

Terrains  
des sciences  
sociales

Andrea Rota

## **La religion à l'école**

Négociations autour de la  
présence publique des  
communautés religieuses



Andrea Rota

**La religion à l'école**

Négociations autour de la présence publique des  
communautés religieuses

### **Terrains des sciences sociales**

La collection «Terrains des sciences sociales» publie des travaux empiriques. Elle privilégie l'innovation dans les objets, les concepts et les méthodes. Son originalité consiste à faire dialoguer des terrains révélant les enjeux contemporains des sciences sociales. Son ambition est également de favoriser la mise en débat des controverses scientifiques et citoyennes actuelles.

#### *Comité éditorial*

Mathilde Bourrier, Département de sociologie, Université de Genève

Sandro Cattacin, Département de sociologie, Université de Genève

Eric Widmer, Département de sociologie, Université de Genève

#### *Comité scientifique*

Gérard Dubey, Institut Télécom Sud-Paris

Georges Felouzis, Section des Sciences de l'Education, Université de Genève

Cristina Ferreira, Haute Ecole de Santé, Genève

Dominique Joye, FORS, Université de Lausanne

Emmanuel Lazega, Université Paris-Dauphine

Mary Leontsini, Department of Early Childhood, National and Kapodistrian University of Athens

Véronique Mottier, Institut des Sciences Sociales, Université de Lausanne

Jacqueline O'Really, Brighton Business School, University of Brighton

Serge Paugam, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Franz Schultheis, Soziologisches Seminar, Universität St. Gallen

Marc-Henry Soulet, Chaire Sociologie, politiques sociales et travail social, Université de Fribourg

Terrains  
des sciences  
sociales

Andrea Rota  
**La religion à l'école**  
Négociations autour de la  
présence publique des  
communautés religieuses



La publication de cette étude a bénéficié du soutien financier des institutions suivantes que l'auteur tient à remercier: le Fonds national suisse de la recherche scientifique, la Société suisse pour la science des religions, le Fonds d'action facultaire de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.

Publié par  
Éditions Seismo, Sciences sociales et problèmes de société SA  
Zurich et Genève  
E-mail: [info@editions-seismo.ch](mailto:info@editions-seismo.ch)  
<http://www.editions-seismo.ch>

Couverture: Hannah Traber, St Gall  
Photo: Andrea Rota

Texte © L'auteur 2019



Cet ouvrage est couvert par une licence  
Creative Commons Paternité 4.0 licence internationale.

ISBN 978-2-88351-078-4 (print)  
ISBN 978-2-88351-711-0 (PDF)

*Ai m'è gent*

*If men define situations as real, they are real in their consequences*  
Thomas et Thomas, 1928, p. 572



# Table des matières

<b>Avant propos</b>	<b>9</b>
<b>1 Introduction</b>	<b>11</b>
1.1 L'enseignement religieux comme instrument de recherche	11
1.2 État de la recherche	14
1.3 Structure de l'ouvrage	17
<b>2 Religions et espace public</b>	<b>20</b>
2.1 Religions et espace public: esquisse critique d'un paradigme de recherche	21
2.2 Une perspective pragmatiste	29
2.3 Les communautés religieuses comme acteurs	31
<b>3 Terrain de recherche et collecte des données</b>	<b>35</b>
<b>4 Les réformes de l'enseignement religieux scolaire</b>	<b>40</b>
4.1 L'évolution de l'enseignement religieux scolaire en Suisse	41
4.2 Les réformes dans les cantons	48
4.3 Vers une convergence des modèles cantonaux	59
4.4 Un défi pour les communautés religieuses?	63
<b>5 Communautés religieuses et école: une analyse typologique</b>	<b>65</b>
5.1 Des données à la typologie	66
5.2 Les Églises traditionnelles	73
5.3 Les minorités mobiles	88
5.4 Les minorités établies	100
<b>6 Perspectives systématiques</b>	<b>114</b>
6.1 Relations entre types et tensions internes	114
6.2 Une comparaison du point de vue néo-institutionnaliste	123
6.3 Des conceptions plurielles du religieux public	128
<b>7 Conclusion :</b>	<b>138</b>
<b>Pour une problématisation du paradigme de la religion publique</b>	
<b>Références bibliographiques</b>	<b>141</b>



## Avant propos

Ce livre présente, sous une forme abrégée et remaniée, une partie des résultats de ma thèse de doctorat en science des religions, rédigée sous la direction du Professeur Oliver Krüger et soutenue en novembre 2011 auprès de la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Rota, 2011). Réalisée dans le cadre du Programme national de recherche 58 « Collectivités religieuses, État et société »<sup>1</sup> en lien avec un projet supervisé par le Dr Ansgar Jödicke, la thèse se proposait d'analyser les réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse (Jödicke et Rota, 2010). J'ai voulu, par mon travail, montrer de quelle manière le renouveau de cette branche nous informe sur l'évolution de la conception du rôle public de la religion et des communautés religieuses dans la société helvétique contemporaine.

Dans la première partie de mon étude, j'ai, à cet effet, examiné en détail les processus par lesquels de nouveaux modèles d'enseignement religieux à l'école ont été mis en place dans huit cantons de la Suisse latine ces vingt dernières années, ainsi que les débats qui ont accompagné ces réformes dans différentes arènes publiques. Cette recherche a permis de mettre en évidence, dans les cantons concernés, l'émergence de structures institutionnelles similaires et d'arguments partagés permettant de les légitimer. Sous la poussée de la sécularisation et de la pluralisation religieuse de la société, l'État est devenu un acteur clé dans l'organisation d'un enseignement en matière de religions destiné à l'ensemble des élèves, indépendamment de leur appartenance ou non-appartenance religieuse. Dépourvu de finalités prosélytiques, ce cours est pensé comme un instrument de promotion de la tolérance et du respect réciproque.

L'examen de ces dynamiques révèle que l'intérêt pour un enseignement scolaire en matière de religions n'est pas la marque d'une prise de distance généralisée – existentielle en plus que méthodologique – par rapport à la religion. Il n'est pas non plus la simple expression d'un « retour du religieux » qui, sous l'effet de changements sociaux et idéologiques, annonce une époque post-séculière. Il témoigne plutôt de processus interprétatifs qui délimitent un nouveau cadre du « religieusement correct » dans la sphère publique, à l'intérieur duquel différentes représentations du rôle social de la religion peuvent coexister, mais duquel le religieux institutionnel semble exclu. Ces analyses ont été publiées dans le volume *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*, paru en 2015 aux éditions Infolio de Lausanne dans la collection CULTuREL de la Société suisse pour la science des religions (Rota, 2015). Les résultats

1 <http://www.pnr58.ch> (12.9.2015).

principaux sont également résumés dans le chapitre 4 du présent ouvrage, les tendances décrites dans ce premier volume constituant le point de départ du questionnement que je me propose d'aborder ici.

Ce livre est basé sur le second volet de ma thèse, consacré à la façon dont différentes communautés religieuses se positionnent par rapport aux réformes de l'enseignement religieux scolaire. À travers l'analyse des propos de représentants de nombreuses collectivités religieuses, je souhaite notamment souligner le rôle actif des institutions religieuses dans les processus de privatisation et déprivatisation de la religion. Dans cette perspective, les interprétations de soi et du monde environnant qu'elles mettent en avant afin de justifier leurs positions et actions font l'objet d'une attention particulière. Ce volume propose une réflexion théorique sur la présence publique des religions et examine de manière systématique des affirmations tirées de plus de quarante entretiens effectués avec des membres de différentes communautés religieuses dans quatre cantons latins : à Fribourg, à Neuchâtel, au Tessin et dans le canton de Vaud. La publication de cette analyse a demandé un important effort de synthèse. La présentation structurée de ces données dans mon travail de thèse occupait plus de 230 pages ; les lectrices et lecteurs auraient dû faire preuve d'une patience et d'un engagement presque surhumains pour arriver au bout de cette exposition. J'espère que cette version condensée saura susciter leur intérêt.

\* \* \*

Ma reconnaissance va en premier lieu à Oliver Krüger et à Ansgar Jödicke qui m'ont appris le métier de chercheur. Leurs enseignements s'enracinent dans une passion pour l'étude scientifique des religions que m'ont transmise Richard Friedli et Giuseppe Fossati : je tiens donc à les remercier chaleureusement. Je suis reconnaissant à mes amis et collègues des Universités de Fribourg, de Bayreuth et de Berne pour avoir toujours su combiner, dans les moments passés ensemble, rigueur académique *und fröhliche Wissenschaft* et pour m'avoir encouragé dans les différentes phases de la production de cet ouvrage.

Mes remerciements vont au relecteur anonyme pour ses commentaires précieux à la première version du manuscrit et à Romain Carnac pour avoir corrigé, autant que faire se peut, mon français « du sud ». Je remercie également M. Sandro Cattacin, M. David Gerber et le team des éditions Seismo pour leur attention et leur professionnalisme. Cet ouvrage n'aurait naturellement pas pu être réalisé sans l'aimable collaboration de mes interlocuteurs : qu'ils soient ici remerciés.

À ma femme Sandra, à ma grand-mère Lidia et à mes parents, Monique et Renzo, j'exprime ma profonde gratitude pour leur soutien indéfectible.

# 1 Introduction

## 1.1 L'enseignement religieux comme instrument de recherche

Dans cet ouvrage, je parle d'enseignement religieux. Je le fais cependant à partir d'une perspective particulière. Au lieu de me pencher sur les pratiques didactiques en classe ou de discuter différents modèles pédagogiques, j'utilise l'enseignement religieux comme un instrument de recherche, comme une étude de cas permettant de problématiser la question de la présence de la religion et des religions dans la sphère publique. Plus précisément, j'entends montrer de quelle manière l'enseignement religieux constitue un enjeu central par lequel différentes communautés religieuses se positionnent par rapport aux institutions publiques et à la société en général.

Mon enquête trouve son point d'ancrage empirique dans les réformes de l'enseignement religieux scolaire récemment mises en place dans la quasi-totalité des cantons suisses<sup>2</sup>. Après avoir traversé pratiquement sans discussion le XX<sup>e</sup> siècle, les structures de l'enseignement religieux sur sol helvétique ont fait l'objet d'importantes révisions à partir de la moitié des années 1990. Historiquement, la politique fédéraliste suisse dans les domaines de l'instruction publique et de la gestion des rapports Église-État a produit, en fonction des traditions cantonales, une grande diversité de modèles d'enseignement religieux. En contraste avec cette variété, tous les projets de réforme récents montrent des tendances communes. Ils attribuent notamment à l'État une compétence accrue pour parler de religion à l'école en lui confiant l'organisation et la gestion d'un enseignement sur plusieurs religions. Cet enseignement s'adresse à tous les élèves, indépendamment de leur appartenance ou non-appartenance religieuse. En outre, un large consensus se dégage autour de l'importance d'un enseignement portant sur les religions comme moyen de préserver un héritage culturel et comme instrument d'éducation à la tolérance et au pluralisme (Jödicke et Rota, 2010). En fait, les débats qui ont accompagné et orienté ces réformes dans les cantons révèlent que l'intérêt pour cette discipline va bien au-delà des aspects pratiques et administratifs de son organisation en classe. L'enseignement religieux se profile en premier lieu comme un outil de la « politique des religions » de l'État, au moyen duquel les instances publiques cherchent à réguler une situation socioreligieuse inédite (Jödicke, 2004 ; 2009).

---

2 Ces révisions se situent d'ailleurs dans un débat plus vaste qui touche plusieurs pays d'Europe (Jackson *et al.*, 2007).

Les nouveaux cadres mis en place par ces réformes constituent la prémisse institutionnelle, sociale et historique sur laquelle se base la discussion proposée dans ce livre. Mais le pivot de l'analyse se situe ailleurs. En fait, les cours de religion à l'école ne retiennent pas uniquement l'attention des instances étatiques. Ils sont également un sujet proche des préoccupations des communautés religieuses. Pour elles, la possibilité de proposer leur enseignement religieux dans les classes scolaires peut constituer un moyen d'accéder à des ressources matérielles et symboliques ainsi qu'une occasion de consolider leur visibilité publique et de marquer leur présence au sein des institutions étatiques. Cependant, pour les communautés religieuses, un enseignement religieux – dans l'acception la plus large du terme – possède une signification plus profonde. Sous une forme ou une autre, il représente une nécessité vitale, dans la mesure où leur survie dépend de la socialisation des jeunes générations et de la perpétuation du système de croyances, de pratiques et de doctrines dont elles sont porteuses.

En m'appuyant sur ces considérations, je soutiens que les réformes de l'enseignement religieux récemment mises en œuvre par la majorité des cantons suisses introduisent des changements qui touchent un domaine fondamental pour la représentation que les communautés religieuses ont d'elles-mêmes et de leur raison d'être. Ces réformes perturbent la routine des communautés religieuses en lien avec l'éducation et la formation. Par conséquent, elles les amènent à réfléchir au sens et aux finalités de leurs activités dans le domaine éducatif, en les poussant à fournir une interprétation des transformations en cours et de leurs conséquences. Partant, les communautés religieuses sont en même temps portées à expliciter leur position vis-à-vis de la société et des institutions.

Afin d'explorer cette thèse, j'ai conduit plus de quarante entretiens avec des membres de différentes communautés religieuses chrétiennes et non chrétiennes. J'ai effectué mes entretiens dans quatre cantons latins : à Fribourg, à Neuchâtel, au Tessin et dans le canton de Vaud. Ces cantons ont été choisis en raison de leurs différentes traditions confessionnelles, de la diversité de leurs modèles historiques de gestion de l'enseignement religieux scolaire et de leurs spécificités dans l'organisation des relations Église-État. Sur la base de ces entretiens, j'ai développé une typologie tripartite qui permet de rendre compte de différentes manières de se positionner dans l'espace public. La présentation et la discussion de cette typologie, dans les chapitres 5 et 6, constituent le cœur de mon étude.

Sur le plan théorique, la thèse avancée dans ce livre invite notamment à complexifier le débat contemporain en sociologie des religions sur la (dé)privatisation de la religion en tenant compte des interprétations mises en

avant par les acteurs religieux eux-mêmes. Cette thèse comporte également un important corollaire méthodologique. Elle implique que la signification qu'une communauté religieuse accorde à sa participation à l'école ne peut pas être dissociée de sa façon d'envisager l'ensemble des activités éducatives qu'elle organise, y compris celles proposées dans ses structures communautaires (par exemple : la catéchèse en paroisse). En fait, c'est seulement en tenant compte de cette totalité qu'il sera possible de distinguer les rôles attribués à différents contextes d'enseignement, et par conséquent, de comprendre comment les communautés conçoivent leur présence au sein des institutions publiques. Pour cette raison, dans cette étude je ne fais pas de distinction *a priori* entre diverses formes et lieux d'enseignement religieux – terme que j'utiliserai pour désigner tout moment structuré de formation ayant trait à la religion. Je laisse aux personnes interviewées la tâche de signaler les distinctions qu'elles jugent importantes.

J'appelle l'ensemble des moments de formation organisés par une communauté religieuse son *économie de l'enseignement religieux*. Cette notion, dont la formulation peut surprendre au premier abord, constitue une des catégories centrales de mon analyse, et il me semble utile d'en proposer d'emblée une brève explication. Le mot « économie » ne doit pas être compris en termes financiers. Il désigne ici, en premier lieu, l'ensemble des initiatives en matière de formation « produites » et « consommées » par une communauté. Comme je l'ai signalé plus haut, je parle d'enseignement religieux de manière très large sans présupposer aucune classification préalable à partir de critères didactiques ou formels. Dans ce concept, j'intègre aussi bien les cours donnés dans le cadre scolaire que les rencontres proposées par les communautés religieuses au sein de leurs structures paroissiales ou associatives, ou dans d'autres contextes (par exemple des camps). En supposant que chaque communauté organise une pluralité de moments de formation, l'expression « économie de l'enseignement religieux » inclut une autre acception du terme « économie » qui renvoie à la structure, à l'organisation et à l'articulation des parties d'un ensemble<sup>3</sup>.

---

3 Cette expression peut suggérer une analogie avec l'idée d'une économie des pratiques promue par Bourdieu (1972 ; 1994 : 175–211). Cette analogie est valable dans la mesure où Bourdieu invitait à élargir l'analyse économique au-delà du domaine du marché en l'étendant à l'ensemble des pratiques d'échange, y compris celles qui comprennent des biens symboliques. De mon côté j'invite à élargir l'analyse de l'enseignement religieux au-delà d'un domaine isolé – l'école ou la communauté – en prenant en considération l'articulation entre différentes formes et lieux d'enseignement. La comparaison ne doit cependant pas être poussée plus loin. Le terme économie ne doit pas non plus être interprété comme un renvoi à l'approche proposée par les tenants du *rational choice* (entre autres, Stark et Finke, 2000) qui utilisent les théories des sciences économiques pour expliquer les choix d'acteurs religieux.

En résumé, l'idée d'une économie de l'enseignement religieux se réfère donc à l'ensemble des activités éducatives mises en place par une communauté religieuse ainsi qu'à l'articulation et à l'interaction entre elles. Ce concept me servira pour explorer la manière dont différents acteurs religieux envisagent la division du travail éducatif, en particulier entre les institutions publiques et le domaine privé de la communauté.

## 1.2 État de la recherche

Dans la tradition académique européenne, la relation entre diverses formes d'éducation religieuse a été étudiée notamment par les spécialistes de la pédagogie religieuse au sein des facultés de théologie. En tant que réflexion théologique sur le processus d'apprentissage (Schweitzer *et al.*, 2005), cette discipline examine en détail les conditions-cadres permettant la transmission de la religion dans différents contextes, y compris à l'école.

Durant ces dix dernières années, l'enseignement religieux fait l'objet d'un intérêt croissant également au sein des sciences sociales des religions<sup>4</sup>. Toutefois, jusqu'à présent, très peu d'études se sont penchées sur les formes et les orientations de l'éducation religieuse que les communautés religieuses organisent, pour leurs membres, dans leurs lieux de culte ou dans d'autres espaces communautaires. La thèse d'Hasan Alacacioglu (1999) sur les contenus, les objectifs et les méthodes des cours proposés dans les écoles coraniques de cinq communautés turques en Rhénanie-du-Nord-Westphalie reste une des rares recherches sur l'enseignement religieux offert dans des centres islamiques. De même, il n'existe pratiquement aucune autre enquête empirique concernant les activités paroissiales de ces Églises en Europe. Les observations ethnographiques de Laurence Hérault (1996; 2000; 2007) concernant la communion catholique et l'apprentissage de la prière dans des rencontres de catéchèse catholique et réformée constituent une des rares exceptions<sup>5</sup>.

Davantage d'attention a été accordée à l'enseignement religieux scolaire. Plusieurs travaux ont été consacrés à la description et à la comparaison de divers modèles nationaux (entre autres : Willaime et Matthieu, 2005 ; Jackson *et al.*, 2007). En outre, un débat intense continue au sujet des différentes modalités et finalités de cet enseignement. La distinction entre *teaching in*

---

4 Le terme « sciences sociales des religions » est utilisé ici pour désigner aussi bien les recherches en science des religions que les travaux sur la religion conduits dans le cadre d'autres sciences sociales, telles que l'anthropologie sociale, l'histoire ou la sociologie.

5 Cf. également la thèse de Master défendue à l'Université de Lausanne par Maria Zhabrova (2015).

*religion* et *teaching about religion(s)* – des catégories déjà développées par la pédagogie religieuse (Sealey, 1979 ; Ziebertz et Riegel, 2009) – sert souvent de fil rouge aux discussions. Cette discussion a donné une impulsion importante à la recherche. Dans ce domaine, la « recherche de base » vise à discerner, de manière empirique, des formes religieuses d’enseignement et des modèles orientés vers un savoir objectif sur les religions (Frank, 2010). De manière complémentaire, la « recherche appliquée »<sup>6</sup> propose des concepts didactiques qui visent notamment le développement d’un enseignement religieux intégratif – “*integrative religious education*” (Alberts, 2007) –, c’est-à-dire un enseignement religieux adressé à tous les élèves et traitant de plusieurs religions (Alberts, 2008 ; Frank, 2012 ; Bleisch et Frank, 2013). Les modèles mis en avant identifient souvent la science des religions comme la discipline académique de référence pour les cours à l’école (Jensen, 2008 ; Saggiaro et Giorda, 2011 ; Loobuyck et Franken, 2011). Plus récemment, des chercheuses et chercheurs ont dirigé leur attention vers les aspects politiques de l’enseignement religieux dans différents pays (Jödicke, 2013b).

L’enseignement religieux dit « confessionnel », organisé en classe sous la responsabilité de l’Église catholique ou de l’Église réformée, reste pratiquement inexploré par les sciences sociales des religions. Les rares études à ce sujet sont le fait d’historiens ou pédagogues qui, en adoptant une démarche diachronique, s’attachent à reconstruire les évolutions de ces cours dans la perspective d’une histoire des idées (Klöcker, 1996 ; Späni, 2003a ; 2003b ; Lachmann et Schröder, 2006 ; Dietrich 2007).

La présence à l’école publique d’un enseignement religieux géré par des minorités religieuses a fait l’objet d’une plus grande attention, notamment dans les pays où l’organisation de l’enseignement religieux scolaire est traditionnellement confiée aux Églises<sup>7</sup> et où, à la suite de mouvements migratoires,

---

6 Sur la distinction entre recherche de base, recherche appliquée, et application, cf. Frank et Boehinger (2008).

7 En France, où la laïcité de l’État et des écoles rend pratiquement impensable l’institution d’un enseignement religieux par des communautés religieuses dans les établissements publics, la recherche académique concernant cette question est virtuellement inexistante. En Angleterre, l’obligation d’organiser une “*non-denominational religious education*” débouche sur une situation semblable (Jozsa, 2007 : 73–74). Il faut cependant remarquer qu’en fonction des traditions scolaires nationales, des établissements privés peuvent également jouer un rôle de premier plan dans le réseau des structures d’enseignement d’un pays. Ces écoles possèdent souvent une orientation religieuse et peuvent offrir un enseignement religieux spécifique pour les élèves qui les fréquentent. Des études à ce sujet ont été menées, entre autres, en Suède (Berglund, 2010), en France (Bras *et al.*, 2010 ; Poucet, 2011 : 237–307), en Angleterre, en Afrique du Sud et aux Pays-Bas (Niehaus, 2011).

la question se pose quant à l'extension de ce droit à d'autres communautés religieuses<sup>8</sup>. C'est notamment le cas de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse. Sans surprise, ce champ d'études est dominé par des recherches sur les cadres, les formes et les finalités d'un enseignement islamique. En plus des questions d'ordre juridique (Kiefer, 2005 ; Dietrich, 2006 ; Gartner, 2006 ; Pahud de Mortanges, 2002a), l'introduction d'un tel enseignement soulève plusieurs questions pédagogiques (Kiefer, 2009) auxquelles des chercheuses et chercheurs de différents domaines académiques souhaitent apporter des solutions. Par exemple, dans sa thèse en science des religions, Harun Behr (2005) se penche de façon critique sur les curricula développés pour l'enseignement religieux islamique dans des écoles allemandes. En analysant l'articulation entre principes théologiques et nécessités pédagogiques, son travail se propose de préciser des critères pour l'élaboration de plans d'étude mieux adaptés à la situation sociale des musulmans en Allemagne.

De manière implicite ou explicite, la question du rôle de l'enseignement islamique dans l'intégration de la population musulmane constitue la toile de fond de plusieurs recherches académiques<sup>9</sup>. Cet intérêt peut aboutir à des prises de position normatives tranchées. Un exemple frappant est offert par la thèse du sociologue Mouhanad Khorchide (2009) sur l'enseignement religieux islamique en Autriche qui débouche sur un plaidoyer en faveur d'un contrôle étatique de ces cours et de la formation (aussi théologique) des enseignants, afin d'éviter l'implantation de sous-cultures dangereuses et de favoriser l'intégration démocratique des musulmans. À partir de recherches empiriques conduites en Allemagne, Kiefer et Mohr (2009) dressent un bilan plus nuancé des avantages et inconvénients d'un enseignement religieux islamique dans les écoles publiques et mettent en évidence l'ensemble complexe d'attentes sociales, de présupposés normatifs et d'arguments politiques qui entourent ces cours.

Dans ce contexte, les acteurs musulmans doivent faire face à d'importantes pressions sociopolitiques. Sur la base de ce constat, Irka Mohr (2006) s'est penchée sur des manuels et des plans d'étude élaborés par des institutions islamiques en Allemagne, en Autriche et aux Pays-Bas pour déceler les représentations que les musulmans ont d'eux-mêmes et du monde. Par son analyse, elle propose une réflexion sur leur manière de se positionner dans les sociétés européennes. Dans une optique semblable, Katharina Frank (2013) analyse différentes approches didactiques dans des manuels allemands

---

8 Dietz (2007 : 122–126) s'est par exemple intéressé à l'enseignement des minorités religieuses en Espagne.

9 Cette problématique fait également l'objet de plusieurs rapports d'expertise commissionnés par des instances publiques, par exemple dans le canton de Lucerne (Kappus, 2004).

pour l'enseignement religieux islamique à l'école, qu'elle met en lien avec différentes stratégies visant la préservation de la tradition et l'orientation des élèves dans la société.

Ces derniers travaux orientent leur analyse dans le sens préconisé par la présente étude. L'enseignement religieux n'y est plus considéré uniquement comme un objet de recherche ; il est également envisagé comme un instrument permettant de tirer des conclusions plus générales sur la façon dont des acteurs religieux se situent dans l'espace public et par rapport aux institutions étatiques. Leur attention reste cependant focalisée sur une seule tradition religieuse et limitée au cadre scolaire. Dans mon enquête, je ne m'attache pas à examiner une tradition ou une communauté religieuse donnée, ni un milieu d'enseignement particulier. En revanche, je prends en considération les modalités par lesquelles diverses communautés religieuses envisagent leur économie de l'enseignement religieux. En examinant l'ensemble des initiatives en matière de formation qu'elles organisent, je souhaite mettre en lumière différentes manières de concevoir et de légitimer l'articulation entre leurs activités et la sphère publique.

### 1.3 Structure de l'ouvrage

Cet ouvrage est organisé en sept chapitres. Son but n'est pas simplement de discuter l'évolution de l'enseignement religieux à l'école en Suisse, mais de proposer, à l'exemple de l'école, une réflexion sur la présence publique des communautés religieuses. Pour cette raison, le chapitre 2, qui suit cette introduction, précise le cadre théorique qui a guidé mes analyses sur la problématique des religions publiques. En particulier, je discute de manière critique un paradigme de recherche qui pense le rôle nouveau des religions dans la réflexion sur le devenir des sociétés contemporaines. Ce paradigme a influencé les travaux dans ce domaine dans les vingt dernières années et trouve son expression, notamment, dans les ouvrages de José Casanova, Jean-Paul Willaime et Jürgen Habermas. En me distanciant de certaines positions défendues par ces chercheurs, je propose, dans le même chapitre, une piste alternative inspirée d'une approche interactionniste et pragmatiste. Dans le chapitre 3, je présente mon terrain de recherche et les données sur lesquelles se base la partie empirique de mon analyse.

Dans cette étude, je défends la thèse selon laquelle les réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse provoquent une réflexion au sein des collectivités religieuses. Pour cette raison, dans le chapitre 4, je présente les grandes lignes de ces réformes, afin de comprendre la situation sociohistorique particulière dans laquelle s'expriment les personnes que j'ai interviewées.

Dans l'ensemble, le portrait qui émerge est celui d'une phase de transition dans laquelle de nouvelles structures sont en train d'être mises en place et de nouvelles tendances générales se dessinent dans la régulation publique du religieux. Après un aperçu historique et juridique, le chapitre analyse de plus près les processus politiques et les débats publics autour de l'enseignement religieux dans les quatre cantons choisis pour les entretiens. Au point de vue de leurs traditions religieuses dominantes, des rapports entre Églises et État et des modalités historiques de l'enseignement religieux scolaire, ces cantons sont différents. Cependant, même si cela peut paraître surprenant, les processus de réforme entrepris ces deux dernières décennies présentent d'importantes convergences. Au moment de récolter les données pour cette étude, j'ai pu constater que les nouvelles structures préconisées ainsi que les arguments servant à les légitimer se recoupent largement d'un canton à l'autre. À partir de ce constat, je propose donc une synthèse des schémas argumentatifs sur lesquels se fonde l'introduction des nouveaux cours sur les religions sous la responsabilité de l'État. Cette vue d'ensemble (et non pas les détails des réformes dans chaque canton) sert de base pour la discussion des entretiens.

Une fois ces jalons posés, le chapitre 5 s'attache à l'analyse des propos récoltés auprès de mes interlocuteurs. Ce chapitre avance une typologie tripartite qui rend compte des conceptions de l'enseignement dans différentes communautés religieuses. Cette typologie servira de fondement pour discuter leurs manières de concevoir leurs rapports à la sphère publique. Mon analyse ne regroupe pas *a priori* mes interlocuteurs en fonction de leur tradition religieuse ; c'est à partir des similitudes et différences dans leur discours qu'elle rassemble, compare et catégorise leurs propos. J'ai également renoncé à présenter mes entretiens d'après les cantons d'appartenance des personnes interviewées. À la lumière des profondes convergences décrites dans le quatrième chapitre, je considère que les défis auxquels doivent faire face les communautés religieuses transcendent les frontières cantonales. J'ai donc privilégié une typologie globale permettant d'emblée un plus haut degré de généralisation. Néanmoins, le contexte cantonal n'est pas sans importance. En fait, en m'interrogeant sur les variables pouvant rendre compte des différences constatées entre les types décelés, je tisse, en m'inspirant de Max Weber (1995 [1921–22] : vol. 2, 223–281), des liens entre chacun d'entre eux et la structure du champ religieux. Cette démarche m'amène à identifier des « porteurs typiques » de certaines conceptions de l'enseignement religieux et à souligner, entre autres, l'influence de l'enracinement historique d'une communauté dans un canton sur la perception qu'elle a de son rôle public.

En prenant comme point de départ mes catégorisations typologiques, le chapitre 6 a pour but de proposer des perspectives systématiques et com-

paratives. En premier lieu, je résume et commente ma typologie en faisant ressortir les relations entre les types et les tensions qui traversent chacun d'eux. J'interprète ensuite les résultats obtenus à partir d'une autre perspective théorique : l'analyse néo-institutionnaliste du champ religieux helvétique élaborée récemment par Christophe Monnot (2013). Enfin, je compare les conceptions de la religion publique qui caractérisent chaque type avec les structures argumentatives légitimant les réformes de l'enseignement religieux telles qu'elles ont été présentées dans le quatrième chapitre. Dans le chapitre conclusif, je reviens sur les problèmes théoriques concernant la présence publique des religions et prolonge ma réflexion sur les cadres de leur analyse.

## 2 Religions et espace public

L'enseignement religieux constitue un enjeu central pour les communautés religieuses, car il touche la transmission de leurs croyances et pratiques aux générations futures. Mais par son inclusion historique dans le cadre scolaire, l'enseignement religieux représente également un point de contact privilégié entre les communautés religieuses, la sphère publique et les instances étatiques. Dans cette perspective, l'analyse des réflexions suscitées, au sein de différentes communautés, par les réformes récentes de cette branche dans les écoles suisses s'insère dans le débat scientifique plus large concernant la place des religions dans les sociétés contemporaines.

Au XX<sup>e</sup> siècle, cette discussion a été dominée, dans un premier temps, par la thèse de la sécularisation. D'après cette théorie multiforme (Tschannen, 1991), l'avancée de la modernité comporte l'inexorable marginalisation de la religion dans la société et son confinement dans la sphère privée (Luckmann, 1991 [1969]). Dans les dernières décennies du siècle, toutefois, divers événements à l'échelle locale et internationale ont remis en question ce pronostic. En Europe et ailleurs, la religion a regagné une place de premier rang dans les reportages des médias et dans les agendas politiques (Dolezal *et al.*, 2010 ; Koch, 2011 ; Imhof et Ettinger, 2011). Cette nouvelle visibilité de la religion a souvent été accompagnée par l'annonce – tantôt joyeuse, tantôt effrayée – d'un regain d'intérêt pour le religieux. Dès les années 1970, les sociologues des religions ont avancé des doutes à l'égard de la thèse de la sécularisation. Au-delà de son inadéquation théorique, plusieurs chercheuses et chercheurs ont dénoncé les présupposés idéologiques antireligieux à la base de cette thèse (Cipriani, 1981). Dans la foulée de cette critique, plusieurs auteurs ont proclamé tour à tour le « retour des religions » (Riesebrodt, 2000), la « désécularisation du monde » (Berger, 1999), voire la « revanche de Dieu » (Kepel, 1991). Les théories qui éclairent ce retournement ne sont toutefois pas dépourvues de formules prescriptives et leurs prémisses sont parfois tout aussi normatives que celles qu'elles s'attachent à récuser (Gauthier, 2013). Dans son analyse de ces arguments, le sociologue allemand Detlef Pollack (2009 : 8–9) a proposé de voir dans ce renversement une nouvelle manière totalisante de comprendre la réalité sociale – un nouveau métarécit (*Meistererzählung*) – qui ne se limite pas à souligner la compatibilité entre la modernité et la religion, mais fait dépendre la modernité de la religion.

Dans ce chapitre, je propose ma réflexion sur ce débat en me penchant de manière critique sur les travaux de José Casanova, Jürgen Habermas et Jean-Paul Willaime. Ces trois sociologues ont été sans doute parmi les voix les plus influentes dans le débat sur les « religions publiques » depuis le tour-

nant du siècle. En examinant leurs thèses, j'entends souligner la puissance de leur argumentation, mais également en exposer quelques aspects que je considère comme problématiques. En particulier, j'attire l'attention sur les implications normatives de leur approche en montrant qu'une forme implicite de normativité découle de leur perspective macrosociologique qui conçoit la question des religions dans la sphère publique à la lumière d'un changement « profond » des sociétés modernes.

Ces considérations me portent à privilégier une approche différente, microsociologique, qui pose les actions, les argumentations et les stratégies d'individus et groupes sociaux concrets comme point de départ de la recherche et de l'analyse. Concrètement, cela signifie approcher la question des religions publiques comme un problème *pragmatique*, dont l'étude demande à rendre compte des multiples négociations qui ont lieu dans les arènes publiques autour du rôle des religions. Cette analyse invite également à préciser les représentations du monde à partir desquelles des acteurs religieux cherchent activement à se positionner – avec plus ou moins de succès – dans ces débats. Dans cette optique, les controverses sur le futur de l'enseignement religieux se situent sur le même plan des querelles autour de la présence d'édifices religieux dans le paysage urbain (Baumann, 1999 ; Lüdeckens *et al.*, 2013), des femmes voilées dans les rues (Amir-Moazami, 2007), de l'invocation divine dans les Constitutions (Häberle, 1998 : 951–961 ; Willaime, 2004a) ou encore des prises de position médiatiques des Églises en matière d'éthique (Könemann et Jödicke, 2012 ; Zurlinden, 2015).

## 2.1 Religions et espace public : esquisse critique d'un paradigme de recherche

Malgré leur enracinement dans des traditions académiques, philosophiques et nationales différentes, José Casanova, Jean-Paul Willaime et, au moins dans ses contributions récentes sur ce sujet, Jürgen Habermas défendent des positions théoriques sur la présence publique des religions qui révèlent d'importants points de contact. En fait, leurs recherches peuvent être considérées comme représentatives d'une approche de la question des religions publiques partagée par plusieurs sociologues. Par conséquent, mon examen de leurs travaux n'est pas descriptif, mais systématique. Mon but n'est pas de m'arrêter sur chaque auteur individuellement en faisant ressortir la spécificité de sa démarche, mais de déceler la dimension paradigmatique de leur pensée<sup>10</sup>.

---

10 Cela ne signifie bien sûr pas que ces auteurs sont en accord complet les uns avec les autres, mais qu'ils partagent une perspective de fond. Dans ce sens, l'échange récent entre Casanova et Habermas dans le volume édité par Calhoun *et al.* (2013)

Cela implique notamment d'identifier les présupposés philosophiques et métathéoriques qui sous-tendent les travaux de ces auteurs. Pour ce faire, je propose ici une synthèse de plusieurs de leurs ouvrages qui souligne, au-delà des particularismes, les axes d'une perspective commune. Ce procédé a sans doute le défaut de caricaturer et figer, dans une certaine mesure, les positions souvent très dynamiques de ces chercheurs ; il a en revanche l'avantage d'offrir de manière concise des repères dans le débat contemporain, à partir desquels il est possible d'articuler de nouvelles réflexions. Mon analyse est subdivisée en quatre points.

### 2.1.1 Une approche critique de la théorie de la sécularisation

Les thèses des auteurs susmentionnés concernant les religions publiques partagent un ancrage commun dans un examen critique de la théorie « orthodoxe » de la sécularisation. Casanova, Habermas et Willaime remettent en question l'idée d'une incompatibilité fondamentale entre la religion et la modernité aussi bien à partir d'observations empiriques à l'échelle locale et mondiale que sur la base d'arguments théoriques. Casanova relève notamment que la théorie de la sécularisation n'est pas unitaire, mais est composée de trois sous-thèses distinctes : la différenciation fonctionnelle des sociétés modernes, le déclin de la religion, et la privatisation de la religion. Ces trois aspects de la sécularisation, souligne-t-il, ne sont pas liés par des relations causales. En particulier, Casanova (1994 : 7, 19–25, 211–212) met en garde contre la tentation d'envisager la privatisation et le déclin de la religion comme des conséquences automatiques de la différenciation sociale. La modernisation et la différenciation des sociétés n'entraînent pas nécessairement l'exclusion de la religion de la sphère publique.

De surcroît, les trois chercheurs observent que même le caractère universel de la dichotomie entre « religion » et « siècle » doit être relativisée. À la lumière de la globalisation, cette distinction apparaît moins comme une caractéristique intrinsèque de la modernité et plus comme un développement idéologique spécifique à l'Occident (Casanova, 2007 : 332–342 ; 2008 : 103–106 ; 2009 : 83–119 ; Willaime, 2006a : 770–773 ; 2007a). L'image que l'Occident a longuement eue de lui-même perd ainsi son statut de norme vers laquelle d'autres cultures seraient censées évoluer et se révèle de plus en plus comme un cas exceptionnel, un *Sonderfall* (Habermas, 2005a : 7–8 ; 2005b : 212).

Par cette contextualisation historique et géographique, les trois penseurs mettent en lumière les présupposés normatifs de la thèse de la sécularisation, dont les racines plongent dans la critique de la religion par les Lumières. L'idée

---

témoigne des intérêts et perspectives communs de ces auteurs, malgré leurs divergences.

d'un déclin inexorable de la religion n'est pas simplement une conjecture sociologique. Aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, elle a été transformée en un programme philosophique et politique poursuivant cette fin. Ce projet a été porté par une narration mythologisée de la modernité ancrée dans la mémoire collective des sociétés européennes (Casanova, 2008 : 109–110 ; 2009 : 8–16). Imbriqué dans les idéologies du progrès d'une « modernité triomphante » (Willaime, 2004a : 204), il a trouvé ses défenseurs dans les tenants de la pensée libérale classique (Habermas, 2005b : 129–132). De cette manière, la sécularisation est devenue, selon les termes de Casanova (1994 : 214), “a self-fulfilling prophecy”, une prophétie autoréalisatrice.

Face au refus évident des traditions religieuses d'accepter leur confinement dans la sphère privée<sup>11</sup>, les auteurs cités soulignent l'urgence de renouveler la réflexion sur la place des religions dans l'époque contemporaine que Habermas (2001) définit de « post-séculière ». C'est à partir de ces considérations qu'ils proposent des arguments théoriques et normatifs visant à montrer la possibilité – voire la nécessité – d'une présence publique des religions tout en s'attachant à éclairer les conditions et les modalités de leur action dans la société.

### 2.1.2 L'identification d'un nouveau cadre politique

En discutant les cadres d'une présence publique des religions dans les sociétés contemporaines, les trois chercheurs accordent une grande importance aux principes complémentaires de neutralité religieuse des institutions publiques et de liberté d'expression des communautés religieuses. Pour Willaime, la recomposition des relations entre le religieux et le politique se fonde sur le principe d'une « laïcité culturelle » commune aux pays européens. Cette laïcité se caractérise essentiellement par l'abandon d'une légitimation transcendante de la part du gouvernement et par la garantie constitutionnelle des droits fondamentaux. Dans ce contexte, les religions ne peuvent plus prétendre à une emprise sur l'ensemble du politique et du social, mais elles sont en même temps libres de se positionner dans les débats d'une société pluraliste (Willaime, 2004a : 44–48 ; 2004b : 39–42)<sup>12</sup>. Cette position ne diffère pas beaucoup du

---

11 D'après la définition élémentaire du processus de déprivatisation donnée par Casanova (1994 : 5).

12 Dans cette optique, Willaime plaide en faveur d'un *aggiornamento* de l'idée de laïcité en France en préconisant le passage d'une laïcité défensive et méfiante à l'égard du religieux à une « laïcité de reconnaissance et de dialogue » qui reconnaisse les associations religieuses « comme des réalités sociales spécifiques, des composantes de la société civile dont les dimensions convictionnelles et culturelles ne

principe des *twin tolerations* proposé par le politologue Alfred Stepan (2000) que Casanova fait sien dans ses travaux plus récents. Selon ce principe :

*[R]eligious authorities must “tolerate” the autonomy of democratically elected governments without claiming constitutionally privileged prerogatives to mandate or to veto public policy. Democratic political institutions, in turn, must “tolerate” the autonomy of religious individuals and groups not only in complete freedom to worship privately, but also to advance publicly their values in civil society and to sponsor organisations and movements in political society, as long as they do not violate democratic rules and adhere to the rule of law. (Casanova, 2008 : 113)<sup>13</sup>*

D’après le principe des « tolérances jumelles », religion et démocratie peuvent donc coexister si chacune renonce à « étouffer » l’autonomie de l’autre. De son côté, Habermas remarque que des argumentations fondées sur une vérité religieuse sont incompatibles avec le mécanisme législatif de l’État démocratique qui tire sa légitimité d’une discussion rationnelle accessible à tous les citoyens. Mais en même temps, il souligne que l’État libéral ne peut pas imposer au croyant de se débarrasser de ses convictions au moment d’entrer dans la sphère publique. Par conséquent, afin d’éviter une disparité de traitement, Habermas invite les citoyens séculiers à s’engager, au sein de la sphère prépolitique de la société civile, dans un travail coopératif de « traduction » des arguments religieux qui permettrait d’enrichir le débat politique (Habermas, 2001 ; 2005b : 132–135 ; Habermas et Ratzinger, 2004).

### 2.1.3 L’émergence d’une nouvelle réflexivité

Habermas, encore, remarque que la participation des citoyens séculiers à cet effort de traduction comporte « die selbstreflexive Überwindung eines säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses der Moderne » (2005b : 145). Ce dépassement autoréflexif demanderait de leur part une nouvelle appréciation des différentes modalités de connaissance du monde. Cette nouvelle « attitude épistémique » devrait être fondée sur la confrontation critique avec les limites de la raison séculière (2005b : 145–146). Ce chan-

---

devraient pas empêcher leur prise en compte publique dans le respect du principe de séparation » (2008 : 150).

13 Ce point constitue une des évolutions les plus importantes dans la pensée de Casanova qui, dans son livre de 1994, insistait d’une part sur l’incompatibilité d’une religion établie au niveau de l’État avec la différenciation fonctionnelle de la société et, d’autre part, sur le conflit entre sa présence dans la sphère politique avec les principes de la citoyenneté moderne, indissociablement liée à la protection de la vie privée et de la liberté de religion. Pour cette raison, dans cet ouvrage, il limitait normativement la présence des religions dans la sphère de la société civile.

gement de mentalité permettrait de tirer profit des potentialités spécifiques des religions et serait d'autant plus important dans une ère où les logiques du marché tendent à dominer la vie sociale et où le naturalisme aspire à disséquer le comportement humain (Habermas, 2001 ; Habermas et Ratzinger, 2004 : 4).

Une forme de réflexivité, du même type que celle préconisée par Habermas, constitue pour Willaime le trait distinctif de l'époque contemporaine qu'il qualifie d'*ultramoderne*. D'après le sociologue français, qui s'inspire entre autres des travaux d'Ulrich Beck (1986) et Antony Giddens (1990), l'époque ultramoderne marque la radicalisation de la modernité. Après avoir fondamentalement relativisé la portée des vérités religieuses, le regard critique et désenchanté de la modernité se tournerait désormais vers les idées politiques, scientifiques, économiques et sociales qui ont servi de vecteur à la modernité elle-même. L'ultramodernité apparaît comme une « sécularisation de la modernité » qui désacralise et désabsolutise les idéologies séculières. En détruisant toute certitude, cette époque ouvre paradoxalement un nouvel espace pour les religions dans la sphère publique (Willaime, 2004a : 203–209 ; 2006b ; 2008 : 13–38)<sup>14</sup>. L'ultramodernité, écrit Willaime :

*[I]s a turning-point where religion, far from being perceived as something obsolete in its resistance to triumphant modernity, looks like a possible symbolic resource that could help to prevent politics from being transformed into the mere management of individual aspirations and to prevent modernity from dissolving into widespread relativism. (Willaime, 2006b : 85)*

La présence renouvelée de la religion comme ressource éthique, culturelle ou politique dans les sociétés contemporaines ne serait donc pas le signe d'une défaite de la modernité ou de son rejet, mais la conséquence de son accomplissement.

Casanova (1994 : 221, 223) reste plus prudent quant aux causes structurelles du processus de déprivatisation et insiste sur le caractère contingent de cette dynamique qui constitue « une option historique » pour des religions, et non pas une tendance générale. La critique du rationalisme des lumières et la remise en question des « grands récits » du progrès et de la rédemption séculaire représentent tout au plus une condition permettant certaines réactions religieuses (Casanova, 1994 : 227, 230)<sup>15</sup>. Dans son modèle théorique,

14 Willaime (2007b : 153) discute également cette tendance dans le domaine scolaire en France.

15 Il faut également remarquer que, dans un échange récent avec Jürgen Habermas, Casanova (2013 : 45) concède que sous la pression de la globalisation, de l'intégration européenne et de la pluralisation religieuse "something fundamental is happening to the European secular zeitgeist [...]. The fact that we are asking the question of whether we may be entering a postsecular world society is itself evidence that we have crossed a threshold, that we cannot be simply unreflexive secularist any more."

Casanova ne spécifie pas davantage les raisons qui poussent une religion à privilégier une certaine « option » ; toutefois, il relève que la nouvelle affirmation de traditions religieuses peut être interprétée comme un signe de l'échec des Lumières à tenir leurs promesses :

*Religious traditions are now confronting the differentiated secular spheres, challenging them to face their own obscurantist, ideological, and inauthentic claims. In many of these confrontations, it is religion which, as often as not, appears to be on the side of human enlightenment. Western modernity has lost some of its haughty self-assurance and is beginning to manifest some doubts about its arrogant attitude toward the other, precisely at a time when the attempt to transcend itself from within through socialism has apparently failed.* (Casanova, 1994 : 234)

Dans cette perspective, Casanova (1994 : 43, 228–229) souligne notamment la fonction des religions dans la société civile en tant que sources d'une critique normative à l'encontre des prétentions, avancées par différentes sphères sociales, de pouvoir fonctionner sans égard pour l'homme et les normes morales.

