

Les savoirs en jeu dans les réformes des enseignements de contenu religieux. Le cas de l'école publique tessinoise¹

Francesco Galetta

Au début des années 2000, deux initiatives parlementaires ont proposé le dépassement des enseignements religieux confessionnels dans l'école publique tessinoise au profit d'un enseignement laïque destiné à la totalité du public scolaire. Un cours expérimental d'Histoire des religions est alors mis en place par le Département de l'éducation. La recherche présentée dans cet article a comme but principal de décrire et de comprendre comment les actrices et acteurs impliqués dans l'implantation pratique de cet enseignement se sont appropriés les indications et les prescriptions institutionnelles. Les résultats obtenus permettent de comprendre que les actrices et acteurs sociaux conçoivent le cours d'Histoire des religions (HR) comme un enseignement se référant à quatre logiques d'action principales : HR comme enseignement interculturel sur les religions, HR comme enseignement national sur les religions, HR comme enseignement religieux multiculturel et HR comme enseignement religieux national.

Am Anfang der 2000er Jahre haben zwei parlamentarische Initiativen vorgeschlagen, in den Tessiner Schulen den konfessionellen Unterricht zugunsten eines laizistischen Unterrichts in der öffentlichen Schule zu überwinden. In Folge hat das Erziehungsdepartement einen Pilotunterricht in Religionsgeschichte lanciert. Dieser Artikel präsentiert eine Forschung, die zum zentralen Ziel hat, zu beschreiben und zu verstehen, wie sich die in die praktische Umsetzung involvierten Akteur_inen die Hinweise und Richtlinien zu Eigen gemacht haben. Die Resultate zeigen, dass die sozialen Akteur_innen den Unterricht in Religionsgeschichte (RG) als Unterricht verstehen, der sich auf vier zentrale Interaktionslogiken bezieht: RG als interkultureller Unterricht über Religionen, RG als nationaler Unterricht über Religionen, RG als multikultureller religiöser Unterricht und RG als religiöser nationaler Unterricht.

In the early 2000s, two parliamentary initiatives proposed moving beyond faith-based religious education in the state schools of the Canton of Ticino with non-confessional teaching of religion for all pupils. An experimental course in History of Religions (HR) was then set up by the Department of Education. The research presented in this article mainly aims to describe and understand how the actors involved in the practical implementation of this course interpreted the institutional guidelines. The findings show how the social actors understood HR as a course referring to four main logics: HR as intercultural education on religions, HR as national education on religions, HR as multicultural religious education, and HR as national religious education.

1 Introduction

L'émergence et la diffusion d'une culture scolaire moderne représente sans doute le changement le plus significatif de l'histoire de l'enseignement en Occident depuis le 18^e siècle. Particularismes culturels, interprétations préscientifiques du monde et croyances religieuses cèdent le pas sous l'impulsion des processus de rationalisation et de désenchantement du monde à l'idéal de la modernité dont l'école devient une des institutions emblématiques. Langues vivantes, littératures nationales, sciences et techniques s'imposent progressivement dans les programmes scolaires selon des configurations et des modèles qui varient selon les pays (Petitat, 1982). Cela ne signifie pas pour autant que la dimension du religieux soit subitement et définitivement mise à l'écart des nouvelles institutions scolaires. Au-delà des constats très généraux qui ne permettent que de saisir la mouvance générale des processus de modernisation des structures éducatives, on remarque que les contextes nationaux et régionaux vivent de façon plus ou moins autonome et particulière la dialectique entre tradition et modernité au sein des institutions publiques et notamment des écoles. En ce qui concerne le canton du Tessin, qui fait l'objet de cet article, cela fait environ deux siècles que la place de l'enseignement des religions dans l'école est objet de tension et de conflit. Conflit politique d'abord, mais qui ne cesse d'animer le débat au sein même de la société civile. Comme un accordéon, la politique

¹ Le présent article est tiré d'une thèse de doctorat soutenue en 2016 à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne : Galetta, F. (2016). *Entre enseignement religieux et histoire des religions : pluralité des logiques dans le canton suisse du Tessin*. Université de Lausanne.

scolaire tessinoise concernant le domaine du religieux évolue au fil du temps, parfois en se rapprochant du monde catholique et parfois en en prenant les distances.

La régulation des enseignements religieux dans l'école publique tessinoise se fonde sur l'article 23 de la loi scolaire de 1990 encore en vigueur à l'heure actuelle. Cet article établit que les enseignements religieux catholiques et protestants sont proposés à titre facultatif dans les écoles obligatoires et post-obligatoires de plein exercice. L'équilibre qu'entendait assurer cet article, en étendant l'enseignement religieux à l'Eglise évangélique réformée et en rendant cet enseignement facultatif, ne durera qu'une dizaine d'années : en 2002, deux initiatives parlementaires proposent le dépassement des enseignements religieux confessionnels au profit d'un enseignement laïque destiné à l'ensemble du public scolaire, l'initiative Sadis et l'initiative Dedini. Ces initiatives s'inscrivent dans le contexte plus large d'une sécularisation progressive de la société et d'une hétérogénéité culturelle et religieuse marquée (Bochinger, 2012; Willaime, 1998, 2004). En effet, dans les dernières décennies, au-delà donc de la lutte entre catholiques et anti-catholiques, ce sont les questionnements sur la manière de faire face, de gérer, de traiter la diversité culturelle et religieuse qui occupent la partie centrale du terrain de jeu concernant la place des religions à l'école au Tessin.

Face à cette nouvelle situation sociale et culturelle, l'État a choisi d'adopter une posture scientifique afin d'investir un domaine de compétence qui ne lui appartenait pas traditionnellement: les croyances religieuses. Un projet expérimental d'un cours d'Histoire des religions est alors mis en place par le Département de l'éducation.

Pourquoi s'intéresser à cette expérimentation tessinoise ? L'État et l'école tessinoise, du début du 18^e jusqu'à la fin du 20^e siècle, apparaissent soit en continuité et symbiose avec l'Église catholique, soit en rupture avec celle-ci lorsqu'ils font la promotion d'une instruction civique et morale¹. Cependant, dans les deux cas, le type idéal d'une école « enchantée » dont la mission est celle d'intégrer la jeune génération à un modèle « idéal » de société survit. La perspective demeure fonctionnaliste : soit l'école vise l'intégration sociale de la jeune génération par la formation de bonnes citoyennes et de bons citoyens chrétien-ne-s, soit elle vise l'intégration sociale de la jeune génération par la formation de citoyennes et de citoyens éclairé-e-s. Or, une réforme des enseignements religieux dans le sens indiqué par les deux initiatives parlementaires de 2002 implique une modification de la part de l'État et de l'institution scolaire de leur position et de leur rôle éducatif par rapport au monde environnant. La compréhension de la diversité et l'éducation au « vivre ensemble » y deviennent prioritaires.

S'il est vrai que les réformes des enseignements de contenu religieux sont conçues pour avoir une portée éducative qui dépasse largement la pure acquisition de savoirs positifs au profit d'une éducation morale et politique, cela n'empêche aucunement que les formes du vivre ensemble visées puissent être très différentes entre elles, voire contradictoires. Il s'avère donc que le projet de réforme dont il est ici question s'articule autour de logiques pédagogiques multiples. La manière d'affronter le débat n'est pas indépendante des représentations que les actrices et acteurs se font de la « nation », de son héritage culturel, de ses valeurs, ainsi que des rapports avec ce qui est étranger et en général avec l'« autre ». L'intérêt de la recherche dont il est fait état ici réside dans la compréhension des enjeux et des modes qui caractérisent le passage du curriculum formel d'Histoire des religions aux significations qu'il dégage une fois intégré à la vie des écoles. Les controverses sur le curriculum témoignent aussi d'enjeux identitaires propres à une société donnée : ce que nous *sommes* n'est pas sans lien avec ce que nous *savons* (Moore, 2000). Or, l'enjeu identitaire est particulièrement pressant lorsqu'il s'agit d'interroger le statut des religions à l'intérieur du curriculum. Les questionnements et les approfondissements sur la définition et le rôle des connaissances mobilisées dans le cadre du projet de réforme sont ainsi au cœur de la recherche que nous avons conduite.

Nous avons opté pour un plan en quatre parties. La première présente brièvement le contexte tessinois dans lequel s'est inscrite la réforme des enseignements religieux. La deuxième rend compte des outils théoriques utilisés pour analyser les logiques d'enseignement et les savoirs en jeu lors de cette réforme, en particulier ceux tirés de la sociologie du curriculum. La troisième partie propose une brève description de la recherche et une typologie de quatre types d'enseignements identifiés à partir des données recueillies sur le terrain du projet tessinois. La quatrième partie met ces types d'enseignement en relation avec des éléments du curriculum formel, avec les catégories de contenus définies à partir de l'analyse des entretiens ainsi qu'avec les processus de « différenciation/dé-différenciation » curriculaire. Une brève conclusion clôt l'ensemble.

¹ Pour de plus amples et profondes informations sur l'évolution socio-historique de l'enseignement religieux dans l'école tessinoise nous renvoyons au premier chapitre de la thèse (Galetta, 2016) .

