

Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas

Nicole Durisch Gauthier

Cet article a pour but d'analyser les logiques par lesquelles les religions perçues comme « autres », dont l'islam, ont été intégrées aux côtés du christianisme dans les curricula de la discipline Éthique et cultures religieuses de Suisse romande. Pour atteindre cet objectif, il examine les contenus retenus en lien avec l'islam et les musulman-e-s et les finalités éducatives liées à la diversité religieuse tels qu'ils apparaissent dans les plans d'études romand et vaudois. Il propose également deux outils d'analyse pour éclairer cette intégration : une périodisation qui permet d'identifier différentes logiques d'ouverture à la diversité, et trois paradigmes qui permettent d'éclairer les façons dont les curricula romands ont organisé la diversité religieuse ces cinquante dernières années. Si l'article s'inscrit dans le contexte de la Suisse romande, il propose un questionnement didactique plus ample susceptible d'intéresser aussi les didacticien-ne-s à l'international.

Dieser Artikel analysiert die Art und Weise, durch welche Religionen wie der Islam, welche häufig als das „Andere“ wahrgenommen werden, neben dem Christentum in die Lehrpläne des Fachs Ethik und religiöse Kulturen der französischsprachigen Schweiz integriert wurden. Dadurch wird herausgearbeitet, welche Inhalte in Bezug auf Islam und Muslime gelehrt, sowie welche didaktischen Ziele mit religiöser Diversität in den Lehrplänen der französischsprachigen Schweiz und dem Kanton Waadt verknüpft werden. Der Beitrag verwendet dafür zwei analytische Instrumente: Eine Periodisierung, welche es ermöglicht, verschiedene Logiken der Offenheit gegenüber Diversität zu identifizieren und drei Paradigmen, welche beleuchten sollen, wie die Lehrpläne der französischsprachigen Schweiz religiöse Diversität in den letzten fünfzig Jahren thematisiert haben. Obwohl der Artikel speziell den Kontext der französischsprachigen Schweiz ins Auge fasst, eröffnet er breitere didaktische Fragen, welche auch in anderen Ländern von Interesse sein werden.

This article aims to analyse the logics through which religions commonly perceived as the “other”, including Islam, have been integrated alongside Christianity in the curricula of the subject Ethics and Religious Cultures in French-speaking Switzerland. To do so, it examines the contents taught in relation to Islam and Muslims and the educational aims linked to religious diversity as they appear in the curricula of French-speaking Switzerland and the Canton of Vaud. It also puts forward two analytical tools to shed light on this integration: a periodisation making it possible to identify different logics of openness to diversity, and three paradigms that shed light on the ways in which French-speaking Swiss curricula have organised religious diversity in the last fifty years. While the article deals with the context of French-speaking Switzerland, it offers a broader didactic questioning that will also interest didacticians in other countries.

1 Introduction

Depuis les années 1960, le paysage religieux de la Suisse se diversifie. Aux communautés juives présentes en Suisse depuis le Moyen-Âge, et aux multiples Églises réformées, catholiques romaines et catholiques chrétiennes viennent s'ajouter, à la suite de l'arrivée de groupes de migrant-e-s, des Églises orthodoxes et des communautés musulmanes caractérisées par une diversité interne importante (Lindemann & Stolz, 2016). Ainsi, l'islam dénombre en Suisse romande des communautés sunnites, chiites, alévies, ahmadies et soufies (Centre intercantonal d'information sur les croyances, 2014 ; Marzi, 2020).

Cette diversification religieuse de la société suisse est l'objet d'attention de la part des sociologues qui constatent également une augmentation importante de personnes ne se réclamant d'aucune appartenance religieuse. Dans le cadre académique, ces mutations sont généralement traitées en lien avec les concepts de « pluralisation », de « sécularisation » et d'« individualisation » (Bochinger, 2012, p. 12). Cependant, ces mutations ont également un impact sur l'État (gestion de la pluralité) ainsi que sur la société et les individus, qu'ils et elles soient croyant-e-s ou non, notamment via les discours médiatiques sur la pluralité. Sur ce dernier point, les chercheurs et chercheuses constatent en particulier que la logique de présentation des médias conduit à une perception polarisée des

religions : l'islam est connoté majoritairement négativement, tandis que le bouddhisme jouit d'une image positive (Koch, 2011 ; Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger & Krüggeler, 2016).

La diversification religieuse de la société suisse est également une donnée prise en compte dans les prescrits scolaires en Suisse romande. Ainsi la maison d'édition Enbiro/Agora qui conçoit et publie les moyens d'enseignement pour la plupart des cantons de Suisse romande¹ propose dès les années 1980 une ouverture aux traditions religieuses « autres » que celles dites judéo-chrétiennes² auxquelles elle se dédiait exclusivement jusque-là.

C'est dans ce contexte de croissance de la diversité religieuse à la fois dans la société, mais aussi dans les prescrits de Suisse romande que s'inscrit notre article. Ce dernier poursuit les buts suivants, selon une progression qui part du plus large – les logiques d'intégration de la diversité religieuse dans les curricula de ces cinquante dernières années – pour aller vers le plus précis – les contenus liés à l'islam dans les plans d'études romand et vaudois (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP), 2010 et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (ci-après DFJC-VD), 2019) : (1) identifier à quels moments et selon quelles logiques les religions perçues comme « autres » ont été intégrées dans les curricula originellement consacrés à l'étude du seul christianisme ; (2) déduire des plans d'études romand et vaudois les finalités qui sont liées à l'enseignement de la diversité religieuse, (3) repérer les types de contenus qui ont été retenus en lien avec l'islam et les musulman-e-s dans les deux plans d'études (4) réfléchir, dans une perspective critique, aux limites que représentent les logiques d'intégration et le traitement des religions « autres » dans les curricula avec une focale sur l'islam comme étude de cas.

L'article développera une double perspective complémentaire. La première est une perspective didactique avec une attention portée aux types de savoirs disciplinaires mobilisés dans les prescrits ainsi qu'aux finalités qui sont assignées à ces savoirs (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013). Des questions telles que « quels contenus sont sélectionnés dans les curricula ? », « selon quelles stratégies sont-ils intégrés ? », « selon quelles préconceptions et selon quel paradigme épistémologique ? », « étudier la diversité religieuse pour éduquer à quoi ? » participent de cette perspective. La deuxième perspective se rapproche davantage de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008). Selon cette perspective, les contenus des plans d'études – qui font partie du curriculum prescrit – ne constituent en aucune façon une culture universelle, mais sont le fruit d'un tri, d'une sélection faite à l'issue de débats et de négociations et sont ancrés dans un contexte particulier (Pasco & Léziart, 2005). Des questions telles que « quelles influences sociales peut-on reconnaître dans cette sélection ? », « quelles images cette sélection renvoie-t-elle de la diversité et de l'islam ? », relèvent de cette deuxième perspective qui met davantage l'accent sur les déterminants et les enjeux sociaux qui ressortent des prescrits que sur les enjeux liés aux savoirs, à leur transmission et aux apprentissages³.

Outre les finalités liées à la diversité religieuse, les entrées privilégiées pour analyser les curricula seront d'une part, l'islam, en tant que religion faisant partie des religions « autres » (sous-entendu que le christianisme) ou religions minoritaires (sous-entendu en Suisse), et, d'autre part, le christianisme, non pas pour lui-même, mais comme étant la seule religion qui était étudiée avant l'introduction des religions « autres » et dont on peut penser par conséquent qu'elle a eu une influence sur la façon dont ces dernières sont abordées et mises en scène.

Les principaux corpus analysés seront constitués du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) et du Plan d'études vaudois (PEV) (DFJC-VD, 2019) pour la discipline Éthique et cultures religieuses. Le choix de tenir compte du plan d'études vaudois se justifie, d'une part, par le fait que le canton de Vaud – canton le plus grand et le plus peuplé de Suisse romande – est un canton phare dans les orientations éditoriales de la maison d'édition Enbiro/Agora⁴ qui y est établi depuis sa création ; d'autre part, parce qu'il permet d'introduire une vision diachronique à notre étude, ayant été publié neuf ans après le plan d'études romand. Lorsque cela s'avérera utile, par exemple pour étayer une hypothèse, nous nous référerons également aux moyens d'enseignement en tant que parties du curriculum prescrit ou formel (Perrenoud, 1993 ; Defise, Ettayebi & Jonneart, 2009). Notons qu'en Suisse romande le lien entre prescrits et moyens

1 À ses débuts, la maison d'édition Enbiro/Agora, fondée dans les années 1960, fournissait les cantons de Berne, Jura, Fribourg, Valais et Vaud. Actuellement, elle fournit des moyens d'enseignement à tous les cantons romands, y compris aux cantons laïques de Neuchâtel et Genève, avec, dans ce dernier canton cependant, une majorité de moyens édités par le Département de l'instruction publique.