#### 2.1.4 Une évolution des communautés religieuses

D'après Casanova (1994 : 220), seules les communautés religieuses qui possèdent les ressources nécessaires pour faire évoluer la représentation qu'elles ont de leur présence publique seraient à même de jouer ce rôle. Pour les Églises, cela signifierait, en premier lieu, renoncer à leur aspiration d'être des institutions obligatoires proches de l'État en devenant des institutions volontaires, libres d'agir au sein de la société civile<sup>16</sup>. Dans cette perspective, la transformation de l'Église catholique à la suite du Concile Vatican II, montrerait de façon paradigmatique que “a mutually reinforcing dynamic of recognition and rapprochement between religion and modernity has taken place”, par la réhabilitation du monde séculier d'un côté et par la relativisation postmoderne du rationalisme de l'autre (Casanova, 1994 : 62–63)<sup>17</sup>.

---

16 Dans ses travaux successifs, Casanova (2008 : 106–113) relativise la limitation de cette présence publique à la société civile qu'il considère désormais comme trop restrictive.

17 Plus loin, dans une perspective plus générale, il écrit : “I would agree, of course, that only a religion which has incorporated as its own the central aspects of the Enlightenment critique of religion is in a position today to play a positive role in furthering process of practical rationalization. [...] But the very resurgence or reassertion of religious traditions may be viewed as a sign of the failure of the Enlightenment to redeem its own promises in each of these spheres” (Casanova, 1994 : 234).

Cette convergence est relevée également par Willaime dans le cadre des reconfigurations ultramodernes du religieux. L'engagement constructif des communautés religieuses dans la société présuppose leur disponibilité et leur capacité à renoncer à tout lien institutionnel avec les structures de pouvoir politique (2004a : 258–277). Un travail réflexif est donc exigé également de leur part afin de trouver des modalités d'expression et de participation adaptées aux cadres de la modernité post-séculière. Dans ce nouveau contexte, pensée séculière et pensée religieuse ne s'opposent pas. Au contraire, elles sont à l'écoute l'une de l'autre et contribuent, dans la sphère publique, à animer la délibération sur des thèmes éthiquement controversés, telle la recherche sur l'homme (Habermas, 2005a : 4 ; 2005b : 143).

### 2.1.5 Bilan

Les chercheurs cités ont contribué grandement à attirer l'attention des sciences sociales sur la présence des religions dans la sphère publique. Leurs travaux ont stimulé de nombreuses recherches et, en proposant un cadre d'analyse global, ont permis à l'analyse sociologique de rendre compte de nouveaux phénomènes dans les sociétés contemporaines. Cependant la déconstruction des éléments constitutifs de leur pensée permet de mettre en évidence, au cœur même du modèle, des thèses qui dépassent la réflexion théorique et l'analyse empirique. Ces réflexions forment le substrat d'un métarécit qui s'apparente au genre littéraire du « diagnostic sociologique du temps présent » (*soziologische Zeitdiagnose* ou *Gegenwartsdiagnose*).

Ce style ne se laisse pas définir de manière univoque. Je ne peux ici qu'en esquisser quelques traits fondamentaux. Les diagnostics sociologiques du temps présent<sup>18</sup> ont pour but de donner une vision d'ensemble de la société contemporaine en identifiant ses problèmes profonds. Leur but est de stimuler une prise de conscience des risques latents tout en proposant des solutions possibles. Dans ce sens, leur portée ne se limite pas à un domaine spécifique, mais s'étend à la totalité de la société, présentée sous la double perspective de la « crise » et du « seuil ». Cela signifie que les diagnostics tendent à donner du temps présent l'image d'une époque troublée en indiquant des liens entre différents problèmes sociaux. En même temps, ils mettent en exergue le caractère fondamentalement nouveau des changements en cours et insistent sur les conséquences globales qu'ils entraînent. Finalement, ces diagnostics cherchent à mettre en évidence les chances que la société se doit de saisir afin de prospérer.

---

18 Ma discussion du genre du diagnostic sociologique du temps présent se base sur les travaux de Osrecki (2011) et de Schimank et Volkmann (2007).

Parmi les ouvrages cités, seul le discours *Glauben und Wissen* de Jürgen Habermas est catégorisé de cette manière par son auteur (Habermas, 2001 in : Habermas, 2003). En outre, le genre des *Gegenwartsdiagnosen* est souvent caractérisé par un ton dramatique, proche du langage des médias, qui, en règle générale, ne saurait être retrouvé chez les auteurs cités. Néanmoins, en filigrane, les points de contact ne manquent pas. De différentes manières, les auteurs mentionnés encadrent leurs réflexions sur la présence publique des religions dans le contexte d'une situation sociale nouvelle (« seuil »). Les raisons de ce développement peuvent être diverses : l'avancement de la pensée scientifique, la radicalisation des logiques au cœur de la modernité elle-même, ou la colonisation du monde vécu par le marché et l'État. Mais les caractérisations de l'époque contemporaine convergent vers l'idée d'un manque de repères éthiques aux conséquences néfastes (« crise »). Dans ce contexte, les religions constituent une chance pour l'avenir en intervenant dans la sphère publique comme ressources normatives en mesure de combler ce vide (« chance »). Leur regain de légitimité dans ce domaine est favorisé par une nouvelle forme de réflexivité considérée également comme un trait distinctif de l'époque actuelle. Cette attitude comporte, d'un côté, la relativisation des idéologies qui ont repoussé la religion dans la sphère privée, et de l'autre, la relativisation des prétentions des religions à s'exprimer au nom de la société dans son ensemble. Dans ce contexte, les religions deviennent des acteurs pleinement légitimes dans le jeu démocratique.

En précisant le rôle des religions dans la sphère publique des sociétés contemporaines, les auteurs cités n'ont pas nécessairement une intention prescriptive : leur but n'est pas forcément de proposer des solutions concrètes pour rénover la société. Cependant, le fait que leur discussion concernant les religions publiques s'articule en terme de problèmes et chances brouille la frontière entre la visée descriptive et le potentiel normatif du paradigme présenté. En fait, malgré la critique des présupposés idéologiques qui seraient au principe des théories de la sécularisation, la porte reste ouverte pour une inférence normative inverse : au lieu de repousser les religions dans la sphère privée, c'est leur intervention (bénéfique) dans la sphère publique qui est préconisée (Wohlrab-Sahr et Burchardt, 2011). À ce propos, les dernières lignes du livre *Public Religions in the Modern World* sont emblématiques. Casanova écrit :

*Western modernity is at a crossroads. If it does not enter into a creative dialogue with the other, with those traditions which are challenging its identity, modernity will most likely triumph. But it may end up being devoured by the inflexible, inhuman logic of its own creations. It would be profoundly ironic if, after all the beatings it has received from*

*modernity, religion could somehow unintentionally help modernity save itself.* (Casanova, 1994: 234)

À la lumière de ces considérations, j'estime que, pour appliquer de manière fructueuse les réflexions des auteurs cités, il est nécessaire d'apporter des amendements au paradigme qu'ils représentent. Il me semble notamment indispensable de désamorcer cette tension latente entre une approche analytique et ses implications potentiellement normatives. La solution envisagée consiste à remplacer la perspective macrosociologique, qui caractérise les travaux décrits, par une approche microsociologique. Cette approche réintroduit dans la logique de la recherche la place prééminente des acteurs sociaux dans la construction de « problèmes publics » et d'horizons normatifs au sein d'une société. Au lieu de postuler un contexte de crise, elle s'interroge sur les acteurs qui contribuent à identifier des situations problématiques et sur les différentes solutions qui sont mises en avant dans les arènes publiques. Sans rompre avec le questionnement proposé par les auteurs cités, la perspective du présent travail remet au centre de la réflexion et de l'analyse les représentations et les motivations des acteurs sociaux en tant que sources fondamentales de leur agir social. De cette manière, elle souhaite mettre en évidence la construction communicative des cadres normatifs d'une présence publique des religions et discuter les raisons qui motivent le choix d'acteurs religieux de chercher un accès à la sphère publique ou bien de s'en tenir à l'écart. Cette démarche met l'accent sur la rationalité de ces acteurs; elle s'attache à souligner l'intentionnalité de leurs actes (Searle, 2001) et leur capacité créative – sans réduire pour autant leurs décisions à un calcul des coûts et des bénéfices (entre autres : Stark et Bainbridge, 1987).

## 2.2 Une perspective pragmatiste

Mon approche s'inspire en large mesure de l'interactionnisme et du pragmatisme, à partir de la lecture qu'en donnent des auteurs contemporains tels que Hans Joas, Daniel Cefaï et Jörg Strübing<sup>19</sup>. Cette perspective envisage l'ordre social comme un ordre négocié (Strauss, 1978 ; Joas, 1992 : 53–57). En attirant l'attention sur la nature dynamique de cet ordre, elle souligne que « des formes d'expérience, d'opinion et d'action publique ne cessent de s'instituer » (Cefaï, 2002 : 53). Les normes d'une société – y compris celles

---

19 Le pragmatisme est un courant philosophique né aux États-Unis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui a exercé une profonde influence sur l'interactionnisme en sociologie, notamment grâce à sa réception au sein de l'école de Chicago (Joas, 1992). L'adjectif « pragmatiste » se réfère à cette école et ne doit pas être confondu avec son quasi homophone « pragmatique ».

concernant la place publique des religions – se présentent donc comme le résultat de sédimentations historiques et de processus continus d'expérimentation, échanges et conflits par lesquels « des individus et des collectifs se retrouvent autour d'enjeux partagés, règlent des situations problématiques, élaborent des programmes d'action, s'affrontent dans des stratégies d'intérêt, s'engagent dans des transactions de toutes sortes » (Cefai, 2002 : 55). Sur le plan épistémologique, cette approche se fonde sur une conception qui pense la réalité sociale comme le fruit d'interactions constantes. En tant que produit de sujets agissants en relation dialectique avec leur environnement, la réalité sociale est ainsi indissociable de leurs représentations dans l'espace et dans le temps. Si elle paraît objective, cela est dû au fait que les interactions sociales fournissent un cadre dans lequel les perspectives individuelles s'organisent, convergent et sont finalement « emmagasinées » dans les routines et habitudes des pratiques quotidiennes (Strübing, 2007a : 128–130)<sup>20</sup>.

Dans cette optique, toute situation où le cours de l'action routinière est interrompu constitue une circonstance extrêmement intéressante pour l'analyse sociologique, car au moment où les sujets ne savent plus comment se comporter, la nécessité d'une réorientation de l'action devient consciente (Joas, 1992 : 31). De l'expérience d'une « situation problématique » dans laquelle l'action se trouve bloquée émerge un « doute pratique » (*practical doubt*) qui donne l'impulsion à des processus de recherche de solutions pratiques (Dewey, 2004 [1938] : 231–232).

*Die Unterbrechung des routinierten Handlungsstroms durch nicht antizipierte Ereignisse läßt die Handlungssituation für die Beteiligten mit Unbestimmtheit auf und motiviert damit einen Problemlösungsprozess, der letztlich auf die Überführung der unbestimmten in einer bestimmten Situation hin gespannt ist, also auf eine Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit.* (Strübing, 2007a : 132)

Le passage d'une situation de « doute » à une situation de « certitude » qui rétablit le cours de l'action ne se borne pourtant pas à réorganiser systématiquement les liens routiniers ; l'interprétation de la situation problématique comporte également une nouvelle production de sens. L'activité humaine est ainsi envisagée comme un agir créatif. Cette créativité de l'action ne doit pas être naïvement interprétée comme une liberté absolue des acteurs dont les possibilités sont limitées par le cadre contingent dans lequel ils évoluent ; Joas parle dans ce sens de « Situiertheit der Kreativität ». Cependant, la recherche d'une solution à des situations problématiques n'est pas non plus un simple processus d'adaptation à des conditions données : « Die Lösung dieser Probleme

---

20 Derrière ces lignes très succinctes, il faut lire une référence à l'interactionnisme de G. H. Mead.

ist aber nicht eindeutig von der Wirklichkeit vorgegeben, sondern erfordert Kreativität und bringt etwas objektiv Neues in die Welt» (Joas, 1992: 11).

De cette manière, tout en prêtant la plus grande attention aux circonstances sociohistoriques de l'action, la perspective pragmatiste transporte l'image anti-déterministe d'un monde "brimming with indeterminacy, pregnant with possibilities" (Shalin, 1986: 10). Bien sûr, cette démarche n'empêche pas de relever des recoupements entre les stratégies développées par différents acteurs ; ces similitudes ne sauraient pourtant pas être dissociées des interprétations qu'ils mettent en avant et ne pourraient pas être réduites à un déterminisme structurel<sup>21</sup>.

Ces considérations épistémologiques me permettent maintenant de préciser davantage mes questions de recherche et de clarifier le lien entre théorie et recherche empirique. Concrètement, je souhaite, dans cette étude, discuter les modalités par lesquelles des communautés religieuses cherchent à négocier leur place dans la sphère publique dans un contexte où les cadres de cette présence font l'objet d'un débat social. Les réformes de l'enseignement religieux constituent un facteur déstabilisateur pour les routines que les communautés religieuses ont instituées dans le domaine de la formation. En touchant un secteur proche de leurs préoccupations, ces réformes les incitent à formuler une réflexion sur leurs pratiques afin de trouver des solutions pour rétablir le cours normal de leurs activités et de reconstituer les structures de sens qui les soutiennent. De quelle manière interprètent-elles les contraintes externes et internes auxquelles elles sont confrontées ? Quelles représentations de soi et du monde entrent en jeu dans leurs argumentations ? Quelles stratégies envisagent-elles afin de stabiliser de nouvelles structures de sens qui leur permettent de rétablir le cours normal de leurs pratiques ? La réponse à ces questions permet d'explicitier les différentes manières par lesquelles les communautés religieuses se positionnent dans l'espace public.

### 2.3 Les communautés religieuses comme acteurs

Dans le présent travail, j'ai choisi de me pencher sur des communautés religieuses en tant qu'acteur social. Malgré l'intérêt des fondateurs de la discipline sociologique pour les modalités de communalisation religieuse et le rôle de la religion dans la constitution du lien social (Weber, 1995 [1921–22] ; Durkheim, 2007 [1912] ; Salzbrunn, 2010), l'étude des communautés religieuses et de leurs relations avec la société a occupé une place marginale dans la sociologie des religions en Europe (Monnot, 2013 : 26–30). En fait, dans l'après-guerre, la critique formulée de manière paradigmatique par Thomas

21 Cela est bien le sens de l'analyse typologique proposée dans le chapitre 5.

Luckmann à l'égard d'une préoccupation presque exclusive des sociologues des religions pour la crise des Églises en Europe a déplacé l'axe de la recherche vers la religiosité privée des individus (Luckmann, 1991 [1967]).

En dépit des plaidoyers d'auteurs comme James Beckford (1985) et Gunther Kehrler (1982) en faveur d'une plus grande attention pour les formes collectives de la vie religieuse, l'enquête sociologique des dernières décennies s'est focalisée, à quelques exceptions près (par exemple : Hero, 2010), sur la construction individuelle des croyances religieuses et spirituelles (Bochinger *et al.*, 2009 ; Knoblauch, 2009). Les perspectives théoriques en provenance des États-Unis mettant un accent sur le rôle des organisations religieuses n'ont trouvé qu'un accueil mitigé en Europe<sup>22</sup> ; dans le cadre d'une réflexion sur la modernité tardive, qui s'empresse de sanctionner la victoire des individus sur les groupes (Sainsaulieu, 2010 : 23), la communauté ne survit plus que comme un « évènement » éphémère (Hitzler, 1998 ; Hitzler *et al.*, 2008 ; Gebhardt, 2010).

Cependant, à l'encontre de ces analyses, un nouvel intérêt social et politique pour les communautés religieuses se manifeste depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle à la suite d'une perception aiguisée de la pluralité religieuse dans les sociétés européennes (Baumann, 2012). Le succès de mouvements évangéliques (Bastian *et al.*, 2011 ; Stolz *et al.*, 2013), l'arrivée de diasporas en provenance d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine (Baumann, 2000 ; Weigelt, 2013 ; Adogame, 2013), et surtout la visibilité publique de communautés islamiques (Bleisch Bouzar, 2007 ; Kestler, 2013 ; Wäckerlig, 2013) suscitent la demande de nouvelles politiques régulatrices de la part de l'État. Celles-ci touchent souvent également les Églises établies. Par leur « politique des religions », les autorités civiles cherchent, d'un côté, à identifier et limiter les dangers posés par les religions et, de l'autre, à exploiter leur potentiel pour la société (Jödicke, 2010 : 38). À cet effet, elles nécessitent un « objet », dans la société, vers lequel elles puissent diriger leur action. Comme le note Ansgar Jödicke :

*Zahlreiche religionspolitische Instrumente setzen zu diesem Zweck einen starken Begriff der «Religionsgemeinschaft» voraus, um politische Maßnahmen auf soziale Träger von Religion ausrichten zu können : Baugenehmigungen auf lokaler Ebene, finanzielle Unterstützung, Religionsunterricht in den Schulen und, nicht zuletzt, die Frage der Anerkennung oder des Verbotes von Religionsgemeinschaften bzw. deren Repräsentanten. (Jödicke, 2010 : 38)*

---

22 C'est notamment le cas des théories du choix rationnel (Stark et Finke, 2000 ; Finke et Stark, 2005). De même, à quelques exceptions près, l'approche des « congregation studies » ne s'est diffusée que récemment sur le Vieux continent (Stolz *et al.*, 2011 ; Monnot, 2013).

Dans sa recherche de formes sociales en mesure de rendre la religion « saisissable », la gestion politique des religions tend à construire les communautés religieuses comme des unités structurées et homogènes dont elle cherche à formater les structures organisationnelles au moyen du droit. Bien sûr, dans la mesure où l'action régulatrice de l'État est pensée en relation avec les Églises traditionnelles, elle peine à saisir de nouvelles dynamiques d'institutionnalisation religieuse qui s'organisent, par exemple, selon les modalités des marchés et des réseaux (Hero, 2010). On peut, d'un point de vue sociologique, juger critiquable cette essentialisation des groupes religieux ; elle n'en détermine pas moins en grande mesure les échanges entre pouvoirs publics et communautés religieuses. À ce propos, il faut relever que des communautés religieuses se conçoivent elles aussi en tant que personnification (*Verkörperung*) d'une tradition religieuse, et qu'elles agissent et demandent à être reconnues sur la base de cette conception qu'elles ont d'elles-mêmes (Jödicke, 2010 : 35).

Ces processus sociaux de représentation et autoreprésentation des communautés religieuses doivent être attentivement examinés et évalués, puisqu'ils jouent un rôle fondamental dans les débats autour de la présence publique des religions ; cependant, ils ne doivent pas surdéterminer les concepts analytiques utilisés. Ainsi, en m'inspirant du "communicative turn" en sociologie de la connaissance (Knoblauch, 2010 : 171–205), je considère une communauté non pas comme un objet statique, mais comme une réalité dynamique générée et constamment renégociée et reconstituée par l'interaction communicative de ses membres (Knoblauch, 2008). Cette conception communicative de la communauté a également des conséquences sur le plan méthodologique. Je présuppose en fait que les positions défendues par les membres d'une communauté sont, au moins en partie, le fruit des interactions avec d'autres femmes et hommes appartenant au même groupe de référence. Sans vouloir nier la pluralité d'opinions au sein d'une communauté, je considère que ces échanges constituent une référence qui oriente la manière dont les membres conçoivent la communauté elle-même et ses activités. Cela est d'autant plus plausible si les personnes qui s'expriment occupent des postes à responsabilité dans la communauté ou sont activement engagées dans le domaine de l'enseignement dont il est question dans cette étude.

À n'en pas douter, la transmission d'une tradition religieuse occupe une place centrale dans les pratiques communicatives des communautés religieuses et constitue un de leurs buts ultimes (Chaves, 2004 : 9). À ce propos, Danièle Hervieu-Léger (1993) a bien montré que la référence à une « mémoire collective » qui légitime les croyances d'un groupe, tout en étant au cœur des formes de communalisation proprement religieuse, n'est jamais définitivement figée. Au contraire, le rapport à la tradition fait régulièrement l'objet de révisions et de réaménagements, avec des conséquences plus ou moins lourdes pour

les structures de la communauté. Ce mouvement de recomposition est le résultat de nouvelles interprétations qui émergent et s'imposent dans la communauté, entre autres à la suite de ses relations avec le monde environnant. Ces contacts peuvent toucher un grand nombre de domaines dans lesquels les communautés religieuses sont engagées : de la culture à la politique, des services sociaux à l'art (Chavez, 2004). De même, l'éducation représente historiquement une plaque tournante des échanges entre les communautés religieuses, la société et les institutions publiques. Lorsqu'on sait l'importance, pour les communautés, de la transmission intergénérationnelle au sein d'une lignée croyante, on comprend aisément que des modifications des pratiques sociales dans ce champ provoquent des réactions chez des groupes religieux. Avant de présenter les propos de mes interlocuteurs et de découvrir comment, de manière typique, différents groupes se positionnent dans la sphère publique à la lumière des réformes récentes de l'enseignement religieux, il me faut présenter mon terrain de recherche, mes interlocuteurs et ma méthode pour la collecte des données. Tout cela fait l'objet du prochain chapitre.

### 3 Terrain de recherche et collecte des données

Mon étude s'est déroulée dans les cantons de Fribourg, de Neuchâtel, de Vaud et du Tessin entre 2007 et 2011. Ces cantons ont été choisis afin d'obtenir la plus grande diversité possible des cas à partir des critères suivants : la tradition religieuse historiquement dominante sur leur territoire ; l'organisation juridique des relations entre les Églises et l'État ; les modalités de l'enseignement religieux scolaire. Le tableau 1 offre une vue d'ensemble. Une présentation détaillée des différents cas cantonaux est proposée dans le prochain chapitre.

Tableau 1 : Contextes cantonaux

	Tradition	Relations Église-État	Enseignement religieux (secondaire I)
<b>Fribourg</b>	Catholicisme	Église catholique romaine, Église évangélique réformée et Communauté israélite reconnues de droit public.	Choix obligatoire entre l'enseignement religieux organisé par les Églises catholique et évangélique réformée, et le cours d'Éthique et cultures religieuses sous la responsabilité de l'État lors des deux premières années du Cycle d'orientation. Cours d'Éthique et cultures religieuses obligatoire pour tous les élèves en dernière année avec la possibilité de choisir en plus le cours des Églises.
<b>Neuchâtel</b>	Protestantisme	Églises réformée évangélique, catholique romaine et catholique chrétienne reconnues d'intérêt public (statut de droit privé).	Enseignement des cultures religieuses et humanistes intégré au programme d'histoire, sous la responsabilité de l'État.
<b>Tessin</b>	Catholicisme	Églises catholique romaine et évangélique réformée reconnues de droit public.	Cours de <i>Istruzione religiosa</i> sous la responsabilité des Églises catholique et évangélique réformée.
<b>Vaud</b>	Protestantisme	Églises catholique romaine et évangélique réformée reconnues de droit public. Communauté israélite reconnue d'intérêt public (statut de droit privé).	Cours d'Histoire biblique – cultures religieuses sous la responsabilité de l'État.

Au moment de ma recherche, dans ces cantons, des réformes de l'enseignement religieux scolaire étaient en train d'être discutées ou venaient d'être introduites. Cette branche faisait donc l'objet de débats publics. J'ai étudié ces discussions de manière précise sur la base de plusieurs sources, entre autres des textes de loi, des débats parlementaires, des plans d'études, et de la littérature grise. Afin de préciser les réflexions suscitées par ces réformes au sein de communautés religieuses, j'ai conduit, entre 2007 et 2008, quarante entretiens

semi-directifs (Kaufmann, 2007)<sup>23</sup> d'une durée moyenne de 60 minutes, avec quarante-et-une personnes actives dans le domaine de l'enseignement religieux. Contrairement à d'autres recherches qui se penchent uniquement sur les Églises traditionnelles ou sur une minorité religieuse en particulier, j'ai voulu, dès le départ, inclure dans mon travail différentes communautés, en assumant la pluralisation du paysage religieux suisse. Des raisons d'ordre pratique ont néanmoins amené à limiter l'échantillon à des communautés rattachées à une des traditions abrahamiques.

La méthodologie de ma recherche s'inspire des principes de la *Grounded Theory*<sup>24</sup>. Conformément à cette approche, le choix des interlocuteurs n'a pas été planifié de manière exhaustive au début de la recherche, mais a été orienté, tout au long de mon enquête, en fonction de nouvelles réflexions théoriques. En variant les critères de l'échantillonnage, cette démarche visait à maximiser « les opportunités pour comparer les concepts [...] en fonction de leurs similarités et de leurs différences » (Strauss et Corbin, 2004 : 242).

Une première phase de la recherche a été guidée par le souci de récolter les données au niveau des « congrégations » (Wind et Lewis, 1994 : 1–3), c'est-à-dire des communautés locales, par exemple des paroisses. En effet, ce sont bien ces groupements qui se chargent en premier lieu d'assurer un enseignement religieux. Dans chaque canton, la ville présentant la plus grande diversité religieuse<sup>25</sup> a donc servi de point de départ pour l'enquête. Toutefois, dès les premières prises de contact, il a été évident que plusieurs congrégations se réfèrent, pour la planification de leurs moments de formation, à des structures ecclésiastiques ou associatives sur le plan cantonal. Au sein de ces structures, des personnes responsables, souvent des spécialistes, s'occupent de l'élaboration et de la coordination des activités éducatives proposées dans les communautés locales et, le cas échéant, à l'école. Quand cela s'avérait possible, j'ai donc intégré dans mon échantillon cette double dimension de

---

23 Ces entretiens se basaient sur une grille d'entretien très ouverte permettant à mes interlocuteurs de s'exprimer librement sur différents sujets concernant l'enseignement religieux.

24 Mise au point à la fin des années 1960 par Anselm Strauss et Barney Glaser (2008 [1967]), cette approche de recherche met l'accent sur la découverte de la théorie à partir des données. Elle accorde une place de premier plan à la recherche empirique et propose des démarches analytiques qui permettent d'articuler de manière cohérente les positions propres aux différents acteurs étudiés. Dans cette étude, je me réfère notamment à la démarche proposée par Strauss et Corbin (2004), aux précisions épistémologiques de Strübing (2004) et aux mises au point méthodologiques proposées par Dey (1999).

25 D'après les statistiques reportées par l'Union des villes suisses (2007).

la communauté religieuse<sup>26</sup> – locale et cantonale. Afin d’avoir une vision plus ample de l’organisation et des conceptions de l’enseignement défendues, j’ai donc rencontré des interlocuteurs à ces deux niveaux.

Au cours de la recherche, d’autres critères ont influencé la démarche d’enquête, en particulier la présence historique d’une tradition religieuse dans le canton (présence traditionnelle / implantation récente), son statut juridique (reconnue / non reconnue), son rôle dans les débats publics au sujet de l’enseignement religieux (actif / passif) et ses liens avec le cadre scolaire (présence / absence). Ces pistes m’ont amené à inclure dans l’échantillon des communautés souvent considérées comme marginales ou controversées dans les discours publics et politiques, telles que les Églises chrétiennes orthodoxes ou les Témoins de Jéhovah, ainsi que les libres penseurs. Ce dernier groupe possède un statut particulier, car les membres de cette association se distinguent par leur refus de la religion et de sa présence dans la sphère publique. Néanmoins, ils méritent d’être pris en compte dans le cadre de cette étude, car leur agir social demeure situé au sein du champ religieux ou, pour le moins, de ce que Johannes Quack (2013) nomme le «religionsbezogenes Umfeld». La dimension de l’échantillon a été déterminée par le critère de «saturation théorique». Ce terme désigne le point idéal à partir duquel des données ultérieures n’apportent pas de nouvelles informations (Strauss et Corbin, 2004 : 252). L’échantillon rassemblé ne vise pas une représentativité statistique, mais une représentativité «conceptuelle». Par conséquent, cette démarche ne permet pas de quantifier le nombre de tenants d’une certaine position, mais a comme but de mettre en évidence l’éventail de points de vue dans un contexte social donné (Strübing, 2004 : 33). Les tableaux 2 et 3 donnent une vision d’ensemble des entretiens réalisés et des personnes interviewées.

Les personnes interviewées s’occupent d’un ou de plusieurs aspects de l’enseignement religieux dans leur communauté en qualité de responsable et/ou d’enseignant. Leurs tâches peuvent concerner des cours scolaires, des enseignements au sein des structures communautaires, ou les deux. Indépendamment de leur fonction, mes interlocuteurs s’expriment à titre personnel et l’on ne saurait considérer leurs propos comme une position institutionnelle officielle<sup>27</sup> ; dans la situation d’entretien, ils étaient néanmoins invités à situer leur discours à un niveau plus abstrait en formulant celle qui est – ou devrait être – la «politique de l’enseignement religieux» de leur communauté.

---

26 Le terme de communauté religieuse, ici, n’est donc pas synonyme de congrégation. Il ne désigne pas en premier lieu une structure organisationnelle, mais un ensemble social plus ou moins large et plus ou moins structuré avec lequel mes interlocuteurs s’identifient et interagissent.

27 Puisque mes interlocuteurs expriment un point de vue personnel, leur identité est cachée par un pseudonyme.

Tableau 2: *Distribution des entretiens*

	FR		NE		TI		VD		total
	Congrégation locale	Structure cantonale							
Église catholique romaine	1 <sup>(E)</sup>	2	1	1	3 <sup>(2E)</sup>	3	1	1	13
Église évangélique réformée	1 <sup>(E)</sup>	1	1	1	2 <sup>(1E)</sup>	1	1	1	9
Communautés islamiques	1		1		1*	1*	1*	1*	6
Églises chrétiennes orthodoxes			1		1		1		3
Communautés israélites			1		1			1	3
Églises évangéliques de Réveil	1		1						2
Église catholique chrétienne				1					1
Église méthodiste							1		1
Témoins de Jéhovah		1 <sup>(+1)</sup>							1 <sup>(+1)</sup>
Libres penseurs						1			1
total	8 <sup>(+1)</sup>		9		14		9		40 <sup>(+1)</sup>

<sup>(E)</sup> Enseignant(e) de religion dans un cours géré par l'Église à l'école.

<sup>+1</sup> Une personne en plus était présente lors d'un entretien.

\*

Membres de communautés distinctes.

Bien sûr, il n'est pas possible de confondre le niveau individuel des interviews et le niveau collectif de la communauté. Cependant, la conception communicationnelle de la communauté religieuse exposée plus haut (chapitre 2.3) permet d'avancer la thèse selon laquelle les propos des personnes interviewées expriment plus qu'une simple opinion idiosyncrasique, et révèlent également des éléments du processus interactif qui fonde la communauté.

Sur la base de ces entretiens, je développerai, dans le cinquième chapitre, une typologie qui rend compte des différentes manières par lesquelles des communautés religieuses se positionnent dans l'espace public. Au préalable, il est nécessaire de considérer de plus près les processus de réforme de l'enseignement religieux scolaire qui servent de toile de fond à leurs propos.

Tableau 3: Liste des interlocuteurs

Pseudonyme	Fonction	Communauté religieuse	Canton
Alexis N.	prêtre	Église orthodoxe serbe	VD
Alphonse W.	pasteur	Église évangélique de Réveil	FR
Anne M.	membre	Témoins de Jéhovah	FR
Augusto S.	prêtre, responsable de la catéchèse	Église catholique	TI
Carlo M.	prêtre, responsable de la catéchèse	Église catholique	TI
Céline O.	responsable de la catéchèse	Église évangélique réformée	FR
Cesare E.	porte-parole	Communauté israéliite	TI
Daniel C.	délégué rabbinique	Communauté israéliite	VD
Davide G.	responsable de l' <i>istruzione religiosa scolastica</i>	Église évangélique réformée	TI
Edo F.	prêtre	Église orthodoxe	TI
Elio N.	prêtre, enseignant des cours catho- liques	Église catholique	TI
Fabien C.	enseignant des cours catholiques	Église catholique	FR
Francine B.	catéchiste	Église évangélique réformée	VD
Gabriel A.	guide spirituel	Communauté israéliite	NE
Gaia P.	enseignante des cours réformés	Église évangélique réformée	TI
Grégory R.	prêtre	Église orthodoxe	NE
Hakim U.	responsable	Communauté islamique « B »	TI
Hélène N.	responsable de la jeunesse	Église réformée évangélique	NE
Jean G.	ancien	Témoins de Jéhovah	FR
Lauro S.	catéchiste	Église catholique	NE
Lucie J.	catéchiste	Église catholique	VD
Malik I.	imam	Communauté islamique	NE
Marcia U.	catéchiste	Église catholique	TI
Mathilde L.	catéchiste	Église réformée évangélique	NE
Matthieu J.	responsable de la jeunesse	Église évangélique de Réveil	NE
Maurice K.	responsable	Communauté islamique	FR
Michael Z.	responsable de la catéchèse	Église catholique	NE
Nadir F.	imam	Communauté islamique « A »	TI
Nassim L.	responsable	Centre d'enseignement islamique	VD
Nathalie V.	prêtre	Église catholique chrétienne	NE
Oliviero O.	responsable de l' <i>istruzione religiosa scolastica</i>	Église catholique	TI
Omar D.	responsable	Communauté islamique	VD
Pascal Y.	responsable de la catéchèse	Église catholique	VD
Pierre P.	pasteur	Église méthodiste	VD
Renato E.	responsable	Association suisse des libres penseurs	TI
Roger H.	responsable de la catéchèse	Église catholique	FR
Salvo T.	pasteur, enseignant des cours réformés	Église évangélique réformée	TI
Sonja R.	pasteure, enseignante des cours réformés	Église évangélique réformée	FR
Stanley B.	responsable de la catéchèse	Église évangélique réformée	VD
Teresa H.	enseignante des cours catholiques	Église catholique	TI
Thibault D.	responsable de l'enseignement religieux	Église catholique	FR

## 4 Les réformes de l'enseignement religieux scolaire

L'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État, du fait qu'elle modifie les cadres de la présentation de la religion à l'école, produit des interférences dans la vie des communautés religieuses. De ce fait, celles-ci sont appelées à réfléchir de manière explicite au sens et aux finalités de leurs pratiques éducatives et de leurs rapports à la sphère publique, afin de trouver, si nécessaire, de nouveaux aménagements. Bien sûr, les stratégies qu'elles mettent en place dépendent en large mesure de la forme et des contenus des réformes proposées. Ce chapitre a pour but de poser les repères permettant de mieux comprendre les défis auxquels les communautés religieuses doivent faire face dans ce moment de profonds changements dans le domaine de l'enseignement religieux scolaire.

Concrètement, il s'agit d'abord de présenter de manière succincte les cantons choisis pour cette étude – Fribourg, Neuchâtel, Tessin et Vaud – et les étapes fondamentales des processus de réforme de l'enseignement religieux des deux dernières décennies. À partir de ce résumé, il sera ensuite possible de déceler les nouveautés marquantes sur le plan de l'organisation de cette branche. J'accorderai une attention particulière aux arguments qui ont été mis en avant dans les débats afin de légitimer les changements proposés. Ce point est particulièrement important, car mes interlocuteurs dans les communautés religieuses ne se positionnent pas seulement relativement aux nouvelles modalités organisationnelles, mais aussi par rapport aux schémas interprétatifs qui s'imposent dans les arènes publiques et politiques. Cette question sera discutée en détail dans le sixième chapitre.

Au préalable, il est toutefois utile d'esquisser les cadres sociohistoriques et juridiques qui balisent ces processus sur le plan national. L'histoire de l'enseignement religieux en Suisse représente en effet un sédiment dans lequel s'enracinent les discussions contemporaines et constitue un réservoir de mémoires et de conceptions partagées auxquelles le droit offre souvent un ancrage institutionnel.

Ce chapitre reprend en forme dûment abrégée et remaniée des données et des réflexions que j'ai présentées dans le livre *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse romande et au Tessin* (Rota, 2015). Pour cette raison et afin de ne pas encombrer le texte de références pointilleuses aux articles de loi et à la littérature grise, j'ai limité les notes à quelques repères essentiels en renvoyant à l'ouvrage susmentionné pour une exposition détaillée des sources.

## 4.1 L'évolution de l'enseignement religieux scolaire en Suisse

### 4.1.1 La mise en place des structures cantonales

Dans l'optique du droit, l'enseignement religieux à l'école publique en Suisse est, historiquement, une *res mixta*: un domaine où l'État et les Églises partagent leurs compétences dans un but commun (Bräm, 1978: 331–332). Cependant, dans la pratique, les modalités d'organisation de cette branche se sont développées de manière variée d'un canton à l'autre en fonction des différentes structures scolaires et des normes réglant les relations entre Églises et État. Cette situation doit être interprétée à la lumière du principe de subsidiarité qui régit l'architecture du système juridique et politique helvétique (Ossipow, 2003).

À partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la Constitution fédérale met en place un cadre d'inspiration libérale pour l'ensemble du pays (Pahud de Mortanges, 2007: 171–180). Par la révision constitutionnelle de 1874, la liberté de religion est étendue au-delà des confessions chrétiennes reconnues et l'institution d'un enseignement de base, gratuit et laïque dans les écoles publiques, est rendue obligatoire (Hofstetter *et al.*, 1999). Ces exigences ne remettent pas en question la présence d'un enseignement religieux en classe, mais obligent les cantons à prévoir une possibilité de dispense pour ces cours (Karlen, 1988: 397–398; Loretan, 2005). Dans le même ordre d'idées, la Constitution fédérale du 18 avril 1999, actuellement en vigueur, affirme explicitement que « nul ne peut être contraint [...] de suivre un enseignement religieux » (art. 15, al. 4).

Dans ces limites, l'organisation de l'instruction publique (art. 62) est du ressort des cantons qui, historiquement, ont développé leurs structures scolaires, plans d'étude, instituts de formation des enseignants, etc. de manière autonome. Similairement, les cantons sont souverains en matière de réglementation des rapports entre l'Église et l'État (art. 72). En conséquence, il existe aujourd'hui encore vingt-six modalités de gestion des relations entre pouvoirs civils et communautés religieuses, qui témoignent des histoires politiques des cantons et des différentes traditions confessionnelles sur leurs territoires (De Luze, 1988; Cattacin *et al.*, 2003). Ainsi, l'Église majoritaire – réformée ou catholique – a souvent bénéficié d'une position privilégiée qui, dans plusieurs cantons, n'a été étendue à la confession minoritaire que dans les années 1960–1990 (Danaci, 2011). Dans la majorité des cas, cette « reconnaissance étatique » est associée à un statut juridique particulier dans le cadre du droit public (Famos, 1999; Rutz, 2000; Winzeler, 2009). C'est uniquement dans les cantons de Neuchâtel et de Genève, dits « de séparation », qu'aucune communauté religieuse ne possède un statut de droit public; les

Églises réformée évangélique, catholique romaine et catholique chrétienne jouissent cependant d'une reconnaissance dans le cadre du droit privé (Perret, 2006a; Grandjean et Scholl, 2010)<sup>28</sup>.

En fonction des législations cantonales, la reconnaissance étatique – dans le cadre du droit public ou du droit privé – octroie des prérogatives dont les autres communautés religieuses sont dépourvues. Suivant différentes modalités, plusieurs cantons ont historiquement accordé aux Églises reconnues un accès à l'école afin d'y donner leurs cours de religion. De manière schématique, il est possible de distinguer trois grandes configurations historiques.

- 1) Une Église est chargée des cours de religion compris dans le curriculum scolaire. On trouve des illustrations de cette configuration au Tessin (Église catholique) ou dans le canton de Schaffhouse (Église évangélique-réformée).
- 2) L'État et l'Église partagent de manière étroite la responsabilité d'organiser cette branche intégrée dans le curriculum scolaire. Les cantons de Berne et de Vaud peuvent être ici cités comme exemples.
- 3) Aucun enseignement religieux n'est prévu dans la grille horaire, mais les Églises peuvent profiter gratuitement des locaux scolaires pour donner leurs cours. Cet aménagement est caractéristique notamment des cantons de Genève et Neuchâtel.

Les différents modèles cantonaux d'organisation de l'enseignement religieux se sont cristallisés vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la suite de l'apaisement des tensions politiques entre libéraux et conservateurs et des controverses confessionnelles entre catholiques et réformés, qui avaient marqué les débuts de la Confédération moderne et les années du *Kulturkampf*. À quelques exceptions près, leurs fondements n'ont plus été remis en discussion jusqu'à une époque récente.

#### 4.1.2 La redynamisation des années 1960 : l'exemple des éditions ENBIRO

De nouvelles réflexions concernant la forme et les contenus de l'enseignement religieux à l'école s'amorcent dès les années 1960. À la faveur de la phase de redynamisation économique, sociale, démographique, politique et culturelle que traverse alors la Suisse (Gigl et Hablützel, 2004), les clivages confessionnels qui avaient marqué l'histoire helvétique depuis la Réforme s'estompent et les structures de la « contre-société » (Altermatt, 1994), dans laquelle les catholiques en lutte pour leur émancipation politique s'étaient enfermés à

---

28 Certains cantons comme le canton de Vaud prévoient les deux formes de reconnaissance, de droit public et de droit privé, octroyées de manière différenciée en fonction des communautés religieuses.

partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, perdent progressivement de leur importance (Schneuwly Purdie et Rota, 2015).

Ces mutations sociales s'accompagnent également d'un nouvel élan œcuménique catalysé par la création du Conseil œcuménique des Églises en 1948, par le pontificat de Jean XXIII et par d'importants documents issus du deuxième Concile œcuménique du Vatican<sup>29</sup>. Au sein des Églises, cet esprit de rencontre et de dialogue se manifeste par une reconnaissance mutuelle dans le cadre liturgique et par la multiplication des initiatives communes, par exemple dans la pastorale. La collaboration entre les Églises réformée et catholique s'étend au domaine de l'instruction grâce, entre autres, à un véritable « changement de paradigme » (Klöcker, 1996) dans l'Église romaine. En effet, la pédagogie religieuse catholique post-conciliaire passe d'un enseignement dogmatique à une conception de l'éducation enracinée dans le monde et ouverte sur les autres confessions et religions. Progressivement, des projets d'enseignement religieux coopératifs ainsi que d'autres initiatives pédagogiques œcuméniques se développent dans plusieurs cantons (Bräm, 1978 ; Frank et Jödicke, 2009 : 286).

Les réflexions menées dans ce cadre par les Églises donnent incontestablement une impulsion fondamentale au renouveau de l'enseignement religieux scolaire. L'histoire de la maison d'édition lausannoise ENBIRO (acronyme d'Enseignement biblique et interreligieux romand), spécialisée dans la publication de supports didactiques pour cette discipline, illustre bien ces développements en Romandie.

Dans leurs quarante ans et plus d'activité, les éditions ENBIRO – devenues à la suite d'un changement de raison sociale en 2013 les éditions AGORA – se sont profilées comme un acteur incontournable dans le domaine de l'enseignement religieux en Suisse romande et ont contribué de façon importante à son évolution vers un enseignement en matière de religions sous la responsabilité de l'État, en arrivant *de facto* à détenir le monopole des moyens d'enseignement pour ces cours dans la majorité des cantons francophones (Schwab, 2009 ; Rota, 2014). Cependant, la maison d'édition naît en premier lieu d'une initiative des Églises réformées qui, au début des années 1960, perçoivent de manière de plus en plus marquée la nécessité de repenser leur enseignement religieux.

Ce besoin se fait sentir surtout à cause des redondances entre les cours de religion « de la semaine », donnés à l'école, et l'enseignement « du dimanche » assuré en paroisse. La solution préconisée est alors de clarifier les contenus et

---

29 Il s'agit en particulier du Décret sur l'œcuménisme *Unitatis Redintegratio* et à la Déclaration sur les relations de l'Église avec les religions non-chrétiennes *Nostra Aetate*.

les finalités des deux moments de formation : à l'enseignement scolaire revient la tâche de transmettre les connaissances de base d'une « culture chrétienne », tandis que la célébration du culte, la préparation des rites et le témoignage sont délégués à la catéchèse paroissiale. Cette distinction, enracinée depuis plus d'un siècle dans une certaine tradition réformée (Späni 2003a ; 2003b), devait être assurée entre autres par une harmonisation intercantonale des programmes pour l'enseignement religieux scolaire protestant qui aurait également permis la production de nouveaux manuels à un prix avantageux. En 1964, une « Commission de coordination de l'enseignement religieux » est chargée d'élaborer une proposition concrète.

Composée initialement de représentants des Églises réformées romandes et de délégués des Départements de l'instruction publique des cantons où ces derniers ont la charge des cours d'histoire biblique, la Commission ouvre très tôt ses portes à des membres de l'Église catholique. À la suite d'importants travaux comme la *Traduction œcuménique de la Bible*, entamée dans les mêmes années, la conception d'un enseignement religieux centré sur les récits de l'Ancien et du Nouveau Testament constitue un terrain de rencontre entre réformés et catholiques : ainsi, le premier moyen d'enseignement paru en 1972 aux éditions ENBIRO avec le Titre *D'Abraham à David* est d'emblée pensé pour les élèves des deux confessions (ENBIRO, 1972).

Au fil des années et des manuels, la perspective œcuménique s'ouvre également sur d'autres religions. À partir de 1996, la maison d'édition lausannoise diffuse annuellement un « calendrier interreligieux » qui signale les fêtes de différentes traditions religieuses. En 2001, elle publie à l'intention des enseignantes et enseignants un *Panorama des religions* (ENBIRO, 2001 ; réédition 2004) qui présente de manière synthétique les croyances et les pratiques de différentes traditions religieuses implantées en Suisse et leurs rapports avec l'école. Dans les manuels, l'orientation interreligieuse est pleinement assumée au tournant des années 2000 avec l'inauguration de la collection *À la découverte des religions* qui se propose, entre autres, d'« ouvrir l'intérêt pour la connaissance et le respect de diverses traditions religieuses »<sup>30</sup> en présentant, à partir des classes du primaire, des chapitres sur l'islam, le bouddhisme et d'autres religions.

L'évolution des manuels se caractérise également par une volonté croissante des éditeurs de distinguer entre l'enseignement religieux scolaire et la catéchèse paroissiale. Dans les livres des années 1970 et 1980, l'enseignement biblique œcuménique à l'école, tout en étant distinct de la catéchèse, n'est pas pensé comme une offre autosuffisante. Son but affiché est de fournir une base

30 Les objectifs d'apprentissage, organisés en six domaines complémentaires dont fait partie le domaine interreligieux, sont présentés dans l'introduction de tous les manuels de la collection (par exemple : ENBIRO, 2002 [livre de l'enseignant] : v).

commune qui doit être complétée en paroisse et en famille par la transmission des contenus spécifiques à chaque confession. Toutefois, dans les décennies successives, l'introduction programmatique en ouverture de chaque manuel insiste de plus en plus sur l'autonomie de l'enseignement religieux scolaire par rapport aux activités éducatives des Églises ainsi que sur la spécificité des finalités propres à l'école. Dans les volumes les plus récents, toute référence aux cours des Églises a désormais disparu.

