

# Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (*Religionskunde*) au sein d'une société pluri-religieuse

Petra Bleisch

**L'enseignement sur les religions est dispensé dans des sociétés marquées par la pluralité religieuse. À l'appui de résultats de recherche, cet article problématise le traitement du savoir en lien avec les religions en contexte d'enseignement et décrit la diversité religieuse au niveau « individuel », « institutionnel » et « discursif ». Il montre que les discours de différenciation essentialisent, hiérarchisent et portent un jugement sur les traditions religieuses, entrant ainsi en tension avec l'un des buts centraux de la formation, à savoir promouvoir une approche respectueuse des modes de vie religieux. Pour que les élèves puissent s'orienter et agir de manière respectueuse en tant qu'actrices et acteurs sociaux au sein d'une société marquée par la pluralité religieuse, il est nécessaire que l'école publique encourage une approche critique des discours publics. L'article traite en outre des stratégies didactiques en lien avec un enseignement sur les religions susceptible de s'opposer aux discours de différenciation décrits.**

Religious studies are taught in a multireligious society. Based on research findings, this article problematizes the handling of knowledge in relation to religions in the educational context. It first describes religious diversity at the "individual", "institutional" and "discursive" levels and argues that the differentiating processes at the discursive level essentialise, hierarchise and evaluate religious traditions. This is at odds with one of the central aims of education, which is developing a respectful approach to religious expressions. In order for students as social actors to orient and conduct themselves respectfully in a multireligious society, state schools must develop a critical approach to public discourses. The article then discusses didactic strategies for religious education which can counteract the differentiation processes described at the discursive level.

Der Religionskundeunterricht findet in einer religionspluralen Gesellschaft statt. Dieser Beitrag problematisiert aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse die Behandlung von religionsbezogenem Wissen im Unterricht und beschreibt religiöse Vielfalt auf den Ebenen „Individuum“, „Institution“ und „Diskurs“. Der Artikel argumentiert, dass die auf diskursiver Ebene bestehenden Grenzziehungsprozesse religiöse Traditionen essentialisieren, hierarchisieren und bewerten, was in einem Spannungsfeld zum zentralen Bildungsziel steht, nämlich einen respektvollen Umgang mit religiösen Lebensweisen zu fördern. Damit nun Schüler:innen als soziale Akteur:innen sich respektvoll in einer religionspluralen Gesellschaft orientieren und in ihr handeln können, muss die Volksschule die Schüler:innen in einem kritischen Umgang mit öffentlichen Diskursen fördern. Dazu werden Strategien einer Didaktik der religiösen Vielfalt diskutiert, welche den auf der diskursiven Ebene beschreibbaren Grenzziehungsprozesse etwas entgegensetzen könnten.

## 1 Introduction

En octobre 2014, la Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) a adopté le nouveau plan d'études harmonisé (*Lehrplan 21*) pour l'école obligatoire en vue de son introduction dans les cantons.<sup>1</sup> Dans ce plan, la « religion » fait partie du domaine des sciences naturelles, humaines et sociales. Au cours des cycles 1 (1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> année) et 2 (5<sup>ème</sup> à 8<sup>ème</sup> année), la *religion* est abordée comme une perspective de la discipline intégrée « Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) ». Au cycle 3 (9<sup>ème</sup> à 11<sup>ème</sup> année), elle fait partie de la matière obligatoire « Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) » (D-EDK, 2016a). Les bases du *Lehrplan 21* formulent, entre autres, le principe directeur central suivant sur l'école obligatoire : « elle encourage le respect mutuel dans le vivre-ensemble, en particulier en lien avec les cultures, les religions et les modes de vie » (D-EDK, 2016b). La Conférence alémanique de l'instruction publique prend ainsi en compte l'existence d'une pluralité religieuse au sein de la société. L'école obligatoire doit contribuer de façon active au respect mutuel dans le vivre-ensemble en tenant compte de la diversité des modes de vie, y compris religieux (cf. Jödicke, 2013).

Cependant, des résultats de recherche récents montrent que les bonnes intentions de certain·e·s enseignant·e·s suscitent parfois des effets contraires et qu'une didactique élaborée de la pluralité religieuse manque encore.

Le présent article se propose donc d'abord d'esquisser la problématique et argumente que la simple transmission de savoir sur les religions est à questionner, car celui-ci implique souvent la perpétuation de pratiques de différenciation potentiellement discriminatoires. Dans un deuxième temps, l'article décrit la diversité des expressions religieuses, pour en tirer, dans un troisième temps, des conclusions préliminaires en vue d'une didactique de la diversité religieuse.