2 Brève présentation du contexte tessinois

Comme on l'a dit, le présent article entend s'atteler aux différentes logiques d'enseignement présentes dans le projet de réforme tessinois ainsi qu'aux savoirs qu'elles mettent en jeu. Il ne s'appuie pas sur les évolutions politiques cantonales récentes, mais rend compte d'une partie des résultats d'une recherche conduite sur le projet expérimental de cours d'Histoire des religions au sein de l'école secondaire inférieure du canton du Tessin. Pour que les lectrices et lecteurs puissent s'orienter dans l'article tout en tenant compte du contexte dans lequel prend place cette réforme, nous rappelons ici les principales étapes du processus politique qui a abouti à la réalisation de ce projet expérimental :

- En 2002, deux initiatives parlementaires ont été déposées dans le but de rediscuter la forme et les contenus des enseignements de contenu religieux dans le système scolaire tessinois. Les initiatives prennent le nom des député·e·s signataires : initiative Dedini et initiative Sadis. Toutes deux orientées par le souci de dépasser la perspective confessionnelle, ces deux initiatives se distinguent néanmoins par leurs contenus. L'initiative Dedini est fondée sur le souci d'étudier les croyances religieuses et les conceptions philosophiques comme un levier de compréhension de la pluralité culturelle et de l'altérité. L'initiative Sadis ne récusé pas cet aspect, mais donne une importance majeure – voire centrale – à l'étude du christianisme comme levier d'intégration et de compréhension de la société dans laquelle vivent les élèves.
- En 2004, le gouvernement cantonal institue une commission ayant pour but d'évaluer la faisabilité et les applications possibles des deux initiatives parlementaires. La commission est composée de treize membres et présidée par Andrea Ghiringhelli, historien et directeur à l'époque des Archives d'État du canton du Tessin (d'où la dénomination « Commission Ghiringhelli »). Les membres sont des rédactrices et rédacteurs des initiatives parlementaires de 2002, des représentant·e·s du monde de l'école, de l'Église catholique, de l'Église protestante et de l'Association suisse des Libres Penseurs. Parlementaires, actrices et acteurs de l'école et représentant·e·s des Églises et de la Libre pensée produisent un document qui fait clairement émerger les clivages et les tensions qui caractérisent le processus de réforme.
- En 2007, sur la base des propositions faites par la Commission Ghiringhelli, le Conseil d'État tessinois entreprend une procédure de consultation auprès des partis, des Églises, des autorités locales, des associations de parents, des étudiant·e·s et d'autres membres de la société civile. La consultation a essentiellement confirmé les divergences déjà présentes dans les rapports issus du travail de la Commission Ghiringhelli. Confronté à cette impasse, le Conseil d'État décide d'impliquer plus directement les représentant·e·s des Églises et de leur proposer la mise en place d'un cours expérimental d'Histoire des religions pour une durée de trois ans.
- En 2010, six établissements de *scuola media* (secondaire I) désignés par les autorités scolaires commencent l'expérimentation. Au même moment, le Conseil d'État confie à la Haute école pédagogique du canton du Tessin le mandat d'évaluer l'expérimentation. Le rapport final d'évaluation a été publié et présenté publiquement au printemps 2014 (Ostinelli & Galetta, 2014).

3 Éléments théoriques liés à la sociologie du curriculum et au traitement des contenus religieux à l'école

Dans le cadre de la recherche dont rend compte cet article, la sociologie du curriculum a été une ressource importante pour deux raisons principales.

Premièrement elle permet de comprendre l'écart entre curriculum formel et curriculum réel, c'est-à-dire l'espace d'incertain, d'indéterminé qui existe entre ce que l'institution prescrit et la manière dont les actrices et acteurs sociaux pensent et agissent au moment de l'implémentation pratique de l'enseignement. Plutôt que d'étudier les déterminismes et les structures, le ou la sociologue s'intéresse dans ce cas aux actrices et acteurs sociaux en en faisant émerger la capacité de lecture et d'interprétation de la réalité, ce qui ouvre sur l'idée d'interprétations plurielles des mêmes réalités. Et dans les faits, l'expérience « Histoire des religions » a suscité un éventail interprétatif considérable.

Deuxièmement, la sociologie du curriculum a été une ressource parce qu'elle a permis de mettre en évidence les significations liées aux différents types de connaissances sur lesquelles se fondent les différents enseignements

de contenu religieux. Pour étudier le passage du formel au réel, nous avons creusé le curriculum en considérant deux aspects. Le premier relève de la distinction entre enseignements *about religion* et enseignements *in religion*. Dans une logique *about religion*, l'école approche le phénomène religieux selon un point de vue externe et se pose de façon neutre par rapport aux croyances, aux convictions religieuses ou non religieuses de l'élève. Dans une logique *in religion*, l'école approche le phénomène religieux selon un point de vue interne et propose un discours en continuité avec ce que l'élève vit en dehors de l'école. En plus de cette opposition, il y a un deuxième élément qu'il faut considérer au niveau du curriculum et qui concerne plutôt la validité et la portée des connaissances scolaires. Il est ici utile d'interroger ce que les connaissances représentent du point de vue de la sociologie du curriculum. Comme le montrent en particulier des auteurs tels que Bernstein (1999, 2007), Moore et Young (Moore & Young, 2001), le fait d'interroger la signification de la connaissance devient fondamental si on désire comprendre la place qui lui est réservée dans les écoles. Là où les contenus scolaires et les enjeux de savoir font abstraction d'une définition de la connaissance et d'une réflexion pédagogique sur les raisons pour lesquelles on vise à transmettre un certain nombre de savoirs, on observe dans les écoles la prévalence d'une logique d'enseignement focalisée sur le déroulement et la réussite des activités didactiques (Bautier & Rochex, 2004; Rochex, 2011). Ainsi l'un des aspects qu'il s'agit de comprendre dans le cadre de l'expérimentation « Histoire des religions » est la manière de concevoir la matière scolaire, ses raisons d'être ainsi que ses fondements épistémologiques.

3.1 Différenciation de la connaissance

La dimension de différenciation de la connaissance, comme élément de base pour la sociologie du curriculum, est introduite par Basil Bernstein (1971). En 1971 déjà, Bernstein se donne comme objectif de comprendre la différenciation du discours pédagogique tout en allant au-delà des descriptions binaires qui opposent connaissances scolaires et connaissances « quotidiennes » (*everyday knowledge*), connaissances « officielles » et connaissances « locales ». Son but n'est pas d'accentuer de manière plus ou moins stéréotypée les caractéristiques de l'une ou de l'autre, les similarités ou les différences. Son but est de comprendre quels sont les fondements sociaux de la différenciation des discours pédagogiques. Dans ses travaux les plus récents, l'auteur introduit les idées de connaissance fondée sur un *discours vertical* et de connaissance fondée sur un *discours horizontal* (Bernstein, 1999).

Le discours vertical caractérise une connaissance qui prend forme dans un environnement spécifique dédié à la production même des connaissances. Les significations de telles connaissances ne dépendent pas du contexte dont elles relèvent, mais ont un caractère de validité générale. Le « discours vertical » a une forme cohérente, explicite, structurée selon des principes méthodologiques reconnus et il emploie un langage spécialisé destiné à la circulation de textes écrits. Dans le discours vertical, la circulation des connaissances relève de règles qui en organisent la distribution, la transmission et l'évaluation.

Le discours horizontal caractérise des connaissances qui relèvent du sens commun et dont les significations ont une portée limitée à leur contexte d'énonciation. Pour définir le discours horizontal, on fait d'habitude référence à des connaissances orales, locales, implicites, dépendantes du contexte etc., mais selon le point de vue adopté par Bernstein, sa caractéristique fondamentale est autre : il s'agit de connaissances dites *segmentées*. Le terme « segmenté » renvoie aux modalités de production de la connaissance et indique un discours pédagogique qui varie selon la segmentation et la spécialisation des activités et des pratiques. Dans le discours horizontal, il y a également des procédures à travers lesquelles les connaissances circulent, mais les connaissances ne peuvent pas se libérer du contexte local pour circuler à un niveau plus général. Dire que les connaissances dépendent de leur contexte local de production signifie que leur validité et légitimité ne peut pas avoir une portée aussi large que les connaissances qui relèvent d'une communauté scientifique. Par exemple, pour rester dans le domaine des religions, une connaissance religieuse est considérée valable à l'intérieur de la communauté religieuse alors qu'une connaissance qui relève des sciences des religions est produite de façon à être valable en dehors aussi des communautés religieuses considérées.

La différenciation de la connaissance est ainsi conçue comme un nouveau concept clé de la sociologie du curriculum et, comme l'écrit Young (2008), suggère un nouvel agenda de recherche en sociologie de l'éducation. D'abord, cela incite à identifier les conditions permettant aux élèves d'acquérir des connaissances qualifiées de *powerful knowledges*. Avec cette expression, Young définit un type de connaissance dont l'acquisition permet à l'individu (l'élève) de décrire et comprendre le monde de manière plus fiable, de développer de nouveaux points de vue et de nouvelles manières de penser, ainsi que de s'exprimer autour de tout type de débat (politique, moral, éthique, etc.). L'acquisition de ce type de connaissance est d'ailleurs souvent espérée et imaginée par les parents qui soutiennent avec les efforts les plus variés la scolarisation de leurs enfants. Lorsque l'école ne fait que soutenir le milieu culturel de son public au lieu de se présenter comme valeur éducative ajoutée, elle ne contribue pas à l'émancipation des individus :

If it is accepted that knowledge transmission is a key role of schools, then the curriculum must assume that some types of knowledge are more worthwhile than others, and their differences must form the basis for the differences between school or curriculum knowledge and nonschool knowledge. If the school tries to modify its curriculum in favor of the culture of the pupils who come to the school, then it is failing in its role as an agent of cultural transmission (Young, 2008, p. 13).

Pour les élèves, en particulier pour celles et ceux qui proviennent des milieux défavorisés, la fréquentation de l'école représente une possibilité de se déplacer, pour le moins au niveau intellectuel, ailleurs que dans le seul environnement familial et local.