Cette distanciation progressive des Églises qui se dessine dans la conception des manuels se reflète également dans l'histoire des structures institutionnelles des éditions ENBIRO ainsi que dans les changements de raison sociale. Les premiers travaux de la Commission romande de coordination de l'enseignement religieux n'étaient pas encadrés par structures distinctes et s'appuyaient sur des organes de l'Église réformée pour les tâches administratives. C'est en 1992 que la maison d'édition acquiert un statut autonome avec le nom ENBIRO. L'organisation de ses activités est désormais assumée par une association de droit privé homonyme. À cette époque, les initiales signifient « Enseignement biblique romand ». Dix ans plus tard, la publication des premiers volumes de la collection *À la découverte des religions* et l'ouverture sur la pluralité religieuse entraînent une première adaptation du nom : ENBIRO devient l'acronyme d'« Enseignement biblique *et interreligieux* romand ».

En 2006, une révision statutaire modifie la composition de l'association : les organes de catéchèse des Églises, précédemment représentés à l'assemblée générale, sont désormais exclus, tandis que les portes sont ouvertes aux Départements de l'instruction publique de Neuchâtel et de Genève, où l'enseignement religieux ne fait pas l'objet d'un cours spécifique inscrit à l'horaire. Le processus entamé par cette réforme aboutit en 2013 à une refonte complète des statuts, à la suite de laquelle la maison d'édition coupe les liens institutionnels qui la rattachaient aux Églises réformée et catholique. Cette profonde réforme est mise en évidence par un changement de raison sociale : ENBIRO laisse la place aux éditions AGORA.

En somme, l'histoire des éditions ENBIRO montre un double processus de rapprochement et de différenciation. La rencontre œcuménique entre protestants et catholiques sur le terrain de l'enseignement biblique dans les années 1960 produit une « déconfessionnalisation interne » de ces cours qui, progressivement, se séparent de l'offre paroissiale des Églises. Ce mouvement s'accélère à la suite du tournant interreligieux qui prend son essor à la fin des années 1990 dans un contexte de pluralisation religieuse croissante de la société suisse. Les idées initialement développées par la tradition protestante libérale et par la pédagogie catholique post-conciliaire, élaborées par la suite dans le « laboratoire ENBIRO », vont être récupérées par différents acteurs politiques et scolaires en dehors des Églises. Ce faisant, elles vont se « sécula-

riser» et se séparer de leur origine théologique et ecclésiastique en évoluant indépendamment de celles-ci, pour être finalement intégrées dans les projets récents de réforme de l'enseignement religieux.

On comprend que les réformes qui nous intéressent ici ne peuvent pas être étudiées séparément de l'évolution du paysage religieux helvétique depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Comme le détaille le prochain point, celle-ci se caractérise par un double mouvement de sécularisation et pluralisation des appartenances religieuses.

### 4.1.3 L'évolution du paysage religieux et le droit des communautés religieuses

Malgré la croissance rapide des catholiques dans les années 1950 et 1960 à la suite d'importantes vagues migratoires en provenance des pays de l'Europe du Sud (Krüggeler et Weibel, 2009 : 110–111), le nombre de fidèles des Églises traditionnelles commence progressivement à baisser à partir des années 1970. En 1970, 95.81 % de la population résidente en Suisse affirmait appartenir à l'Église catholique romaine ou à l'Église évangélique réformée ; ce pourcentage n'est plus que de 74.86 % en 2000 (33.04 % de réformés et 41.82 % de catholiques)<sup>31</sup>, et la tendance déclinante se renforce dans les années suivantes<sup>32</sup>. Dans le même temps, la proportion de personnes déclarant n'avoir aucune appartenance religieuse décuple en passant de 1.14% en 1970 à 11.11% en 2000.

Mais en même temps qu'elle se sécularise, la société helvétique se diversifie et des traditions religieuses minoritaires acquièrent un poids démographique de plus en plus important. Entre 1970 et 2000, la part des membres d'Églises chrétiennes orthodoxes est passée de 0.33 % de la population à 1.81 %. Plus marquée encore est la croissance du nombre de musulmans : ceux-ci représentaient 0.26 % des résidents en 1970, et 4.26 % au tournant du nouveau millénaire. Cette progression s'explique en grande partie par des phénomènes migratoires liés à des raisons économiques ou politiques (Bovay,

31 Les données statistiques sont tirées de l'ouvrage de Claude Bovay (2004 : 11–12) sur le paysage religieux suisse.

32 D'après les données du relevé structurel de 2010, les protestants et les catholiques de plus de 15 ans en Suisse représentent respectivement les 28 % et les 38.6 % de la population. 5.7% des résidents en Suisse appartiennent à une autre communauté chrétienne, tandis que 4.9 % sont musulmans. 20.1 % ne déclarent aucune appartenance religieuse. Il est cependant important de relever que ces données n'étaient pas connues au moment de conduire cette recherche et n'ont par conséquent pas pu influencer la perception de la sécularisation et de la pluralisation dans les débats publics et chez mes interlocuteurs. Pour cette raison, je me limite ici aux données de l'année 2000.

2004 : 31–33). L'éclatement des groupes traditionnels contribue également à la pluralisation du paysage religieux suisse, ce dont témoigne notamment le succès de nombreuses Églises évangéliques qui, en 2000, accueillent 1.44% des fidèles en Suisse.

Dans ce contexte, les questions du statut de religions minoritaires et de l'extension des privilèges des Églises traditionnelles à d'autres communautés revêtent une nouvelle actualité dans les arènes publiques et politiques (Vatter, 2011), notamment avec le débat sur l'intégration des musulmans en Suisse qui, à partir de 2005, s'impose comme l'un des sujets de société les plus cliquants (Pahud de Mortanges, 2002b ; Gianni, 2009 ; Behloul, 2010 ; Imhof et Ettinger, 2011). À la suite de modifications législatives et constitutionnelles de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les Églises catholique romaine et évangélique réformée bénéficient d'une reconnaissance étatique – dans le cadre du droit public ou du droit privé – dans tous les cantons suisses ; cependant, la reconnaissance de minorités religieuses reste limitée. Pour des raisons historiques, l'Église catholique chrétienne jouit, dans le cadre du droit public ou privé, d'une reconnaissance publique dans douze cantons. À partir des années 1970, une forme de reconnaissance étatique (publique ou privée) a été octroyée également à des communautés israélites dans six cantons (Cattaccin *et al.*, 2003 ; Marti *et al.*, 2010). La Communauté des chrétiens, un groupe religieux d'inspiration anthroposophique, et la communauté alévie sont reconnues dans le cadre du droit privé dans le canton de Bâle-Ville.

L'accès des minorités religieuses à l'espace scolaire demeure également très limité. Du point de vue juridique, un statut de droit public n'est pas une condition obligatoire pour l'octroi du droit à dispenser un enseignement religieux à l'école. Toutefois, d'un point de vue politique, le droit à organiser un tel enseignement et la problématique de la reconnaissance étatique peuvent difficilement être séparés. Comme le remarque René Pahud de Mortanges :

*[Man wird] nicht davon ausgehen dürfen, dass beide Fragen rechtspolitisch nichts miteinander zu tun haben. Die öffentlich-rechtliche Anerkennung bringt neben den praktischen Vorteilen auch eine Art staatliche Wertschätzung zum Ausdruck. In gleicher Weise bejaht der politische Souverän die Werte, die eine Religionsgemeinschaft vertritt, wenn er sie in das kantonale System des Religionsunterrichts integriert. Eine Entkoppelung der beiden Fragen ist damit rechtlich zwar möglich, politisch aber wenig sinnvoll.*  
(Pahud de Mortanges, 2002a : 178)

Pour une communauté religieuse, la possibilité de donner un enseignement religieux à l'école a une portée symbolique qui correspond, bon gré mal gré, à une forme de reconnaissance « implicite » qu'on a de la peine à imaginer détachée d'une démarche « explicite ».

À présent, les communautés israélites dans les cantons de Bâle-Ville, Berne, Fribourg, et Zurich sont les seules communautés religieuses non chrétiennes qui disposent en Suisse d'un droit sur le plan cantonal à proposer un enseignement religieux dans les établissements publics. Un enseignement religieux islamique existe dans les communes d'Ebikon (Lucerne), Kreuzlingen (Thurgovie), Kriens (Lucerne), Rüti (Zurich), Turgi (Argovie) et Wil (Saint-Gall). Dans ces cas, il s'agit cependant d'accords ponctuels entre les autorités communales et les associations de musulmans du lieu (Rota et Bleisch Bouzar, 2012).

Au vu des évolutions récentes, il paraît peu probable que la prérogative d'organiser un enseignement religieux scolaire soit étendue de manière systématique à d'autres communautés religieuses. Comme je me propose de le montrer, les dernières réformes de cette branche en Suisse ne vont pas dans le sens d'une plus grande participation des acteurs religieux dans les classes. Bien au contraire, la présence des Églises en elle-même tend à être remise en question.

## 4.2 Les réformes dans les cantons

Dater précisément le début des dernières réformes de l'enseignement religieux n'est pas chose facile. D'un canton à l'autre, ces processus se développent à des rythmes différents et voient principalement des acteurs locaux évoluer sur cette scène. En outre, quand ce sujet entre dans les arènes publiques, un travail important de réflexion et de préparation a souvent déjà été mené dans les coulisses de différentes institutions, au sein des Églises réformée et catholique notamment. De manière générale, la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle et la première du XXI<sup>e</sup> peuvent être identifiées comme la période durant laquelle se déroule la majeure partie des débats dans la majorité des cantons, et où les résultats de ces discussions sont traduits dans la pratique. Bien sûr, la mise en place de nouvelles structures se poursuit aujourd'hui, en particulier à la suite des progrès en matière d'harmonisation scolaire à partir de la moitié des années 2000 (Criblez, 2008), et à l'introduction de plans d'études communs dans chacune des principales régions linguistiques. Aussi bien le Plan d'Études Romand, adopté en Romandie, que le *Lehrplan 21*, introduit dans la partie germanophone du pays, prévoient des enseignements en matière de religions intitulés respectivement Éthique et cultures religieuses et *Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. Cependant, l'orientation de ces branches se situe dans le sillage des réformes précédemment réalisées dans de nombreux cantons. En fait, compte tenu du poids symbolique de l'enseignement religieux dans la défense du fédéralisme scolaire (Späni, 1998 ; Rota *et al.*, 2016), l'harmonisation de cette discipline « par le haut » serait difficilement compréhensible sans tenir

compte des évolutions préalables sur le plan cantonal. Je me propose donc de retracer celles-ci à partir de l'exemple des cantons dans lesquels j'ai conduit ma recherche.

Les quatre « portraits » cantonaux qui suivent ont une même structure. En premier lieu, des repères historiques permettent de caractériser la tradition confessionnelle du canton, les interactions entre les instances ecclésiales et la sphère politique, et l'impact de la religion sur les institutions scolaires. Ensuite, un encadré résume les normes juridiques régissant les relations Église-État et les modalités de l'enseignement religieux au début de la recherche, soit en 2007–2008. Dans cette période, cependant, de nouveaux cours étaient en train d'être discutés dans les cantons ou avaient récemment été mis en place. C'est pour cette raison que je présente plus en détail les étapes des processus de réforme de l'enseignement religieux et les arguments proposés dans les débats. En revanche, je renonce à présenter l'évolution de la situation dans les cantons après le printemps 2011, moment où s'achève ma recherche<sup>33</sup>.

#### 4.2.1 Fribourg

Historiquement, Fribourg est un canton profondément catholique et la confession romaine y a joué un rôle fondamental dans le développement des institutions publiques (Marquis, 1969). En matière d'école, les rapports avec la minorité protestante du district de Morat (Perret, 2006b), ancien bailliage commun de Berne et Fribourg passé à la Réforme en 1530, ont été réglés par l'institution d'établissements privés confessionnels (Altermatt, 2002). À partir de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les autorités publiques assument progressivement le contrôle de l'instruction publique. L'Église catholique garde cependant un rôle indiscuté dans le domaine de l'enseignement religieux qui demeure sous sa responsabilité. Dans le climat tendu du *Kulturkampf* et en réaction aux mesures de laïcisation de l'école prévues par la Constitution fédérale de 1874, la défense d'une éducation « chrétienne » et des cours de religion devient même un enjeu politique et identitaire majeur (Weber, 1999 : 79–80).

Ce n'est qu'au tournant des années 1970, à la suite de l'éclatement de la « contre-société » catholique et de la fin d'une longue domination du Parti conservateur (qui adoptera le nom de Parti démocrate-chrétien en 1970) au Grand Conseil, que les relations entre l'Église et l'État sont redéfinies. En 1982, une reconnaissance de droit public est formellement octroyée à l'Église

---

33 Dans la quasi-totalité des cas, ces développements prolongent les tendances décrites. Les lectrices et les lecteurs qui souhaitent des informations à ce sujet pourront consulter mon *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine* (Rota, 2015).

catholique romaine et à l'Église évangélique réformée (Ducarroz, 1997). En 1990, elle est accordée également à la communauté israélite (Fouradoulas, 2007 : 226–231). Le statut de l'enseignement religieux scolaire demeure cependant pratiquement inchangé : selon la loi scolaire de 1985, l'Église catholique et l'Église réformée sont chacune responsable de leurs cours de religion intégrés à l'horaire de l'école obligatoire. En 2004, le droit des Églises à organiser leur enseignement religieux en classe est également ancré dans la nouvelle Constitution cantonale. Au degré primaire, cet enseignement est complété par un cours d'histoire biblique donné par l'enseignant régulier pour lequel seront adoptés les manuels publiés par les éditions ENBIRO.

Tableau 4 : Fribourg, situation au moment de la recherche

#### *Relations Église-État*

L'Église catholique romaine et l'Église évangélique réformée ainsi que la communauté israélite bénéficient d'un statut de droit public. La Constitution permet de reconnaître de droit public d'autres communautés ou d'accorder des prérogatives de droit public à des communautés religieuses organisées selon le droit privé.

#### *Enseignement religieux scolaire*

*Degré primaire* : L'Église catholique romaine et l'Église évangélique réformée organisent indépendamment leur enseignement religieux scolaire à l'intérieur de la grille horaire officielle. À l'école primaire, l'instituteur donne en plus un cours d'enseignement biblique et interreligieux dont le programme est établi conjointement par le Département de l'instruction publique et les Églises reconnues. Les manuels des éditions ENBIRO servent de base pour ces cours. Pour les deux enseignements, une possibilité de dispense est prévue.

*Degré secondaire* : Dans les premières deux classes du degré secondaire, les élèves qui demandent à être dispensés de l'enseignement des Églises doivent obligatoirement suivre un cours d'Éthique et cultures religieuses sous la responsabilité de l'État. Lors de la troisième et dernière année du secondaire, ce cours est obligatoire pour tous les élèves, sans possibilité de dispense, et le cours des Églises peut être librement fréquenté en plus du cours d'Éthique et cultures religieuses.

En 1989, Jacques de Coulon, philosophe, enseignant de religion catholique et de sciences des religions dans un Collège fribourgeois, publie le livre *Dieu à l'école* par lequel il espère ouvrir un débat sur le futur de l'enseignement religieux. Dans l'ouvrage, il exprime son inquiétude pour le destin de la civilisation européenne qui risque de « perdre peu à peu sa spiritualité » (De Coulon, 1989 : 9–10). Comme contre-mesure, il envisage l'introduction, au

degré secondaire, d'un enseignement de sciences religieuses. Cette nouvelle branche aurait comme but d'offrir « une introduction à la dimension religieuse de l'homme par l'étude des grandes religions, des grandes interprétations du monde ainsi que de la problématique athée ». Elle proposerait également « une réflexion sur le sens de l'existence humaine, personnelle et communautaire » (1989 : 145–146).

Dans une recommandation de 1993, le Conseil de l'éducation du canton de Fribourg, alors présidé par De Coulon, relance cette idée<sup>34</sup>. Tout en prévoyant de réserver une place en dehors de la grille horaire à la catéchèse des Églises, le Conseil préconise l'introduction d'un cours de « culture religieuse » en tant que branche obligatoire, clairement distincte des leçons organisées par les institutions religieuses. Sa prise de position est motivée par la baisse de la fréquentation des cours des Églises et par la crainte d'un « analphabétisme religieux », dont les conséquences seraient l'oubli « des racines religieuses de notre culture », l'intolérance vis-à-vis d'autres cultures, et l'incapacité d'effectuer des choix judicieux dans un « supermarché des religions ».

Le projet peine à décoller, mais à partir de la rentrée scolaire 2005, un nouveau cours intitulé Éthique et cultures religieuses (ECR) est progressivement introduit dans les écoles du degré secondaire. Les Églises gardent le droit de donner leur enseignement religieux. Dans les premières deux années du Cycle d'orientation, les cours d'ECR sont obligatoires pour les élèves qui demandent à être dispensés de l'enseignement confessionnel. En troisième année, le cours d'éthique est obligatoire pour *tous* les élèves – sans possibilité de dispense ; les cours des Églises peuvent être librement suivis en plus. Les plans d'étude pour la nouvelle branche sont le fruit des travaux d'une commission *ad hoc* composée d'un directeur d'école, de deux maîtres d'enseignement religieux et de l'inspectrice des Cycles d'orientation (Jean, 2009). Dans une première phase, cette commission comprenait également des représentants des Églises catholique et réformée, qui ont par la suite retiré leurs collaborateurs. Aucune autre communauté religieuse n'a été consultée dans le cadre de ces travaux.

#### 4.2.2 Neuchâtel

Le comté de Neuchâtel adopte la Réforme protestante au XVI<sup>e</sup> siècle. Ainsi, l'instruction publique sur son territoire se développe sous l'impulsion et la tutelle de la Vénérable Classe des pasteurs. L'autorité des pasteurs sur l'école restera pratiquement indiscutée jusqu'en 1848 (Hammann, 1993 ; 1999 ; Caspard, 1994 ; 2006) quand, dans le canton, les relations entre Église et

34 Conseil de l'éducation du canton de Fribourg, *L'éducation religieuse dans les cycles d'orientation*, Fribourg, 20 août 1993, archives du Service de l'enseignement obligatoire de langue française du canton de Fribourg.

État sont profondément remodelées à la suite de la Révolution libérale. La Constitution adoptée le 30 avril 1848 affirme que « tous les cultes, en ce qui touche le temporel, sont placés sous la suprématie du gouvernement » et sécularise les biens de l'Église réformée qui devient l'Église d'État ; en même temps, la nouvelle loi ecclésiastique supprime la Classe des pasteurs.

Dans les années 1870, de profondes mesures de laïcisation de l'école sont mises en place. La loi scolaire de 1872 décrète que l'enseignement religieux est désormais facultatif dans les établissements publics. Les Églises peuvent utiliser gratuitement les locaux scolaires à des moments convenables, avant ou après les autres leçons. À quelques aménagements près, toutes les législations successives reprennent ces principes. L'année suivante, la promulgation d'une nouvelle loi ecclésiastique qui renforce le contrôle étatique sur l'Église nationale marque un point de rupture. Refusant ces mesures législatives, plus de la moitié des pasteurs démissionnent et fondent l'« Église évangélique neuchâteloise indépendante de l'État ». Ce n'est qu'au terme d'un long processus de négociation qu'en 1943 la fusion de l'Église nationale et de l'Église indépendante aboutira à la création de l'Église réformée évangélique du Canton de Neuchâtel (EREN). La condition de cette réunion sera la séparation entre l'Église et l'État votée par le peuple en 1941 (Perret, 2006a ; 2009). À cette date sont jetées les fondations des relations Église-État, qui sont aujourd'hui encore en vigueur.

En 1996, la question du statut de l'enseignement religieux dans les écoles neuchâteloises est remise sur le tapis par la députée radicale Michèle Berger-Wildhaber. Dans une question parlementaire, elle demande notamment si « un enseignement comparatif des religions, qui permettrait aux jeunes d'acquérir un savoir et une capacité d'appréciation du phénomène religieux, pourrait être envisagé dans le canton de Neuchâtel, et ceci malgré la séparation de l'Église et de l'État ». Dans son intervention, elle attire en particulier l'attention sur la vulnérabilité des jeunes démunis de toute culture religieuse face aux groupes sectaires. L'État se devrait ainsi de fournir les connaissances nécessaires pour pouvoir exercer un jugement en matière de religion avec discernement et tolérance<sup>35</sup>.

Des préoccupations semblables sont exprimées également par l'Église réformée évangélique neuchâteloise qui, dans un rapport rendu au synode le même mois, préconise l'organisation d'un « enseignement de la culture chrétienne, mais aussi des autres cultures religieuses présentes dans le canton ». Outre la prévention du danger lié aux activités de sectes, cet enseignement

---

35 Berger-Wildhaber, Michèle, « Question parlementaire 96.378 'Enseignement des religions à l'école' » in : *Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil*, vol. 162, tome I, séance du 22 mai 1996, p. 231.

Tableau 5: Neuchâtel, situation au moment de la recherche

### *Relations Église-État*

Le canton de Neuchâtel connaît un régime modéré de séparation entre les Églises et l'État. Aucune communauté religieuse ne bénéficie d'un statut de droit public, mais l'Église réformée évangélique, l'Église catholique romaine et l'Église catholique chrétienne sont reconnues dans le cadre du droit privé et jouissent d'un certain nombre de privilèges. Leurs relations avec l'État sont réglées par un concordat unique. La Constitution prévoit la possibilité d'accorder une reconnaissance étatique à d'autres communautés religieuses dans le cadre du droit privé.

### *Enseignement religieux scolaire*

*Degré primaire:* À l'école primaire, aucun enseignement religieux n'est prévu à la grille horaire.

*Degré secondaire:* Au degré secondaire, un Enseignement des cultures religieuses et humanistes est intégré depuis 2003 aux cours d'histoire. Les Églises réformée évangélique, catholique romaine et catholique chrétienne ont le droit d'utiliser les locaux scolaires qui sont mis à leur disposition à des horaires favorables en dehors des heures d'école afin de donner, à leurs frais, leur enseignement religieux.

devrait prévenir la diffusion d'un « analphabétisme religieux », développer une attitude tolérante et promouvoir la réflexion sur le sens de la vie. Les auteurs du rapport relèvent que, devant s'adresser à tous les élèves, cet enseignement doit être distinct de la catéchèse, et devrait être assuré par l'État en collaboration avec les Églises et d'autres partenaires<sup>36</sup>.

Le Conseil d'État affirme partager les soucis de Mme Berger-Wildhaber, et accueille favorablement la proposition de l'Église. Il va alors mettre sur pied une commission *ad hoc* chargée d'élaborer des programmes et des supports didactiques pour un « Enseignement de cultures religieuses et humanistes » (ECRH). Présidée par un directeur d'école (qui est membre en même temps du Conseil synodal de l'Église réformée), cette commission se compose de délégués des Églises reconnues, de membres d'autres communautés religieuses présentes dans le canton, de tenants des courants humanistes et laïques, ainsi que de représentants du monde scolaire et de la formation (Robert-Grandpierre, 2003). À partir de 2003, les modules didactiques préparés par la commission

36 Conseil Synodal de l'EREN, *Rapport du Conseil Synodal sur l'avenir de l'enseignement religieux à l'école*, du 10 mai 1996, annexe 3 au Procès-verbal de la 124<sup>ème</sup> session du Synode de l'Église réformée évangélique du canton de Neuchâtel du 12 juin 1996.

avec l'aide de deux enseignants sont progressivement introduits dans les écoles du degré secondaire. Ils sont partie intégrante des cours d'histoire.

### 4.2.3 Tessin

Malgré un dense réseau d'écoles communales promues par l'Église catholique à partir de la Contre-Réforme, l'instruction publique peine à se développer au Tessin, devenu autonome en 1803 (Mena, 1998 : 168–171). Ce n'est qu'avec l'arrivée au gouvernement des radicaux, en 1839, que l'école tessinoise prend véritablement son essor. Le nouveau régime promeut l'étatisation et la laïcisation de l'instruction en sécularisant les biens des corporations enseignantes (1852) et en excluant les membres du clergé des postes d'enseignement public (1864). Ces mesures sont cependant révoquées vers la fin des années 1870, quand les conservateurs, revenus au pouvoir, décrètent un *nuovo indirizzo* qui vise la christianisation de l'instruction. La loi scolaire adoptée en 1882 place l'éducation religieuse au cœur des programmes et confie sa supervision à l'Église catholique (Panzerà, 1993). Presque cent ans plus tard, en 1975, l'octroi d'un statut de droit public à l'Église évangélique réformée permet d'officialiser également l'offre d'un enseignement religieux réformé dans les écoles publiques (Aimone, 1997 : 221).

Malgré l'apaisement des tensions politiques au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la place de la religion à l'école reste un sujet très délicat et fait l'objet de plusieurs discussions au Parlement. Les modalités de l'enseignement religieux scolaire sont une des questions les plus débattues, et ce également lors de la dernière révision de la loi scolaire, en 1990. À cette occasion, les démocrates-chrétiens menacent de rejeter l'ensemble de la loi faute d'un article garantissant l'enseignement religieux des Églises. Les libéraux-radicaux acceptent pragmatiquement cette condition, moyennant des garanties sur le « respect des finalités de l'école » de la part des Églises et sur la possibilité de demander une dispense. Dans ce contexte politique, des amendements visant l'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État échouent au vote (Lepori, 2006 : 139–146).

Ecartée lors des débats de 1990, la proposition de confier à l'État l'organisation d'un enseignement religieux pouvant s'adresser à tous les élèves est relancée en 2002 par un groupe de citoyens réunis dans l'*Associazione per la scuola*. Cette association considère que la gestion de l'enseignement religieux par les Églises ouvre la porte au prosélytisme en classe. Elle regrette que les nombreux élèves qui demandent une dispense demeurent dépourvus de toute connaissance des phénomènes religieux ; leur manque d'information au sujet des aspects religieux de la culture rendrait ces jeunes vulnérables aux menaces du conformisme, du matérialisme et de la propagande sectaire. Contre ces

Tableau 6: Tessin, situation au moment de la recherche

### *Relations Église-État*

L'Église catholique romaine et l'Église évangélique réformée bénéficient d'un statut de droit public. Les autres communautés religieuses sont organisées dans le cadre du droit privé. La Constitution permet d'accorder le statut de droit public à d'autres communautés religieuses par voie législative.

### *Enseignement religieux scolaire*

*Degré primaire et secondaire:* L'Église catholique et l'Église évangélique réformée organisent de manière distincte leur enseignement religieux dans tous les degrés d'école. Cet enseignement, pour lequel est prévue une possibilité de dispense, est intégré à la grille horaire. Les enseignantes et enseignants sont mandatés par leurs Églises respectives mais, au degré secondaire, doivent être au bénéfice d'une formation didactique assurée conjointement par l'État et les Églises. Ils sont rémunérés par les communes pour les classes primaires et par le canton pour les classes secondaires.

Entre 2010 et 2013, des classes-pilotes expérimentent un cours d'histoire des religions. Dans certains établissements scolaires qui participent au projet, ce cours peut être choisi comme alternative aux cours organisés par les Églises, dans d'autres il est obligatoire pour tous les élèves.

dangers, la solution envisagée est l'introduction d'un enseignement laïque de connaissance du phénomène religieux pour tous les élèves, dont la gestion reviendrait exclusivement à l'État<sup>37</sup>.

Les propositions de l'association entrent dans l'arène politique en décembre 2002 grâce à une initiative parlementaire de la députée libérale-radical Laura Sadis<sup>38</sup>. Pour donner suite à cette demande, le Conseil d'État institue en octobre 2004 une commission spéciale composée de représentants des différents degrés d'école, des Églises catholique et évangélique réformée, de la section tessinoise de l'Association suisse des libres penseurs et de promoteurs de l'initiative. Tout en s'accordant sur la nécessité d'adapter les formes de l'enseignement religieux aux évolutions sociales, les membres de cette

37 Associazione per la scuola pubblica dei comuni e del cantone, *L'approccio al fenomeno religioso nella scuola pubblica*, [s.l.], mars 2002. Consulté en ligne à l'adresse: <<http://www.aspc.ch/r-rel.htm>> (12.9.2015).

38 Sadis Laura, « Initiative parlementaire 'Modifica dell'art. 23 della legge sulla scuola del 1° febbraio 1990' du 2 février 2002 ». Consultée en ligne à l'adresse: <<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/inizelaborate/IE195.htm>> (12.9.2015).

commission n'arrivent pas à une solution d'entente et rendent trois rapports distincts. Les représentants de l'Église catholique demandent le maintien du *statu quo* tandis que les libres penseurs exigent l'abrogation complète des cours d'instruction religieuse. Le rapport majoritaire, signé par les autres membres de la commission, propose en revanche l'introduction au degré secondaire d'un cours obligatoire de culture religieuse géré par l'État et sans possibilité de dispense<sup>39</sup>.

Après une longue phase de réflexion et de consultations, le Département chargé de l'instruction publique trouve, en juillet 2009, un accord avec l'Église catholique, principale opposante aux réformes, et formule un plan concret. À partir de la rentrée 2010 et pour une période de trois ans, des classes-pilotes du secondaire I testent un cours d'histoire des religions organisé sous la responsabilité de l'État, soit comme alternative à l'enseignement des Églises, soit comme seule option.

#### 4.2.4 Vaud

Après avoir conquis par les armes le Pays de Vaud en 1536, les autorités du canton de Berne y imposent la Réforme et confient aux pasteurs la supervision de l'éducation de base. L'Acte de médiation de 1803 met fin à la domination bernoise, mais dans le nouveau canton de Vaud l'Église évangélique réformée est maintenue comme Église nationale et l'inspection des écoles continue d'être la tâche des pasteurs (Volet, 1982). Avec la montée des idées libérales, les rapports entre instances religieuses et civiles se font de plus en plus tendus. Le point de rupture est atteint en 1845 quand de nombreux pasteurs, opposés au nouveau régime radical, démissionnent et fondent l'Église évangélique libre du canton de Vaud qui mènera une existence autonome jusqu'en 1966, date de sa réunion avec l'Église nationale (Meylan *et al.*, 1973 : 187–193). Dans le domaine scolaire, ce schisme entrainera l'adoption de plusieurs mesures législatives destinées à écarter les membres de l'Église libre des postes d'enseignement.

Ces restrictions seront abrogées par la loi scolaire de 1885 qui distingue explicitement l'enseignement religieux des autres disciplines (Rochat, 1999). Ces cours restent cependant soumis à la surveillance des pasteurs. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la supervision de l'enseignement religieux revient progressivement au Département de l'instruction publique, mais l'Église réformée demeure influente jusque dans les années 1980. Les ecclésiastiques ont toujours le droit

---

39 Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola, *Rapporto finale*, Bellinzona, 13 décembre 2005. Consulté en ligne à l'adresse : <<http://aspcc.ch/relig-5.pdf>> (12.9.2015).

de visiter les cours, même si leurs interventions sont limitées à une poignée d'heures au long de la scolarité obligatoire.

En 2003, la révision totale de la Constitution cantonale octroie à l'Église évangélique réformée et à l'Église catholique une reconnaissance de droit public. Auparavant, la première avait le statut d'Église nationale sans personnalité juridique propre, tandis que la deuxième s'organisait dans le cadre du droit privé. Une reconnaissance « d'intérêt public » est accordée à la communauté israélite de Lausanne et Vaud (Gardaz, 2002).

Tableau 7: *Vaud, situation au moment de la recherche*

### *Relations Église-État*

L'Église évangélique réformée et l'Église catholique romaine sont reconnues de droit public. La communauté israélite de Lausanne et Vaud bénéficie d'un statut d'intérêt public dans le cadre du droit privé. La Constitution prévoit la possibilité d'octroyer le même statut à d'autres communautés religieuses.

### *Enseignement religieux scolaire*

*Degré primaire:* Dans les écoles du degré primaire est donné un enseignement hebdomadaire d'« histoire biblique – cultures religieuses » sous la responsabilité de l'État. Cet enseignement est sujet à une possibilité de dispense. Un pasteur ou un curé visite le cours d'histoire biblique une fois pendant chacun des deux cycles de l'école primaire.

*Degré secondaire:* Dans les deux premières classes du degré secondaire, dites Cycle de transition, est proposé un enseignement hebdomadaire d'« histoire biblique – cultures religieuses » sous la responsabilité de l'État. Pour les années suivantes, aucune forme d'enseignement religieux n'est prévue à l'horaire. Les directions des établissements et les enseignants ont la possibilité d'organiser, à leur gré, des journées ou demi-journées de « culture chrétienne ». Un pasteur ou un curé visite les cours d'histoire biblique une fois pendant le Cycle de transition. Des intervenants externes peuvent être associés à l'organisation des journées de « culture chrétienne ».

À partir de la moitié des années 2000, le statut de l'enseignement religieux scolaire fait l'objet de nombreuses interventions au Parlement cantonal qui visent à consolider le statut de cette branche et à clarifier son orientation. Un premier débat est déclenché en 2004 par la proposition du Département de réduire le temps consacré à l'histoire biblique en faveur de l'allemand à l'école primaire. Dans une interpellation à ce sujet, le député UDC Jacques Chollet souligne que ces cours, sans proposer un « catéchisme scolaire », contribuent à lutter contre la perte d'une « mémoire culturelle » et permettent

aux élèves de « connaître les convictions et les valeurs de l'autre » dans une société de plus en plus cosmopolite. De même, ils offrent une orientation dans la « quête de sens » des jeunes<sup>40</sup>. Ses arguments rencontrent un large consensus au Grand Conseil et sa résolution visant à empêcher une amputation de l'histoire biblique est approuvée à une large majorité. En 2009, une nouvelle motion présentée par le député socialiste Claude Schwab, ancien président des éditions ENBIRO, vient renforcer davantage le statut de ces cours en proposant d'abroger la possibilité de demander une dispense. Le parlementaire relève que la distinction de plus en plus claire des rôles respectifs des institutions religieuses et de l'école permet désormais de se passer de cette clause<sup>41</sup>. La majorité de la commission chargée d'évaluer la motion s'aligne sur les positions de son promoteur et, au Parlement, la proposition est largement acceptée au vote final.

Dans le sillon des discussions sur le statut de l'enseignement religieux, le Parlement débat également le droit des Églises d'envoyer leurs représentants visiter ces cours. En 2008, le député socialiste Pierre Zwahlen soulève la question de la compatibilité de ces interventions avec la neutralité de l'école et de leur pertinence dans un contexte scolaire marqué par le pluralisme religieux. Dans sa réponse, le Conseil d'État souligne que « l'intervention des Églises reconnues dans les classes vaudoises est soumise aux buts et objectifs de l'école obligatoire » et doit s'accorder au programme fixé dans le plan d'études. Concernant la pluralité religieuse dans les classes, l'Exécutif affirme que loin d'être un prétexte pour catéchiser les enfants, ces visites représentent un effort commun des Églises dans le cadre de leur « mission au service de tous ». Dans cette optique, leurs intervenants doivent faire preuve d'une capacité de dialogue œcuménique et interreligieux et apporter leur contribution qualifiée à la discussion des questions existentielles des élèves. En conclusion, le Conseil d'État « trouve souhaitable que les deux Églises reconnues puissent, par un apport spécifique et ponctuel, contribuer à la volonté d'ouverture, de tolérance et de respect qui doit prévaloir dans l'école publique »<sup>42</sup>.

---

40 Conseil d'État du canton de Vaud, « Réponse du Conseil d'État à l'interpellation Jacques Chollet et consorts 'Quelle place à l'enseignement religieux dans les écoles' du 17 février 2004 ». Consultée en ligne à l'adresse : <<http://www.publidoc.vd.ch/>> (12.9.2015).

41 Schwab, Claude, « Motion 'pour une révision de l'article 53 de la loi scolaire concernant l'histoire biblique' du 6 octobre 2009 ». Consultée en ligne à l'adresse : <[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/gc/fichiers\\_pdf/09\\_MOT\\_085\\_Depot.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_085_Depot.pdf)> (12.9.2015).

42 Conseil d'État du canton de Vaud « Réponse à l'interpellation 'Pierre Zwahlen et consorts pour le respect de la pluralité religieuse des élèves de l'enseignement obligatoire, du 1<sup>er</sup> juillet 2008' du 17 décembre 2008 ». Consultée en ligne à

### 4.3 Vers une convergence des modèles cantonaux

Après avoir passé en revue les cadres généraux de l'enseignement religieux et la dynamique des réformes récentes dans quatre cantons, il est maintenant possible de présenter quelques premières réflexions systématiques. Dans chaque canton, les processus de réforme de l'enseignement religieux scolaire se sont déroulés de manière autonome. Néanmoins, l'examen des cas présentés montre clairement une convergence entre les projets proposés ou réalisés aussi bien sur le plan des structures mises en place que sur le plan des arguments mis en avant pour les légitimer. Cette tendance est confirmée par une analyse détaillée des réformes dans l'ensemble des cantons latins (Rota, 2015) et est visible, plus généralement, au niveau national (Jödicke et Rota, 2010; Jödicke, 2013a). La synthèse proposée ci-après tient compte des débats publics et politiques dans ce cadre élargi. Par souci de concision, j'ai cependant renoncé à multiplier les renvois à des exemples du terrain. Les personnes intéressées à la réalité des discussions trouveront satisfaction dans les ouvrages cités dans ce chapitre.

#### 4.3.1 Réformes structurelles

La représentation traditionnellement donnée des structures de l'enseignement religieux en Suisse est celle d'un *patchwork* de situations cantonales parfois très différentes (Bräm, 1978; Winzeler, 2004; Frank et Uehlinger, 2009). Comme je l'ai montré au début de ce chapitre, cette image correspond à la réalité historique du pays. Cependant, les réformes proposées ces deux dernières décennies invitent à nuancer ce portrait. De fait, si des différences cantonales demeurent, on peut constater que les modalités d'organisation de l'enseignement religieux tendent à se rapprocher par l'adoption de structures et contenus semblables. Quatre aspects méritent d'être mis en évidence.

En premier lieu, une nouvelle répartition des responsabilités institutionnelles se profile dans les cantons. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le relever précédemment, l'État se voit attribuer un rôle de premier plan dans la gestion de la religion à l'école. Tous les projets de réforme envisagent la mise en place, au degré primaire ou secondaire, d'un enseignement sous la responsabilité des autorités publiques, soit comme branche autonome, soit en tant que module intégré à d'autres disciplines scolaires. Aux instances étatiques reviennent le choix des programmes, la formation des enseignants et la supervision didactique. Plus fondamentalement, ce sont elles qui assument

---

l'adresse : <[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/gc/fichiers\\_pdf/08\\_INT\\_113\\_Texte\\_CE.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/08_INT_113_Texte_CE.pdf)> (12.9.2015).

la fonction de garant de l'orientation des cours qui doit permettre à tous les élèves de participer aux leçons.

Deuxièmement, le « public cible » de l'enseignement religieux est redéfini. L'objectif ultime de tous les projets de réforme est l'introduction d'un enseignement destiné à tous les élèves, indépendamment de leur appartenance ou non-appartenance religieuse. Dans ce sens, la décision adoptée dans certains cantons de permettre un choix entre différentes options doit être interprétée comme une solution pragmatique, qui sert à désamorcer des tensions entre les promoteurs des cours sous la responsabilité de l'État et les Églises. Dans d'autres cas, des compromis entre les mêmes parties ont été négociés, par exemple sur le plan des manuels employés ou en moyennant la possibilité de visites ponctuelles en classe de la part d'intervenants ecclésiastiques.

Troisièmement, l'approche choisie pour les nouveaux cours se veut ouvertement pluraliste. La volonté d'organiser un enseignement pour tous s'accompagne d'une réorientation des objectifs et des contenus du cours. La nouvelle discipline sous la responsabilité de l'État ne doit en aucun cas servir d'instrument pour la socialisation religieuse des enfants au sein d'une communauté particulière. Son but est en revanche de fournir des informations objectives sur une pluralité de traditions religieuses ainsi que sur des visions du monde non religieuses.

Finalement, compte tenu des points précédents, les autorités publiques de plusieurs cantons ne considèrent plus comme nécessaire de prévoir une possibilité de dispense pour les nouveaux cours. En fait, ceux-ci ne sont plus envisagés comme un enseignement *religieux* au sens de l'article 15 de la Constitution fédérale, mais plutôt comme un enseignement en matière de religions sous la responsabilité de l'État.

#### **4.3.2 Lignes argumentatives et interprétations : les contours d'une « zone grise » de la religion publique**

La similitude entre les projets de réforme ne se limite pas au plan structurel. La comparaison entre les discussions publiques et politiques dans les cantons met en évidence des arguments semblables qui servent à légitimer l'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État. En fait, un schéma interprétatif partagé se dessine dans le débat, c'est-à-dire une vision commune de la réalité qui oriente la perception et l'action sociale des acteurs impliqués (Jödicke et Rota, 2014). Ce schéma, issu des interactions dans les arènes publiques et politiques, sert de référence dans les processus de réforme et délimite l'éventail des positions jugées légitimes. Il est constitué par trois éléments clés qui, combinés, définissent le cadre communicatif qui règle la

présence de la religion à l'école. J'ai appelé ce schéma « la zone grise » de la religion publique.

### *Une interprétation des changements socioreligieux*

Ainsi que je l'ai déjà montré, les réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse s'enracinent dans les profondes mutations connues par le paysage religieux helvétique depuis les années 1960. Il serait cependant hâtif de considérer les projets de réforme comme la conséquence directe et automatique de ces changements. Bien plus, ils sont le résultat de certaines interprétations qui s'imposent dans les arènes publiques. La pluralisation des croyances, du moment où elle comporte une diversification des valeurs et des modes de vie, est envisagée comme un risque pour la paix sociale, risque qui demande l'introduction de nouvelles mesures pour favoriser la tolérance et le respect mutuel. Cette évolution aurait comme effet d'exacerber les conséquences négatives associées au processus de sécularisation, à la suite duquel les jeunes risqueraient de sombrer dans un « analphabétisme religieux » qui les empêcherait d'appréhender le rôle de la religion dans l'histoire et dans leur quotidien. En raison de l'individualisation croissante des constructions de sens, ils deviendraient de surcroît des proies faciles pour des groupes jugés sectaires et dangereux.

### *Une distinction institutionnelle et symbolique*

En raison de la désaffection croissante à l'égard de leurs cours à l'école, les Églises sont considérées comme étant de moins en moins à même de faire face aux défis posés par le nouveau cadre socioreligieux. Pour cette raison, la tâche d'organiser un enseignement en matière de religions pour tous les élèves est confiée à l'État. Toutefois, cette démarcation institutionnelle sert également de base à une distinction symbolique, dans la mesure où l'orientation de cette discipline est définie principalement par son opposition à une certaine image de l'offre ecclésiale. Ainsi, la nouvelle branche se doit d'être « non confessionnelle », « non catéchétique », « non prosélytique », etc. Cette distinction a une portée normative considérable : en impliquant une fusion entre sphère religieuse et domaine ecclésiastique, elle permet de situer les cours sous la responsabilité des autorités publiques dans le domaine séculier de la « culture ».

Malgré l'importance d'une distinction institutionnelle et symbolique par rapport aux Églises, les projets de réforme ne sont pourtant pas guidés par un esprit antireligieux. La preuve en est que les acteurs ouvertement hostiles à la religion, qui réclament l'abolition pure et simple de toute référence à ce sujet dans l'école, sont marginalisés dans les débats. Généralement, les tenants de

ces positions tendent à redimensionner leurs revendications dans le sens d'une meilleure inclusion de visions du monde non religieuses dans les programmes, ou du strict respect de la neutralité de l'enseignement.

### *Une conception hétérogène des finalités*

Des discussions publiques et politiques se dégagent un large consensus autour de la nécessité d'introduire un enseignement en matière de religions qui s'adresse à tous les élèves en transmettant de façon neutre un savoir sur plusieurs traditions. Cependant, derrière cette entente de principe, l'analyse des débats révèle une conception hétérogène des finalités attribuées aux nouveaux cours. De manière analytique, il est possible de relever la présence de deux options fondamentales. La première envisage les religions comme un objet d'étude ; un enseignement à leur sujet permettrait ainsi de mieux comprendre l'histoire et le monde contemporain. La seconde conçoit la religion comme une ressource pour l'individu et la société, que l'État se doit de valoriser. Cette idée assume plusieurs formes, qui mettent tour à tour l'accent sur une prise de conscience de la fonction identitaire du christianisme pour la culture occidentale, sur les valeurs véhiculées par différentes traditions, ou bien sur l'importance d'éveiller les jeunes à une dimension spirituelle de l'existence en prenant au sérieux leurs questions existentielles. Ces conceptions ne correspondent pas uniquement à différentes options didactiques, mais laissent paraître également des représentations diverses du rôle public de la religion.

### *Une « zone grise » de la religion publique*

Les considérations exprimées dans les points précédents permettent de formuler une thèse plus générale concernant le schéma interprétatif dominant qui encadre la présence de la religion à l'école. Ce cadre communicatif peut être imaginé comme une zone grise, délimitée d'un côté par une conception institutionnelle de la religion associée avec l'enseignement religieux « confessionnel » des Églises, et de l'autre par des positions ouvertement antireligieuses. La première n'est plus considérée comme étant adaptée aux finalités de l'école publique et à la neutralité des institutions étatiques ; la deuxième est souvent perçue comme le vestige d'une idéologie laïciste jugée anachronique. Entre ces deux extrêmes cohabitent des représentations diverses de la religion qui est pensée tantôt comme un objet d'étude, tantôt comme ressource identitaire, éthique ou existentielle pour les individus et la société. Pour les acteurs qui recourent à ces structures communicatives, les différences et les contradictions possibles entre ces conceptions demeurent toutefois invisibles du fait que les limites de la zone grise leur servent de dénominateur commun.

## 4.4 Un défi pour les communautés religieuses ?

Au siècle passé, la place de la religion à l'école était un sujet politiquement controversé, qui divisait clairement conservateurs et libéraux. Lors des réformes récentes, en revanche, l'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État trouve des partisans dans pratiquement tous les partis politiques. Les projets de réforme de l'enseignement religieux ne peuvent donc pas être associés à une couleur politique particulière et sont défendus par des coalitions hétérogènes. En regardant de plus près qui sont les individus et les groupes qui donnent l'impulsion aux débats, il est possible d'identifier des constellations d'acteurs réunissant des représentants du monde scolaire, de la politique et des instances ecclésiastiques. Souvent, des « figures clés » qui, de par leur parcours professionnel ou leur formation, occupent une position sociale stratégique, à cheval entre ces trois domaines, servent de médiateurs entre les différents intérêts en jeu.