2 Cette désignation est utilisée dans les moyens d'enseignement Enbiro/Agora (par exemple, Dutoit, Girardet et Schwab, 2006) ainsi que dans le Plan d'études romand (voir *infra*) pour désigner l'héritage culturel de l'Occident et/ou de la Suisse. Le terme, qui a été forgé au 19^e siècle, est problématique à maints égards (Trigano, 2008). Nous l'utiliserons uniquement dans son sens émique pour désigner a) un enseignement fondé sur la Bible (Ancien et Nouveau Testament) qui permettrait, selon celles et ceux qui le promeuvent, de familiariser « les élèves aux références juives » (Enbiro, 1992, p. 134), mais qui adopte un point de vue chrétien ; b) l'héritage culturel de la Suisse et/ou de l'Occident, tel que conçu par le Plan d'études romand notamment (l'expression n'apparaît pas dans le Plan d'études vaudois).

3 Concernant les relations complexes qu'entretiennent la didactique et la sociologie, voir Losego (2014).

4 On le voit, par exemple, au fait que le canton de Neuchâtel suit de très près les choix opérés par le canton de Vaud en matière de programme et de moyens d'enseignement.

d'enseignement est particulièrement fort du fait que les enseignant-e-s se voient proposer les moyens d'enseignements d'une seule maison d'édition. Il n'existe donc pas de concurrence, comme par exemple en France, ce qui place la maison d'édition Enbiro/Agora de fait dans une situation de quasi monopole (Rota, 2017). De plus, dans le cas de la discipline Éthique et cultures religieuses, les moyens, au lieu de prolonger les prescrits, peuvent les précéder et les orienter, comme ce fut le cas pour le Plan d'études romand qui a été en grande partie rédigé en fonction des moyens d'enseignement disponibles au catalogue de la maison d'édition Enbiro (Desponds, 2018 ; Rota, 2015). Prescrits et moyens d'enseignement entretiennent ainsi des relations très étroites.

Notre article sera articulé en cinq parties : les trois premières se rapportent au contexte spécifique de la Suisse romande, les deux dernières discutent d'enjeux qui intéressent un cadre plus général. La première partie (2) proposera une périodisation de l'introduction des religions « autres » en Suisse romande à partir de l'analyse des curricula et de l'histoire de la maison Enbiro/Agora. Celle-ci permet de décrire le contexte général et contribuera par la suite à cerner les différentes logiques qui ont présidé à l'introduction des religions autres que le christianisme dans les curricula. La deuxième partie (3) identifiera les finalités en lien avec la diversité religieuse à partir des prescrits d'Éthique et cultures religieuses. Celle-ci nous permettra de mettre en évidence les principales visées mais aussi les limites d'un enseignement portant sur la diversité religieuse tel qu'il est programmé dans les plans d'études de Suisse romande. La troisième partie (4) sera consacrée à la présentation des contenus que les prescrits mettent explicitement en lien avec l'islam et les musulman-e-s. Celle-ci nous permettra de considérer la place de l'islam par rapport aux religions « autres ». La quatrième partie (5) traitera du rôle du christianisme par rapport aux autres religions ainsi que des stratégies d'intégration de l'islam dans les curricula. Cette partie nous permettra en particulier de discuter la place et l'influence du christianisme au sein des dynamiques d'ouverture à la diversité et de dégager trois paradigmes (judéo-christianisme, monothéismes, grandes religions) selon lesquels les contenus des religions « autres » sont organisés à travers le temps. La cinquième partie (6), enfin, indiquera quelques enjeux et pistes pour un enseignement sur la diversité religieuse résolument émancipé des modèles confessionnels et qui tienne mieux compte des enjeux de citoyenneté liés au vivre-ensemble au sein d'une situation plurielle.

2 Ouverture à la diversité : proposition de périodisation

Comme on l'a dit, les mutations du paysage religieux ont eu un impact sur les curricula de la Suisse romande quant à la nécessité de sensibiliser les élèves à différentes religions. Cinq phases principales peuvent être identifiées à partir de l'analyse des publications de la maison romande Enbiro/Agora dont les décisions et orientations éditoriales ont eu, comme on l'a dit, un impact décisif sur les prescrits analysés (Desponds 2018 ; Rota, 2015)⁵.

(1) La première phase comprend les années 1970-1980. Elle est caractérisée par un rapprochement entre réformé-e-s et catholiques dans l'élaboration de moyens d'enseignement, avec pour but explicite de promouvoir une coexistence pacifique (Rota & Müller, 2017). L'ouverture se fait ici par rapport au catholicisme, l'harmonisation des programmes scolaires ayant porté précédemment sur les enseignements protestants (Rota, 2015).

(2) Une deuxième phase comprend les années 1980-1990. Elle correspond à une première ouverture aux religions « autres » chez les élèves du cycle 3 (12-15 ans) avec la parution de deux fascicules portant respectivement sur l'islam (Éditions Enbiro, 1980) et sur le bouddhisme (Éditions Enbiro, 1985), dans un contexte où l'enseignement proposé est encore résolument ancré en histoire biblique. L'ouverture se fait ici sous la forme d'ajouts de fascicules séparés.

(3) La troisième étape comprend les années 1990-2010 : elle est marquée par l'introduction, dans les programmes et les moyens d'enseignement, de fêtes religieuses juives et musulmanes dès le début de la scolarité, soit pour les élèves de 6-8 ans (Éditions Enbiro, 1992). C'est également durant les années 1990 que démarre la publication des calendriers interreligieux toujours disponibles aujourd'hui, le premier consacré aux fêtes (Basset, 1996), le second aux personnages fondateurs (Basset, 1997). Dans le canton de Vaud, l'accent mis sur la dimension interreligieuse est attesté aussi dans le plan d'études de 2000 (discipline « Histoire biblique ») qui souligne « le pluralisme culturel de l'école » qui rend nécessaire « de sensibiliser l'élève aux différentes religions » (DFJC-VD, 2000, partie 3, plan d'études 5, p. 1). Sur le plan institutionnel, cet accent s'est traduit, en 2002, par un changement de nom de la maison d'édition Enbiro : l'acronyme d'Enseignement

⁵ Le PER d'Éthique et cultures religieuses étant l'héritier des prescrits et des moyens d'enseignement de l'ancienne histoire biblique, il semble indispensable pour en cerner les logiques de tenir compte des périodes qui ont précédé son implémentation.

biblique romand est réinterprété en Enseignement biblique et interreligieux romand. En 2006, le Plan d'études vaudois remplace au cycle 3 la dénomination « Culture chrétienne » par « Cultures religieuses » (DFJC-VD, 2006). L'ouverture est conçue ici selon une logique interreligieuse.

(4) La quatrième phase comprend les années 2010-2019. Elle est constituée par l'introduction, à partir de 2011, du Plan d'études romand (CIIP, 2010) dans les (demi-)cantons francophones. Sous l'appellation d'Éthique et cultures religieuses, cet enseignement se distingue par le fait qu'il s'adresse à toutes et tous les élèves (croyant-e-s et non-croyant-e-s) et qu'il n'est plus soumis à dispense comme c'était le cas auparavant. C'est aussi durant cette décennie, en 2013, qu'Enbire devient Agora et prend ses distances avec les communautés religieuses qui ne feront plus partie de la maison d'édition du point de vue institutionnel (Rota, 2017). L'ouverture se fait ici sous la forme d'un enseignement qui s'adresse à l'ensemble des élèves quelle que soit leur appartenance, étape qui s'accompagne, dans le canton de Vaud, d'une association de la discipline « éthique et cultures religieuses » à la discipline « histoire » (Desponds, 2018).