Cependant, comme l'ont montrées les études empiriques qui se sont inspirées des travaux de la sociologie du curriculum d'inspiration bernsteinienne (Meyer, 1992), le souci de former des futurs citoyens et des futures citoyennes, et non de fournir aux élèves des connaissances qui ne sont pas en mesure d'être acquises dans d'autres sphères éducatives, notamment au sein de la famille, transparait de plus en plus dans les nouveaux curricula. Cela signifie qu'on assiste à un processus de « dé-différenciation » des curricula, au sens où les domaines de connaissance, le monde du travail et celui de la participation citoyenne tendent à se fondre dans un seul parcours (Maton, 2008). Or, ce processus de « dé-différenciation » des connaissances dans les curricula scolaires limite la possibilité pour les institutions scolaires d'agir en vertu d'une émancipation des élèves, surtout des élèves défavorisé·e·s, c'est-à-dire d'agir en facilitant l'ouverture des possibles intellectuels, formatifs et professionnels.

3.2 *In religion, from religion, about religion* – une distinction nécessaire

Dans la littérature qui aborde le thème des enseignements de contenu religieux, on utilise désormais de manière très répandue la distinction entre trois types d'enseignement (Grimmitt, 1987; Schreiner, 2005; Ziebertz, 1994) : enseignement *in religion*, enseignement *from religion* et enseignement *about religion*. La distinction entre ces différents types d'enseignements a fait l'objet de critiques, dues notamment à leur manque d'opérationnalité en termes d'analyse ou de mise en acte des pratiques didactiques (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015; Jödicke, 2013). La typologie demeure toutefois utile pour illustrer de manière claire la différence entre des savoirs scientifiques et des savoirs religieux. Reprenons les trois définitions.

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

Les enseignements *from religion* offrent l'opportunité aux élèves de réfléchir sur les grands questionnements religieux et moraux selon une optique qui transcende la seule confession d'appartenance. Il est possible de faire référence à plusieurs traditions religieuses. Micheal Grimmitt, qui introduit cette notion, en explique le sens avec les mots suivants : « When I speak of pupils learning from religion I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves » (Grimmitt, 1987, p. 225). Les cours sont construits de manière à ce que les élèves puissent développer une opinion et un regard personnel sur des thèmes qui touchent aux religions à partir de leur propre expérience et questionnements existentiels. Le but principal de ce type d'enseignement est de contribuer au développement spirituel des jeunes et des enfants : « evaluate their understanding of religion in personal terms and evaluate their understanding of self in religious terms » (Grimmitt, 1987, p. 213). La logique *from religion* ne quitte pas l'univers religieux, même si elle introduit des éléments dont le caractère profondément religieux n'est pas immédiatement saisi. Plus précisément, c'est en mélangeant éthique, morale et spiritualité que les enseignements *from religion* visent à une plus grande ouverture. Comme on le sait, il n'est pas possible de réduire la morale et l'éthique à l'univers religieux, et, si l'on vise une éducation morale par les religions, cela ne peut se faire qu'avec des élèves qui choisissent spontanément de s'inscrire à cet enseignement. Ce type d'approche se rapproche d'un enseignement interreligieux, et c'est pour cette raison qu'il n'est pas possible de le concevoir comme un enseignement obligatoire (Frank & Uehlinger, 2009).

Dans les enseignements *about religion*, les traditions religieuses sont approchées par l'extérieur plutôt que par l'intérieur, avec un regard descriptif et historique. Armin Geertz parle à ce propos d'« études non religieuses des religions » en leur attribuant un caractère clairement scientifique : « [The secular study of religion] It simply chooses to interpret, understand and explain religion in non-religious terms. [...] The study of religion, obviously, is not a natural science. It applies methods, theories and models developed in the human and social sciences » (Geertz, 2000, p. 21).

Grimmit (1987) décrit le type d'enseignement *about religion* comme un enseignement fondé sur une compréhension non personnelle du monde des religions : « This type of learning might be said to be initiating pupils into an impersonal or public mode of understanding » (*ibid.*, p. 225). Alors que dans la modalité *from religion*, l'implication personnelle de l'individu dans la compréhension des religions est dominante, dans la modalité *about religion* la compréhension ne peut être légitimée que par l'adoption d'un regard externe et scientifique. Les textes sacrés sont considérés comme des objets littéraires dont la lecture est menée dans une perspective non religieuse. L'enseignant·e qui assure le cours n'est pas amené à rendre compte de ses propres croyances et convictions ; il construit son enseignement sur la base des connaissances fournies par les sciences humaines. Le regard sur les religions vise à étudier les croyances, les valeurs et les pratiques afin de comprendre les manières d'agir des individus et les structures et logiques de composition des groupes sociaux. L'approche *about religion* nécessite l'adoption d'une approche comparative et se caractérise par une prise de distance par rapport aux croyances religieuses dans le cadre de l'étude des phénomènes. Rentrent dans cette catégorie, entre autres, les disciplines telles que l'Histoire des religions, l'Ethnographie des religions, la Sociologie des religions, les Sciences des religions, etc. La dimension réflexive n'est pas absente des enseignements *about religion*, mais elle implique une prise de distance par rapport aux points de vue religieux et favorise un regard informé par l'histoire et par l'altérité.

Il est possible de synthétiser les différents apports théoriques à l'aide du tableau suivant :

	<i>Teaching about religion</i>	<i>Teaching in/from religion</i>
Type de discours qui fonde la production de connaissances	Vertical	Horizontal
Validité des connaissances	Indépendante du contexte	Dépendante du contexte
Relation entre connaissances scolaires et connaissances non scolaires	Discontinuité	Continuité
Powerful Knowledges	Oui	Non

4 Bref descriptif de la recherche et établissement d'une typologie

Les données analysées dans notre recherche sont tirées de deux sources principales. Il s'agit d'une part de documents produits par les instances publiques et qui représentent les fondements institutionnels de l'expérimentation du cours d'Histoire des religions. Il s'agit plus précisément des actes parlementaires consultés, notamment les textes des deux initiatives parlementaires qui ont donné suite au processus de réforme (Sadis, 2002 et Dedini, 2002), les rapports des commissions chargées par l'État du suivi du processus de réforme (Ghiringhelli, 2005) et le texte du programme d'histoire des religions élaboré par une commission constituée ad hoc (voir sa présentation au point 5.1.3). D'autre part, nous disposons des transcriptions intégrales des entretiens effectués sur le terrain d'enquête avec les actrices et acteurs concerné·e·s, ce qui constitue la partie la plus importante du corpus des données en termes de quantité de matériel². Les actrices et acteurs sociaux dont nous analysons les représentations dans le cadre du projet de réforme et de sa mise en œuvre renvoient spécifiquement à cinq catégories de personnes qui habitent le monde de l'école et qui ont été plus ou moins directement impliquées dans le projet expérimental d'Histoire des religions. Il s'agit des enseignant·e·s, des élèves, des parents des élèves, des directrices et directeurs

² Les données utilisées représentent une partie des données qui avaient été recueillies dans le cadre d'une recherche évaluative mandatée par les institutions cantonales tessinoises et à laquelle nous avons participé de 2010 à 2014 (Ostinelli & Galetta, 2014).

d'établissement et des enseignant-e-s spécialistes nommé-e-s avec un mandat d'expertise sur la matière enseignée. L'étude de leurs représentations nous permet de comprendre quelle a été leur réception du curriculum d'Histoire des religions au-delà des indications formelles. Le curriculum réel est donc étudié à travers l'analyse de ce que les actrices et acteurs disent et pensent à propos de ce nouvel enseignement. En revanche, nous ne disposons pas de données relatives à ce qui s'est passé concrètement et réellement dans les salles de classe. Nos données se limitent aux récits des actrices et acteurs et ne documentent pas ce qui serait par exemple possible d'étudier par l'observation de la pratique didactique. De manière générale, les données dont nous disposons sont de bonne qualité, au sens où nous avons réussi à conduire les entretiens tout en évitant que les interviewé-e-s nous fournissent, sur les sujets concernés, un point de vue superficiel ainsi que des opinions réitérées relevant des discours de sens commun (Braun & Clarke, 2006). En règle générale, les entretiens effectués ont permis de conduire une investigation approfondie et détaillée. Les techniques de récolte d'informations utilisées ont été celles de l'entretien semi-directif (Blanchet & Gotman, 2002) et celle de l'entretien collectif (Duchesne & Haegel, 2008).

Le tableau qui suit décrit de manière synthétique le groupe d'appartenance des interviewé-e-s, le nombre de personnes impliquées ainsi que la technique d'enquête qui a été utilisée pour recueillir les informations :

Acteur	Nombre de personnes interviewés	Technique d'enquête
Enseignant-e-s d'HR	5	Entretien semi-directif
Directrices et Directeurs d'établissement	6	Entretien semi-directif
Elèves	60	Entretien semi-directif
Parents	~80	Entretien collectif
Experts	6	Entretien semi-directif

L'analyse effectuée, une analyse thématique du contenu des entretiens (Braun & Clarke, 2006, 2013), a permis d'identifier les thèmes qui de manière significative caractérisent le discours des actrices et acteurs impliqué-e-s dans le projet de réforme et de comprendre ainsi les principales tensions présentes au cœur de l'expérience.

Il nous a été possible de faire émerger un certain nombre de catégories de contenu qui représentent l'ensemble de la matière autour de laquelle tournent les représentations des actrices et acteurs impliqué-e-s (*aspects généraux*). Ensuite, et c'est là le cœur du travail d'analyse, nous nous arrêtons de manière approfondie sur deux questionnements particulièrement présents dans les discours (*questionnements fondamentaux*) : les enjeux liés à l'approche méthodologique et les enjeux liés aux raisons d'être qui caractérisent l'enseignement d'Histoire des religions.