Une vue d'ensemble des acteurs engagés dans les processus de réforme révèle ainsi que, malgré le nouveau rôle attribué à l'État dans la gestion de l'enseignement religieux, les Églises traditionnelles ne sont pas exclues des réflexions sur la nouvelle branche. Souvent, c'est dans des milieux proches de ces institutions que le besoin d'une réforme se fait sentir en premier lieu. Dans les premières phases des réformes, notamment, elles constituent souvent des partenaires importants pour les instances publiques dans l'élaboration des nouveaux programmes et moyens d'enseignement pour les cours sous la responsabilité de l'État. Cette participation paraît à première vue paradoxale, si l'on considère que, de façon plus ou moins incisive, les projets de réforme remettent en discussion la présence directe des Églises à l'école – ou alors relativisent leur influence par l'introduction d'un enseignement alternatif qui se veut clairement distinct de leurs cours. Je reviendrai sur ce point dans la discussion de mes résultats, dans le chapitre 6.

Aucune autre communauté religieuse n'a une place comparable à celle des Églises catholique et évangélique réformée dans les processus de réforme. Si des minorités religieuses sont intégrées dans les démarches officielles, par exemple dans les processus de consultation, leurs voix n'influencent pas vraiment les discussions. Similairement, lorsque des communautés minoritaires sont intégrées dans les échanges institutionnels, leur rôle est, au mieux, consultatif et souvent subordonné à la position des Églises évangélique réformée ou catholique. Cela ne signifie pas que des minorités religieuses n'ont pas d'avis tranchés sur les questions débattues. Cependant, d'habitude elles n'ont pas les moyens – pratiques ou symboliques – de faire valoir leurs points de vue dans les arènes publiques.

Ainsi, dans la sphère publique, les résistances les plus manifestes sont celles opposées par des Églises reconnues ou par des groupes défendant une stricte laïcité de l'école. Les premières s'inquiètent notamment au sujet de leur présence au sein des établissements scolaires ; les seconds remettent fondamentalement en question la faisabilité d'un enseignement en matière de religion qui puisse respecter les droits fondamentaux des élèves. Dans la période étudiée dans cette recherche, entre 2007 et 2011, ces voix critiques ne sont pas en mesure d'arrêter les processus de réforme et, dans la majorité des cas, elles n'empêchent pas l'introduction des nouveaux cours sous la responsabilité de l'État<sup>43</sup>.

Dans l'ensemble, ces considérations invitent à dresser un bilan préliminaire. Le système fédéraliste, par son architecture flexible, s'est révélé être un instrument très efficace pour gérer les tensions entre catholiques et protestants dans les siècles passés. Cependant, les évolutions du paysage religieux posent de nouveaux défis qui ne se laissent plus réduire à des logiques confessionnelles et qui transcendent les frontières cantonales (Bochinger, 2012 : 232). De la sorte, elles produisent des réactions similaires à travers les cantons. La convergence des projets de réforme de l'enseignement religieux dans les deux dernières décennies signale ainsi une tendance vers l'uniformisation des cadres par lesquels est pensée la présence publique des religions.

Confrontées à ces modalités nouvelles de gestion du religieux, les communautés religieuses doivent, elles aussi, repenser leurs relations aux institutions. Dans le domaine scolaire, l'émergence de l'État comme figure de premier plan dans la gestion de l'enseignement religieux amène à reconsidérer les équilibres établis entre instances civiles et communautés religieuses dans le domaine éducatif. Dans la recherche d'un nouveau *modus vivendi*, les acteurs religieux ne se limitent pas à réagir de manière « mécanique ». Bien plus, ils interprètent la nouvelle situation à la lumière des différentes conceptions qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs intérêts et de leurs besoins. Par ce processus, ils sont amenés à expliciter leur manière de penser leur place dans la société. Ce sont ces réflexions, que j'interprète comme les fondements d'une action dotée de sens (*sinnhaftes Handeln*<sup>44</sup>), que le prochain chapitre s'attache à expliciter, différencier et discuter de manière typologique.

---

43 La situation au Tessin évoluera de manière différente à partir de 2014. J'ai discuté ailleurs la particularité du cas tessinois (Rota, 2015 : 207–208, 298).

44 D'après la notion de la sociologie et du « sens » de l'activité sociale mise en avant par Max Weber (1995 [1921–22] : vol. 1, 28–55).

## 5 Communautés religieuses et école : une analyse typologique

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de l'analyse de mes entretiens avec des femmes et des hommes actifs dans le domaine de l'enseignement religieux au sein de différentes communautés religieuses. Présenter plus de quarante portraits individuels aurait naturellement été impossible et opérer une sélection préalable aurait réduit la richesse des données. Pour ces raisons, j'ai privilégié une analyse typologique qui permet d'identifier, différencier et caractériser différentes attitudes et positions partagées par plusieurs interlocuteurs.

Ma démarche a suivi deux étapes fondamentales que je précise dans le premier point de ce chapitre. Dans un premier temps, le codage des entretiens m'a permis d'identifier des catégories analytiques qui constituent les axes autour desquels s'organisent les propos de mes interlocuteurs. Les types présentés dans cette étude s'articulent en fonction des « variations » au sein de ces catégories. En effet, tout au long du processus de codage, j'ai systématiquement comparé les propos de mes interlocuteurs en fonction de leurs similitudes et différences dans chaque catégorie de l'analyse. Cette démarche m'a porté à identifier trois types qui représentent autant de conceptions distinctes de l'enseignement religieux.

Dans mon analyse, j'ai toujours travaillé avec l'ensemble de mon corpus d'entretiens en comparant les idées exprimées par mes interlocuteurs indépendamment de leur origine ou appartenance religieuse. Ce n'est que dans un deuxième moment de mon analyse que j'ai recherché des variables explicatives en mesure de rendre compte des différences entre les propos de mes interlocuteurs. Cette recherche m'a porté, sur les traces de Max Weber, à tisser des liens entre les types générés et la structure du champ religieux. Pour chaque type, j'ai donc isolé des classes de communautés religieuses auprès desquelles certaines idées sont plus courantes. J'appelle ces classes, toujours d'après Max Weber, les « porteurs typiques » de certaines conceptions de l'enseignement religieux. L'approche typologique proposée est donc double, car elle se situe au niveau des idées *et* des acteurs. Elle identifie des « conceptions typiques » de l'enseignement religieux et les associe à des « porteurs typiques ».

## 5.1 Des données à la typologie

### 5.1.1 Codage des entretiens et catégories d'analyse

Conformément aux principes de la *Grounded Theory*, la collecte et l'analyse des données ont procédé en parallèle. Afin de permettre leur dépouillement systématique, tous les entretiens ont été retranscrits intégralement. Les opérations de codage ont été réalisées à l'aide du logiciel Atlas.ti et ont suivi les phases de « codage ouvert », de « codage axial » et de « codage sélectif » préconisées par Strauss et Corbin. Ce processus vise à déconstruire les données en unités distinctes qui sont examinées et comparées en fonction de leurs similitudes et de leurs différences, et organisées en catégories de plus en plus structurées (Strauss et Corbin, 2004 : 133–199). Tout au long du codage, la fidélité des catégories élaborées est évaluée par l'aller-retour constant entre les matériaux collectés et les réflexions théoriques. Cette démarche itérative (Strübing, 2007b) permet de peaufiner les catégories au fil de la recherche en aiguisant leur pouvoir analytique sans pourtant les délier des observations empiriques. Ce processus peut être imaginé comme une grande centrifugeuse qui rassemble des éléments semblables dans les entretiens en les démarquant des éléments dissemblables. Du codage émergent de cette manière des catégories d'analyse, et à l'intérieur de ces catégories se profilent des positions contrastées qu'il s'agit d'organiser de manière typologique. Dans le cadre de ma recherche, j'ai généré quatre catégories principales qui structurent mon analyse.

#### *L'économie de l'enseignement religieux*

La première catégorie concerne les différentes formes d'enseignement religieux organisées par les communautés étudiées. Qu'elle soit donnée en classe, dans les salles paroissiales, dans les synagogues ou les mosquées, dans les centres communautaires ou dans d'autres endroits encore, l'éducation spirituelle de jeunes et d'adultes constitue une occupation fondamentale dans la vie de ces groupes<sup>45</sup>. Dans ce domaine, la mise en place d'un enseignement dans les locaux de l'école publique n'est qu'une des options possibles. En fait, la grande partie des communautés religieuses, y compris les Églises reconnues, proposent des moments de formation à l'intérieur de leurs structures ecclésiastiques ou associatives. Par conséquent, le sens, l'importance et les tâches qu'une communauté attribue à un enseignement religieux dans le cadre scolaire doivent être examinées à l'aune de l'ensemble de ses intérêts, de ses buts et de ses nécessités dans le domaine éducatif. Cela signifie prendre en compte ce

---

45 La seule exception est représentée ici par la branche tessinoise de l'Association suisse des libres penseurs qui n'organise pas de formations structurées pour ses membres.

que j'ai appelé, dans le chapitre introductif, l'économie de l'enseignement religieux. Ce terme recouvre la totalité des moments de formation qu'une communauté organise ainsi que l'articulation envisagée entre ces moments.

L'identification des activités faisant partie de cet ensemble n'était pas déterminée à l'avance par une liste de critères. En revanche, j'ai inclus tous les domaines qui revêtaient une importance aux yeux de mes interlocuteurs. Par conséquent, j'ai également pris en considération les options envisagées, mais pas (encore) réalisées, lorsqu'elles jouent un rôle dans les projets des personnes interviewées – par exemple la possibilité pour des minorités religieuses d'organiser un cours de religion dans le cadre scolaire. En revanche, l'analyse fait abstraction de l'éducation religieuse dispensée au sein de la famille, car elle n'est pas proprement coordonnée par les instances de la communauté.

Le but cette catégorie analytique n'est pas de dresser un catalogue systématique des offres possibles (camps, concerts, rencontres en paroisse, cours scolaires, visites à domicile, liturgies...). En revanche, elle présente et discute la façon dont mes interlocuteurs conçoivent l'*articulation* entre les activités organisées par leur communauté dans différents cadres d'enseignement. Ainsi, cette catégorie cherche à répondre aux questions suivantes : en considérant leur économie de l'enseignement religieux, quel rôle mes interlocuteurs attribuent-ils à la présence d'un cours organisé par leur communauté dans l'école publique ? Le cas échéant, quelles sont les interactions (réalisées ou possibles) entre un cours scolaire et l'enseignement dans la sphère communautaire ? Quelles implications ces relations ont-elles sur les qualifications exigées pour les enseignants, sur la présentation de la matière et sur la désignation du public à qui s'adressent les cours ?

### *L'intervention de l'État*

La deuxième catégorie se concentre sur l'influence que, d'après mes interlocuteurs, l'introduction d'un cours géré par l'État exerce sur les différentes formes d'enseignement religieux organisées par leurs communautés. Comme je l'ai montré dans le quatrième chapitre, dans tous les contextes cantonaux l'État s'est progressivement profilé, dans les dernières décennies, comme un acteur dans le domaine de l'enseignement religieux à l'école. Dans tous les cantons étudiés, les réformes des dernières années introduisent ou proposent un nouvel enseignement institutionnel en matière de religions, qui s'adresse à l'ensemble des enfants et qui se situe en dehors du contrôle direct des communautés religieuses. Même si certains interlocuteurs ont des avis tranchés à l'égard de cet enseignement, cette catégorie ne veut pas simplement recenser des jugements de valeur. Elle souhaite en revanche mettre en évidence les processus d'inclusion ou d'exclusion, d'assimilation ou de rejet de l'ensei-

gnement religieux géré par l'État dans le cadre des activités de formation des communautés religieuses.

### *Les rapports à l'école*

Les processus de réforme de l'enseignement religieux confrontent les communautés religieuses à de nouvelles réalités proches de leur sphère d'action qui peuvent se montrer potentiellement déstabilisantes pour leurs routines et sur lesquelles elles souhaiteraient, peut-être, exercer une influence. En outre, l'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État soulève implicitement la question du rôle des communautés religieuses au sein de l'école, dans la mesure où un tel enseignement requiert que l'on tienne un discours sur la religion sans adopter le point de vue propre à une ou à plusieurs traditions, et sans recourir à un personnel religieux pour préparer et présenter la matière. En formulant les objectifs de l'enseignement religieux scolaire sans se référer aux intérêts propres des communautés religieuses, l'État force les communautés qui souhaitent garder (ou établir) un lien avec l'école à énoncer les raisons de leur participation et les intentions de leurs démarches indépendamment des besoins particuliers de leur économie de l'enseignement religieux. Plus généralement, une offre en matière de religion pour l'ensemble des enfants sous le contrôle de l'État interpelle les communautés religieuses au sujet de leur place et de leur mission dans la société, et les invite à expliciter les modalités de leur action dans la sphère publique.

### *Les conceptions de la religion*

La dernière catégorie analytique met les institutions – l'école, l'État, les communautés religieuses – entre parenthèses et se tourne vers une dimension plus abstraite dans le discours de mes interlocuteurs : leur conception de la religion. Parler de conception de la religion dans ce contexte peut prêter à confusion, car l'effort de conceptualisation associé à cette tâche est souvent considéré comme l'apanage de disciplines académiques telles que la science des religions ou la théologie. Il faut cependant relever qu'une « définition » de la religion est implicite dans les discussions publiques sur l'enseignement religieux. En s'exprimant sur ce sujet, différents acteurs sociaux, y compris les personnes interviewées dans le cadre de ma recherche, sont portés à préciser la nature de l'objet qui se trouve au centre de ces cours, à l'école comme en paroisse, ainsi que sa fonction pour les individus, les communautés ou la société. Sans doute, ces caractérisations n'ont pas la prétention d'établir une définition systématique de la religion comparable à celle qu'exige une théorie académique. Néanmoins, elles servent d'orientation pour la réflexion

et la pratique des personnes interrogées et légitimement en large mesure leurs positions concernant le rôle public de la religion.

### 5.1.2 Organisation des entretiens

En analysant les propos récoltés, j'ai expressément évité de subdiviser mes interlocuteurs en fonctions de critères prédéterminés, tels que leur appartenance religieuse, car je ne voulais pas qu'une telle subdivision conditionne *a priori* mon traitement des données. J'ai également renoncé à une discussion des entretiens par canton. Ce choix a été fait à la lumière des importantes convergences entre les projets de réforme dans les cantons, aussi bien sur le plan des structures envisagées que des arguments leur servant de légitimation ; les communautés religieuses doivent en fait se positionner face à des changements qui transcendent les frontières cantonales. En outre, j'ai voulu d'emblée me situer à un niveau d'abstraction plus élevé, en renonçant à détailler les références à la politique locale<sup>46</sup> pour atteindre des conclusions plus générales.

Dans une première phase de l'analyse, j'ai donc comparé les propos de tous mes interlocuteurs en fonction de leurs différences et similitudes. Pour chacune des catégories émergentes présentées dans le point précédent<sup>47</sup>, j'ai identifié et distingué les diverses manières caractéristiques de concevoir la religion, la communauté, ses activités éducatives et ses rapports à la société et aux institutions. Ces différentes conceptions typiques expriment des interprétations semblables de la réalité « telle qu'elle est » et, en même temps, des positions normatives quant à la réalité « telle qu'elle devrait être ». En tant que modèles descriptifs et prescriptifs, elles servent de fondement à l'agir social des communautés.

L'analyse a mis en évidence trois types. En tant qu'abstractions analytiques, ces types n'expriment pas de manière parfaite les positions de l'un ou de l'autre interlocuteur. Les affirmations rassemblées dans chaque type sont reliées par un « air de famille », mais aucune personne interviewée ne saurait se reconnaître complètement dans le cadre global ainsi dessiné. Les propos de mes interlocuteurs servent donc d'exemple pour illustrer des aspects constitutifs de chaque type. Afin de permettre une meilleure lisibilité, les citations directes des entretiens ont été adaptées à une forme écrite.

---

46 J'ai présenté ailleurs une analyse à partir de cette perspective. Les lectrices et lecteurs qui désirent approfondir ces questions peuvent consulter mon *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine* (Rota, 2015).

47 Ce procédé présente une circularité typique du codage prévu par la *Grounded Theory*: les catégories servent de guide au codage et en même temps le processus de codage permet de peaufiner les catégories d'analyse.

### 5.1.3 Variables explicatives et « porteurs typiques »

Dans une phase successive de l'analyse, la comparaison des trois types obtenus à partir des données empiriques a suscité la question de savoir s'il est possible de relier les différentes conceptions de l'enseignement religieux défendues par mes interlocuteurs avec certains facteurs explicatifs. Parmi les paramètres envisageables, l'appartenance religieuse des interviewés représentait une première piste. Toutefois, un tour d'horizon des personnes citées dans les trois types a révélé l'absence de tout lien univoque entre les membres d'une certaine communauté et une représentation particulière de l'enseignement religieux ou des rapports à l'école. Par exemple, le rapprochement entre les affirmations de différents interlocuteurs au sein de l'Église catholique ne permet pas d'inférer une « position catholique » à partir des catégories examinées. Au contraire, des différences se profilent clairement entre des interlocuteurs catholiques dans différents cantons. Ce constat invite à relativiser l'importance de critères théologiques pour la structuration globale des activités d'enseignement d'une communauté et pour la conception de ses rapports à la sphère publique.

Une perspective juridique s'est avérée également insuffisante. En effet, le statut d'une communauté ne permet pas non plus de prédire avec certitude un même type de discours : des différences peuvent être décelées entre des communautés organisées selon le droit privé, mais aussi entre les Églises reconnues par l'État. Ces divergences peuvent être constatées non seulement entre les cantons, mais également en comparant les déclarations des membres de diverses Églises reconnues dans un canton. Par exemple, deux Églises partageant la prérogative d'organiser des cours dans les classes d'école n'ont pas nécessairement une représentation semblable de l'économie de l'enseignement religieux. Dans ce domaine, il n'est pas rare qu'un interlocuteur au sein d'une Église reconnue puisse tenir des propos proches de ceux d'une personne appartenant à une communauté qui ne dispose pas de ce privilège.

La distinction entre les responsables cantonaux et les personnes s'occupant de l'enseignement religieux sur le plan local n'était pas davantage en mesure de rendre compte des variations dans les catégories examinées. Lorsque les membres d'une communauté religieuse s'expriment sur les activités et le rôle de celle-ci dans la sphère publique, ils envisagent la communauté en termes abstraits, sans référence particulière au niveau institutionnel – local ou cantonal – auquel ils sont actifs. La communauté est pensée en termes sociaux et politiques, non pas organisationnels.

Ces constats préliminaires ont orienté ma réflexion vers des considérations d'ordre sociologique. De même, ils m'ont poussé à renoncer à déceler des corrélations « statistiques » fondées sur des « variables explicatives » en privilégiant la recherche de liens *probables* sur la base d'une comparaison guidée par

une réflexion théorique<sup>48</sup>. Ainsi, en m'inspirant de Max Weber, j'ai identifié des « porteurs typiques » (*typische Träger*) des différentes positions présentées dans ma typologie, c'est-à-dire des classes d'acteurs auprès desquelles certaines conceptions sont plus répandues. Dans le chapitre d'*Economie et société* dédié aux types de communalisation religieuse<sup>49</sup>, Weber (1995 [1921–22]: vol. 2, 223–281) suggère l'idée d'une affinité élective entre un certain type de religion (et d'éthique religieuse notamment) et les intérêts temporels d'une certaine couche de la population. Il affirme que dans chaque couche, on trouve « les agents idéologiques de telle éthique ou de telle doctrine de salut qui s'allie le plus facilement avec leur position sociale » (275). Conformément à sa méthode, Weber envisage ces relations uniquement de manière « typique ». Comme le souligne Raymond Aron (1967 : 518), dans la sociologie de Max Weber, la causalité s'exprime en terme de probabilité : « Les relations causales sont partielles et non globales, elles comportent un caractère de probabilité et non pas de détermination nécessaire<sup>50</sup>. »

Suivant un raisonnement semblable, je considère que mes interlocuteurs sont plus probablement porteurs de certaines conceptions de l'enseignement religieux quand celles-ci s'accordent avec les besoins et intérêts propres au statut social de leur communauté religieuse d'appartenance. Ce raisonnement s'écarte de la perspective weberienne pure, dans la mesure où je ne postule pas explicitement un lien entre les besoins et intérêts de *l'individu* et son appartenance à une communauté donnée. Tout en exprimant leurs positions personnelles, mes interlocuteurs étaient invités, durant l'entretien, à situer leurs discours dans la perspective générale de leur communauté en s'identifiant – au moins en partie – avec ses intérêts collectifs. Bien qu'il soit possible de voir dans cette idée des parallèles avec l'interprétation bourdieusienne du champ religieux (Bourdieu, 1971a ; 1971b), je me démarque de cette approche dans la mesure où j'ai expressément évité de postuler a priori une dépendance entre la « position objective » de mes interlocuteurs dans

48 En fait, cette approche découle directement de l'épistémologie pragmatiste qui sert d'orientation à l'ensemble de cette étude (cf. le chapitre 2.2). Ainsi, les relations dégagées dans mon analyse ne sont pas le fruit de processus purs de déduction ou d'induction. Bien plus, elles sont le produit d'un raisonnement qui s'apparente à l'*abduction*, dans la mesure où elles se fondent sur l'introduction d'une hypothèse qui énonce une raison plausible pour rendre compte des résultats obtenus (Strübing, 2004 : 37–48 ; 2007b ; Eco : 185–188).

49 Il s'agit précisément du chapitre 5 du second volume, §7 : *Ordres, classes et religions*.

50 L'approche interactionniste décrite dans le deuxième chapitre du livre prolonge cette perspective. Cette approche rejette une théorie de l'action (*Handlungstheorie*) fondée sur un déterminisme structurel. Cependant, elle considère que des processus communicatifs contribuent à orienter les pratiques des individus, qui ne sont ainsi pas détachées de leur contexte de vie quotidienne.

le champ religieux et l'éventail de leurs « représentations possibles ». Mon hypothèse découle de mes données : la création des trois types précède leur association avec une certaine classe de communautés religieuses. À partir de ces réflexions, la présentation de mes données, dans le reste du chapitre, réunit les « conceptions typiques » de l'enseignement religieux avec trois classes de communautés religieuses qui en sont les « porteuses typiques ». Je les ai nommées : « Églises traditionnelles », « minorités mobiles » et « minorités établies ». Elles sont caractérisées de la manière suivante :

### *Les Églises traditionnelles*

Les Églises traditionnelles correspondent aux Églises *historiquement* dominantes dans chaque canton : l'Église catholique au Tessin ou dans le canton de Fribourg ; l'Église évangélique réformée à Neuchâtel et dans le canton de Vaud. Pendant plusieurs siècles, l'Église traditionnelle de chaque canton a entretenu des liens étroits avec le pouvoir politique. Chaque Église a influencé profondément la vie sociale d'un canton, en participant à l'édification des institutions publiques, y compris l'école. Pendant des siècles, l'Église traditionnelle a également porté la responsabilité de l'enseignement religieux pour la grande majorité de la population.

### *Les minorités mobiles*

Les minorités mobiles sont des communautés issues de l'immigration récente – des communautés islamiques en particulier, mais aussi des Églises orthodoxes. À cette classe s'apparentent cependant également, pour certains aspects, des Églises reconnues qui constituent historiquement une minorité dans leur canton et qui souhaitent assurer leur visibilité dans la société et auprès des instances publiques. Ces minorités religieuses sont en train de (re)négocier leur position sociale et institutionnelle.

### *Les minorités établies*

La classe des minorités établies inclut plusieurs minorités chrétiennes (Églises orthodoxes, Églises évangéliques libres, Témoins de Jéhovah) et non chrétiennes (communautés israélites) dont les positions sociales et institutionnelles sont (du moins pour le moment) « arrêtées ». Cela signifie que leurs rapports avec la sphère publique ne sont pas fondamentalement remis en question, ni par la communauté elle-même, ni par la société ou par l'État. Les Églises reconnues par l'État (dans le cadre du droit public ou privé) qui sont néanmoins historiquement minoritaires dans leur contexte cantonal se rapprochent également de cette classe.

La typologie détaillée dans les pages suivantes brosse un tableau de chacune des trois « conceptions typiques » de l'enseignement religieux obtenue de l'examen des données empiriques en fonction de son « porteur typique », identifié par un raisonnement théorique. Les quatre catégories analytiques discutées ci-dessus (5.1.1) structurent chaque type. Je commence par présenter les Églises traditionnelles.

## 5.2 Les Églises traditionnelles

### 5.2.1 L'économie : entre communauté et école, une « distinction sans séparation »

Selon des cadres variables en fonction des histoires et des législations cantonales, l'Église catholique et l'Église réformée ainsi que, dans des cas isolés, d'autres communautés religieuses, chrétiennes et non chrétiennes, disposent d'un accès aux locaux scolaires afin d'y proposer leurs cours de religion. Mes interlocuteurs signalent que leurs communautés mettent à profit cette possibilité. Cependant, ce qui caractérise leurs propos et les distingue d'autres communautés qui bénéficient de ce droit est l'insistance sur la distinction entre l'enseignement que leurs communautés organisent dans le cadre scolaire – soit sous la forme de cours réguliers, soit d'interventions ponctuelles dans les classes – et les moments de formation au sein de leurs structures communautaires, en paroisse notamment. Aux deux domaines – l'école et la paroisse – ils associent deux conceptions diverses de l'enseignement religieux. De manière paradigmatique, Carlo M., responsable de la catéchèse de l'Église catholique au Tessin, insiste sur cette différenciation dès nos premiers échanges :

*Dobbiamo esattamente distinguere l'insegnamento e la preparazione parrocchiale ai sacramenti da quello che è l'insegnamento e la preparazione culturale che si dà nelle scuole. Mentre in un caso si può parlare di catechesi, nell'altro caso si deve parlare soltanto di insegnamento di tipo culturale. Questo è molto importante.*

Pour Carlo, clarifier la distinction entre la catéchèse, réservée à la paroisse, et l'enseignement « de type culturel » dispensé dans les classes de l'école publique constitue une condition préalable à toute discussion sur les activités d'enseignement de son Église. Il s'agit bien de l'axe autour duquel s'articule sa conception de l'économie de l'enseignement religieux.

Dans leurs propos, mes interlocuteurs expliquent que la tâche de former les jeunes membres de l'Église et de les préparer à vivre comme chrétiens au sein de leur communauté et dans la société revient exclusivement à la paroisse, où les enfants entrent dans la sphère du spirituel, de la célébration et de la

foi et sont invités à nouer une « relation personnelle avec Dieu », selon les cadres propres à leur tradition religieuse. À l'école, en revanche, leurs Églises s'adresseraient aux élèves pour leur apprendre des connaissances factuelles sur le christianisme et sur d'autres traditions religieuses par une approche décrite comme cognitive et informative.

Ces cours auraient ainsi vocation à transmettre une « culture » en lien avec la religion tout en proposant des réponses aux questions existentielles que se posent les élèves. Par conséquent, certaines activités et attitudes sont clairement considérées comme inappropriées pour l'école. La pratique religieuse individuelle (prière) ou collective (culte, messe, préparation et célébration des rites de passage) est catégoriquement exclue des cours scolaires. Une profession de foi de la part de l'enseignant invitant les élèves à l'adhésion est également considérée comme irrecevable. Le soupçon que les Églises puissent utiliser l'école pour faire du prosélytisme constitue ainsi une claire source d'irritation, comme le montrent par exemple les propos de Stanley B., responsable de la catéchèse dans l'Église évangélique réformée vaudoise. Dans le canton lémanique, la présence des Églises en classe est limitée à une visite d'une heure par cycle scolaire ; l'enseignement religieux (appelé auparavant histoire biblique et depuis 2013 éthique et cultures religieuses) est donné par les enseignantes et enseignants réguliers, sous la responsabilité de l'État. La critique de Stanley s'adresse à ces enseignantes et enseignants qui, au lieu d'« enseigner la religion de manière culturelle », appellent les élèves à la pratique et à la croyance chrétiennes.

*Finalemnt dans dans l'histoire des paradigmes, ceux qui sont appelés, culturellement parlant, à amener des éléments de connaissances religieuses sont parfois ceux qui sont le plus confessants alors que [...] dans le cadre de l'école, je me garde, mais c'est même un de mes fers de lance, de faire aucun prosélytisme, de faire aucune publicité pour un culte, pour une messe, pour quoi que ce soit.*

À la démarche inappropriée de ces instituteurs, Stanley oppose sa conduite à l'école, impérativement dépourvue de tout prosélytisme. Une inversion des rôles aurait ainsi lieu : les enseignants appelés à apporter des connaissances seraient ceux qui, le plus souvent, cèdent au prosélytisme ; au contraire, l'Église, dont on pourrait attendre une telle intention, serait particulièrement attentive à éviter tout élément confessant.

Ces conceptions fondamentales de l'économie de l'enseignement religieux influencent d'une part le profil professionnel attendu des enseignants embauchés pour les cours scolaires, mais également les contenus proposés, ainsi que l'approche adoptée. Quand elles tracent le profil type de l'enseignant de religion à l'école, les personnes interviewées relativisent le poids de sa religiosité

personnelle au bénéfice d'autres qualités. En lieu et place d'un zèle religieux et d'une pratique régulière, ce poste exigerait de bonnes connaissances du christianisme, voire des compétences théologiques de niveau académique. Les enseignants doivent être proches de la religion qu'ils enseignent et partager les principes fondamentaux de l'Église pour laquelle ils travaillent, mais doivent également posséder la sensibilité et l'ouverture d'esprit pour s'adresser aux élèves sans céder à des attitudes dogmatiques. En ce qui concerne l'appartenance religieuse des enseignants, elle joue bien un rôle, mais en raison des orientations choisies pour ces cours, ce critère tend à passer au second plan. Davide G., responsable de l'*istruzione religiosa scolastica* de l'Église évangélique réformée au Tessin affirme même que le critère confessionnel est une contrainte que son Église « subit à cause de la législation en vigueur, mais qu'elle souhaiterait pouvoir dépasser »<sup>51</sup>.

Dans la même veine, le christianisme (ou l'une de ses confessions) reste implicitement la tradition de référence dans l'enseignement, mais la présentation d'autres religions trouverait également sa place dans les leçons proposées à l'école. En classe, mes interlocuteurs souhaitent explicitement valoriser le pluralisme religieux et visent à déconstruire les préjugés à l'égard de différentes religions. Les élèves seraient également invités à interagir de manière positive avec la diversité qui les entoure. Dans la perspective des personnes interviewées, la discussion de différentes traditions religieuses ne sert pas uniquement à légitimer leur enseignement religieux à l'école – même si cette intention n'est pas absente de leurs propos –, mais fait partie intégrante du rôle public de leurs Églises respectives.

Cette perception de soi et du rôle social de la communauté religieuse se reflète également dans la description du public auquel ces cours sont potentiellement destinés. Les personnes interviewées relèvent que leur enseignement religieux à l'école s'adresse prioritairement aux enfants de leurs Églises respectives ou, dans une perspective œcuménique, à de jeunes chrétiens. Néanmoins, elles mettent en avant encore une fois le caractère pluraliste de leurs cours scolaires en soulignant qu'ils peuvent être suivis également par des enfants de traditions religieuses différentes. Dans ce sens, Fabien C., enseignant des cours organisés par l'Église catholique dans le canton de Fribourg, signale la présence, à ses leçons, d'élèves d'autres confessions, notamment d'enfants musulmans :

---

51 Les lectrices et lecteurs remarqueront que l'Église évangélique réformée au Tessin ne correspond pas à la classe de l'Église traditionnelle. Cette citation est présentée pour souligner, encore une fois, que le lien entre une certaine conception de l'enseignement religieux et une certaine classe de communautés religieuses ne peut pas être considéré comme un rapport de causalité, mais uniquement comme une relation *typique*. Sur ce point, la position de Davide G. est proche de la position typique des Églises traditionnelles.

*Quand ils m'ont demandé, « Monsieur est-ce que je peux venir suivre vos cours », j'ai dit pour moi il y a pas de problèmes [...] mais tu dois le dire à tes parents [...] Mais que tu sois ici en Suisse [...], à Fribourg, où la majorité de gens sont de tradition catholique et que tu profites de connaître, d'apprendre ce qu'est le christianisme, ben bien sûr, viens ! Mais je te demanderai jamais de croire à quelque chose.*

Dans le cas d'élèves d'autres religions, Fabien insiste sur la nécessité d'obtenir l'accord des parents. Cependant, à ses yeux, l'enseignement religieux catholique représente une chance pour ces enfants d'apprendre à connaître le christianisme dans une société où cette religion reste dominante, sans devoir pour autant l'adopter. Similairement, Hélène N., responsable de la jeunesse de l'Église réformée évangélique neuchâteloise, remarque qu'il « n'est pas rare que des enfants musulmans aient envie de venir aux leçons de religion » proposées par l'Église réformée dans les écoles du canton. Mais l'approche choisie pour ces cours, basée sur les manuels ENBIRO<sup>52</sup>, serait également appréciée par des parents sans confession puisqu'elle permettrait à leurs enfants de garder un lien avec une tradition familiale, sans devoir renouer avec l'institution ecclésiastique, ses pratiques et ses croyances.

En somme, mes interlocuteurs soulignent l'ouverture et la grande capacité d'inclusion de leur enseignement, son orientation « culturelle », sa sensibilité pour le pluralisme religieux et l'absence aussi bien de références confessionnelles exclusives que de toute pratique religieuse en classe. Distinctes de l'éducation en paroisse, ces leçons seraient ouvertes à des élèves d'autres religions ou sans religion, auxquels elles donneraient la possibilité de découvrir le christianisme et son importance dans la société ou d'approfondir la connaissance de cette tradition tout en gardant une distance vis-à-vis des institutions ecclésiastiques et des pratiques et croyances religieuses.

Ceci n'est cependant pas le seul rôle attribué à l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Malgré leur ouverture sur une pluralité de conceptions du monde et l'intention de leurs organisateurs d'inclure également des personnes de différentes confessions et religions, ces cours ne sont pas des îlots dans l'économie de l'enseignement religieux des communautés qui les organisent. Dans le cadre de l'enseignement religieux scolaire, les élèves reçoivent également un savoir qui servira de base à ceux qui souhaitent entamer ou continuer un parcours en paroisse, notamment par la préparation et la célébration de rites de passage. À ce sujet, Thibault D., responsable de l'enseignement religieux catholique à Fribourg, signale que les sept sacrements sont discutés dans le programme de l'école secondaire, bien que la préparation aux sacrements se

---

52 Il s'agit des mêmes manuels utilisés dans d'autres cantons pour l'enseignement religieux sous la responsabilité de l'État (cf. le chapitre 4.1.2).

tienne en paroisse. Pour les élèves qui choisissent de faire la confirmation, explique-t-il, ces cours constituent une formation qui se veut « complémentaire ». Tout en étant distincts, les deux enseignements se situent donc, au moins potentiellement, l'un dans le prolongement de l'autre. Même si mes interviewés tendent à relativiser ce rapprochement, l'école s'avère, dans une certaine mesure, auxiliaire de la paroisse ; les deux domaines sont donc « distincts », mais non pas « séparés ». Si l'enseignement religieux scolaire organisé par leurs communautés devait se terminer, les structures de la catéchèse paroissiale devraient également être profondément repensées. Leurs propos révèlent ainsi une tension entre, d'un côté, le lien qui unit les deux domaines et, de l'autre côté, l'accent mis sur leurs différentes finalités.

### 5.2.2 L'intervention de l'État : irritation ou ressource?

Quand ils s'expriment au sujet de la présence à l'école d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État, mes interlocuteurs de ne cachent pas une certaine irritation. Si le principe d'un cours destiné à tous les élèves n'est généralement pas rejeté, ils signalent que, de différentes manières, ces leçons interfèrent avec l'enseignement religieux de leurs communautés.

Un premier degré d'interférence se situe sur le plan de la participation aux cours. Là où l'État propose une alternative aux cours confessionnels, il entre en concurrence avec les Églises en attirant notamment les élèves moins motivés. Mais plus généralement, mes interlocuteurs relèvent qu'en parlant de religion, l'État intervient dans un domaine pédagogique qui, dans le cadre scolaire, était sous le contrôle de leurs communautés. Dès lors, ils dénoncent l'occupation par l'État d'un espace physique (les salles de classe), temporel (les plages horaires), institutionnel (le rôle d'enseignant), pédagogique (le sujet d'enseignement) et symbolique (le religieux) revenant, à leur avis, de bon droit aux institutions religieuses. En conséquence, dans les propos de mes interlocuteurs, on peut lire clairement le souci de réaffirmer la légitimité de leur présence dans les rouages de l'école.

Ce sujet sera développé en détail dans le prochain point (5.2.3). Je me limite ici à remarquer que l'introduction d'un cours de l'État ne se répercute pas seulement sur l'enseignement *scolaire* d'une communauté : les réformes récentes peuvent également provoquer des réflexions sur la formation en *paroisse* et sur son lien avec l'école, comme le montre clairement un exemple du canton de Fribourg. Un enseignant des cours catholiques, Fabien C., observe que depuis quelques années les enseignants sont chargés de remettre aux élèves une lettre du vicariat épiscopal qui rappelle aux parents l'importance de fréquenter les cours catholiques à l'école pour recevoir, en paroisse, la confirmation. Pour lui, la raison de cette lettre est évidente : elle est une

réaction au « boulet de l'État qui est le cours d'éthique et cultures religieuses ». En commentant à son tour cette lettre, Roger H., responsable de la catéchèse catholique, relève que cette démarche s'est avérée à double tranchant, car elle risquait de remettre en discussion la distinction entre enseignement religieux scolaire et catéchèse paroissiale. À ce propos, il attire l'attention sur le changement dans l'attitude du vicariat qui a remplacé l'obligation faite dans un premier temps par une recommandation :

*Normalement il devrait y avoir [...] une distinction [entre paroisse et école], quoi. Pour qu'on soit davantage dans un climat de proposition de la foi, de respect de la liberté. Et surtout pour éviter qu'un sacrement soit utilisé comme un moyen de pression pour avoir du monde pour l'enseignement religieux. Parce que ça a un effet très négatif après. Du coup alors on dit, « bon, alors on fait ça, mais alors dès qu'on aura la confirmation, c'est fini ». Donc il y a un effet psychologique qui est négatif.*

Roger note qu'obliger les enfants à suivre l'enseignement scolaire pour accéder à la confirmation va à l'encontre de l'idée selon laquelle la foi ne peut pas être imposée, mais doit être librement choisie et risque même se retourner contre l'Église, en éloignant les jeunes de son enseignement, voire de la religion chrétienne.

En un mot, mes interlocuteurs font comprendre que l'introduction d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État pousse leurs communautés à trouver de nouveaux ajustements sur le plan de leur économie de l'enseignement religieux. En raison de l'importance attribuée aux rites de passage par les jeunes et leurs familles, les activités en paroisse peuvent être utilisées comme levier face à la menace que l'enseignement religieux de l'État fait peser sur leurs activités scolaires. Cependant, l'obligation de fréquenter l'enseignement scolaire pour pouvoir préparer les rites en paroisse remet en question la distinction entre les domaines de l'école et de la paroisse. L'entrée en scène de l'État peut donc produire, au sein de certaines Églises, une tension entre la nécessité de garantir un nombre suffisant d'élèves pour organiser leur enseignement à l'école et le discours légitimant leur présence dans ce cadre.

Ces défis peuvent être relevés de manière sereine, mais le ton peut se durcir vis-à-vis des initiatives de l'État et peut déboucher sur des propos plus sévères, notamment quand les projets de réforme sont interprétés comme des attaques (plus ou moins directes) à l'encontre des Églises. Ces préoccupations sont exprimées de manière particulièrement claire par Augusto S., responsable de la catéchèse au sein de l'Église catholique au Tessin. Lorsqu'il aborde le sujet des réformes de l'enseignement religieux en cours, Augusto s'exprime sans détours. Questionné sur le rôle de son Église dans l'école tessinoise, il réplique de manière sarcastique : « È quello di resistere prima che ci mandino

fuori. » D'après Augusto, cette hostilité à l'égard des institutions ecclésiastiques résulte d'une politique qui prêche la séparation de l'Église et de l'État et qui véhicule l'idée d'une stricte laïcité de l'école. Mais plus fondamentalement, il y aurait un refus de reconnaître la nature religieuse de l'homme. Augusto en arrive à imaginer un scénario où l'État ne se limiterait pas à expulser les Églises de l'école sous la poussée d'une idéologie laïciste, mais chercherait à remplacer la religion par autre chose qui servirait mieux ses intérêts. C'est donc le pouvoir même des communautés religieuses de définir ce qu'est la religion qui serait remis en discussion par l'introduction d'un cours de l'État.

Toutefois, une autre position émerge également des entretiens. À l'opposé des propos discutés ci-dessus, la présence d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État est envisagée comme une ressource pour les collectivités religieuses. Ces cours pourraient soutenir de différentes manières le travail qu'elles entreprennent, soit à l'école publique, soit à l'intérieur de leurs structures. Même si, dans certains cas, cela implique une réorganisation des activités proposées, le résultat final serait, dans l'ensemble, une formation des enfants plus efficace.

Mes interlocuteurs s'accordent à dire que l'enseignement religieux de l'État est – et doit être – de type culturel, neutre, historique et pluraliste. En outre, ils mettent en avant le rôle positif qu'un cours sur les religions scientifiquement correct peut jouer aussi bien dans le développement individuel des jeunes que dans la résolution de problèmes sociaux. À ce titre, il constitue un moment très important pour la formation générale de tous les jeunes. Implicitement, ces objectifs sont conçus comme des visées fondamentales des leçons proposées à l'école par leurs Églises, mais les personnes interviewées admettent que cet enseignement ne touche plus qu'une minorité d'élèves ; par conséquent, son impact demeure limité. Défendre le pré carré des institutions religieuses signifierait dès lors priver la grande partie des jeunes d'une portion importante de leur formation en allant ainsi à l'encontre de leurs besoins et de ceux de la société. Oliviero O., responsable de l'*istruzione religiosa scolastica* catholique au Tessin, traite cette question de manière articulée. À son avis, l'Église devrait résister à la tentation d'utiliser l'école pour marquer une présence, et réfléchir davantage aux nécessités des jeunes : « Oggi non è il momento di contarsi. Il fatto quantitativo secondo me non è importante nel discorso della proposta religiosa. Bisognerebbe approfondire il discorso qualitativo. » En affirmant partager les préoccupations des promoteurs des réformes concernant de la diffusion d'une « ignoranza religiosa », surtout auprès des jeunes qui ne suivent aucun enseignement religieux, il commente :

*Un ragazzo o un giovane che non si confronta mai scientificamente, storicamente, culturalmente [avec la religion] secondo me è una persona che*

*rimane poi atrofizzata nella sua formazione umana globale. Arriva a quel livello di cui parlava già Sant'Agostino nel suo secolo. Gli ignoranti colti. [...] Gente che è evoluta sul piano della cultura umanistica, scientifica, ma è rimasta piccola, atrofizzata, minuta sul piano della conoscenza del fattore religioso come fattore anche di sviluppo della ricerca dell'uomo.*

Oliviero considère qu'une réflexion sur la religion est indispensable à la formation humaine globale des élèves. Si les Églises n'arrivent plus à accomplir ce travail de manière satisfaisante, tranche-t-il, l'intervention de l'État ne serait pas seulement souhaitable, mais moralement et socialement nécessaire.

Les bénéfiques d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État ne concerneraient pas seulement le domaine social. D'après mes interviewés, l'enseignement étatique peut aussi aider les Églises en reprenant à son compte cette partie du discours sur la religion qu'elles proposent à l'école, mais qu'elles ne conçoivent pas comme un moyen spécifique de socialisation communautaire de leurs membres. Leurs ressources (matérielles et symboliques) pourraient alors être redirigées vers cette finalité. Ce transfert de compétences des Églises à l'État sous-entend une proximité immédiate entre les offres de formation des deux institutions dans le domaine scolaire, par exemple en ce qui concerne la présentation de différentes traditions religieuses. Ainsi, Hélène N. signale que dans les dernières années l'Église réformée évangélique neuchâteloise s'est beaucoup investie en paroisse dans la lutte contre les préjugés. « Mais c'est clair que si c'est des choses qu'ils savent à l'école », commente-t-elle, « on va beaucoup moins mettre l'accent. »

Néanmoins, la ligne qui sépare coopération et concurrence dépend en large mesure du rôle que les communautés religieuses envisagent pour elles-mêmes dans la conception et la mise sur pied de l'enseignement étatique et, symétriquement, de la place que l'État souhaite leur accorder. Ce problème est le sujet du prochain point.

### 5.2.3 Les rapports à l'école: un service pour tous

En réfléchissant sur les tâches et finalités de l'instruction publique, les personnes interviewées mettent en avant les compétences détenues par leurs communautés en matière de religion. Elles signalent que sans leur contribution spécifique, l'enseignement de l'État risque d'être incomplet. Dans ce cadre, il faudrait, à leur avis, renoncer à d'inutiles luttes de prestige et dépasser les oppositions entre Églises et État pour faire place à une collaboration fructueuse.

Mes interlocuteurs soulignent qu'une collaboration entre collectivités religieuses et instances étatiques dans le domaine de l'enseignement religieux existe, en fait, déjà, et profite grandement aux deux partenaires. Là où les institutions religieuses sont les seules responsables des contenus des cours

qu'elles proposent à l'école, elles acceptent néanmoins volontiers – voire elles souhaitent – un rôle régulateur de l'État dans le domaine didactique. Cette supervision pédagogique et administrative est envisagée comme une garantie de la qualité de l'enseignement religieux, car l'État peut vérifier si les leçons données par les communautés religieuses sont conformes aux finalités de l'école publique.

Ces interactions entre instances religieuses et civiles sont bien présentes également dans le contexte neuchâtelois, malgré la laïcité qui caractérise ce canton. Hélène N., qui s'occupe du secteur jeunesse de l'Église réformée évangélique, met en évidence le rôle joué par l'État dans la régulation des activités des Églises. Elle me présente un projet d'interventions en classe que les Églises souhaitent mettre en place pour soutenir les enseignantes et enseignants d'histoire lorsqu'ils doivent aborder des thèmes religieux. À ce propos, elle remarque que, si ces interventions étaient « uniquement protestantes », elles seraient en désaccord avec les cadres posés par l'État, qui souhaite une orientation « interconfessionnelle » :

*En fait, [...] je pense qu'au niveau de l'État, ils auraient pas envie effectivement de quelque chose de trop, trop confessionnel. Et de trop engagé dans le sens transmission de la foi. Ils aimeraient mieux quelque chose qui soit plus réflexion.*

Hélène interprète la demande de l'État comme une mesure pour éviter une présence « confessionnelle » à l'école. Par ce terme, elle désigne à la fois une activité gérée exclusivement par les membres d'une confession et un enseignement engagé dans la transmission de la foi. Dès lors, l'approche interconfessionnelle serait la garantie d'une démarche orientée vers la réflexion.

