

L'enseignement relatif aux religions en Suisse francophone et dans le canton de Vaud au prisme de la diversité religieuse et non religieuse

Teaching about religions in French-speaking Switzerland and in the Canton of Vaud through the prism of religious and non-religious diversity

Nicole Durisch Gauthier

Sources : <https://journals.openedition.org/cres/5710#text>

p. 7-22

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Citation](#) | [Auteur](#)

Résumés

[Français](#) [English](#)

La Suisse, comme d'autres pays européens de l'Ouest, est marquée par des processus de pluralisation et de sécularisation qui se manifestent par une augmentation de la diversité religieuse dans la société et à l'école et par une augmentation des personnes se déclarant sans appartenance. Ces mutations ont aussi un impact sur l'école en Suisse romande où l'enseignement relatif aux religions est demeuré une spécificité cantonale. À travers une analyse des prescrits romands de cette dernière décennie et une série d'entretiens conduits avec huit enseignantes novices du canton de Vaud, cet article entend analyser comment la diversité est conçue et pratiquée. L'entrée par la diversité religieuse et non religieuse permettra également d'identifier les matrices disciplinaires dans lesquelles l'enseignement relatif aux religions est ancré en Suisse romande et de proposer des pistes didactiques attentives aux mécanismes d'essentialisation et d'assignation identitaire identifiés en sociologie.

[Haut de page](#)

Entrées d'index

Mots-clés :

[diversité](#), [divergence](#), [non croyance](#), [matrices](#), [phénoménologie](#), [didactique](#), [sécularisation](#)

Keywords:

[diversity](#), [divergence](#), [non-belief](#), [matrices](#), [phenomenology](#), [didactics](#), [secularisation](#)
[Haut de page](#)

Plan

[Les conceptions relatives à la diversité religieuse et non religieuse dans le contexte scolaire suisse romand](#)

[Vers plus de diversité ? Une comparaison entre les prescrits de Suisse romande](#)

[Les entretiens : perceptions et expériences de la diversité par des enseignantes novices du canton de Vaud](#)

[La diversité considérée comme une richesse](#)

[La diversité conçue comme une difficulté](#)

[Comparaisons entre les prescrits et les entretiens](#)

[Conclusion : réflexions sur les matrices et pistes d'action pour une meilleure prise en charge de la diversité en contexte de sécularisation](#)

[Des entrées transversales et problématisées en remplacement du paradigme des « grandes religions » ou « religions du monde »](#)

[La démarche d'enquête pour éviter les risques d'essentialisation et d'assignation identitaire](#)

[Une approche critique des discours publics sur la religion pour comprendre et déconstruire les processus de différenciation sociale et d'essentialisation](#)

[Haut de page](#)

Texte intégral

PDF 410k

[Signaler ce document](#)

1Depuis plusieurs décennies, la diversité culturelle et religieuse se trouve au centre des attentions, notamment comme objet d'études des sciences des religions (Becci *et alii*, 2018) et des sciences de l'éducation (Lantheaume, 2011), ainsi qu'en lien avec l'enseignement relatif aux religions dans le contexte scolaire (Bleisch, 2019 ; Eberhardt, 2020). Cette attention est liée aux processus de mutation des sociétés d'Europe occidentale, en particulier celles qui touchent au recul des Églises nationales et à l'augmentation du nombre de communautés religieuses. Décrites comme des mutations internes du paysage religieux, elles sont résumées le plus souvent par les sociologues « par les notions de “pluralisation”, d’“individualisation” et de “sécularisation” » (Bochinger, 2012 : 12). Les impacts de ces mutations ne se limitent cependant pas aux débats qui ont lieu au sein du monde académique. L'État et la société sont également confrontés à des problématiques concernant la question de la gestion et la reconnaissance de cette diversité. Enfin, les religions et la diversité religieuse font l'objet de débats dans les arènes médiatiques et politiques qui témoignent plus particulièrement de perceptions extérieures sur ces questions.

- 1 Parmi les termes utilisés pour désigner des enseignants en formation (enseignant débutant, enseignant [\(...\)](#)
- 2 Pour des données issues d'autres cantons, voir les résultats de recherche de mes collègues du proje [\(...\)](#)

2Dans cet article, nous nous proposons d'interroger l'enseignement relatif aux religions dans le contexte romand à partir de ces trois axes : celui de la pluralisation, celui du discours et de la perception, celui de la gestion. La pluralisation sera présente à travers la question « Vers plus de diversité ? ». En partant du constat d'une augmentation de la pluralité religieuse en Suisse, ainsi que la présence d'une diversité convictionnelle dans la société et à l'école, nous

nous demanderons dans quelle mesure il est possible de constater une évolution de la prise en compte de la diversité religieuse et non religieuse dans les prescrits romands durant cette dernière décennie. L'axe "discours et perceptions" nous permettra de considérer plus particulièrement les propos d'enseignantes novices¹ sur les questions de diversité afin de comprendre les perceptions qu'elles en ont. À la différence de la première partie qui s'attache à examiner les prescrits à une échelle romande, la deuxième partie sera fondée sur le canton de Vaud, mes entretiens ayant eu lieu uniquement avec des enseignantes novices de ce canton². Enfin, l'axe de la gestion nous permettra de traiter les questions « Comment fait-on ? Comment faire ? ». Il s'agira, à partir du matériau analysé, de répondre à ces deux questions : dans quelle matrice cet enseignement s'ancre-t-il ? Comment le rendre plus compatible avec une société qui continue à se séculariser en contexte de diversité ?

3Le choix d'utiliser le terme de diversité plutôt que celui de pluralité s'explique par l'étymologie de ces deux notions. Alors que le terme *diversus* indique une divergence qualitative, *pluralis* renvoie plutôt à une dimension quantitative (Becci, 2018 : 77). La notion de diversité sera donc le plus souvent envisagée sous l'angle qualitatif de la divergence à travers l'attention portée à la diversité interne des religions (*différences* de pratiques et de doctrines) ou celle portée aux différences convictionnelles avec inclusion de la sphère du non-religieux.

4L'article est structuré en quatre parties principales. La première partie est constituée d'une présentation générale du contexte suisse qui met en évidence les défis actuels en lien avec la diversité principalement sous les angles historiques et sociologiques. Elle apportera des éclairages sur plusieurs points analysés par la suite. Les deuxième et troisième parties porteront sur les conceptions relatives à la diversité dans le contexte scolaire suisse romand. Les corpus examinés seront : d'une part, les prescrits scolaires romands concernant l'enseignement relatif aux religions, complétés par des moyens d'enseignement lorsque des prescrits spécifiques font défaut ; d'autre part, huit entretiens conduits auprès d'enseignantes novices du canton de Vaud sur les questions de diversité culturelle et religieuse. Une comparaison contrastive entre les prescrits et les pratiques des enseignantes vaudoises conclura l'analyse. La quatrième partie de l'article répondra à la question des matrices disciplinaires et de leur comptabilité avec une société sécularisée en contexte de diversité.