## 2 Esquisse de la problématique

Dans sa récente étude ethnologique en Suisse sur la reproduction des inégalités sociales liée à des critères ethniques et religieux dans les établissements de formation professionnelle et gymnasiale, c'est-à-dire après l'école obligatoire, Kerstin Duemmler (2015) constate que les enseignant·e·s ont certes la volonté de transmettre aux jeunes les notions de compréhension, de tolérance et de respect en les dotant de connaissances sur diverses religions et cultures. Elle relève toutefois que la notion de respect est interprétée de façon très superficielle, à savoir comme l'évitement de déclarations verbales discriminatoires et d'actes de violence. Selon Duemmler, en employant les termes « religion » et « culture » de manière irréfléchie et essentialisante, de nombreuses et nombreux enseignant·e·s réifient les préjugés des jeunes, voire les accentuent. D'autre part, dans une étude de cas d'un enseignant d'une classe de 8H dans le canton de Berne sur la mise en œuvre du concept des « cinq religions du monde », Petra Bleisch et Ariane Schwab (recherche en cours) ont également constaté que sont reproduites la prototypisation des adhérents – la forme masculine est significative – et l'essentialisation d'un « savoir sur les religions » (cf. Masuzawa, 2005 ; Fitzgerald, 2008). Ainsi, les élèves se retrouvent face à des textes décrivant « le juif », « le musulman » et « l'hindou » comme un être religieux, pratiquant dans une tendance orthodoxe qu'il poursuivra pendant toute sa vie. Ainsi, « les musulmans prient [...] dans la mosquée » (Kraus, 2010, p. 37) et « les hindous croient à la réincarnation » (Kraus, 2010, p. 41). Un tel enseignement a pour effet, selon Susanne Owen, que les « enfants de parents immigrés apprennent les idéaux-types de l'hindou, du musulman, du bouddhiste, etc. ce qui ne correspond pas à la tradition plus éclectique ou syncrétique de leur famille » (Owen, 2011, p. 261, notre traduction). Les chercheuses constatent également une hiérarchisation des traditions religieuses : le christianisme est décrit plutôt comme divers, sécularisé et ouvert aux changements dans la société, tandis que les autres « religions du monde » ne le sont pas (encore). Cet aspect de hiérarchisation n'est cependant pas le fruit du jugement de l'enseignant·e, mais il est inhérent au concept des « religions du monde » (Daniel, 2016). Une pratique de différenciation (*doing difference*, selon West et Fenstermaker, 1995) et de hiérarchisation est également constatée par Mette Buchardt (2014). Dans sa recherche au Danemark, elle démontre comment l'école publique attribue aux élèves issu·e·s des familles de croyance islamique une « musulmanité » comme identité religieuse, qui est perçue comme « incomplète » par rapport à une « danoisité chrétienne » et ainsi perpétue un discours discriminatoire. Par conséquent, la production de connaissances et la production de classification sociale sont liées à la comparaison entre « l'islam » et « le christianisme » en classe. Les résultats de Buchardt illustrent que le discours public, dans lequel « les musulmans » sont construits comme groupe homogène et « l'islam » comme « autre », « étrange à une société européenne » est reproduit dans le contexte scolaire et que « religion » fonctionne comme marqueur d'altérité – ce que Mecheril et Thomas-Olalde (2018) nomme le *religious othering*.

<sup>1</sup> Cet article est basé sur le texte modifié et traduit de Bleisch, P. (2017) : Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans : P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag, (dir.) : *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, 179–197. Avec l'aimable accord de la maison d'édition.

Avec leur groupe de recherche respectif, Janine Dahinden et Brigit Allenbach ont constaté que les enfants et les adolescent-e-s, à leur tour, reproduisaient les discours publics, y compris la hiérarchisation et les jugements de valeur portés sur les religions (Allenbach, 2011 ; Dahinden, Moret & Duemmler, 2011). Les adolescent-e-s appartenant à une religion minoritaire (B. Allenbach et J. Dahinden se sont intéressées plus particulièrement aux jeunes musulman-e-s) développent diverses stratégies face au discours dominant et aux expériences discriminatoires qui leur sont associées (Dahinden, Moret & Duemmler, 2011)<sup>2</sup> :

- Elles-ils inversent les rapports hiérarchiques et abordent leur avenir de façon positive.
- Elles-ils confirment la différenciation sociale établie par la société majoritaire et se placent de l'autre côté.
- Elles-ils effacent la différenciation sociale établie en soulignant les points communs. Cette stratégie n'a toutefois été que rarement observée.
- Les garçons mobilisent une masculinité réactive en guise de réponse provocante à la stigmatisation négative.

Les jeunes musulman-e-s endossent ainsi, volontairement ou involontairement, un rôle d'expert-e-s et tentent soit d'expliquer le sens des prescriptions, soit de présenter la violence comme contraire à la religion islamique (Giordano, Allenbach, Herzig & Müller, 2010). *A contrario*, les adolescent-e-s et les jeunes adultes tibétain-e-s, de plus en plus souvent étiqueté-e-s comme bouddhistes par la société, ont à cœur de renvoyer l'image la plus positive possible, ce qui est ressenti par certain-e-s comme une pression (Kind Furger, Leur & Schlieter, s. d.).

Ces quelques résultats de recherches montrent que l'enseignement sur les religions (*Religionskunde*, cf. Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015), en se basant sur des représentations essentialistes, peut, non-intentionnellement, reproduire des stéréotypes et discours discriminants. Suite à ce constat, cet article propose de se tourner vers une description de la diversité religieuse en Suisse afin de contraster le savoir essentialiste enseigné à la diversité empirique.

### 3 Description de la société pluri-religieuse

Sur le plan heuristique, la diversité religieuse au sein de la société suisse (sachant que les résultats de la recherche sont à peu près valables pour tous les pays d'Europe occidentale) se déploie sur trois niveaux et peut être décrite de manière empirique : on distingue ainsi le niveau individuel, le niveau institutionnel et le niveau discursif (cf. Stolz, 2012).

#### 3.1 Niveau individuel

Au niveau individuel, la diversité religieuse peut être décrite par rapport à quatre différents aspects : appartenance(s) à des communautés religieuses, pratique religieuse, signification personnelle de l'identité religieuse et rapport aux autres religions.

Une personne peut se déclarer membre d'une communauté religieuse ou pas.<sup>3</sup> Les données statistiques d'appartenance religieuse, par contre, ne tiennent cependant pas compte des appartenances confessionnelles multiples, ce qui est problématique pour la compréhension du champ religieux (Gladigow, 2005). Par ailleurs, rien n'empêche les personnes sondées de se déclarer sans confession alors même qu'elles ont une vie religieuse très intense. S'ajoute à cela le fait que les personnes qui se réclament d'une communauté religieuse donnée peuvent s'en sentir plus ou moins proches et s'engager dans celle-ci de différentes façons.

