflits politiques dont notre société n'a pas besoin⁸.
4. Le modèle du *Doppio binario* (double voie), proposé aussi par le rapport d'évaluation (OSTINELLI, GALETTA, 2014), apparaît comme la seule voie de réforme possible. Ce modèle prévoit l'institutionnalisation d'un cours obligatoire d'Histoire des religions pour tous les élèves et la possibilité pour les Églises de proposer des cours confessionnels à caractère facultatif.
5. Le Département de l'éducation a officiellement proposé aux Églises catholique et évangélique de renoncer à une heure d'enseignement par semaine, de manière à libérer du temps pour l'enseignement d'Histoire des religions.
6. La réponse de l'Église évangélique a été globalement positive, alors que la réponse de l'Église catholique a été négative.
7. Le gouvernement cantonal estime que les conditions politiques pour mener à bien la réforme ne sont pas présentes et n'entend pas, par conséquent, pour le moment, donner suite à la réforme de l'article 23 de la Loi de l'école.
8. En attendant que le rapport entre l'État et les Églises puisse être davantage ouvert à l'avenir à la solution du *Doppio binario*, le Gouvernement invite le législatif cantonal à refuser l'initiative parlementaire.

À la lumière de ces éléments, le scénario le plus réaliste à l'heure actuelle est celui du *statu quo*. En plus des considérations que le conseiller

chi intendesse far valere la propria libertà costituzionale di non vedersi imporre l'insegnamento confessionale sarebbe posto nella condizione di non poter esercitare una scelta, a differenza degli altri allievi» (DECS, 2015, p. 10).

⁸ «*Nel Ticino del 2015 [la sostituzione dell'istruzione religiosa con la storia delle religioni] scatenerebbe verosimilmente un confronto d'altri tempi tra fautori e contrari all'istruzione religiosa nella scuola pubblica, del quale la nostra società non ha oggi certamente bisogno»* (DECS, 2015, p. 10).

d'État Bertoli a exposées dans le Message sur les relations entre l'État et les Églises (DECS, 2015), ajoutons que, compte tenu des rapports de force parlementaires, le Grand Conseil penchant assez fortement à droite, il paraît presque impossible que les forces progressistes puissent imposer une réforme des enseignements religieux visant le dépassement des logiques confessionnelles et s'écartant des logiques nationalistes.

5.3.2 Considérations plus générales

Le raisonnement que nous allons exposer dans les deux points suivants sur le rôle de l'État par rapport aux différentes configurations d'enseignement possibles apparaîtra en partie détaché de l'actualité politique. Cela ne pose pas de problème selon nous, étant donné que notre discours se fonde davantage sur les représentations des acteurs, qui sont largement autonomes par rapport aux contingences politico-institutionnelles.

5.3.2.1 Le dépassement des logiques confessionnelles

Parmi les différents agencements institutionnels évoqués au long de cet ouvrage, les modèles de régulation dits *unique* et du *Doppio binario* sont les seuls qui garantissent le dépassement des logiques confessionnelles au niveau des structures scolaires. Dans un régime de *modèle unique*, tous les élèves sont obligés de suivre un enseignement sur les religions orienté par un regard scientifique. Le *Doppio binario* offre aux élèves la possibilité, en plus, de suivre des cours confessionnels gérés par les organisations religieuses.

Dans un tel contexte, l'État utilise la *science* comme levier de légitimation dans le domaine des croyances religieuses. Confronté à des besoins de conciliation de croyances contradictoires, de cultures divergentes et de tensions multiculturelles, l'État adopte la posture scientifique afin de conquérir un domaine de compétence qui ne lui appartient pas traditionnellement : les croyances religieuses.

Chercher à construire, à travers l'école et la science, un terrain d'entente et de socialisation politique commune à tous n'est pas nouveau. L'œuvre de Durkheim, pour citer un exemple particulièrement significatif, témoigne d'un projet d'éducation morale et politique fondée non pas sur la sacralité

des mondes religieux mais sur la sacralité des institutions modernes : aux morales fondées sur les religions, il s'agissait de substituer une morale répondant aux exigences de l'esprit scientifique (DURKHEIM, 1922, 1925). Ce qui est par contre relativement récent dans le monde occidental, c'est la volonté de l'État de jouer sur le même terrain que les institutions religieuses. Il existe une différence importante entre, d'une part, l'idée et la volonté de s'émanciper des institutions religieuses à travers une action éducative qui refuse le monde des religions ou du moins se tient à l'écart, et, d'autre part, une action éducative qui, au contraire, l'investit pleinement. En d'autres termes, il ne s'agit pas de substituer les sciences aux religions mais plus précisément de se confronter aux religions en substituant le regard scientifique au regard religieux. Pour que la religion soit conçue comme un objet social susceptible d'être étudié au même titre que tout autre phénomène humain, on présuppose une certaine sécularisation des savoirs sur la société, condition nécessaire pour enlever à la religion ses fonctions englobantes. Au plan scientifique, pour ne rester que dans le camp de la sociologie, Marx, Tocqueville, Weber ou Durkheim s'approchent des religions avec un regard externe entre le XIX^e et la première partie du XX^e siècle déjà (WILLAIME, 2003), et l'Histoire des religions devient une discipline académique à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle⁹. En revanche, s'agissant de la scolarisation obligatoire, ce n'est en général qu'au cours de ces dernières décennies que l'État commence à s'interroger sur son rôle par rapport aux croyances religieuses.

Rappelons très brièvement le contexte de l'école tessinoise. Tout au long du XIX^e siècle, factions libérales et factions conservatrices ont exercé alternativement leur hégémonie politique en marquant, d'une manière ou d'une autre, les politiques scolaires et leur manière de concevoir la dimension religieuse, en mettant l'accent sur la nécessité d'exclure toute forme de religiosité de l'école publique ou, à l'inverse, en visant la christianisation de l'instruction. Durant la première partie du XX^e siècle, nonobstant l'imposition dans le canton du Tessin d'un régime de gouvernement de type proportionnel, les sensibilités politiques relatives aux questions religieuses n'ont cessé d'enfiévrer le débat entre factions

⁹ En 1874, à l'Université de Genève est créée la première chaire au monde d'Histoire des religions. En 1878, une chaire d'Histoire des religions est instituée au Collège de France et en 1886 est créée la V^e section de l'École Pratique des Hautes Études dédiée aux sciences des religions et rendue possible par la suppression des financements jusqu'alors réservés aux professeurs de théologie de la Sorbonne (BORGEAUD, 2005 ; GROSSE, 2013 ; POULAT, POULAT, 1966).

cléricales et anticléricales¹⁰. Durant à peu près deux siècles, depuis la fondation des écoles publiques modernes jusqu'à la fin du xx^e siècle, l'État tessinois n'a jamais entendu se charger du contrôle des contenus religieux, alors même qu'il assurait depuis longtemps le contrôle administratif des enseignements confessionnels.

Pourquoi l'État enseignant a-t-il décidé de sélectionner et de traiter les contenus religieux ? L'État a estimé finalement ne plus pouvoir garantir la paix et l'ordre social, que ce soit à travers le dépassement des différences *via* une socialisation commune de tous les élèves (logique assimilationniste) ou à travers la reconnaissance institutionnelle des différentes communautés culturelles (logique multiculturaliste). L'intégration de la jeune génération à une communauté politique large et englobante ou à plusieurs communautés culturelles locales selon les appartenances de chacun ne constituait plus aux yeux de l'État un horizon permettant de concilier les contradictions, les divergences et les tensions culturelles et religieuses.

Le contexte social et culturel a poussé certains acteurs à agir pour que l'État privilégie l'interculturalité. En ce sens, le terrain des enseignements de contenu religieux représente l'endroit le plus fertile et ce, pour deux raisons principales. En premier lieu, parce que l'agencement institutionnel traditionnel représente en quelque sorte le point de vue communautariste qui n'est, à l'heure actuelle, plus en phase avec les dynamiques sociales contemporaines (les catholiques dans les enseignements catholiques, les protestants dans les enseignements protestants et puis les autres, sans enseignements particuliers). En fait, l'hétérogénéité de ces trois catégories est accentuée au point que l'existence de structures *ad hoc* destinées à des groupes sociaux homogènes ne peut plus être justifiée. En deuxième lieu, les questions et les histoires religieuses se prêtent particulièrement bien à la thématization de certains aspects propres aux relations et aux cultures humaines, que ce soit en ce qui concerne les héritages religieux ou les héritages modernes. Finalement, pour l'État, le fait de s'approcher du monde du religieux signifie aller à la rencontre d'une immédiateté sociale profondément décalée par rapport aux structures institutionnelles des enseignements religieux. Mais, comme nous l'avons remarqué directement et indirectement au cours du présent travail, se rapprocher de la société sur le terrain du religieux oblige l'État à s'éloigner du public scolaire du point de vue des connaissances. En d'autres termes, à l'école, on décrit

¹⁰ Pour de plus amples clarifications historiques, nous renvoyons au chapitre 2 et signalons un article dans la revue italienne *Annali di storia dell'educazione* (ROTA, MÜLLER, GALETTA, 2016).

et on thématise une réalité sociale proche de ce que les élèves vivent au quotidien, mais on adopte une posture d'observation et d'analyse autonome par rapport à celle du public concerné.

À ce point du raisonnement, une question se pose : *le contrôle sur la nature verticale des savoirs implique-t-il une dévalorisation de l'action locale de l'enseignant ainsi que du rapport interpersonnel qu'il est en mesure d'instaurer avec le public scolaire ?* Pour essayer de répondre, considérons trois cas de figure représentatifs auxquels l'enseignant peut être très facilement confronté dans le cadre de son enseignement d'Histoire des religions. Le premier, que l'on appellera *cas 1*, ne pose pas de problèmes concernant la relation de rupture entre savoir fondé sur un discours vertical et savoir fondé sur un discours horizontal. Le deuxième et le troisième, les *cas 2* et *cas 3*, sont au contraire plus complexes, car ils témoignent du rapprochement évident de l'enseignement scolaire de la réalité des élèves.

Cas 1. L'enseignant doit transmettre un certain nombre de savoirs factuels sur le suivi chronologique de l'histoire du christianisme. Ici, comme par exemple pour certains fondements de la grammaire ou de l'arithmétique, il s'agit pour l'enseignant de faire en sorte que l'école dote l'élève d'un certain nombre de savoirs historiques qui soient communément acceptés par la communauté scientifique. L'enseignant, au-dessus des parties qui composent la classe, détient un certain nombre de savoirs qu'il se propose de transmettre à l'élève.

Cas 2. L'enseignant d'Histoire des religions entend tirer profit de l'hétérogénéité religieuse et culturelle de sa classe pour introduire, par exemple, des contenus relatifs à l'islam ou à l'athéisme. Du fait de sa connaissance des croyances religieuses et des convictions de ses élèves, l'enseignant les interpelle afin qu'ils décrivent pour l'ensemble de la classe quelques aspects relatifs à un point de vue religieux ou non religieux déterminé. L'enseignant s'adresse dans ce cas à l'élève en tant que ce dernier est l'expression de diverses traditions culturelles et religieuses : ainsi, l'élève est interpellé non pas à titre individuel mais comme membre de la communauté musulmane en Suisse ou comme expression d'une vision athée.

Cas 3. L'enseignant d'histoire des religions est amené, à un moment donné, à discuter de questions sensibles du point de vue éthique. Notamment, il est confronté à un public d'élèves qui est à la recherche tâtonnante d'un positionnement plus ou moins raisonné face à des problèmes d'ordre éthique. L'enseignant, dans ce cas, ne peut pas se

placer au-dessus des parties avec des solutions surplombantes justifiées par une présumée validité scientifique. Il doit approcher les élèves en considérant les sensibilités individuelles, les questionnements de chacun et les doutes qu'ils peuvent exprimer à l'égard de quelques thématiques particulières. L'enseignant ne peut pas faire valoir le statut de détenteur de la connaissance, mais doit s'ouvrir à ce qui vient de la part des élèves, puis stimuler les réflexions sur les convictions personnelles et sur les visions du monde propres à chaque élève en mettant en évidence la pluralité des positions. Le cadre normatif attendu d'un enseignant scientifique est un cadre démocratique, dans lequel les normes sont élaborées collectivement en vertu de procédures favorisant les débats, l'argumentation, les votations, etc. Ce faisant, l'enseignant cède une partie de son autorité et se borne à jouer le rôle de garant du respect des diverses opinions qui émergent des discours et des débats entre élèves. L'action de l'enseignant contribue éventuellement à la compréhension des préoccupations des élèves dans un contexte particulier, à un moment particulier.