Les conceptions relatives à la diversité religieuse et non religieuse dans le contexte scolaire suisse romand

5La Suisse est plurielle par ses quatre régions linguistiques et la multitude d'autres langues qui s'y parlent, par la diversité des origines nationales de sa population et des milieux sociaux représentés, par un large spectre d'appartenances religieuses ainsi que par une part importante de personnes se déclarant sans appartenance religieuse. Sur le plan organisationnel, la Suisse est un État fédéraliste dans lequel les relations avec les communautés religieuses ainsi que l'éducation sont du ressort des cantons. Ce modèle fédéraliste est considéré comme une conséquence de la guerre du Sonderbund (1847) et de la fondation de la Suisse moderne qui ont vu se réunir les cantons catholiques et libéraux-radicaux, principalement réformés. La Suisse compte en effet des cantons de tradition catholique, des cantons de tradition protestante et des cantons de tradition biconfessionnelle.

6La liberté religieuse remonte en Suisse à 1874 et a été confirmée dans la constitution actuelle (1999) à travers son article 15 sur la liberté de conscience et de croyance. C'est de cet article que découle le principe de neutralité religieuse, lequel n'implique pas une séparation complète de l'État et des communautés religieuses. Ainsi, dans la plupart des cantons, l'État accorde un statut de droit public aux Églises historiques locales, qui s'accompagne de multiples prérogatives. À la différence des vingt-quatre autres cantons, ceux de Genève et de Neuchâtel sont laïques. Ils ont une constitution qui proclame la séparation entre État et Églises et ne prévoient pas une reconnaissance de droit public. On remarquera que, quel que soit le régime adopté – neutre ou laïque –, l'État se porte garant des libertés individuelles, ainsi que de la paix confessionnelle.

- 3 L'Église catholique-chrétienne s'est constituée au XIX^e siècle à la suite de l'opposition des catho ([...](#))
- 4 L'expression « Nouveau mouvement religieux » (NMR) désigne des mouvements d'une grande diversité qu ([...](#))
- 5 Voir la définition qu'en donnent Stolz & Senn (2021 : 4) : « La spiritualité holistique ou globale ([...](#))

7Le début de la pluralisation religieuse en Suisse date des années 1960 suite à l'arrivée de nouveaux groupes d'immigrants. Aux communautés juives présentes dès le Moyen Âge et aux paroisses réformées, catholiques romaines et catholiques chrétiennes³, sont en effet venues s'ajouter des Églises orthodoxes ainsi que des communautés musulmanes. À cette diversité religieuse de la Suisse, contribuent également le bouddhisme et l'hindouisme, le protestantisme dans sa pluralité ainsi que les nouveaux mouvements religieux⁴ et le milieu holistique⁵ (Lindemann & Stolz, 2016).

8Comme dans les autres pays d'Europe occidentale, la pluralisation religieuse s'accompagne en Suisse d'un processus de sécularisation : les Églises qui se vident et l'augmentation massive des personnes se déclarant sans appartenance en sont les signes les plus visibles (Lindemann & Stolz, 2016 ; Stolz & Senn, 2021). Cependant, malgré ces mutations, la présence du thème de la religion, notamment dans les domaines politiques et médiatiques, perdure voire s'accroît (Mader & Schinzel, 2012). Deux tendances se dessinent : d'une part, la logique de présentation des médias conduit à une perception polarisée des religions – l'islam étant connoté majoritairement négativement, tandis que le bouddhisme jouit d'une image positive –, d'autre part, les catégories religieuses sont de plus en plus fréquemment utilisées pour désigner les personnes issues de la migration. Un troisième élément constaté concerne l'influence des médias sur les individus. Il semblerait en effet que les individus – qu'ils se disent appartenir à une religion ou non – considèrent les religions au travers des mêmes prismes que ceux appliqués dans les arènes médiatiques et politiques. Comme le montre l'enquête de Dahinden, Moret & Dümmler (2011), ce constat est vrai aussi dans le contexte scolaire. Selon cette enquête, à la fois quantitative et qualitative, les jeunes de l'école post-obligatoire tracent des frontières symboliques entre eux (les chrétiens et les Suisses) et les autres (les musulmans et les albanophones). La sphère individuelle fait ainsi écho à la sphère collective

- 6 Les cinq cantons étaient Berne, Jura, Fribourg, Valais et Vaud. En 2013, la maison d'édition a pris ([...](#))

9Dans les *curricula* scolaires de Suisse, la diversité est l'objet d'attention à partir des années 1970, suite à l'impulsion œcuménique de Vatican II qui a eu pour conséquence une

collaboration ciblée de l'Église réformée avec l'Église catholique en matière de production de matériel pédagogique œcuménique (Rota & Müller 2017). Si l'islam, puis le bouddhisme, font une brève apparition dans les années 1980 dans des fascicules additionnels, il faudra attendre les années 1990-2000 pour que les religions autres que le christianisme soient intégrées à part entière dans les programmes et les moyens d'enseignement (Durisch Gauthier, 2021). En 2002, la maison d'édition Enbiro qui produit les moyens officiels d'enseignement dans cinq cantons romands modifiera d'ailleurs le sens de son nom : l'acronyme d'"Enseignement biblique romand" sera réinterprété en "Enseignement biblique et interreligieux romand"⁶. La volonté didactique et politique d'insister sur la pluralité se reflète aussi dans la modification de l'appellation de l'enseignement dans le contexte vaudois. À l'intitulé "Histoire biblique", notion attestée dans les plans d'études depuis 1899 au moins, vient s'ajouter, en 2006, la mention "Cultures religieuses" (Rota, 2015). L'appellation actuelle "Éthique et cultures religieuses" est liée à l'introduction à partir de 2011 du Plan d'études romand dans les (demi-)cantons francophones.

¹⁰Les corpus analysés dans cette partie diffèrent de par leur nature et de par la place qu'ils prennent dans le *curriculum* : d'un côté, des plans d'études et des manuels qui relèvent du *curriculum* prescrit ou formel, de l'autre des entretiens qui témoignent de la façon dont le *curriculum* est perçu et mis en œuvre, offrant ainsi un aperçu du *curriculum* mis en action ou *curriculum* réel (Perrenoud, 1993 ; Jonnaert *et alii*, 2009). En comparant les deux niveaux, il est possible à la fois de saisir les lieux de recoupement, mais aussi les distances existant entre ce que l'institution scolaire prescrit et la façon dont ces enseignantes novices pensent et agissent lorsqu'elles abordent ou sont confrontées à la diversité culturelle et religieuse (Galetta, 2018).

Vers plus de diversité ? Une comparaison entre les prescrits de Suisse romande

- ⁷ Les cas du Jura et de la partie francophone de Berne ne seront pas traités dans le cadre limité de (...)
- ⁸ Il existe cependant d'importantes différences cantonales : le canton de Genève accueille 16 % d'élèves (...)

¹¹Les cantons jouissent en Suisse d'une autonomie dans la manière d'implémenter l'enseignement relatif aux religions et choisissent les modalités de mise en œuvre en fonction de cadres juridiques, historiques, structurels et politiques locaux. L'influence de ces cadres se lit en particulier dans le statut que les cantons romands accordent à cet enseignement : un enseignement à part entière dans les deux cantons de tradition catholique que sont le Valais et Fribourg, un enseignement associé à l'histoire dans le canton fortement sécularisé et de tradition protestante de Vaud, un enseignement intégré à l'histoire dans les deux cantons laïques de Genève et de Neuchâtel⁷. Quant aux écoles privées, leur rôle et leur impact sont limités en Suisse, puisqu'elles n'accueillaient, en 2018 que 4,6 % des élèves en moyenne nationale (CSRE, 2018)⁸.