2 Voir aussi Monika Müller (2013) qui relève les stratégies de réponse suivantes chez les jeunes musulman-e-s et tamoul-e-s confronté-e-s à la discrimination : neutralisation (négation ou atténuation des expériences discriminatoires subies), démarcation (prise de distance avec les catégories négativement connotées), retrait (réinterprétation positive de la catégorie négativement connotée), jeu sur la différence.

3 Selon les relevés structurels de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2016) pour les années 2012–2014, l'appartenance confessionnelle de la population suisse âgée de 15 ans et plus prend les contours suivants : 38 % se réclament de l'Eglise catholique romaine, 26,2 % de l'Eglise protestante réformée. Les autres communautés chrétiennes regroupent 5,7 % de la population. Cinq pour cent appartiennent à la communauté islamique, 0,2 % à la communauté juive, les hindouistes et les bouddhistes représentant respectivement 0,5 % de la population. Un total de 22,2 % de la population résidante suisse se déclare sans confession et dit n'appartenir à aucune communauté religieuse. Alors que le nombre de membres de l'Eglise catholique et de la communauté juive est resté relativement stable ces dernières années, on assiste à une forte baisse des effectifs de l'Eglise protestante réformée, ainsi qu'à un net accroissement de la population sans aucune appartenance confessionnelle.

En Suisse, on assiste actuellement à un processus général de désinstitutionnalisation des traditions religieuses, qui concerne toutefois plus particulièrement les confessions chrétiennes. La jeune génération actuelle et les jeunes adultes – pour autant qu'ils et elles témoignent de l'intérêt pour cela – souhaitent vivre leur religion en dehors d'un cadre institutionnel, et pouvoir décider eux-mêmes de ce en quoi ils et elles croient et comment (Becci, 2012 ; Stolz, 2012 ; Dahinden, Moret & Duemmler, 2011). Ce processus a plusieurs effets visibles : la transformation des frontières entre traditions religieuses, l'apparition de nouvelles offres religieuses, mais aussi des mouvements d'opposition conservatrices (Stolz, 2012). En corrélation avec l'appartenance à une communauté, les individus participent de manière variable à des rites religieux collectifs ou accomplissent des rites religieux individuels.

Pour ce qui est de la jeune génération actuelle et des jeunes adultes se réclamant de communautés religieuses essentiellement fondées par des populations immigrées, on relève une participation aux rituels collectifs traditionnels nettement inférieure à celle de leurs parents. Simultanément, chez certains adolescent·e·s et jeunes adultes, on observe une intellectualisation et un intérêt pour les réflexions théologiques croissants (Kind Furger, Laurer & Schlieter, s.d. ; Stolz, 2012).

Les individus ont tendance à développer une identité religieuse stable, qui prend souvent ses racines dans la religiosité des parents ou s'en distingue de façon explicite. Divers facteurs biographiques, comme une migration ou une situation de crise, peuvent néanmoins influencer la religiosité d'un individu. En outre, dans des situations concrètes, comme à l'école, l'individu peut avoir une approche flexible de son identité religieuse (Allenbach, 2011 ; Dahinden, Duemmler & Moret 2010).

### 3.2 Niveau institutionnel

Au niveau institutionnel, se trouvent les communautés religieuses.<sup>4</sup> Soit ces communautés regroupent des membres d'un territoire donné, soit des pratiquant·e·s actives et actifs se réunissent en un lieu donné, qui n'est pas nécessairement identique à leur domicile (Baumann, 2012). Les communautés religieuses se distinguent entre elles par différents aspects : leur forme d'organisation, la régulation de l'appartenance et de l'encadrement des membres, l'organisation de la vie de la communauté, les défis liés à la composition démographique, ainsi que les rapports avec les autres communautés religieuses et institutions non religieuses.

En termes d'organisation, on distingue des communautés, des groupes et des organismes factuels religieux régionaux, cantonaux, nationaux, internationaux et transnationaux (Baumann, 2012), aux statuts juridiques divers (associations, fondations ou collectivités de droit public), qui peuvent aussi être organisés de manière informelle (Rüegg, 2002). L'appartenance à une communauté religieuse est régie par différentes règles (naissance, rituels d'initiation ou décision prise en pleine conscience à l'âge adulte) (Baumann, 2012).

Les lieux de rassemblement des diverses communautés religieuses sont utilisés à des fins diverses. Certains servent uniquement de lieu de culte, d'autres favorisent les échanges culturels, et remplissent également une fonction sociale ou pédagogique. Pour les migrant·e·s, ces lieux de rassemblement peuvent devenir des lieux de protection, de respect et de ressources importants (Baumann, 2012 ; Hirschman, 2004). Les communautés religieuses sont en outre affectées à des degrés divers par les mutations de la société. Alors que les Eglises chrétiennes nationales sont confrontées à une baisse plus ou moins marquée de leurs effectifs et à une moyenne d'âge de plus en plus élevée, les communautés d'immigrant·e·s doivent, quant à elles, gérer l'intégration d'un nombre croissant de nouveaux membres, dont de nombreuses jeunes.<sup>5</sup> Simultanément, ces communautés sont souvent en manque d'expertes et d'experts religieux. La majorité des communautés doit en plus faire face à des mouvements réformistes, qui réclament l'égalité entre les sexes ou souhaitent intellectualiser la pratique religieuse (Baumann, 2012).

Les différentes communautés religieuses présentent des degrés d'intégration très divers dans la société suisse. Compte tenu de la diversité des statuts juridiques, les communautés religieuses bénéficient d'un soutien de l'Etat hétérogène et d'une reconnaissance variable au sein de la société (Baumann, 2012), avec des conséquences notamment sur l'accès à l'école publique (Pahud de Mortanges, 2012). Ces différences sont par ailleurs en constante évolution.

---

4 Le rapport du National Congregation Study Switzerland recense 5734 communautés religieuses différentes en Suisse (Stolz, Chaves, Monnot & Amiotte-Suchet, 2011).