En d'autres termes, la présentation des aspects généraux permet d'avoir un point de vue panoramique sur l'implémentation de l'enseignement (*Qu'est-ce qui se passe autour du cours d'Histoire des religions ?*), alors que l'étude des questionnements fondamentaux permet de cibler de manière précise ce qui touche réellement au cœur de la réforme (*Qu'est-ce qui interroge profondément les actrices et acteurs impliqué-e-s dans l'enseignement ? Pourquoi ?*).

À partir d'une lecture approfondie et du codage de tous les entretiens effectués (toutes les catégories d'actrices et d'acteurs confondues), nous avons fait émerger cinq grandes catégories que nous estimons être particulièrement significatives :

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

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

Le codage des entretiens nous a conduit à repérer un très grand nombre d'extraits liés soit à l'approche méthodologique, soit aux raisons d'être de l'enseignement. Les contenus relatifs à ces deux dimensions permettent en quelque sorte de décrire les éléments de réponse que les actrices et acteurs utilisent pour répondre à deux questions principales : *Pourquoi faut-il enseigner l'Histoire des religions à l'école ? Comment faut-il le faire ?*

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

Une typologie de quatre différents modèles d'enseignement a pu être dégagée de ces données selon un axe formé par deux variables principales : l'orientation méthodologique de l'enseignement (soit en rupture soit en continuité avec les logiques confessionnelles) ; les raisons d'être de l'enseignement (souci de compréhension de la diversité ou souci de renforcement de l'identité nationale).



Il ressort ainsi de nos analyses que l'enseignement d'Histoire des religions, formellement introduit par le Conseil d'État du canton du Tessin avec le programme expérimental de 2010, se traduit dans l'implémentation pratique par une cohabitation de quatre types d'enseignements de contenu religieux qui se poursuivent en parallèle dans la réalité de la vie scolaire :

- A) Un enseignement interculturel sur les religions
- B) Un enseignement national sur les religions
- C) Un enseignement religieux multiculturel
- D) Un enseignement religieux national

Il s'agit bien évidemment de configurations idéal-typiques et non de types d'enseignement décrits à « l'état pur » par les documents ou les différents interviews analysés. Pour les types d'enseignement A et B, le curriculum est orienté par un regard scientifique. Pour les types C et D, le curriculum est au contraire orienté par un regard religieux.

5 Du curriculum formel au curriculum réel : vers quatre types d'enseignement de contenu religieux

Nous esquissons ci-après le portrait de chaque type d'enseignement en veillant à montrer :

- comment ils se situent par rapport à certains éléments du curriculum formel ;
- comment ils se situent par rapport aux catégories de contenus définies auparavant (aspects généraux évoqués plus haut : finalités ; organisation institutionnelle ; enjeux d'apprentissage ; contenus d'enseignement) ;
- comment ils se situent par rapport aux processus de « différenciation/dédifférenciation » curriculaire.

La comparaison avec le curriculum formel est faite notamment par rapport à trois documents : les initiatives parlementaires de 2002 et le programme expérimental approuvé par le Conseil d'État en 2010. L'objectif n'est pas de commenter un par un tous les points du programme expérimental et des initiatives parlementaires par rapport aux types d'enseignements que nous allons discuter. Il s'agit prioritairement de signaler les points qui sont les plus importants et significatifs par rapport aux portraits que nous esquissons. Cela ne signifie pas que les autres éléments soient complètement absents, mais uniquement qu'ils ne relèvent pas des aspects centraux et caractéristiques du modèle concerné³.

5.1 Le curriculum formel

Les paragraphes qui suivent illustrent de manière synthétique les éléments les plus importants qui ressortent des trois documents considérés : l'initiative parlementaire Dedini ; l'initiative parlementaire Sadis ; le programme expérimental du cours d'Histoire des religions.

5.1.1 Initiative Dedini : éléments principaux

L'initiative Dedini se caractérise principalement par les éléments suivants :

- Tout individu doit pouvoir exercer une liberté intellectuelle et spirituelle.
- Développement d'une attitude d'ouverture au dialogue et consciente des liens de fraternité entre tous les êtres humains.
- Redécouverte des origines et du développement de la pensée ainsi que des croyances religieuses des différents peuples, des conceptions philosophiques et éthiques qui ont marqué les gens au cours des siècles.
- Condamnation d'un État qui privilégie une ou plusieurs religions en justifiant sa décision en termes de « confession majoritaire ».

³ Prenons, en guise d'exemple, un élément de l'Enseignement interculturel sur les religions. Si nous écrivons que ce type d'enseignement, par rapport à ses contenus, se caractérise par l'importance de décrire la présence religieuse dans le monde contemporain et les définitions possibles de la religion, cela ne veut pas dire qu'un tel enseignement ignore l'étude du christianisme. Tout simplement ce n'est pas l'étude du christianisme qui caractérise cet enseignement par rapport aux autres types discutés.

- Renforcement de l'esprit de tolérance dans la société occidentale et envers les autres sociétés à travers la connaissance de soi-même et des autres.

5.1.2 Initiative Sadis : éléments principaux

L'initiative Sadis se caractérise principalement par les éléments suivants:

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

5.1.3 Programme expérimental

Le programme expérimental peut être résumé par les éléments suivants:

Considérations générales	Les difficultés de l'enseignement d'HR sont rapportées au peu de temps à disposition et surtout à l'expérience religieuse ou non religieuse que les élèves portent en elles et en eux.
Objectifs et méthodologie du cours	Etude culturelle de la religion et ouverture sur l'autre ; Compréhension du monde contemporain et abstention de jugements de valeur ; HR structuré de manière cohérente par rapport au plan d'études de la <i>Scuola media</i> ; Etude du phénomène universel de l'« exigence du sacré » ; Etude comparative des trois monothéismes et focalisation sur le christianisme ; Non incidence de l'évaluation du cours sur la réussite de l'élève.
Contenus 8^e année	Description des présences religieuses et non religieuses dans le monde contemporain ainsi que des principales transformations sociales des dernières décennies ; Définitions possibles de la « religion » selon diverses perspectives disciplinaires et selon les diverses fonctions sociales des religions ; Christianisme (figure de Jésus et origines du christianisme, normes et aspects éthiques, les différents christianismes).

Contenus 9^e année	<p>Judaïsme (Ancien Testament, normes et aspects éthiques <i>ou</i> identité et diaspora <i>ou</i> Shoa) ;</p> <p>Islam (Coran et Mahomet, normes et aspects éthiques <i>ou</i> diffusion de l'islam et identité musulmane <i>ou</i> islam et fondamentalisme) ;</p> <p>Tradition chrétienne et culture moderne européenne ;</p> <p>Religions dans le monde contemporain (visibilité dans l'espace public, styles de vie et prescriptions religieuses, fondamentalismes aujourd'hui.</p>
-------------------------------------	--

5.2 Enseignement interculturel sur les religions

5.2.1 Situation par rapport au curriculum formel

Le premier type, l'enseignement interculturel sur les religions, est celui qui se rapproche le plus des premières intentions réformatrices des initiatives parlementaires de 2002. Ce modèle se caractérise par l'effort de développer en l'élève une attitude d'ouverture au dialogue entre individus et cultures ainsi que le sens d'une appartenance à une commune humanité. L'étude des croyances religieuses, des conceptions philosophiques et des conceptions éthiques des populations est considérée comme essentielle pour comprendre une partie de l'histoire des différentes civilisations, anciennes et modernes. La vie sociale et culturelle d'un pays, plus précisément de la Suisse et du Tessin, doit par définition être considérée comme plurielle et variée du point de vue culturel et religieux. Ce modèle d'enseignement s'oppose donc à un État qui privilégierait une ou plusieurs confessions sur la base de leur poids numérique : l'individu doit être porté à se connaître lui-même et en même temps à connaître les autres.

Les affinités majeures entre le programme expérimental et ce premier type d'enseignement sont les suivantes :

- l'enseignement d'Histoire des religions (HR) se fonde sur une étude externe des religions et adopte une posture résolument non confessionnelle. Il vise l'ouverture du regard sur l'autre ;
- la compréhension du monde contemporain passe par une étude historique des religions dépourvue de jugements de valeurs ;
- l'enseignement décrit les présences et les évolutions religieuses dans la société en essayant d'en comprendre sociologiquement les dynamiques et les transformations principales ;
- l'enseignement aborde la notion de religion selon des perspectives disciplinaires différentes et vise à en décortiquer les significations par rapport aux fonctions et aux rôles que la religion joue et a joué dans le monde ;
- le cours d'Histoire des religions aborde plusieurs traditions religieuses et les étudie selon une perspective comparative.

5.2.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

L'enseignement interculturel sur les religions entend promouvoir un certain nombre de finalités qui sont irréductibles à la seule transmission de connaissances historiques. En ce sens, la dénomination de l'enseignement est en quelque sorte limitée. Les finalités de l'enseignement sont multiples. L'une d'elles est de rendre les élèves capables de situer les événements liés aux principales traditions religieuses occidentales mais aussi orientales dans l'histoire et dans le monde. En même temps, l'étude strictement sociohistorique des religions ne peut pas faire l'impasse sur une finalité éducative d'ordre moral : l'HR doit permettre à l'élève de développer une attitude d'ouverture à la compréhension de l'autre, au respect de la pluralité culturelle et à la tolérance. La connaissance et la compréhension de l'autre sont des éléments considérés comme nécessaires à l'adoption d'un solide regard critique, c'est-à-dire un esprit critique qui dépasse les préjugés. En ce sens, le cours invite à une décentration culturelle. L'enseignement d'Histoire des religions est aussi supposé apporter aux élèves les connaissances nécessaires pour permettre de comprendre la réalité sociale dans laquelle ils et elles vivent, non seulement du point de vue des pratiques religieuses et culturelles, mais aussi du point de vue des normes, des valeurs et des aspects éthiques. Il s'agit également de mieux comprendre et connaître le patrimoine culturel et artistique présent dans le territoire où l'on vit.