Le *cas 1* ne pose pas de problèmes quant à la légitimité du savoir promu tout au long de l'enseignement. Le terrain devient par contre plus glissant dans les *cas 2* et *3*. Comment la différenciation du curriculum se manifeste-elle lors d'une discussion sur une thématique sensible du point de vue éthique ? Et que se passe-t-il lorsque l'enseignant se confronte au récit personnel des élèves ? L'étude de la relation entre le curriculum formel d'Histoire des religions et sa traduction pratique dans les écoles nous a permis de comprendre que l'action des acteurs dans l'incertitude du quotidien a finalement contribué à introduire dans l'enseignement des éléments de connaissance qui pouvaient garantir une différenciation du curriculum bien qu'ils ne fussent pas explicites dans les textes officiels.

S'agissant de l'hétérogénéité scolaire (*cas 2*), cela s'est déroulé selon deux modalités différentes que nous allons essayer de systématiser. L'hétérogénéité du public scolaire oblige à comprendre le processus de différenciation du curriculum en tenant compte du fait que la distance par rapport au «familier», c'est-à-dire l'«ouverture sur l'ailleurs», prend des formes différentes selon les types d'élève et de famille auxquels on est confronté : pour le public autochtone, le souci de différenciation se manifeste dans le désir de ne pas concentrer les énergies sur l'histoire du christianisme, mais de focaliser au contraire l'attention sur l'altérité religieuse et non religieuse dont les représentations les plus courantes renvoient à l'étude des religions orientales et des formes d'athéismes et d'agnosticisme. On entrevoit donc la volonté de quitter en quelque sorte

la religion la plus proche au profit d'une ouverture sur l'autre et l'ailleurs. Pour les élèves d'origine musulmane, par exemple, le mécanisme de différenciation n'est pas le même. Ils revendiquent que l'enseignant passe plus de temps sur l'étude de l'islam, qu'il en creuse de manière approfondie les caractéristiques, les variations et les préjugés auxquels il est confronté. Dans ce cas, le processus de différenciation s'opère par le fait que l'élève est confronté, à l'école, à une autre manière de connaître le monde religieux auquel il appartient. Pour résumer, on peut affirmer que, dans l'étude des religions, le processus de différenciation se met en place soit au niveau des contenus d'enseignement (connaître quelque chose que l'on n'a pas la possibilité de connaître en dehors de l'école), soit au niveau de la méthode (étudier quelque chose selon un point de vue différent de celui qui est adopté en dehors de l'école). Pour les élèves autochtones, la différenciation se fait en dirigeant le regard sur l'autre, l'ailleurs, voire le lointain. Pour les élèves d'origine étrangère (nous nous référons ici aux élèves interviewés de confession musulmane), la différenciation se fait par l'étude de l'histoire de leurs religions, mais avec un regard externe et distancié (l'«autre», c'est ce regard). Si l'on considère maintenant la typologie esquissée précédemment, nous pouvons affirmer que seuls les agencements institutionnels et les pratiques pédagogiques qui se réfèrent le plus au type I (Enseignement interculturel sur les religions) peuvent permettre le déploiement des différents éléments de différenciation curriculaire. Il est en effet nécessaire d'ouvrir des pistes de différenciation soit au niveau des contenus, soit au niveau de la méthode. Une limitation aux aspects de la méthode satisfait certainement les exigences constitutionnelles, mais seulement de manière partielle les exigences de différenciation curriculaire.

Concernant l'exemple des discussions éthiques, politiques ou relatives aux pratiques culturelles et religieuses (*cas 3*), le terrain est sensible car le risque est grand de réduire le temps scolaire à un moment où les élèves sont appelés à exposer leurs propres opinions et leurs points de vue personnels. Que le public scolaire se pose des questions par rapport à ce qui se passe autour de lui est inévitable. Oui ou non aux minarets? Oui ou non aux cours de natation? Oui ou non à l'interruption de grossesse? Symboles religieux dans l'espace public, oui ou non? Tous les symboles ou certains uniquement? Bref, ce genre de questions et bien d'autres d'ordre local et contingent peuvent intéresser les élèves. Faut-il tenir ces types de questionnements en dehors des enseignements scolaires car ils sont supposés être d'ordre privé? Ou alors l'école, dans le cas spécifique,

le cours d'Histoire des religions, peut-elle les prendre en charge ? Comment ? Un enseignant qui maîtrise les contenus et les savoirs relatifs à l'histoire des religions, aux pratiques et aux choix éthiques, est en mesure de faire travailler les élèves sur la différence qui existe entre démarche de connaissance et expression des convictions. Étant donné l'impossibilité et le manque de sens d'amener les élèves vers des positionnements communs et partagés, les enseignants impliqués dans les cours d'histoire des religions ont souvent recouru à l'exercice du débat. La différenciation curriculaire passe par deux éléments principaux. Premièrement, l'élève est amené à comprendre la pluralité des positions qui habitent la réalité sociale, ce qui lui permet de se situer par rapport aux autres, c'est-à-dire de sortir de son petit monde, même si ce n'est que pour un temps limité. Deuxièmement, l'exercice du débat favorise l'apprentissage de la distinction entre conviction et connaissance, ce dernier aspect étant central dans le cadre des enseignements sur les religions¹¹.

5.3.2.2 Vers davantage de clarté institutionnelle

Si nous nous référons à ce que nous avons observé sur notre terrain d'enquête, nous sommes obligés de constater que l'école tessinoise rencontre des difficultés dans l'agencement institutionnel d'un enseignement qui soit cohérent avec les finalités qu'il poursuit. Ou peut-être vaudrait-il mieux dire que c'est parce que les finalités poursuivies par le cours d'Histoire des religions ne sont pas claires que l'agencement institutionnel est par conséquent instable. De nombreuses tensions et contradictions habitent le projet de réforme de l'enseignement religieux. Depuis les travaux de la Commission Ghiringhelli jusqu'à l'implémentation expérimentale d'Histoire des religions, le projet s'accompagne de significations qui relèvent de deux mondes fondamentalement distincts : le monde des croyances religieuses et le monde des connaissances sur les croyances religieuses. Que pouvons-nous en penser ?

Premièrement, nous partons du principe que la pluralité de significations qui se dégagent du projet de réforme est inévitable. Cela est d'ailleurs valable pour toute situation sociale, car les références symboliques que

¹¹ Sur ce sujet, nous renvoyons à une note que Jean Baubérot a écrite sur sa page personnelle du site web d'information Mediapart : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-bauberot/280314/laicite-scolaire-impartialite-contre-neutralite> (dernier accès : 13 novembre 2015).

chaque individu mobilise lorsqu'il se confronte à n'importe quel type de situation sont plurielles et variables (PETITAT, 2009, 2010). Nous nous écartons par conséquent d'une posture d'observation et d'analyse de l'expérimentation qui relèverait de la plainte et du soupçon et qui pourrait hypothétiquement se manifester par ces mots : «*De toute façon un enseignement non confessionnel sur les religions est impossible, car chaque acteur comprend les choses à sa façon et il serait impossible de veiller sur la structure scientifique du cours.*» Selon nous, les garanties du bon fonctionnement de l'enseignement sont à rechercher dans le discours de l'institution et non dans les représentations et dans les vécus de chaque acteur impliqué. Non seulement nous ne cultivons pas le rêve du partage homogène des sens attribués à un enseignement scolaire parmi tous les acteurs concernés, mais nous estimons aussi qu'un tel rêve comporterait un risque de dérives totalisantes. Du point de vue de la régulation du dispositif d'enseignement d'Histoire des religions, le rapport entre le discours des acteurs (forcément hétérogène) et le discours de l'institution (préférentiellement unitaire) est, à notre avis, un rapport d'information réciproque. Les représentations des acteurs peuvent informer le discours institutionnel qui, à son tour, projette des idées, des conceptions et des directives à l'adresse notamment des enseignants, des élèves et des familles des élèves. Ces derniers réinterprètent à leur tour les informations et produisent des manifestations concrètes sous forme de discours ou de pratiques que l'institution est soit directement soit indirectement appelée à prendre en compte. La circularité du rapport permet à l'institution scolaire de connaître la pluralité des interprétations et d'adopter des précautions supplémentaires tout au long du processus.

Concernant le cas que nous avons étudié, le discours institutionnel sur l'enseignement d'Histoire des religions n'a pas été clair, comme le montre à l'évidence la proposition de deux modèles expérimentaux qui relèvent plus du compromis politique que de raisonnements d'ordre pédagogique. Certes, nous ne pouvons ignorer que nous avons étudié un processus de réforme en train de se faire et donc, par définition, incertain. En revanche, en vue des évolutions futures de l'enseignement de contenu religieux dans l'école tessinoise, nous estimons qu'il faudrait avoir le courage politique d'une plus grande clarté institutionnelle, tout en sachant que l'on n'est pas confronté ici à un type de réforme scolaire qui peut être paisiblement acceptée par toutes les parties en cause. En fait, il y a des raisons de penser que le fait de toucher à la place du religieux dans l'école publique tessinoise frappe directement aux fondements d'une cohabitation

pacifique entre l'État et l'Église. L'intégration administrative de l'Église à l'État représente dans les faits la condition permettant aux institutions religieuses catholiques et protestantes d'exercer leur pouvoir au sein de l'école obligatoire. Si l'État s'appropriait l'enseignement des contenus religieux, l'Église se verrait contrainte de produire ses enseignements confessionnels en dehors du cadre public. En d'autres termes, l'Église développerait son action hors de l'école et sans le soutien financier de l'État. Mais agir en liberté est beaucoup plus difficile et cela pour différentes raisons. Au-delà des raisons de type économique et financier qui sûrement jouent un rôle mais que nous n'entendons pas considérer ici, il existe une raison d'ordre symbolique que nous estimons non négligeable : dans un cadre d'intégration à l'État, l'Église peut jouer un rôle de *témoignage* dans l'école. C'est justement du fait de son lien avec l'État que l'Église peut marquer sa présence dans le territoire scolaire. Comme nous l'avons montré à travers la reconstruction historique des évolutions des enseignements religieux dans l'école tessinoise (chapitre 2), en l'espace d'environ deux siècles d'histoire, on peut distinguer *grosso modo* trois types de configurations du rapport religion-école : la négation de la dimension religieuse dans l'école (régimes libéraux), la christianisation de l'école (régimes conservateurs), le témoignage religieux dans l'école publique (politique de consensus entre l'Église et l'État). Dans une société moderne et sécularisée, le seul rôle disponible pour l'Église a été celui du témoignage, c'est-à-dire d'une présence discrète dans l'école, avec une supervision pédagogique et didactique sur les contenus d'enseignement et une intégration administrative à l'État. Concrètement, avec une place dans la grille horaire des écoles, l'heure de Religion est clairement présente dans le curriculum. C'est pour ces différentes raisons que l'Église ne vise pas l'émancipation administrative de l'État.

Les agencements institutionnels possibles à ce moment de la réforme impliquent des conséquences différentes quant au rapport État-Église ; présentons-les de façon systématique :

1. *Statu quo*. L'Église catholique continue de jouer son rôle de témoignage dans l'école publique en jouissant des avantages de la collaboration administrative et financière de l'État. Pour l'Église évangélique, l'enjeu est moins important, car du fait de son statut très minoritaire, elle est en quelque sorte déjà habituée à jouer son rôle religieux en dehors des institutions et ne souffrirait pas énormément du fait de devoir agir sans l'appui des institutions publiques.