(5) Une cinquième phase a débuté, dans le canton de Vaud, en 2019, année où le canton a publié une adaptation du plan d'études d'Éthique et cultures religieuses (DFJC-VD, 2019) avec notamment un rééquilibrage des contenus d'enseignement en lien avec les différentes traditions religieuses. Le canton de Neuchâtel a proposé récemment un programme très similaire (Egger & Rebetez Giauque, s.d.), et suit largement le canton de Vaud dans le choix de ses moyens d'enseignement. À titre d'exemple, les innovations principales du moyen *Un monde en couleurs* (Dutoit & Girardet, 2020) consistent en la suppression de plusieurs séquences basées sur des récits bibliques⁶, l'allongement d'une séquence consacrée à la diversité des élèves et l'intégration d'éléments de comparaison entre les récits de la naissance de Jésus et des récits de naissances d'autres religions. Dans le canton de Genève, les moyens développés récemment⁷ intègrent l'étude de nouvelles traditions, telles les Aztèques ou les Yorubas, avec une attention portée aux contextes historiques et géographiques (Vuillemin & Eckert, 2021). Les différents éléments mentionnés – comparaison, élargissement à d'autres traditions que les « grandes religions » et attention portée aux contextes – marquent une ouverture à un enseignement davantage orienté sciences des religions.

A ces cinq phases qui correspondent au passage d'un enseignement chrétien (parfois désigné de « judéo-chrétien » dans les curricula) à un enseignement qui s'ouvre à une orientation de type sciences des religions sont également liées différentes conceptions du public-cible : un public d'élèves prioritairement protestant et catholique jusque dans les années 1990, un public intégrant également des élèves de religions minoritaires en Suisse, mais sur une base facultative jusque dans les années 2010, et enfin un public scolaire qui n'est plus identifié en fonction d'appartenances religieuses particulières depuis une décennie.

3 Les finalités en lien avec la diversité religieuse dans les Plans d'études romand et vaudois

Les finalités liées à la diversité religieuse peuvent être déduites du texte qui présente les intentions de la discipline Éthique et cultures religieuses. Par finalité, nous entendons une affirmation de principe « au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs » (Hameline, 1979, p. 97, cité d'après Defise, Ettayebi & Jonneart, 2009, p. 11). Les finalités fournissent un ensemble d'orientations que le plan d'études entend actualiser à travers les savoirs et démarches qu'il propose. Théoriquement, les savoirs proposés à l'étude devraient donc s'orienter aux finalités déclarées.

Quatre finalités peuvent être mises en évidence à partir de l'analyse du texte d'intention du Plan d'études romand (CIIP, 2010, p. 68) pour la discipline Éthique et cultures religieuses. La première finalité repérée est la finalité identitaire : à travers l'étude des cultures religieuses, l'élève est amené-e à « comprendre sa propre origine et celle des autres » et à « trouver ses racines ». Le texte n'indique pas de quel type d'origine il s'agit, mais le contexte fait penser à une origine et à des racines religieuses, ce qui est possiblement problématique pour des élèves non-croyant-e-s ou pour toute approche qui se voudrait non essentialisante. À côté de cette référence à l'identité indivi-

⁶ Les séquences *Ruth et Noémi*, *Jacob et Esaü*, *La reine Esther* ainsi que les paraboles de Jésus ont été supprimées dans le moyen destiné au canton de Vaud. Dans le canton de Neuchâtel où le temps dédié à la discipline est encore plus réduit, la séquence *Joseph et ses frères* a été supprimée en sus des séquences déjà citées.

⁷ Un enseignement des « Grands Textes » parmi lesquels figuraient des textes religieux a été introduit en 2011 dans le canton de Genève qui a alors développé ses propres moyens d'enseignement, en collaboration étroite avec l'Unité d'histoire des religions de l'Université de Genève (Borgeaud, Durisch Gauthier & Heimberg, 2021). En 2018, le canton a renoncé à cet enseignement pour un enseignement du fait religieux. Depuis, le canton publie des fascicules avec l'expertise de la même Unité, et confie la conception graphique et cartographique à la maison d'édition Agora (Éditions Agora, 2020).

duelle de l'élève, le texte fait également référence à une identité collective, celle que procurent les « origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment ». La deuxième finalité repérée est une finalité citoyenne en lien avec des enjeux de vivre-ensemble et d'interculturalité. L'élève est invité·e à comprendre l'origine des autres et à « se placer dans un contexte interculturel et interreligieux ». À noter que l'adjectif « interreligieux » (littéralement : entre les religions) dénote d'une compréhension davantage religieuse que sociologique du contexte. La troisième finalité peut être qualifiée de « patrimoniale » selon la nomenclature utilisée par le plan d'études pour définir les finalités du domaine des sciences humaines et sociales (CIIP, 2010). La discipline vise en effet à donner aux élèves « une connaissance des diverses cultures religieuses ». La quatrième finalité, la finalité éthique, est visée à travers une compréhension du « sens des valeurs diverses cohabitant dans la société », rejoignant ainsi l'enjeu de vivre-ensemble déjà mentionné (Durisch Gauthier, 2020). Notons que la finalité du questionnement existentiel⁸, qui apparaît également dans ce texte d'intention, n'est pas mentionnée en lien avec la diversité. Ce domaine se caractérise en effet plutôt par une forme de résolution de la diversité par un questionnement que l'on suppose universel.

Le Plan d'études vaudois de la discipline Éthique et cultures religieuses est, comme on l'a vu, une adaptation du Plan d'études romand. Beaucoup plus réduit que la version romande, ce plan d'études se caractérise par la suppression de nombreux contenus bibliques. Parmi les finalités communes aux deux plans d'études figurent la finalité « patrimoniale » (acquérir « des connaissances sur les principales traditions religieuses ») ainsi que les finalités éthique et interculturelle (identifier et comprendre ses valeurs et découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, développer une responsabilité éthique orientée vers la recherche du vivre ensemble, sensibiliser à la notion de croyance/non-croyance et à la diversité des croyances pour saisir la tolérance et le respect de la différence). La finalité identitaire n'est pas évoquée dans sa dimension individuelle (l'identité de l'élève), mais le christianisme sert ici aussi de point de référence généralisé, cette religion étant décrite comme ayant « profondément marqué la culture, les institutions, les valeurs et les mentalités de la Suisse ».

Les finalités en lien avec la diversité religieuse que nous avons formalisées à partir du texte d'intention montre une double façon de concevoir la diversité dans sa réalité sociale contemporaine : d'une part, la diversité considérée sous l'angle d'un nécessaire ancrage de l'individu au sein d'une pluralité (l'être humain considéré comme situé, comme enraciné), sans que ne soient cependant pris·e·s en compte les non-croyant·e·s ou les sans appartenance. La perspective est ici individuelle ; d'autre part, la diversité considérée comme une occasion de poursuivre un intérêt général, civique, à savoir le vivre-ensemble dans la tolérance et le maintien de la cohésion sociale. La perspective est ici sociale. On remarquera que dans les deux cas, les connaissances sur les religions représentent autant un moyen de se connaître et de mieux vivre-ensemble en société qu'une finalité en soi.

Dans cette partie, nous nous sommes intéressé·e·s à la question « la diversité, pour éduquer à quoi ? ». Dans la prochaine partie, nous allons examiner quels contenus ont été sélectionnés en lien avec l'islam et les musulman·e·s donc la question « pour faire apprendre quelles connaissances ? »⁹.

8 Les valeurs dans les plans d'études sont liées explicitement au domaine de l'éthique. Le domaine existentiel, distinct du domaine éthique, aborde les interrogations et réponses des traditions religieuses pour adresser la question du sens.

9 Je reprends ici des formulations du didacticien Jadoulle (2015, p. 60), pour lequel la question « pour éduquer à quoi ? » sert à identifier les finalités, la question « pour faire apprendre quoi ? » les objectifs d'enseignement-apprentissage, la question « Pour répondre à quelle question ? » la question de recherche, la question « pour faire apprendre quelles connaissances ? » les contenus principaux et secondaires. Dans cet article, nous examinons en particulier les questions 1 et 4.