Les exigences posées par les instances publiques ne sont cependant pas ressenties comme des mesures imposées arbitrairement, auxquelles les institutions religieuses devraient se soumettre. Bien au contraire, le sentiment d'une convergence entre les intérêts et les objectifs des instances civiles et des institutions religieuses se dégage clairement des entretiens. Cette convergence se concrétiserait par un échange fructueux de services.

Lorsqu'ils mettent en évidence les compétences de leurs communautés en matière de religion, mes interlocuteurs ne se bornent pas à signaler la compatibilité de leur visée pédagogique avec les exigences de l'État, mais insistent fortement sur la nécessité incontournable de leur contribution, afin de satisfaire *l'ensemble* des besoins éducatifs des enfants. Dans ce sens, ils attirent l'attention sur l'importance d'aider les élèves à trouver une réponse aux questions de sens que chaque être humain se poserait, et mettent en avant l'expérience de leurs Églises pour relever ce défi. En qualité de responsable de l'*istruzione religiosa scolastica* catholique au Tessin, Oliviero O. considère que

si l'instruction publique souhaite vraiment poursuivre un projet humaniste, elle ne peut pas négliger la recherche religieuse de l'homme. D'ailleurs, dans les finalités de l'école énumérées dans la loi scolaire, il retrouve plusieurs exemples d'une convergence entre les intentions de l'État et de l'Église. Après en avoir discuté plusieurs, il conclut : « L'educazione cristiana deve dare un suo contributo specifico, originale alla realizzazione di queste finalità che sono proprie della scuola laica, della scuola di tutti. » Oliviero souligne que l'apport de l'Église n'est pas pertinent uniquement pour des écoles religieuses. À ses yeux, le discours chrétien sur l'homme peut en principe s'adresser à tous les élèves, même au sein de l'école laïque.

À partir du contexte neuchâtelois, Hélène N. exprime, d'un point de vue réformé, des propos comparables. En revenant sur le projet d'intervention dans les cours d'histoire promu par les Églises, elle explique que dans ces leçons, les élèves arrivent parfois à des questions de sens face auxquelles les enseignantes et enseignants d'histoire sont parfois en difficulté.

*Eux [les enseignantes et enseignants d'histoire] ils sont pas censés les aborder [les questions de sens], mais elles arrivent. Ben, nous on se disait que ça pourrait être intéressant de pouvoir offrir ceci. En présentant bien aux enseignants que c'est pas du tout pour nous de faire du prosélytisme sauvage. [...] Mais de pouvoir dire aux enfants, ben voilà, comment effectivement le christianisme répond à cette question de sens en allant un peu plus loin.*

Hélène remarque que le service proposé voudrait corriger un décalage entre les besoins des élèves et les réponses que les enseignants sont en mesure d'y apporter. Sans tomber dans un « prosélytisme sauvage », les Églises voudraient « aller un peu plus loin » que le cours d'histoire, en touchant une dimension qu'elles jugent importante de la vie des élèves et qui, sans leur intervention, serait négligée dans l'école publique.

Étant donné le rôle particulier que mes interlocuteurs envisagent pour l'enseignement religieux dans le cadre de l'école publique, l'État ne pourrait pas se passer d'enseignants hautement qualifiés et spécifiquement formés dans l'étude de la religion. L'enseignement de cette matière exigerait donc des compétences particulières que ni les philosophes ni les historiens ne possèdent et que seuls des théologiens seraient en mesure d'apporter. À côté des savoirs académiques, des études de théologie garantiraient également une certaine disposition des enseignants à l'égard de la matière enseignée. D'après mes interlocuteurs, les enseignants de la future branche, sans nécessairement devoir partager la foi chrétienne, devraient néanmoins reconnaître la valeur de cette religion et faire preuve d'une certaine bienveillance à son égard.

En conclusion, mes interlocuteurs présentent leur participation dans le domaine scolaire comme un service offert aux institutions publiques et

à la société dans son ensemble. En tant que partenaires de l'école, leurs communautés religieuses souhaitent contribuer, par leur apport spécifique, à son travail d'éducation de la jeunesse. À leurs yeux, l'engagement de leurs institutions religieuses et leur participation personnelle au sein de l'école sont une conséquence directe du fait d'être chrétiens et d'agir comme membres d'une Église. Ils se présentent comme préoccupés par le sort de la société et désireux de s'investir auprès des jeunes. Ils conçoivent leur action dans le cadre d'une étroite proximité avec l'État. Les propos de Thibault D., responsable de l'enseignement religieux catholique à Fribourg, au sujet des nouveaux cours d'éthique et cultures religieuses sous la responsabilité de l'État constituent un exemple éloquent de cette attitude. Thibault exprime à plusieurs reprises son estime envers ces leçons, dans lesquelles il décèle plusieurs similitudes avec les cours dispensés par son Église à l'école. Il arrive même à imaginer que, si l'enseignement religieux catholique ne devait plus être organisé, les leçons d'éthique et cultures religieuses nouvellement introduites pourraient reprendre le flambeau. Néanmoins, il déclare :

*Malgré ça, c'est vrai que nous du côté de l'Église on souhaite que l'enseignement confessionnel puisse rester à l'école. C'est un peu presque notre devoir de maintenir cette place qu'ont les Églises à l'école. [...] Ça nous donne une chance pour l'Église d'être en relation avec presque tous les jeunes. En tout cas la grande majorité. C'est comme si on passait à côté d'une occasion, oui, à côté d'une chance. [...] La chance d'être présents, hein?*

Thibault souligne que, *malgré* sa considération pour les cours d'éthique et cultures religieuses et les points communs qu'ils partagent avec l'enseignement religieux catholique, l'Église souhaite pouvoir rester à l'école. Pour elle, sortir de l'école signifierait perdre une chance d'entrer en contact avec les jeunes et d'être présente auprès d'eux. Cette présence au service de la jeunesse constituerait une tâche fondamentale de l'Église à laquelle elle ne saurait renoncer sans manquer à ce qu'elle définit comme son « devoir ».

Cette conception s'enracine – de même qu'elle trouve sa légitimation – dans une certaine manière de voir la religion elle-même.

#### 5.2.4 La religion : les relations complexes avec l'individu et la société

Au moment de préciser les contours de la religion comme objet, mais également en tant que raison d'être d'un enseignement religieux, mes interlocuteurs tissent des liens complexes avec les domaines de l'anthropologie, de la culture et de la morale. Un premier aspect de cette caractérisation est lié à l'idée d'une religiosité innée de l'être humain.

Les propos des personnes interviewées renvoient à l'idée d'un *homo religiosus* (Eliade, 1965). Une « religiosité générique », sans liens avec un système symbolique déterminé, est envisagée comme une composante intrinsèque et distinctive de l'homme. Teresa H., une jeune enseignante des cours catholiques dans une école secondaire au Tessin relève par exemple que le programme de ses leçons commence précisément par la discussion de la dimension religieuse de l'homme comme nécessité :

*Si parte per esempio dal senso religioso preistorico dell'uomo. L'uomo della preistoria faceva dei riti della pioggia, adorava il fulmine, il fuoco, adorava ciò che non conosceva. Questo fa parte del senso religioso che è insito nella persona. Allora in questo senso loro [les élèves] vengono educati proprio a capire che il pensare che ci sia qualcosa al di sopra della realtà, detto in termini proprio generici, fa parte della persona.*

Teresa envisage l'homme comme une créature naturellement portée à rechercher une élévation vers le surnaturel, laquelle se manifesterait par la suite sous différentes formes tout au long de l'histoire et à travers les cultures. Dans mes entretiens, un large éventail sémantique est utilisé pour exprimer cette idée : sens religieux, pensée religieuse, conscience religieuse, élévation, spiritualité, vie intérieure, lien avec sa divinité, etc. L'ignorance, voire le refus de ce besoin par l'individu n'en diminuerait pas la réalité ou la présence.

À partir de cette perspective, les personnes interrogées signalent que les différentes religions partagent plusieurs éléments communs. Particulièrement sur le plan des valeurs, toutes les traditions prêcheraient des préceptes fondamentaux identiques, exprimant une morale universelle, indépendante des différentes doctrines. Mathilde L., catéchiste de l'Église réformée neuchâteloise, souligne l'importance d'enseigner aux jeunes un code de conduite « indépendant d'une philosophie religieuse » et cependant « en même temps attaché fondamentalement à toutes les religions [...]. Que ça soit le bouddhisme, le judaïsme, ou l'islam, je crois qu'on a tous un fonds commun de valeurs auxquelles on est attaché », affirme-t-elle. Ce « fonds commun de valeurs » serait exprimé par la règle d'or en tant que « règle universelle [...] qui n'est pas uniquement [propre au] christianisme »<sup>53</sup>.

Ces conceptions peuvent avoir différentes conséquences sur la manière d'envisager une religion donnée et ses rapports avec d'autres traditions. Deux cas de figure émergent des entretiens. Dans un premier cas, la religiosité individuelle prend le dessus sur les contenus d'un système symbolique qui,

---

53 L'idée d'une « éthique planétaire » dérivée d'un fondement moral commun à toutes les religions a été popularisée en particulier par le théologien suisse Hans Küng (\*1928), notamment dans son ouvrage *Projekt Weltethos* (Küng, 1990). D'autres interlocuteurs se réfèrent explicitement à son travail.

le cas échéant, peut s'ouvrir à d'autres traditions. Mes interlocuteurs situent alors leur propos dans un cadre chrétien, mais incluent également dans leurs discours et pratiques des symboles provenant d'autres traditions. À leurs yeux, ces intégrations ne remettent pas en question le cadre de référence primaire. Plus généralement, ces considérations suggèrent que la religion n'est pas définie prioritairement par un ensemble structuré de doctrines, dogmes et conceptions théologiques. En lien avec la transmission de la religion, l'accent est mis plutôt sur une religiosité individuelle et subjective. Dans un deuxième cas de figure, un système symbolique est supposé englober (ou dépasser) tous les autres.

Les propos de Stanley B., responsable de la catéchèse au sein de l'Église évangélique réformée vaudoise, constituent un exemple assez particulier, mais révélateur, du premier cas de figure. Stanley articule ses idées en partant de considérations pédagogiques. Tout en soulignant que la réflexion sur le Christ est le thème principal de la catéchèse, il maintient que la croyance dans le Christ ne représente toutefois pas condition *sine qua non* pour devenir catéchiste :

*Forcément, la foi de la personne joue un rôle dans ce qu'il va apporter, mais en disant ça je dis que parfois elle en joue trop. Elle empêche finalement aux jeunes de faire émerger leur propre foi. Cela veut dire que je serais beaucoup plus attentif et beaucoup plus interpellé par quelqu'un qui essaye de faire émerger la spiritualité d'autres plutôt que la sienne, quitte à ce que celui-ci soit même musulman ou je ne sais pas quoi, pour parler très violemment.*

Pour Stanley, le but de la catéchèse est de réveiller la foi individuelle des enfants et non pas d'en imposer une. Par conséquent, il se déclare prêt à embaucher, pour la catéchèse, une personne de religion non chrétienne, si elle parvient à atteindre l'objectif souhaité mieux qu'un chrétien.

En revanche, les affirmations d'Oliviero O., responsable catholique de l'*istruzione religiosa scolastica* au Tessin, peuvent être considérées comme emblématiques du deuxième cas de figure qui envisage une tradition religieuse comme étant en mesure d'englober tous les autres. Oliviero déclare que la recherche d'absolu est une nécessité primordiale caractéristique de l'être humain. En mettant ce besoin au centre de son message, le christianisme présenterait par conséquent la vérité la plus complète sur l'homme. Dans cette perspective, il serait la forme la plus complète d'humanisme, « perché alla base del cristianesimo c'è la verità di un Dio che si è fatto uomo ». D'après Oliviero, la portée universelle du christianisme découle de son message fondateur, capable d'exprimer parfaitement les aspirations de tous les êtres humains. À son avis, l'humanisme chrétien pourrait dès lors être également bénéfique pour les athées, s'ils se montrent prêts à se confronter à la question des besoins ultimes de l'homme. Au même titre, il remarque, comme le

font d'autres interlocuteurs, que les conceptions et les valeurs qu'il véhicule pourraient servir de référence aux autres religions – à l'islam notamment – en les aidant à renoncer à un message de violence et à s'ouvrir au dialogue. La religion ne se réduirait pas à des aspects individuels et mes interlocuteurs insistent également sur sa dimension collective, qu'ils associent notamment à la sphère de la culture. Un premier lien entre la religion et la culture se fait par l'intermédiaire des arts figuratifs et plastiques. Puisque des thèmes tirés d'histoires bibliques sont souvent le sujet d'importantes créations artistiques, il serait essentiel pour les enfants de posséder les connaissances nécessaires à la compréhension des œuvres qu'ils observent. Ces références ne seraient toutefois pas limitées aux pièces exposées dans les musées, mais pourraient être identifiées dans de nombreux domaines de la vie des jeunes, par exemple sur des monuments ou dans les publicités. En outre, les fêtes chrétiennes sont mentionnées comme points de repère nécessaires pour comprendre la structuration du temps profane, indépendamment de leur signification liturgique.

À ce propos, mes interlocuteurs soulignent notamment l'influence du christianisme dans la construction de la culture occidentale. Cependant, ils ne se limitent pas à exprimer un état de fait : à leurs yeux, cette relation comporte une dimension normative, dans la mesure où le présent et même l'avenir de la société dépendraient de ce passé. Les enfants sont donc appelés à prendre conscience des racines judéo-chrétiennes qui fonderaient aussi bien la culture environnante que leur identité individuelle, afin d'y retrouver une mémoire collective sur laquelle s'appuyer pour construire leur futur. Dans cette perspective, les changements du paysage religieux ne remettent pas en question la place prépondérante réservée au christianisme par rapport aux autres religions présentes dans la société. Les personnes défendant cette position remarquent qu'indépendamment de la pluralisation des appartenances religieuses, le christianisme reste la religion majoritaire en Suisse. Elles attirent aussi l'attention sur le rôle constitutif de cette religion au sein de la culture, des institutions et de la vie civile. La pluralisation de la société rendrait même plus importante la présence du christianisme dans le programme scolaire. Implicitement ou explicitement, les personnes interrogées relèvent que l'arrivée de jeunes provenant d'autres pays et appartenant à d'autres traditions religieuses que le christianisme représente un défi pour la culture et les valeurs locales que l'école doit aider à relever.

La dimension collective de la religion s'exprime donc également par le registre des valeurs. La religion – c'est-à-dire, dans ce contexte, le christianisme – serait essentielle à la cohésion d'une société puisque de celle-ci dépendrait les valeurs partagées. D'après Marcia U., catéchiste dans l'Église

catholique au Tessin, l'absence d'éducation religieuse aurait des conséquences catastrophiques :

*Divegneresum tücc come besti, senza una spiritualità. I valori della vita i na restan, chi che gh'ha püsee danee, chi che i'è sciuri, chi che va a divertiss, chi che sa droga. E la saress tragica. L'è vero o no? Naresa tüüt a catafasc. [...] In fondo, se turnum in dré ai tempi, ai tempi, ai tempi vecc vecc, se ga fùdesa mia stai la Gesa, chi ca l'è che faseva i scöll, chi ca faseva i ospedaa, chi ca faseva chi ropp là.<sup>54</sup>*

Marcia considère que l'absence d'une foi vivante entrainerait une véritable corruption de la société, qui serait dominée par un individualisme égoïste qui ne serait plus en mesure de produire des structures pour l'ensemble de la collectivité. Mes interlocuteurs craignent qu'en l'absence d'une spiritualité, la violence, la cupidité et l'hédonisme deviennent les maîtres des individus et les valeurs de justice et d'engagement social disparaîtraient, car personne ne se soucierait plus de son prochain. En outre, les jeunes seraient privés des moyens leur permettant de s'engager en connaissance de cause dans le débat démocratique lorsqu'ils sont appelés à s'exprimer sur des sujets d'éthique controversés.

On peut résumer en remarquant que mes interlocuteurs discutent la religion en relation avec différentes sphères de la vie humaine, collective ou individuelle. La religion n'est pas quelque chose de séparé, détaché de ces sphères, mais est au contraire un élément intrinsèque qui les caractérise, les constitue ou les complète. Savoir la reconnaître constitue ainsi un premier pas vers son appropriation en tant que ressource pour la vie quotidienne et pour la vie sociale. Dans ce processus, une tension émerge, concernant le rôle et le statut spécifique du christianisme. Si une ouverture sur la dimension religieuse de la vie et sur des valeurs universelles est reconnue également au sein d'autres religions, le christianisme semble avoir une dimension paradigmatique en mesure d'englober toute autre tradition. On pourrait imaginer qu'aux yeux de mes interlocuteurs, la connaissance du christianisme permet d'inverser le célèbre dicton de Friedrich Max Müller<sup>55</sup> et d'affirmer : qui connaît une religion, les connaît toutes.

---

54 Patois tessinois: « On deviendrait tous comme des bêtes, sans spiritualité. Les valeurs de la vie qui nous restent [seraient] qui a plus d'argent, qui va s'amuser, qui se drogue. La situation serait tragique. N'est-ce pas ? Tout irait de mal en pis. [...] Au fond, si on remonte aux premiers temps, s'il n'y avait pas eu l'Église, qui aurait fait les écoles, qui aurait fait les hôpitaux, qui aurait fait ces choses-là ? »

55 Friedrich Max Müller (1823–1900), philologue et orientaliste allemand, avait écrit dans son ouvrage *Introduction to the Science of Religion* : “He who know one [religion] knows none” (Müller 1873 : 16).

## 5.3 Les minorités mobiles

### 5.3.1 L'économie : entre communauté et école publique, une articulation imaginée

Contrairement aux Églises que l'on vient d'évoquer, la majorité des communautés religieuses en Suisse ne dispose pas d'un accès aux locaux scolaires pour donner leurs cours de religion. Si plusieurs de mes interlocuteurs se déclarent intéressés par l'obtention de cette prérogative, il faut distinguer d'emblée ceux pour qui cette possibilité relève plutôt d'une fantaisie passagère et ceux pour qui elle fait l'objet d'une revendication réelle. Alphonse W., pasteur d'une Église évangélique de Réveil à Fribourg, offre un exemple du premier cas. Il confirme que, s'il en avait la possibilité, il aimerait profiter des locaux de l'école pour organiser les cours de religion, mais un petit rire signale que son affirmation doit être comprise comme une boutade : la possibilité d'organiser un enseignement à l'école n'a fait l'objet d'aucune réflexion concrète dans sa communauté. À l'opposé, dès qu'on aborde le sujet de l'école, Malik I., imam dans le canton de Neuchâtel, fait savoir que les communautés islamiques dans son canton ont cherché et cherchent toujours à organiser des cours de religion pour leurs enfants à l'école. C'est un objectif qu'elles poursuivent activement depuis longtemps, dit-il, même si pour le moment leurs demandes n'ont pas été satisfaites. C'est sur ce type de revendications et sur la conception de l'économie de l'enseignement religieux qui en découle que je vais me concentrer dans les prochaines pages.

Les propos de mes interlocuteurs sont projetés vers le futur : ils expriment des options maintes fois réclamées, mais pas encore réalisées et oscillent, forcément, entre des affirmations catégoriques et les hésitations propres à un scénario encore hypothétique. La volonté d'organiser un enseignement religieux dans le cadre scolaire constitue l'axe autour duquel mes interlocuteurs organisent la conception de l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés. Ils relèvent toutefois avec regret que les tentatives accomplies depuis plusieurs années pour obtenir un espace à l'école n'ont pas été entendues par les autorités scolaires locales ou cantonales et que l'enseignement pour les jeunes de leur communauté se déroule donc toujours dans des locaux normalement pensés pour d'autres buts, par exemple des salles de prière. À cet égard, la situation dans le canton de Lucerne constitue souvent une référence pour mes interlocuteurs musulmans, car la communauté islamique y bénéficie d'un espace à l'école primaire pour ses cours de religion. En tant qu'exemple d'une négociation réussie entre communautés religieuses et État, ce cas sert en même temps de modèle et de légitimation pour des revendications semblables

dans d'autres cantons<sup>56</sup>. Pour Maurice K., responsable d'une communauté islamique à Fribourg, l'exemple de Lucerne montre que l'organisation d'un « enseignement de l'identité, de la culture et de la religion pour la population musulmane » donné par « des personnes compétentes appartenant à la communauté musulmane » est tout à fait envisageable, s'il existe la volonté politique de l'organiser. « Tout comme pour les enfants chrétiens il y a le cours de catéchisme, pourquoi ne pas intégrer le cours qui parle de religion musulmane ? », demande-t-il.

Cette interrogation est récurrente chez mes interlocuteurs qui revendiquent, au nom de l'égalité de traitement, à accéder aux privilèges accordés jusqu'à présent exclusivement aux Églises reconnues. Comme d'autres, Hakim U., responsable d'une communauté islamique au Tessin, insiste sur le fait que chaque communauté religieuse devrait pouvoir organiser son enseignement religieux à l'école. À son avis, un cours pour tous les enfants, géré par l'État, ne pourrait pas remplacer un enseignement religieux ; cependant, une situation dans laquelle seules les Églises reconnues disposent d'un espace à l'école, n'est pas satisfaisante non plus. À ses yeux, le statut majoritaire d'une communauté religieuse ne constitue aucunement un critère suffisant pour lui garantir un accès exclusif à l'école.

La même opposition à tout monopole sur l'enseignement religieux à l'école – soit-il des Églises reconnues ou de l'État – se retrouve dans les propos de Edo F., prêtre orthodoxe au Sud des Alpes. Son argumentation en faveur d'une place à l'école pour sa communauté est cependant très différente :

*Io da ortodosso sostengo, in un cantone come il Ticino dove 86%<sup>57</sup>, se non mi sbaglio, sono di confessione cattolica, credo che sia normale che la Chiesa cattolica organizzi per i cattolici, la Chiesa riformata per i riformati e la Chiesa ortodossa per gli ortodossi. Sarebbe corretto così. Sarei d'accordo ovviamente anche con un insegnamento ecumenico se vuoi. Quindi, nel*

---

56 La connaissance effective de la situation lucernoise par mes interlocuteurs est difficile à évaluer. Elle est plutôt évoquée comme exemple d'un principe général. Dans le canton de Lucerne, des contacts informels et des aménagements ponctuels entre la *Vereinigung der islamischen Organisationen des Kantons Luzern* et les autorités scolaires ont abouti à l'organisation, à partir de 2002, d'un cours de religion destiné aux élèves musulmans dans des écoles primaires des communes d'Ebikon et de Kriens. Pour ces cours, qui ont débuté en août 2002, chaque municipalité met donc à disposition les locaux scolaires et les plages horaires, mais n'exerce aucune fonction de surveillance et ne contribue pas financièrement à leur mise en place. Depuis, des initiatives semblables ont vu le jour sur le plan communal dans d'autres cantons (Rota et Bleisch-Bouzar, 2012).

57 Selon les données officielles du recensement de l'année 2000, les personnes déclarant appartenir à l'Église catholique au Tessin représentent 75.9% de la population ; les réformés 5.8% et les orthodoxes 2.4%.

*quale io da ortodosso non insegno ai miei ortodossi solo il catechismo della Chiesa ortodossa. Do nozioni sull'insegnamento della confessione cattolica, riformata, cristiana e delle altre religioni.*

En relativisant l'impact de la pluralisation religieuse, Edo met l'accent sur la nécessité de confier l'enseignement religieux aux Églises, en ouvrant la porte de l'école à l'Église orthodoxe également. Ce droit serait en outre légitimé par la proximité entre les Églises chrétiennes : à ce propos, il se déclare prêt à intégrer dans ces cours des éléments externes à l'orthodoxie. Le prix pour entrer dans cet oligopole s'avère donc être l'ouverture à une diversification des contenus du cours en renonçant à la présentation d'une seule tradition confessionnelle.

Par leurs revendications, mes interlocuteurs expriment le souhait de restructurer leur économie de l'enseignement religieux. De leurs propos, ressort l'idée selon laquelle une présence à l'école publique leur permettrait de rassembler plus facilement les élèves et d'atteindre également les enfants qui ne participent pas aux activités dans les structures de la communauté. En plus, disposer d'une classe d'école signifierait pour eux pouvoir organiser un enseignement plus efficace grâce à des infrastructures optimales et à l'introduction de programmes structurés et de méthodes scolaires.

Ces arguments s'étendent à la conception de l'enseignement et des contenus de cette hypothétique présence scolaire et contribuent à construire l'image idéale des maîtres chargés de donner ces cours. Pour cette réflexion, l'enseignement actuellement proposé au sein de la communauté sert de point de comparaison. Dans le cadre communautaire, les enseignantes et enseignants, souvent bénévoles, sont légitimes directement par leur savoir religieux et linguistique qui en fait des exemples pour les jeunes. À l'opposé, dans le contexte scolaire, l'enseignement serait professionnalisé : les maîtres devraient disposer de compétences spécifiques concernant la religion qu'ils sont appelés à enseigner ainsi que d'une formation pédagogique. La qualité académique et pédagogique des enseignantes et enseignants représenterait ainsi une garantie du sérieux des cours proposés et constituerait un critère de légitimation fondamental vis-à-vis des membres de la communauté, mais également face aux autorités publiques.

Les qualifications universitaires ne sauraient cependant pas déterminer à elles seules le choix des enseignantes et enseignants. Leur appartenance à la religion qu'ils sont censés enseigner est également une condition fondamentale pour la réussite de ces cours. Ce choix est justifié premièrement par des raisons pratiques : la présence d'un enseignant appartenant à une autre tradition religieuse pourrait susciter des craintes chez les parents d'élèves et créer inutilement des tensions entre les familles et l'école. Une formation

académique ne pourrait pas avoir le même poids symbolique auprès des parents d'élèves qui verraient en revanche dans l'appartenance religieuse de l'enseignante ou de l'enseignant un élément rassurant quant aux contenus transmis durant les cours. En mettant en garde contre les problèmes qu'un maître d'une autre religion pourrait causer pour l'acceptation d'un enseignement islamique par la communauté, Nadir F., imam francophone au Tessin, fait remarquer, avec une pointe d'humour, que les mêmes difficultés se poseraient si lui, en tant qu'imam, souhaitait enseigner la Torah pour des élèves juifs : « Il est possible que je maîtrise bien la matière, mais est-ce qu'ils acceptent ? » Un discours semblable s'applique aux contenus du cours, même si cette thématique n'émerge que de manière indirecte dans les entretiens. L'enseignement religieux devrait se limiter à la religion de chaque enfant, car un enseignement sur plusieurs religions risque de susciter une grande confusion, notamment auprès des élèves de l'école primaire.

En l'absence d'un accès à l'école publique, une forme d'enseignement se rapprochant du modèle souhaité peut être mise en œuvre de manière privée en créant de nouvelles structures *ad hoc*. Ces initiatives ne manquent pas de susciter des réflexions plus larges sur l'articulation entre différentes formes d'enseignement religieux au sein des communautés religieuses. Les propos tenus par Nassim L. sont, dans ce sens, un exemple parlant. Nassim est responsable d'une structure associative d'enseignement dans le canton de Vaud. En parlant de l'association, il explique que son « école », fréquentée par de jeunes musulmans provenant d'une dizaine de communautés, dispose de quatre salles de classe et propose, chaque samedi, des cours d'arabe et des leçons consacrées à la religion islamique. En traçant l'histoire de cette initiative, il raconte que les premières expériences d'enseignement ont commencé vers la moitié des années 1990 dans les mosquées. Toutefois, la structure du centre aurait beaucoup évolué depuis, notamment en s'émancipant des lieux de culte et en se dotant d'espaces mieux adaptés à l'enseignement proposé :

*Au fil du temps, on a trouvé que c'est mieux pour nous de trouver une structure plus adaptée que les salles de mosquée, car nous on donne pas exactement le même enseignement que les mosquées. Les mosquées, peut-être, elles sont plus branchées sur le Coran, sur l'explication du Coran et tout, alors que nous c'est pas vraiment le premier but de [enseigner] ça.*

Nassim remarque que le choix de s'éloigner de la mosquée traduit aussi la volonté de se démarquer de l'enseignement proposé dans les salles de prière. Différemment des lieux de culte, le centre ne propose généralement pas non plus de moment de prière, puisque la structuration du temps, le nombre d'enfants et les locaux à disposition ne s'y prêteraient pas.

Ce choix aurait également entraîné une professionnalisation de l'enseignement. Bien que les enseignants soient des bénévoles, Nassim met en évidence la contribution apportée à la conception du programme par une « petite commission pédagogique » composée de personnes ayant travaillé dans le domaine de l'éducation dans des pays arabes. En outre, il signale que l'enseignement se fonde sur des manuels et sur un parcours didactique structuré, contrairement à la mosquée où il est surtout oral : « Chez nous c'est vraiment un enseignant qui écrit sur le tableau [...] Il y a des tables, des chaises, les enfants sont dans une ambiance scolaire plus que dans la mosquée. » À la fin de chaque année, les élèves doivent même passer un « petit examen d'évaluation » pour obtenir une « attestation de réussite », même si cette « sorte de diplôme » n'a qu'une valeur symbolique.

Plus généralement, dans le cadre de leurs réflexions sur l'organisation d'un enseignement religieux scolaire sous la responsabilité de leur communauté, mes interlocuteurs soulignent que leur intention n'est pas simplement de transposer à l'école les cours actuellement donnés dans les lieux de culte. Selon leurs propos, leur enseignement religieux en classe s'en distingue non seulement par un plus grand degré de professionnalisation et par une conception scolaire de l'enseignement, mais également par les buts poursuivis. L'initiation des enfants à la pratique religieuse et à la foi resterait une prérogative de la sphère communautaire, tandis que les leçons à l'école viseraient davantage une éducation morale et civique. Hakim U., responsable d'une communauté islamique tessinoise, insiste, à ce propos sur le fait qu'à l'école « la materia prima deve essere l'etica ». Et il continue : « Insegnare a recitare il Corano alla scuola, non credo che è una cosa che devo fare. »

Cependant, la discussion sur les relations entre un enseignement scolaire et les activités du domaine communautaire n'est pas close. Les positions exprimées à ce sujet sont en fait connotées par une attitude prudente et pragmatique, comme le montrent les propos du responsable communautaire Maurice K., qui se réfère à la situation des musulmans dans son canton de Fribourg et plus généralement en Romandie :

*Ben, la différence c'est dans le sens où l'école et ce qui se donne ici [dans la salle de la communauté] devraient être complémentaires ; on devrait pas se marcher sur les pieds. [...] Mais ce que je constate actuellement c'est qu'on s'est pas donné les moyens pour réfléchir d'une manière approfondie à ce phénomène-là et puis on ne s'est pas donné les moyens aussi pour approfondir la réflexion et la mise sur pied d'un tel projet d'enseignement.*

Maurice considère que si un enseignement religieux islamique devait être organisé à l'école, il serait important d'établir une complémentarité avec

l'offre de la mosquée afin d'éviter des recoupements. Cependant, il admet que les réflexions dans ce sens se trouvent encore à l'état d'ébauche.

En résumé, mes interlocuteurs revendiquent un espace à l'école afin de délivrer un enseignement pour les enfants de leur communauté ou de leur religion, ayant pour objet unique leur propre tradition. Un enseignement scolaire serait particulièrement souhaitable dans la mesure où il permettrait une formation religieuse des jeunes plus performante. Ces cours ne devraient cependant pas constituer une simple transposition de l'offre communautaire vers l'école, même si mes interviewés reconnaissent que le rôle d'un enseignement religieux scolaire dans l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés n'a pas été, jusqu'à présent, un point central dans leurs réflexions. Par conséquent, l'articulation entre les deux domaines n'est pas encore clairement définie. Leurs doutes quant à la possibilité réelle d'obtenir l'accès souhaité à l'école ainsi que le manque de partenaires institutionnels avec lesquels entamer des discussions concrètes sur le plan didactique et politique expliquent en partie leurs tergiversations.

### 5.3.2 L'intervention de l'État : entre désintérêt et irritation

Malgré la situation incertaine concernant les aménagements concrets de l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés, mes interlocuteurs se disent sûrs que, sous sa forme actuelle, l'enseignement religieux sous la responsabilité de l'État ne saurait pas en faire partie. Maurice K., responsable d'une communauté islamique fribourgeoise, relève que, pour des enfants musulmans, l'enseignement donné dans les écoles s'avère insuffisant et déséquilibré. Il remarque que les manuels exposent longuement et en détail les thèmes bibliques, tandis que la présentation du Coran se limite à quelques données essentielles. À cause de cette répartition fortement inégale des contenus, les cours de l'État ne sauraient pas « combler ou remplacer l'enseignement qu'on donne à la mosquée » et seraient finalement inutiles pour les jeunes musulmans. « On va pas leur parler de ce que c'est le Coran alors qu'ils passent une heure et demie de temps [par semaine] à l'apprendre par cœur, vous voyez : c'est un peu absurde », observe-t-il.

Cependant, les cours sous la responsabilité de l'État ne seraient pas sans répercussions sur l'enseignement dans le domaine communautaire, dans la mesure où ils peuvent déstabiliser les enfants et susciter la nécessité d'interventions correctives. Les personnes interviewées dénoncent l'image tendancieuse de certaines traditions véhiculée par les plans d'étude, les manuels et les enseignants. Malik I., imam dans le canton de Neuchâtel, raconte avoir à plusieurs fois remarqué que des pratiques locales qui ne découlent pas de la théologie islamique, par exemple l'excision des femmes, sont présentés en

classe comme un « fait de l'islam ». Au Tessin, le responsable communautaire Hakim U. dresse un constat semblable. Il relève que souvent les moyens d'étude employés à l'école ne reflètent pas la pensée islamique. Le problème de fond est à son avis l'incapacité des enseignantes et enseignants de s'orienter dans la masse de livres et articles de presse concernant l'islam qui présentent souvent des généralisations fautives. Mais il n'exclut pas non plus que certaines erreurs puissent avoir été introduites intentionnellement dans les manuels. Les parents d'enfants musulmans devraient par conséquent faire constamment face à ce défi et amender à la maison ce qui est dit dans les livres d'école.

Au-delà des erreurs factuelles, mes interlocuteurs dénoncent une représentation faussée de leur religion. Omar D., responsable d'une communauté islamique dans le canton de Vaud, dénonce l'image biaisée de l'islam dans certains manuels. Si la figure de Jésus est toujours connotée de manière positive, proteste-t-il, Mohammad est systématiquement associé à des images négatives, avec d'importantes conséquences pour le subconscient des enfants. Les jeunes musulmans qui participent aux cours d'« enseignement biblique » se rendraient bien compte de l'écart par rapport à ce qu'ils apprennent par exemple à la mosquée et auraient « l'impression qu'on est en train de leur mentir à l'école ». Ces cours risqueraient donc de mettre en péril la crédibilité même de l'institution scolaire.

Mes interlocuteurs en arrivent ainsi parfois à douter des intentions de l'État et à remettre en question sa neutralité dans la gestion de l'enseignement religieux. À leurs yeux, les programmes privilégient une religion ou une Église particulière, en dépit des discours des promoteurs qui décrivent ces cours comme étant adaptés à tous les élèves. Dans la perspective des personnes interviewées un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État représenterait même une menace potentielle pour la liberté de religion, et cela d'autant plus si ces cours sont imposés à tous les enfants. Cette thèse se retrouve dans la critique mordante d'Omar D., selon qui l'enseignement donné au degré primaire est « très clairement un cours d'instruction biblique dans lequel on avait ajouté un chapitre sur l'islam ». Pour un élève musulman, un enseignement « de type ENBIRO » resterait donc « un cours un peu missionnaire, de manière implicite ».

En résumé, mes interlocuteurs considèrent que l'enseignement religieux donné sous la responsabilité de l'État ne contribue pas à la formation de leurs enfants de manière satisfaisante. Le niveau des connaissances transmises sur leur religion est insuffisant et l'intégration de ces cours dans l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés s'avèrerait inutile. Ces leçons n'ont pas vraiment une influence déstabilisatrice sur le plan des structures éducatives communautaires. Néanmoins, les contenus enseignés en classe sont

regardés d'un œil critique, car derrière l'apparence d'une présentation neutre se cacherait une représentation faussée des religions, biaisée en faveur de la tradition chrétienne. Par conséquent, cet enseignement pourrait insécuriser certains enfants, et obliger des parents et des communautés à adopter des mesures éducatives permettant de rétablir une image de la religion compatible avec les croyances de la communauté.

### **5.3.3 Les rapports à l'école : la participation comme instrument de reconnaissance sociale**

En tenant compte des problèmes liés à la présentation de leurs religions en classe, mes interlocuteurs remettent en question la capacité de l'État à organiser seul un enseignement sur les religions. S'ils ne s'opposent pas catégoriquement à l'existence de ces cours, ils réclament néanmoins le droit d'exercer un contrôle sur la présentation de leur religion (ou de la religion en général) à l'école. Des personnes compétentes des communautés concernées devraient être associées dès les premières phases à la conception des différents aspects de la branche. Pour mes interviewés, la présentation d'une religion ne peut pas être correcte et objective si les fidèles concernés ne s'y reconnaissent pas ; dès lors, la participation des experts des communautés religieuses dans les cours sous la responsabilité de l'État devient à leurs yeux une nécessité d'ordre épistémologique. Non seulement ces personnes seraient plus capables de trier la masse d'informations disponibles en écartant celles qui sont fausses, mais surtout, appartenant elles-mêmes à une tradition donnée, elles seraient à même de comprendre et exposer la conception religieuse propre à leur communauté. À leurs yeux, confier ce travail à des auteurs qui ne possèdent pas une préparation spécifique – ou qui prétendent à tort l'avoir – signifierait bel et bien s'exposer au risque de transmettre en classe des notions erronées sur les religions en suscitant des réactions négatives auprès des différentes communautés. D'après l'imam tessinois Nadir F., il faudrait notamment adopter des manuels approuvés « par des personnes qui ont une compétence et une crédibilité » dans le monde religieux. Faute d'une supervision par ces instances, les enfants pourraient se retrouver confrontés à des informations fausses, en conflit ouvert avec leur croyance. Ils se verraient dès lors dans la situation déplaisante de devoir choisir entre le succès scolaire (qui dépend de ces informations) et la fidélité à leurs conceptions religieuses. À son avis, les conséquences de ce conflit de conscience pourraient même mettre en péril le rapport de confiance entre la communauté islamique et les autorités publiques.

L'exclusion des communautés religieuses du cadre scolaire et des travaux de préparation d'un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État constituerait ainsi un obstacle à leur intégration dans la société suisse. Les

personnes interviewées expriment le désir de surmonter l'image publique négative dont souffrent leurs communautés en sortant ainsi de l'isolement social dans lequel elles sont enfermées. Elles soulignent que les principes mêmes de leurs religions les poussent à s'ouvrir vers la société et à rechercher des interactions avec ses institutions. En rejetant des démarches de repli sur soi et d'auto-exclusion, elles mettent l'accent sur leur disponibilité au dialogue et sur leurs efforts – dans le domaine éducatif, mais pas uniquement – pour s'insérer dans leur contexte de vie et y proposer leur apport constructif. Par exemple, Malik I., imam à Neuchâtel, explique que les musulmans ne veulent pas vivre en marge de la société comme le font d'autres communautés et s'efforcent de surmonter plusieurs obstacles pour s'intégrer. L'histoire de l'islam, affirme-t-il, montre que les musulmans ont toujours cherché à s'insérer dans la société environnante, conformément aux principes de leur religion. Leur intégration, prévient-il toutefois, ne signifie pas la renonciation à leurs particularités ; un effort d'accommodation serait nécessaire aussi de la part de la société et de l'État.

Il est intéressant de relever que cette problématique est abordée également, à une échelle différente et dans un autre contexte, par Pascal Y., responsable de la catéchèse catholique dans le canton de Vaud. En commentant la situation de l'Église catholique dans le Pays vaudois, il ne cache pas son désir de surmonter des tensions latentes avec la société et les autorités publiques :

*Enfin, moi ce que je souhaite c'est que la partie civile [...] ou l'État puisse ressentir [que] cette Église vaudoise dite Église particulière, puisque on est pas universelle nous, [peut] entrer. [...] On nous taxe souvent de gens fermés, têtus et sans dialogue et cetera. [...] J'espère qu'un jour on arrivera à changer la mémoire collective.*

Le manque de points d'entente entre l'État et l'Église signalé par Pascal s'étendrait également au domaine scolaire. Son Église, dit-il, aimerait bien proposer des formations en classe sur des sujets tels que la valeur humaine ou la violence, mais les responsables d'écoles ne seraient pas encore prêts pour cela.

Aux yeux des mes interviewés, l'enseignement religieux scolaire représente un terrain privilégié pour marquer la présence de leurs communautés dans la société. En s'engageant sur ce terrain, ils souhaitent, entre autres, défendre les intérêts des personnes qu'elles représentent. À ce propos, le cas particulier des libres penseurs – dont le but est d'abroger tout enseignement religieux ou de le replacer par un cours d'éthique – est révélateur. Renato E., un délégué de l'association, explique que les libres penseurs ont voulu participer au débat au Tessin afin de donner une voix à cette partie croissante de la population qui ne déclare aucune appartenance religieuse. Sur cette base, ils ont obtenu d'être intégrés officiellement aux travaux des différentes commissions insti-

tutionnelles: « Per numeri, siamo secondi dopo la Chiesa cattolica, veniamo ancora prima degli evangelici, e chiediamo anche noi di essere rappresentati », commente-t-il.

Par leur participation au sein de l'école ou dans les processus politiques concernant l'enseignement religieux scolaire, des groupes et communautés veulent obtenir (ou garder) une visibilité leur garantissant l'attention des autorités publiques. En fait, cela est également vrai pour des communautés qui disposent *déjà* d'une place horaire pour leur cours à l'école. Céline O., responsable de la catéchèse de l'Église évangélique réformée à Fribourg, met explicitement en avant la fonction stratégique d'une présence en classe, surtout en tenant compte du statut minoritaire de son Église dans le canton. Elle remarque que « ce serait tout à fait malsain » pour son Église de se replier dans le domaine paroissial :

*Enfin, c'est clair que du moment qu'on est une minorité, si on s'efface de plus en plus, on nous ignore aussi de plus en plus. Donc le fait d'avoir un pied à l'école permet quand même aussi d'être plus visibles dans le paysage religieux, simplement. Parce que, quand même, au niveau politique on pense toujours à l'Église catholique, quoi.*

D'après Céline, la présence de son Église à l'école a une valeur politique évidente. Elle évite que la minorité réformée s'efface derrière la majorité catholique du canton de Fribourg et l'aide à protéger ses intérêts auprès des pouvoirs publics. L'école, insiste-t-elle, permet d'affirmer l'existence d'une minorité réformée dans le canton et de montrer qu'elle est forte, dynamique et qu'elle « se porte bien ».

La question de l'enseignement religieux scolaire n'est donc qu'une des facettes d'une problématique bien plus large qui touche l'ensemble des relations entre l'État et les communautés religieuses. Aux yeux de mes interlocuteurs qui ne disposent pas (encore) d'un cours à l'école – après cet excursus, revenons à eux –, l'absence de tout geste concret de la part des autorités publiques en faveur de leur inclusion dans le monde scolaire révèle une volonté générale d'écarter leurs communautés des institutions publiques, en leur refusant de surcroît un statut d'interlocuteurs de l'État au sein de la société civile. En revanche, pour qu'une intégration soit possible, l'État devrait être disposé à une discussion ouverte en les incluant parmi ses partenaires comme cela est déjà le cas pour les Églises reconnues. Le poids symbolique de ce dialogue serait, en ce sens, bien plus important que les avantages pratiques de la reconnaissance.

Contrairement à ce souhait, les autorités publiques se limiteraient, selon mes interlocuteurs, à solliciter des prises de position de la part de responsables religieux, tout en refusant de leur accorder une voix dans les processus décisionnels. Frustré par cette situation, l'imam tessinois Nadir F. souligne que

l'attitude des autorités publiques ne peut pas se limiter à réduire les groupes religieux à des objets de recherche :

*Vous, vous êtes en train de faire un projet, de faire une recherche, moi je suis en train de vivre une réalité. À la fin, je sais pas, est-ce que ça va servir ? Ça peut arriver un jour qu'on fait ces projets ensemble. Pour réfléchir à deux têtes. C'est ça qui manque. C'est ça ce qui manque.*

Nadir observe un décalage entre les projets soutenus par les autorités étatiques et les nécessités du terrain. Un travail de recherche, détaché de la réalité vécue par les acteurs, aurait finalement une utilité incertaine. En revanche, une rencontre devrait également avoir lieu, « dans le cadre d'un dialogue ».

Pour que l'échange entre institutions publiques et communautés religieuses soit fructueux, une attitude correcte de la part de toutes les parties serait une condition indispensable. Pourtant, mes interlocuteurs témoignent de l'hypocrisie qui, d'après eux, se cache derrière des demandes de collaboration dans le cadre des cours de religion de l'État. La présence des représentants de communautés religieuses servirait uniquement à légitimer des ouvrages et des programmes sur le fond desquelles ils ne peuvent même pas s'exprimer. Leur complaisance à l'égard des conceptions dominantes serait la condition préalable à leur participation. Le responsable musulman fribourgeois Maurice K. décrit de la manière suivante son expérience lors de la révision d'un texte scolaire concernant l'islam :

*Nous, en tant que correcteurs, [...] on était astreints à agir dans le même champ de vision, avec les mêmes préceptes, juste en apportant quelques corrections. [...] Si je fais un exemple : l'émigration du Prophète et comme quoi il avait envoyé des gens pour saccager – parce que c'est ça l'image qu'on a laissée, intentionnellement ou sans intention. Puis on était censé agir dans ce champ-là, c'est-à-dire corriger ce qui est à corriger, mais tout en parlant de ce contexte-là, alors qu'on savait que c'est pas forcément vrai [...] Il y a pas moyen d'expliquer ce genre de contextes.*

Maurice observe que la marge d'action des musulmans participant au travail de révision était délimitée par le cadre conceptuel préétabli par les éditeurs. « Il faut que Mohammed va au souk toujours, mais on peut trouver d'autres mots », résume-t-il avec ironie.

Au bout du compte, ces impasses ne seraient pas uniquement fâcheuses pour leurs communautés religieuses, mais pénaliseraient la société dans son ensemble, puisque sans une participation réelle des communautés religieuses, l'école ne serait pas en mesure de répondre aux besoins de certains jeunes en manque de repères. Les personnes interviewées attirent notamment l'attention sur le malaise provoqué par le sentiment de déracinement lié à l'expérience migratoire. D'après Alexis N., prêtre orthodoxe dans le canton de Vaud, il

s'agirait d'une véritable « crise de sens de la vie » qui demande des espaces de dialogue et de discussion, notamment pour les jeunes.