En accord avec les finalités du cours, les contenus du programme d'enseignement sont variés et flexibles. Ils sont variés parce qu'il est souhaitable que l'enseignement soit en mesure d'aborder les principales traditions religieuses du monde. En plus des traditions chrétiennes et des deux autres monothéismes, il est nécessaire d'aborder les religions orientales les plus importantes en incluant dans le programme le bouddhisme et l'hindouisme. L'enseignement d'HR tient également compte des doctrines manifestant une distance à l'égard des croyances religieuses. Font donc partie du programme l'athéisme, l'agnosticisme et l'indifférentisme. L'enseignement essaie d'établir des liens entre les dynamiques historiques et les dynamiques qui caractérisent les sociétés contemporaines.

Du point de vue des enjeux liés aux dynamiques d'apprentissage, l'enseignement d'Histoire des religions tel que conçu ici représente pour les élèves un moment presque inévitable de confrontation avec elles et eux-mêmes et leur propre histoire. Ce type de confrontation n'est pas forcément dépourvu de tensions. Il peut assez facilement arriver qu'un-e élève ayant de fortes convictions religieuses ou philosophiques se confronte à un discours de l'enseignant-e qui puisse d'une manière ou d'une autre le troubler. L'élève est supposé-e comprendre au fil du temps la différence entre une approche scientifique des convictions et un engagement d'ordre individuel. Le cours d'histoire des religions assume le risque d'incompréhension réciproque entre le discours de l'enseignant-e et les convictions des élèves. Ce conflit potentiel ne peut pas être évité à travers la recherche de continuité entre la structure de l'enseignement et les convictions des élèves. Les élèves, selon leur histoire personnelle, verront dans le cours d'Histoire des religions une possibilité de s'orienter vers soi-même ou vers l'autre. Quoiqu'il en soit, le cours ne peut pas garantir le partage des intérêts et des points de vue adoptés sur des contenus particuliers.

Selon ce type idéal, l'enseignement d'Histoire des religions est indépendant des enseignements religieux confessionnels qui ont lieu dans le même établissement scolaire. Il n'est pas un cours optionnel, et cela pour des raisons fondamentales. Premièrement, parce que l'HR propose des contenus et poursuit des finalités identiques pour l'ensemble des élèves. Deuxièmement, l'HR refuse par principe une logique de concurrence avec les enseignements confessionnels, car les deux enseignements ne sont nullement compatibles. En fait, ce n'est pas par le contenu traité que l'on distingue la nature des deux enseignements, mais par l'approche épistémologique et méthodologique qu'ils adoptent. Les sciences, contrairement à la théologie, ne peuvent pas se développer en émettant des hypothèses en termes d'interventions divines.

5.2.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation curriculaire

Les connaissances promues à l'intérieur du présent type d'enseignement se fondent sur un discours vertical. L'activité didactique menée par l'enseignant-e se base sur des contenus d'enseignement valides indépendamment du contexte d'énonciation (région particulière, école particulière, enseignant-e particulière ou particulier, ...), ou du contexte de réception (élèves, familles des élèves, communauté locale, ...). Même si les finalités du cours sont multiples, elles doivent être atteintes sur la base de savoirs reconnus au sein de la communauté des sciences humaines. Concernant le développement des savoirs les plus strictement liés à l'action en situation des individus (par exemple la compréhension et le respect de l'autre, raisonnement et positionnement critique sur les thèmes d'actualités, ...), l'Enseignement interculturel sur les religions prend ses distances par rapport au vécu et aux opinions des élèves. Ces derniers ne peuvent constituer qu'un point de départ, un prétexte didactique pour finalement problématiser un sujet comme on le ferait dans la démarche des sciences humaines. Le fait de donner la parole aux élèves pour qu'ils et elles puissent s'exprimer ne constitue pas une fin en soi : l'enseignement a l'ambition d'offrir aux élèves un monde différent de celui de la famille ou des groupes de pairs, faute de quoi il ne ferait que reproduire les logiques d'action du monde en dehors de l'école. En ce sens, le cours assume pleinement son rôle d'agent de transmission culturelle au sens où l'entend de Young (2008).

5.3 Enseignement national sur les religions

5.3.1 Situation par rapport au curriculum formel

L'enseignement national sur les religions partage l'optique méthodologique adoptée par l'enseignement interculturel, mais se différencie quant à ses raisons d'être : il ne se justifie pas prioritairement par une nécessité d'ouverture sur la diversité culturelle et religieuse, mais au contraire par la nécessité d'un approfondissement de l'histoire culturelle et religieuse du pays, notamment des pays d'Europe, de la Suisse et plus particulièrement du canton du Tessin. L'enseignement se base sur l'élément principal suivant : il existe chez les élèves des écoles publiques tessinoises une ignorance quant aux éléments fondamentaux de la culture chrétienne, ce qui rend impossible la

compréhension d'une partie importante de l'histoire et de la société du pays dans lequel ils et elles habitent⁴. Cette forme d'ignorance s'alimente aussi d'un deuxième constat : la société dans laquelle vivent les élèves est de plus en plus multiculturelle et multireligieuse. L'école doit agir activement pour fournir à l'ensemble des jeunes et des futurs citoyennes et citoyens les connaissances nécessaires pour comprendre la Suisse et pour y vivre de manière consciente et participative. L'enseignement s'adresse à l'ensemble des élèves, mais vise en particulier le public scolaire d'origine étrangère considéré comme ayant davantage besoin de s'approprier les bases culturelles de la tradition chrétienne en Occident.

Tout en gardant à l'esprit la nécessité de rupture entre les logiques religieuses et les logiques historiques d'enseignement, l'Histoire des religions telle qu'envisagée ici se soucie principalement de remplir des lacunes de base qui sont inégalement distribuées dans le public scolaire. En ce sens, la socialisation des jeunes aux questions religieuses, et notamment à la culture de matrice chrétienne, joue ici un rôle significatif. S'abstenir de jugements de valeur et adopter un regard externe sur les faits religieux représentent une démarche importante pour comprendre le monde contemporain, mais l'étude doit se concentrer de façon prioritaire et approfondie sur l'histoire du christianisme et de ses évolutions, ainsi que sur ses dimensions éthiques, morales, normatives et institutionnelles. L'Enseignement national sur les religions s'intéresse aussi à l'histoire et aux implications de la modernité, mais adopte une perspective analytique visant à comprendre le rapport entre culture moderne et tradition chrétienne. D'ailleurs, culture moderne et tradition chrétienne sont liées par certains côtés, ce que le cours d'Histoire des religions se doit de thématiser et d'approfondir.

5.3.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

Par principe, l'Enseignement national sur les religions ne poursuit pas des finalités multiples. Ce qui compte de façon prioritaire est l'opportunité de transmettre aux élèves les connaissances sur les religions leur permettant de comprendre la société dans laquelle ils et elles vivent. La grande différence par rapport au modèle interculturel réside finalement dans le regard que l'Enseignement adopte sur la société en général. Ici, la société est considérée en ce qu'elle a de plus ou moins statique, structuré et que l'on peut reconduire à un passé historique fortement marqué par la sphère religieuse. Dans le premier modèle, l'accent était au contraire mis sur la pluralité, sur la diversité et la dynamique qui caractérisent toute situation et relation sociale. En d'autres termes, l'Enseignement national sur les religions s'intéresse à la société passée et contemporaine en ce qu'elle a de « chrétien ». La principale finalité civique du cours est une finalité intégrative non lointaine du modèle durkheimien. En ce sens, le cours d'Histoire des religions a pour but de « susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922). L'éducation sur les religions permet aux jeunes de comprendre le pays dans lequel ils et elles grandissent et dans lequel ils et elles deviendront des citoyennes et citoyens conscient-e-s et informé-e-s. Pour ce faire, la connaissance de l'histoire et du rôle du christianisme est un élément dont il est nécessaire de tenir compte.

Dans ce modèle, les contenus du programme sont limités à l'essentiel, ce qui permet de ne pas disperser le regard et les énergies sur une pluralité de thèmes au détriment de l'approfondissement que nécessite le christianisme. La religion chrétienne n'est, bien entendu, pas abordée dans une perspective purement historique. Le cours étudie et propose une réflexion sur les normes, les valeurs, les pratiques et sur les tensions et les contradictions qui les animent. Il est légitime, dans ce cadre, de n'aborder que de façon limitée le judaïsme et l'islam, et de ne pas prévoir l'étude des traditions orientales. Il est aussi légitime de s'écarter de la logique chronologique pour aborder le christianisme avant le judaïsme. L'importance culturelle que l'on attribue au christianisme n'implique pas que l'on abandonne l'approche des sciences humaines. L'enseignant-e veille tout au long du cours à bien montrer la différence entre le christianisme comme fait historique et le christianisme comme fait de foi. Il problématise le premier et ne s'occupe pas du second.