4 L'islam et les musulman-e-s dans les Plans d'études romand et vaudois

La figure suivante synthétise les contenus qui ont été sélectionnés en lien avec l'islam et les musulmans dans le Plan d'études romand en Éthique et cultures religieuses (CIIP, 2010). Les trois cycles ont été pris en compte.

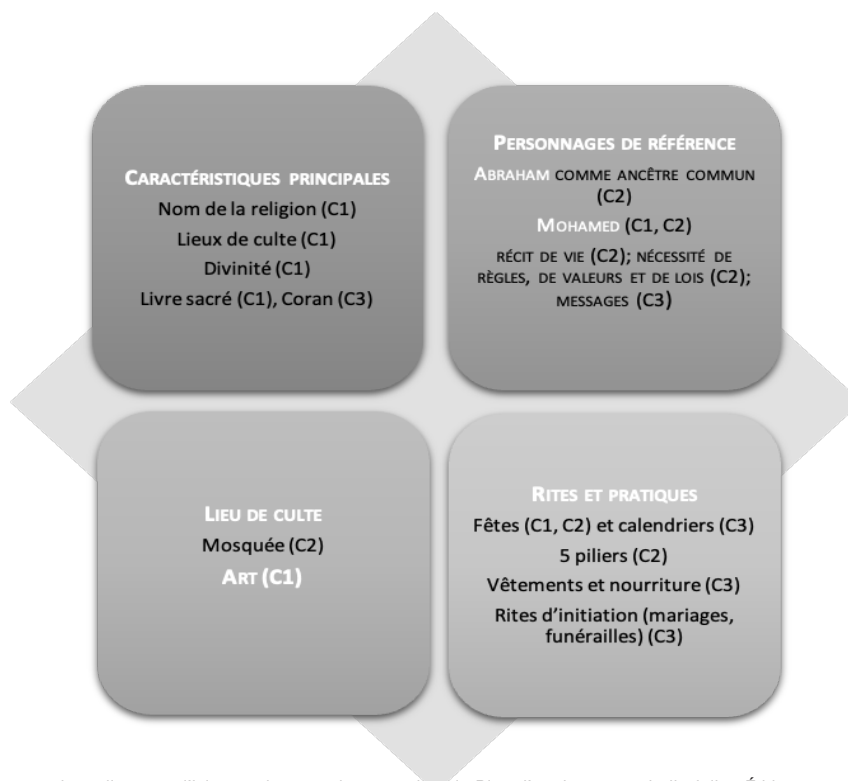


Fig. 1. Contenus explicitement mis en lien avec l'islam ou les musulman-e-s dans le Plan d'études romand, discipline Éthique et cultures religieuses (avec indication des cycles)¹⁰

L'islam est décrit dans le plan d'études comme faisant partie « des trois grandes religions monothéistes », et plus généralement, lorsque la liste comprend aussi le bouddhisme, des « grandes religions ». Il est également relié au judaïsme et au christianisme à travers la figure d'Abraham qui est décrit comme « personnage commun aux trois religions monothéistes », selon une approche attestée dès l'année 1988 dans les moyens d'enseignement (Éditions Enbri, 1988) et qui est toujours en vigueur aujourd'hui (DFJC-VD, 2019).

Si l'on compare l'islam aux autres religions « minoritaires », on constate que les contenus explicitement mis en lien avec l'islam sont très largement du même type que ceux explicitement associés au judaïsme. La principale différence entre les deux religions s'exprime dans les aspects spécifiques retenus au cycle 2 pour étudier ces dernières : le « monothéisme » et le « décalogue » pour le judaïsme, les « 5 piliers » pour l'islam. Quant au bouddhisme, il vient en tant que « grande religion » s'ajouter à l'étude des monothéismes à travers principalement la figure de Siddharta. Les aspects spécifiques retenus pour le bouddhisme sont la « libération de la souffrance » et la « réincarnation ». Au cycle 3, le bouddhisme est également présent dans la liste des « personnalités humanistes ou religieuses marquantes » à travers le Dalai-Lama et Aung San Suu Kyi. En revanche, aucune personnalité juive ou musulmane n'est mentionnée dans cette liste¹¹.

La figure 1 montre que l'islam (mais c'est vrai aussi du judaïsme et du bouddhisme) est abordé en priorité à travers l'étude de ses principaux composants et non comme une religion vécue aujourd'hui en Suisse. Deux exceptions peuvent être signalées. La première se trouve au programme du cycle 2 où l'élève est convié-e à une « analyse historique et sociologique du paysage religieux en Suisse ». On remarquera qu'une telle entrée n'implique pas

¹⁰ C1 = cycle 1, degré primaire, élèves de 4-8 ans ; C2 = cycle 2, degré primaire, élèves de 8 à 12 ans ; C3 = cycle 3, degré secondaire, élèves de 12-15 ans. L'entrée « lieu de culte » apparaît deux fois dans le tableau : une fois, brièvement, comme l'un des composants de l'islam au cycle 1, une autre fois au cycle 2 comme une thématique à étudier en soi. La nécessité de règles, de valeurs et de lois est traitée à travers le décalogue et de toute une série de personnages religieux (Abraham, Moïse, David, Salomon, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta).

¹¹ Les moyens qui étaient historiquement élaborés en lien avec cette entrée intègrent Elie Wiesel et Khomeiny dans la liste des personnalités religieuses du 20^e siècle (Baud et al., 1999). Ces derniers ne sont cependant pas mentionnés dans le plan d'études romand.

forcément une attention portée aux façons divergentes de vivre une religion, ni aux enjeux de citoyenneté liés au vivre-ensemble au sein d'une situation plurielle. En effet, comme cela ressort du moyen d'enseignement les *Religions en Suisse* (Dutoit, 2008), la diversité du paysage religieux est envisagée prioritairement de manière quantitative à savoir de manière statistique et en privilégiant l'angle de la pluralité (il existe de nombreuses religions) plutôt que de manière qualitative à savoir sous l'angle de la diversité (il existe des divergences entre elles et en leur sein) (Becci, 2018, p. 77)¹². Il ne s'agit pas non plus de s'interroger sur ce que cela signifie de vivre au sein d'une société plurielle. L'entrée par les fêtes et les rites, qui constitue la deuxième exception, est également propice à une thématisation de la diversité des pratiques en Suisse, mais comme le montrent les moyens d'enseignement, les différences sont davantage celles qui existent entre les religions que celles présentes au sein de ces dernières. Ainsi, le moyen *Un monde en fêtes* (Éditions Agora, 2019), destiné au cycle 1, présente les « principales fêtes musulmanes » selon un déroulement-type, sans les mettre en rapport avec le contexte suisse et sans thématiser la diversité des pratiques en leur sein. Certes les prescrits romand et vaudois prévoient la possibilité d'aborder les fêtes en fonction du profil religieux (PER) ou du contexte de la classe (PEV), mais comme le montrent les études empiriques, c'est alors prioritairement sur les élèves que repose la responsabilité de donner à voir la diversité (voir, par exemple, Bleisch & Desponds, 2021, dans ce numéro).