¹²En revanche, et malgré ces différences, les cantons s'accordent en grande partie sur les moyens d'enseignement officiels : il en découle, sur le plan curriculaire, des jeux d'écriture avec un moyen qui est mis en lien, tantôt avec le prescrit d'éthique et cultures religieuses, tantôt avec le prescrit d'histoire en fonction du statut de cet enseignement dans le canton.

13 Cette sous-partie présente les résultats de la comparaison que nous avons effectuée entre quatre types de prescrits : (1) le plan d'études romand pour la discipline éthique et cultures religieuses en vigueur dans les cantons du Valais et de Fribourg ; (2) le plan d'études vaudois publié en 2019 qui est une version remaniée du plan d'études romand ; (3) le programme du canton de Neuchâtel de 2019 dédié à « l'enseignement des cultures religieuses et humanistes » (ECRH) ; (4) les moyens d'enseignement récents que le canton de Genève a adoptés et développés pour « l'enseignement du fait religieux ». L'objectif de la comparaison est d'identifier s'il existe une tendance vers une plus grande prise en compte de la diversité entre le plan d'études introduit dès 2011 et les supports plus récents. Le choix de nous focaliser sur une période de dix ans s'explique par le fait que nous avons pris comme point de départ l'introduction du plan d'études romand qui a eu deux conséquences importantes : d'une part, l'enseignement relatif aux religions n'est plus considéré comme un enseignement facultatif et s'adresse à tous les élèves ; d'autre part, il s'agit du premier plan d'études développé à l'échelle romande, chaque canton développant jusque-là ses propres programmes.

14 Les indicateurs utilisés pour l'analyse sont le traitement du christianisme et de sa diversité interne, le traitement des religions autres que le christianisme et de leur diversité interne, la place accordée à la diversité des élèves et la place accordée à la sphère du non-religieux. À partir de ces résultats, nous évaluerons également dans quelle matrice disciplinaire s'inscrivent les différents prescrits : s'agit-il d'une matrice plutôt théologique (prédominance du christianisme), plutôt phénoménologique (approche par éléments constitutifs) ou plutôt inspirée des sciences des religions (approche contextualisée et à tendance comparatiste) ? Ces indicateurs nous serviront de critères pour situer les prescrits des différents cantons entre eux.

15 Le plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) est le prescrit le plus ancien considéré dans le cadre de cette comparaison. Il accorde une place prédominante au christianisme par rapport aux trois autres « grandes religions » (judaïsme, islam et bouddhisme). Il aborde les éléments constitutifs de ces religions ainsi que leurs fêtes et pratiques et prévoit l'étude des récits de vie des « fondateurs », selon un usage répandu dans les textes scolaires qui se focalisent volontiers sur les temps des origines (Durisch Gauthier, 2018). Est prévue également l'étude de divers récits cosmogoniques, venant ainsi élargir la palette des religions abordées. Aucune référence explicite n'est faite à la diversité interne des trois « grandes religions » autres que le christianisme. La possibilité de travailler sur le paysage religieux en Suisse est cependant programmée, une entrée qui rend possible un approfondissement sur la diversité interne aux courants, ainsi que sur la pluralité religieuse en tant que thème actuel de société. La diversité convictionnelle des élèves est prise en compte dans des indications pédagogiques telles que « Privilégier le respect des différences pour vivre ensemble », ou encore « Exploiter le vécu des élèves » en lien avec la découverte d'événements existentiels ou de différents types de croyances. Le plan d'études recommande aussi de traiter les fêtes des autres religions « en fonction du profil religieux de la classe ». Concernant la sphère du non-religieux, le plan d'études prévoit de travailler les approches laïques et athées sur des événements existentiels (naissance, mort et maladie), recommande de distinguer dans les fêtes les aspects religieux des aspects profanes et propose d'inclure l'athéisme dans la découverte de la conception du bonheur.

16 Le canton de Vaud a proposé, en 2019, une adaptation cantonale du PER en éthique et cultures religieuses, dans laquelle un grand nombre d'éléments bibliques ont été supprimés. Le plan d'études vaudois a maintenu une grande partie des éléments en lien avec la diversité religieuse, à l'exception de ceux en lien avec le paysage religieux de Suisse et de la diversité interne au christianisme. Ces éléments peuvent néanmoins être abordés à travers une nouvelle

entrée consacrée à la diversité des confessions. Dans l'ensemble, il est possible d'observer un rééquilibrage en termes de poids accordé aux différentes traditions religieuses, cependant sans augmentation de contenus en lien avec les religions autres que le christianisme. C'est dans les nouveaux moyens d'enseignement que l'on perçoit une prise en compte accrue de la diversité. Ainsi, dans la nouvelle version du moyen *Un monde en couleurs* (Dutoit et alii, 2020), les éditeurs ont ajouté une comparaison avec l'islam dans la partie consacrée à la naissance de Jésus, et proposé, outre des récits de naissance extraordinaires, une exploitation comparatiste des récits de naissance de Jésus et de Bouddha.

17Une approche plus égalitaire en termes de quantité de contenus ne signifie pas non plus une élimination des biais ethnocentriques en faveur du christianisme. Ainsi, par exemple, l'approche par « grandes religions » est demeurée la norme (le canton de Neuchâtel parle de « religions du monde »). Or, il s'agit d'un modèle christianocentré (Owen, 2011 ; Bleisch & Schwab, 2021). Remarquons également que le plan d'études vaudois se fonde, comme son référent romand, sur des catégories chrétiennes pour l'analyse des religions (fondateur, croyance, interprétation littérale/symbolique) (Meylan, 2015).

18Si l'on s'intéresse à présent au canton de Neuchâtel et aux nouvelles prescriptions de 2019 (Egger & Giaouque, s.d.), on s'aperçoit que les apports spécifiques concernant le fait religieux sont très proches de ceux prescrits par le plan d'études vaudois. À la différence du canton de Vaud cependant, la figure de Jésus est abordée de manière "intégrée" avec les autres "fondateurs" et non plus comme figure à part, ce qui pourrait dénoter un souci supplémentaire dans le canton de Neuchâtel de traiter les différentes religions sur un pied d'égalité. L'absence d'attention à la diversité interne ainsi que l'utilisation de catégories christianocentrées sont toutefois attestées pour ce canton également.

19Le canton de Genève, qui est le dernier canton pris en compte dans cette comparaison, partage plusieurs moyens d'enseignement avec ses voisins romands. À cet égard, il s'inscrit dans la ligne décrite. Nous relèverons cependant trois éléments spécifiques à ce canton : l'attachement qu'il porte à un enseignement du fait religieux ancré dans les textes, une volonté de renforcer l'ouverture sur l'autre et ses diversités internes et l'accent mis sur la laïcité. L'attachement aux textes se lit dans l'enseignement des Grands Textes introduit en 2011 dans ce canton. Même si cet enseignement a été abandonné après quelques années de mise en œuvre seulement (Borgeaud, Durisch Gauthier & Heimberg, 2021), une focale sur le médium textuel a été conservée dans les brochures récentes publiées par ce canton (Vuillemin & Eckert, 2020a et b). Quant à l'accent mis sur la laïcité et sur la place de la diversité dans un enseignement laïque, il s'exprime par exemple dans la loi sur la laïcité de 2018, qui stipule à son article 11 : « il est dispensé l'enseignement du fait religieux dans sa diversité ».