2. *Histoire des religions alternatif et parallèle aux Enseignements religieux.* Ce type d'agencement correspond au *Modello misto* adopté au cours de l'expérimentation. Nous nous confrontons ici à un premier type de compromis entre l'État et les Églises, à l'avantage surtout de ces dernières. Ce faisant, non seulement l'Église continue de jouer son rôle de témoignage religieux, mais conduit l'État à adopter la même logique. Dans les faits, l'État ne dispose ici que d'un lieu où certains élèves peuvent bénéficier du regard que les sciences humaines portent sur les religions. L'État joue dans ce cas lui aussi un simple rôle de témoignage. Quelles sont les instances soutenues par l'État ? Ce dernier promeut-il une manière scientifique de décrire et de comprendre les phénomènes humains ? Ne s'agit-il pas là de la logique qui a cours à l'école publique contemporaine et qui coïncide avec le plan d'études ? L'État se retrouve ainsi dans la situation paradoxale de se voir conférer le droit de témoigner de quelque chose qui, en réalité, fait partie de ses pratiques ordinaires et courantes.
3. *Les contenus historiques sur les religions sont insérés dans les programmes d'Histoire et les enseignements religieux demeurent facultatifs.* Ce type d'agencement représente, du point de vue des rapports entre l'État et les Églises, une forme de *statu quo* différente et plus complexe. La différence par rapport au modèle du *Doppio binario* réside dans le fait que les contenus sur les religions ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique qui leur serait consacré. Selon nous, cette situation a un impact sur la manière dont les institutions scolaires ainsi que les publics se représentent les enseignements : la discipline Histoire continue d'être perçue telle quelle par le monde de l'école et par les publics scolaires, comme si des contenus religieux n'y avaient pas été spécifiquement insérés, car ces derniers sont « noyés » dans l'ensemble du programme et ne peuvent être identifiés de l'extérieur ; en conséquence, les enseignements religieux traditionnels continuent d'être perçus eux aussi comme précédemment dès lors que la dimension scientifique des programmes d'Histoire n'est pas perceptible. Nous faisons l'hypothèse qu'un tel type d'agencement institutionnel n'a pas d'incidence sur la nature des rapports entre État et Églises. Ces dernières continuent de jouer leur rôle de témoignage sans que l'État ait la volonté ou la force d'exposer son propre point de vue sur les questions religieuses.

4. *Enseignement public sur les religions autonome et obligatoire pour tous les élèves.* Nous sommes d'avis que parmi les quatre scénarios envisagés, il s'agit du seul en mesure d'influencer la nature du rapport entre l'Église et l'État dans le contexte tessinois. Les Églises auraient un concurrent manifeste, mais qui ne joue pas au même niveau. L'État se différencierait sur le plan des finalités et de la méthode en proposant un enseignement qui ne serait pas comparable aux enseignements religieux confessionnels; il n'y aurait donc aucun sens à les proposer comme mutuellement substituables (soit l'un, soit l'autre). Le modèle du *Doppio binario* entre dans ce type de configuration. La concurrence de l'État serait relative en ce que les Églises pourraient continuer de jouer leur rôle du point de vue confessionnel en s'adressant à leurs publics de référence. Le changement, dans ce cas, affecterait le rôle de témoignage confié aux Églises. Les institutions religieuses ne seraient plus les seules légitimes pour parler des religions, l'école offrant à l'ensemble du public un enseignement qui parlerait du religieux, mais renoncerait à tout type d'interprétations et d'explications divines. Le témoignage des Églises devrait, par conséquent, se limiter aux dimensions confessionnelles et spirituelles.

Conclusion

La tentative de réforme des enseignements religieux dans l'école tessinoise, commencée en 2002, s'est arrêtée officiellement treize ans après, avec le message du Conseil d'État du 25 mars 2015 : «*Qualora in futuro, écrit le conseiller d'État en charge du Département de l'éducation, si riaprissero concrete possibilità di trovare un accordo tra Cantone e chiese riconosciute attorno al modello del Doppio binario, il prezioso lavoro condotto durante la sperimentazione 2010/2013 potrà essere recuperato a favore di un passo avanti nella direzione suggerita dall'atto parlamentare* [initiative parlementaire Sadis 2002]. *In attesa di questo momento il Consiglio di Stato invita il Gran Consiglio a respingere l'iniziativa parlamentare*» (DECS, 2015, p. 12). Le projet, on l'apprend dans ce communiqué, n'est pas parvenu à son terme parce que le Canton et les Églises n'ont pu se mettre accord sur l'agencement institutionnel futur des enseignements de contenu religieux dans l'école publique.

Comme nous l'avons vu précédemment, tous les cantons, même le canton catholique de Fribourg, ont, d'une manière ou d'une autre, résolu la question de l'enseignement en matière de religion. Pourquoi le Tessin ne réussit-il pas à dénouer la question ? Pour répondre de façon exhaustive et en usant d'arguments fondés sur l'expérience, il faudrait entreprendre une enquête comparative sur les conditions de réussite d'une réforme des enseignements religieux. L'enquête devrait interroger divers aspects fondamentaux, et notamment : les origines, les raisons et le rôle des promoteurs des réformes des enseignements religieux, la situation antérieure aux « nouveaux » agencements institutionnels, le rôle joué par les institutions religieuses et notamment par les Églises catholique et protestante dans le processus de

réforme, les rapports de force politiques et parlementaires dans les différents cantons, la nature des arguments des différentes factions participant au débat. *Pourquoi, au Tessin, la réforme des enseignements religieux se révèle-t-elle particulièrement difficile ?* Nous nous limiterons ici à quelques hypothèses :

- Dans le canton du Tessin cohabitent traditionnellement deux « âmes » politiques ayant toutes les deux une assez forte influence sur les débats et sur l'opinion publique. Ce pouvoir se transforme dans les faits en une sorte de pouvoir de veto : âme laïque et âme religieuse coexistent sans que l'une puisse s'imposer à l'autre, mais elles disposent de suffisamment d'autorité pour que l'une empêche les projets de réforme de l'autre. Très concrètement, concernant le projet que nous avons étudié ici, du côté laïc on empêche l'adoption d'un modèle de libre choix de l'enseignement (*Modello misto*), alors que du côté religieux on empêche l'adoption du modèle obligatoire (*Modello unico* ou *Doppio binario*). Dans des contextes moins contrastés que le canton du Tessin, les différentes propositions ne rencontreraient probablement pas d'oppositions suffisamment fortes pour les empêcher d'aboutir. À Fribourg, par exemple, une partie du cursus permettant le choix des enseignements (confessionnel *ou* non confessionnel) a pu voir le jour, alors qu'il est très peu probable qu'une telle décision puisse être prise au Tessin. De même, il semble très peu vraisemblable que la réforme aboutisse à l'intégration de contenus religieux directement dans les programmes d'Histoire, comme cela a été le cas à Genève et à Neuchâtel. L'hypothèse générale est fondée sur l'idée que les institutions et la société civile tessinoises sont moins *distanciées* à la fois de la religion et de la laïcité : « *Les distanciés ne gardent pas seulement leurs distances face à la religion et à l'Église. Ils observent la même attitude face aux pratiques alternatives et séculières. [...] Reconnaissant l'importance du rôle social et culturel des Églises dans l'histoire de la Suisse, les distanciés se méfient aussi de la laïcité qui postule une stricte séparation de l'État et des Églises* » (BOCHINGER, 2011). On pourrait imaginer que les différentes associations et institutions impliquées dans les processus de réforme puissent également agir en adoptant des attitudes plus ou moins distancières. L'hypothèse, qui reste à approfondir et à vérifier, est qu'au Tessin, les différentes forces en jeu parce qu'elles sont peu *distanciées* perçoivent plus fortement que dans d'autres cantons les menaces d'une avancée voire d'une occupation abusive du camp religieux ou du camp séculier.

- Un deuxième élément susceptible d’expliquer en partie les difficultés du Tessin par comparaison avec les autres cantons suisses, tient aux traditions religieuses impliquées dans les dynamiques de réforme. Les Églises protestantes historiques démontrent une attitude plus ouverte au traitement scolaire des phénomènes religieux et ne craignent que modérément l’adoption d’un regard scientifique sur la matière religieuse. L’enquête que nous avons menée nous a montré que l’enseignement confessionnel protestant fait preuve d’une plus grande capacité à mettre en place une approche didactique descriptive que l’enseignement catholique: le monde protestant, de par son approche des textes sacrés et la pluralité de doctrines et de visions qu’il englobe, se montre plus enclin à inclure la pluralité de croyances et de points de vue. L’hypothèse pourrait être poussée un peu plus loin en affirmant que l’Église protestante se positionne historiquement de manière plus ouverte par rapport à la laïcité que l’Église catholique (CABANEL, ENCREVÉ, 2006; CABANEL, 2013), ce qui continue peut-être de jouer un rôle dans les rapports entre l’État et les Églises.
- Les conjonctures politiques jouent finalement un rôle important. Les réformes visées par le gouvernement tessinois se confrontent à l’heure actuelle à un parlement dont les rapports de force ne permettent pas d’avancées vers une action inclusive de l’école, ouverte donc à l’hétérogénéité culturelle et religieuse. Notons seulement que les forces les plus conservatrices sur ce terrain (*Lega*, démocrates-chrétiens, et *La Destra*) représentent ensemble, depuis les élections cantonales de 2015, plus de 48 % des votes et 44 sièges parlementaires sur 90. Les tendances cantonales de l’opinion publique au cours des dernières années ne rendent pas non plus le terrain très favorable à d’éventuelles consultations populaires: revendications régionalistes, identitaires et attitudes xénophobes priment lors des élections et des votations populaires qui concernent d’une manière ou d’une autre les questions relatives à la diversité¹.

Voilà la pointe de l’iceberg: le contexte politique et institutionnel actuel ne permet pas la modification du statut des contenus religieux dans le plan d’études de l’école obligatoire tessinoise. Les élèves catholiques qui le souhaitent continueront de fréquenter les cours d’Enseignement religieux

¹ Sur le régionalisme et le repliement identitaire tessinois, voir le travail de Oscar Mazzoleni (2015): *Berna è lontana? Il Ticino e il nuovo regionalismo politico*, Locarno: Armando Dadò.

catholiques, les élèves protestants disposeront eux aussi de leur offre éducative, et tous les autres continueront de bénéficier de la possibilité de la non-fréquentation scolaire.

Que peut-on observer si l'on s'enfonce dans les profondeurs de l'expérimentation Histoire des religions? Nous comprenons que la dimension politico-institutionnelle du projet de réforme est intimement liée à un substrat de représentations sociales qui sont l'expression de sens, de convictions, de points de vue et d'expériences multiples, tendues et parfois contradictoires. Il est difficile de comprendre les difficultés rencontrées par l'État dans la restructuration du domaine religieux à l'école si l'on ignore les dynamiques et les logiques qui sous-tendent le vécu des différents acteurs sociaux impliqués.

La recherche que nous avons conduite s'est précisément donné pour but de décrire et de comprendre le rapport entre, d'une part, les indications et les prescriptions institutionnelles concernant le dépassement des dispositifs actuels en matière d'enseignement religieux par l'expérimentation d'un enseignement d'Histoire des religions et, d'autre part, la manière dont chaque acteur impliqué dans le processus expérimental se les représente et se les approprie. Les enjeux attachés aux connaissances en matière de religion et aux finalités qui accompagnent le nouvel enseignement constituent les centres d'intérêt que nous avons dû étudier afin de comprendre comment les propositions institutionnelles se traduisaient sur le terrain scolaire. Comment pourrions-nous résumer les propos principaux du présent ouvrage :

1. Sciences humaines et éducation religieuse constituent les pôles entre lesquels prend forme le curriculum expérimental d'Histoire des religions. Dans ce cadre, le curriculum ne peut qu'être soumis à de fortes tensions. L'étude externe et l'étude interne des religions ne peuvent pas se substituer l'une à l'autre car elles procèdent d'épistémologies différentes: la production des connaissances sur les phénomènes religieux relève de présupposés et de démarches différents selon que l'on se situe dans le monde des sciences humaines ou dans le monde du partage des convictions religieuses. Cette tension est présente dans le processus de réforme depuis ses débuts et caractérise en même temps aussi bien le niveau institutionnel que le niveau relationnel. Les positions souvent inconciliables des représentants des divers groupes d'intérêts impliqués dans la réforme par le gouvernement cantonal (monde de

l'école, promoteurs des initiatives parlementaires de 2002, Églises, Association des libres penseurs, experts d'histoire des religions) se déclinent dans le dispositif et le programme expérimentaux approuvés en 2010 par le Conseil d'État et se retrouvent de manière diffuse dans le vécu des acteurs ayant participé au cours d'Histoire des religions.