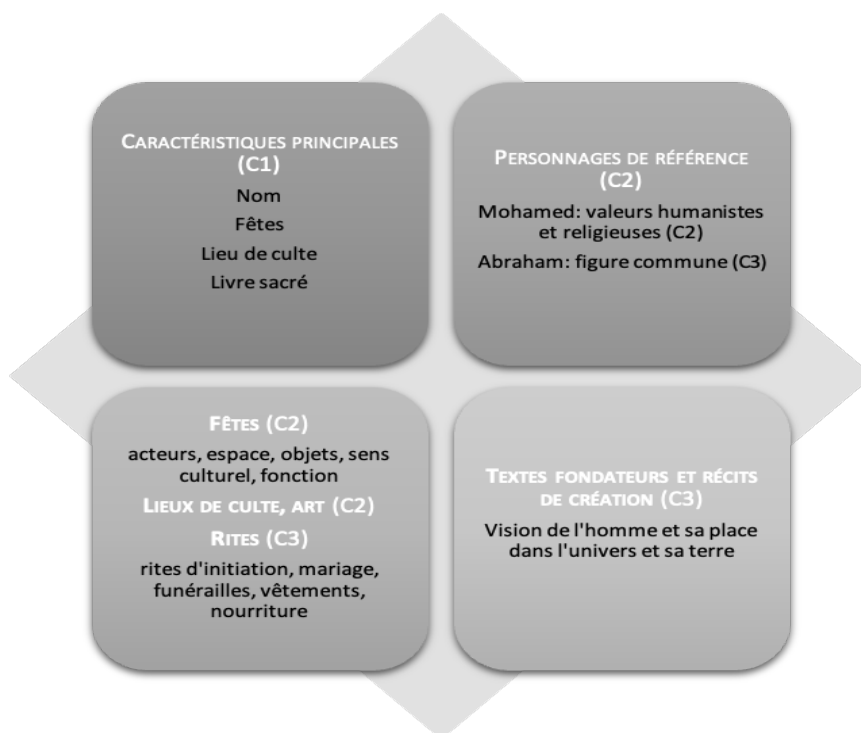


Fig. 2. Contenus mis en lien avec l'islam dans le Plan d'études vaudois (avec indication des cycles)¹³

Les contenus et la structure du Plan d'études vaudois sont très similaires au modèle romand. En-dehors des fêtes qui sont travaillées aux cycles 1 et 2, les thèmes sont cependant abordés sur un seul cycle et sont donc moins approfondis que dans la version romande. L'adaptation vaudoise est en effet une réduction du Plan d'études romand motivée principalement par une réduction du volume horaire alloué à la discipline. Ainsi, même si ce sont les contenus bibliques qui ont été supprimés en priorité, le volume de contenus en lien avec les religions autres que le christianisme a également été revu à la baisse. L'entrée « textes fondateurs » et « récits de création » fait écho à l'étude des récits cosmogoniques du Plan d'études romand, avec une focale mise, dans la version vaudoise, sur les « grandes religions » (le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et, c'est une nouveauté, l'hindouisme) plutôt que sous l'angle des civilisations antiques (Genèse, Mésopotamie, Grèce et Chine). Cette approche par les mythes de création antiques, qui relève de l'histoire comparée des religions, explique l'absence du thème « récits de création » dans la figure 1.

¹² Notons que l'ouvrage de Clémence et Vonlanthen (2013) qui fait partie du coffret *Planète religions* (Éditions Agora, 2016) intègre des pages sur les pratiques en Suisse et constitue à ce titre une exception. Cet ouvrage n'est cependant pas destiné directement à l'enseignement. Il s'agit d'un ouvrage informatif destiné aux enseignant-e-s, comme l'était auparavant le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001).

¹³ C1 = cycle 1, degré primaire, élèves de 4-8 ans ; C2 = cycle 2, degré primaire, élèves de 8 à 12 ans (primaire) ; C3 = cycle 3, degré secondaire, élèves de 12-15 ans.

Les entrées du Plan d'études vaudois sont très générales et ne sont pas mises en lien avec des religions particulières. Parmi les nouveautés, on peut citer au cycle 3, l'« identification de plusieurs situations de tension ou de cohabitation harmonieuse dans différentes aires géographiques et culturelles en lien avec les religions ». Cette nouvelle entrée est mise en lien avec des thématiques du programme d'Histoire, notamment les conflits au Moyen-Orient. On remarquera aussi la suppression de l'entrée « découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes » au cycle 3 qui permettait d'aborder des personnalités contemporaines, mais aussi l'ajout des items « diversité des confessions » et « conversion religieuse » sans mention d'attentes fondamentales qui auraient permis de préciser ce qui entrait dans le périmètre de ces deux thèmes. Alors que le caractère général des entrées du Plan d'études vaudois pouvait donner à penser qu'il était plus ouvert que la version romande, on constate après analyse qu'il est surtout moins précis.

5 Relations entre le christianisme et les religions « autres » et stratégies d'intégration de l'islam : perspective critique

Dans cette partie, nous évaluerons dans un premier temps le rôle que joue le christianisme au sein des dynamiques d'ouverture à la diversité. Il ne s'agit pas ici d'étudier le christianisme pour lui-même, mais de le cerner comme « catégorie » qui influe sur la façon de traiter les religions « minoritaires ». Puis, dans un deuxième temps, nous identifierons les logiques qui ont prévalu à l'intégration des contenus sur l'islam. Une synthèse de l'évolution de la façon d'organiser les relations entre le christianisme et les autres religions en fonction des cinq phases identifiées dans la partie 1 conclut cette partie.

5.1 Christianisme : la religion de référence

Le christianisme jouit d'une place privilégiée dans les plans d'études d'Éthique et cultures religieuses. Ceci est lisible sur différents plans. Sur le plan des finalités, les prescrits, on l'a vu, considèrent le (judéo-)christianisme comme un point de repère important et légitiment ce statut par l'histoire : le christianisme est décrit comme étant au fondement de la société occidentale (PER) ou de la Suisse (PEV). Le christianisme participerait ainsi d'une identité collective qui s'exprime comme une culture ou un système de valeurs détaché de la foi ou de la pratique cultuelle et qui est partagé et partageable par l'ensemble de la classe. Il devient « la religion de toutes et tous » selon une compréhension aussi attestée chez les enseignant-e-s et promue par les Églises traditionnelles qui prétendent s'adresser « indistinctement à l'ensemble de la société » (Rota, 2017, p. 139). On remarquera que cette présentation du christianisme sous l'angle d'une culture historique partagée a pour effet de donner une image idéalisée de cette religion, sans prise en compte des évolutions et dynamiques sociologiques contemporaines comme le fort recul des adhérent-e-s et la perte d'influence des Églises sur les structures étatiques et sociales (Frank, 2014) qui ne sont d'ailleurs mentionnées en nul endroit dans les prescrits. La prérogative du christianisme se lit également dans le nombre d'items qui lui sont consacrés en particulier par le Plan d'études romand. Héritier du prescrit et des moyens d'enseignement de l'ancienne histoire biblique (DFJC-VD, 2000 ; Desponds, 2018), le Plan d'études romand met un fort accent sur les récits et les personnages bibliques dont une partie sont communs aux chrétien-ne-s, aux juifs et juives et aux musulman-e-s. Une grande part de ces contenus a été supprimée du Plan d'études vaudois qui conserve cependant des entrées spécifiquement en lien avec le christianisme comme « Découverte du personnage de Jésus », qui y est traité uniquement selon la perspective chrétienne, ou « Peinture au Moyen-Âge, à la Renaissance et au XVIIIe siècle » qui ne sont pas contrebalancés par des contenus en lien avec d'autres religions. Si l'on considère à présent la question de la diversité interne, on s'aperçoit que, dans le Plan d'études romand, seul le christianisme reçoit un traitement différencié. Or, des études ont montré que la représentation de religions comme des entités monoblocs – on pense ici aux religions « autres » – pouvaient maintenir des stéréotypes et des préjugés (Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020)¹⁴. Un autre paramètre dont il s'agit de tenir compte par rapport au christianisme dans les prescrits est la place qu'y occupe le paradigme « des grandes religions » qui privilégie des « connaissances de base », sans relation avec un contexte précis (Alberts, 2017). Le focus est ainsi moins l'activité humaine dans sa diversité (même si elle est présente de manière quantitative dans la rubrique « Rites et pratiques ») que les éléments constitutifs des religions à savoir une liste d'éléments souvent réducteurs sinon stéréotypés. Le fait que les contenus en lien avec le christianisme soient plus riches et plus diversifiés que pour les autres religions rend cette situation moins aigüe pour cette religion. Par ailleurs, la prérogative attribuée au christianisme se lit aussi dans l'utilisation de catégories christiano-centrées pour aborder les autres traditions religieuses, comme, par exemple, les catégories de « croyance » ou de « fondateur » (Frank & Uehlinger, 2009 ; Meylan, 2015).

14 Le contraste entre un christianisme diversifié et des religions présentées de manière monobloc est à son comble dans le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001, 2004, 2009, 2011) qui détaille treize communautés chrétiennes et ne consacre qu'une seule entrée générale aux musulman-e-s.

L'ensemble de ces dimensions révèle la place privilégiée qu'occupe le christianisme dans le projet de formation propre à l'Éthique et cultures religieuses. Une des questions qui se pose à présent est comment analyser la place faite aux autres religions et en particulier à l'islam dans ce projet et les stratégies utilisées par les rédactrices et rédacteurs pour les intégrer dans les curricula.