En conclusion de cette comparaison, nous retiendrons les quatre points suivants :

20Par rapport au plan d'études romand introduit en 2011 et en vigueur dans les cantons de Fribourg et du Valais, il existe dans les cantons étudiés une volonté de traiter les différentes religions sur un plus grand pied d'égalité, ce qui n'implique pas une augmentation des contenus liés à la diversité religieuse. Par ailleurs, cette évolution vers une approche égalitaire ne remet pas fondamentalement en cause le paradigme des « grandes religions » ou « religions du monde », ni l'adoption de concepts chrétiens pour étudier les religions autres que le christianisme. Ces éléments indiquent que le modèle dominant reste celui d'un enseignement ancré dans une matrice théologique (prédominance du christianisme) et phénoménologique (approche par éléments constitutifs). L'influence de ces matrices vont cependant en diminuant

dans l'ordre suivant des cantons : les cantons catholiques de Fribourg et Valais, puis les cantons de Vaud et de Neuchâtel et enfin le canton de Genève, où la perspective inspirée des sciences des religions (contextualisée et comparatiste) est la plus présente.

21 Plus que dans les plans d'études, c'est dans les moyens d'enseignement que se dessine une tendance vers une plus grande prise en compte de la diversité et dans la mise en œuvre d'une approche comparatiste susceptible de créer une mise à distance, une extériorité envers les traditions étudiées.

22 Le peu de temps octroyé à l'enseignement relatif aux religions ne favorise ni l'approche des diversités internes, ni la prise en compte de la sphère du non-religieux. De manière générale, ces deux aspects sont les moins développés. On remarquera que les effets de réduction ou de limitation importante impliquent aussi le risque de générer des propos stéréotypiques et essentialisants (par exemple : un "juif" ou un "musulman", c'est quelqu'un qui va à la synagogue ou à la mosquée et qui accomplit scrupuleusement ses prières) (Bleisch, 2019).

23 Les plans d'études et les moyens d'enseignement présentent très peu de contenus en lien avec la situation contemporaine de pluralité religieuse en Suisse. Ils n'ont donc pas pour but de montrer comment la diversité religieuse se manifeste en Suisse, ni de s'interroger sur comment vivre au sein d'une société plurielle. Ceci s'explique probablement par le fait qu'il s'agit d'une thématique qui peut rapidement évoluer vers une question socialement vive (Legardez, 2006 ; Simmoneaux, 2019) et parce que les apports réflexifs sont plutôt abordés par l'axe éthique de la discipline. Avec l'accent mis dans l'ensemble des moyens récents sur la démarche d'enquête, cet enseignement pourrait trouver une place plus assumée.

Les entretiens : perceptions et expériences de la diversité par des enseignantes novices du canton de Vaud

24 Les entretiens dont nous allons extraire et analyser les données ont été réalisés entre 2018 et 2020. Il s'agit d'entretiens semi-guidés lors desquels les enseignantes novices déterminent elles-mêmes quelles situations sont en lien avec la diversité culturelle et religieuse.

- 9 Les femmes sont largement majoritaires dans cette formation, il ne s'agit donc pas d'un biais dans (...)

25 Les entretiens faisaient suite à un questionnaire anonyme sur la diversité culturelle et religieuse, où les répondants pouvaient indiquer leur adresse s'ils étaient d'accord pour participer à un entretien. L'échantillon, constitué de personnes volontaires, n'est donc pas représentatif. Les répondantes sont toutes enseignantes novices à l'école primaire (élèves entre 5 et 12 ans) et en formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)⁹. La formation qu'elles suivent sur trois ans et qui compte 180 crédits ECTS alternent des périodes de cours à la HEP Vaud et des périodes de stage dans différentes classes du canton de Vaud. Durant leur première année de formation, elles ont toutes suivi un enseignement en didactique d'éthique et cultures religieuses dans le cadre d'un module dédié aux disciplines des sciences humaines et sociales. La plupart des étudiants n'ayant pas eu de cours de sciences des religions durant leur cursus scolaire, la HEP Vaud propose également à

ces derniers un atelier facultatif dédié aux savoirs disciplinaires pour l'éthique et cultures religieuses ; celui-ci n'était toutefois pas évalué jusqu'en 2018 et les étudiantes interrogées ne l'ont pas toutes suivi. De manière générale, le volume de formation dans les didactiques des sciences humaines et sociales (éthique et cultures religieuses, histoire et géographie) est restreint : il est de 3 crédits pour les étudiants qui se destinent au cycle 1 (élèves de 4-8 ans) et de 6 crédits pour ceux qui se destinent au cycle 2 (élèves de 8-12 ans) auxquels peuvent s'ajouter des crédits en lien avec un mémoire professionnel ou avec des modules interdisciplinaires.

Le tableau suivant fait état du profil des répondantes.

Tableau 1. Profil des répondantes

	Âge	Origines	Profil religieux
1	23 ans	Suisse, mère d'origine canadienne, père suisse	Protestante indifférente
2	55 ans	Suisse, parents d'Europe du Sud	Orthodoxe distanciée
3	22 ans	Suisse	Protestante, pratiquante dans sa jeunesse, a travaillé comme accompagnante dans des camps de catéchisme
4	23 ans	Suisse	Évangélique très impliquée
5	28 ans	Née en France, parents provenant des Balkans, Bac en France et Université en Suisse	Orthodoxe distanciée
6	22 ans	Suisse, mère d'origine anglaise, père suisse	Évangélique très impliquée
7	24 ans	Née en Suisse alémanique, parents d'Amérique latine d'origine suisse	Catholique pratiquante (impliquée) ; se dit pratiquante, mais aussi très ouverte
8	23 ans	Suisse	A reçu une éducation religieuse, mais se déclare agnostique

Source : auteure

- 10 Les entretiens ne seront pas traités dans cet article dans leur cohérence propre. La connaissance d ([...](#))

26L'échantillon montre que les personnes se déclarant religieuses et/ou avec des ancrages multiculturels sont surreprésentées. L'enthousiasme de personnes avec ce type de profil à répondre à une sollicitation de participation à un projet de recherche en lien avec le domaine religieux est attesté dans d'autres contextes également (Ansen Zeder *et alii*, 2020). Ce qui frappe également, c'est qu'aucune répondante n'a été socialisée dans une religion minoritaire autre que chrétienne¹⁰.

27Comme pour les prescrits, nous proposons une analyse de contenus selon une approche thématique. Deux catégories principales ont été utilisées : la diversité perçue comme richesse

et la diversité perçue comme difficulté (Rohrer & von Fischer, 2011). Il existe bien sûr d'autres façons de conceptualiser la diversité (par exemple, Eberhard, 2020), mais le modèle binaire choisi nous paraît intéressant car il permet de thématiser aussi les difficultés rencontrées et, lorsque cela est possible, les stratégies mises en place pour répondre aux situations.

La diversité considérée comme une richesse

28La diversité est considérée comme une richesse en termes d'apports de connaissances en classe. Le plus souvent, ces apports sont attribués à des élèves dont l'appartenance religieuse n'est pas chrétienne. Les propos servent d'appui aux propos de l'enseignante-novice (E1) ou complètent les lacunes de l'enseignante novice et/ou des manuels (E5).

29Les élèves sont considérés comme des ressources importantes : ils apportent des informations sur les thèmes traités et sont également des appuis à la gestion de classe. On remarquera que les élèves fonctionnent comme des experts-témoins, soit de par leur propre volonté (E5), soit en étant expressément sollicités par l'enseignante (E4).

