

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

the article

“Les réformes de l'enseignement religieux en Suisse: Une régulation ultramoderne du religieux?” by Andrea Rota

was originally published in

Réguler le religieux dans les sociétés libérales: Les nouveaux défis by Amélie Barras, François Dermange and Sarah Nicolet (Eds.). Genève: Labor et fides (2016), 87-104.

This article is used by permission of [Labor et Fides](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Chapitre 4

LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX EN SUISSE

UNE RÉGULATION ULTRAMODERNE DU RELIGIEUX ?

Andrea ROTA

Introduction : religieux public et régulation du religieux

Dans les débats académiques ainsi que dans les discussions médiatiques, la question de la place des religions dans l'espace public et les enjeux de la régulation du religieux dans les sociétés contemporaines sont deux problématiques qui sont souvent liées l'une à l'autre. Néanmoins, leur articulation est loin d'être triviale, puisqu'elle met en relation différents niveaux d'analyse sociologique. En fait, l'idée de régulation se réfère d'ordinaire aux modalités selon lesquelles le religieux, dans ses expressions individuelles ou collectives, est dirigé ou contrôlé selon des règles plus ou moins codifiées par l'action de différentes instances, telles que des organismes communautaires ou des autorités publiques (Beckford et Richardson, 2007). La réflexion sur le religieux public renvoie en revanche à l'analyse des « formes sociales de la religion » (Luckmann, 1991 : 87-107) et à leur évolution historique, par exemple en fonction de logiques de privatisation ou de déprivatisation.

Dans ce chapitre, je présente quelques remarques sur cette articulation en rapprochant celle que j'appelle une approche pragmatiste de la régulation du religieux et la thèse de l'ultramodernité avancée par le sociologue français Jean-Paul Willaime afin d'expliquer « le retour du religieux dans la sphère publique » (d'après le titre de son livre de 2008). De cette manière, je souhaite en particulier examiner dans quelle mesure l'analyse des processus par lesquels de nouvelles

régulations sont proposées, négociées et institutionnalisées peut intervenir dans la construction d'une théorie sur la présence publique des religions.

Mes réflexions trouvent leur ancrage empirique dans une recherche sur les réformes récentes de l'enseignement religieux dans les écoles publiques en Suisse (Jödicke et Rota, 2010 ; Rota, 2015). Afin de circonscrire les cadres de ma discussion, je me pencherai notamment sur la « carrière publique » (Schetsche, 1996) des nouveaux cours *en matière de religions* mis en place ces dernières années dans les cantons de Fribourg et de Genève. Dans les faits, ces cours se limitent à quelques heures de leçon par semaine à Fribourg et à une poignée de périodes d'enseignement par année à Genève. Cependant, les arguments avancés pour les légitimer et les débats qui ont accompagné leur introduction montrent que leur portée symbolique va bien au-delà des questions d'organisation du temps en classe et invitent à considérer ces leçons comme un enjeu concret de la régulation de la religion dans la sphère publique (Jödicke, 2004 ; 2009).

Le chapitre est structuré de la manière suivante : premièrement, je présenterai les deux perspectives que je souhaite confronter. Je commencerai par la thèse de l'ultramodernité de Willaime en esquisant par la suite l'approche pragmatiste. Dans un deuxième temps, je décrirai les cadres historiques et juridiques de l'enseignement religieux en Suisse et les traits marquants des réformes récentes en précisant les cas genevois et fribourgeois. Ensuite, j'examinerai, sur la base de quelques documents choisis, les arguments et les processus qui ont mené à l'introduction d'un enseignement en matière de religions dans ces deux cantons. Finalement, je proposerai une discussion systématique des exemples présentés avant de revenir, dans ma conclusion, sur le concept d'ultramodernité et sur la question posée dans le titre : dans quelle mesure est-il possible de parler d'une régulation ultramoderne du religieux dans le cas des réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse ?