2. Le vécu général de l'expérience Histoire des religions se situe à l'intérieur d'un espace elliptique où les deux foyers sont représentés par deux types de questionnements fondamentaux : ceux qui relèvent de la méthodologie d'enseignement et ceux qui relèvent des finalités de l'enseignement. En analysant le discours des acteurs impliqués dans l'implémentation du cours, nous avons pu comprendre qu'en plus des questionnements méthodologiques opposant perspective scientifique et perspective religieuse, les questionnements concernant les finalités de l'enseignement constituaient un deuxième centre d'intérêt qu'il est impossible de négliger. En faisant dialoguer les significations qui relèvent de ces deux foyers, nous avons construit une typologie idéaltypique des enseignements d'Histoire des religions.
3. Cette typologie, exposée dans le chapitre 5, se compose des quatre modèles suivants: HR comme enseignement *interculturel sur les religions*, HR comme enseignement *national sur les religions*, HR comme enseignement *religieux multiculturel*, HR comme enseignement *religieux national*. Ces quatre types montrent comment le cours d'Histoire des religions se décline dans le discours des acteurs selon qu'ils y voient un cours d'inspiration religieuse ou un cours d'inspiration scientifique, et selon qu'ils y voient un cours orienté vers l'extérieur (ouverture sur l'autre et l'ailleurs) ou un cours orienté vers l'intérieur (regard sur soi-même et sa nation).
4. Les quatre modèles identifiés entretiennent avec le curriculum formel des rapports plus ou moins convergents, voire respectivement plus ou moins divergents. Signalons en guise de conclusion que les deux premiers types (interculturel sur les religions et national sur les religions) sont ceux qui se rapprochent le plus des visées et des prescriptions institutionnelles. Signalons aussi que les visées et les prescriptions institutionnelles elles-mêmes font référence à des perspectives différentes et, dans une certaine mesure, contradictoires, notamment en ce qui concerne, d'une part, la tension entre ouverture sur l'extérieur et regard sur l'intérieur et, d'autre part, la tension

entre enseignement obligatoire pour tous les élèves et enseignement parallèle aux cours confessionnels.

5. Un élément supplémentaire d'une importance fondamentale pour décrire les logiques curriculaires et qui caractérise de manière inégale les quatre types mentionnés est le degré de différenciation du curriculum. Il permet de comprendre dans quelle mesure un type déterminé d'enseignement se fonde sur des connaissances qui relèvent plus d'un discours vertical que d'un discours horizontal et qui sont, par conséquent, plus enclines à se différencier des connaissances qui relèvent des contextes familiaux et des communautés locales.
6. L'État², en intervenant sous l'angle scientifique dans le domaine du religieux, entend donner une réponse au pluralisme culturel et religieux, ce qui lui permet d'effectuer un travail éducatif visant, entre autres, le développement de connaissances et d'attitudes qui favorisent la cohabitation pacifique et civile (*convivenza civile*). Pour ce faire, l'État doit veiller à ce que les structures, les programmes et les méthodes de l'enseignement d'Histoire des religions soient ancrés dans les principes des sciences humaines et non dans les logiques des traditions confessionnelles ou interreligieuses. En conclusion, nous suggérons que l'État, pour se rapprocher davantage de l'hétérogénéité culturelle et religieuse de la société contemporaine ainsi que des classes et des établissements scolaires, renforce les distances entre les savoirs qui relèvent du monde de l'école et les savoirs qui relèvent du quotidien des élèves.

La tentative de réforme des enseignements religieux dans l'école tessinoise témoigne d'un processus de redéfinition du rôle de l'État dans la prise en charge de la pluralité culturelle de la population scolaire. Il serait donc réducteur de se représenter l'expérimentation Histoire des religions uniquement comme une simple mise à jour technique du plan d'études scolaire face à une hétérogénéité religieuse croissante dans la population. Dans le canton du Tessin comme dans le reste de la Suisse, la population a changé au cours des dernières décennies, qu'il s'agisse des appartenances et des pratiques religieuses et culturelles ou du rapport

² Comme nous l'avons remarqué au début de cet ouvrage, lorsque nous parlons de l'État, nous ne nous référons pas à un tout indifférencié. Plusieurs acteurs, les uns en relation avec les autres, se manifestent sur la scène publique et scolaire par des actions et des discours pluriels et parfois contradictoires. Dans le domaine des enseignements en matière de religion, cette diversité est évidente.

entre individus et religions. Le programme national de recherche PNR 58 nous en a fourni une belle illustration. Ces changements d'ordre social et culturel prolongent, tout en en modifiant les contours, les tensions autour de la place des religions à l'école. Ces tensions, rappelons-le, persistent depuis les débuts de l'école publique et obligatoire et la première partie du XIX^e siècle au Tessin, une époque durant laquelle les Églises étaient bondées et les religions non chrétiennes n'avaient pas encore franchi les frontières. Les conflits ne gravitaient pas autour des diverses identités nationales et religieuses, mais autour de visions du monde contradictoires concernant la nature du rapport entre l'État et la religion, ce que l'on apprend à connaître depuis la deuxième partie du XIX^e siècle avec le terme *Kulturkampf*. Conservateurs et libéraux se disputaient alors la scène politique et institutionnelle, imposant à tour de rôle leurs points de vue sur le statut et le poids des religions à l'école. Dans le contexte que nous avons étudié, c'est durant la deuxième moitié du XX^e siècle que l'État et les Églises officielles (catholique et, depuis 1975, évangélique) ont trouvé une entente commune, confirmée et explicitée par la Loi de l'école du canton du Tessin de 1990: l'État garde un contrôle administratif sur la présence des Églises dans l'école publique, alors que l'Église conserve son autonomie sur les choix des contenus d'enseignements ainsi que sur les réglages pédagogiques et didactiques. Cette entente est entrée en crise quand l'État a commencé à questionner son propre rôle dans une société qui changeait du point de vue de ses caractéristiques religieuses et culturelles. Un besoin de conciliation de croyances et de cultures divergentes avait émergé. Nos principales conclusions à ce sujet sont les suivantes :

1. La pluralité interprétative qui se dégage dans le passage du curriculum formel au curriculum réel est inévitable. Il serait impensable, voire insensé, que les institutions prétendent que tous les acteurs de l'école pensent et agissent selon des logiques communes, partagées et pleinement cohérentes avec les logiques institutionnelles. Cela dit, dans le domaine de la réforme des enseignements religieux, l'État est appelé à adopter un discours et une position clairs. Dans les faits, le regard de la science étant inconciliable avec celui de la religion, l'État renonce à un point de vue neutre et inclusif, car sa démarche d'appropriation des contenus religieux doit écarter toutes les interprétations et explications fondées sur des interventions divines. Sur ce plan, il faut remarquer que l'action politique et institutionnelle de l'État et celle de citoyens plus ou moins engagés

dans la vie collective se situent à deux niveaux différents. S'il est bien sûr possible que des scientifiques ou des enseignants vivent leur quotidienneté individuelle dans une logique de double vérité (et la religion, et la science ; et le rationnel, et le magique, etc.), il est beaucoup moins probable que ces mêmes scientifiques et ces mêmes enseignants raisonnent en termes religieux ou magiques lorsqu'ils sont impliqués dans des activités de recherche ou d'enseignement. Le pluralisme cognitif qui caractérise aujourd'hui, probablement, la vie de nombreuses personnes est-il aussi tolérable au niveau des logiques institutionnelles ? L'État peut-il fonder son action politique en mélangeant science et magie, évolution et création ? Non, car l'école, en renonçant à toute dérive relativiste, sélectionne les savoirs à enseigner sur la base de leur valeur et de leur validité scientifique. Bien entendu, cela n'exclut pas entièrement la reconnaissance de logiques d'action non scientifique. Cela ne revient pas non plus à nier la valeur et les significations que ces logiques revêtent pour de nombreuses personnes, illustrées dans les cas étudiés d'élèves et de familles impliqués dans le projet expérimental d'Histoire des religions.

2. Toute tentative de recherche d'un compromis entre l'État et les Églises sur le statut de l'enseignement d'Histoire des religions ne peut aboutir qu'à une forme d'enseignement où les frontières entre perspective religieuse et perspective scientifique sont très perméables, voire inexistantes. Dans un cadre historiquement et politiquement tendu, la faiblesse des frontières entre le monde du religieux et celui des sciences humaines renforce les thèses du « retour du religieux dans l'école laïque ». Le risque attaché à la mise en œuvre d'un enseignement en continuité avec les logiques confessionnelles dépend de la manière dont l'État concevra et définira les connaissances qu'il entend transmettre à la jeune génération.

La redéfinition du rôle de l'État dans la gestion des contenus religieux emporte aussi une redéfinition des luttes et des enjeux politiques. Les oppositions qui relèvent des logiques du Kulturkampf ne correspondent pas aux enjeux actuels des relations entre l'État et les Églises à propos des enseignements de contenu religieux. Une citation de Jean-Paul Willaime nous aide à comprendre la double opposition à l'enseignement d'Histoire des religions : *« Entre la critique réductionniste des rationalistes*

qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une pure illusion entretenue par les prêtres et l'approche spirituelle qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une réalité seulement accessible au langage de la foi, il y a une convergence objective pour interdire toute analyse historique des phénomènes religieux» (WILLAIME, 1998, p. 10). Le conflit politique est appelé à se détacher des questionnements sur la nature du divin pour occuper davantage le terrain des connaissances scolaires et de leur nature. C'est en se confrontant pragmatiquement aux types de contenus scolaires et à leur méthode d'enseignement que l'État pourra clarifier son rôle et son statut.

Comme nous le rappelle Derouet (2003), les nouvelles sociologies de l'éducation, qui ont réussi de manière très fertile depuis les années 1980 à s'émanciper des visions fonctionnalistes et déterministes de la réalité sociale, ne sont pas exemptes de critiques, notamment en ce qui concerne la problématisation du rapport entre la dimension politique de l'action éducative et les aspects plus proprement liés aux expériences locales et contingentes des rapports aux savoirs. Le travail de recherche que nous avons mené sur le terrain de l'enseignement des contenus religieux dans l'école publique nous permet, du moins en partie, de raccourcir cette distance. Nous ne nous attarderons pas sur une nostalgie fonctionnaliste dont nous ne voyons pas clairement le sens, car un modèle qui part du programme de socialisation de la jeune génération pour arriver aux contenus, aux méthodes et aux évaluations d'enseignement nous paraît dépassé et ne pas convenir à l'étude de notre sujet. Quelques évolutions de la sociologie du curriculum nous ont permis d'étudier la pluralité qui découle de l'expérience de l'enseignement d'Histoire des religions, tout en évitant l'éclatement relativiste. En d'autres termes, nous sommes capable d'identifier une typologie des formes d'enseignement d'Histoire des religions qui rende compte de manière cohérente des diverses significations institutionnelles et politiques de la tentative de réforme.

L'originalité de notre approche réside, nous le croyons, dans une tentative relativement nouvelle d'approcher le thème des enseignements en matière de religion dans les écoles publiques. Il nous semble possible d'identifier deux des raisons principales. En premier lieu, même si les bibliothèques sont riches en matériaux interrogeant les réformes des enseignements des contenus religieux du point de vue de leurs finalités civiques, des didactiques les plus appropriées, des contenus des programmes, etc., on ne peut que déplorer l'absence d'une réflexion actuelle sur la réception des réformes auprès des acteurs sociaux les plus directement concernés, dans

le but d'en faire émerger les contradictions et les tensions majeures. En deuxième lieu, pour l'étude et pour la compréhension des représentations des acteurs, nous nous sommes appuyés, entre autres, sur les approches théoriques relevant de la sociologie du curriculum. Ces dernières, traditionnellement liées aux enquêtes sur la démocratisation et l'équité de l'école, n'ont jamais été, à notre connaissance, mobilisées afin de comprendre un thème pourtant aussi sensible au niveau curriculaire que celui de la place scolaire des religions.