Au niveau des enjeux d'apprentissage, l'Enseignement national sur les religions entretient un rapport différencié avec les élèves et les familles autochtones et avec un public d'origine étrangère. Cela ne signifie pas que le cours soit perçu plus ou moins positivement par les un-e-s ou par les autres. Nous n'avons pas d'éléments qui indiquent

⁴ Le sens que prend ici la nécessité de faire face à l'ignorance relative aux éléments de culture chrétienne dans le monde occidental pourrait être compris à partir de ce que Jean Claude Monod désigne comme la *sécularisation du christianisme* : la modernité aurait été rendue possible par le passé foncièrement chrétien du monde occidental. La sécularisation ne renvoie donc pas à l'« émancipation des différents secteurs de la vie sociale (science, art, mœurs, ...) de la tutelle ecclésiastique religieuse [...] ». Mais [elle] peut aussi désigner une transformation et une imprégnation de la vie sociale moderne par le religieux ; la société moderne porterait alors de multiples traces de son passé chrétien, même si elles sont souvent rendues méconnaissables du fait que les contenus, les symboles, les valeurs « sécularisées » ont été déplacés, ont changé de plan (du sacré au profane, de l'au-delà à l'histoire, etc.) (Monod, 2007, p. 297). Notons que Monod adopte une position critique par rapport à cette thèse, et suggère de « se demander quelles formes particulières de « christianisme(s) » sont encore agissantes, de façons éventuellement contradictoires et conflictuelles » (*ibid.*, p. 314).

un jugement de valeur porté par les élèves. Ce que nous pouvons dire, c'est que dans ce modèle d'enseignement le public autochtone et d'appartenance religieuse chrétienne peut avoir l'impression de n'être qu'en partie concerné par l'action éducative, le but étant de rafraîchir et renforcer les connaissances sur le christianisme dans une société de plus en plus multiculturelle. En effet, l'élève tessinois-e catholique a parfois l'impression de revoir, durant le cours, des contenus qu'il ou elle a déjà étudiés par le passé dans les Enseignements religieux catholiques. Par opposition à ce type d'attitude, l'élève étrangère ou étranger de religion musulmane ou l'élève tessinois-e athée peuvent avoir l'impression d'être contraint-e-s à la fréquentation d'un cours religieux qui est en contradiction avec leur histoire et leurs croyances personnelles. Pour résumer, dans ce deuxième modèle d'enseignement, il n'est pas facile de présenter aux élèves la différence et la frontière entre un enseignement religieux et un enseignement d'histoire.

Concernant l'organisation institutionnelle, à la différence de l'Enseignement interculturel sur les religions pour qui l'obligation de fréquence est fondamentale, il est possible pour le présent modèle d'envisager un dispositif d'enseignement « à choix » entre Enseignement religieux chrétien et Enseignement *sur* les religions : l'enseignement revendique son autonomie par rapport aux cours confessionnels, mais en même temps il a un caractère intégratif visant surtout les minorités étrangères et non chrétiennes ; par conséquent, les contenus du cours constitués de connaissances de base sur la religion chrétienne ne représentent pas un droit dont tout le monde devrait bénéficier, mais s'adresse au public le plus défavorisé.

5.3.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation curriculaire

L'Enseignement national sur les religions est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent. Il fait écho à une ambiguïté que l'on retrouve dans le texte de l'initiative Sadis dont nous reprenons ici le passage⁵ :

(1) nel momento in cui la nostra società si va facendo sempre più multiculturale, (2) diventa ancora più importante che la scuola dia a tutti – compresi coloro che appartengono ad altre religioni o che non abbracciano fede alcuna – (3) le conoscenze indispensabili per comprendere la tradizione dalla quale veniamo. (Sadis, 2002)⁶.

Il est possible de diviser l'extrait de l'initiative en trois énoncés. Dans le premier, on souligne le devenir multiculturel de la société. Dans le deuxième, on fait référence au devoir de l'école de s'adresser à l'ensemble des élèves indépendamment des croyances et des convictions de chacun-e. Dans le troisième, on considère comme essentiel de pouvoir disposer de connaissances pour comprendre la tradition dans laquelle s'inscrit notre société. Le lien entre le devenir multiculturel de la société et la nécessité de comprendre la tradition chrétienne de la société occidentale est à notre avis ambigu. Pour quelle raison estime-t-on que la compréhension de la tradition chrétienne serait plus valable dans une société hétérogène que dans une société homogène ? Une réponse possible est la suivante : parce que l'on croit que les personnes sans appartenance religieuse et les personnes avec d'autres appartenances religieuses, ces dernières incluant surtout les élèves d'origine étrangère, doivent pouvoir accéder à un certain nombre d'éléments cognitifs de notre tradition (« *tradizione dalla quale veniamo* »). Ainsi l'école ne s'adresserait finalement pas à tout le monde, mais viserait un type de public particulier. Cela n'est pas sans lien avec le type de connaissances que l'école entend transmettre. Logiquement, si l'école considère qu'un panel de connaissances sur les religions représente une réelle valeur ajoutée uniquement pour une partie de la population, alors elle estime que, pour l'autre partie du public scolaire, ce type de connaissances est grosso modo équivalent à celui que l'élève acquiert dans le monde de la famille dès la première socialisation.

Enfin, l'Enseignement est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent pour deux raisons. D'abord parce qu'en ce qui concerne le public des « autres » (sans religion, autres religions), l'Enseignement crée explicitement une rupture avec la logique confessionnelle, et, par conséquent, la rupture avec les logiques de connaissance propres à la famille des élèves. Ensuite, en ce qui concerne le public des « nous » (les chrétiens), l'enseignement se situe en position plus accommodante, comme si, finalement, les contenus proposés par le cours sur les religions étaient interchangeable. La traduction pratique et didactique de cette ambivalence risque de compromettre l'autonomie pédagogique de l'Enseignement national sur les religions. Ce type d'enseignement marche comme on marche sur une corde, tout en sachant que l'équilibre est instable, et qu'en fonction des actrices et acteurs et du contexte on risque de tomber, notamment dans le camp du religieux.

5 Il est ici nécessaire de comprendre que notre commentaire ne vise pas une discussion globale du texte de l'initiative Sadis. Nous essayons uniquement de mettre en évidence le type de composantes qui caractérisent le modèle idéaltypique que nous avons appelé « Enseignement national sur les religions ». Nous ne voulons pas dire non plus que ce modèle est identifiable à l'initiative Sadis.

6 Il est possible de traduire ce passage comme suit : « à partir du moment où la société devient de plus en plus multiculturelle, il est d'autant plus important que l'école donne à tous – y compris aux élèves appartenant à d'autres communautés religieuses et aux élèves non croyants – les connaissances nécessaires à la compréhension de notre tradition ».

5.4. Enseignement religieux multiculturel

5.4.1. Situation par rapport au curriculum formel

Le troisième type d'enseignement est celui que nous avons appelé Enseignement religieux multiculturel. Cet enseignement, présent dans les représentations des actrices et acteurs impliqué-e-s dans le projet « Histoire des religions », n'apparaît que de façon marginale dans les initiatives parlementaires. L'Enseignement religieux multiculturel aborde le domaine des religions sur la base d'une vision du monde qui ne se limite pas au prisme de la raison. Pour ce faire, l'enseignement n'adopte pas une approche méthodologique du type *about religion*, mais tire au contraire bénéfice de la continuité entre les visions de l'enseignant-e et les visions des élèves. La continuité ne s'exprime pas forcément en termes d'appartenance à une même confession religieuse, mais surtout par la reconnaissance commune d'un élément considéré comme central : le développement du sens du religieux dans la personne. L'enseignement n'oriente pas son regard vers une tradition religieuse particulière, mais thématise l'« importance » du phénomène religieux comme élément transversal aux pays et cultures. En même temps, en ne proposant pas une approche *externe* sur le phénomène religieux, il n'est pas garanti que le traitement des « autres » traditions religieuses ne soit pas biaisé par un regard ethnocentrique.

Par rapport au programme expérimental, on peut dire que, comme pour le modèle discuté dans la section précédente, la socialisation religieuse des jeunes joue ici un rôle. Mais le rôle est d'une nature différente. Il ne s'agit pas de faire comprendre l'importance historique et sociale de la tradition chrétienne ; le fait d'avoir dans la classe des élèves plus ou moins informé-e-s sur le christianisme par rapport à l'histoire de l'Occident n'est en effet pas d'une importance centrale. L'enjeu est en revanche plus sensible lorsque l'enseignement se confronte à la partie du public scolaire qui exprime explicitement ses distances par rapport au religieux. En fait, l'Enseignement présuppose l'universalité de la dimension religieuse non seulement au niveau géographique, mais aussi au niveau individuel. On part donc de l'idée que tout individu cultive plus ou moins consciemment en soi une certaine forme de religiosité, peu importe laquelle et comment elle se manifeste publiquement. Dans un tel cadre, la manifestation même marquée chez un élève de convictions athées ou agnostiques est considérée comme un problème, de même que le taux des personnes qui déclarent leur non-appartenance religieuse est considéré comme problématique⁷. Pour cette raison, il est possible de dire que l'un des points du programme expérimental qui se reflète le plus dans ce type d'enseignement est celui relatif à l'étude du phénomène universel de l'« exigence du sacré », à la fois finalité et fondement épistémologique du cours : on étudie l'exigence du sacré, car cela permet à l'individu de se comprendre au-delà de la vie ordinaire et matérielle, ce qui, par la suite, l'aide dans la recherche de son propre chemin spirituel ; on étudie l'exigence du sacré en partant de l'idée que tout le monde en a besoin. Le sacré est ici défini dans sa dimension religieuse. En plus de cela, l'Enseignement religieux multiculturel donne une certaine importance aux manifestations des religions dans le monde contemporain. Visibilité, styles de vie, prescriptions, pratiques, dérives sociales et politiques sont toutes des questions qui intéressent le curriculum de ce type d'enseignement.