La difficile tâche de construire une identité pouvant harmoniser des éléments du contexte local avec des références religieuses, nationales ou ethniques du pays d'origine serait particulièrement ardue pour les jeunes de deuxième ou troisième génération qui, fragilisés, risquent de bricoler leurs conceptions religieuses sur la base de sources potentiellement dangereuses, d'être victimes de manipulations et discours extrémistes ou de sombrer dans la délinquance. Le responsable musulman Omar D. ne cache pas sa préoccupation au sujet des difficultés de certains jeunes musulmans dans leur recherche identitaire, dans un contexte où leur appartenance religieuse ou leur origine nationale sont des facteurs de discrimination. Si elle n'est pas proprement canalisée et contrôlée par un enseignement religieux, prévient-il, cette recherche peut conduire vers une religiosité « fermée » et dangereuse. D'après Omar, l'enseignement religieux scolaire actuel ne satisfait pas les besoins de ces jeunes et ne pourrait par conséquent pas prévenir ces « risques latents ». De son analyse, il tire des conséquences politiques claires :

*C'est une question purement tactique, on va laisser les musulmans encore dix ans, et puis dans dix ans on aura plus le problème. Je pense qu'on risque d'avoir d'autres types de problèmes qui sont plus difficiles à gérer. Enfin, c'est bien préférable d'avoir l'occasion de donner un enseignement digne de ce nom aux élèves musulmans, même s'il faut s'ouvrir et clarifier quel est le contenu du discours, donc des enseignements.*

En conclusion, mes interlocuteurs mettent en avant le rôle des responsables religieux dans la recherche d'une solution aux problèmes des jeunes provenant de familles issues de l'immigration. En offrant un moyen d'encadrer ces jeunes et d'orienter leur quête identitaire, l'enseignement religieux permettrait notamment d'apaiser leurs angoisses ; en intervenant sur la source de leur potentielle révolte, il faciliterait leur intégration et garantirait la paix sociale et religieuse. L'enseignement religieux constituerait donc un instrument de régulation des conduites individuelles dont bénéficierait toute la société. C'est précisément pour apporter une contribution dans ce sens que les personnes interrogées demandent de pouvoir organiser un enseignement dans les écoles publiques.

### **5.3.4 La religion : une ressource morale**

Des propos présentés dans les sections précédentes, émerge une conception de la religion clairement rattachée à une tradition spécifique dont il faut présenter, à l'école comme dans le cadre communautaire, une interprétation théologiquement correcte. Dans le domaine de la communauté, la religion

est associée à un ensemble de pratiques et de textes, que les enfants doivent apprendre de manière rigoureuse.

Cependant, en lien avec un hypothétique cours scolaire, c'est plutôt une dimension morale qui est valorisée. Cette perspective est particulièrement évidente dans les propos de Hakim U., responsable d'une communauté islamique au Tessin. Hakim déplore l'absence de références éthiques chez les jeunes tessinois, musulmans ou pas. À l'école, insiste-t-il, « la materia prima deve essere l'etica » :

*Innanzitutto un ragazzo o una persona deve avere un minimo di fede per capire la differenza fra la legge e il castigo finale nell'aldilà, eccetera. Secondariamente, io le dirò questo, attraverso delle storie religiose che si riferiscono a Muhammad, il profeta islamico, eccetera. Il cristiano farà la stessa cosa ma con riferimenti a Gesù, eccetera.*

D'après Hakim, la morale doit s'enraciner dans la foi. Mais il ne s'agit pas d'une foi générique : il faut que les valeurs enseignées soient énoncées de manière à entrer en résonance avec la religion d'appartenance de l'enfant, chaque communauté choisissant donc des récits issus de sa tradition.

Dans les propos de mes interlocuteurs, la religion est envisagée également comme une ressource pour « trouver la sérénité », d'après l'expression de l'imam neuchâtelois Malik I. Cette perspective est articulée par l'imam Nadir F., au Tessin, qui fait le lien entre les dimensions individuelle et collective de la religion. La sérénité qu'un enseignement islamique pourrait apporter aux jeunes musulmans, explique-t-il, « va être vue dans leur comportement, dans l'action et bien sûr elle va se refléter dans la société en général ». « Moi je vois ceci [un enseignement islamique] dans une vision de l'équilibre dans la paix sociale », conclut-il. Cette conception supporte l'idée d'un enseignement religieux qui ne se limite pas à une histoire des religions, mais qui, sous la responsabilité des communautés religieuses, soit une véritable « éducation religieuse », selon les termes de Nadir.

## 5.4 Les minorités établies

### 5.4.1 L'économie : un enseignement « unitaire »

Les deux types présentés jusqu'ici n'épuisent pas la variété des conceptions de l'économie de l'enseignement religieux. En fait, si certaines communautés cherchent à obtenir un accès à l'école, d'autres préfèrent s'organiser exclusivement dans le cadre communautaire et n'avancent aucune revendication dans ce sens. Cesare E., porte-parole de la communauté israélite au Tessin, observe, par exemple, que l'organisation d'un enseignement religieux juif

à l'école publique n'est pas encouragée au sein des communautés israélites orthodoxes. D'autres communautés, en revanche, tout en bénéficiant, du point de vue du droit, d'un accès aux locaux scolaires, ont renoncé à cette possibilité. Michael Z., responsable de la catéchèse catholique dans le canton de Neuchâtel, remarque que cela est bien le cas de son Église. Questionné sur l'hypothèse d'un soutien étatique visant à réintroduire des activités en classe, il réagit froidement : « En tout cas, je m'emballerais pas du tout », dit-il. D'autres Églises encore privilégient au contraire l'école pour *toutes* leurs activités d'enseignement. Ainsi, Thibault D., responsable catholique de l'enseignement religieux à Fribourg, remarque *qu'au degré primaire*, la catéchèse pour les enfants n'a pas lieu en paroisse, mais dans les classes scolaires. Même si à première vue ces situations peuvent sembler très différentes, elles sont sous-tendues par des conceptions semblables de l'économie de l'enseignement religieux. Il s'agit donc tout d'abord d'en faire ressortir les traits communs. Commençons par deux exemples. Céline O., responsable réformée de la catéchèse à Fribourg, explique que, conformément à la loi, son Église organise la catéchèse essentiellement en classe. Une école du dimanche n'existe nulle part dans le canton et des initiatives semblables, proposées en parallèle au culte, ne sont presque plus organisées. Dans la planification de la catéchèse à l'école, l'Église investirait déjà beaucoup de ressources et, vu la faible participation de familles au culte, « faire la même chose le dimanche » ne serait pas intéressant. Mais l'option inverse existe aussi, comme l'attestent les propos de Michael Z. Il signale que, à l'exception d'un cas particulier, l'Église catholique dans le canton de Neuchâtel s'est retirée de l'école. Des difficultés financières ont obligé son Église à rationaliser ses formations, sans les « disperser dans deux milieux différents ». Confrontée à un choix, l'Église a privilégié l'éducation en paroisse où, d'après Michael, les jeunes catholiques seraient plus libres de fréquenter ou pas les cours, et par conséquent plus conscients de leur choix.

En décrivant l'organisation de l'enseignement religieux de leurs communautés, mes interlocuteurs mentionnent le choix de regrouper leurs activités éducatives dans un contexte unitaire. Disposant de moyens limités, leurs communautés font de nécessité vertu. En maintenant les moments de formation qui leur semblent les plus efficaces, elles optent soit pour la paroisse, soit pour l'école. Mais plus généralement, les propos de mes interlocuteurs expriment également le souci de « supprimer les doublons », pour ne pas répéter « la même chose » à l'école et en paroisse. En fait, si ces décisions sont souvent conditionnées par le manque de ressources financières et de personnel ou par la diminution du nombre d'enfants inscrits aux cours, elles reflètent également la volonté de proposer d'un cadre éducatif uniforme et cohérent.

Le choix de privilégier, quand la loi le permet, les locaux scolaires, répond souvent à des considérations pratiques, car l'école faciliterait le regroupement des enfants. Cependant, même quand l'enseignement religieux d'une communauté fait partie des programmes de l'école publique, il n'est pas pensé de manière distincte des moments de formation dans la communauté. Au contraire, le lien qui unit les activités proposées dans le cadre scolaire et la vie liturgique et sociale de la communauté revêt une grande importance. Les cours à l'école constituent carrément un élément de la vie paroissiale. La salle de classe est dès lors considérée comme une prolongation du domaine communautaire. Pour Céline O., responsable de la catéchèse à Fribourg, la classe représente le premier lieu de socialisation des enfants en tant que membres de l'Église réformée :

*Il y a ce souci de dire, à l'intérieur du groupe, quelque chose en tant que groupe qui est finalement, en miniature, la communauté ou l'Église, hein ? Pour ces enfants qui sont réunis là une fois par semaine, c'est quelque part aussi, en miniature, l'Église, quoi.*

Selon les propos de Céline, l'expérience de la classe devrait refléter celle de l'Église qui en constitue la continuation naturelle. L'enseignement en classe, observe-t-elle, est rattaché « à une communauté plus large qui est la paroisse et cette paroisse est rattachée à l'Église universelle ». Plus généralement, mes interviewés soulignent que les contenus enseignés à l'école sont pensés en fonction de la vie ecclésiale et expliquent que ces cours trouvent leur aboutissement dans les célébrations au sein de la communauté, par exemple lors des rites de passage. Similairement, les activités de la paroisse peuvent se prolonger dans l'enseignement religieux à l'école, par exemple lors de l'organisation de camps avec les élèves d'un même cours, ou d'œuvres de bénévolat.

Si les domaines de l'école et de la paroisse se présentent comme pratiquement interchangeables, ils ne sont pourtant pas équivalents. À côté des avantages pratiques de l'école, mes interlocuteurs mettent clairement en évidence les limites inévitables que le cadre scolaire impose à leurs activités. Lauro S., catéchiste catholique italophone dans le canton de Neuchâtel, dresse un bilan décidément négatif de son expérience d'enseignant, dans les années 1990, dans le cadre de l'enseignement religieux interconfessionnel (ERI)<sup>58</sup>. Pour ces cours, l'école mettait à disposition un local, mais les plages horaires accordées étaient toujours le matin très tôt, pendant la pause de midi, ou le

---

58 L'enseignement religieux interconfessionnel (ERI) est une initiative mise en place par l'Église évangélique réformée et l'Église catholique romaine neuchâteloises suite aux rapprochements œcuméniques des années 1970. Elle touchait surtout le degré secondaire I et a été maintenue jusque dans un passé récent, quand l'Église catholique a décidé de se retirer du milieu scolaire.

soir après la fin des leçons : « Uno schifo ». Bien différente serait en revanche la réalité de l'enseignement paroissial, le seul encore organisé par son Église :

*È per quello che uno dice, in classe, tre quarti d'ora, a certi orari, è meglio fare in sala con delle belle sale grandi, con più sale, con beamer, video, tutto quello che vuoi. Ti metti per terra, ti butti giù, quello che vuoi, no? E fai una buona ora, un'ora e mezza, anche una volta al mese, ma vivi qualcosa. [...] Se metti l'accento sul vivere qualcosetta, ci vuole un po' più di tempo. Capisci?*

Pour Lauro, l'enseignement religieux doit donner la possibilité de « vivre quelque chose » et la paroisse serait le seul lieu en mesure de réunir les conditions nécessaires pour ce but. Cet enseignement nécessite une ambiance et des rythmes qui ne peuvent pas être recréés en classe.

Au-delà de ses limites pratiques, l'institution scolaire exercerait également un poids symbolique sur les cours de religion qui seraient automatiquement assimilés aux autres branches d'enseignement, dont le but est la transmission d'un savoir théorique. Au contraire, l'enseignement religieux devrait permettre aux élèves de vivre leur religion et d'en faire une expérience personnelle. Sonja R., pasteur et enseignante des cours réformés à Fribourg, ne cache pas la frustration qu'elle éprouve quand elle enseigne à l'école. Elle explique que ce cadre rendrait pratiquement impossible la transmission de « quelque chose de l'ordre de la vie, de la vie d'un groupe » :

*L'école reste l'école. [...] On pourra rien changer à ça. On peut créer un climat de confiance, mais à un moment donné il faut rétablir des limites et ces limites c'est les limites de l'école.*

Sonja observe que les limites dictées par le cadre scolaire ne sont pas contingentes, mais intrinsèques à l'école. Non sans regret, elle signale le changement de rôle que l'école lui impose. Elle ne serait pas perçue comme une pasteur, mais comme une enseignante : « On me regarde comme la prof, donc l'ennemi à abattre. » Dans le cadre scolaire, sa fonction ne serait plus perçue selon les catégories de l'Église, mais d'après celles de l'école.

Sur la base d'arguments semblables, le prêtre orthodoxe Grégory R. défend une position plus radicale, en exprimant, à partir de la situation neuchâteloise, une « très grande méfiance » à l'égard de tout enseignement religieux dans le cadre scolaire. De fait, ces cours s'éloigneraient de l'idéal de sa communauté, qui souhaite intégrer l'instruction religieuse des enfants dans la vie liturgique de la paroisse « à l'occasion des offices ou des sacrements » :

*Enfin voilà, on voit les résultats en tout cas qui sont pas très bons chez les réformés et chez les catholiques. Parce qu'on peut leur donner des connais-*

*sances, on peut leur transmettre l'information, mais on peut pas, on peut pas les toucher de manière profonde dans leur vie spirituelle.*

À la lumière des résultats médiocres obtenus par les Églises catholiques et réformées, Grégory conclut qu'un enseignement détaché de la dimension communautaire serait forcément limité à un apprentissage notionnel, sans atteindre son but ultime, à savoir toucher la vie spirituelle des enfants.

Tenant compte des limites des écoles publiques, les écoles privées peuvent représenter une alternative permettant d'associer, dans une certaine mesure, les avantages du cadre communautaire et ceux de l'école. Les institutions privées d'inspiration religieuse sont décrites par les personnes interviewées comme un cadre où l'enseignement religieux connaît beaucoup moins de contraintes et s'approche des standards idéalement souhaités par la communauté. L'importance de ce genre d'établissements est mise en valeur par Daniel C., délégué rabbinique d'une communauté israélite vaudoise, à l'exemple d'une école primaire juive de son canton. Il explique que, dans cette école, les enfants vivent « au rythme du calendrier juif » et, par conséquent, s'identifient plus profondément « à tout ce qui a trait au judaïsme ». Pour ces raisons, Daniel observe qu'en dépit de leur faible nombre, les enfants qui suivent cette école jouent un rôle fondamental pour la communauté :

*En général, les enfants qui sont issus de ces écoles-là [...] portent en eux l'avenir communautaire parce que c'est des enfants qui seront à l'avenir plus engagés. D'une façon générale, ce sont des enfants qui émanent de familles peut-être plus convaincues [...] qui sont prêtes à faire un sacrifice bien plus grand puisque c'est vrai que ces écoles sont quand même payantes.*

Comme le montrent les propos de Daniel, les écoles privées sont envisagées comme une ressource pour la perpétuation de la communauté, puisqu'elles forment des personnes particulièrement engagées sur le plan religieux qui, une fois adultes, seront disposées à s'investir pour l'avenir du groupe et seront mieux à même de prendre la relève aux postes de responsabilité en son sein.

Même en dehors de ces institutions, un fort engagement religieux est attendu également des personnes chargées d'éduquer les enfants. En discutant les qualités requises des enseignants de religion dans leurs communautés, les personnes interviewées relativisent l'importance des titres d'études, du savoir académique et même des connaissances théologiques ; des compétences pédagogiques sont appréciées, mais elles sont plutôt associées à une certaine aisance avec les enfants, et une formation spécifique dans ce domaine n'est pas exigée. Au contraire, une foi vivante et une affinité personnelle avec la religion enseignée seraient des qualités incontournables. Cette position est illustrée par Alphonse W., pasteur à Fribourg dans une Église évangélique de Réveil. Il explique que les personnes chargées de l'enseignement dans sa

communauté sont, dans la majorité des cas, des pères ou mères qui n'ont pas forcément une formation théologique. Par contre, il met en avant l'importance de leur foi personnelle :

*Alors, ça [la foi] joue un rôle dans le sens où la personne qui enseigne, enseigne ce qu'elle croit et puis non seulement ce qu'elle croit, mais aussi ce qu'elle vit dans le sens [que] l'enseignement peut être prolongé par des témoignages, parfois, d'expériences personnelles.*

De cette manière, mes interviewés remarquent que l'enseignant de religion ne peut pas rester objectif et détaché ; au contraire, il doit se mettre en jeu à la première personne, en partageant ses convictions avec les enfants, en témoignant de ses expériences de vie et en s'offrant comme modèle dans le domaine de la foi.

La religion enseignée ne se résume pourtant pas à la religiosité de l'enseignant. À ce sujet, Sonja R., pasteur et enseignante de l'Église réformée fribourgeoise, explique que dans ses cours les élèves doivent comprendre que pour des chrétiens « la Résurrection est un fait incontournable » :

*Il y a une notion que j'essaye de leur faire entrer dans le crâne : c'est qu'on n'est pas au supermarché de la religion et qu'ils peuvent pas prendre un p'tit peu de ceci, un p'tit peu de cela [...] et se dire chrétiens à la sortie. En ayant collé un p'tit peu de réincarnation, par exemple. Ça c'est totalement étranger, je leur dis. Vraiment là, il y a des choses incontournables.*

Dans ses cours, Sonja met en garde ses élèves sur l'impossibilité de concilier une religion « à la carte » et l'appartenance à la foi chrétienne. Être chrétien, affirme-t-elle, comporte l'acceptation de certaines croyances incontournables et exclusives. Mes interviewés encadrent ainsi l'enseignement religieux de leurs communautés par des repères symboliques clairs. Ces références constituent les balises d'une religion (ou d'une confession) et marquent ses limites par rapport à d'autres traditions, mais aussi par rapport à une « religiosité générique ». L'adhésion à ces contenus dogmatiques n'est pas imposée, mais constitue néanmoins, à leurs yeux, un critère déterminant pour se réclamer d'une religion en particulier.

Les attentes à l'égard des enseignants et des cadres symboliques de l'enseignement religieux ont également une influence sur la présentation d'autres religions dans les cours. La pluralité des croyances n'est pas considérée comme un thème central de l'enseignement et mes interlocuteurs soulignent que leur but n'est pas de présenter de manière systématique les différentes traditions. La discussion « d'autres traditions » peut au plus servir pour permettre aux enfants de mieux comprendre leur identité religieuse en se démarquant d'autres traditions et croyances. En conséquence, la présence aux rencontres

d'élèves de différentes religions se révèle une source potentielle d'embarras. Mes interviewés laissent entendre que l'enseignement organisé par leur communauté, même lorsqu'il a lieu à l'école publique, est destiné aux enfants qui partagent leur confession. La participation d'un élève appartenant à une autre religion n'est pas exclue par principe, mais constitue néanmoins un cas exceptionnel et doit être dûment légitimée. Céline O. relève par exemple que si un élève musulman participe aux cours de l'Église réformée dans le seul but « de contrarier les autres enfants, de les désécuriser en affirmant ses dogmes musulmans, ses pratiques musulmanes, alors je pense ça va pas faire beaucoup de sens ». « Le but n'est pas de débattre », tranche-t-elle.

En somme, les personnes interrogées tracent le profil d'un enseignement religieux permettant aux membres de leur communauté de vivre leur foi. Même si le cours a lieu à l'école, la présence d'un enfant appartenant à une autre tradition risque d'être perçue comme déplacée par rapport aux finalités des cours, dont le but n'est pas de présenter et comparer différentes croyances et pratiques, mais de donner aux enfants l'occasion de former leur identité religieuse. Un enfant ne partageant pas l'orientation religieuse de l'enseignement pourrait donc s'y sentir égaré ou compromettre le bon déroulement de la leçon.

#### 5.4.2 L'intervention de l'État : une présence neutre

En tenant compte des intérêts de leurs communautés, mes interlocuteurs manifestent un certain détachement par rapport à l'enseignement religieux géré par l'État. Les personnes interrogées considèrent ces cours comme des moments tout à fait externes à l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés et font preuve d'une « indifférence bienveillante » à leur égard. Les jugements hostiles sont très rares – mais pas totalement absents.

Dans les propos de mes interlocuteurs, l'enseignement religieux sous la responsabilité de l'État apparaît très éloigné des intérêts de leurs communautés religieuses et sans impact sur leurs activités, au point que son organisation et ses contenus sont souvent mal connus, voire pas du tout. En conséquence, les communautés ne chercheraient pas à fonder leur enseignement sur les connaissances que les élèves ont acquises en classe. D'ailleurs, les enfants ne feraient que très rarement référence aux contenus appris à l'école. Lucie J., catéchiste de l'Église catholique vaudoise, affirme ne « jamais [avoir] entendu un enfant du catéchisme faire un lien avec l'histoire biblique ». Du reste, elle n'a jamais demandé aux enfants du catéchisme ce qu'ils ont appris à l'école. La famille est considérée comme la seule institution, en plus de la communauté, en mesure d'apporter quelque chose aux enfants en matière de religion.

L'absence d'interaction entre les cours de l'État et l'enseignement religieux de la communauté (donné à l'école ou dans ses structures) s'expliquerait par la profonde différence qui les sépare du point de vue de leurs finalités. Céline O., responsable de la catéchèse réformée dans le canton de Fribourg, remarque que les cours donnés par son Église à l'école sont très différents de ceux donnés par les enseignants réguliers sur la base des manuels ENBIRO : le but des cours confessionnels se joue « au niveau des convictions, alors que ENBIRO ça joue au niveau des connaissances ». Le transfert de savoir n'est donc pas automatique. Lauro S., catéchiste italophone de l'Église catholique neuchâteloise, note que le savoir acquis à l'école ne se manifeste pas vraiment en paroisse, car le but du catéchisme n'est pas de transmettre des connaissances, mais de faire des expériences par des rencontres et des témoignages proches de la vie pratique : « Non c'è niente a che vedere con una cultura religiosa. » Dans les propos récoltés, l'enseignement étatique est repoussé en dehors de la sphère de la religion pour être intégré à celle des sciences humaines ou au domaine de la « culture ». Son apport aux finalités « religieuses » de la communauté serait donc extrêmement limité, voire inexistant.

Les deux formes d'enseignement ne sont cependant pas considérées comme incompatibles, mais répondraient à des missions et à des exigences différentes. D'après les personnes interviewées, au cœur de l'éducation communautaire se trouve la volonté, voire la nécessité, de répondre aux besoins spécifiques des jeunes membres en leur faisant découvrir de l'intérieur la « vraie religion ». Ces finalités ne pourraient pas être reprises par l'école. De son côté, l'État aurait pour tâche de favoriser l'entrée des enfants dans une société religieusement plurielle où la connaissance et le respect réciproques représentent les valeurs fondamentales du vivre ensemble. L'enseignement de l'État peut donc être reconnu comme une contribution louable à l'éducation civique des jeunes, sans toutefois présenter aucun contact avec la sphère du religieux. De ce fait, dans la perspective de mes interviewés et de leurs communautés religieuses, il reste anodin. Quelques voix apportent toutefois des nuances à ce discours et introduisent des considérations critiques. Pierre P., pasteur méthodiste dans le canton de Vaud, n'hésite pas à qualifier l'enseignement religieux donné sous la responsabilité de l'État de « fumisterie sans nom ». Par son « approche exclusivement culturelle », l'école inflige à son avis aux jeunes « une formation à la tiédeur » :

*Alors on parlera de tolérance, de truc, de combines. Enfin, sitôt que c'est un choix d'une orientation [religieuse], on ne veut pas entrer en matière puis surtout ça pousse à dire à l'enfant : « Oui, mais il y en a d'autres. » C'est-à-dire, de tout le temps le mettre en doute sur le choix qu'il a fait [...]. Mais il peut rien expérimenter.*

Selon Pierre, l'école cherche à empêcher la prise de positions religieuses nettes, en poussant les enfants, au nom de la tolérance, vers un relativisme sur le plan des croyances. Elle viserait ainsi explicitement à détourner les enfants d'un engagement religieux fort, notamment en lien avec le christianisme. Toute conviction religieuse ouvertement revendiquée ferait ainsi l'objet d'une stigmatisation dans la sphère publique, y compris à l'école. À ce sujet, Matthieu J., responsable de la jeunesse d'une Église évangélique de Réveil dans le canton de Neuchâtel, défend le point de vue selon lequel l'une des tâches de l'école est bien d'« informer les jeunes du danger d'avoir un état d'esprit obtus et fondamentaliste », mais il ajoute : « Ah ! Ça dépend de qu'est-ce qu'on appelle fondamentaliste. Dès qu'on proclame quelque chose un peut fort, on nous traite de fondamentalistes. » La prévention du fondamentalisme, indique Matthieu, ne peut pas signifier la stigmatisation de toute religiosité affirmative.

En somme, mes interlocuteurs s'accordent à considérer l'enseignement religieux sous la responsabilité des autorités publiques comme une formation culturelle séculière. Si leurs avis concernant la qualité et l'utilité de cet enseignement ne sont pas unanimes, des entretiens se dégagent un consensus concernant l'absence d'interaction entre ces cours et l'économie de l'enseignement religieux de leurs communautés.

### 5.4.3 Les rapports à l'école : un idéal d'autonomie

La distance manifestée à l'égard de l'enseignement religieux sous la responsabilité de l'État se prolonge dans l'attitude à l'égard de l'école en général. Si certaines communautés, comme on a vu plus haut (5.4.1), cèdent bon gré mal gré aux avantages pratiques du cadre scolaires, mes interlocuteurs préfèrent généralement garder leurs distances avec les institutions publiques.

Préférant se tenir à l'écart des controverses, mes interlocuteurs ne considèrent pas nécessaire d'intervenir systématiquement pour corriger des propos tenus à l'école qui seraient en contradiction avec leur vision du monde. Ils observent que les divergences possibles entre les enseignements de la communauté et ceux de l'État ne sont pas limitées à l'enseignement religieux, puisque d'autres branches scolaires véhiculent également des idées sur le monde, sur l'être humain et sur l'histoire qui ne sont pas partagées par leurs communautés. Pourtant, ils relèvent que les contradictions entre leurs conceptions religieuses et les théories enseignées en classe ne débouchent pas sur un conflit de conscience pour les enfants ni sur une confrontation ouverte entre la communauté et les instances publiques. Au contraire, ils insistent sur la possibilité, voire sur l'importance, de concilier différentes visions du monde. Si une conciliation n'est pas possible, les enfants apprendront simplement les

contenus des leçons sans y croire, ni même y reconnaître aucune vérité ou y accorder aucune valeur.

La possibilité que l'école puisse représenter leurs communautés religieuses et leurs croyances de manière stéréotypée ou fausse n'inquiète pas non plus mes interviewés. Au contraire, ils font preuve d'une certaine indifférence par rapport à ce que l'école pourrait enseigner à ce sujet. Jean G., ancien dans une congrégation fribourgeoise des Témoins de Jéhovah remarque avec un sourire que le risque de voir la « mauvaise presse » dont souffrent souvent les Témoins de Jéhovah se refléter dans l'enseignement à l'école ne le trouble point. « Notre chef, Jésus Christ », explique-t-il avec ironie, « il avait très, très mauvaise presse. » De plus, « les personnes qui veulent connaître la vérité, ça va pas long qu'elles ont un ou deux Témoins de Jéhovah à leur porte ».

À cette attitude distancée correspond une volonté de garder et garantir la complète autonomie de la communauté en matière d'enseignement religieux. Cette position ne débouche pas nécessairement sur un isolement social, mais oriente l'attention et les efforts de la communauté vers l'intérieur, au service de ses membres. Daniel C., délégué rabbinique dans le canton de Vaud, remarque, par exemple, que la communauté israélite a été rapprochée « par la force des choses » du domaine scolaire, dans la mesure où elle a été consultée lors de la publication de nouveaux manuels pour les cours d'histoire biblique. Quant à la nécessité de se lier davantage à l'école publique, il reste néanmoins prudent :

*La communauté est toujours prête à recevoir des visites de différentes écoles. [...] Finalement, on fait partie de la vie de la commune, du canton : c'est important. Je pense pas que la communauté doit s'impliquer dans ce qui est fait à l'école. Je ne pense pas. Je crois que plutôt si l'école était intéressée à en apprendre davantage sur une religion ou une autre, à mon avis, c'est à elle à faire le pas.*

Daniel souligne que la communauté israélite n'est pas une entité isolée du monde, mais qu'au contraire, elle fait partie de la vie sociale locale et cantonale. Toutefois, ce n'est pas elle qui doit prendre l'initiative d'aller vers l'école ni elle qui doit s'intéresser à l'organisation de l'enseignement religieux scolaire : son devoir est seulement de rester ouverte et de se tenir à disposition. Ainsi, même quand des liens avec l'État pourraient comporter des gains pour leurs communautés, les personnes interrogées préfèrent ne pas s'impliquer dans des relations qui les obligeraient à des compromis en ce qui concerne leur conception de la communauté ou de la religion. Le prêtre orthodoxe Grégory R. est très clair sur ce point dans son analyse des avantages et désavantages du régime de laïcité qui caractérise le canton de Neuchâtel :

*D'un côté, elle [la laïcité] est problématique parce que les Églises dans le canton de Neuchâtel ont moins de moyens comparées aux autres Églises dans les autres cantons suisses. Mais d'un autre côté, c'est aussi une situation privilégiée de pouvoir, en toute liberté, assumer ce qu'on veut être, et pas transmettre ça à une autre institution qui n'a pas les moyens spécifiques de transmettre la foi.*

Malgré les désavantages sur le plan financier, Grégory souligne la grande autonomie dont bénéficient les Églises grâce à leur séparation de l'État. La laïcité du canton leur offre la *liberté* d'assumer pleinement leur identité et leur mission, notamment dans le domaine de la transmission de la foi, sans devoir subir de conditionnements externes ou déléguer ces tâches aux institutions civiles.

En résumé, l'autonomie de la communauté en matière d'enseignement religieux est considérée comme un bien supérieur à protéger. Pour ce faire, les personnes interrogées se déclarent volontiers prêtes à faire quelques sacrifices, aussi bien sur le plan des ressources que l'État pourrait leur mettre à disposition qu'au niveau du contrôle sur la présentation de leurs croyances dans le cadre scolaire.

#### 5.4.4 La religion : une réalité *sui generis*

Considérant leur distance par rapport à un enseignement « culturel » de la religion, cela ne surprend pas que les personnes interviewées insistent sur l'importance de différencier la religion des autres domaines d'études ou, de manière plus radicale, de la distinguer de tout objet de savoir. En décrivant son apprentissage, elles tendent à mettre en avant une conception de la religion en tant que réalité *sui generis*<sup>59</sup>, qui exige de la part des enfants une démarche d'appropriation particulière. De manière presque paradoxale, mes interlocuteurs cherchent, dans le contexte de l'entretien, à articuler une conception de la religion comme entité qui, d'après eux, ne se laisse pas vraiment exprimer par des mots.

Tout enseignement qui confond la religion avec un objet de savoir conceptuel attire de vives critiques ; plus généralement, le savoir issu des livres, y compris le savoir théologique, est déprécié par les personnes interviewées. Elles considèrent que des connaissances factuelles et une démarche intellec-

---

59 J'utilise ici le concept de *sui generis* en l'opposant à des conceptions de la religion qui la mettent en relation avec d'autres domaines de la vie individuelle et sociale (cf. en particulier le point 5.2.4). Cette utilisation ne correspond pas au sens de l'expression « *sui generis* » dans les débats épistémologiques qui ont marqué (et marquent), entre autres, les querelles entre réductionnistes et antiréductionnistes (Idinulpos et Yonan, 1994 ; McCutcheon, 1995).

tuelle sont inutiles, voire contreproductives, lorsqu'il s'agit de comprendre et d'apprendre une religion. « L'essence », « le cœur », « les perles » d'une religion ne seraient pas atteignables par ces moyens. Michael Z., responsable de la catéchèse de l'Église catholique neuchâteloise, constate que l'école ne fait que transmettre un savoir, « alors que la religion est avant tout une histoire de relation » :

*[P]our moi, une religion elle doit avant tout se vivre, hein? Donc, quoi de plus beau, par exemple, que de participer à un office dans le milieu juif, ou dans le milieu musulman, participer à un temps de prière ou comme ça. Et puis d'entendre le témoignage [de] qui vit sa foi, [de] qui vit sa relation à Dieu à travers sa religion, hein? [En revanche,] un savoir, savoir que ceux-ci pensent comme ci, comme ça... Puis encore on est obligé de restreindre: On est obligé de presque caricaturer souvent les religions, pour que ça devienne possible d'entrer dans un programme. On enlève le cœur, l'essence du religieux, en faisant ça.*

D'après Michael, il n'est pas possible d'accéder à une religion par le biais d'un savoir scolaire. En enseignant simplement ce que différentes personnes pensent, récrimine-t-il, une violence est faite aux religions en les privant de leur essence. En revanche, une religion devrait être approchée par le vécu, par la célébration, la prière ou le témoignage.

Les personnes interviewées insistent, par conséquent, sur une conception de la religion comme expérience personnelle : la religion comporte une relation à Dieu que chacune et chacun est censé découvrir et développer par la participation aux célébrations liturgiques ou par la pratique individuelle, dans un processus qui amène les personnes à « grandir », à s'améliorer. Un accent particulier est mis sur le lien entre la religion et la « vie » (ou un autre terme du même champ sémantique). L'affirmation selon laquelle la religion doit être « vécue » suggère qu'elle n'est pas non plus un savoir technique, par exemple une compétence rituelle. Bien plus, elle demanderait un engagement complet et intime de la personne dont découle également une certaine manière d'encadrer sa transmission. Selon les personnes interrogées, les mots s'avèrent souvent des instruments inadéquats pour exprimer les fondements d'une religion. Elle pourrait être communiquée seulement à travers l'exemple direct d'hommes et femmes qui vivent à la première personne une relation à Dieu et qui témoignent de leur foi, de leurs démarches spirituelles, de leurs sentiments et expériences. À ce sujet, Pascal Y., responsable de la catéchèse de l'Église catholique vaudoise, explique qu'au sein de son Église des réflexions sont en cours pour repenser la catéchèse afin de la rendre moins formelle et de permettre ainsi à chaque enfant de faire son cheminement et « de rencontrer intimement Dieu ».

*Ça va être, j'espère, un tournant, parce que la catéchiste aura beau dire toutes les paroles qu'elle veut sur l'amour de Dieu, ou sur Dieu lui-même. Moi je dis aux enfants : « Mais moi j'ai jamais vu Dieu. Mais par contre, quand il est en moi je sens qu'il est en moi et je peux vous le dire, je peux vous le transmettre. »*

Le type de communication décrit par mes interlocuteurs est étroitement lié à l'idée d'une communauté au sein de laquelle des expériences sont partagées. Par conséquent, une grande importance est accordée à l'inclusion des jeunes dans leurs milieux religieux respectifs. La communauté n'est pas seulement le lieu d'excellence pour la transmission de la religion, mais également un des éléments de la tradition à transmettre. À cet égard, Daniel C., délégué rabbinique dans le canton de Vaud, rappelle que le terme religion dérive étymologiquement du verbe relier. « Une religion », dit-il, « ce n'est pas juste une connaissance de l'histoire, ou de tel ou tel aspect de la pensée de tel rabbin. Je crois que c'est avant tout cet aspect-là d'être liées les uns aux autres. » La communauté serait ainsi plus que la somme des individus qui la composent. À côté d'une communion fraternelle entre individus partageant les mêmes convictions religieuses, les personnes interrogées soulignent également l'importance d'une continuité entre les générations, puisque, dans leur optique, la religion implique la perpétuation d'une tradition familiale et locale. Réduite à une expérience individuelle, dépourvue des liens et de la pratique communautaires, la religion perdrait une de ses pierres angulaires.

Enfin, l'appartenance à une communauté et sa perpétuation renvoient à l'idée d'un système de symboles, pratiques et croyances qui doit être transmis. Les personnes interviewées insistent sur l'importance de garder les systèmes symboliques des différentes religions clairement séparés et distincts. Chaque tradition, soulignent-elles, se fonde sur des éléments fondamentaux et irremplaçables qui la constituent comme une unité clairement définie. Par conséquent, elles s'opposent à la construction d'une religion « à la carte », mais également à une présentation des religions où les frontières qui les séparent deviendraient floues. Sonja R., enseignante des cours réformés dans le canton de Fribourg, est très claire sur ce point. Elle souligne qu'un des buts qu'elle s'est fixés pour son enseignement religieux est de permettre aux jeunes de voir et de savoir « ce que c'est que être chrétien [...] et ce que c'est que être protestant aussi ».

En somme, les personnes interrogées considèrent la religion comme une réalité globale, dont l'essence ne peut pas être reconduite à d'autres domaines du monde. Elles considèrent qu'une religion ne peut pas être saisie au travers de discours savants ou d'exposés systématiques, comme elle ne saurait être réduite à un ensemble de techniques et de savoir-faire ; elle peut être

communiquée uniquement par les codes de la religion. Sa compréhension présuppose un engagement personnel dans un parcours de foi au sein d'une communauté, qui permet de vivre des expériences religieuses encadrées par un système symbolique clairement défini.

## 6 Perspectives systématiques

Après avoir présenté les propos de mes interlocuteurs en les catégorisant de manière typologique, il est maintenant temps d'élargir la discussion en introduisant une perspective systématique et comparative. Je procède ici par étapes, en partant d'un niveau d'analyse proche des données empiriques pour aller ensuite vers des considérations de plus en plus générales. Je commence en résumant et en commentant la typologie détaillée dans le chapitre précédent. En particulier, je souhaite attirer l'attention sur la structure de la typologie, sur les relations entre les conceptions et porteurs typiques et sur les tensions qui traversent chaque type.

Toujours sur la base de ma typologie, je poursuis la réflexion sur la présence publique des religions. En premier lieu, j'évalue mes résultats en les confrontant avec l'analyse néo-institutionnelle du champ religieux helvétique récemment théorisée par Christophe Monnot (2013). Ce rapprochement permet de mettre en évidence les convergences et divergences entre les conclusions obtenues à partir d'approches théoriques et méthodologiques distinctes. Ensuite, je compare les conceptions exprimées par les différents porteurs typiques avec le schéma interprétatif dominant dans les processus de réforme de l'enseignement religieux que j'ai présenté dans le quatrième chapitre du livre. De cette manière, je souhaite préciser davantage les conceptions défendues par différentes communautés religieuses au sujet de leur rapport à la sphère publique. Dans mes conclusions, je reviens sur le paradigme de recherche esquissé dans le deuxième chapitre en plaidant pour une analyse plurielle des religions dans l'espace public.

### 6.1 Relations entre types et tensions internes

Dans mon analyse typologique, j'ai comparé les propos de mes interlocuteurs à partir de quatre catégories analytiques. Ma typologie se fonde ainsi sur la comparaison des différences et similitudes au sein de chaque catégorie, afin d'identifier des conceptions typiques de l'enseignement religieux et des rapports à la sphère publique. Dans un deuxième moment, en m'inspirant de Max Weber, j'ai associé par une réflexion théorique les « conceptions typiques » identifiées à des « porteurs typiques », c'est-à-dire à des classes de communautés religieuses auprès desquelles ces conceptions se laissent plus facilement retrouver. En parlant de types, je me réfère par la suite indistinctement aux « conceptions » et à leurs « porteurs ».

Le tableau 8 résume de manière schématique mes trois types. Chaque colonne correspond à un type tandis que les lignes renvoient aux catégories analytiques utilisées pour constituer la typologie.

Tableau 8: *Structure de la typologie*

	Églises traditionnelles	Minorités mobiles	Minorités établies
Économie de l'enseignement religieux	Distinction sans séparation entre école et communauté	Distinction incertaine entre école et communauté	Aucune distinction entre école et communauté; cadre d'enseignement unitaire
Intervention de l'État	Ressource / Irritation	Désintérêt de la communauté / Irritation pour les enfants	Aucune influence structurelle, neutralité
Rapports à l'école	Participation à l'école comme service pour tous	Participation (imaginée) à l'école comme instrument de reconnaissance sociale	Aucune participation à l'école, autonomie
Conception de la religion	Religion en lien avec la culture, les valeurs et l'anthropologie	Religion spécifique comme source de la morale individuelle	Religion <i>sui generis</i>

En examinant chaque catégorie, un contraste très clair émerge entre les Églises traditionnelles et les minorités établies. Dans *chacune* des catégories analytiques, les deux types se trouvent en opposition. En revanche, les minorités mobiles possèdent des similitudes avec les deux autres types. Ce type se profile ainsi comme variante intermédiaire entre l'Église traditionnelle et la minorité établie. Pour cette raison, dans la suite, j'analyserai d'abord les deux « extrêmes » – les Églises traditionnelles et les minorités établies – pour revenir par la suite à la position du milieu, les minorités mobiles.

### 6.1.1 Les Églises traditionnelles

Au type de l'Église traditionnelle correspondent l'Église *historiquement* dominante dans chaque canton: l'Église catholique au Tessin ou dans le canton de Fribourg; l'Église évangélique réformée à Neuchâtel et dans le Pays de Vaud. En raison de leur rôle séculaire dans le développement des institutions de leur canton, y compris des institutions scolaires, ces Églises entretiennent des liens privilégiés avec le pouvoir politique. Pour la plus grande partie de la population, elles ont traditionnellement constitué la référence première en matière d'enseignement religieux.

Tableau 9: *Les Églises traditionnelles*

---

Économie de l'enseignement religieux:	Distinction sans séparation entre école et communauté
Intervention de l'État:	Ressource / Irritation
Rapports à l'école:	Participation à l'école comme service pour tous
Conception de la religion:	Religion en lien avec la culture, les valeurs et l'anthropologie

---

Les données empiriques indiquent que, indépendamment de leur statut juridique (de droit public ou privé) ou de leur prédominance numérique aujourd'hui<sup>60</sup>, ces Églises envisagent leur position comme celle d'une « Église nationale ». De leur point de vue, leurs services ne s'adressent pas seulement aux personnes actives dans leurs paroisses ou aux seuls membres de leur confession ou religion, mais à l'ensemble de la population. Vis-à-vis des autorités civiles, elles se proposent comme des partenaires privilégiés – même si elles conçoivent souvent leur action de manière œcuménique<sup>61</sup> – et, en tant que telles, elles demandent à être intégrées dans les institutions publiques. En présentant leurs activités éducatives, elles insistent sur la correspondance étroite des buts qu'elles poursuivent dans l'espace public et des buts propres de l'État et de ses institutions. Afin de favoriser la coopération entre instances civiles et religieuses, elles mettent en avant leur disposition à accepter certains compromis et leur respect pour les règles fixées par les instances publiques.

Cette conception s'exprime par l'accent mis par les Églises traditionnelles sur leur capacité à offrir un enseignement religieux dépourvu de toute visée prosélytique. Elles envisagent leur contribution spécifique dans l'école publique comme une partie inhérente de leur mission au sein de la société. Ainsi, dans la conception de leur économie de l'enseignement religieux, elles distinguent clairement entre les cadres et les finalités de leur enseignement scolaire, orientées par une approche cognitive, et les buts de leurs rencontres en paroisse, qui visent à favoriser l'introduction des jeunes dans la communauté des croyants et leur éducation à la foi. Les Églises traditionnelles

---

60 Dans cette catégorisation, l'adjectif « traditionnel » est très important, car du point de vue numérique, une autre confession peut être aujourd'hui majoritaire, comme c'est le cas dans le canton de Neuchâtel où, en 2000, les catholiques représentaient 35.1 % de la population contre 30.5 % de réformés.

61 Si des différences semblent bien persister, la multiplication des activités organisées de façon œcuménique peut faciliter l'assimilation d'autres Églises et communautés dans la catégorie de l'Église traditionnelle. Cette question est discutée au point 6.2.

signalent également l'ancrage historique de cette division du travail entre la paroisse et le domaine scolaire en soulignant qu'il ne s'agit pas simplement d'un choix stratégique.

En tant que « fournisseuses de services pour tous », les Églises traditionnelles sont prêtes à relativiser la présentation de leurs doctrines afin de pouvoir s'adresser au plus grand nombre. À l'école, elles renoncent à toute pratique religieuse et à tout témoignage de foi pour privilégier une conception « ouverte » de la religion, souvent empreinte d'accents œcuméniques ou interreligieux : en classe, les aspects spécifiques d'une confession sont mis entre parenthèses. Détachée d'une référence transcendante explicite et clairement définie, la religion est plutôt proposée comme un élément de la culture, comme un besoin intime de l'homme ou encore comme une source de valeurs pour la vie privée *et* publique. En fonction de la conception qu'elles ont de leur propre rôle, les Églises traditionnelles sont donc portées à une forme de « sécularisation interne » (Isambert, 1976), en rationalisant la présentation de la religion et les contenus de leur enseignement conformément aux attentes de la société et des autorités étatiques. Ces représentations perdurent, même quand une Église traditionnelle n'a plus que des rapports minimes avec le monde scolaire (comme c'est le cas, par exemple, dans le canton de Vaud).

Dans leur approche de la sphère publique et des institutions – qui définit donc leur vision de l'enseignement religieux –, les Églises traditionnelles sont néanmoins traversées par un certain nombre de tensions mises en évidence par la présence d'un cours géré par l'État. La première concerne l'articulation des différentes offres à l'intérieur de leur économie de l'enseignement religieux ; malgré la distinction entre école et paroisse, ces domaines ne sont pas pensés comme étant complètement séparés, puisque le premier était (traditionnellement) prévu comme étape préalable à la catéchèse dans le second. Confrontées à l'introduction d'un enseignement religieux contrôlé par les instances étatiques, les Églises traditionnelles sont contraintes de préciser cette relation en clarifiant les enjeux de leurs cours à l'école comme « service pour tous » et comme partie du parcours religieux de leurs jeunes membres. Dès lors, elles sont obligées de négocier les conditions de leur présence publique et leurs exigences en tant que communautés religieuses, sachant que leur survie dépend de leur capacité de socialiser les nouvelles générations.

Une deuxième tension se manifeste concernant le rôle que les Églises traditionnelles veulent attribuer à leur système symbolique dans une école (et dans une société) marquée par la pluralité religieuse. Poussée à l'extrême, sa relativisation risque de déboucher sur une « religiosité générique », dépourvue de contours reconnaissables ; l'affirmation de la primauté d'une certaine tradition peut, en revanche, remettre en question l'ouverture et le pluralisme

des Églises et délégitimer, par conséquent, leur participation à l'instruction publique. Ce problème est pallié, dans une certaine mesure, par la possibilité de mobiliser l'idée du christianisme en tant qu'« héritage » ou « fondement de la culture ». Cette formulation permet d'ancrer le primat de cette religion dans l'espace public en utilisant un argumentaire profane.