5 Ainsi, 56 % des membres de l'Eglise catholique romaine et de l'Eglise évangélique réformée ont plus de 60 ans ; au sein des communautés chrétiennes orthodoxes et musulmanes, respectivement 40 % et 43 % des membres sont âgé·e·s de 18 à 35 ans (Stolz, 2012).

### 3.3 Niveau discursif

La « religion » est abordée dans le cadre des communautés religieuses, mais aussi dans la sphère privée. Les textes religieux et les comportements qui en découlent font l'objet de discussions, notamment en ce qui concerne la répartition des rôles entre les sexes, le caractère obligatoire des rites et leur exécution, le rapport aux autres communautés religieuses et institutions de l'Etat, ainsi que le pouvoir et l'influence des autorités informelles et des expertes et experts religieux. Ces discours intra-religieux se traduisent par différentes formes d'expression de la religiosité.

Indépendamment de l'appartenance confessionnelle, des thèmes en lien avec la « religion » se retrouvent aussi régulièrement au cœur du débat public, notamment dans les médias et les milieux politiques. Dans ce cadre, dans le rapport à la religion, il est possible de distinguer des processus étroitement imbriqués. Pour commencer, les frontières entre les différentes religions et confessions se sont déplacées dans le débat public en Suisse au cours des 40 dernières années. Jusque dans les années 1970, la limite entre protestantisme et catholicisme était claire : elle est aujourd'hui beaucoup plus floue. De même, le christianisme, considéré comme une part importante de l'identité de la Suisse dans le débat public, est actuellement clairement distingué de l'islam (Mader & Schinzel 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010). Le christianisme est décrit comme une religion qui encourage le libre arbitre, qui inscrit la religion dans la sphère privée, qui agit de manière solidaire et bienveillante, et qui promeut une pratique modérée. Par opposition, l'islam est décrit comme une religion qui restreint les libertés individuelles, qui célèbre le religieux dans l'espace public à travers le voile, qui est violente, opprimante, et dont la pratique extrême causerait des dommages. Les médias, en particulier, associent l'islam à des connotations négatives, alors que le bouddhisme est présenté exclusivement de façon positive et décrit comme non violent, paisible, bienveillant et non dogmatique (Mader & Schinzel, 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010).

Depuis 20 ans, la religion apparaît de plus en plus souvent comme un marqueur d'identités collectives : des populations auparavant caractérisées par leur appartenance ethnique, telles que les Albanais-e-s ou les Tibétain-e-s, sont désormais assimilées à une religion (musulmans ou bouddhistes), indépendamment de leur degré de religiosité effectif (Mader & Schinzel, 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010).

Les discriminations positives et négatives découlant de ces mécanismes de distinction et d'attribution ont des répercussions à la fois sur les niveaux individuel et institutionnel de la religion.

Ce survol de la diversité religieuse au sein de la société suisse montre un champ complexe et remet en question le savoir essentialiste enseigné. Il est argumenté ici que se tourner vers la religion vécue (*lived religion* selon McGuire 2008) peut représenter un remède pour l'enseignement sur les religions. Cette proposition constitue une base pour l'élaboration de réflexions didactiques dans la suite de cet article.

## 4 Réflexions pour une didactique de la diversité religieuse

### 4.1 Cadre constitutionnel de l'école obligatoire et diversité religieuse

Sur mandat de l'Etat, l'école obligatoire assure l'éducation des enfants et des adolescent-e-s. Elle est donc soumise à un cadre légal, qu'elle est tenue de respecter tout en participant activement à sa mise en œuvre. En ce qui concerne le rapport à la diversité religieuse, plusieurs droits fondamentaux sont à prendre en compte :

1. Liberté de conscience et de croyance (art. 15 Cst.) : deux principes centraux découlent de la liberté de conscience et de croyance : (1) l'Etat suisse et, par analogie, l'école obligatoire sont neutres en matière de religion (Furer, 2011 ; D-EDK, 2016a).<sup>6</sup> Par conséquent, l'école ne doit ni s'identifier à, ni privilégier aucune religion (Süess & Pahud de Mortanges, 2015). En raison de la diversité religieuse croissante, d'après René Pahud de Mortanges (2012), la neutralité de l'Etat revêt en principe une importance accrue ; (2) nul-le ne peut être contraint-e de suivre un enseignement religieux (art. 15, al. 4 Cst.). Le cours de religion obligatoire proposé par l'Etat à l'ensemble des enfants et adolescent-e-s se doit donc d'être neutre.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> A propos de la naissance de ce droit fondamental suite au conflit du Sonderbund de 1847, voir notamment Furer, 2011.

<sup>7</sup> A propos de la distinction entre l'enseignement religieux et l'enseignement des faits religieux, cf. Frank & Bleisch, 2017 ; Frank, 2010. Dans une décision de 1993, le Tribunal fédéral désignait également un cours non confessionnel ou interconfessionnel comme un cours religieux (lorsqu'il est dispensé par des enseignant-e-s chrétien-ne-s), cf. Famos, 2005.