5.4.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

Les finalités poursuivies par le cours vont dans deux directions principales. Premièrement, l'enseignement promeut une éducation religieuse qui vise l'élève en tant qu'individu confronté à des questionnements qui le travaillent au niveau personnel (sur l'origine de soi et du monde, sur le sens de la vie, de la mort, etc.). L'école offre un espace pour qu'une jeune personne puisse thématiser et partager avec ses camarades et l'enseignant-e des questions qui ne trouveraient pas de place dans d'autres disciplines scolaires. En ce sens, l'école accueille l'élève avec ses doutes, ses difficultés, ses convictions, et contribue à la problématisation de ces derniers, dans le but aussi d'aider l'élève à trouver des réponses et des ressources. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel a pour but l'identification et la description du sens du religieux tel qu'il se manifeste non seulement dans la tradition chrétienne, mais aussi dans les autres traditions religieuses principales, y compris en dehors du monde des monothéismes. En plus d'un travail de décryptement des traditions diverses, le but est de favoriser la compréhension de l'autre et de développer des comportements respectueux et tolérants chez l'élève. Il faut cependant remarquer que l'étude des différentes histoires religieuses sert surtout à la résolution des doutes et à la recherche de réponses aux questions que les élèves se posent.

Quant aux contenus d'enseignement, le cours en question n'est pas orienté vers des traditions religieuses spécifiques. La priorité donnée au fait de prévoir un espace qui laisse la place aux questionnements des élèves ne rend pas très pertinente la définition a priori d'une grille de contenus à développer. Le cours reprend bien sûr des élé-

⁷ Le taux des personnes sans appartenance religieuse en 2012 est, dans le canton du Tessin, de 16.2 % (USTAT, 2015, p. 38).

ments du christianisme, mais il les élabore en suivant une approche comparative. Les concepts du Bien et du Mal ou de Vie et de Mort sont par exemples discutés en relation avec d'autres types de traditions religieuses.

Les élèves se confrontent aux contenus d'enseignement de manière très contrastée. Pour les un-e-s, l'enseignement va à l'encontre de leurs attentes, pour les autres, il provoque un choc inconcevable. Le cours calque le modèle des enseignements religieux traditionnels, se distinguant toutefois par une plus grande accentuation de la dimension interreligieuse. Il s'agit d'un cours que l'on qualifiera de *from religion*. Pour les élèves qui partagent la logique religieuse, cela ne pose, en règle générale, pas de problèmes d'élargir la réflexion religieuse de la sphère domestique à la sphère scolaire. En revanche, pour les élèves qui manifestent une distance explicite par rapport au religieux, il est très peu probable qu'ils et elles arrivent à donner un sens à un enseignement de ce type. Un scepticisme de base caractérise le parcours scolaire de ces élèves qui n'acceptent pas l'intrusion du monde du religieux dans leur monde personnel et familial. La soumission à des apprentissages de type religieux représente pour ces élèves une action abusive, et, dans une certaine mesure, violente, parce qu'ils et elles sont lésé-e-s dans un droit qui doit leur être garanti : le droit de ne pas recevoir (ou de ne pas participer à) un enseignement religieux. Un dernier enjeu d'apprentissage concerne les élèves qui partagent la foi et les logiques religieuses, mais qui auraient aimé suivre un cours radicalement différent d'un enseignement religieux traditionnel.

Sur le plan de l'organisation institutionnelle, il n'y aurait, à notre avis, pas de raisons valides pour considérer l'Enseignement religieux multiculturel comme un enseignement en discontinuité par rapport aux enseignements confessionnels. Les scénarios organisationnels sont au nombre de deux. Premièrement les deux enseignements étant de nature comparable, ils pourraient converger en un seul enseignement religieux qui présente un caractère interreligieux. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel pourrait garder son autonomie par rapport aux Enseignements catholiques et évangéliques en se différenciant par un caractère interreligieux. À ce moment-là, les élèves choisissent entre le cours religieux traditionnel, l'enseignement interreligieux, et la non-fréquentation d'un cours. En effet, il ne serait légalement pas admissible que les élèves soient obligé-e-s de suivre un enseignement religieux.

5.4.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation des connaissances

L'Enseignement religieux multiculturel se fonde sur des connaissances qui sont en continuité avec celles du public scolaire. L'action éducative n'offre pas un point de vue externe sur les phénomènes religieux et prétend au contraire se rapprocher le plus possible du vécu des élèves. En fait, les réponses que l'enseignement cherche à apporter en classe ne sont pas des réponses à des problématiques scientifiques, mais des réponses à des questions d'élèves. À travers ce type d'enseignement, l'élève ne s'écarte pas réellement de sa quotidienneté et n'acquiert pas réellement des connaissances et des instruments qui contribuent à son émancipation par rapport à la dimension locale de sa vie.

5.5. Enseignement religieux national

5.5.1. Situation par rapport au curriculum formel

Il n'existe pas d'éléments, dans les initiatives parlementaires de 2002, qui ont des affinités avec le quatrième modèle discuté : l'Enseignement religieux national. Cela n'est guère surprenant, car si les deux initiatives ont été soumises au législatif cantonal, c'est précisément pour dépasser les logiques de l'enseignement religieux traditionnel. Nous pouvons donc dire que ce type d'enseignement est, parmi les quatre modèles, celui qui s'écarte le plus des intentions réformatrices. Contrairement aux trois autres modèles, tous les indices favorables soit à l'adoption d'une approche scientifique des faits religieux, soit à l'ouverture vers la pluralité culturelle et religieuse des sociétés occidentales contemporaines sont ici absents.

Si l'on tient compte du programme expérimental, il est possible de repérer quelques éléments qui vont plus ou moins à la rencontre de l'Enseignement religieux national. Pour ce type d'enseignement, le passé religieux ou non religieux des élèves joue un rôle. L'enseignement entend lutter contre deux dynamiques jugées comme négatives : l'affaiblissement de la religiosité dans la population et l'affaiblissement, dans la population, de la conscience de la dimension chrétienne de la société où l'on vit. Cet enseignement considère donc comme problématique le fait que de plus en plus d'élèves s'éloignent de l'idée d'un développement d'une conscience religieuse, notamment d'une conscience religieuse chrétienne. Ce qui est donc considéré comme fondamental dans le programme, c'est le traitement et le développement des contenus afférents au christianisme : la figure et le rôle de Jésus, les normes et l'éthique chrétiennes, l'origine du christianisme et la comparaison avec le judaïsme et l'islam, le rapport entre christianisme et modernité, les religions et le christianisme aujourd'hui. Ces thèmes sont abordés en épousant une

logique *in religion* et sous les auspices d'un-e enseignant-e qui partage la foi et les enseignements de la parole chrétienne.

5.5.2. Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

L'Enseignement poursuit une finalité bien précise : transmettre des connaissances d'ordre religieux pour contribuer au développement religieux de la personne. Une position forte est prise sur la nature de la société dans laquelle on vit : le Tessin et la Suisse, comme d'ailleurs les autres pays d'Europe occidentale, sont des pays fondamentalement chrétiens. Cela signifie que tout jeune individu doit être éduqué aux notions de base du christianisme, en essayant en même temps de lui transmettre les valeurs de la spiritualité et de l'éthique chrétienne.

Les contenus de cet enseignement ne s'écartent pas trop de l'enseignement de l'histoire et des valeurs de la religion chrétienne. Le judaïsme et l'islam ne sont considérés qu'en fonction de leur rapport avec la tradition chrétienne, et il en est de même pour l'étude des Lumières et des processus de modernisation de la société occidentale. Le regard sur le monde contemporain et sur la place qu'y occupe la dimension religieuse est orienté en termes de jugement de valeur, en adoptant notamment un regard critique envers les dynamiques de sécularisation et de désenchantement du monde.

Sur le plan des apprentissages, les élèves sont conduit-e-s vers l'acquisition de connaissances religieuses et même vers l'acquisition de pratiques et d'attitudes conformes aux prescriptions et aux valeurs de la religion majoritaire en Suisse et au Tessin. Le discours est ici le même que celui que nous avons décrit pour le modèle précédent. Qu'il s'agisse d'élèves partageant les croyances et les pratiques chrétiennes, ou qu'il s'agisse d'élèves d'autres religions ou qui conservent une certaine distance par rapport aux questions religieuses, les rapports aux apprentissages ne seront pas les mêmes. Pour les élèves de la première catégorie, l'éducation reçue à l'école est compatible et en continuité avec l'éducation reçue dans la famille. Pour celles et ceux de la seconde catégorie, la situation ne peut que générer un conflit entre l'école et les élèves et leurs familles. La seule possibilité de sortir du conflit serait la non-fréquentation du cours, solution qui n'est pourtant pas envisagée par l'Enseignement religieux national. Ou alors, à la limite, il s'agirait pour l'élève de se rapprocher de la dimension chrétienne ou d'opérer une véritable conversion.

5.5.3 Situation par rapport aux processus de différenciation et dé-différenciation du curriculum

À la différence du modèle religieux multiculturel, l'Enseignement religieux national ne se propose pas d'aller à la rencontre des cultures du public scolaire. Un peu comme dans le premier modèle, cet enseignement part du pré-supposé qu'il existe des connaissances qui sont plus valables que d'autres. Il ne s'agit donc pas du tout d'un enseignement de nature relativiste. La différence fondamentale entre l'Enseignement interculturel sur les religions et l'Enseignement religieux national est la suivante : pour le premier, les connaissances que l'école s'engage à transmettre à la jeune génération sont considérées comme plus valables que les connaissances qui relèvent du monde des élèves, car elles sont fondées sur des critères et des pratiques scientifiques de production et de diffusion des savoirs ; pour le deuxième, les connaissances à transmettre sont considérées comme plus valables que la culture des élèves, car elles relèvent de la vérité religieuse. Les deux modèles visent une différenciation du curriculum, sauf que le premier le fait selon une logique scientifique, le deuxième selon une logique religieuse.