5.2 L'islam (et les autres religions) : stratégies d'intégration

De manière générale, les curricula justifient la prise en compte d'autres religions que le christianisme par la diversité religieuse présente dans la société. Si cet élément de contexte explique la raison pour laquelle les programmes ont intégré ces autres religions, il ne nous dit rien de la façon dont celles-ci ont été intégrées. Deux stratégies principales d'intégration peuvent être mises en évidence : celle d'une intégration par recours à un passé commun et celle par les « caractéristiques principales » des religions qui s'inscrit dans le paradigme des « grandes religions ». Si la première vise en priorité à créer du commun et à réduire les différences, la seconde vise à une prise en compte d'apparence plus égalitaire entre les religions.

5.2.1 Appel à un passé commun

La première stratégie est celle de l'intégration par recours à un passé « commun »¹⁵ (Lamine, 2004). Adoptée pour légitimer la perspective œcuménique au sein du christianisme, cette stratégie est également adoptée dès 1992 par les éditeurs et éditrices de *Vive la vie* (Éditions Enbiro, 1992) qui apportent les justifications suivantes en lien avec l'introduction des fêtes religieuses juives et musulmanes dans les moyens d'enseignement destinés aux jeunes élèves : les trois religions « considèrent qu'Abraham est le Père des croyants », elles « sont monothéistes » et, enfin, toutes trois « se réfèrent aux traditions bibliques » (Éditions Enbiro, 1992, p. 134). Avec le patriarche Abraham, nous sommes reporté·e·s en des temps mythiques selon une argumentation bien attestée dans le contexte interreligieux : Abraham est présenté comme l'ancêtre commun, ce qui implique non seulement une origine commune, mais aussi une filiation partagée. Le but de la stratégie ici est de « se relier, de trouver du commun, des convergences, de créer de l'affinité » (Lamine, 2004, p. 138). On remarquera que cette stratégie est à l'œuvre dans les programmes depuis la phase 3 jusqu'à la phase 5 actuelle, où il est attendu de l'élève qu'il ou elle « identifie Abraham comme personnage commun aux trois monothéismes » (DFJC-VD, 2019, p. 9)¹⁶. L'argument des monothéismes revêt un caractère plus historique que celui d'Abraham, même s'il ne tient compte ni de la complexité relative à l'histoire du monothéisme, ni des débats qui existent à ce sujet entre les trois religions. Cependant, au même titre qu'Abraham, il a pour effet de créer de l'affinité avec le christianisme et se retrouve également de la phase 3 jusqu'à la phase 5. Quant au dernier argument, il souligne que les trois religions se réfèrent à des épisodes communs (par exemple la création du monde). Le fait de désigner ces épisodes de « biblique » relève certes d'un bibliocentrisme, mais une fois encore il s'agit de mettre l'accent sur des convergences entre les trois traditions.

Une autre manière d'utiliser le passé pour créer de l'affinité est de souligner les apports de la civilisation musulmane à l'Europe (Lamine, 2014, p. 142). Ceci est à l'œuvre dans le Plan d'études romand lorsque celui-ci affirme la nécessité de reconnaître les racines « arabo-persiques notamment ». On peut aussi lire ceci dans la nouvelle entrée du Plan d'études vaudois « Identification de plusieurs situations de tension ou de cohabitation harmonieuse dans différentes aires géographiques et culturelles en lien avec les religions » (DFJC-VD, 2019, p. 8). L'exemple scolaire par excellence de la situation de cohabitation harmonieuse est celui d'Al-Andalus que l'on retrouve dans les moyens romands d'Histoire du cycle 3. Comme le relève Lamine (2014, p. 142) : « Dans les relations interculturelles et interreligieuses, l'Andalousie joue fréquemment un rôle de modèle idéalisé de relations harmonieuses et fructueuses entre les religions ». Quant aux situations de tension mentionnées ci-dessus par le plan d'études vaudois, elles peuvent être mises en lien avec les discours qui convoquent le passé à travers les conflits, un type de discours également attesté dans les contextes interreligieux, même si moins mobilisés que ceux qui cherchent à créer de l'affinité (Lamine, 2014, p. 147). L'exemple scolaire par excellence est celui des conflits au Moyen-Orient qui est mentionné dans le Plan d'études vaudois en lien avec le programme d'Histoire (DFJC-VD, 2019, p. 8) et qui est thématiquement développé dans *Planète religions* (Éditions Agora, 2016), un moyen développé pour un enseignement qui associe Éthique et cultures religieuses avec Histoire. À propos des mémoires conflictuelles dans le cadre des relations interreligieuses, Lamine constate que ces dernières sont très fortes dans la représentation de l'autre et dans l'affirmation des identités, conduisant possiblement à des clichés voire à une « concurrence des victimes », un phénomène très bien attesté dans le contexte scolaire en particulier dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire (par exemple, Ernst, 2008).

15 Il ne s'agit pas ici d'un passé historique. « L'appel à la mémoire s'appuie surtout sur une relecture de l'histoire » comme moyen de se relier (Lamine, 2004, p. 138).

16 Le moyen *Sur les traces d'Abraham* dont l'étape 1 est intitulée « Trois religions, un ancêtre commun » est paru durant la phase 4 (Dutoit, Girardet & Gotheil, 2011).

5.2.2 Des entrées identiques

Une deuxième stratégie utilisée pour intégrer les autres religions est l'approche par les caractéristiques principales en lien avec le paradigme des « grandes religions ». Cette stratégie a l'avantage sur la précédente de permettre la prise en compte d'autres religions que les religions monothéistes (semblables par le fait qu'elles vouent un culte à un Dieu unique) et abrahamiques (semblables par le fait qu'elles se donnent Abraham comme ancêtre commun). En utilisant les mêmes entrées pour toutes les religions, l'impression qui s'en dégage est celle d'un inventaire systématique, d'un passage en revue qui procède de l'extérieur et qui est effectué sans partis pris. Sans entrer en discussion sur le manque d'intérêt et de pertinence didactique d'une telle approche qui conduit à une mémorisation de « bribes de savoirs plus ou moins hétéroclites » plutôt qu'à une interrogation sur des questions sociales pertinentes (Hertig, 2012, p. 7), on remarquera que l'entrée par les connaissances de base sur les religions est aussi très critiquée dans le champ académique des sciences des religions notamment parce qu'elle présente les connaissances comme des données dont on n'interroge pas les présupposés (Alberts, 2017). Cette façon d'aborder les religions n'est donc dictée ni par une logique didactique de type constructiviste, ni par une logique épistémologique, mais permet d'aborder les religions d'une manière apparemment égalitaire, car basée sur des entrées sinon identiques du moins similaires. Cette approche est attestée dès la phase 3 en particulier à travers les calendriers interreligieux, le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001) et des manuels comme *Un monde en couleurs* (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005) destinés aux jeunes élèves. Elle trouve une confirmation, en phases 4 et 5, dans les Plans d'études romand et vaudois. On notera que cette attention à une « égalité de traitement » du point de vue du volume semble encore se renforcer à l'heure actuelle, comme en témoigne la mouture de 2020 d'un *Monde en couleurs* (Dutoit, Descoedres, Girardet & Matthey) qui consacre deux pages à chacune des religions monothéistes alors que la version de 2005 consacrait deux pages au christianisme et une seule page respectivement au judaïsme et à l'islam. Cette règle du « deux fois plus » pour le christianisme a été appliquée dans la plupart des moyens d'enseignement cités jusqu'ici.