2. Principe de non-discrimination (art. 8 Cst.), intégration (art. 2 Cst.) et maintien de la paix religieuse (art. 72, al. 2 Cst.) : en vertu de l'article 8 de la Constitution fédérale, l'Etat ne doit faire subir à aucun-e citoyen-ne de discrimination du fait de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques. L'Etat et, par extension, l'école publique ont donc aussi pour mission d'encourager l'intégration sociale, politique et culturelle de tous les citoyen-ne-s et de contribuer au maintien de la paix religieuse. Selon Pahud de Mortanges (2012), à l'heure actuelle, il conviendrait de compléter cette notion par celle de la paix entre les personnes croyantes et non croyantes. L'école obligatoire ne doit donc produire de discours discriminatoire ni sur les croyant-e-s, ni sur les non-croyant-e-s, ni sur les religions et les communautés religieuses.
3. Protection de la sphère privée (art. 13 Cst.) et droit à la liberté d'opinion (art. 16 Cst.): Du point de vue juridique, les convictions religieuses relèvent de la sphère privée (Mader & Schinzel, 2012). La protection de la sphère privée fait partie des droits fondamentaux (art. 13 Cst.). Il en découle que les enfants et les adolescent-e-s ont le droit de ne pas être interrogé-e-s par l'Etat ou par un-e enseignant-e qui le représente sur leur situation et leurs convictions religieuses privées (Gladigow, 2005). La Constitution fédérale prévoit aussi le droit à la liberté d'opinion (art. 16 Cst.). Dans le cadre scolaire, ce droit implique que les enfants et les adolescent-e-s ont le droit de s'exprimer sur leur situation et leurs convictions religieuses, mais aussi de critiquer la religion. En revanche, les enseignant-e-s n'ont pas le droit de forcer leurs élèves à le faire.

Les réflexions qui suivent partent du principe que l'école obligatoire, qui intervient sur mandat de l'Etat, est tenue non seulement de respecter les droits fondamentaux des élèves, mais aussi de contribuer de façon (pro)active à leur mise en application.

#### 4.2 Sélection de contenus pertinents

Dans la mesure où l'école obligatoire soutient l'Etat dans ses efforts visant à promouvoir la paix religieuse, et où les recherches empiriques sur la diversité religieuse indiquent que la religion (notamment l'islam) est devenue un facteur de différenciation sociale majeur entre identités majoritaires et minoritaires et induit des jugements de valeur marqués, l'une des compétences centrales que les enfants et les adolescent-e-s devraient acquérir dans le cadre d'un cours de *Religionskunde* est la suivante: elles-ils doivent être à même d'identifier, de comprendre et de déconstruire les discours et les processus de différenciation sociale (p. ex. via des mécanismes de valorisation de la différence), d'essentialisation (p. ex. via des stratégies d'atténuation des différences), de hiérarchisation et de discrimination des religions, ainsi que d'élaborer des stratégies pour manifester une opposition substantielle à ces processus.

Le cours n'est donc pas axé sur des convictions religieuses personnelles, encore moins sur des connaissances vulgarisées (Gladigow, 2005), mais sur des expressions religieuses ou critiques visibles et collectives au sein de la société, qui se prêtent donc à être explorés (Rota, 2016). Ces énoncés doivent par ailleurs être pertinents pour l'ensemble des élèves, indépendamment de leur religiosité ou de leur appartenance confessionnelle, dans la mesure où, en tant qu'acteurs et actrices de la société, elles-ils sont ou seront régulièrement confronté-e-s à des discours publics et à leurs effets concrets.

Comme montré plus haut, la perception qu'ont les enfants et les adolescent-e-s, tout comme leurs parents, de la religion est fortement influencée par les médias, qui reproduisent des assignations et des jugements de valeur sur les traditions religieuses, et perpétuent la discrimination positive et négative subie par les différentes communautés (Mader & Schinzel, 2012). Partant de ces analyses, Mader & Schinzel (2012) recommandent ceci à l'Etat:

[I]n der schulischen Erziehung eine Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung in Bezug auf die Darstellung der Religionen in den Medien zu fördern [...]. Diese anzustrebende Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Medien [...] ist etwas anderes als das in vielen Lehrplänen enthaltene Ziel, die Jugendlichen zur persönlichen religiösen Auseinandersetzung mit den Religionen anzuhelfen. Es geht hier vielmehr – ähnlich wie im Geschichtsunterricht – um ein Wissen zwischenmenschlich und politisch einflussreicher *Religionsbilder* und nicht ein Wissen um Religionen an sich. (Mader & Schinzel, 2012, 142)<sup>8</sup>

8 « [D]e favoriser, dans le cadre de l'éducation scolaire, le développement d'une compétence d'analyse critique de la présentation des religions dans les médias [...]. Cette compétence visée des élèves [...] est légèrement différente de l'objectif fixé dans de nombreux plans d'études, à savoir inciter les adolescents à développer une réflexion personnelle sur les religions. Il s'agit plutôt, comme dans le cours d'histoire, de connaissances sur les *représentations* de la religion qui ont une grande influence interpersonnelle et politique, et non de connaissances sur les religions proprement dites » (Mader & Schinzel, 2012, 142; trad. Juliette Monnier).

La reconnaissance et la compréhension de la diversité religieuse aux niveaux institutionnel et individuel n'en sont pas exclues, bien au contraire, mais doivent pour différentes raisons se limiter à leur expression publique, qu'elle soit individuelle ou collective. D'une part, il s'agit de respecter scrupuleusement la sphère privée des enfants et des adolescent-e-s, et de ne pas interroger ces dernières et ces derniers sur leurs positions religieuses ou critiques face à la religion, qui relèvent du privé. Bien entendu, les élèves sont autorisé-e-s à les exprimer spontanément dans le cadre du cours et à les soumettre à discussion au sein de la classe envisagée comme une communauté de recherche (*community of inquiry*).<sup>9</sup> En revanche, la pratique et les formes d'expression publiques de la religion font partie de leur vie en tant qu'acteurs et actrices de la société. En définitive, à l'école, les enfants et les adolescent-e-s se trouvent dans un cadre public, et non privé. En vertu du principe de neutralité religieuse, l'école ne peut aborder en classe les élèves comme des sujets croyants qui accompliraient des actes religieux. Par conséquent, dans le cadre scolaire, les enfants et les adolescent-e-s doivent systématiquement être placé-e-s dans une position d'observateurs et observatrices extérieur-e-s (*outsiders*), qui identifient, observent et analysent la communication religieuse éémique et étique (Mostowlansky & Rota, 2016). Pour cela, elles-ils se basent notamment sur des conceptions collectives et publiques (Rota, 2016 ; cf. Frank, 2016).