Finalement, une troisième tension se situe sur le plan des rapports entre les Églises traditionnelles et l'État en matière d'enseignement religieux (et plus généralement dans le cadre de la sécularisation – ici dans le sens premier du terme : passer de l'Église à l'État – des tâches de l'Église). Dans l'optique des Églises traditionnelles, l'enseignement de l'État ne se différencie pas beaucoup de celui proposé auparavant par les Églises elles-mêmes : un cours géré par l'État peut ainsi représenter à leurs yeux l'occasion d'une coopération fructueuse, mais aussi être une source de concurrence potentielle. L'enjeu, dans ce cas, est la présence directe des Églises dans l'espace public, car si une collaboration avec l'État permet aux Églises d'éviter le conflit et leur garantit la possibilité de garder un impact sur la définition de l'enseignement religieux scolaire, elle se fait toutefois au prix d'une perte de « visibilité ». L'action des Églises « au service de tous » ne s'exerce alors que de manière indirecte, « invisible », l'État occupant le devant de la scène. L'idée d'une assimilation totale du message des Églises dans la société et dans la culture représenterait l'aboutissement de cette logique ; l'existence des Églises comme institutions deviendrait alors superflue. Du point de vue théologique, cette conception est historiquement associée à certains courants du protestantisme libéral comme le « protestantisme culturel » (Willaime, 1992 : 77–94)<sup>62</sup>. Lorsque les Églises traditionnelles n'acceptent pas cette option radicale, elles doivent trouver des moyens pour distinguer leur enseignement des cours de l'État, afin de (re)gagner leur visibilité et de (re)légitimer, par la même occasion, leur présence à l'école. À cet effet, elles peuvent revendiquer des compétences particulières dans le domaine des questions fondamentales ou du sens de la vie, dont l'État séculier ne disposerait pas : de cette manière, elles maintiennent aussi, du moins en partie, leur pouvoir de définir la religion dans l'espace public.

### 6.1.2 Les minorités établies

Au type de la minorité établie – je reviendrai par la suite sur la minorité mobile, qui constitue un cas intermédiaire entre l'Église traditionnelle et la minorité établie – se rattache un groupe hétérogène de communautés. Vers ce

---

62 À ce propos, un passage de la charte de l'Union Protestante Libérale de Suisse Romande citée par Willaime (1992 : 77) est révélatrice : « Par souci de vérité et de fidélité au message évangélique, refusant tout système autoritaire nous affirmons : [...] La valeur relative des institutions ecclésiastiques. »

type tendent des communautés reconnues par l'État (dans le cadre du droit public ou privé) qui, néanmoins, dans leur contexte cantonal, représentent historiquement une minorité. Mais il s'étend également à plusieurs autres minorités chrétiennes (Églises orthodoxes, Églises évangéliques libres, Témoins de Jéhovah) et non chrétiennes (communautés israélites), qui ne recherchent pas davantage de visibilité sociale ou institutionnelle. Leurs rapports avec la sphère publique sont pour le moment stables.

*Tableau 10: Les minorités établies*

Économie de l'enseignement religieux :	Aucune distinction entre école et communauté ; cadre d'enseignement unitaire
Intervention de l'État :	Aucune influence structurelle, neutralité
Rapports à l'école :	Aucune participation à l'école, autonomie
Conception de la religion :	Religion <i>sui generis</i>

D'après mon analyse, les minorités établies conçoivent leurs activités comme essentiellement orientées vers les membres de leur communauté. Elles font preuve d'un certain détachement à l'égard des instances étatiques ; en ce sens, elles ne refusent pas par principe tout contact avec les autorités civiles, mais n'envisagent cependant pas les institutions publiques comme un terrain de prédilection pour leur engagement. Aux avantages d'une présence publique, elles préfèrent l'assurance de leur complète autonomie.

Cette image se laisse reconstruire à partir des positions des minorités établies au sujet de l'enseignement religieux. Dans l'organisation de leur économie de l'enseignement religieux, elles privilégient une conception unitaire de leurs activités éducatives, pensées en fonction de l'initiation religieuse des jeunes et de leur entrée dans la communauté croyante. En conséquence, elles tendent à concentrer l'enseignement en un seul lieu, de préférence dans le domaine communautaire. Si, quand même, l'enseignement a lieu à l'école, ce choix répond surtout à des raisons pratiques et le cours en classe est envisagé comme un prolongement des activités paroissiales, une partie de la vie de la communauté.

Les minorités établies envisagent la religion comme une réalité pouvant être comprise uniquement par l'expérience directe ; encadrée par un système symbolique aux contours nets, elle est intimement liée à la dimension collective de la communauté. À leurs yeux, la religion ne saurait en aucun cas être réduite à un ensemble de connaissances. Donc, par définition, tout enseignement de l'État séculier en matière de religion ne peut pas interférer

avec les activités de la communauté. Inversement, les minorités établies ne sont pas intéressées à collaborer avec les institutions civiles au sein de l'école, puisqu'elles seraient alors obligées d'accepter des compromis touchant à leur identité communautaire et religieuse en échange de leur reconnaissance et de leur visibilité publique.

Les minorités établies ont une image cohérente d'elles-mêmes qui prévient largement le développement de tensions internes. Néanmoins, des tensions « latentes » pourraient se manifester dans leurs relations avec la société environnante et les institutions publiques. En raison de leur conception de la religion, les minorités établies sont plus exposées à des accusations de « fondamentalisme » ou de « sectarisme » qui peuvent influencer leurs chances actuelles et futures d'interagir avec la société.

En outre, l'orientation exclusive des activités éducatives vers l'intégration des jeunes dans la communauté croyante pourrait également traduire des positions défensives sur le plan culturel, religieux ou ethnique et inhiber ou retarder l'acculturation des communautés et de leurs membres au sein de la société environnante, par exemple – mais pas uniquement –, dans le cas de communautés de migrants. À ce propos, il faut toutefois signaler les résultats d'une enquête sur les Églises orthodoxes conduite par Hainard et Hämmerli (2011) dans le cadre du Programme national de recherche 58 (PNR 58) : les chercheurs remarquent que, si les paroisses sont souvent des lieux où les fidèles renouent avec leur identité et leurs racines culturelles, nationales et religieuses, “it would be too hasty to conclude that this hinders cultural integration” (2011 : 15). Au contraire, la paroisse peut jouer un rôle positif, en offrant des points de repère dans le processus d'orientation sociale et en aidant ainsi ses membres à se situer dans le nouvel environnement culturel. Les liens communautaires étroits et la socialisation paroissiale ne comporteraient donc pas de désavantages *pour les individus*. Cependant, l'étude précise encore ceci : “This conclusion is less clear in the case of Orthodox Churches as religious institutions” (2011 : 15). Ces remarques invitent donc à séparer le positionnement des communautés religieuses en tant qu'acteurs sociaux, des trajectoires personnelles de leurs membres.

### 6.1.3 Les minorités mobiles

Le type de la minorité mobile se situe à mi-chemin entre les deux autres types décrits et partage certaines caractéristiques de chacun. Il s'agit dans ce cas de communautés issues de l'immigration récente – des communautés islamiques en particulier, mais aussi des Églises orthodoxes – ainsi que d'Églises reconnues qui, constituant historiquement une minorité dans leur canton, souhaitent assurer leur visibilité dans la société et auprès des instances publiques. Ces

minorités religieuses sont en train de (re)négocier leur position sociale et institutionnelle.

*Tableau 11 : Les minorités mobiles*

---

Économie de l'enseignement religieux :	Distinction incertaine entre école et communauté
Intervention de l'État :	Désintérêt de la communauté / Irritation pour les enfants
Rapports à l'école :	Participation (imaginée) à l'école comme instrument de reconnaissance sociale
Conception de la religion :	Religion spécifique comme source de la morale individuelle

---

Les minorités mobiles aspirent à améliorer leur statut social et, par conséquent, elles réclament un certain nombre de privilèges, dont bénéficient déjà d'autres communautés religieuses. Elles souhaitent que les autorités civiles se montrent plus réceptives à leurs besoins, et elles demandent à être intégrées dans les discussions institutionnelles qui peuvent concerner les communautés ou la religion de quelque manière que ce soit. Elles ne cherchent cependant pas uniquement à défendre leurs intérêts immédiats : elles se présentent et demandent à être reconnues en tant que composantes actives de la société, en mesure d'apporter une contribution positive à l'ensemble de la collectivité.

Ces positions sont mises en évidence par leur conception de l'enseignement religieux. Les minorités mobiles revendiquent le droit d'organiser un enseignement religieux à l'école qui puisse marquer leur présence dans l'espace public ; elles conçoivent ces cours comme un instrument réservé à la socialisation religieuse de leurs enfants. Par conséquent, elles considèrent un enseignement religieux sous la responsabilité de l'État comme insignifiant pour leur économie de l'enseignement religieux ou, tout au plus, comme une source de confusion pour les enfants. Néanmoins, en traçant les contours de leur enseignement scolaire hypothétique, elles envisagent une distinction par rapport à leur enseignement communautaire. Bien que la répartition des tâches entre les deux domaines demeure incertaine, les minorités mobiles, en imaginant leurs cours à l'école publique, tendent à valoriser les vertus civiques et morales de leur religion et leur impact sur le comportement des jeunes, plutôt que l'initiation à la foi et à la pratique religieuse. Elles soulignent également le souci d'adapter leur enseignement aux exigences de l'école publique, notamment en ce qui concerne la professionnalisation des enseignants et la

structuration pédagogique des cours. Des logiques semblables fondent leur demande de participation à l'élaboration de l'enseignement religieux sous la responsabilité de l'État: d'un côté, elles veulent s'assurer que les contenus enseignés correspondent à la compréhension que la communauté a d'elle-même et de sa religion, et de l'autre, elles souhaitent voir reconnaître leur contribution en tant que partenaires des institutions publiques.

La conception de l'enseignement religieux ne manque pas de mettre en évidence des tensions inhérentes aux minorités mobiles dans leurs rapports à la sphère publique et institutionnelle, la plus évidente étant celle entre la nécessité de rationaliser la présentation de leur religion en fonction de leur présence publique, et la volonté de préserver une identité communautaire cohérente et clairement définie. La négociation des relations avec l'État et la société implique une négociation des conceptions de la communauté et de la religion: par conséquent, on peut s'attendre à une opposition interne entre des forces conservatrices, résistantes au changement, et des mouvances progressistes, plus ouvertes au compromis. Mais dans ce processus, les minorités mobiles sont également soumises aux influences externes et doivent se positionner par rapport au discours public et politique à leur égard. Elles peuvent donc se trouver tiraillées entre une posture « proactive », définie par les communautés elles-mêmes en fonction de leurs besoins, et une posture « réactive », en réponse aux sollicitations provenant de l'extérieur. Samuel Behloul (2010), qui a étudié ce phénomène de manière approfondie en lien avec les communautés islamiques en Suisse, remarque, par exemple, que les acteurs musulmans sont constamment appelés à réaffirmer publiquement leur loyauté aux institutions, lois et valeurs du pays. Des extraits d'entretiens cités dans ce livre révèlent que, à une autre échelle et de façon moins intense, même certaines Églises reconnues se sentent touchées par ces dynamiques, lorsqu'elles occupent une position historiquement minoritaire dans un canton. Pour elles, l'école peut devenir un instrument pour réaffirmer leur présence et leur ascendant au sein du tissu social et institutionnel local.

À défaut de pouvoir se maintenir indéfiniment dans leur situation instable, les minorités mobiles seront portées à trouver, avec le temps, un nouvel équilibre en se rapprochant de l'un ou de l'autre des types décrits ci-dessus. Si elles bénéficient de conditions favorables, notamment du soutien des institutions étatiques, il est possible d'imaginer leur évolution vers la forme de l'Église traditionnelle. Si leur identification totale avec ce type est improbable, on peut néanmoins imaginer un rapprochement permettant leur stabilisation. L'ouverture affichée – au moins *de jure* – par certains cantons envers la reconnaissance de communautés religieuses d'« intérêt public » (dans le cadre du droit privé) reflète le désir des institutions étatiques de mettre au point une

forme « intermédiaire » de reconnaissance, destinée à normaliser la position de ces communautés. Cependant, l'attribution de ce statut reste un acte éminemment politique et les critères pour en bénéficier sont souvent peu clairs et parfois discutables (Famos, 1999 ; Cattacin *et al.*, 2003 : 17–26 ; Rota, 2007 : 18–50). Dans ce sens, il faut considérer, en plus des conditions objectives, les cadres symboliques (par exemple : les discours publics ou les stratégies des partis) posés par le « régime d'incorporation » suisse, qui ont également une influence déterminante sur les interactions possibles d'une minorité avec le reste de la société (Soysal, 1994)<sup>63</sup>. Dans le cas où les attentes des minorités mobiles devaient être au contraire constamment déçues, on peut s'attendre à ce que celles-ci se stabilisent sur le long terme en tant que minorités établies, préférant se replier sur le domaine communautaire.

En marge de ce type, une remarque s'impose finalement au sujet des libres penseurs. Si le but affiché par cette association est bien de proscrire la religion de l'espace public, elle partage néanmoins avec les minorités mobiles le désir d'obtenir une plus grande visibilité. De cette manière, elle souhaite faire valoir les intérêts du groupe qu'elle affirme défendre dans la sphère publique et auprès des institutions étatiques : celui des personnes qui ne se reconnaissent dans aucune religion. Elle revendique donc le droit de participer aux discussions concernant le rôle de la religion à l'école. Dans ce cadre, l'association n'exige cependant pas de cours propre, et ne réclame pas l'enseignement d'une certaine vision du monde par l'État, mais promeut ses idées et intérêts en défendant une laïcité stricte de l'école publique.

## 6.2 Une comparaison du point de vue néo-institutionnaliste

Ma subdivision des « porteurs typiques » des différentes conceptions de l'enseignement religieux présente d'importantes similarités avec la catégorisation tripartite du paysage religieux institutionnel suisse proposée récemment par Christophe Monnot (2013). Afin de permettre une comparaison, il est d'abord utile de rappeler rapidement les cadres de la recherche de Monnot. Son enquête constitue l'aboutissement d'un projet mené dans le cadre du PNR 58 « Collectivités religieuses, État et Société » visant à reproduire en Suisse le « National Congregations Study » (NCS) réalisé en 1998 et en 2008 aux États-Unis, sous la direction de Marc Chaves (Stolz *et al.*, 2011). Le travail de Monnot se fonde sur le premier recensement exhaustif de toutes les

---

63 Une analyse du régime d'assimilation suisse et de ses conséquences pour des minorités religieuses est proposée par Bayeler et Suter-Reich (2008). Des réflexions à ce sujet sont proposées également par Pahud de Mortanges (2012).

communautés religieuses locales établies sur le sol helvétique<sup>64</sup>. Sur la base du catalogue des 5734 congrégations enregistrées, un échantillon représentatif de 1040 responsables de ces communautés a été constitué et ces derniers ont été sollicités pour un entretien téléphonique. Les questionnaires, qui comprenaient 250 questions factuelles sur les structures et les activités des communautés, ont été analysés par des méthodes statistiques.

Du point de vue théorique, l'analyse de Monnot se base sur une perspective néo-institutionnaliste telle qu'elle a été mise au point notamment par les chercheurs américains DiMaggio et Powell (1991). Cette approche en sociologie des organisations délaisse explicitement « l'engagement de l'acteur, les valeurs, le changement, pour s'intéresser aux contraintes du milieu dans lequel agit l'institution » (Monnot, 2013 : 34). Par conséquent, les données récoltées ne permettent pas de saisir le travail de positionnement des acteurs, leurs prises de décisions et leurs choix stratégiques (Monnot, 2013 : 223). Même si elle se limite au domaine de l'enseignement religieux, ma recherche propose donc une démarche inverse et complémentaire.

D'après les tenants du néo-institutionnalisme, les acteurs institutionnels sont portés à s'adapter aux demandes externes en se conformant aux pressions de l'environnement afin de répondre à des « impératifs de légitimité », donc à une certaine représentation des actions souhaitables dans un cadre social. Un des effets de ces pressions est la propension à adopter des formes similaires à celles d'autres organismes qui bénéficient d'une légitimité et ont obtenu la reconnaissance de leur contexte social. Monnot (2013 : 64–82) remarque que dans le cas des organisations religieuses en Suisse, la paroisse territoriale – caractérisé par la présence d'un responsable spirituel et d'un conseil de direction, l'intégration dans une structure confessionnelle, et une célébration collective régulière – constitue la référence unique envers laquelle les groupes sont assujettis. Par conséquent, même si elles n'y sont pas juridiquement tenues, les nouvelles communautés s'établissant en Suisse tendent à se conformer aux contraintes qui découlent du modèle reconnu, par exemple l'adoption d'organes décisionnels démocratiques. De cette manière, elles visent à augmenter leur légitimité afin de faciliter leur accès à différentes ressources matérielles et symboliques.

---

64 D'après Chaves (2004 : 1–2), Monnot (2013 : 33) définit cette unité comme « une institution sociale dans laquelle des personnes qui ne sont pas uniquement des spécialistes religieux se rassemblent physiquement, fréquemment et à intervalles réguliers pour des activités ou des réunions qui ont un contenu et un but explicitement religieux ou spirituel, dans laquelle il y a une continuité dans le temps pour les individus qui se rassemblent, quant au lieu de rassemblement et quant à la nature des activités lors de chaque rencontre ».

Cette tendance vers l'isomorphisme ne signifie toutefois pas que le champ institutionnel est structuré de manière uniforme. Selon Monnot (2013 : 83–102), une première distinction se dessine entre ces communautés bénéficiant d'un statut de droit public et celles ne disposant pas de ce privilège. La reconnaissance étatique garantit une grande légitimité et facilite l'accès à plusieurs ressources, notamment financières ; elle s'accompagne de contraintes plus fortes sur le plan des structures administratives. Les communautés organisées d'après le droit privé se différencient à leur tour en fonction du degré d'institutionnalisation. À cet égard, la durée de leur établissement fournit des indications révélatrices : les communautés récemment implantées en Suisse, issues principalement des flux migratoires, sont les moins proches du modèle paroissial puisqu'elles n'ont pas encore eu le temps de s'installer. En revanche, celles établies sur sol helvétique avant 1975 s'avèrent plus institutionnalisées.

Le paysage religieux institutionnel suisse se subdivise ainsi en trois grands secteurs sur la base de la légitimité accordée aux communautés. Le premier est le secteur des « institutions publiques », qui inclut les Églises catholique romaine, catholique chrétienne et évangélique réformée ainsi que les communautés juives reconnues. Le deuxième, nommé « institutions privées », comprend les Églises chrétiennes non reconnues telles que les congrégations évangéliques, les Églises orthodoxes, ou les Témoins de Jéhovah. Le troisième secteur est composé de groupes non chrétiens qui ne bénéficient d'aucune reconnaissance étatique, entre autres les communautés islamiques, hindoues et bouddhistes. L'appartenance à un secteur se manifeste par des similarités structurelles dans différents domaines, de la professionnalisation du personnel aux sources de revenus, en passant par le rôle attribué aux femmes dans les instances communautaires.

Bien qu'elle soit le fruit d'une perspective méthodologique et d'une approche théorique distincte, ma catégorisation des « porteurs typiques » des conceptions de l'enseignement religieux se recoupe en large partie avec la classification proposée par Monnot. Cette convergence permet d'envisager une validation mutuelle des résultats. Néanmoins, les nuances entre les deux taxonomies invitent, dans les limites posées par les différentes démarches sur lesquelles elles se fondent<sup>65</sup>, à poursuivre la réflexion de manière comparative.

---

65 Au-delà des théories et des méthodes, une distinction fondamentale concerne naturellement le questionnement et, dans une certaine mesure, l'objet de recherche qui, dans l'étude de Monnot, est clairement circonscrit à la congrégation locale dans la perspective de la sociologie des organisations. Il faut également remarquer que, dans son ouvrage, Monnot ne discute pas en détail les structures de l'enseignement religieux, qui sont mentionnées en passant (2013 : 210–211).

Tableau 12: Typologie des « porteurs typiques » en fonction des secteurs de légitimité

Porteurs typiques	Secteurs de légitimité		
	Institutions publiques	Institutions naissantes	Institutions privées
Églises traditionnelles			
Minorités mobiles			
Minorités établies			

L'écart le plus significatif concerne le statut de droit public au moment de discuter l'articulation entre les activités des communautés religieuses et leur relation à la sphère publique et aux institutions étatiques<sup>66</sup>. La reconnaissance étatique constitue sans doute un facteur objectif qui influence l'économie de l'enseignement religieux des communautés, dans la mesure où, de manière explicite ou implicite, elle représente une condition de l'accès des Églises aux classes d'école. Cependant, les entretiens présentés dans cet ouvrage indiquent que des communautés qui bénéficient de ce privilège peuvent interpréter de manière différente la signification de cette présence.

Tous mes interlocuteurs qui appartiennent à une communauté reconnue par l'État admettent que le cadre scolaire impose certaines limites à leur cours. Cependant, ceux au sein d'une Église historiquement minoritaire dans le canton sont généralement plus critiques à l'égard de ces contraintes et valorisent la liberté du domaine communautaire dans lequel ils peuvent même choisir de se retirer. Certaines communautés reconnues semblent trouver la position de la minorité établie relativement confortable. Des propos tenus indiquent toutefois que ce sentiment n'est pas partagé de manière unanime. Ainsi, lorsque leur communauté est historiquement minoritaire, des représentants des Églises catholique ou évangélique réformée peuvent, dans une certaine mesure, éprouver des soucis liés à la reconnaissance et à la visibilité publique caractéristiques des minorités mobiles. Dans cette optique, ces communautés peuvent ressentir, elles aussi, le besoin de professionnaliser leur offre scolaire afin de s'adapter aux attentes du milieu social, en premier lieu celui constitué par leurs membres. À ce titre, la mise en place, en 2008,

66 Dans la perspective défendue par Monnot, cette différence pourrait être expliquée par le fait que l'environnement dans lequel évoluent les communautés religieuses est instable et que, par conséquent, de nouvelles minorités « mobiles » peuvent se profiler en fonction des changements qui l'affectent.

par l'Église évangélique réformée fribourgeoise d'un service cantonal de la formation, chargé d'organiser une instruction pédagogique et théologique de base pour les catéchistes du primaire, peut être considérée comme un exemple révélateur<sup>67</sup>.

En revanche, mes données indiquent que les Églises traditionnelles ont pleinement intégré l'organisation d'une instruction religieuse « adaptée au cadre scolaire » à leur image de soi en tant qu'acteurs « au service de la collectivité » et à leur conception de l'économie de l'enseignement religieux. Si cette adéquation aux normes de l'école publique peut être considérée comme une partie constitutive de leur identité sociale et communautaire, les propos de mes interlocuteurs indiquent que ces Églises, elles aussi, ne sont pas insensibles à l'influence des autorités publiques. Des représentants de l'Église catholique dans le canton de Fribourg, en particulier, attirent l'attention sur la différence entre la catéchèse proposée dans les classes du primaire et l'enseignement religieux dispensé au secondaire. Cette distinction se retrouve dans les structures institutionnelles qui encadrent les deux cours : dans le premier cas, les catéchistes relèvent des paroisses et ne sont pas soumis à la législation sur le personnel de l'État ; dans le second cas, les enseignants de religion sont engagés par la direction de l'école, doivent bénéficier d'une formation scientifique et pédagogique adéquate et sont rémunérés par l'État<sup>68</sup>.

En somme, les contraintes liées à une reconnaissance de droit public sollicitent une professionnalisation des offres de formation, notamment dans le domaine scolaire. Cependant, lorsqu'il s'agit des représentations du rôle public de la communauté religieuse et de sa conception de l'économie de l'enseignement religieux, des différences demeurent, malgré le rapprochement des statuts juridiques entre les confessions catholique et réformé à partir des années 1960<sup>69</sup>. En fait, on pourrait avancer que, dans un même canton, la signification qu'une communauté attribue à la reconnaissance publique diffère

---

67 Cf. à ce sujet le site du service cantonal de la formation de l'Église réformée évangélique du canton de Fribourg : <<http://www.ref-fr.ch/fachstelle-bildung>> (12.9.2015).

68 Convention sur l'exercice de l'enseignement religieux catholique romain dans la scolarité obligatoire, du 30 juin 2009, RS FR 411.0.24. Il est également intéressant de relever que d'après la convention entre l'État de Fribourg et l'Église évangélique réformée, les enseignants du degré secondaire ne sont pas soumis à la législation sur le personnel de l'État et sont rémunérés par l'Église (Convention sur l'exercice de l'enseignement religieux évangélique réformé dans la scolarité obligatoire, du 30 juin 2009, RS FR 411.0.25).

69 Il faut remarquer que, dans son étude, Monnot n'ignore pas le poids des traditions historiques dans la structuration du champ religieux institutionnel (Monnot, 2013 : 55–57, 205 et *passim*).

en fonction de son enracinement historique : elle peut être envisagée comme un geste d'estime ou comme l'attribution d'un mandat public.

Un rapprochement entre la confession minoritaire et l'Église historiquement majoritaire se profile cependant par le biais d'initiatives œcuméniques et par la pression des autorités publiques. Par exemple, depuis 2008, dans le canton de Vaud, des intervenants des Églises évangélique réformée et catholique partagent la tâche de visiter, une fois par cycle scolaire, les cours d'éthique et cultures religieuses organisés sous la responsabilité de l'État<sup>70</sup>. Le cadre de cette intervention est également fixé par le Conseil d'État qui souligne la subordination des Églises « aux buts et objectifs de l'école obligatoire » et leur effort « pour accomplir en commun dans l'école 'leur mission au service de tous' »<sup>71</sup>.

### 6.3 Des conceptions plurielles du religieux public

Bien que mes interlocuteurs s'expriment dans les limites du domaine de l'enseignement religieux, en précisant le rôle qu'ils attribuent à cette branche dans les écoles et la place qu'ils envisagent pour leur communauté dans ce cadre, ils abordent implicitement le sujet plus vaste des relations entre la religion et l'espace public ainsi qu'entre les acteurs religieux et les institutions étatiques. Ce qui émerge des entretiens n'est bien sûr pas une théorie philosophique ou politique à part entière, mais les idées mises en avant permettent néanmoins de faire ressortir différentes orientations normatives touchant les rapports entre le religieux, le social et le politique. Dans ce point, je propose d'esquisser ces conceptions plurielles et de les discuter à la lumière de l'analyse des projets récents de réforme de l'enseignement religieux.

Dans le quatrième chapitre de cet ouvrage<sup>72</sup>, j'ai montré que les réformes de l'enseignement religieux des vingt dernières années sont structurées par

---

70 Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture du canton de Vaud, « Décision n. 112. Intervention des collaboratrices et collaborateurs des Églises reconnues comme institutions de droit public dans l'école obligatoire », Lausanne, 2 juin 2008. Consultée en ligne à l'adresse : <[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/cd/fichiers\\_pdf/Decision\\_112.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_112.pdf)> (12.9.2015).

71 Conseil d'État du canton de Vaud « Réponse à l'interpellation ' Pierre Zwahlen et consorts pour le respect de la pluralité religieuse des élèves de l'enseignement obligatoire, du 1<sup>er</sup> juillet 2008 ' du 17 décembre 2008 ». Consultée en ligne à l'adresse : <[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/gc/fichiers\\_pdf/08\\_INT\\_113\\_Texte\\_CE.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/08_INT_113_Texte_CE.pdf)> (12.9.2015).

72 Cette thèse est discutée en détail également dans d'autres ouvrages et articles (Rota, 2015 ; 2016). D'autres développements théoriques sont proposés par Jödicke et Rota (2014).

un schéma interprétatif qui permet d'obtenir un large consensus autour des nouveaux cours en manipulant les frontières entre les domaines religieux et séculier. En particulier, j'ai affirmé que ces réformes légitiment la présence de la religion en classe en la replaçant dans un cadre précis, qui se construit de manière interactive dans les arènes publiques et politiques. Les limites de ce cadre sont identifiées d'un côté en opposition à l'enseignement des Églises et de l'autre en opposition à une conception séculariste de l'école.

D'un point de vue organisationnel, les cours sous la responsabilité de l'État sont présentés comme clairement distincts de l'enseignement donné par les Églises. Cette distinction institutionnelle a une importante portée symbolique, car elle permet de séparer l'enseignement étatique de la sphère de la religion et de le présenter comme une formation culturelle séculière. Mais ces cours sont également séparés d'une posture antireligieuse qui interdirait toute mention de la religion à l'école, au nom d'une stricte laïcité des institutions étatiques.

Entre ces deux extrêmes se forme, par des processus communicatifs, ce que j'ai appelé la « zone grise » du religieux public, dans laquelle peuvent coexister, indistinctement, différentes représentations de la religion – en tant qu'objet de connaissance ou comme ressource pour les individus et la société. Nous pouvons maintenant nous demander comment les conceptions de l'enseignement mises en avant par les « porteurs typiques » se situent par rapport au schéma interprétatif dominant dans les arènes publiques.

### **6.3.1 Les Églises traditionnelles à la recherche d'un contrat social**

Pour les Églises traditionnelles, l'enseignement religieux scolaire constitue une pièce maîtresse de l'instruction publique. Parmi les fonctions qu'elles attribuent à cette discipline ressortent la transmission et la promotion d'un ensemble de repères communs qui doivent servir de fondement au contrat social dans une société pluraliste. En présentant leur rôle dans ce contexte, les Églises traditionnelles adoptent une posture libérale et renoncent à une identification de ces repères avec une orthodoxie particulière. Si cette attitude révèle le déclin du pouvoir coercitif des organisations religieuses, elle exprime surtout une conception de l'Église en tant qu'institution multitudiniste, s'adressant au plus grand nombre.

Puisque, dans une société sécularisée et cosmopolite, une « sous-culture orthodoxe » n'est pas en mesure de s'imposer en tant que référence globale, dans la sphère publique, les Églises traditionnelles avancent une vision sécularisée et pluraliste de la religion (Willaime, 1992 : 93), leur permettant néanmoins de maintenir une transmission religieuse minimale ou, selon l'expression de Danièle Hervieu-Léger (1996 : 141), des « petits scénarios de la continuité ». Dans une certaine mesure, la position des Églises traditionnelles peut être

analysée en faisant appel au concept de « religion civile »<sup>73</sup>, mais à condition d'utiliser ce terme pour décrire son discours normatif et non pas les processus objectifs par lesquels se constitue le lien social : affirmer la nécessité d'un fondement religieux de la vie collective ne signifie pas encore constater son existence.

La même mise en garde vaut également pour la célèbre maxime du juge allemand Ernst-Wolfgang Böckenförde (1976 : 60), souvent citée en milieu germanophone, qui postule : « Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann »<sup>74</sup>. Par cette formule, Böckenförde voulait mettre en valeur le rôle des institutions religieuses dans la structuration de la vie publique : renoncer à leur contribution signifierait pour l'État perdre de vue les références qui constituent le fondement moral de son action. Dans la perspective des sciences sociales des religions, cette affirmation peut être utilisée pour désigner une certaine position normative, qui demande néanmoins à être mise en contexte et abordée de manière analytique. Dans ce dessein, Karsten Lehmann et Ulf Plessentin (2012 : 10) suggèrent d'inverser le « Böckenförde-Diktum » en se demandant « wie Religionen [...] sich mit den ganz unterschiedlichen politischen Voraussetzungen auseinandersetzen, in denen sie leben, deren Aufbau und Output sie aber nicht garantieren ».

Dans le cadre des réformes récentes de l'enseignement religieux, les Églises traditionnelles se trouvent simultanément confortées dans leurs positions et remises en question. D'un côté, l'analyse des processus de réforme montre que, dans les arènes publiques et politiques, les nouveaux cours en matière de religions se voient attribuer des fonctions qui vont au-delà de la transmission d'un savoir sur différentes visions du monde et deviennent un instrument pour garantir la cohésion et la paix sociales. De l'autre côté, l'enseignement sous la responsabilité de l'État puise sa légitimité dans une distinction symbolique d'avec les leçons des communautés religieuses qui marque un écart croissant entre religion publique et religion organisée.

De manière prévisible, les Églises traditionnelles sont les institutions les plus souvent visées dans les débats publics lorsqu'il s'agit d'établir cette distinction.

---

73 En introduisant ce terme dans son célèbre article de 1967, Robert Bellah s'en servait pour désigner une dimension religieuse empreinte de christianisme, mais distincte de toute confession particulière qui traverse la société et la culture politique américaine, malgré le mur de séparation entre Église et État. En combinant des intuitions de Durkheim et de Tocqueville, son analyse attirait donc l'attention sur le rôle d'une certaine forme de religion dans la production du lien social. Depuis la publication de cet article fondateur, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur la validité analytique de ce concept en dehors du contexte américain (Willaime, 1993 ; Zander, 2002 ; Portier, 2010).

74 Cf. également Müller (2005).

Néanmoins, leur position est structurée selon une logique très semblable au schéma interprétatif dominant qu'elles cherchent à manipuler de manière à redéfinir les limites de la « zone grise » en leur faveur. D'un côté, les Églises traditionnelles réinterprètent la séparation entre Église et État, qui sous-tend les processus de réforme, en terme de différenciation entre le domaine privé de la paroisse, où chaque Église est libre de poursuivre ses intérêts particuliers, et la sphère publique de l'école, caractérisée par une convergence des finalités des institutions religieuses et civiles. D'un autre côté, elles mettent en avant une interprétation de l'enseignement religieux donné sous la responsabilité exclusive de l'État qui vise à repousser ces cours vers la marge « laïciste » de la zone grise. Pour ce faire, elles insistent sur l'orientation strictement cognitive de l'enseignement étatique, tout en dénonçant l'inefficacité d'une approche qui fait abstraction de la nature fondamentalement religieuse de tout être humain. En revendiquant la prise en compte de cette dimension religieuse dans l'éducation générale de l'enfant, et en soulignant leur expertise dans ce domaine, elles visent à défendre leur position sur des bases didactiques, plutôt que religieuses.

*Tableau 13: Le schéma interprétatif dominant et son adaptation par l'Église traditionnelle*

Enseignement « des Églises », prosélytisme	« Zone Grise »	Attitude antireligieuse, laïcité stricte
Catéchèse en paroisse	« Zone Grise »	Enseignement « strictement cognitif » sous la responsabilité de l'État

Au sein des Églises évangélique réformée et catholique romaine, ce schéma interprétatif peut s'appuyer sur une importante tradition théologique et pédagogique qui distingue des offres destinées à la socialisation communautaire et d'autres explicitement orientées vers le développement de la conscience morale et religieuse individuelle des jeunes<sup>75</sup>. Dans la théologie réformée libérale, une réflexion dans ce sens est déjà présente au XIX<sup>e</sup> siècle et contribue à l'implantation, dans plusieurs cantons, d'un enseignement religieux

75 Dans le cadre d'un travail de thèse en histoire de l'éducation à l'Université de Zurich, Stefan Müller s'intéresse actuellement à ces évolutions et à leur influence dans la structuration de l'enseignement religieux scolaire en Suisse aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Des réflexions à ce sujet sont proposées également par Rota et Müller (2015).

« aconfessionnel » (*konfessionslos*) à la suite de la laïcisation de l'instruction publique décrétée par la Constitution fédérale de 1874 (Späni, 1998 ; 2003a ; 2003b). Si l'Église catholique a longtemps rejeté ce modèle, le « changement de paradigme » opéré par Vatican II en matière de pédagogie religieuse a donné l'impulsion à une évolution semblable dans sa manière de concevoir les leçons de religion à l'école (Klöcker, 1996).

Comme je l'ai montré dans le quatrième chapitre à partir de l'exemple des éditions ENBIRO, le rapprochement des pratiques pédagogiques, conjugué avec l'élan œcuménique des années 1970, a favorisé la mise en place d'initiatives communes dans le domaine éducatif en entraînant ultérieurement une sécularisation interne de l'enseignement religieux scolaire. Sur cette base, j'ai avancé la thèse selon laquelle les réformes récentes dans les cantons étudiés reprennent, au moins en partie, des conceptions mises au point dans les laboratoires des Églises (Desponds *et al.*, 2014). Les entretiens discutés laissent cependant entendre qu'au sein des Églises réformée et catholique, cette dynamique n'a pas eu le même impact dans tous les contextes cantonaux. En fait, si elle est pleinement assumée par l'Église traditionnelle dans chaque canton – l'Église historiquement majoritaire – elle semble beaucoup moins toucher les Églises de la confession historiquement minoritaire.

Une des raisons de ces différences peut être cherchée dans la disparité des ressources dont disposent l'Église traditionnelle et l'Église minoritaire. Puisque l'enseignement religieux scolaire de l'Église traditionnelle ne contribue que marginalement à la reproduction de la communauté, il peut être envisagé comme un « bien de luxe », dont l'intégration dans l'économie de l'enseignement religieux exige des investissements (en termes de personnel, de finances, etc.) qui ne sont pas nécessairement à la portée de l'Église minoritaire. Par conséquent, cette dernière préfère employer ses propres moyens pour la socialisation communautaire de ses jeunes. Les données empiriques indiquent cependant que cette hypothèse ne peut pas être considérée comme une règle générale, notamment parce que la conception qu'une Église a de son rôle ne semble pas être systématiquement affectée par des changements sur le plan de ses possibilités matérielles et juridiques. Ainsi, *a contrario*, même quand les Églises traditionnelles voient leur rôle public remis en question, elles continuent de se penser comme des institutions au service de tous<sup>76</sup>.

---

76 Dans un papier récent sur le paysage religieux institutionnel Suisse, Jörg Stolz et Marc Chaves (2015) arrivent, à partir de prémisses théoriques et méthodologiques différentes, à des conclusions semblables.

### 6.3.2 Les minorités mobiles entre reconnaissance et assimilation

De même que les Églises traditionnelles, les minorités mobiles insistent sur l'importance sociale de la religion et, par conséquent, de son inclusion dans l'instruction publique. Cependant, dans leur perspective, l'enseignement religieux ne peut être dissocié des communautés porteuses des diverses traditions qui en constituent les premières destinataires. La communauté demeure le passage obligé entre les individus et la société, car seulement elle est en mesure de véhiculer de manière efficace les visions du monde et les systèmes normatifs qui encadrent la vie de chacune et de chacun.

La revendication d'une place à l'école renvoie donc à une politique d'attestation des différentes identités religieuses, qui doivent pouvoir se manifester dans la sphère publique et dans les institutions étatiques. Cette visibilité est considérée comme un instrument fondamental pour garantir l'accès de la communauté et de ses membres à certaines ressources. Toutefois, ce principe s'accompagne souvent d'une déclaration d'intention postulant un engagement qui dépasse les intérêts de la communauté pour s'adresser à l'ensemble de la collectivité sociale. En insistant notamment sur le potentiel intégratif de l'enseignement religieux pour des personnes et des groupes marginaux, les minorités mobiles répondent aux craintes, exprimées dans les débats publics, concernant une perte de repères éthiques et une atomisation du tissu social. Ainsi, l'exigence de reconnaissance véhiculée par les positions des minorités mobiles ne se résume pas nécessairement à une recherche de privilèges, mais affiche une volonté de « reconnaissanceabilité » (Piettre et Monnot, 2013 : 222) : les minorités mobiles ne veulent pas uniquement être un acteur passif auquel on peut accorder ou pas certaines prérogatives, mais aspirent à devenir des partenaires des autorités civiles disposant d'une voix légitime dans les délibérations sur le futur de l'enseignement religieux et plus généralement sur la présence des religions dans la société.

Dans une certaine mesure, la position des minorités mobiles se rapporte, elle aussi, aux cadres du débat public, par exemple en marquant la dimension éthique plutôt que dogmatique des cours qu'elles souhaitent organiser à l'école. Néanmoins, elle reste définie par une référence claire à sa tradition. Les minorités mobiles cherchent alors à légitimer leurs revendications en avançant une interprétation des cours gérés par l'État, qui les déplace vers l'extrémité « religieuse » de la zone grise, en soulignant les liens implicites que cette offre garde avec le christianisme ou une de ses confessions. De cette manière, elles veulent signifier que le changement de responsabilité des Églises à l'État ne remet pas en question les anciens privilèges. Dès lors, elles peuvent présenter leurs exigences comme une extension des prérogatives dont ont historiquement bénéficié les Églises catholique et évangélique réformée.

Cependant, l'analyse des processus de réforme de l'enseignement religieux dans les cantons latins montre que, dans une conjoncture où la présence de ces Églises à l'école fait l'objet de critiques, la possibilité d'étendre ce droit à des minorités religieuses n'entre pas en ligne de compte. En ce qui concerne leur inclusion dans les débats institutionnels, leur participation est limitée à un rôle consultatif ou encadrée par des structures rattachées aux Églises reconnues. Ce dernier constat attire l'attention sur le poids des confessions historiques dans la régulation du religieux dans la sphère publique.

À ce sujet, une étude de cas récente portant sur l'institution d'un enseignement religieux islamique dans la ville de Kreuzlingen, dans le canton de Thurgovie, s'avère révélatrice (Rota et Bleisch Bouzar, 2012). Ces cours ont été introduits, de manière progressive, dans trois degrés de l'école primaire à partir de 2010. Cependant les premières tentatives – infructueuses – d'un imam local d'obtenir un accès aux classes d'école remontent aux années 2002–2003. Ce qui a changé dans cette période, c'est la constellation des acteurs impliqués. L'institutionnalisation de l'enseignement n'a pas la même base légale que les leçons organisées par les Églises, mais se fonde sur un accord entre les autorités locales et le *Verein für Islam-Unterricht in Kreuzlingen*, une association qui rassemble des représentants des deux communautés islamiques du lieu, sous la présidence d'un ancien délégué à l'intégration de la municipalité.

La constitution de cette organisation représentative est le produit de discussions dans le cadre d'une « table ronde des religions », mise en place en 2009. À ces travaux participent des délégués des associations islamiques, des membres des Églises catholique et réformée, ainsi que des collaborateurs de différentes institutions étatiques, dont l'Office de l'intégration et le Centre de compétence cantonal sur la religion à l'école. Dans la dynamique qui a mené à l'introduction de l'enseignement religieux islamique, ce forum joue un double rôle : il est à la fois groupe de soutien et agent de contrôle. Dans sa première fonction, il met à disposition ses savoirs (entre autres, la connaissance des procédures administratives) pour le développement des cours et mobilise des ressources symboliques (par exemple, la confiance dont bénéficient les Églises) pour défendre le projet dans la sphère publique. Sa seconde responsabilité est celle de vérifier que ces leçons contribuent bien à l'intégration des musulmans dans la société locale et à la paix entre les religions, notamment en s'assurant que leurs contenus ne se limitent pas à l'islam, mais incluent également la présentation d'autres traditions.

En conclusion, cet exemple confirme les observations de la sociologue Anne-Sophie Lamine (2005) qui souligne l'importance du dialogue interreligieux et d'initiatives qui rendent visible une « pluralité religieuse coopérative » en tant que passage presque obligé pour des minorités religieuses qui souhaitent

renforcer leur légitimité et accéder à la sphère publique. Les données empiriques discutées dans mon étude indiquent de surcroît que l'exigence d'une approche œcuménique ou interreligieuse représente désormais une nécessité pour l'ensemble des collectivités religieuses qui aspirent à faire entendre leur voix auprès des instances étatiques.

### 6.3.3 Les minorités établies pour la défense des milieux de vie

La préservation de l'identité religieuse de la communauté représente un but fondamental des minorités établies. Elles expriment le souci de transmettre à leurs jeunes un système symbolique et des cadres de vie clairement délimités. Leurs propos laissent paraître une conception de la religion en tant qu'élément structurant de l'existence individuelle et collective. En ce sens, une distinction entre un rôle public et une fonction privée de la religion n'est pas forcément pertinente à leurs yeux. Dans la mesure où la religion est considérée comme une réalité globalisante qui touche tous les aspects de la vie individuelle et qui comporte une dimension communautaire, toute tentative de tenir un discours partiel à son sujet représente une césure nette avec la sphère du religieux<sup>77</sup>. Par conséquent, la position des minorités établies rompt complètement avec le schéma interprétatif dominant dans les arènes publiques, puisqu'elle ne reconnaît pas la possibilité d'une zone grise.

À l'exception des Églises reconnues qui s'approchent de ce type et, de manière très ponctuelle, de certaines communautés juives, les minorités établies sont quasiment invisibles dans les projets de réforme. Mais à la différence des minorités mobiles, elles considèrent leur exclusion avec détachement, allant même parfois jusqu'à voir leur distance à l'égard des institutions publiques comme une condition de leur survie, car elle leur évite de devoir accepter des compromis en matière de religion. Ainsi, derrière les propos des minorités établies, il est possible de percevoir une image des rapports entre communauté et société qui, sans se traduire par un isolement social des membres, vise à défendre des milieux de vie largement autonomes.

Ces considérations rejoignent celles d'une enquête récente sur les évangéliques en Suisse, conduite par une équipe de l'Université de Lausanne. Les chercheuses et chercheurs sous la direction de Jörg Stolz remarquent que le succès de ces congrégations dans le paysage religieux actuel dérive en grande partie d'une socialisation performante des (jeunes) membres pour laquelle la communauté joue un rôle de premier plan. Si l'éducation dans la foi évangélique représente une pierre angulaire de ce processus, elle n'en est pourtant pas le

77 Paradoxalement, des représentants de l'Association suisse des libres penseurs peuvent tenir des propos semblables, mais à l'envers : dès que la religion est mentionnée, le caractère séculier de l'enseignement est perdu.

seul élément. Au contraire, le milieu évangélique serait en mesure de résister et même de se profiler de manière compétitive dans la culture contemporaine en offrant un réseau dense d'offres religieuses *et* séculières (activités sportives, aide psychologique, musique chrétienne...) qui permettent aux membres de satisfaire leurs besoins sans quitter le « marché interne » du milieu (Stolz *et al.*, 2013 : 21–54, 164–186).

Cette description n'est pas sans rappeler les conditions de vie au sein de la « contre-société » catholique aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, dans laquelle il n'y avait « rien d'exceptionnel au fait que, dans certaines régions, un catholique vient au monde dans un hôpital catholique, à ce qu'il fréquente des écoles catholiques de la maternelle à l'université, qu'il organise son temps à l'aide de sociétés théâtrales et agences de voyages catholiques [...] et qu'en dehors de son activité professionnelle il limite ses rapports sociaux au milieu catholique » (Altermatt, 1994 : 113). Une situation semblable a longtemps caractérisé la vie des communautés juives en Suisse également. Si la contre-société catholique s'est progressivement dissoute à partir des années 1960, cette même période signale le début d'une polarisation à l'intérieur du judaïsme suisse entre courants orthodoxes et réformés qui se traduit, entre autres, par différentes postures à l'égard de la société environnante. Dans un contexte où, à la suite notamment de la croissance des mariages mixtes, l'identité religieuse juive peut être perçue comme menacée, l'éducation constitue un domaine particulièrement important pour la préservation de certains styles de vie communautaires (Gerson *et al.*, 2010).

#### 6.3.4 Structure et pluralité : un retour sur les acteurs

Dans l'ensemble, la discussion de mes données attire l'attention sur la pluralité de positions normatives mises en avant par des acteurs religieux au moment de se positionner dans la sphère publique et vis-à-vis de la politique des religions de l'État. Le constat de cette diversité ne contredit pas l'image d'un champ religieux structuré ; cependant, mon analyse en termes de « porteurs typiques » souhaite s'éloigner d'une lecture déterministe des structures afin de faire ressortir la capacité créative des acteurs et la dimension intentionnelle de leur agir social.