30Parfois, le vécu des élèves n'est pas sollicité comme un appoint à l'enseignement, mais en constitue la matière première. Ainsi, une répondante dit organiser en début d'année ou à l'occasion de grandes fêtes un partage de pratiques entre élèves, une expérience qu'elle évalue très positivement :

- 11 La 3P correspond à la 3^e année primaire, donc à des élèves de 6-7 ans.

« [...] j'ai trouvé que c'est des moments qui se passaient toujours bien, puisque même si, si certains élèves étaient plutôt au début de l'année attachés à **leurs** propres expériences, et vu qu'ils sont encore jeunes et qu'ils sont en 3P¹¹, ils n'ont pas encore cette prise de distance avec celles des autres, de faire comme ça, ce genre de partage, je trouve que cela leur permet de mieux se comprendre les uns et les autres et d'aller les uns vers les autres ». (E5)

31À travers l'activité de parole et d'écoute, l'enseignante novice constate qu'il s'opère chez les élèves un décentrement et une montée en généralité qui, selon elle, contribue à une éducation à l'altérité et à la tolérance. Cette éducation à l'altérité qui s'adosse à la composition multiculturelle des classes et qui s'appuie sur un enseignement relatif aux religions est mise en avant dans d'autres entretiens qui mettent l'accent sur l'ouverture aux autres croyances (E7), sur la réflexivité (E7), sur les effets pacifiant d'un tel enseignement (E4) et sur l'opportunité de travailler sur les stéréotypes culturels (E6).

32On remarquera que les ressources sur lesquelles les enseignantes fondent leur enseignement sont tantôt des pratiques (E4, E5), tantôt des croyances, (E7, E4), tantôt des connaissances culturelles ou religieuses apportées par l'élève (E1, E5). Pour les séquences qui portent sur les monothéismes, l'utilisation du moyen *Un monde en couleurs* (Dutoit et alii, 2005) est la ressource qui est largement la plus souvent mentionnée.

33Enfin, l'enseignement relatif aux religions dans leur diversité peut aussi être considéré de manière globale comme une richesse (E3, E4, E8).

La diversité conçue comme une difficulté

34La diversité est aussi perçue et/ou décrite comme une difficulté par nos interlocutrices. Une répondante évoque la demande d'une famille musulmane de dispenser son enfant d'activités en lien avec Noël. La demande est acceptée par la direction (E5) : l'élève reçoit un dossier contenant d'autres activités et, quand il y a des chants, il se rend dans la classe d'en face. Cette situation ne satisfait pas dans un premier temps l'enseignante qui estime que tous les élèves devraient connaître les pratiques du pays dans lequel ils vivent. Lorsque, l'année suivante, le même directeur reçoit une demande similaire, il refuse d'entrer en matière :

- 12 Abréviation d'Éthique et cultures religieuses.

« [...] là, la direction a dit que c'était dans le programme de traiter de toutes les religions, le programme d'ECR [12](#), et puis, heu, qu'on ne pouvait pas, que la maman ne pouvait pas faire cette demande. Vu qu'il y a un travail sur les trois grandes religions et nous, dans notre établissement, on travaille aussi sur d'autres religions présentes en classe, et bien, on ne pouvait pas y échapper ». (E5)

35Ce changement de cap par la direction révèle une appréciation différente du statut de la discipline qui, de facultative, devient obligatoire. On remarque aussi une différence quant aux contenus discutés : dans le premier cas, il est question d'activités autour de Noël et de chants (le directeur propose à l'enseignante de choisir des chants et des poèmes en lien avec l'hiver), alors que, dans le second cas, Noël est inclus dans la présentation des trois religions monothéistes (contenus de sciences humaines et sociales). Des aménagements, qui sont jugés non problématiques par les répondantes et qui ont pour but de maintenir des activités communes, sont décrits dans quatre autres entretiens (E2, E6, E4, E7).

36Deux situations jugées problématiques impliquent des élèves entre eux. La première concerne un élève qui reproduit une église dans un dessin et qui se voit dire par deux camarades « *Ah, tu dessines une église, t'es plus musulman !* » (E1). L'élève va expliquer la situation à l'enseignante qui le conforte dans l'idée que les deux choses n'ont rien à voir entre elles et qui le sépare du groupe. Une deuxième situation a lieu dans une classe d'accueil que fréquentent des enfants récemment arrivés en Suisse. Deux élèves syriens identifient un élève érythréen comment étant chrétien et lui disent qu'il ira brûler en enfers, ce qui stresse beaucoup l'élève qui ne sait comment se défendre (E2). L'intervention de l'enseignante novice dans le premier cas et de l'enseignante titulaire dans le second mettront fin à la situation. Ces situations illustrent des cas d'assignations religieuses par les pairs, accompagnées de propos violents dans le cas de l'élève érythréen, une situation qui, selon l'enseignante novice, ravive chez l'élève des traumatismes vécus dans son pays d'origine.

37Un autre type de difficulté mentionné est la limite posée par les moyens d'enseignement à disposition. Une répondante souligne son malaise à enseigner des récits bibliques dans un contexte multiculturel et le caractère limitant d'une présentation sur les trois monothéismes (E2). Une enseignante aurait souhaité une formation plus poussée sur les religions asiatiques (E8), et une autre se plaint de l'absence de l'hindouisme dans les moyens alors que beaucoup d'élèves sont hindouistes (E5).

38Plusieurs enseignantes novices évoquent les réticences d'enseignants du terrain à prendre en charge un enseignement relatif aux religions. Elles évoquent différentes stratégies : délivrer un enseignement très factuel et sans grands détails (E1, E8), privilégier l'éthique (E2, E3, E8), confier cet enseignement aux stagiaires (E2). Une enseignante novice explique que tous les enseignements auxquels elle a assisté dans ses stages portaient sur le christianisme. Elle

l'explique par le fait que le christianisme est ce que les enseignants connaissent le mieux, puis ce serait le judaïsme « qui poserait le moins de problème ». Elle ajoute que les enseignants ont peur de s'aventurer vers d'autres religions (E4).

Comparaisons entre les prescrits et les entretiens

39 Il existe une convergence entre les prescrits et les pratiques sur le plan des contenus (diversité des croyances, pratiques et fêtes et présentation des trois monothéismes). Il y a convergence également entre les méthodes pédagogiques prescrites et celles mises en œuvre. Le PER en effet préconise notamment de traiter les fêtes en fonction du profil religieux de la classe. Ce dernier aspect, particulièrement présent dans notre corpus, n'est à aucun moment interrogé ou remis en question par les répondantes qui ont abordé les fêtes en classe. La priorité faite aux contenus en lien avec le christianisme apparaît aussi dans les entretiens. Une répondante dit n'avoir assisté qu'à des enseignements portant sur le christianisme.

40 La fête de Noël est intéressante à plusieurs titres. Inscrite en tant qu'objet d'enseignement dans le PER, elle est au cœur de nombreuses situations en lien avec des activités traditionnelles (bricolage, poèmes et chants). Trois éléments peuvent être mis en évidence à propos de ces activités : elles ne trouvent pas d'ancrages dans les plans d'études d'éthique et cultures religieuses et sont décrites comme des pratiques culturelles ; elles sont perçues par certaines familles issues de différentes minorités religieuses comme des pratiques religieuses ; elles font l'objet d'aménagements qui ne figurent pas dans les prescrits. Si la volonté de maintenir les activités traditionnelles de Noël reste très présente dans le canton de Vaud, les aménagements mentionnés témoignent aussi d'une adaptation de l'école à la diversité de sa population scolaire.