### 4.3 Identifier, comprendre, déconstruire et élaborer des stratégies

Eu égard aux stratégies centrales du cours de *Religionskunde*, il convient non pas de réifier, voire de renforcer les mécanismes discursifs de différenciation sociale, mais plutôt de les affaiblir. Selon les travaux de Zolberg et de Woon (1999) sur l'assimilation des groupes de migrant-e-s et leurs stratégies de négociation des frontières, cet affaiblissement – ou effacement – peut être désigné par le terme de *boundary blurring*. Une première approche consiste à nommer et comparer les différences et le décalage au niveau de la représentation personnelle et de la représentation extérieure, en se basant sur des faits historiques et des discours actuels. A titre d'exemple, il est possible de présenter la différenciation entre catholiques et protestants aux temps de la Réforme, puis au 20<sup>ème</sup> siècle après la Seconde Guerre mondiale, et de montrer que les frontières sont beaucoup moins nettes actuellement. Il est également possible de mettre en évidence la diversité de traitement de la question de l'identité musulmane. Une autre application du *boundary blurring* consiste à comparer diverses formes d'expression religieuse afin d'identifier les points communs. La comparaison doit être scientifiquement fondée et aller au-delà de parallèles naïfs, superficiels, phénoménologiques et basés sur des associations d'idées (fondateurs des religions, textes sacrés, règles d'or...). Il se pose alors des questions complexes sur les objets de comparaison, sur leur ancrage contextuel et le point de comparaison utilisé, le *tertium comparationis* (Freiberger, 2011). Ce faisant, aucune différence ne doit être omise au profit d'un objectif normatif (p. ex. « Au fond, toutes les religions veulent le meilleur pour chacun-e »). Les comparaisons effectuées au sein du cours de *Religionskunde* peuvent constituer un bon point de départ pour l'exploration de la diversité religieuse. Un exemple : dans la ville de Fribourg, la cathédrale catholique sert essentiellement à l'accomplissement de rituels religieux, tandis que l'église Saint-Michel est exclusivement utilisée comme lieu de retransmission de concerts classiques. Le temple protestant dispose quant à lui de locaux supplémentaires au sous-sol qui sont notamment mis à disposition de l'ensemble des élèves de la ville pour leur repas de midi. Par ailleurs, pendant la prière du vendredi, les différentes salles de la mosquée sont toutes dédiées à ce rituel religieux. En dehors de la prière du vendredi, la cafétéria est cependant mise à disposition des adolescent-e-s, qui peuvent y jouer ou y faire leurs devoirs (Bleisch, Rey, Stoffel & Walsler, 2005). Il est important que les comparaisons effectuées dans le cadre du cours de *Religionskunde* portent sur des phénomènes culturels observables (ici l'utilisation de locaux dans des bâtiments religieux) plutôt que sur le savoir essentialisé (« Les musulmans prient dans la mosquée et les chrétiens à l'église »).

Il est également recommandé de démontrer aux enfants et aux adolescent-e-s que la « religion » n'est que l'un des nombreux marqueurs d'identité (parmi les catégories telles que le « sexe », la « langue » ou encore « l'ethnie »). Une prise de conscience accrue de l'intersectionnalité doit en outre permettre d'aller au-delà de la focalisation sur une seule catégorie et de tenir compte de la superposition de plusieurs appartenances différenciées (Hofstetter & Duchêne, 2010). Cette stratégie consiste non pas à brouiller les frontières, mais à les dédramatiser (*boundary de-dramatization*). Hofstetter et Duchêne (2010) proposent aux enseignant-e-s d'adopter cette stratégie pour lutter contre la reproduction des inégalités sociales. Il conviendrait d'examiner dans quelle mesure cette stratégie est prête à être mise en œuvre avec les élèves. Dans ce cadre, il s'agit également d'examiner la pertinence de mettre l'accent, à titre complémentaire ou d'alternative, sur des catégories plus globales et inclusives. La comparaison des résultats du groupe de recherche sur le PNR 58 dirigé par Dahinden, Duemmler & Moret (2010) concernant Neuchâtel et Lucerne va dans ce sens. Elle permet d'attester que les mécanismes de différenciation sociale sont reproduits quand les différences sont mises en évidence dans le cadre scolaire : alors que les écoles laïques de

9 A propos du concept de *community of inquiry* (communauté de recherche), cf. notamment Sharp, 2007.

Neuchâtel mettent l'accent sur les postures républicaines ou universalistes et soulignent l'égalité entre les élèves (tout en abordant la problématique de la religion), à Lucerne, une attention nettement plus grande est accordée à la diversité religieuse et ethnique. Alors que les adolescent-e-s de Neuchâtel se différencient moins en fonction de critères ethniques que par rapport à l'islam (en tant que catégorie religieuse) les adolescent-e-s de Lucerne, interrogés sur l'altérité, citaient non seulement « l'islam » mais également les « Kosovars ».

L'essentialisation observée dans le discours public sur la religion peut être mise en contraste avec l'évolution historique, mais aussi avec la diversité de la religiosité collective au quotidien. Il faut éviter de véhiculer des informations simplifiées à l'extrême et non inscrites dans un contexte précis, émanant d'une normativité religieuse (des phrases telles que « Les musulmans doivent prier cinq fois par jour » ou « Les bébés juifs sont tous circoncis »). En revanche, une approche par une démarche d'investigation de la religion vécue (*lived religion*) nous semble plus pertinente. Pour échapper à l'essentialisation, il convient par ailleurs de renoncer à la notion des « cinq grandes religions du monde », qui continue à structurer fortement les cours et les supports pédagogiques (Štimac & Spielhaus 2018 ; Frank 2014) – et encore les formations académiques (Cotter & Robertson, 2016).