L'étude de la réforme tessinoise d'Histoire des religions au prisme de la sociologie du curriculum permet d'éclairer une zone qui risquerait autrement de demeurer dans les ténèbres. Le terrain de l'enseignement d'Histoire des religions est, dans les faits, particulièrement sensible à deux facteurs d'ombre.

Il y a d'abord l'ombre des intérêts politiques, car le thème de la réforme ne devient intéressant que dans la mesure où il s'agit de faire parler les arguments favorables ou contraires aux finalités poursuivies. C'est ainsi que ministres, députés, enseignants, experts, ministres du culte de tout type et membres de la société civile n'hésitent pas à s'engager de manière animée dans le débat sur le sort de l'enseignement en matière de religions. On n'observe pas le même type d'effervescence lorsqu'il s'agit des modifications des plans d'études concernant les mathématiques ou les langues !

Il y a ensuite l'ombre des soucis didactiques, ces derniers se concentrant sur les contenus et sur les approches d'enseignement en privilégiant le regard sur l'action en classe et en oubliant quelque part les implications d'ordre social et politique. Ces deux facteurs d'ombre contribuent de manière différente à négliger ce que nous avons pu, au contraire, observer : il n'existe pas *un*, mais *des* enseignements d'Histoire des religions. Des enseignements variés qui, bien que cohabitant dans un même espace, renvoient à des imaginaires éducatifs concurrents et contradictoires.

Bibliographie

- ALBERTS W., «Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive», *Zeitschrift Für Religionswissenschaft*, 16(1), 2008, p. 1-14.
- ALEXANDER J. C., *Fin de Siècle Social Theory: Relativism, Reduction, and the Problem of Reason*, London: Verso, 1995.
- ANGELUCCI A., «La legge civile ecclesiastica ticinese del 1855 nel quadro storico della prima metà dell'ottocento», *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 13, 2012, p. 1-31.
- ANZUL M., DOWNING M., ELY M., VINZ R., *On Writing Qualitative Research: Living by Words*, London: Routledge, 1997.
- ARLETTAZ S., *Citoyens et étrangers sous la République helvétique (1798-1803)*, Genève: Georg, 2005.
- ARNOLD M., *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, London: Smith, Elder & Company, 1869.
- AVON D., PELLETIER D., «Sciences et religions au 20^e siècle: Introduction», *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 130(2), 2016, p. 4-15.
- BARRAULT-STELLA L., GOASTELLE G., «Introduction: L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites», *Éducation et Sociétés*, 36(2), 2015, p. 5-18.
- BAUBÉROT J., *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Paris: Seuil, 2004.
- BAUBÉROT J., *Histoire de la laïcité en France*, Paris: Presses universitaires de France, 2010.

- BAUBÉROT J., «Sécularisation, laïcité, laïcisation», *Empan*, 90(2), 2013, p. 31-38.
- BAUBÉROT J., «Le modèle français de laïcité n'existe pas, ou les six laïcités françaises», *HistoireEngagee.ca*, 2014a (en ligne: <http://histoireengagee.ca/?p=4068>).
- BAUBÉROT J., «Une laïcité conviviale», *Revue du MAUSS*, 43(1), 2014b, p. 191-202.
- BAUBÉROT J., *Les sept laïcités françaises: Le modèle français de laïcité n'existe pas*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.
- BAUBÉROT J., MILOT M., *Laïcités sans frontières*, Paris: Seuil, 2011.
- BAUBÉROT J., MILOT M., PORTIER P. (éd.), *Laïcité, laïcités: Reconfigurations et nouveaux défis*, Paris: Éditions de la MSH, 2015.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971.
- BAUMANN M., STOLZ J., *La nouvelle Suisse religieuse: risques et chances de sa diversité*, Genève: Labor et Fides, 2009.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y., «Activité conjointe ne signifie pas significations partagées», in MORO C., RICKENMANN R. (eds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2004, p. 197-220.
- BECCI I., «Religion et socialisation», in BOCHINGER C. (éd.), *Religions, État et Société*, Zurich: Éditions Neue Zürcher Zeitung, 2012, p. 171-203.
- BECKER H. S., «Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship», *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 1952a, p. 451-465.
- BECKER H. S., «The Career of the Chicago Public Schoolteacher», *American Journal of Sociology*, 57(5), 1952b, p. 470-477.
- BERGLUND J., «Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?», *Temenos*, 49(2), 2013, p. 165-184.
- BERLIN I., *Four Essays on Liberty*, Oxford: Oxford University Press, 1969.
- BERNSTEIN B., «On the classification and framing of educational In knowledge», in YOUNG M. (ed.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education London*, London: Collier-Macmillan, 1971.
- BERNSTEIN B., «Vertical and Horizontal Discourse: An essay», *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 1999, p. 157-173.

- BERNSTEIN B., *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*, Lanham : Rowman & Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN B., «Classe et pédagogies: visibles et invisibles», in DEAUVIEAU J., TERRAIL J. P. (éd.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute, 2007, p. 85-112.
- BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris : Armand Colin, 2002.
- BLEISCH P., DESPONDS S., DURISCH GAUTHIER N., FRANK K., «Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions», *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 2015, p. 8-25.
- BLUMER H., «Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead», *American Journal of Sociology*, 71(5), 1966, p. 535-544.
- BLUMER H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Berkley & Los Angeles : University of California Press, 1986.
- BOCHINGER C. (éd.), *La religiosité des chrétiens en Suisse et l'importance des Églises dans la société actuelle - PNR 58, cahier thématique IV*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, 2011.
- BOCHINGER C. (éd.), *Religions, État et société*, Zurich : NZZ Libro, 2012.
- BORGEAUD P., «Laïcité et enseignement de l'histoire des religions», *Le Cartable de Clio*, 5, 2005, p. 124-133.
- BORGEAUD P., «Réflexions sur un nouvel enseignement de l'École publique genevoise: les Grands textes», *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, 32(4), 2014, p. 91-101.
- BOUCHARD G., TAYLOR C., *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec, 2008.
- BOUDON R., «À propos du relativisme des valeurs: Retour sur quelques intuitions majeures de Tocqueville, Durkheim et Weber», *Revue française de sociologie*, 47, 2006, p. 877-897.
- BOUDON R., *Le relativisme*, Paris : Presses universitaires de France, 2008.
- BOWLES S., GINTIS H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York : Basic Books, 1976.
- BRAUN V., CLARKE V., «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 2006, p. 77-101.
- BRAUN V., CLARKE V., «Teaching thematic analysis», *Psychologist*, 26(2), 2013, p. 120-123.

- BRUNO D., « Il panorama religioso ticinese in continuo mutamento », *Dati - Statistiche E Società*, octobre 2016, p. 21-27.
- CABANEL P., *Entre religions et laïcité : La voie française : XIX^e-XXI^e siècles*, Toulouse : Éditions Privat, 2007.
- CABANEL P., « Protestants et juifs français : des précurseurs de la laïcité », *Romantisme*, 162(4), 2013, p. 23-32.
- CABANEL P., ENCREVÉ A., « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation*, 110, 2006, p. 5-21.
- CAMPICHE R. J., « La régulation de la religion par l'État et la production du lien social », *Archives de sciences sociales Des Religions*, 121, janvier-mars 2003, p. 5-18.
- CARPENTIER J., « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* (93), 2004, p. 79-92.
- CASANOVA J., *Public Religions in the Modern World*, Chicago : University of Chicago Press, 1994.
- CDIP, *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire (Concodat Harmos)*, Berne, 2011.
- CEFAÏ D., « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, 1(75), 1996, p. 43-66.
- CEFAÏ D., « Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste », in CEFĂÏ D., JOSEPH I. (éd.), *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, 2002, p. 51-89.
- CHAMBERLAIN K., « Methodolaty and qualitative health research », *Journal of Health Psychology*, 5(3), 2000, p. 285-296.
- CHEVALLARD Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.
- CIIP, *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*, Neuchâtel, 2003.
- CIIP, *Plan d'études romand*, Neuchâtel, 2012.
- COMBESSIE J.-C., *La méthode en sociologie*, Paris : La Découverte, 2007.
- Commissione per la pubblica istruzione, *Quesiti sulla pubblica istruzione. Istruzioni alle municipalità ed ai parrochi*, Lugano : Cantone Ticino, n.d.

- DE COULON J., *Dieu à l'école: les enjeux spirituels de l'éducation*, Lausanne: Favre, 1989.
- DEBRAY R., *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris: ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- DECS, *Enseignement des Cultures religieuses et humanistes. Dépliant*, Neuchâtel: Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel, 2003.
- DECS, *Messaggio 7067. Rapporto del Consiglio di Stato sull'iniziativa parlamentare 2 dicembre 2002 presentata nella forma elaborata da Laura Sadis e cofirmatari (ripresa da Matteo Quadranti) per la modifica dell'art. 23 della Legge della scuola del 1° febbraio*, Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino, 2015.
- DEROUE J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1999.
- DEROUE J.-L., «Organizzazione e saperi scolastici in un universo a giustificazione multipla: considerazioni sul caso francese», *Sociologia e politiche sociali*, 6(3), 2003, p. 63-83.
- DONATI P., «Realismo critico e sociologia relazionale», in TERENCE P. (éd.), *Percorsi di sociologia relazionale*, Milan: Franco Angeli, 2012, p. 22-44.
- DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris: Seuil, 2002.
- DUCHESNE S., HAEGEL F., *L'enquête et ses méthodes: l'entretien collectif*, Paris: Armand Colin, 2008.
- DURISCH GAUTHIER N., RODUIT G., «Enseigner le créationnisme à l'école... Et pourquoi pas?», *Prismes*, 11, 2009, p. 32-34.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris: F. Alcan, 1922.
- DURKHEIM E., *L'éducation morale*, Paris: F. Alcan, 1925.
- ESTIVALÈZES M., «L'enseignement religieux en France. Un état des lieux de la situation contemporaine», in WILLAIME J.-P., MATHIEU S. (éd.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Saint-Étienne: Belin, 2005a, p. 223-235.
- ESTIVALÈZES M., *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris: PUF, 2005b.
- ESTIVALÈZES M., LEFEBVRE S. (éd.), *Le programme d'éthique et culture religieuses. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2012.

- FANKHAUSER A., « Helvetische Republik », *Dictionnaire historique de la Suisse*, 2013.
- FEREDAY J., MUIR-COCHRANE E., « Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development », *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 2006, p. 80-92.
- FERRARI S., « L'enseignement des religions en Europe: un aperçu juridique », in WILLAIME J.-P., MATHIEU S. (éd.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Saint-Étienne: Belin, 2005, p. 31-39.
- FERRY J., « La lettre de Jules Ferry aux instituteurs (27 novembre 1883) », *Pouvoirs*, 75, 1995, p. 109-116.
- FORQUIN J.-C., « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », *Revue française de pédagogie*, 63, 1983, p. 61-79.
- FORQUIN J.-C., « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, 25(2), 1984, p. 211-232.
- FORQUIN J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes*, Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1997.
- FORQUIN J.-C., *Sociologie du curriculum*, Rennes: PUR, 2008.
- FRANK K., *Schulischer Religionsunterricht: eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- FRANK K., BOCHINGER C., « Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections », *Numen*, 55(2), 2008, p. 183-217.
- FRANK K., UEHLINGER C., « L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions », in MOSER F., NAYAK A., PHILIBERT P. J. (éd.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles*, Fribourg: Academic Press Fribourg, 2009, p. 179-214.
- GARBANI NERINI E., « La nuova legge scolastica. Dichiarazione dell'on. Cons. Di Stato Garbani Nerini », *Gazzetta Ticinese. Giornale Liberale Ticinese*, 29 octobre 1908, p. 1.
- GAUTHERIN J., « Quand la frontière est bien tracée... », *Éducation et sociétés*, 16(2), 2005, p. 137-154.