41 Une autre distance par rapport aux prescrits est l'absence complète de références à la sphère du non-religieux, que ce soit dans les contenus ou dans la prise en compte d'élèves possiblement non-croyants. L'entrée choisie pour présenter l'enquête aux répondantes explique peut-être cette absence, la non-croyance n'étant pas considérée par elles comme faisant partie de la diversité religieuse. Un autre facteur explicatif est peut-être la tranche d'âge de la moitié des élèves concernés (entre 4 et 8 ans), à qui on attribue plus difficilement qu'à des élèves plus âgés une posture de non-croyant (« je n'ai pas vraiment eu d'élèves typiquement athées », E5) ou à qui on redoute de présenter cette possibilité de peur que des parents se plaignent d'une immixtion de l'enseignant dans l'éducation religieuse des enfants. Étant donné que toutes nos répondantes ont reçu une éducation religieuse, il est aussi fort probable qu'elles projettent sur leurs élèves une éducation du même type. Une dernière hypothèse est que les enseignantes novices se sentant investies de la mission de proposer un enseignement sur les religions et oublient qu'il existe aussi de nombreux non-croyants dans la population. Savoir si cela est plus le fait d'un enseignement dispensé dans le cadre d'une discipline spécifiquement dédiée aux religions est une question qui ne peut être tranchée sur la base de nos données. Ce qui nous semble très probable est qu'un ancrage dans une matrice inspirée des sciences des religions et de sa perspective critique sera plus propice à une telle prise en compte qu'un ancrage dans les matrices théologiques et phénoménologiques.

42 Sur le plan des convergences entre prescrits et pratiques, l'hindouisme offre un exemple de réduction de distance avec des adaptations récentes du plan d'études vaudois et des moyens d'enseignement.

43 On remarquera enfin que plusieurs situations sont mises en lien avec les appartenances religieuses des élèves, sans que ces situations aient un rapport avec un enseignement relatif aux religions. Celles-ci font écho aux traçages de frontières symboliques entre élèves, tels que décrites dans notre première partie. Ces exemples montrent l'importance de tenir compte des enquêtes sociologiques ainsi que des recherches dans le domaine de l'inclusion (Magnan *et alii*, 2020).

Conclusion : réflexions sur les matrices et pistes d'action pour une meilleure prise en charge de la diversité en contexte de sécularisation

44 Nos analyses des prescrits et des entretiens révèlent que l'enseignement relatif aux religions est encore ancré principalement dans une matrice théologique (prédominance du christianisme, importance des textes bibliques) et phénoménologique (approche par éléments constitutifs). La comparaison à la fois cantonale et diachronique entre les prescrits révèle toutefois une tendance vers une approche plus égalitaire de la diversité et l'inclusion d'apports davantage ancrés en sciences des religions (attention au contexte, comparaison). On notera aussi, à travers les activités de Noël, l'importance, en contexte vaudois, de "pratiques culturelles de référence" qui, sans être explicitement mentionnées dans les plans d'études d'éthique et cultures religieuses, mettent à l'épreuve les relations entre la culture dominante et les religions minoritaires. Les aménagements qui s'ensuivent peuvent être vus comme une contribution à la sécularisation de l'enseignement.

45 Une approche plus égalitaire ne signifie pas une augmentation d'éléments en lien avec les religions autres que le christianisme (par exemple à travers une appréhension des diversités internes), ni une meilleure prise en compte de la sphère du non-religieux. Le peu d'attention porté à cette sphère peut s'expliquer par le recours aux matrices théologiques et phénoménologiques décrit ci-dessus. Cependant, la dotation horaire très réduite allouée à l'enseignement relatif aux religions constitue également un facteur structurel qui contribue à ce peu d'attention, ainsi qu'à un risque de simplification et de décontextualisation des savoirs. Comment en effet mettre en œuvre des démarches explicatives et contextualisées de l'activité humaine lorsqu'il s'agit de circonscrire un enseignement à 8 à 15 périodes par année ? Et comment, en formation des enseignants, motiver les enseignants novices à s'appropriier des savoirs complexes de sciences humaines et sociales lorsque la dotation est aussi réduite ? Le recours massif aux connaissances et expériences des élèves appartenant à des religions minoritaires tel qu'il est attesté dans nos entretiens s'explique également en regard de ce contexte.

46 C'est cependant bien cette proposition d'une approche ancrée dans les sciences des religions que nous retenons pour l'avenir. Afin de mettre en évidence les avantages que cette approche représente – que ce soit sur le plan épistémologique et didactique, mais aussi sur le

plan d'une prise en compte non essentialisante de la diversité –, nous présentons en guise de conclusion trois pistes qui reprennent des points de nos analyses et les prolongent.

Des entrées transversales et problématisées en remplacement du paradigme des « grandes religions » ou « religions du monde »

47L'entrée par le paradigme des « grandes religions » ou « religions du monde », attestée dans les prescrits et les pratiques, pose problème en raison de son caractère christianocentré, mais aussi parce qu'il a pour défaut de suggérer implicitement qu'il existe des « petites religions » ou des « religions mineures » qui seraient moins dignes d'attention (Smith, 2014/1996). Sur le plan didactique, Alberts (2017) critique aussi ce paradigme qui est transposé dans les cursus académiques ou scolaires en « connaissances de base sur les principales religions », lesquelles sont transmises comme des « données » sans que ne soit pris en compte le cadre et le processus par lesquels ces connaissances sont construites. Une piste pourrait consister à entrer par des thématiques et/ou des problématiques et de comparer les différentes réponses apportées par les traditions religieuses et non religieuses, en portant une attention aux similitudes, mais aussi aux différences, ceci afin d'éviter une approche normative du type « Au fond, toutes les religions veulent le meilleur pour chacun » (Bleisch, 2019 : 39). Les fêtes religieuses et civiles représentent à ce titre une bonne entrée, pour autant que les dimensions locales et domestiques y trouvent aussi une place. Le but n'est pas, ce faisant, d'exploiter le vécu des élèves, mais de permettre aux élèves de découvrir comment la diversité religieuse et non religieuse se manifeste en Suisse, puis de s'interroger sur comment vivre au sein d'une société plurielle, selon un modèle pédagogique basé sur les droits humains (Franken, 2017). L'attention portée au domaine domestique permet de mettre en lumière les pratiques d'actrices et acteurs de la vie ordinaire et de donner une place plus importante aux femmes et aux enfants.

La démarche d'enquête pour éviter les risques d'essentialisation et d'assignation identitaire

48Le risque d'essentialisation concerne aussi la pédagogie préconisée par les prescrits romands à propos des fêtes : en étant sollicités comme témoins/experts, les élèves sont, de fait, considérés comme des sujets croyants. Outre le fait qu'on peut se demander si de telles pratiques ne contreviennent pas à la protection de la vie privée (Bleisch, 2019), une telle pédagogie fait aussi encourir aux élèves le risque d'être réduits et assignés à leur identité religieuse. Quelles pratiques privilégier alors ? Depuis quelques années, la démarche d'enquête tient une place importante au sein des didactiques des sciences humaines et sociales et dans les dispositifs de formation des enseignants (Vézier, Piot & Mercier, 2020). Elle est aussi plébiscitée dans les nouveaux moyens romands. Dans une démarche d'enquête, les élèves observent, formulent des hypothèses, écoutent les idées des autres, identifient des questions pertinentes, vérifient les hypothèses et mettent le fruit de leur enquête en commun. Ils font partie d'une communauté de recherche, au sein de laquelle des questions telles que « comment ça se passe ? », « comment sait-on cela ? » sont posées. Ils se familiarisent à la pensée scientifique et sont dans une posture d'observateur et d'enquêteur et non plus de témoin.