Plusieurs stratégies doivent être opposées aux jugements de valeur et à la hiérarchisation tels qu'on peut les observer dans le discours public, ainsi qu'aux discriminations qui en découlent. Il s'agit en premier lieu d'aborder la « religion » comme une catégorie sociale de différenciation parmi d'autres. L'analyse critique des discours publics prononcés par les responsables politiques et diffusés par les médias permet de mettre en évidence des jugements de valeur, auxquels peut être opposée la diversité de la religiosité au quotidien. Enfin, il s'agit de déterminer avec les élèves pour quelles raisons et avec quelles conséquences les différentes appartenances confessionnelles et les jugements de valeur correspondants interviennent dans des contextes sociaux précis. Des expériences menées dans le domaine du « sexe » et de la « langue » ont démontré que cela est possible dès la maternelle (Baltes-Löhr, 2014 ; Hofstetter & Duchêne, 2010).

#### 4.4 Pas de reproduction des discours publics à l'école

Comme l'a démontré Kerstin Duemmler (2012), les enfants et les adolescent-e-s, ainsi que les enseignant-e-s, sont non seulement influencé-e-s par les discours publics, mais aussi les reproduisent consciemment ou inconsciemment en classe. Et c'est précisément la conviction que l'enseignement actuel favorise la tolérance et le respect qui nuit à l'affûtage du regard critique que les écoles pourraient porter sur leurs propres mécanismes de différenciation sociale, leur propre production symbolique et leur légitimation de l'inégalité, dans la mesure où les actes et discours discriminatoires sont attribués à d'autres. Selon Duemmler (2012), les élèves sont certes respecté-e-s et pris-e-s en compte par leurs enseignant-e-s du point de vue de leur culture ethnique et religieuse, mais en étant explicitement invité-e-s à s'exprimer sur leur identité spécifique dans le cadre scolaire, les enseignant-e-s favorisent elles-mêmes l'auto-assignation et l'assignation extérieure. Ce faisant, elles-ils participent activement à la création de différences religieuses et ethniques. Duemmler (2012) a par ailleurs constaté que si les enseignant-e-s s'efforçaient de présenter différentes religions de façon neutre, dans le cadre concret du cours, les confessions qui s'écartent des grandes religions chrétiennes sont pointées du doigt pour les restrictions imposées à l'autonomie et à la liberté de leurs fidèles (notamment certaines « sectes ») ou pour le non-respect de l'égalité des sexes selon la norme en vigueur (concerne essentiellement les religions non chrétiennes).

Ce constat impose une analyse approfondie et critique des catégories simplifiées utilisées, ainsi que des processus de différenciation, d'appréciation et de hiérarchisation des religions dans le cadre de la formation de base et continue. Trois stratégies centrales de non-reproduction sont ici proposées pour les cours de religion: (1) chaque pratique de langage doit être soumise à un contrôle critique ; (2) les enfants et les adolescent-e-s doivent être abordé-e-s comme des acteurs et actrices sociaux, et en aucun cas comme des sujets religieux ; (3) le concept didactique de relation au monde vécu doit être repensé.

A titre d'exemple, à la maternelle, une question telle que « Comment fêtez-vous Noël à la maison? » constitue non seulement une intrusion dans la vie privée des enfants, mais exclut aussi celles et ceux qui ne fêtent pas Noël. L'enseignant-e reproduit ainsi la différenciation sociale entre les enfants identifié-e-s comme chrétien-ne-s et celles et ceux identifié-e-s comme non chrétien-ne-s. Mais l'enseignant-e peut aussi formuler la question comme suit : « Au début des vacances d'hiver, de nombreuses familles suisses fêtent Noël, d'autres pas. Que savez-vous là-dessus ? » Ce faisant, elle-il intègre dans son discours l'ensemble des enfants. Chacun-e peut ainsi contribuer à la discussion en partageant son expérience personnelle, ses observations ou ses connaissances de la culture populaire (films pour enfants, p. ex.). Parallèlement, cette question permet de rendre accessibles à l'ensemble des enfants les représentations et les préconcepts, qui peuvent ainsi être traités et contextualisés ainsi que de théma-

tiser l'origine du savoir (Frank, 2015). Ici, la relation au monde vécu ne signifie pas qu'il faille interpeler les élèves comme des expert·e·s de la religion, ni de leur demander de se positionner personnellement sur des contenus religieux. L'objectif est de réfléchir aux discours véhiculés quotidiennement par les médias et la sphère publique sur des thèmes religieux et des références culturelles populaires (discours accessibles à l'ensemble des enfants et des adolescent·e·s), et de susciter une discussion critique à leur propos.

## 5 Conclusions

Les élèves, futur·e·s acteurs et actrices sociaux, sont au cœur du cours de *Religionskunde*. Pour qu'elles·ils respectent la diversité des expressions religieuses au sein de la société, il ne leur faut pas acquérir uniquement des connaissances sur les différentes formes d'expression individuelles et collectives. Un tel savoir ne permet pas d'empêcher la perpétuation de discours publics discriminatoires. Par conséquent, l'école obligatoire doit encourager l'analyse critique des discours publics ainsi que des mécanismes de différenciation sociale, d'essentialisation, de jugement et de hiérarchisation. Elle doit par ailleurs s'imposer à elle-même cette analyse critique. Les recherches à venir démontreront si les propositions formulées ici sont pertinentes à cet égard.