- GAUTHERIN J., «Le “modèle républicain” en France: un modèle sous tensions», *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32(4), 2015, p. 43-53.
- GEERTZ A. W., «Analytical Theorizing in the Secular Study of Religion», in JENSEN T., ROTHSTEIN M. (éd.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*, Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 2000, p. 21-31.
- GELLNER E., *Postmodernism, Reason and Religion*, London: Routledge, 1992.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, *Grundlagen für den Lehrplan, 21*, Luzern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2010.
- GHIRINGHELLI A., *IL Ticino della transizione 1889-1922*, Locarno: Armando Dadò, 1988.
- GHIRINGHELLI A., *Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola*, Bellinzona, 2004.
- GHIRINGHELLI A., BIANCHI R., *1890 - il respiro della Rivoluzione: il bivio della politica ticinese*, Bellinzona: Salvioni, 1990.
- GIROUX H. A., «Toward a New Sociology of Curriculum», *Educational Leadership*, décembre 1979, p. 248-252.
- GONTHIER F., «Relativisme et vérité scientifiques chez Max Weber», *L'Année sociologique*, 56(1), 2006, p. 15-39.
- GORBUTT D., «The new sociology of education», *Education for Teaching*, 89, 1972, p. 3-11.
- GRAEBER D., «La démocratie des interstices», *Revue du MAUSS*, 26(2), 2005, p. 41.
- GRIGNON C., «Sociologie, expertise et critique sociale», in LAHIRE B. (éd.), *À quoi sert la sociologie ?*, Paris: La Découverte, 2004, p. 119-135.
- GRIMMITT M., *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Essex: McCrimmons, 1987.
- GROSSE C., «Le “tournant culturel” de l’histoire “religieuse” et “ecclésiastique”», *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, 26(2), 2013, p. 75-94.
- HOLLOWAY I., TODRES L., «The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence», *Qualitative Research*, 3(3), 2003, p. 345-357.

- HUNTINGTON S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996.
- JACKSON P. W., *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- JACKSON R., «L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande-Bretagne», in WILLAIME J.-P., MATHIEU S. (éd.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Saint-Étienne: Belin, 2005, p. 101-111.
- JACQUEMAIN M., «Jean Baubérot, la laïcité au pluriel», *Politique. Revue de Débats*, 80, 2013.
- JANESICK V. J., «The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning», in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (éd.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 209-219.
- JELMINI A., «Lettera di S. E. Mons. Vescovo al Lod. Consiglio di Stato», *Monitore Ecclesiastico*, (5), 1957, p. 101-103.
- JÖDICKE A., «Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften», in HELBLING D., JAKOBS M., LEIMGRUBER S. (éd.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich: TVZ, 2013.
- JÖDICKE A., ROTA A., *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Schlussbericht. Untersuchung im Rahmen des NFP 58 «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft.»*, Fribourg: Université de Fribourg, 2010.
- JÖDICKE A., ROTA A., «Patterns of Religious Education Policy in Switzerland: The Long Arm of Distanced Christians?», *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53(4), 2014, p. 722-738.
- JOFFE H., «Thematic Analysis», in HARPER D., THOMPSON A. R. (éd.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy*, Sussex: John Wiley & Sons, 2012, p. 209-224.
- KAPPUS N. E., *Islamischer Religionsunterricht im Schulhaus. Ein Projekt in Kriens und Ebikon. Ein Evaluationsbericht*, Biel: Swiss Academy for Development, 2004.
- KINTZLER C., «Non au cheval de Troie», *Le Monde des débats*, décembre 1992, p. 10-11.

- KLEY A., «État fédéral», *Dictionnaire historique de la Suisse*, 2012.
- LAIM C., «Un calo della frequenza a ogni passaggio di ciclo», *DATI. Statistiche E Società*, (4), 2004, p. 44-45.
- LANTHEAUME F., «Les religions à l'école: pureté des principes, hybridation des pratiques», *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, 32(4), 2014, p. 7-12.
- LE GRAND S., *La Laïcité en question: Religion, État et société en France et en Allemagne du 18^e siècle à nos jours*, Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2008.
- LEGROS C., «Mgr Lustiger: Une mutilation de la culture scolaire», *La Vie*, (2378), 1991, p. 63-64.
- LORCERIE F., «La République aime l'école», *Cosmopolitiques*, 16, novembre 2007, p. 107-118.
- LORCERIE F., «A French Approach to Minority Islam? A Study in Normative Confusion», *Journal of International Migration and Integration*, 11(1), 2010, p. 59-72.
- LÜBBE H., *La secolarizzazione: storia e analisi di un concetto*, Bologna: Il Mulino, 1970.
- MAIER H., «Was war Säkularisation und wie lief sie ab? Der Reichsdeputationshauptschluss von 1803 und die Folgen», *Essener Gespräche Zum Thema Staat Und Kirche*, vol. 38: S, 2004, p. 7-26.
- MANGEZ É., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris: PUF, 2008.
- MARACCI M., «Révolution tessinoise», *Dictionnaire historique de la Suisse*, 2010.
- MARACCI M., «Alle origini della scuola pubblica ticinese», in VALSANGIACOMO N., MARACCI M. (éd.), *Per tutti e per ciascuno*, Locarno: Armando Dadò, 2015, p. 23-46.
- MARACCI M., VALSANGIACOMO N., «Tessin. État et vie politique aux XIX^e et XX^e siècles», *Dictionnaire historique de la Suisse*, 2012a.
- MARACCI M., VALSANGIACOMO N., «Tessin. Réformes libérales et luttes partisans (1830-1875)», *Dictionnaire historique de la Suisse*, 2012b.
- MARTINI A., «L'accountability nella scuola», *Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper*, 2008, p. 1-20.
- MATON K., «Gravité sémantique et apprentissage segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir»,

- in FRANDJI D., VITALE P. (éd.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes : PUR, 2008, p. 151-168.
- MATON K., MOORE R. (éd.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*, London & New York : Continuum, 2010.
- MAZZOLENI O., *Berna è lontana? Il Ticino e il nuovo regionalismo politico*, Locarno : Armando Dadò, 2015.
- MEYER J. W. (éd.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London : Falmer Press, 1992.
- MILES M. B., HUBERMAN A. M., *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, London : Sage, 1994.
- MILES M. B., HUBERMAN A. M., *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : De Boeck, 2003.
- MILOT M., «Aperçu sociohistorique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec», in ESTIVALÈZES M., LEFEBVRE S. (éd.), *Le programme d'éthique et culture religieuse*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2012, p. 35-58.
- MILOT M., ESTIVALÈZES M., «La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec», *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 2008, p. 86-102.
- MOLO V., «Sulla Dottrina da spiegarsi in Chiesa e nelle scuole», *Monitore Ecclesiastico*, 9, 1901, p. 204-206.
- MONOD J.-C., «La sécularisation du christianisme», *Esprit*, (3), mars/avril 2007, p. 297-314.
- MONOD J.-C., «La sécularisation». *Droits*, 58(2), 2014, p. 3-30.
- MONS N., DURU-BELLAT M., SAVINA Y., «Modèles éducatifs et attitudes des jeunes: une exploration comparative internationale», *Revue française de science politique*, 53, 2012, p. 589-622.
- MOORE R., «For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education – reconstructing the curriculum debate», *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 2000, p. 17-36.
- MOORE R., «Going critical: the problem of problematizing knowledge in education studies», *Critical Studies in Education*, 48(1), 2007, p. 25-41.
- MOORE R., MULLER J., «The Growth of Knowledge and the Discursive Gap», *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 2002, p. 627-637.

- MOORE R., YOUNG M., « Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation », *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 2001, p. 445-461.
- NUSSBAUM M. C., *The New Religious Intolerance: Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*, Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press, 2012.
- OSSIPOW W., « La double logique des relations Église/État en Suisse. Une perspective de théorie politique », *Archives de sciences sociales des religions*, 121(1), 2003, p. 41-56.
- OSTINELLI M., GALETTA F., *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica. Valutazione della sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni nel secondo biennio della Scuola media ticinese*, Locarno: SUPSI, 2014.
- PAHUD DE MORTANGES R., « L'impact de la pluralisation religieuse sur l'ordre juridique de l'État », in BOCHINGER C. (éd.), *Religions, État et Société*, Zurich: Éditions Neue Zürcher Zeitung, 2012, p. 141-169.
- PANZERA F., *La lotta politica nel Ticino. Il "Nuovo Indirizzo" liberale-conservatore (1875-1890)*, Locarno: Armando Dadò, 1986.
- PATTON M. Q., *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks: Sage, 1990.
- PAUN E., « Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 2006, p. 2-13.
- PAYET J.-P., SANCHEZ-MAZAS M., GIULIANI F., FERNANDEZ R., « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui », *Éducation et Sociétés*, 27(1), 2011, p. 23-37.
- PÉPIN L., *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et Enjeux*, Brussels: Network of European Foundations, 2009.
- PERRENOUD P., « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? », in HUBERMAN M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris: Delachaux et Niestlé, 1988, p. 198-233.
- PERRENOUD P., « Curriculum: le formel, le réel, le caché », in HOUSSAYE J. (éd.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF, 1993, p. 61-76.

- PETITAT A., *Production de l'école, production de la société*, Genève: Librairie Droz, 1999.
- PETITAT A., *Le réel et le virtuel*, Genève: Librairie Droz, 2009.
- PETITAT A. (éd.), *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques*, Paris: L'Harmattan, 2010.
- PILLOUD X., KÄSER M., CAMENISH S. (éd.), *La religion à l'école, la religiosité des jeunes et les processus de différenciation dans une Suisse plurielle - PNR 58, cahier thématique III*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, 2011.
- PIODA A., *Pax*, Bellinzona: Colombi, 1892.
- PIODA A., *Le confessioni di un visionario*, Bellinzona: Edizioni Casagrande, 1990.
- PORTIER P., «Le traitement scolaire du fait religieux en Europe», *Esprit*, (12), 2006, p. 198-201.
- POULAT E., POULAT O., «Le développement institutionnel des sciences religieuses en France», *Archives des sciences sociales des religions*, 21(1), 1966, p. 23-36.
- PRAIRAT E., «La lente désacralisation de l'ordre scolaire», *Esprit*, 290(12), 2002, p. 138-151.
- PUZA R., «La loi française de 1905 et la séparation Église-État en Allemagne», *Revue des Sciences religieuses*, 79(4), 2005, p. 511-524.
- RABINOW P., SULLIVAN W. M. (éd.), *Interpretive Social Science: A Second Look*, London: University of California Press, 1987.
- RESPINI G., *Il ticino liberale-conservatore giudicato dalle sue opere: Ex Operibus*, Bellinzona: Tipografia cantonale, 1889.
- RIIS O., «Le poids du luthéranisme dans l'enseignement religieux au Danemark», in WILLAIME J.-P., MATHIEU S. (éd.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Saint-Étienne: Belin, 2005, p. 83-95.
- ROCHEX J.-Y., «La fabrication de l'inégalité scolaire: une approche bernsteinienne», in ROCHEX J.-Y., CRINON J. (éd.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes: PUR, Plaidéia, 2011.
- ROSSI F., *Storia della scuola ticinese*, Bellinzona: S.A. Grassi, 1959.
- ROTA A., MÜLLER S., GALETTA F., «Federalismo scolastico e religione in Svizzera: tra conflittualità e flessibilità. La laicità scolastica sullo

- sfondo della revisione della Costituzione federale del 1874», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, 2016, p. 59-80.
- RUDOLPH U., LÜDDECKENS D., *Imam-Ausbildung und islamische Religionspädagogik in der Schweiz? Schlussbericht*, Zürich : University of Zurich, 2009.
- SAHA L. J., «The “New” Sociology of Education and the Study of Learning Environments: Prospects and Problems», *Acta Sociologica*, 21(1), 1978, p. 47-63.
- SAINT-MARTIN I., «Teaching about religions and education in citizenship in France», *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 2013, p. 151-164.
- SCHREINER P., «Religious Education in Europe», 2005, accessible en ligne à l'adresse : <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf>
- SIMON-NAHUM P., «Le scandale de la Vie de Jésus de Renan», *Mil Neuf Cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 25(1), 2007, p. 61-74.
- SNIDER V., «Il “nuovo indirizzo” e la Legge scolastica Pedrazzini», *Scuola Ticinese*, 102(5), 1982, p. 43-46.
- SPÄNI M., «The Organization of Public Schools along Religious Lines and the End of the Swiss Confessional States», *Archives de sciences sociales des religions*, 121, janvier-mars 2003, p. 101-114.
- TREZZINI C., *Martino Pedrazzini. 1843-1922*, Locarno: Società storica locarnese, 1967.
- TROTTIER C., «La “Nouvelle” sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne. Un mouvement de pensée en voie de dissolution?», *Revue française de pédagogie*, 78, 1987, p. 5-20.
- Ufficio per la scuola popolare e lo sport, *Scienza delle religioni ed etica*, Coira, 2010.
- USTAT, *Annuario statistico ticinese 2015*, Giubiasco : Ufficio di Statistica, 2015.
- VALLANCE E., «Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform», *Curriculum Theory Network*, 4(1), 2014, p. 5-21.
- VERNEUIL Y., «École et religion: enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés?», *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, 32(4), 2014, p. 13-27.