Les analyses proposées permettent de mettre en évidence une évolution dans la façon d'organiser les relations entre le christianisme et les autres religions. La phase 1 (1970-1980) met en avant le paradigme judéo-chrétien, avec un judaïsme qui est cantonné aux textes bibliques de l'Ancien Testament, avec le risque de le présenter comme la religion qui a précédé le christianisme selon une compréhension évolutionniste de l'histoire¹⁷ ; les phases 2 (1980-1990) et surtout 3 (1990-2010) ajoutent au paradigme judéo-chrétien le paradigme monothéiste qui consiste en un enseignement sur le christianisme, le judaïsme et l'islam selon une logique prioritairement basée sur la recherche d'affinités au travers d'un passé commun et auxquels s'ajoute assez rapidement le bouddhisme selon le paradigme des « grandes religions ». La phase 4 (2010-2019) du plan d'études romand confirme et systématise les trois paradigmes du judéo-christianisme, des monothéismes et des grandes religions. La phase 5 (dès 2019), enfin, renonce largement au paradigme judéo-chrétien, mais conserve ceux des monothéismes et des « grandes religions ». Le croisement entre la périodisation proposée dans la partie 2 de notre article et les différents paradigmes identifiés à partir des stratégies d'intégration des religions « autres » permet de mettre en évidence les changements, mais aussi les continuités à l'œuvre dans les moyens d'enseignement.

6 Conclusion

Les mutations du paysage religieux de la Suisse et la nécessité de prendre en compte la diversité religieuse expliquent, sur un plan macroscopique, la plupart des modifications des curricula mises en évidence dans cet article. Le contexte de diversité religieuse a poussé les rédacteurs et rédactrices des moyens d'enseignement à aborder, dès les années 1980, d'autres religions que le christianisme notamment l'islam. Cette tendance est encore très présente dans les curricula actuels et semble un acquis. Nous avons vu que l'introduction de l'islam dans les programmes s'est opérée dans un premier temps selon une stratégie de réduction des différences, avec pour but probable d'amoindrir le choc de l'altérité voire d'éviter le rejet dans une société que l'on décrit alors volontiers comme profondément marquée par ses racines judéo-chrétiennes. Le deuxième grand changement est le recul de l'influence des Églises nationales et l'augmentation importante des personnes ne se réclamant d'aucune affiliation religieuse qui ont conduit également à une perte en légitimité des prérogatives liées au christianisme. Les conséquences de ces évolutions peuvent se lire dans la suppression de la majorité des contenus bibliques du plan d'études vaudois en 2019, sans toutefois oublier que cette suppression a aussi été motivée par une volonté de réduire la dotation horaire consacrée à la discipline.

17 Le risque qu'une telle présentation implique est souligné dans un manuel Enbriro de la phase 2 dans lequel il est dit : « L'enseignant évitera de créer chez l'enfant un sentiment de supériorité par rapport aux Juifs d'autrefois et d'aujourd'hui » (Enbriro, 1988, p. 10). Dans le même manuel, il est dit, p. 4, « Croyants, indifférents ou non-croyants sont héritiers de la culture judéo-chrétienne ».

De manière générale, une approche plus inclusive et égalitaire (mais aussi en partie plus réductrice) est en train de s'imposer. Cette tendance n'efface cependant pas entièrement le passé : les curricula actuellement en vigueur ne sont pas exempts de christiano-centrisme en particulier le Plan d'études romand qui, on l'a vu, présente encore de nombreux contenus bibliques, mais aussi le Plan d'études vaudois qui, comme son modèle romand, continue à utiliser des catégories christiano-centrées pour analyser les autres religions, un fait dont les conceptrices et les concepteurs ne sont toutefois pas nécessairement conscient-e-s. En-dehors de l'influence du christianisme sur les contenus et les catégories d'analyse, la vision égalitaire est aussi mise à l'épreuve par un traitement différencié des religions entre elles, en particulier lorsqu'on compare les aspects spécifiques que le plan d'études romand programme au cycle 2 pour chacune des religions « autres ». Ainsi, le plan d'études sélectionne : « les 5 piliers » comme aspect de l'islam, donnant ainsi de cette religion une image normative, « le monothéisme » et « le décalogue » comme aspects du judaïsme, avec à nouveau une insistance sur les commandements et un judaïsme préchrétien¹⁸, « la libération de la souffrance » et « la réincarnation » comme aspects du bouddhisme, des points de doctrine qui sont particulièrement valorisés en Occident. S'ajoutent ici nos observations sur la liste des personnalités religieuses figurant au programme du cycle 3 dans laquelle n'apparaît aucun-e représentant-e du judaïsme et de l'islam, comme s'il n'existait pas de personnalités religieuses dignes d'intérêt pour ces religions alors que la liste mentionne deux personnages pour le bouddhisme. L'ensemble de ces éléments indiquent le risque à travers les curricula de (re-)produire des hiérarchies entre les religions, celles-là mêmes qui ont cours dans l'espace public, en particulier dans les médias. Il est en effet particulièrement frappant de constater à quel point le bouddhisme jouit d'une image positive aussi bien dans les médias que dans les moyens d'enseignement – une remarque qui est valable aussi pour d'autres contextes que la Suisse romande (Frank, 2014), le bouddhisme étant le plus souvent présenté comme une tradition pacificatrice et non problématique politiquement, alors que l'islam est décrit, à l'instar du judaïsme, comme une religion normative (les cinq piliers, le décalogue) et intimement liée à des enjeux politiques¹⁹. Ce dernier aspect ressort avec force lorsque l'islam est abordé sous l'angle de l'Histoire : le passé ne sert alors plus à créer du commun ou des affinités, mais à thématiser des conflits.

L'analyse des curricula d'Éthique et cultures religieuses de cette dernière décennie révèle un enseignement de l'islam qui se trouve en tension entre deux approches : d'un côté, celle qui souligne les affinités de l'islam avec les religions abrahamiques et monothéistes selon une perspective bien attestée dans les milieux interreligieux ; d'un autre, celle qui cherche à dégager des aspects spécifiques de l'islam et à inscrire la religion dans un passé plus ou moins proche dans lequel les conflits et le politique tiennent une place importante. La première approche est attestée surtout dans les cycles 1 et 2, alors que la seconde est attestée en priorité au cycle 3, comme s'il s'agissait d'abord d'unir, puis de diviser.

Existerait-il une autre voie qui ne soit ni ancrée dans une logique interreligieuse et son modèle confessionnel, ni en Histoire qui constitue une discipline distincte de l'Éthique et cultures religieuses ? L'approche par éléments constitutifs en est assurément une, mais avec le défaut, on l'a vu, de réduire la complexité des savoirs autour de quelques mots-clés et de perpétuer des modèles et des stéréotypes christiano-centrés. Pour esquisser ce que pourrait être un enseignement renouvelé de l'islam et plus généralement des religions dans leurs diversités, une piste pourrait consister à sortir du modèle des connaissances de base sur les religions et d'aborder ces dernières comme des religions vécues aujourd'hui en Suisse (Frank & Bleisch, 2017). Cette entrée a l'avantage de considérer les croyances et pratiques non pas sous l'angle de comment elles sont supposées être – en reproduisant les perspectives très normatives (théologiquement et rituellement) prônées par les courants conservateurs –, mais de comment elles sont, dans leur variété. Elle a aussi pour avantage d'aborder les religions de manière située et contextualisée et selon les formes variées qu'elles peuvent prendre dans un environnement proche (nous avons vu qu'il existait une grande diversité de communautés musulmanes en Suisse romande par exemple). Les religions pourraient être étudiées à travers une démarche d'enquête telle que le propose le moyen récent *Un monde en fête* destiné aux élèves de 4-6 ans, avec le souci d'intégrer aussi les non-pratiquant-e-s et de ne pas faire dépendre la séquence du vécu personnel des élèves. Ces dernières et derniers sont en effet encore trop souvent utilisé-e-s comme les personnes ressources principales pour aborder la diversité religieuse en classe, ce qui est possiblement problématique par rapport au respect de la sphère privée et aux risques d'assignations identitaires (Bleisch, 2019). La démarche d'enquête offre à ce titre l'avantage de placer l'élève dans une posture d'enquêteur ou d'enquêtrice et de l'aider ainsi à créer une distance avec son expérience personnelle et à entrer dans un processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). L'enseignement sur les religions participerait ainsi de manière significative à

18 La place du judaïsme dans les prescrits, tout comme celle du bouddhisme, demanderait à être étudiée pour elle-même. Le fait que le judaïsme partage les textes de l'Ancien Testament avec le christianisme n'a pas favorisé son « émancipation » hors du champ « judéo-chrétien » auquel le confine la plupart du temps les moyens d'enseignement.