6 Conclusion

Chercher à construire, à travers l'école et la science, un terrain d'entente et de socialisation politique commun à tout le monde n'est pas nouveau. L'œuvre de Durkheim, pour citer un exemple particulièrement significatif, témoigne d'un projet d'éducation morale et politique fondée non pas sur la sacralité des mondes religieux, mais sur la sacralité des institutions modernes : aux morales fondées sur les religions il s'agissait de substituer une morale répondant aux exigences de l'esprit scientifique (Durkheim, 1922, 1925). Mais il existe une différence importante entre l'idée et la volonté de s'émanciper des institutions religieuses à travers une action éducative qui refuse le monde des religions ou du moins qui s'en met à l'écart, et une action éducative qui, au contraire, l'investit pleinement. En d'autres termes, il ne s'agit pas de substituer les sciences aux religions, mais plus précisément de se confronter aux religions en substituant le regard scientifique au regard religieux. Pour que la religion soit conçue comme un objet social qu'il est possible d'étudier au même titre que tout autre phénomène humain, on présuppose une certaine sécularisation des savoirs sur la société, condition nécessaire pour dépouvoir la religion de ses fonctions englobantes. Alors qu'entre le 19^e et la première partie du 20^e siècle déjà, pour ne rester que dans le champ des sciences sociales,

Marx, Tocqueville, Weber ou Durkheim abordent les religions avec un regard externe et scientifique (Willaime, 2003), alors que l'Histoire des religions devient une discipline académique à partir de la seconde moitié du 19^e siècle⁸, c'est en général au cours de ces dernières décennies seulement que l'État commence à se questionner sur l'institutionnalisation d'enseignements publics sur les religions dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Pourquoi l'État décide-t-il de sélectionner et d'aborder des contenus sur les traditions religieuses à l'école ? L'État estime finalement ne plus pouvoir garantir la paix et l'ordre social, que ce soit à travers le dépassement des différences au profit d'une socialisation commune de tous les élèves (logique assimilationniste) ou à travers la reconnaissance institutionnelle des différentes communautés culturelles (logique multiculturaliste). L'intégration de la jeune génération à une communauté politique large et englobante ou à plusieurs communautés culturelles locales selon les appartenances de chacune et chacun ne constitue plus, aux yeux de l'État, un horizon permettant de concilier les contradictions, les divergences et les tensions culturelles et religieuses.

Le contexte social et culturel pousse des actrices et des acteurs à agir pour que l'État s'oriente vers l'interculturalité. En ce sens, le terrain des enseignements de contenu religieux représente l'endroit le plus fertile, et ce pour deux raisons principales. En premier lieu, parce que l'agencement institutionnel traditionnel représente en quelque sorte le point de vue communautariste qui n'est à l'heure actuelle plus en phase avec les dynamiques sociales contemporaines (les catholiques dans les enseignements catholiques, les protestant-e-s dans les enseignements protestants et puis les autres, sans enseignement particulier). En fait, l'hétérogénéité de ces trois catégories est accentuée au point de ne plus justifier des récipients destinés à des groupes sociaux homogènes. En deuxième lieu, les questions et les histoires religieuses se prêtent particulièrement bien à la problématisation de certains aspects propres aux relations et aux cultures humaines. Mais, se rapprocher de la société sur le terrain du religieux oblige l'État à s'éloigner du public scolaire du point de vue des connaissances. En d'autres termes, à l'école, on décrit et on thématise une réalité sociale proche de ce que les élèves vivent au quotidien, mais on adopte une posture d'observation et d'analyse autonome par rapport à celle du public concerné.

Qu'en est-il de ce que nous observons dans les profondeurs de l'expérimentation « Histoire des religions » ? Nous comprenons que la dimension politico-institutionnelle du projet de réforme est intimement liée à un substrat de représentations sociales qui sont l'expression de sens, de convictions, de points de vue et d'expériences multiples tendues et parfois contradictoires. Il est difficile de comprendre les difficultés que l'État rencontre dans la restructuration du domaine religieux à l'école sans connaître les dynamiques et les logiques qui sous-tendent le vécu des actrices et acteurs impliqués-e-s. La recherche conduite ici s'est précisément donnée pour but de décrire et de comprendre le rapport entre, d'une part, les indications et les prescriptions institutionnelles concernant le dépassement des dispositifs actuels en matière d'enseignement religieux par l'expérimentation d'un enseignement d'Histoire des religions, et, d'autre part, les manières dont les actrices et acteurs impliqués-e-s dans le processus expérimental se les représentent et se les approprient. Les enjeux autour des connaissances en matière de religion et des finalités qui accompagnent le nouvel enseignement constituent les centres d'intérêt qu'il a été nécessaire d'étudier afin de comprendre comment les propositions institutionnelles se traduisent sur le terrain scolaire.

L'étude de la réforme tessinoise d'Histoire des religions par le prisme de la sociologie du curriculum permet d'éclairer une zone qui risquerait autrement de demeurer dans l'ombre. Le terrain de l'enseignement d'Histoire des religions est, dans les faits, particulièrement sensible à deux facteurs. Il y a d'abord l'ombre des intérêts politiques, car le thème de la réforme ne devient intéressant que dans la mesure où il permet d'exprimer des positions favorables ou contraires aux finalités poursuivies. C'est ainsi que ministres, député-e-s, enseignant-e-s, expert-e-s, ministres du culte de tout type et membres de la société civile n'hésitent pas à s'engager de manière animée dans le débat sur le sort de l'enseignement en matière de religions. Il y a ensuite l'ombre de la concentration sur les seuls aspects de contenus et d'action en classe en oubliant quelque peu les implications d'ordre social et politique. Ces deux facteurs d'ombre contribuent de manière différente à négliger ce que nous avons pu, au contraire, observer : il n'y a pas *un* enseignement d'Histoire des religions, mais *des* enseignements d'Histoire des religions. Des enseignements divers, qui, bien qu'ils cohabitent dans un même espace, renvoient à des imaginaires éducatifs concurrents et contradictoires.



8 En 1874, à l'Université de Genève est créée la première chaire au monde d'Histoire des religions. En 1878 une chaire d'Histoire des religions est instituée au Collège de France et en 1886 est créée la V^e section de l'École Pratique des Hautes Études dédiée aux sciences des religions et rendue possible par la suppression des financements jusqu'alors réservés aux professeurs de théologie de la Sorbonne (Borgeaud, 2005; Grosse, 2013; Poulat & Poulat, 1966).

A propos de l'auteur

Francesco Galetta est titulaire d'un doctorat en sciences sociales de l'Université de Lausanne et est actuellement Maître d'enseignement à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Domaines de spécialisation : réformes des enseignements religieux, école et rapport aux savoirs, sociohistoire de la formation professionnelle.

Francesco.Galetta@iuffp.swiss

Références

- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197–220). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Dans M. Young (dir.), *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies: visibles et invisibles. Dans J. Deauvieux & J. P. Terrail (dir.), (p. 85–112). Paris : La Dispute.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2002). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8–25.
- Bochinger, C. (dir.). (2012). *Religions, Etat et société*. Zurich : NZZ Libro.
- Borgeaud, P. (2005). Laïcité et enseignement de l'histoire des religions. *Le Cartable de Clio*, 5, 124–133.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). Teaching thematic analysis. *Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Combesse, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La découverte.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : F. Alcan.
- Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris : F. Alcan.
- 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. Moser, A. Nayak & P. J. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles* (p. 179–214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Galetta, F. (2016). *Entre enseignement religieux et histoire des religions : pluralité des logiques dans le canton suisse du Tessin*. Université de Lausanne.
- Geertz, A. W. (2000). Analytical Theorizing in the Secular Study of Religion. Dans T. Jensen & M. Rothstein (dir.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives* (p. 21–31). Copenhagen : Museum Tusulanum Press.
- Ghiringhelli, A. (2005). *Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola*. Bellinzona.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Essex : McCrimmons.

- Grosse, C. (2013). Le « tournant culturel » de l'histoire « religieuse » et « ecclésiastique ». *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, 26(2), 75–94.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16-29). Zürich : TVZ.
- Maton, K. (2008). Gravité sémantique et apprentissage segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir. Dans D. Frandji & P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (p. 151–168). Rennes : PUR.
- Monod, J.-C. (2007). La sécularisation du christianisme. *Esprit, Mars/avril*(3), 297–314.
- Moore, R. (2000). For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 17–36.
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461.
- Ostinelli, M. & Galetta, F. (2014). *Religioni, interculturalità et etica nella scuola pubblica*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Librairie Droz.
- Poulat, E. & Poulat, O. (1966). Le développement institutionnel des sciences religieuses en France. *Archives des sciences sociales des religions*, 21(1), 23–36.
- Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 173-198). Rennes : PUR.
- Schreiner, P. (2005). *Religious Education in Europe*. Récupéré le 23 octobre 2018 à l'adresse: https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Religious_Education_in_Europe_Situation_Developments_2009.pdf
- USTAT. (2015). *Annuario statistico ticinese 2015*. Giubiasco : Ufficio di Statistica.
- Willaime, J.-P. (1998). École et religions : une nouvelle donne? *Revue Française de Pédagogie*, 125(1), 7–20.
- Willaime, J.-P. (2003). L'approche sociologique des faits religieux. Dans J.-M. Husser (dir.), *Religions et modernité. Actes de l'université d'automne de Guebwiller* (p. 64–91). Les Actes de la DESCO.
- Willaime, J.-P. (2004). *Europe et religions: Les enjeux du XXIe siècle*. Paris : Fayard.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28.
- Ziebertz, H. G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*. Weinheim : Deutschen Studienverlag.

Initiatives parlementaires

- Dedini P. (2002). Iniziativa parlamentare generica per l'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia. (25 marzo 2002).
- Sadis, L. (2002). Iniziativa parlamentare elaborata per la modifica dell'art. 23 della legge della scuola del 1° febbraio 1990. (2 dicembre 2002).