Cette perspective constructiviste envisage la constitution de l'ordre social et la négociation de la place du religieux dans la société comme des processus dynamiques et interactifs, dans lesquels des acteurs s'engagent sur la base de leurs conceptions de soi et du monde. Ainsi, elle remet en question l'idée d'un « retour des religions » comme produit ou manifestation d'une époque historique inédite. De même, elle incite à contextualiser l'idée selon laquelle la présence publique des religions représente une réponse à une crise objective

des repères normatifs dans les sociétés occidentales contemporaines. C'est à la lumière de ces considérations que je souhaite nuancer et problématiser le «paradigme de la religion publique» que j'ai présenté dans le deuxième chapitre de cet ouvrage.

## 7 Conclusion :

### Pour une problématisation du paradigme de la religion publique

Dans le deuxième chapitre, j'ai esquissé un cadre synoptique qui, en croisant des idées tirées des travaux de Jean-Paul Willaime, José Casanova et Jürgen Habermas, se proposait de présenter un « paradigme » qui oriente une partie importante des discussions actuelles sur la religion dans la sphère publique des sociétés contemporaines. Ce paradigme s'enracine dans le rejet de la thèse « orthodoxe » de la sécularisation, qui postule une incompatibilité de principe entre modernité et religion. C'est notamment la critique des fondements normatifs et antireligieux de cette thèse qui pousse à rechercher de nouveaux cadres permettant de rendre compte de la présence publique des religions. Les conditions de cette présence renouvelée sont associées à l'avènement d'une époque historique marquée par la remise en question (réflexive) des idéaux de la modernité et des orientations idéologiques dont elle était porteuse. La conséquence de cette situation est une perte de références symboliques. Confrontée à ce manque, la collectivité sociale est laissée à la merci de forces anonymes, indifférentes au sort des êtres humains, ou alors elle risque de sombrer dans le relativisme. Dès lors, les religions, ayant renoncé à exercer une emprise sur l'ensemble de la société, peuvent jouer un rôle positif dans l'espace public en tant que source de repères éthiques.

À la lumière des réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse, cette perspective macrosociologique présente un fort potentiel explicatif. En effet, l'introduction des nouveaux cours, destinés à tous les élèves et sans possibilité de dispense, peut être envisagée comme une preuve de l'importance accordée à la religion dans la sphère publique en tant qu'élément fondamental de la vie individuelle et sociale. Dans cette optique, cette offre est censée, entre autres, répondre à une conjoncture difficile où le lien social semble en danger. Son organisation sous la responsabilité de l'État présuppose une laïcité ouverte qui admet une participation des religions à la construction du bien commun, mais qui en même temps refuse qu'une seule tradition puisse dicter les normes pour l'ensemble de la société.

Cependant, les analyses proposées dans cet ouvrage invitent à complexifier ce paradigme en mettant en évidence les mécanismes qui contribuent à l'établissement des cadres décrits. L'examen des processus de réforme met notamment en évidence le rôle de certains acteurs sociaux – parmi lesquels figurent des personnalités proches des Églises réformée et catholique – qui agissent dans les arènes publiques et politiques en qualité d'« entrepreneurs

moraux»<sup>78</sup>. À ce titre, ils contribuent à définir les contours d'un problème public exigeant une réponse institutionnelle (Cefaï, 1996). Ils concourent notamment à diffuser une interprétation des changements objectifs du paysage religieux dans le sens d'une « perte » de savoirs, d'attitudes et de dispositions, considérés comme étant « autrefois » détenus par tout le monde ; en conséquence, ils envisagent la réactivation du rôle de la religion dans l'instruction publique comme une solution à une situation de crise. Dans ce contexte, ils dénoncent aussi bien les dangers d'une laïcité fermée, voire antireligieuse, que les limites d'un enseignement religieux encadré par une tradition précise qui ne saurait s'adresser à l'ensemble des élèves.

Ces positions bénéficient d'un large consensus dans les arènes publiques et politiques et il n'est pas possible de les attribuer à une source unique. Cependant, la comparaison des propos tenus par mes interlocuteurs montre qu'elles sont particulièrement compatibles avec les conceptions de l'enseignement religieux défendues par des personnes au sein de communautés proches des Églises traditionnelles. En fait, en renonçant à utiliser l'espace public de l'école pour la transmission de leur doctrine et de ses pratiques, les Églises traditionnelles marquent leur vocation – ou leur prétention – à proposer un message qui s'adresse indistinctement à l'*ensemble* de la société. À cet effet, les traditions pédagogiques et théologiques catholique et réformée ont historiquement développé des modèles d'enseignement sur lesquels les structures mises en place par les réformes peuvent s'appuyer. C'est à partir de cette toile de fond que ces Églises cherchent à se positionner en tant que partenaires *privilegiés* de l'État dans le domaine d'un enseignement religieux pour tous, afin de contrer leur marginalisation dans la vie publique.

La convergence des projets de réforme avec des conceptions soutenues par les Églises attire alors l'attention sur le pouvoir régulateur des cadres mis en place par les nouveaux cours. Ces cadres excluent de l'espace scolaire les positions religieuses « fortes » en faveur d'un discours qui ancre le religieux dans d'autres sphères de vie (notamment la culture et les valeurs de la société dominante) ou qui le rattache à un sentiment générique inné. Par cette définition du « religieuxement correct », ils limitent la participation de ces communautés qui visent à s'engager au sein de la société à partir d'une identité religieuse bien définie et ouvertement revendiquée, et qui soulignent la pertinence, pour l'éducation de leurs membres et pour leur intégration, des conceptions éthiques véhiculées par leurs traditions. Dans ce sens, l'effort coopératif de traduction des contenus religieux qu'Habermas associe à une

78 Je reprends, en l'adaptant, cette expression du sociologue américain Howard Becker (1963 : 147–163) qui l'utilise pour désigner des acteurs sociaux qui, confrontés à une situation qu'ils jugent problématique, souhaitent introduire de nouvelles règles, souvent dans le but d'améliorer la vie sociale dans son ensemble.

époque post-séculaire<sup>79</sup> assume plutôt la forme d'une « assimilation » des acteurs religieux minoritaires, qui vise à subordonner leur discours à des logiques préexistantes, entre autres par le biais d'initiatives interreligieuses. À défaut de pouvoir transformer ces pratiques, ces communautés doivent évaluer les conséquences de leur engagement public pour leurs structures internes et leur image d'elles-mêmes.

Plus généralement, les données empiriques signalent l'existence, au sein de toute communauté religieuse, d'une tension entre l'exigence de transmettre sa propre religion et la possibilité de participer à la vie publique en accédant à certaines ressources matérielles et symboliques. Cette tension n'est pas en soi nouvelle et est liée à la problématique de la liberté de religion dans une société pluraliste (Berger et Luckmann, 1967), dans laquelle aucune communauté ne peut réclamer un monopole sur l'éducation des jeunes. Dans le cadre de l'enseignement religieux scolaire en Suisse, cette question a historiquement été réglée par la possibilité de demander une dispense des cours donnés par les Églises. La redéfinition des responsabilités institutionnelles, la réorientation des finalités de ces cours en fonction des nouvelles conditions socioreligieuses et l'abrogation de cette possibilité force les collectivités religieuses à développer de nouvelles stratégies pour se positionner à l'égard de la sphère publique de l'école. Leur engagement dans un processus de (dé)privatisation dépend ainsi, en large mesure, d'une évaluation pragmatique de différents intérêts et besoins dans le domaine éducatif.

Enfin, les analyses proposées signalent également la difficulté de toute entreprise intellectuelle qui ambitionne de trancher la question de la place de la religion dans une société séculière. Une telle opération exige, de fait, de pouvoir distinguer clairement ce qui relève du domaine religieux plutôt que de la sphère séculière. Naturellement, tout chercheur est libre de fixer les critères de son analyse (Martin, 2009). Cependant, une telle perspective risque d'omettre le fait que la question à laquelle elle cherche à répondre n'est pas fondée sur des catégories fixes. Au contraire, la (re)définition de frontières souples entre les deux sphères constitue un enjeu central par lequel les communautés religieuses cherchent à se positionner en mobilisant de manière créative la conception qu'elles ont d'elles-mêmes et de leur environnement social.

---

79 Pour une analyse des arguments religieux et séculiers effectivement mis en avant par des acteurs religieux dans la sphère publique, cf. Könnemann et Jödicke (2012).

## Références bibliographiques

- Adogame A. (2013), *The African Christian diaspora: new currents and emerging trends in world Christianity*, London, Bloomsbury Academic.
- Aimone P. V. (1997), «Église et État dans le canton du Tessin: situation et perspectives», in Loretan A. (dir.), *Rapports Église-État en mutation. La situation en Suisse romande et au Tessin*, Fribourg, Universitätsverlag, 205–223.
- Alacacioglu H. (1999), *Ausserschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW: eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*, Münster, LIT.
- Alberts W. (2008), “Didactics of the Study of Religions”, *Numen*, 55 (2/3), 300–334.
- Alberts W. (2007), *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*, Berlin, W. de Gruyter.
- Altermatt B. (2002), «Die reformierte ‘Freie öffentliche Schule Freiburg’ zwischen Konfession und Sprache», *Zeitschrift für schweizerische Kirchengeschichte*, 96, 97–116.
- Altermatt U. (1994), *Le Catholicisme au défi de la modernité. L’histoire sociale des catholiques suisses aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Lausanne, Payot.
- Amir-Moazami S. (2007), *Politisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich*, Bielefeld, Transcript.
- Aron R. (1967), *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.
- Bastian J.-P., Fath S., Willaime J.-P. (dir.) (2011), *La nouvelle France protestante: essor et recomposition au XXI<sup>e</sup> siècle*, Genève, Labor et Fides.
- Baumann M. (2012), «Les collectivités religieuses en mutation. Structures, identités et relations interreligieuses», in Bochinger Ch. (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse*, Zurich, NZZ libro, 21–74.
- Baumann M. (2000), *Buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland*, Marburg, Diagonal Verlag.
- Baumann M. (1999), «Religion und umstrittener öffentlicher Raum. Gesellschaftspolitische Konflikte um religiöse Symbole und Stätten im gegenwärtigen Europa», *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 7 (2), 187–204.
- Bayeler S., Suter Reich V. (2008), «Inkorporation von zugewanderten Religionsgemeinschaften in der Schweiz am Beispiel der Aleviten und der Ahmadiyya», *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*, 102, 233–259.
- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Becker H. (1963), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, London, Free Press of Glencoe.
- Beckford J. (1985), “Religious Organizations”, in Hammond Ph. E. (dir.), *The Sacred in a Secular Age*, Berkeley, University of California Press, 125–138.
- Behloul S. (2010), «Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als

- öffentliches Thema in der Schweiz», in Sökefeld M., Allenbach B. (dir.), *Muslimen in der Schweiz*, Zürich, Seismo, 43–65.
- Behr H. H. (2005), *Curriculum Islamunterricht*, Thèse de doctorat, Bayreuth, Universität Bayreuth.
- Berger P. L. (1999), “The Desecularization of the World: A Global Overview”, in Berger P. L. (dir.), *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, Grand Rapids, William B. Eerdmans Publishing Company, 1–18.
- Berger P. L., Luckmann Th. (1967), «Aspects sociologiques du pluralisme», *Archives de sociologie des religions*, 23, 117–127.
- Berglund J. (2010), *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden*, Münster, Waxmann.
- Bleisch P., Frank K. (2013), «Religionskunde – didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis», in Helbling D., Kropač U., Jakobs M., Leimgruber S. (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich, TVZ Theologischer Verlag, 190–209.
- Bleisch Bouzar P. (2007), «Von Wohnungen und Fabrikhallen zu repräsentativen Moscheen – aktuelle Bauvorhaben von Moscheen und Minaretten in der Schweiz», in Pahud de Mortanges R., Zufferey, J.-B. (dir.), *Bau und Umwandlung religiöser Gebäude. Le patrimoine religieux face à l'immobilier et la construction*, Basel, Schulthess, 49–69.
- Bochinger Ch. (2012), «Religions, État et société: réflexions complémentaires», in Bochinger Ch. (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse*, Zürich, NZZ Libro, 205–236.
- Bochinger Ch., Engelbrecht M., Gebhardt W. (2009), *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion: Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Böckenförde E.-W. (1976), «Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation», in Böckenförde, Ernst-Wolfgang, *Recht, Staat, Freiheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 43–64.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Librairie Droz.
- Bourdieu P. (1971a), «Genèse et structure du champ religieux», *Revue française de sociologie*, 12, 295–334.
- Bourdieu P. (1971b), «Une interprétation de la théorie de la religion selon Max Weber», *Archives européennes de sociologie*, 12, 3–21.
- Bovay C. (2004), *Le paysage religieux en Suisse*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Bräm W. K. (1978), *Religionsunterricht als Rechtsproblem im Rahmen der Ordnung von Kirche und Staat*, Zürich, TVZ Theologischer Verlag.
- Bras, J.-Ph., Mervin S., Amghar S., Fournier L., Marongiu O., Godard B. (2010), *L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques les institutions de formation isla-*

- mique et les écoles privées*, Rapport de projet, Paris, Institut d'Études de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Calhoun C., Mendieta E., VanAntwerpen J. (2013), *Habermas and Religion*, Cambridge, Polity Press.
- Casanova J. (2013), "Exploring the Postsecular: Three Meanings of 'the Secular' and Their Possible Transcendence", in Calhoun C., Mendieta E., VanAntwerpen J. (dir.), *Habermas and Religion*, Cambridge, Polity Press, 27–48.
- Casanova J. (2009), *Europas Angst vor der Religion*, Berlin, Berlin University Press.
- Casanova J. (2008), "Public Religions Revisited", in de Vries H. (dir.), *Religion: Beyond the Concept*, Fordham, Fordham University Press, 101–119.
- Casanova J. (2007), «Die religiöse Lage in Europa», in Joas H., Wiegandt K. (dir.), *Säkularisierung und die Weltreligionen*, Fankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 322–357.
- Casanova J. (1994), *Public Religions in the Modern World*, Chicago, Chicago University Press.
- Caspard P. (2006), «Du ciel des idées aux pratiques culturelles: la religion dans les écoles neuchâteloises, entre Réforme et lois de laïcisation du XIX<sup>e</sup> siècle», in Hofmann M. (dir.), *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*, Bern, Haupt, 13–26.
- Caspard P. (1994), «Pourquoi l'État s'est-il intéressé à l'éducation ? (1750–1830)», *Musée neuchâtelois*, 93–105.
- Cattacin S., Famos C. R., Duttwiler M., Mahnig H. (2003), *État et religion en Suisse. Lutttes pour la reconnaissance, formes de reconnaissance*, Bern, Commission fédérale contre le racisme.
- Cefäi D. (2002), «Qu'est-ce qu'une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste», in Cefäi D., Joseph I. (dir.), *L'Héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 51–82.
- Cefäi D. (1996), «La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques», *Réseaux*, 75, 43–60.
- Chaves M. (2004), *Congregations in America*, Cambridge. Harvard University Press.
- Cipriani R. (1981), «Sécularisation ou retour du sacré?», *Archives de sciences sociales des religions*, 52 (2), 141–150.
- Criblez L. (2008), «Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination», in Criblez L. (dir.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Bern, Haupt, 251–276.
- Danaci D. (2011), «Volksabstimmungen zur Anerkennung christlicher, jüdischer und muslimischer Glaubensgemeinschaften in den Schweizer Kantone», in Vatter A. (dir.), *Vom Schächt- zum Minarettverbot. Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie*, Zürich, NZZ, 93–108.
- De Coulon J. (1989), *Dieu à l'école: les enjeux spirituels de l'éducation*, Lausanne, Favre.
- De Luze Ch.-H. (1988), *L'organisation ecclésiastique dans les cantons suisses*, Tolochenaz, Imprimerie Chabloz.

- Despods S., Fawer Caputo Ch., Rota A. (2014), « Entre théologie, pédagogie et science des religions : L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse », in Willaime J.-P. (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école*, Paris, Riveneuve, 83–99.
- Dewey J. (2004), « Die Struktur der Forschung », in Strübing J., Schnettler B. (dir.), *Methodologie interpretative Sozialforschung*, Konstanz, UKV [1938], 223–243.
- Dey I. (1999), *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, San Diego, Academic Press.
- Dietrich M. (2006), *Islamischer Religionsunterricht: rechtliche Perspektiven*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Dieterich V.-J. (2007), *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*, Göttingen, V & R Unipress.
- Dietz G. (2007), “Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The Transition of Religious Education Towards Pluralism in Contemporary Spain”, in Jackson R., Miedema S., Weiße W., Willaime J.-P. (dir.), *Religion and Education in Europe*, Münster, Waxmann, 103–131.
- DiMaggio P., Powell W. (1991), “Introduction”, in Powell W., DiMaggio P. (dir.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1–38.
- Dolzeal M., Helbling M., Hutter S. (2010), “Debating Islam in Austria, Germany and Switzerland: Ethnic Citizenship, Church-State Relations and Right-Wing Populism”, *West European Politics*, 33 (2), 171–190.
- Ducarroz J. (1997), « Le statut juridique des Églises dans le canton de Fribourg », in Loretan A. (dir.), *Rapports Église-État en mutation. La situation en Suisse romande et au Tessin*, Fribourg, Universitätsverlag, 167–191.
- Durkheim E. (2007), *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*, Paris, PUF.
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- Eliade M. (1965), *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard.
- ENBIRO (2002), *Au fil du temps*, Lausanne, ENBIRO.
- ENBIRO (2001), *Panorama des religions*, Lausanne, ENBIRO.
- ENBIRO (1972), *D'Abraham à David*, Lausanne, ENBIRO.
- Estivalèzes M. (2005), *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris, Presses universitaires de France.
- Famos C. R. (1999), *Die öffentlichrechtliche Anerkennung von Religionsgemeinschaften im Lichte des Rechtsgleichheitsprinzips*, Fribourg, Universitätsverlag.
- Finke R., Stark R. (2005), *The Churching of America, 1776–2005: Winners and Losers in our Religious Economy*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- Fouradoulas A.-V. (2007), *La communauté juive à Fribourg et son environnement cantonal (1895–2000)*, Fribourg, Chaire d'histoire contemporaine.

- Frank K. (2013), «Zwischen Adressatenorientierung und Traditionsbewahrung. Eine religionswissenschaftliche Analyse von Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht», *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam*, 13, 44–53.
- Frank K. (2012), «Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen», in Hannemann T., Hindriksen A., Kenngott E.-M., Klinkhammer G. (dir.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen*, Bremen Universität Bremen, 47–89.
- Frank K. (2010), *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Frank K., Bochinger Ch. (2008), «Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections», *Numen*, 55 (2/3), 183–217.
- Frank K., Jödicke A. (2009), «L'École publique et la nouvelle diversité religieuse», in Baumann, M., Stolz J. (dir.), *La nouvelle Suisse religieuse*, Genève, Labor et Fides, 283–293.
- Frank K., Uehlinger Ch. (2009), «L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions», in Amherdt F.-X., Moser F., Nayak A., Philibert P. (dir.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles*, Fribourg, Academic Press, 179–214.
- Gardaz Ph. (2002), «Le statut des Églises et communautés religieuses dans la nouvelle Constitution vaudoise», *Annuaire suisse de droit ecclésial*, 168–173.
- Gartner B. (2006), *Der Islam im religionsneutralen Staat: die Problematik des muslimischen Kopftuchs in der Schule, des koedukativen Sport- und Schwimmunterrichts, des Gebetsrufs des Muezzins, des Schächstens nach islamischem Ritus, des islamischen Religionsunterrichts und des muslimischen Bestattungswesens in Österreich und Deutschland*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Gauthier F. (2013), *La religion à l'ère de la société de marché. Le religieux a changé, mais pas nos catégories*, Manuscrit inédit de la leçon inaugurale à Université de Fribourg, Fribourg.
- Gebhardt W. (2010), «Flüchtige Gemeinschaften : eine kleine Theoriesituativer Event-Vergemeinschaftung», in Lüddeckens D., Walthert R. (dir.), *Fluide Religion. Neue religiöse Bewegungen im Wandel. Theoretische und empirische Systematisierungen*, Bielefeld, Transcript, 175–188.
- Gerson D., Bossert S., Dreyfus M., Leupin L., Rhein V., Schlerkman I. (2010), *Schweizer Judentum im Wandel. Religionswandel und gesellschaftspolitische Orientierungen der Juden in der Schweiz*, Rapport final pour le Programme national de recherche 58, publication en ligne à l'adresse: <[http://www.nfp58.ch/files/downloads/sb\\_gerson.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/sb_gerson.pdf)>.
- Gianni M. (2009), «Citoyenneté et intégration des musulmans en Suisse : adaptation aux normes ou participation à leur définition? », in Schneuwly Purdie M., Gianni M., Jenny M. (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse*, Genève, Labor et Fides, 73–93.

- Giddens A. (1990), *The consequences of modernity*, Stanford, Stanford University Press.
- Gigl P., Hablützel P. (2004), « Une course accélérée vers l'avenir, 1945–... », in Andrey G. et al. (dir.), *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, vol. 3, 185–300.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (2008), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine Publishers [1967].
- Grandjean M., Scholl S. (2010), *L'État sans confession: la laïcité à Genève (1907) et dans les contextes suisse et français*, Genève, Labor et Fides.
- Häberle P. (1998), *Verfassungslehre als Kulturwissenschaft*, Berlin, Duncker und Humblot.
- Habermas J. (2005a), « Einleitung », in Habermas J., *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 7–14.
- Habermas J. (2005b), « Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den 'öffentlichen Vernunftgebrauch' religiöser und säkularer Bürger », in Habermas J., *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 119–154.
- Habermas J. (2003), *Zeitdiagnosen: zwölf Essays, 1980–2001*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Habermas J. (2001), *Glauben und Wissen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Habermas J., Ratzinger J. (2004), « Vropolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates », *Zur Debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern*, 34 (1), 1–7.
- Hainard F., Hämmerli M. (2011), *Multiple Dimensions of the Integration Process of Eastern Orthodox Communities in Switzerland*, Rapport final pour le Programme national de recherche 58, publication en ligne à l'adresse: <[http://www.nfp58.ch/files/downloads/nfp58\\_schlussbericht\\_hainard.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/nfp58_schlussbericht_hainard.pdf)>.
- Hammann G. (1999), « Les enjeux 'religieux' de l'instruction publique dans le Pays de Neuchâtel », in Henry Ph., Tribolet M. (dir.), *In Dubis Libertas. Mélanges d'histoire offerts au professeur Rémi Scheurer*, Hauterive, Gilles Attinger, 355–388.
- Hammann G. (1993), « Églises et communautés religieuses », in Barrelet J.-M. (dir.), *Histoire du Pays de Neuchâtel. De 1815 à nos jours*, Hauterive, Gilles Attinger, 219–255.
- Héroult L. (2007), « Learning faith. Young Christians and catechism? », in Berliner D., Sarro R. (dir.), *Learning religion: anthropological approaches*, Oxford, Berghahn Books, 161–176.
- Héroult L. (2000), « Mais qu'est-ce qu'ils apprennent au 'caté'? », *Archives de sciences sociales des religions*, 111, 79–93.
- Héroult L. (1996), *La grande communion. Transformations et actualité d'une cérémonie catholique en Vendée*, Paris, CTHS.
- Hero M. (2010), *Die neuen Formen des religiösen Lebens: eine institutionentheoretische Analyse neuer Religiosität*, Würzburg, Ergon.
- Hervieu-Léger D. (1996), « Pour une sociologie de la transmission religieuse. Esquisse d'une perspective théorique et méthodologique », in Voyé L. (dir.), *Figures des Dieux*, Bruxelles, De Boeck, 133–146.

- Hervieu-Léger D. (1993), *La religion pour mémoire*, Paris, Éditions du Cerf.
- Hitzler R. (1998), «Posttraditionale Vergemeinschaftung», *Berliner Debatte Initial*, 9 (1), 81–89.
- Hitzler R., Honer A., Pfadenhauer M. (dir.) (2008), *Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstetter R., Magnin Ch., Criblez L., Jenzer C. (dir.) (1999), *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Bern, Peter Lang.
- Idinopulos Th. A., Yonan E. A. (dir.) (1994), *Religion and Reductionism: Essays on Eliade, Segal, and the Challenge of the Social Sciences for the Study of Religion*, Leiden, Brill.
- Imhof K., Ettinger P. (2011), *Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz*, Rapport final pour le programme national de recherche 58, publication en ligne à l'adresse: <[http://www.nfp58.ch/files/news/116\\_NFP58\\_Schlussbericht\\_Imhof.pdf](http://www.nfp58.ch/files/news/116_NFP58_Schlussbericht_Imhof.pdf)>.
- Isambert F.-A. (1976), «La sécularisation interne du christianisme», *Revue française de sociologie*, 17, 537–589.
- Jackson R., Miedema S., Weiße W., Willaime J.-P. (dir.) (2007), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster, Waxmann.
- Jean Ph. (2009), «Présentation de l'enseignement 'Éthique et cultures religieuses'», in Amherdt F.-X., Moser F., Nayak A., Philibert P. (dir.), *Le fait religieux et son enseignement*, Fribourg, Academic Press, 259–264.
- Jensen T. (2008), "RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State", *Nu-men*, 55, (2/3), 123–150.
- Joas H. (1992), *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jödicke A. (2013a), «Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften», in Helbling D., Kropač U., Jakobs M., Leimgruber S. (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich, TVZ Theologischer Verlag, 5–19.
- Jödicke A. (dir.) (2013b), *Religious Education Politics, the State, and Society*, Würzburg, Ergon Verlag.
- Jödicke A. (2010), «Die 'Religionsgemeinschaft'. Religionspolitik als Stimulus für religionssoziologische und religionswissenschaftliche Begriffsbildung», in Baumann M., Neubert F. (dir.), *Religionspolitik, Öffentlichkeit, Wissenschaft. Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart*, Zürich, Pano, 37–58.
- Jödicke A. (2009), «Das Verhältnis der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche in Deutschland zum Ethik-Unterricht am Beispiel Berlins», in Delgado M., Jödicke A., Vergauwen G. (dir.), *Religion und Öffentlichkeit*, Stuttgart, Kohlhammer, 221–241.

- Jödicke A. (2004), «Religionsunterricht in Europa», in Friedli R., Schneuwly Purdie M. (dir.), *L'Europe des religions*, Berlin, Peter Lang, 137–152.
- Jödicke A., Rota A. (2014), “Patterns of Religious Education Policy in Switzerland. The Long Arm of Distanced Christians?”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53 (4), 722–738.
- Jödicke A., Rota A. (2010), *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*, Rapport final pour le programme national de recherche 58, publication en ligne à l'adresse : <[http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke\\_Schule\\_Schlussbericht\\_def.pdf](http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf)>.
- Jozsa D.-P. (2007), “Islam and Education in Europe”, in Jackson R., Miedema S., Weiße W., Willaime J.-P. (dir.), *Religion and Education in Europe*, Münster, Waxmann, 67–85.
- Kappus E.-N. (2004), *Islamischer Religionsunterricht im Schulhaus. Ein Projekt in Kriens und Ebikon. Ein Evaluationsbericht*, Bienne, Zentrum für interkulturellen Dialog (CID), Swiss Academy for Development (SAD), im Auftrag von VIOKL, Luzern.
- Karlen P. (1988), *Das Grundrecht der Religionsfreiheit in der Schweiz*, Zürich, Schulthess.
- Kaufmann J.-C. (2007), *L'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin.
- Kehrer G. (1982), *Organisierte Religion*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Kepel G. (1991), *La revanche de Dieu*, Paris, Seuil.
- Kestler A. (2013), «Steine des Anstosses. Diskurse um religiöse Gebäude und Bauvorhaben in der Schweiz», in Lüddeckens D., Uehlinger Ch., Walthert R. (dir.), *Die Sichtbarkeit religiöser Identität. Repräsentation – Differenz – Konflikt*, Zürich, Pano, 271–312.
- Khorchide M. (2009), *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer M. (2009), «Islamische Religionspädagogik und -didaktik – Offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung», in Mohr I.-Ch., Kiefer M. (dir.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*, Bielefeld, Transcript, 19–33.
- Kiefer M. (2005), *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen: Kontext, Geschichte, Verlauf und Akzeptanz eines Schulversuchs*, Münster, LIT.
- Kiefer M., Mohr I.-Ch. (2009), «Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht», in Mohr I.-Ch., Kiefer M. (dir.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*, Bielefeld, Transcript, 205–211.
- Klöcker M. (1996), «Der Paradigmawechsel der römisch-katholischen Erziehung und Bildung», in Kaufmann, F.-X., Zingerle A. (dir.), *Vatikanum II und Modernisierung. Historische, theologische und soziologische Perspektiven*, Paderborn, Schöningh, 333–352.
- Knoblauch H. (2010), *Wissenssoziologie*, Konstanz, UVK.
- Knoblauch H. (2009), *Populäre Religion: Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Campus.

- Knoblauch H. (2008), «Kommunikationsgemeinschaften. Überlegungen zur kommunikativen Konstruktion einer Sozialform», in Hitzler R., Honer A., Pfadenhauer M. (dir.), *Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73–88.
- Koch C. (2011), *Religion in den Medien: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*, Konstanz, UVK.
- Könemann J., Jödicke A. (2012), «Bedingungen und Möglichkeiten der Partizipation religiöser Akteure an demokratischer Meinungsbildung. Das Beispiel Schweizer Volksabstimmungen», in Gabriel K., Spieß Ch., Winkler K. (dir.), *Modelle des religiösen Pluralismus*, Paderborn, Schoeningh Ferdinand, 181–206.
- Krüggele M., Weibel R. (2009), «Le développement de l'Église catholique en Suisse», in Baumann M., Stolz, J. (dir.), *La nouvelle Suisse religieuse*, Genève, Labor et Fides, 106–120.
- Küng H. (1990), *Projekt Weltethos*, München, Piper.
- Lachmann R., Schröder B. (2006), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland: Ein Studienbuch*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener.
- Lamine A.-S. (2005), «Mise en scène de la 'bonne entente' interreligieuse et reconnaissance», *Archives de sciences sociales des religions*, 129, 83–96.
- Lehmann K., Plessentin U. (2012), «Einführung», in Lehmann K., Plessentin U. (dir.), *Inverser Böckenförde – Leben Religionen von politischen Voraussetzungen, die sie selbst nicht garantieren können?*, Berlin, LIT, 7–10.
- Lepori A. (2006), *5 uomini politici. 10 Studi storici*, Bellinzona, Edizioni Popolo e Libertà.
- Loobuyck P., Franken L. (2011), «Toward Integrative Religious Education in Belgium and Flandres. Challenges and opportunities», *British Journal for Religious Education*, 33, 17–30.
- Loretan A. (2005), «Religionsunterrichtskonzepte und ihre rechtlichen Koordinaten», in Pahud de Mortanges R., Tanner E. (dir.), *Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht*, Zürich, Schulthess, 357–387.
- Luckmann Th. (1991), *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt am Main, Suhrkamp [1967].
- Lüddeckens D., Uehlinger Ch., Walthert R. (dir.) (2013), *Die Sichtbarkeit religiöser Identität. Repräsentation – Differenz – Konflikt*, Zürich, Pano.
- Marquis A.-J. (1969), *Le Collège Saint-Michel de Fribourg (Suisse), sa fondation et ses débuts, 1579–1597*, Fribourg, Imprimerie Saint Paul.
- Marti M., Kraft E., Walter F. (2010), *FAKIR – Finanzanalyse Kirchen: Gesellschaftliche Nutzen und Kosten ausgewählter Religionsgemeinschaften*, Bern, Ecolplan.
- Martin C. (2009), «Delimiting Religion», *Method & Theory in the Study of Religion*, 21 (2), 157–176.
- McCutcheon R. T. (1995), *Manufacturing Religion: The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*, New York, Oxford University Press.
- Mena F. (1998), «La pubblica istruzione», in Ceschi R. (dir.), *Storia del Cantone Ticino. L'Ottocento*, Bellinzona, Stato del Cantone Ticino / Casagrande, 167–182.

- Meylan H., Biaudet J.-Ch., Bögli H. (dir.) (1973), *L'histoire vaudoise, Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud*, Lausanne, 24 Heures.
- Mohr I.-Ch. (2006), *Islamischer Religionsunterricht in Europa*, Bielefeld, Transcript.
- Monnot Ch. (2013), *Croire ensemble: analyse institutionnelle du paysage religieux suisse*, Genève, Seismo.
- Müller A. (2005), «Ist der freiheitliche Staat auf vorpolitische Ressourcen des Religiösen angewiesen und welcher Platz soll den Religionsgemeinschaften im öffentlichen Raum zukommen?», in Pahud de Mortanges R., Tanner E. (dir.), *Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht*, Zürich, Schulthess, 36–89.
- Müller F. M. (1873), *Introduction to the science of religion*, London, Longmans, Green and Co.
- Niehaus I. (2011), “Emancipation or Disengagement? Muslim Minorities and their Islamic Schools in Britain, the Netherlands and South Africa”, in Tayob A., Niehaus I., Weiße W. (dir.), *Muslim Schools and Education in Europe and South Africa*, Münster, Waxmann, 15–26.
- Osrecki F. (2011), *Die Diagnosegesellschaft: Zeitdiagnostik zwischen Soziologie und medialer Popularität*, Bielefeld, Transcript.
- Ossipow W. (2003), «La double logique des relations Église / État en Suisse. Une perspective de théorie politique», *Archives de sciences sociales des religions*, 121, 41–56.
- Pahud de Mortanges R. (2002a), «Islamischer Religionsunterricht – eine Forderung und viele Fragen», in Pahud de Mortanges R., Tanner E. (dir.), *Muslime und schweizerische Rechtsordnung*, Fribourg, Universitätsverlag, 167–185.
- Pahud de Mortanges R., Tanner E. (dir.), (2002b), *Muslime und schweizerische Rechtsordnung*, Fribourg, Universitätsverlag.
- Pahud de Mortanges R. (2012), «L'impact de la pluralisation religieuse sur l'ordre juridique de l'État», in Bochinger Ch. (dir.), *Religions, État et Société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse*, Zürich, NZZ Libro, 141–169.
- Pahud de Mortanges R. (2007), *Schweizerische Rechtsgeschichte*, Zürich, Dike.
- Panzera F. (1993), «Tra scuola di Stato e libertà d'insegnamento: cattolici e pubblica istruzione nel Ticino nella seconda metà dell'Ottocento», in Federazione docenti ticinesi (dir.), *Cent'anni di scuola*, Locarno, Armando Dadò, 27–63.
- Perret N.-L. (2009), «À la recherche d'un compromis... La douloureuse négociation du statut des Églises issues de la Réforme à Neuchâtel (1918–1943)», in Petris L., Morerod J.-D., Lécho P.-O. (dir.), *Cinq siècles d'histoire religieuse neuchâteloise. Approches d'une tradition protestante*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 373–386.
- Perret N.-L. (2006a), *Croyant et citoyen dans un État moderne: la douloureuse négociation du statut des églises issues de la Réforme à Neuchâtel: 1848–1943*, Neuchâtel, Messeiller.
- Perret N.-L. (2006b), *Minorité créative ou partenariat responsable?: la reconnaissance par l'État de l'Église évangélique réformée dans le Canton de Fribourg en 1854*, Neuchâtel, Heinstein.

- Pietre A., Monnot Ch. (2013), « Entre reconnaissance et visibilité. Les luttes des acteurs islamiques en Suisse et en France », in Monnot Ch. (dir.), *La Suisse des mosquées. Derrière le voile de l'unité musulmane*, Genève, Labor et Fides, 199–231.
- Pollack D. (2009), *Rückkehr des Religiösen?*, Tübingen, Mohr Siebeck.
- Portier Ph. (2010), « La religion en France et aux États-Unis. Retour sur une comparaison tocquevillienne », *Social Compass*, 57, 180–193.
- Poucet B. (2011), *L'état et l'enseignement privé: l'application de la loi Debré, 1959*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Quack J. (2013), « Was ist 'Nichtreligion'? Feldtheoretische Argumente für ein relationales Verständnis eines eigenständigen Forschungsgebietes », in Antes P., Führding S. (dir.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 87–107.
- Riesebrodt M. (2000), *Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der «Kampf der Kulturen»*, München, C.H. Beck.
- Robert-Grandpierre C. (2003), « L'enseignement du religieux en pays neuchâtelois », *Tangram*, 14, 76–80.
- Rochat A. (1999), « Les relations entre l'Église et l'État dans le canton de Vaud aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », in Maier E., Rochat A., Tippy D. (dir.), *À cheval entre histoire et droit: hommage à Jean-François Poudret*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 467–480.
- Rota A. (2016), « Les réformes de l'enseignement religieux en Suisse. Une régulation ultramoderne du religieux? », in Barras A., Dermange F., Nicolet S. (dir.), *Réguler le religieux dans les sociétés libérales*, Genève, Labor et Fides, 87–104.
- Rota A. (2015), *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*, Lausanne, Infolio.
- Rota A. (2014), « L'enseignement de l'éthique en Suisse romande », *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 61, en ligne.
- Rota A. (2011), *L'enseignement religieux de l'État et des communautés religieuses. Une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin*, Thèse de doctorat, Fribourg, Université de Fribourg.
- Rota A. (2007), *La régulation du champ religieux par l'État. Exemples du cas suisse*, Mémoire de licence, Fribourg, Université de Fribourg.
- Rota A., Bleisch Bouzar P. (2012), « Islamic Religious Education and Inter-religious Dialogue – A Case Study in Kreuzlingen (Thurgau) », in Bleisch Bouzar P., Rota A. (dir.), *Frieden als Beruf. Beiträge aus der Religions- und Friedensforschung*, Zürich, Pano.
- Rota A., Müller S. (2015), « Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt », *Zeitschrift für Religionskunde*, 1 (1), 98–113.
- Rota A., Müller S., Galetta F. (2016), « Federalismo e religione in Svizzera: tra conflittualità e flessibilità. La negoziazione della laicità scolastica sullo sfondo della reviv-

- sione totale della Costituzione federale del 1874», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 59–80.
- Rutz G. (2000), «Die öffentlich-rechtliche Anerkennung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen», in Pahud de Mortanges R., Winzeler Ch., Rutz G. (dir.), *Die Zukunft der öffentlich-rechtlichen Anerkennung von Religionsgemeinschaften*, Fribourg, Universitätsverlag, 1–76.
- Saggiore A., Giorda M. (2011), *La materia invisibile*, Bologna, EMI.
- Sainsaulieu I. (2010), «Entre histoire et historicisme: esquisse d'une typologie de la communauté en France», in Sainsaulieu I., Salzbrunn M., Amiotte-Suchet L. (dir.), *Faire communauté en société. Dynamiques des appartenances collectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 23–36.
- Salzbrunn M. (2010), «Processus de communautarisation et société monde. En partant de Tönnies, Weber et Luhmann», in Sainsaulieu I., Salzbrunn M., Amiotte-Suchet L. (dir.), *Faire communauté en société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Schimank U., Volkmann U. (2007), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I: Eine Bestandsaufnahme*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Schneuwly Purdie M., Rota A. (2015), «Religion, Education and the State: Rescaling the Confessional Boundaries in Switzerland», in Brunn S. (dir.), *The Changing World Religion Map*, Berlin, Springer, vol. 5, 893–907.
- Schwab C. (2009), «ENBIRO (ENsignement Biblique et Interreligieux ROmand), Le projet, la réalisation, les enjeux et perspectives d'avenir», in Amherdt F.-X., Moser F., Nayak A., Philibert P. (dir.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles*, Fribourg, Academic Press, 229–238.
- Schweitzer F., Simojoki H., Simon W. (2005), *Moderne Religionspädagogik: ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh / Freiburg im Breisgau, Gütersloher Verlags- haus / Herder.
- Sealey J. (1979), «Teaching 'About' and Teaching 'What is' in Religion», *British Journal of Religious Education*, 2, 56–60.
- Searle J. (2001), *Rationality in Action*, Cambridge, MIT Press.
- Shalin D. (1986), «Pragmatism and social interactionism», *American Sociological Review*, 51, 9–29.
- Soysal Y. (1994), *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Späni M. (2003a), «Forschung gegen Offenbarung? Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert», in Oelkers J., Osterwalder F., Tenorth H.-E. (dir.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim, Beltz, 147–170.
- Späni M. (2003b), «The Organisation of Public Schools Along Religious Lines and the End of Swiss Confessional States», *Archives de sciences sociales des religions*, 121, 101–114.
- Späni M. (1998), «Umstrittene Fächer in der Pädagogik. Zur Geschichte des Religions- und Turnunterrichtes», in Bertscher H., Grunder H.-U. (dir.), *Geschichte*

- der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*, Bern, Haupt, 17–55.
- Stark R., Bainbridge W. S. (1987), *A theory of religion*, New York, Peter Lang.
- Stark R., Finke R. (2000), *Acts of faith: explaining the human side of religion*, Berkeley, University of California Press.
- Stepan A. C. (2000), “Religion, Democracy, and the ‘Twin Tolerations’”, *Journal of Democracy*, 11 (4), 37.
- Stolz J., Chaves M. (2015), *The Poverty of Disestablishment. Effects of Religious Deregulation*, Papier présenté au Congrès de la Société suisse de sociologie, Lausanne, le 4 juin 2015.
- Stolz J., Chaves M., Monnot Ch., Amiotte-Suchet L. (2011), *Die Religiösen Gemeinschaften in der Schweiz: Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung*, Rapport final dans le cadre du Programme national de recherche 58, publication en ligne à l’adresse : <[http://www.nfp58.ch/files/news/126\\_Schlussbericht\\_Stolz\\_Chaves.pdf](http://www.nfp58.ch/files/news/126_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf) >
- Stolz J., Favre O., Gachet C., Buchard, E. (2013), *Le phénomène évangélique : analyses d’un milieu compétitif*, Genève, Labor et Fides.
- Strauss A. (1978), *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Strauss A., Corbin J. (2004), *Les fondements de la recherche qualitative*, Fribourg, Academic Press Fribourg.
- Strübing J. (2007a), «Pragmatistisch-interaktionistische Wissenssoziologie», in Schützeichel R. (dir.), *Handbuch Wissenssoziologie*, Konstanz, UVK, 127–138.
- Strübing J. (2007b), “Research as Pragmatic Problem- solving: The Pragmatist Roots of Empirically-grounded Theorizing”, in Bryant A., Charmaz, K. (dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, London, Sage, 580–601.
- Strübing J. (2004), *Grounded theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomas W. I., Thomas D. (1928), *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, New York, A. A. Knopf.
- Tschannen O. (1991), *Les théories de la sécularisation*, Genève, Droz.
- Union des villes suisses (2007), *Statistiques des villes suisses*, Bern, Union des villes suisses.
- Vatter A. (dir.), (2011), *Vom Schächt- zum Minarettverbot Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie*, Zürich, NZZ Libro.
- Volet S. (1982), *École, communes, canton: le cas du pays de Vaud*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation.
- Wäckerlig O. (2013), «Das Fanal von Wangen. Diskursanalyse des Konflikts um ein Minarett», in Lüddeckens D., Uehlinger Ch., Walthert R. (dir.), *Die Sichtbarkeit religiöser Identität. Repräsentation – Differenz – Konflikt*, Zürich, Pano, 313–348.
- Weber M. (1995). *Economie et société*, 2 vol., Paris, Pocket Agora [1921–22].
- Weber M.-Th. (1999), «L’école fribourgeoise: application des principes de gratuité, d’obligation et de laïcité 1830–1885», in Hofstetter R., Magnin Ch., Criblez L.,

- Jenzer C. (dir.), *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Bern, Peter Lang, 171–186.
- Weigelt F.-A. (2013), *Die vietnamesisch-buddhistische Diaspora in der Schweiz. Über Organisationsstrukturen und Dynamiken buddhistischer Praxis*, Hamburg, Verlag Dr. Kovac.
- Willaime J.-P. (2008), *Le retour du religieux dans la sphère publique: vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Éditions Olivétan.
- Willaime J.-P. (2007a), "Different Models for Religion and Education in Europe", in Jackson R., Miedema S., Weiße W., Willaime J.-P. (dir.), *Religion and Education in Europe*, Münster, Waxmann, 57–66.
- Willaime J.-P. (2007b), «Reconfigurations ultramodernes», *Esprit* (mars-avril), 146–155.
- Willaime J.-P. (2006a), «La sécularisation: une exception européenne? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions», *Revue française de sociologie*, 47, 755–583.
- Willaime J.-P. (2006b), «Religion in Ultramodernity», in Beckford J., Walliss J. (dir.), *Theorising Religion*, Aldershot, Ashgate, 77–88.
- Willaime J.-P. (2004a), *Europe et religions. Les Enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard.
- Willaime J.-P. (2004b), «La religion comme ressource symbolique et éthique dans une Europe sécularisée et pluraliste», in Friedli R., Schneuwly Purdie M. (dir.), *L'Europe des religions*, Bern, Peter Lang, 33–67.
- Willaime J.-P. (1993), «La religion civile à la française et ses métamorphoses», *Social Compass*, 40, 571–580.
- Willaime J.-P. (1992), *La précarité protestante: sociologie du protestantisme contemporain*, Genève, Labor et Fides.
- Willaime J.-P., Mathieu S. (dir.) (2005), *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*, Paris, Belin.
- Wind J. P., Lewis J. W. (1994), *American congregations*, 2 vol., Chicago, University of Chicago Press.
- Winzeler Ch. (2009), *Einführung in das Religionsverfassungsrecht der Schweiz*, Zürich, Schulthess.
- Winzeler Ch. (2004), «Religionsunterricht in der Schweiz und Liechtenstein», in Rinnerthaler A. (dir.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 481–502.
- Wohlrab-Sahr M., Burchardt M. (2011), «Vielfältige Säkularitäten. Vorschlag zu einer vergleichenden Analyse religiös-säkularer Grenzziehungen», *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 7, 53–71.
- Zander H. (2002), «Religion Civile: Théorie Universelle ou Pratique Américaine», in Gisel P., Tétaz J.-M. (dir.), *Théories de la religion*, Genève, Labor et Fides, 129–148.
- Zhabrova M. (2015), *La catéchèse catholique à la paroisse Notre-Dame de Lausanne à l'époque contemporaine. Analyse anthropologique des pratiques et des représentations*, Mémoire de Master, Lausanne, Université de Lausanne.

- Ziebertz H.-G., Riegel U. (2009), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*, Münster, LIT.
- Zurlinden M. (2015), *Religionsgemeinschaften in der direkten Demokratie. Handlungsräume religiöser Minderheiten in der Schweiz*, Berlin, Springer.

## Liens

- <http://www.pnr58.ch/>. Site officiel du Programme national de recherche 58 « Collectivités religieuses, État et société » (12.9.2015).
- <http://www.ref-fr.ch/fachstelle-bildung/>. Site du Service cantonal de la formation de l'Église réformée évangélique du canton de Fribourg (12.9.2015).