### À propos de l'auteure

Petra Bleisch est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la HEP Fribourg où elle dirige depuis 2015 l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. bleischp@eduf.ch

### Références

- Allenbach, B. (2011). Made in Switzerland. Erzählungen über Religion und Zugehörigkeit von Secondos/Secondas aus Südosteuropa. Dans B. Allenbach & U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköpfer (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 199–224). Zurich : Nomos.
- Baltes-Löhr, C. (2014). Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. Dans E. Schneider & C. Baltes-Löhr (dir.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (p. 337–366). Bielefeld : transcript.
- Baumann, M. (2012). Religionsgemeinschaften im Wandel. Strukturen, Identitäten, interreligiöse Beziehungen. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 22–75). Zurich : NZZ Libro.
- Becci, I. (2012). Religion et socialisation. Défis de la politique de formation. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 171–203). Zurich : NZZ Libro.

- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag, (dir.). *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (p. 179–197). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt.
- Bleisch, P., Rey, J., Stoffel, B. & Walser, K. (2005). *Eglises, appartements, garages. La diversité des communautés religieuses à Fribourg / Kirchen, Wohnungen, Garagen. Die Vielfalt der religiösen Gemeinschaften in Freiburg*. Fribourg : Academic Press.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde : Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8–26.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness : Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (2016). Introduction. The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies. Dans C. R. Cotter & D. G. Robertson (dir.), *After World Religions. Reconstructing Religious Studies* (p. 1–20). Oxon : Routledge.
- Dahinden, J., Duemmler, K. & Moret, J. (2010). *Religion und Ethnizität. Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen (rapport final sur le programme national de recherche PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_DahindenJanine.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_DahindenJanine.pdf)
- Dahinden, J., Moret, J. & Duemmler, K. (2011). Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary work unter Jugendlichen. Dans B. Allenbach U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköpe (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 225–248). Zurich : Nomos.
- Daniel, A. (2016). *Die Grenzen des Religionsbegriffs. Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses*. Bielefeld : transcript.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016a). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016b). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld : transcript.
- Famos, C. R. (2005). Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts. Dans R. Kunz, K. Frank, J. Fuisz, R. Kunz & M. Pfeiffer (dir.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (p. 47–64). Zurich : TVZ.
- Fitzgerald, T. (2008). *Discourse on Civility and Barbarity*. New York : Oxford University Press.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Frank, K. (2014). Bad Religions and Good Religions : The Representation of Religion and Religious Traditions in a New Swiss Textbook. Dans B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (dir.), *Textbook gods. Genre, Text, and Teaching Religious Studies* (p. 62–85). Sheffield : Equinox.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 43–61.

- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 19–33.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement des religions : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–78.
- Freiberger, O. (2011). Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. Dans S. Kurth & K. Lehmann (dir.), *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft* (p. 199–218). Wiesbaden : VS.
- Furer, K. (2011). *Teaching about Religion – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich*. Wien : LIT.
- Giordano, C., Allenbach, B., Herzig, P. & Müller, M. (2010). *Migration und Religion. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (rapport final sur le programme national de recherche PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_Giordano.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Giordano.pdf)
- Gladigow, B. (2005). *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Hirschman, C. (2004). The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1206–1233.
- Heinzen, S. (2015). Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR). *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 72–84.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine Kritische Pädagogik der Vielfalt. Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 16 (10), 41–46.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16–29). Zurich : TVZ.
- Kind Furger, M., Lauer, T. & Schlieter, J. (s.d.). *Buddhistische Identität im Wandel. Eine Untersuchung der zweiten und dritten Generation tibetischer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (rapport final du PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_Schlieter.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Schlieter.pdf)
- Kraus, S. (2010). *Die Weltreligionen kinderleicht verstehen*. Kerpen : Kohlverlag.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). Religion in der Öffentlichkeit. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 110–145). Zurich : NZZ Libro.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions : Or, How European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion : Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford : Oxford University Press.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Religion und die Identifikation der Anderen. Dans I. Dirim & P. Mecheril (dir.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (p. 179–196). Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2016). A Matter of Perspective? Disentangling the Emic-Etic Debate in the Scientific Study of Religion's. *Method & Theory in the Study of Religion*, 28, (3/4), 317–336.

- Müller, M. (2013). *Migration und Religion. Junge hinduistische und muslimische Männer in der Schweiz*. Wiesbaden : Springer.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2016). *Religions*. Récupéré le 18 avril 2016 du site de : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html>
- Owen, S. (2011). The World Religions Paradigm. Time for a Change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10 (3), 253–268.
- Pahud de Mortanges, R. (2012). Die Auswirkung der religiösen Pluralisierung auf die staatliche Rechtsordnung. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, Etat et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 146–171). Zürich : NZZ Libro.
- Rüegg, C. (2002). *Die privatrechtlich organisierten Religionsgemeinschaften in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme und juristische Analyse*. Fribourg : Schulthess.
- Rota, A. (2016). Religion as Social Reality: A Take on the Emic-Etic Debate in Light of John Searle's Philosophy of Society. *Method & Theory in the Study of Religion*, 28 (4/5), 421–444.
- Sharp, A. M. (2007). The Classroom Community of Inquiry as Ritual : How we can Cultivate Wisdom. *Critical and Creative Thinking*, 115 (1), 3–14.
- Štimac, Z. & Spielhaus, R. (2018). Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung. Eine Einleitung. Dans Z. Štimac und R. Spielhaus (dir.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 11–26). Göttingen : V&R unipress.
- Stolz, J. (2012). La religion et l'individu face à la pluralisation religieuse. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, Etat et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 76–105). Zurich : NZZ Libro.
- Stolz, J., Chaves, M., Monnot, C. & Amiotte-Suchet, L. (2011). *Die religiösen Gemeinschaften in der Schweiz. Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung* [rapport final du National Congregations Study Switzerland [NCSS] dans le cadre du programme national de recherche PNR 58]. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_Stolz\\_Chaves.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf)
- Süess, R. & Pahud de Mortanges, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – die rechtlichen Grundlagen. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 78–84). Berne : hep.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Zolberg, A. R. & Woon, L. L. (1999). Why Islam is like Spanish. Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics and Society*, 27 (1), 5–38.