Une approche critique des discours publics sur la religion pour comprendre et déconstruire les processus de différenciation sociale et d'essentialisation

49Le but de cette approche n'est pas l'étude des religions en soi, mais l'étude des discours médiatiques sur le religieux et les religions. Elle découle du constat mis en évidence par des sociologues selon lequel les individus – qu'ils se disent appartenir à une religion ou non – considèrent les religions au travers des mêmes prismes que ceux appliqués dans les arènes médiatiques et politiques. Les élèves sont ici considérés comme des actrices et acteurs de la société qui sont ou seront confrontés aux discours publics et à leurs effets.

50Les pistes énoncées tiennent toutes compte des exigences liées à la diversité comprise comme une attention aux divergences. Si l'école entend répondre aux défis d'une société qui se sécularise, elle devra baser l'enseignement relatif aux religions sur des savoirs scientifiques et promouvoir le vivre ensemble en évitant des mécanismes qui, encore trop souvent, conduisent à une essentialisation des personnes et des pratiques.

[Haut de page](#)

Bibliographie

Des DOI sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions qui sont abonnées à un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

ALBERTS Wanda, 2017, « Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions », *Method and Theory in the Study of Religion*, n° 29, pp. 443-458.

DOI : [10.1163/15700682-12341404](https://doi.org/10.1163/15700682-12341404)

ANSEN ZEDER Elisabeth, BLEISCH Petra, DESPONDS Séverine, GIRARDET Melissa, HESS Anne-Claude & ROTZER Bernard, 2020, « “On vous rappellera.” – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche “pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses” comme source d'information. De l'autorisation officielle à la négociation », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 8, pp. 51-66.

BASSET Jean-Claude, DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine & SCHWAB Claude, 2011, *Panorama des religions. Traditions, convictions et pratiques en Suisse romande*, Lausanne et Genève, Enbiro.

BECCI Irene, 2018, « Vers la superdiversité religieuse : diversité, pluralité, pluralisme et reconnaissance », in I. BECCI, C. MONNOT et O. VOIROL, (dir.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse*, Rennes, PUR, pp. 73-91.

BECCI Irene, MONNOT Christophe & VOIROL Olivier (dir.), 2018, *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse*, Rennes, PUR.

BLEISCH Petra, 2019, « Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (Religionskunde) au sein d'une société pluri-religieuse », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 7, pp. 33-44.

BLEISCH, Petra & SCHWAB, Ariane, 2021, « The 'world religions paradigm' as the organising principle of didactic action – a case study », *British Journal of Religious Education*, DOI : 10.1080/01416200.2021.1960486.

DOI : [10.1080/01416200.2021.1960486](https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1960486)

BOCHINGER Chrisoph (dir.), 2012, *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse*, Zurich, Neue Zürcher Zeitung.

BORGEAUD, Philippe, DURISCH GAUTHIER Nicole & HEIMBERG Charles, 2021, « Table ronde : des textes qui font controverse », *Ressources*, n° 23, pp. 84-90.

CENTRE INTERCANTONAL D'INFORMATION SUR LES CROYANCES (CIC), s.d., *Les Nouveaux mouvements religieux (NMR)*. Repéré sur le site : https://cic-info.ch/informations-utiles/fiches-thematique/nouveaux_mouvements_religieux/

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), 2018, *L'éducation en Suisse – rapport 2018*. Aarau : CSRE

CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP), 2010, *Plan d'études romand. Ethique et cultures religieuses*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP. Repéré sur le site : <https://www.plandetudes.ch>

DAHINDEN Janine, MORET Joëlle & DÜMMLER Kerstin, 2011, « Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary work unter Jugendlichen », in B. ALLENBACH, U. GOËL, M. HUMMICH & C. WEISSKÖPPEL (dir.), *Jugend, Migration, Religion, Interdisziplinäre Perspektiven*, Baden- Baden, Nomos, pp. 225-248.

DESCOEUDRES Magali, 2019, Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes. Thèse de doctorat, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.

DESPONDS Séverine, 2018, « Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement », *Éducateur*, n° 6, pp. 12-13.

DEPARTEMENT DE LA FORMATION, DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (DFJC-DGEO), 2019, *Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses, Plan d'études vaudois adapté du Plan d'études romand*. Repéré sur : <https://www.plandetudes.ch>

DURISCH GAUTHIER Nicole, 2018, « Enseigner les faits religieux à l'école publique : pour une approche orientée sciences des religions », *À l'école de Clio, Histoire et didactique de l'histoire*. Repéré sur <https://ecoleclio.hypotheses.org/1584>

DURISCH GAUTHIER Nicole, 2021, « Les religions “autres” que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l’islam comme étude de cas ». *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 9, pp. 10-24.

DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine & SCHWAB Claude, 2005, *Un monde en couleurs*, cycle 1, Lausanne, Enbiro.

DUTOIT Yves & GIRARDET Sabine, 2019, *Un monde en fête*, Lausanne, Agora.

DUTOIT Yves & GIRARDET Sabine, 2020, *Un monde en couleurs*, cycle 1, 3P (version remaniée), Lausanne, Agora.

EBERHARDT Verena Marie, 2020, « Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 8, pp. 9-28.

EGGER Marc-André & REBETEZ GIAUQUE Myriam, s.d., *Enseignement des cultures religieuses et humanistes (ECRH) en Histoire, République et canton de Neuchâtel*, Département de l’éducation et de la famille et Service de l’enseignement obligatoire.

ÉTAT DE VAUD, 2018, 12 juin. *Des mesures pour renforcer l’école obligatoire* [diaporama]. Récupéré de :

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/Communique_presse/documents/Dossier_de_presse_Ecole_obligatoire_12_06_18.pdf.

FRANKEN Leni, 2017, « Coping with Diversity in Religious Education: an Overview », *Journal of Beliefs & Values*, n° 38,1, pp. 105-120.
DOI : [10.1080/13617672.2016.1270504](https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1270504)

GALETTA Francesco, 2017, « Les savoirs en jeu dans les réformes des enseignements de contenu religieux. Le cas de l’école publique tessinoise », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 6, pp. 8-27.

HÖLLINGER Franz & TRIPOLD, Thomas, 2012, *Ganzheitliches Leben. Das holistische Milieu zwischen neuer Spiritualität und postmoderner Wellness-Kultur*. Bielefeld, transcript.
DOI : [10.1515/transcript.9783839418956](https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418956)

JONNAERT Philippe, ETTAYEBI Moussadak & DEFISE Rosette, 2009, *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, de Boeck.

LEGARDEZ Alain, 2006, « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères », in Alain LEGARDEZ et Laurent SIMONNEAUX (dir.), *L’école à l’épreuve de l’actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, pp. 19-31.