- VOLKSSCHULAMT (VSA) ZÜRICH, *Religion und Kultur: Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2008.
- VON MEIERN, J. G., *Acta Pacis Westphalicae Publica. Oder Westphälische Friedens-Handlungen und Geschichte*, Hannover: Gercke, 1736.
- WEBER M., *Le savant et le politique*, Paris: Union générale d'éditions, 1963.
- WEBER M., *Wissenschaft als Beruf*, Berlin: Dearbooks, 2015.
- WEGENAST K., «Enseignement religieux», *Dictionnaire historique de la Suisse*, version du 14 mars 2006.
- WILLAIME J.-P., «École et religions: une nouvelle donne?», *Revue française de pédagogie*, 125(1), 1998, p. 7-20.
- WILLAIME J.-P., «L'enseignement des faits religieux: perspectives européennes», in *Les actes de la DESCO. L'enseignement du fait religieux*, Paris: Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) - ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- WILLAIME J.-P., «L'approche sociologique des faits religieux», in HUSSER J.-M. (éd.), *Religions et modernité. Actes de l'université d'automne de Guebwiller*, coll. Les Actes de la DESCO, Buc: Scéreén CRDP Académie de Versailles, 2003, p. 64-91.
- WILLAIME J.-P., *Europe et religions: Les enjeux du xx^e siècle*, Paris: Fayard, 2004.
- WILLAIME J.-P., «Different Models for Religion and Education in Europe», in JACKSON R., MIEDEMA S., WEISSE W., WILLAIME J.-P. (éd.), *Religion and Education in Europe*, Münster: Waxmann, 2007, p. 57-66.
- WILLIAMS B., *Truth and Truthfulness: An Essay in Genealogy*, Princeton: Princeton University Press, 2002.
- YOUNG M., «From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum», *Review of Research in Education*, 32(1), 2008, p. 1-28.
- YOUNG M. F. D., *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, London: Collier-Macmillan, 1971.
- ZIEBERTZ H. G., *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim: Deutschen Studienverlag, 1994.
- ZIEGLER J., «Le principe de séparation de l'Église et de l'État en Allemagne et en France – Histoire et actualité», *Observatoire de la société britannique*, (13), 2012, p. 187-210.

ANNEXES

Les initiatives parlementaires de 2002

Iniziativa parlamentare presentata in forma generica da Paolo Dedini. L'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia

1. La diffusione della cultura e la trasmissione del sapere sono gli strumenti che favoriscono l'elevazione intellettuale e spirituale di ogni persona, al fine di sviluppare una civiltà fondata sui valori dell'umanesimo e della ragione. Tutti gli individui in quanto persone (collegate cioè in un intreccio di relazioni sociali, economiche, culturali, politiche, religiose, etniche e biologiche) devono poter aspirare al concreto ed effettivo esercizio della libertà intellettuale e spirituale.
2. L'estensione dei campi del sapere e la trasmissione e diffusione democratica delle conoscenze non devono tuttavia essere sottoposti ad un imperativo unico ed esclusivo, quale la sola ragione. Ecco perché valore fondamentale e insopprimibile è la visione umanistica della società. La diffusione del sapere non deve quindi essere asservita ad un'ideologia o ad una visione settaria o ad un pensiero unico. Per i liberalsocialisti, che hanno una forte concezione laica dello Stato e che non fanno riferimento a nessuna verità rivelata in particolare, l'uso della ragione deve essere intimamente connesso alla consapevolezza di essere sempre e in ogni circostanza storica degli uomini, dotati cioè di una coscienza di sé e del mondo che va ben oltre la pura conoscenza razionale.

3. È quindi inderogabile la necessità di garantire al meglio la trasmissione delle conoscenze, in modo da permettere ad ogni persona di emanciparsi ed elevarsi sul piano intellettuale e spirituale. L'uso della libertà personale in un contesto di giustizia sociale deve tuttavia essere ispirato agli ideali della fraternità umana. Occorre perciò sviluppare e favorire un atteggiamento mentale e spirituale di apertura al dialogo e la consapevolezza che tutti gli uomini su questa terra sono nostri fratelli. Tutti gli uomini di oggi, come quelli che verranno, partecipano infatti (anche se spesso inconsapevolmente) al comune destino dell'umanità. L'ideale di fraternità umana non è solo una visione intellettuale e neppure un puro atteggiamento sentimentale: si tratta invece di una libera scelta politica fondata sulla volontà.
4. Di conseguenza bisogna creare le premesse culturali e politiche della tolleranza tra gli uomini, tra le civiltà e tra i popoli. In una società multi-etnica e multiculturale come quella in cui soprattutto le giovani generazioni dovranno vivere, è indispensabile riscoprire le origini e lo sviluppo del pensiero umano, delle credenze religiose dei diversi popoli, delle concezioni filosofiche ed etiche che hanno plasmato la mentalità degli uomini attraverso i secoli. È oggi una necessità politica incoraggiare gli uomini ad un ideale di vita che spinge a vedere e considerare ogni persona umana come nostro fratello.
5. Le migrazioni incessanti e sempre più intense di popolazioni hanno comportato e comporteranno sempre più una mescolanza di uomini e donne di diverse origini culturali, etniche e religiose. Le diversità si manifestano e convivono ormai non solo all'interno della società, ma addirittura all'interno delle stesse famiglie e delle coppie.
6. È solo un atteggiamento mentale di apertura alla conoscenza della storia delle religioni e delle diverse concezioni filosofiche e etiche che permette di meglio capire, sul piano culturale e storico, le cause del sorgere di conflitti che nel passato come nel presente hanno insanguinato il mondo, generato sofferenza e dolore, procurato morte e miseria a intere popolazioni. L'odio e il fanatismo religioso sono purtroppo un male endemico che affligge l'umanità e che ad ondate successive, come la brace che cova sotto la cenere, riesplode in modo violento.
7. È quindi giunto il momento di operare una riforma "rivoluzionaria" nel campo dell'insegnamento religioso. Uno Stato modernamente

e autenticamente laico non può non riconoscere la libertà religiosa quale diritto costituzionale: ciò significa che ad ogni persona deve essere concretamente garantita la libertà di avere una propria credenza religiosa o di non averla, come pure di modificare la propria concezione religiosa, etica o filosofica, nel corso della propria esistenza. Uno Stato laico quindi deve essere sensibile e attento al fenomeno religioso e tenere in considerazione le diverse concezioni filosofiche ed etiche.

8. Non è invece più ammissibile perché antistorico e illiberale, che lo Stato privilegi una o più religioni rispetto ad altre, con la scusa che gli aderenti a queste credenze religiose rappresentano, se non la maggioranza, un rilevante percentuale della popolazione. In materia religiosa non è più possibile parlare di maggioranze e minoranze.
9. Per salvaguardare e rafforzare lo spirito di tolleranza, sia all'interno delle nostre società occidentali sia nei confronti delle altre civiltà, è quindi più che mai necessario imparare a conoscersi, conoscere e capire le diverse concezioni del mondo, le diverse credenze e tradizioni religiose, le diverse concezioni filosofiche ed etiche che hanno percorso la storia dell'umanità e che ancora oggi ispirano l'azione degli individui, degli Stati e dei popoli.
10. Ecco perché è giunto il momento di abrogare l'art. 23 della legge sulla scuola (insegnamento della religione cattolica e della religione evangelica, con frequenza facoltativa) e di sostituirlo con un nuovo articolo di legge che preveda l'insegnamento obbligatorio per tutti indistintamente della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia.

Fatte queste considerazioni e avvalendomi della facoltà prevista dall'art. 51 della legge sul Gran Consiglio e sui rapporti con il Consiglio di Stato propongo pertanto l'abrogazione dell'art. 23, capitolo V, della legge sulla scuola del 1° febbraio 1990, in materia di insegnamento religioso, nel senso che l'insegnamento di due sole religioni (quella cattolica e quella evangelica) venga sostituito dall'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia nel rispetto delle finalità della scuola.

Per il Partito liberalsocialista: Paolo Dedinì

INIZIATIVA PARLAMENTARE

presentata nella forma elaborata da Laura Sadis e cofirmatri in data 2 dicembre 2002

Modifica dell'art. 23 della Legge sulla scuola del 1 febbraio 1990

La proposta di modifica dell'art. 23 della legge sulla scuola del 1 febbraio 1990 che sottoponiamo alla vostra attenzione è suggerita in primo luogo dalle seguenti constatazioni:

– l'insegnamento religioso impartito dalle Chiese Cattolica ed Evangelica nelle scuole ticinesi è sempre meno seguito, al punto che le stesse Autorità religiose hanno ripetutamente lamentato la crescente tendenza a disertare l'istruzione religiosa; al livello mediosuperiore il tasso di frequenza è minimo;

– l'ignoranza dei sia pur minimi elementi di cultura cristiana negli studenti delle scuole pubbliche ticinesi è sempre più generalizzata ed evidente;

– l'insegnamento religioso attuale è sempre più considerato estraneo alla concezione generale della scuola pubblica e sempre meno appare conciliabile con il principio della laicità dello Stato;

– la composizione della società, che va facendosi sempre più multietnica e multiculturale, è tale da rendere comunque inadeguata e non più funzionale l'attuale impostazione dell'insegnamento religioso: esso, per il suo carattere dichiaratamente confessionale e di apostolato, coinvolge ora esclusivamente gli aderenti ad una Chiesa (e anche questi in proporzione sempre più ridotta) e trascura quelle componenti culturali che invece dovrebbero far parte della formazione di ogni studente delle nostre scuole.