19 Ce dernier aspect est très marqué dans le moyen *Planète Religions* (Éditions Agora, 2016) destiné au cycle 3 qui propose pour chacune des « grandes religions » une rubrique « Grand angle » qui porte sur « les trois principaux courants » pour le christianisme, « islam et politique » pour l'islam, le « conflit israélo-palestinien » pour le judaïsme, « les divinités majeures de l'hindouisme » et « les trois véhicules » pour les religions de l'Asie. Judaïsme et islam sont ici tous les deux traités en lien avec des situations de conflits.

une éducation à la recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales. Outre un accent mis sur les formes vécues des religions en contexte suisse, notamment pour privilégier des connaissances de type empirique plutôt que des savoirs normés théologiquement, une attention plus grande portée aux enjeux de vivre-ensemble serait également la bienvenue. Nous avons vu, dans la partie (4), que la finalité citoyenne faisait partie des finalités en lien avec la diversité religieuse et que le fait d'aborder différentes religions ou croyances était considéré en soi comme apte à favoriser la tolérance. Nos analyses ont montré que cet objectif de tolérance n'était pas simple à atteindre, et que le danger de reproduire des stéréotypes et des hiérarchies était bien réel. Des voix se sont ainsi élevées pour défendre l'idée que c'était moins la pluralité religieuse qui devaient occuper les rédacteurs et rédactrices des curricula que l'acceptation du fait que nous vivons dans une société pluriculturelle et pluri-religieuse (Allemann-Ghionda, 1999 ; Frank, 2014) dans laquelle les personnes sans affiliation religieuse représentent un groupe en forte progression. En ce sens, les approches qui lient diversité (religieuse et non religieuse) et éducation interculturelle paraissent très porteuses. À notre avis, les deux pistes suggérées – aborder les religions telles qu'elles sont vécues en Suisse dans leur diversité et renforcer les dispositifs approfondissant la réflexion sur le vivre-ensemble au sein d'une société plurielle – sont complémentaires et permettraient d'assurer un enseignement sur la diversité religieuse attentive tant aux dimensions scientifiques que citoyennes de la discipline.



A propos de l'auteur

Nicole Durisch Gauthier est professeure ordinaire HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Titulaire d'un doctorat ès Lettres et d'un diplôme d'enseignement pour le secondaire II, elle se consacre depuis plusieurs années à la didactique d'Histoire et sciences des religions à travers des travaux de recherche et une expérience de plusieurs années sur le terrain. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Références

Références académiques

- Alberts, W. (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*, 29, 443-458.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Francfort & Berne : Peter Lang.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Becci, I. (2018). Vers la superdiversité religieuse : diversité, pluralité, pluralisme et reconnaissance. Dans I. Becci, Ch. Monnot & O. Voirol (dir.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse* (p. 73-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bleisch, P. (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*, 7, 33-44.
- Bochinger, C. (dir.). (2012). *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuses*. Zürich : Neue Zürcher Zeitung.

- Borgeaud, Ph., Durisch Gauthier, N. & Heimberg, Ch. (2021). Table ronde : des textes qui font controverse. *Ressources*, 23, 84-90.
- Centre intercantonal d'information sur les croyances. (2014). *D'église en ashram : cartographie de la diversité religieuse à Genève*. Genève : CIC.
- Defise, R., Ettayebi, E. & Jonnaert, P. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Desponds, S. (2018). Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement. *L'Éducateur*, 6, 12-13.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles : De Boeck.
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, 8, 12–42. DOI: 10.7202/1070031ar
- Ernst, S. (dir.). (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 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, Bristol : Equinox Publishing.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 70-78.
- Frank, K. & Uehlinger, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles* (p. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes* (thèse de doctorat, Université de Lausanne, Lausanne, Suisse). Récupéré du site Open Repository for Educational E-prints (ORFEE) : <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2514>
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire*. Namur : Erasme.
- Koch, C. (2011). *Religion in den Medien: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*. Constance : UVK.
- Lamine, A. (2004). *La cohabitation des Dieux : Pluralité religieuse et laïcité*. Paris : PUF.
- Lindemann, A. & Stolz, J. (2016). La pluralisation, la sécularisation et le religieux dans les débats publics. *Terra cognita*, 28, 20-25.
- Losego, P. (dir.). (2014). Sociologie et didactiques : traverser les frontières. *Revue française de pédagogie*, 188. Lyon : ENS.
- Marzi, E. (2020). *Credo. Une cartographie de la diversité religieuse vaudoise*. Lausanne : Antipodes.
- Meylan, N. (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*, 1, 85-94.

- Pasco, D. & Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS : l'exemple du programme pour la classe de 6^e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 107-120. DOI: 10.3917/cdle.019.0107
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel et le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 71-76). Paris : ESF.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Lausanne : Infolio.
- Rota, A. (2017). *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zurich et Genève : Seismo.
- Rota, A. & Müller, S. (2017). L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux 19^e et 20^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*, 4, 29-44.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarveaara & J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland* (p. 39-53). Cham : Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-47576_4
- Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly Purdie, M., Englberger, T. & Krüggeler, M. (2016). *(Un)Believing in Modern Society. Religion, Spirituality, and Religious-secular Competition*. London : Routledge.
- Trigano, S. (2008). Le judéo-christianisme : considérations préliminaires. *Cités*, 34, 27-36. DOI: 10.3917/cite.034.0027

Plans d'études

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP. Repéré sur le site : <https://www.plandetudes.ch>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (2000). *Plan d'études vaudois, version 2000*. Lausanne : Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (2006). *Plan d'études vaudois, version août 2006*. Lausanne : Direction générale de l'enseignement obligatoire.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (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>
- Egger, M.-A. & Rebetez Giaque, M. (2019). *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.

Moyens d'enseignement et supports pédagogiques

- Basset, J.-C. (1996). *Calendriers interreligieux 96/97. Fêtes sans frontières*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Basset, J.-C. (1997). *Calendrier interreligieux 97/98. Sur les traces des fondateurs*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Basset, J.-C., Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2001, 2004, 2009, 2011). *Panorama des religions. Traditions, convictions et pratiques en Suisse romande*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Baud, N., Dépraz, C., Berthet, C., Gripon, E., Rinuy, N., Bloch, G. & Nussbaum, J. (1999). *Ils ont marché sur la terre : Figures croyantes du 20^e siècle*. Lausanne : Radio Suisse romande.

- Clémence, V. & Vonlanthen, M. (2013). *Les religions et leurs pratiques en Suisse*. Lausanne : LEP.
- Dutoit, Y. (dir.). (2008). *Les religions en Suisse*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Descoeurdes, N., Girardet, S. & Matthey, Ph. (2020). *Un monde en couleurs. Brochure de l'élève. Cycle 1 – 3^e année*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y., Descoeurdes, N., Pernet, D., Girardet, S. & Matthey, Ph. (2020). *Un monde en couleurs. Guide pour l'enseignement. Cycle 1 – 3^e année*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Gotheil, R. (2011). *Sur les traces d'Abraham*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Méthodologie. Cycle 1*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2006). *Au fil du temps. Brochures de l'élève. Cycle 2*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Agora. (2016). *Planète Religions. Des clés pour comprendre le monde. Cycle 3 (coffret)*. Lausanne : Agora.
- Éditions Agora. (2019). *Un monde en fêtes*. Lausanne : Agora.
- Éditions Agora. (2020). *Regards sur le judaïsme, le christianisme et l'islam. Cycle 3, 9^e année* (brochure et site internet). Lausanne : État de Genève et Association Éditions Agora.
- Éditions Enbiro. (1980). *L'islam. 9^e degré* (fascicule avec 10 dias, paru dans la série *L'Évangile vécu à travers les siècles*). Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1985). *Le bouddhisme. 9^e degré* (fascicule avec 10 dias, paru dans la série *L'Évangile vécu à travers les siècles*). Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1988). *D'Abraham à Joseph. Le temps des patriarches. Livre du maître*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1992). *Vive la vie ! Livre du maître, 1^{ère} année*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1996). *Création du monde, aux sources de la vie et du monde. Manuel de l'élève, degrés 7 à 9*. Lausanne : Enbiro.
- Vuillemin, I. & Eckert, R. (dir.). (2021). *Enquêtes autour du fait religieux, du Moyen Âge à l'Époque contemporaine*. Genève : Département de l'instruction publique.