LANTHEAUME Françoise, 2011, « La prise en compte de la diversité : émergence d’un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences », *Les dossiers des sciences de l’éducation*, n° 26, pp. 117-132.

LINDEMANN Anaïd & STOLZ Jörg, 2016, « La pluralisation, la sécularisation et le religieux dans les débats publics », *Terra cognita*, n° 28, pp. 20-25.

MAGNAN Marie-Odile, AUDET Geneviève & CONUS Xavier (dir.), 2020, « Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires », *Recherches en éducation*, n° 44.

MADER Luzius & SCHINZEL Marc, 2012, « La religion dans le domaine public », in C. BOCHINGER (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuses*, Zurich, Neue Zürcher Zeitung, pp. 108-140.

MEYLAN Nicolas, 2015, « Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 1, pp. 85-94.

OWEN, Suzanne, 2011, « The World Religions Paradigm: Time for a Change. » *Arts and Humanities in Higher Education* 10 (3), pp. 253-268.

DOI : [10.1177/1474022211408038](https://doi.org/10.1177/1474022211408038)

PERRENOUD Philippe, 1993, « Curriculum : le formel, le réel et le caché », in J. Houssaye, (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 71-76.

ROHRER Marius & VON FISCHER Sabina, 2011, « La diversité religieuse dans les écoles suisses : problème ou potentiel ? », *Terra cognita*, n° 19, pp. 54-57.

ROTA Andrea, 2015, *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*, Lausanne, Infolio.

ROTA Andrea & MÜLLER Stefan, 2017, « L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux XIX^e et XX^e siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : Le canton de Vaud », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 4, pp. 29-44.

SIMMONEAUX Jean, (dir.), 2019, *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*, Paris, educagri éditions.

DOI : [10.3917/edagri.simon.2018.01](https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01)

SMITH Jonathan Z., 2014/1996, « Une question de classe », in D. BARBU & N. MEYLAN (trad.), *Jonathan T. Smith, Magie de la comparaison et autres essais d'histoire des religions*, Genève, Labor et Fides.

STOLZ J. & SENN J., 2021, « Des générations à la foi décroissante : religion et sécularisation en Suisse 1930-2020 », *Social Change in Switzerland*, n° 27, pp. 1-14.

VEZIER Anne, PIOT Céline & MERCIER Charles, 2020, « "L'enseignement des faits religieux" à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, n° 8, pp. 204-217.

VUILLEMIN Isabelle & ECKERT Rodrigue (dir.), 2020a, *Récits de l'Antiquité. Entre paroles et écrits*, Histoire 5P-6P, Genève, DIP. Pistes audios disponibles sur <https://edu.ge.ch/ep/shs/histoire/5p-6p-recits-de-lantiquite>

VUILLEMIN Isabelle & ECKERT Rodrigue (dir.), 2020b, *Regards sur l'Autre. Transformations et ruptures au sein des religions. Brochure*, Histoire 10^e – enseignement du fait religieux, Genève, DIP. Ressources vidéo disponibles sur : <https://edu.ge.ch/co/content/10e-regards-sur-lautre>

[Haut de page](#)

Notes

1 Parmi les termes utilisés pour désigner des enseignants en formation (enseignant débutant, enseignant novice, enseignant stagiaire), nous avons choisi celui d'enseignant novice, à savoir les personnes qui comptabilisent une durée de un à sept ans après leur première expérience en classe (Descoedres, 2019).

2 Pour des données issues d'autres cantons, voir les résultats de recherche de mes collègues du projet intercantonal (Fribourg, Vaud et Valais) « Pratiques d'enseignement en Éthique et cultures religieuses », publiés dans les derniers numéros de la *Revue de didactique des sciences des religions*.

3 L'Église catholique-chrétienne s'est constituée au XIX^e siècle à la suite de l'opposition des catholiques libéraux aux dogmes de l'infaillibilité papale et à la prétention de la papauté à gérer l'Église catholique toute entière. Une partie des catholiques libéraux furent excommuniés. Ils souhaitèrent cependant rester catholiques en se donnant comme modèle l'Église chrétienne des premiers siècles, d'où le nom de « Église vieille-catholique » qui leur est aussi donné (Basset *et alii*, 2011 : 85).

4 L'expression « Nouveau mouvement religieux » (NMR) désigne des mouvements d'une grande diversité qui s'écartent des religions mondialement établies et qui présentent un certain degré de nouveauté (soit par rapport à une tradition antérieure, soit parce qu'ils ont été fondés après la Seconde Guerre mondiale, soit les deux) (CIC, s.d.). Comme exemple, on peut citer la Sôka Gakkai.

5 Voir la définition qu'en donnent Stolz & Senn (2021 : 4) : « La spiritualité holistique ou globale fait référence à des croyances et pratiques d'origines diverses qui se concentrent sur l'intégralité corpopsychospirituelle de l'être humain et combinent ainsi diverses pratiques telles que le yoga, la méditation, la canalisation, la guérison par les pierres, la croyance aux anges ou le contact avec des maîtres secrets dans les combinaisons les plus diverses (Höllinger & Tripold, 2012) ».

6 Les cinq cantons étaient Berne, Jura, Fribourg, Valais et Vaud. En 2013, la maison d'édition a pris le nom d'Agora.

7 Les cas du Jura et de la partie francophone de Berne ne seront pas traités dans le cadre limité de cet article. Remarquons ici que ces deux cantons se réfèrent eux aussi au plan d'études romand et aux moyens d'enseignement Agora.

8 Il existe cependant d'importantes différences cantonales : le canton de Genève accueille 16 % d'élèves dans des écoles privées (le taux le plus élevé de Suisse), le canton de Vaud 9 %, ces taux étant corrélés au nombre de migrants titulaires d'un diplôme du tertiaire et dont les enfants fréquentent des écoles internationales. Mais ces dernières ne sont pas les seules

écoles privées : ainsi, le canton du Tessin, de tradition catholique, compte de nombreuses écoles confessionnelles, tandis que les écoles privées du canton de Bâle-Campagne privilégient des pédagogies alternatives (CSRE, 2018 : 48-49). Il n'existe, à ma connaissance, pas d'études portant spécifiquement sur l'enseignement relatif aux religions dans les écoles privées de Suisse.

9 Les femmes sont largement majoritaires dans cette formation, il ne s'agit donc pas d'un biais dans la façon de sélectionner les candidats.

10 Les entretiens ne seront pas traités dans cet article dans leur cohérence propre. La connaissance du profil des répondantes a donc été traitée uniquement en termes de cohorte.

11 La 3P correspond à la 3^e année primaire, donc à des élèves de 6-7 ans.

12 Abréviation d'Éthique et cultures religieuses.

[Haut de page](#)

Pour citer cet article

Référence papier

Nicole Durisch Gauthier, « L'enseignement relatif aux religions en Suisse francophone et dans le canton de Vaud au prisme de la diversité religieuse et non religieuse », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21 | 2022, 7-22.

Référence électronique

Nicole Durisch Gauthier, « L'enseignement relatif aux religions en Suisse francophone et dans le canton de Vaud au prisme de la diversité religieuse et non religieuse », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 21 | 2022, mis en ligne le 31 juillet 2022, consulté le 14 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cres/5710>

[Haut de page](#)

Auteur

[Nicole Durisch Gauthier](#)

Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) nicole.durisch-gauthier@hepl.ch