Dalle precedenti constatazioni derivano dunque le seguenti considerazioni:

– tra gli scopi fondamentali dell'istruzione pubblica vi è quello di consentire ad ogni giovane di acquisire elementi culturali indispensabili per conoscere, comprendere e condividere la tradizione culturale del nostro Paese; tale acquisizione è un fattore indispensabile perché le nuove generazioni possano riconoscersi nell'identità culturale che ci accomuna e possano consapevolmente partecipare al suo sviluppo. È dunque evidente che la mancanza dei rudimenti del cristianesimo rende estremamente difficoltosa, se non

impossibile, la corretta comprensione di gran parte della storia, della letteratura, dell'arte figurativa e musicale, della filosofia e dei valori etici sui quali si è fondata e sviluppata la civiltà occidentale. Recentemente - e proprio su suggerimento di una iniziativa popolare - si è riconosciuto che la lacunosa conoscenza di elementi di educazione civica compromette la partecipazione dei giovani alla vita sociale del Paese; allo stesso modo occorre convenire che l'ignoranza della nostra tradizione religiosa li esclude di fatto e ingiustamente dalla comprensione profonda della nostra cultura;

– nel momento in cui la nostra società si va facendo sempre più multiculturale, diventa ancora più importante che la scuola dia a tutti - compreso coloro che appartengono ad altre religioni o che non abbracciano fede alcuna - le conoscenze indispensabili per conoscere e comprendere la tradizione dalla quale veniamo. È del resto evidente che questa parte della formazione scolastica non può e non deve avere carattere confessionale e deve prescindere totalmente da ogni intento apostolico e propagandistico. Tale formazione deve condursi nel più autentico spirito di apertura e nel pieno rispetto per tutte le fedi e anche per il rifiuto di esse: solo così il problema religioso - come manifestazione universale della condotta umana - potrà costituire un elemento di unione tra orientamenti diversi, e non un fattore di separazione o di conflitto come troppo spesso tende ad essere;

– la riflessione sul fenomeno religioso e sulle sue implicazioni etiche potrà così anche essere occasione per educare al rispetto di chi crede, di chi non crede, e di chi crede a dottrine diverse da quelle della nostra tradizione. La stessa storia del cristianesimo e del suo incontro/scontro con altre culture e tradizioni religiose costituisce, di per sé, un'occasione altamente educativa per riprendere la tradizione illuministica della tolleranza religiosa e per comprendere che errori e orrori che attualmente riscontriamo e deprechiamo in altre culture hanno accompagnato e caratterizzato anche gran parte della nostra storia; e sarà altresì l'occasione per riconfermare la volontà che questo passato non abbia più a ripetersi;

– l'intolleranza trae alimento dall'ignoranza. L'assenza di informazioni o un'informazione unilaterale favoriscono l'atteggiamento dogmatico di chi crede d'essere l'unico portatore di verità e rifiuta convinzioni diverse dalle proprie. Un corso di cultura religiosa che avvicinasse i giovani alla varietà delle fedi darebbe adito a riflessioni sulla relatività delle risposte culturali e sulla fondamentale differenza fra il credere e il sapere: educerebbe così all'accettazione delle diversità - nei modi di pensare, di credere o di non credere - contribuendo alla formazione di persone aperte a un uso non dogmatico della ragione e civilmente rispettose delle proprie e delle altrui convinzioni.

In forza di queste considerazioni sviluppate dall'Associazione per la scuola pubblica, i sottoscritti deputati inoltrano la seguente proposta di modifica della Legge sulla scuola, con l'auspicio che il Consiglio di Stato voglia prendere le iniziative necessarie per giungere a una sollecita decisione legislativa sulla materia.

Art. 23 Cultura religiosa In tutte le scuole obbligatorie e post obbligatorie a tempo pieno è impartito per tutti gli allievi un corso di cultura religiosa con le seguenti finalità:

- a) sviluppare progressivamente la conoscenza di quegli elementi del cristianesimo e della sua storia che risultano indispensabili per la comprensione della cultura e della tradizione europee;
- b) avvicinare i giovani, mediante riferimenti a religioni storiche diverse da quella cristiana, alla comprensione dell'universalità del fenomeno religioso, così da favorire il rispetto di ogni atteggiamento (di adesione ad una fede, agnostico o ateistico).

Il corso è svolto conformemente alle finalità educative generali della scuola e nel pieno rispetto della libertà di coscienza e di religione. L'insegnamento è organizzato e gestito dallo Stato. Il Consiglio di Stato emana per regolamento le disposizioni di applicazione.

Laura Sadis – Bosisia – Canonica G. – Carobbio Gusceetti – Celio – Ghisletta R. – Orelli – Suter

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LE CANTON DU TESSIN : DU XIX ^E SIÈCLE AU PROGRAMME EXPÉRIMENTAL DE 2010	19
1.1 Les temps de la réforme des enseignements de contenus religieux	20
1.1.1 <i>Fabrication, médiation et mise en œuvre de l'action publique</i>	20
1.1.2 <i>Les étapes de la réforme tessinoise</i>	21
1.2 Le contexte sociohistorique. L'enseignement religieux dans l'école publique tessinoise, de la première loi sur l'école de 1804 jusqu'à la loi de 1990.....	25
1.2.1 <i>La religion dans l'école publique tessinoise au début du XIX^e siècle</i>	29
1.2.2 <i>Les conséquences des révolutions libérales. Radicalisation des forces politiques et logiques scolaires anticléricales</i>	32
1.2.3 <i>Le retour du religieux durant le gouvernement de Nouvelle orientation</i>	34
1.2.4 <i>Révolution de 1890. La recherche difficile de nouveaux équilibres</i>	36
1.2.5 <i>La Loi de l'école de 1990</i>	40
1.3 Les initiatives des années 2000.....	42
1.3.1 <i>Initiative Dedini</i>	42
1.3.2 <i>Initiative Sadis</i>	44
1.3.3 <i>Les points principaux des initiatives Dedini et Sadis</i>	47
1.3.4 <i>Le rapport de la Commission Ghiringhelli</i>	49
1.4 Décision d'expérimentation d'un cours d'Histoire des religions. Le programme expérimental	59
1.4.1 <i>Considérations générales sur le contexte expérimental</i>	59
1.4.2 <i>Objectifs et méthodologie du cours</i>	60

1.4.3 Plan de travail. Les contenus de la première année d'enseignement (huitième année).....	62
1.4.4 Plan de travail. Les contenus de la deuxième année d'enseignement (neuvième année).....	64
1.4.5 Note conclusive du programme expérimental	65
1.5 Premier regard critique sur le programme expérimental	66
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE SOCIAL ET CULTUREL	
DU PROJET DE RÉFORME.....	69
2.1 La sécularisation du monde moderne	70
2.2 La mutation du paysage religieux suisse	76
2.3 L'article 15 de la Constitution fédérale, élément incontournable du contexte juridique.....	82
2.4 La diminution du nombre des élèves inscrits aux cours confessionnels d'enseignement religieux	84
2.5 Les enseignements de contenu religieux en Suisse	92
2.5.1 Les réformes de l'enseignement des religions en Suisse : dynamiques générales	92
2.5.2 Le processus d'harmonisation du système scolaire suisse. Les plans d'études Harmos	96
2.5.3 Enseignement des contenus religieux dans le canton de Zurich	98
2.5.4 Le modèle du canton des Grisons	100
2.5.5 Le modèle du canton de Neuchâtel	100
2.5.6 Le modèle du canton de Fribourg	102
2.6 Enseignements de contenu religieux en Europe	102
2.6.1 Différences et convergences dans l'organisation des enseignements relatifs aux religions en Europe : un regard général.....	102
2.6.2 Enseignement du fait religieux en France	107
2.6.3 La sécularisation des enseignements religieux en Allemagne.....	111
CHAPITRE 3. SOCIOLOGIE DU CURRICULUM ET ENSEIGNEMENTS	
DE CONTENU RELIGIEUX.....	115
3.1 Les religions dans le curriculum.....	117
3.1.1 Réformes scolaires et enseignements de contenu religieux.....	117
3.1.2 La place du religieux dans les programmes scolaires. L'importance de la dimension symbolique	118
3.1.3 Les tensions qui découlent des bouleversements symboliques	120

TABLE DES MATIÈRES

3.2 Sociologie du curriculum: regard sur l'action des acteurs.....	124
3.2.1 Entre l'« incertain » et l'« institutionnel »	124
3.2.2 Définitions et spécificités de la sociologie du curriculum.....	126
3.2.3 Essor de la sociologie du curriculum durant les années 1970: l'intérêt sur l'action des acteurs	127
3.2.4 Curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché.....	131
3.3 Sociologie du curriculum: regard sur les savoirs et les connaissances.....	137
3.3.1 Les limites d'une approche excessivement engagée.....	137
3.3.2 Les évolutions de la sociologie du curriculum	138
3.3.3 Sortir du dilemme épistémologique	141
3.3.4 Différenciation de la connaissance.....	143
3.4 Connaissances religieuses: distinctions utiles	147
3.4.1 La distinction entre enseignement confessionnel et enseignement non confessionnel	149
3.4.2 La distinction entre « religiöser Unterricht » et « religionskundlicher Unterricht ».....	151
3.4.3 « Into religion », « from religion », « about religion ». Une distinction nécessaire	152
3.5 Des réflexions théoriques à l'analyse du curriculum	
d'Histoire des religions	154
3.5.1 Les facettes du curriculum dans le projet expérimental « Histoire des religions »	155
3.5.2 Connaissances et enseignements de contenu religieux	158
CHAPITRE 4. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	
ET ANALYSE DES DONNÉES.....	161
4.1 Prémisses. Démarche évaluative ou compréhension sociologique?.....	162
4.2 Contexte de l'enquête empirique et nature des données recueillies.....	164
4.2.1 Les entretiens avec les enseignants	166
4.2.2 Les entretiens avec les élèves.....	168
4.2.3 Les entretiens avec les parents	168
4.2.4 Les entretiens avec les directeurs d'établissement et les experts pédagogiques	170
4.2.5 Les établissements scolaires impliqués dans l'expérimentation Histoire des religions.....	171

4.3 Méthodes d'analyse.....	178
4.3.1 <i>Les présupposés de l'analyse : quel type d'analyse thématique ?</i>	179
4.3.2 <i>Les phases de l'analyse</i>	181
4.3.3 <i>Vers l'analyse des informations recueillies : aspects généraux et questionnements fondamentaux</i>	185
4.4 Les aspects généraux.....	187
4.4.1 <i>Les finalités de l'enseignement</i>	188
4.4.2 <i>L'organisation du nouvel enseignement</i>	189
4.4.3 <i>Les enjeux d'apprentissage liés au nouvel enseignement</i>	191
4.4.4 <i>Les contenus qui caractérisent le nouvel enseignement</i>	193
4.5 Questionnements fondamentaux	195
4.5.1 <i>L'approche méthodologique de l'enseignement d'Histoire des religions</i>	196
4.5.2 <i>Les raisons d'être de l'enseignement d'Histoire des religions</i>	238
CHAPITRE 5. DISCUSSION ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES. VERS UNE PLURALITÉ DE LOGIQUES D'ACTION	265
5.1 <i>Éléments de sociologie du curriculum et traitement des contenus religieux à l'école</i>	266
5.2 <i>Tensions curriculaires. Histoire des religions comme expression de logiques d'enseignement contradictoires</i>	270
5.2.1 <i>Enseignement interculturel sur les religions</i>	274
5.2.2 <i>Enseignement national sur les religions</i>	278
5.2.3 <i>Enseignement religieux multiculturel</i>	283
5.2.4 <i>Enseignement religieux national</i>	287
5.3 <i>Types d'enseignement, scénarios futurs et rôle de l'État</i>	290
5.3.1 <i>Épilogue politique provisoire</i>	290
5.3.2 <i>Considérations plus générales</i>	292
CONCLUSION	303
BIBLIOGRAPHIE	313
 ANNEXES	
LES INITIATIVES PARLEMENTAIRES DE 2002	329

Achévé d'imprimer
en janvier 2021
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Marie Manzoni

Au début des années 2000, deux initiatives parlementaires dans le canton suisse du Tessin ont proposé le dépassement des enseignements religieux confessionnels dans l'école publique au profit d'un enseignement d'Histoire des religions, laïque et destiné à la totalité du public scolaire. Le processus de réforme, loin d'être paisible et linéaire, a rencontré tout au long de son chemin des écueils de nature politique, pédagogique et idéologique.

Mais plutôt que se focaliser sur le discours des institutions ou des factions politiques et religieuses, la recherche ici présentée a comme but principal de décrire et de comprendre comment les acteurs impliqués dans l'implantation pratique de l'enseignement d'Histoire des religions se réapproprient les indications et les prescriptions institutionnelles. Comment enseignants, élèves, parents et cadres scolaires se représentent-ils un projet de réforme qui touche au cœur du rapport entre État et religions et qui est susceptible de réanimer un débat vieux de deux siècles ? Quel est le sens qu'un tel réajustement institutionnel prend au niveau des établissements, des salles de classe et des familles des jeunes élèves ?

Ce travail montre comment différentes logiques d'action se côtoient, se superposent et se contredisent. Ces différentes logiques sont à mettre en rapport avec les hésitations de l'État et les difficultés qu'il a rencontrées dans sa tentative de redéfinir son rôle par rapport au domaine du religieux dans l'école et dans la société.



Francesco Galetta, sociologue, est Maître d'enseignement à la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFPF, Lugano). En 2016, il a soutenu une thèse de doctorat – dont cet ouvrage est issu – au sein de la faculté des Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne.

ISBN 978-2-88930-347-2