Religion, ultramodernité et espace public

La publication, il y a plus de vingt ans, du livre de José Casanova *Public Religions in the Modern World* (1994) marque le début d'une discussion animée au sein des sciences sociales sur la participation des religions dans la sphère publique. Dans ces débats, les tenants d'une théorie « orthodoxe » de la sécularisation, qui postule le déclin

inélucltable de la religion dans les sociétés modernes, se font de plus en plus rares (p. ex. Bruce, 2006) ; en revanche, la position selon laquelle les sociétés occidentales entrent désormais dans une phase « post-séculière », d'après l'expression de Jürgen Habermas (2001 ; 2005), rencontre une audience croissante. Cette perspective met l'accent sur la présence renouvelée des religions dans les sociétés contemporaines. Dans le contexte académique français, cette problématique est souvent abordée à partir de la thèse d'une évolution de la modernité vers une « modernité réflexive » ou « tardive ». Parmi les défenseurs les plus influents de cette interprétation, il faut compter le sociologue Jean-Paul Willaime qui la développe dans le cadre d'une théorie de la religion dans les sociétés « ultramodernes ».

Le point de départ de cette théorie est constitué par une réflexion critique sur la portée heuristique du concept de sécularisation (Willaime, 2006a). Willaime relève que si l'ancien paradigme n'est plus suffisant pour penser la place du religieux dans les sociétés contemporaines, « il n'est pas pour autant obsolète » (2004a : 202). Ainsi, les manifestations récentes de la religion dans la sphère publique dans de nombreux pays occidentaux ne sauraient être en aucun cas interprétées comme un échec de la modernité sécularisatrice ; elles seraient bien plus la conséquence de sa radicalisation qui signe l'entrée dans une nouvelle époque qu'il désigne d'ultramoderne.

Willaime observe qu'aux XIX^e et XX^e siècles, la « modernité triomphante » et ses idéologies du progrès ont libéré les individus des systèmes de sens englobants et marginalisé le rôle social du religieux tout en attribuant une valeur sotériologique à des institutions séculières comme l'économie, la science, la politique, l'éducation (Willaime, 2004a : 202-205 ; 2006b : 77-78). Mais dans l'âge ultramoderne, le regard critique et désenchanté de la modernité se tourne vers ces mêmes idéologies et institutions qui lui ont servi de vecteur en les désacralisant à leur tour. L'ultramodernité se manifeste donc comme une « sécularisation de la modernité » ou une « sécularisation au carré » (2004a : 205-209 ; 2007 : 151-155).

Dans une époque dans laquelle la famille, le travail, la politique, l'école, etc. sont désormais « démythologisés », remarque Willaime, les religions retrouvent une légitimité dans la sphère publique en tant que sources d'orientation éthique, culturelle ou politique contribuant à éviter la dissolution de la modernité dans un relativisme généralisé (2006b : 80-85). Dans ce contexte se profile donc, en Europe, une nouvelle « laïcité culturelle » régulant les relations entre l'État et les religions. D'une part, l'État et ses institutions sont désormais

désacralisés et ont abandonné une légitimation transcendante, religieuse ou séculière-idéologique. D'autre part, les religions, ayant renoncé à exercer une emprise sur l'ensemble de la société, s'engagent dans les débats démocratiques (Willaime, 2004b : 39-42).

En somme, Willaime propose un cadre métathéorique rendant compte de manière globale de la recomposition des rapports entre le religieux, le politique et la sphère publique au sens large. Dans la mesure où elle n'est pas limitée au domaine religieux, mais prend en considération l'ensemble du social, son analyse rejoint parfois le genre littéraire du « diagnostic sociologique du temps présent » (*soziologische Zeitdiagnose*)¹. Les diagnostics sociologiques du temps présent ont pour but de donner une vision d'ensemble de la société contemporaine afin de contribuer à un repérage et à une prise de conscience de ses problèmes et des solutions possibles (Schimank, 2007). Avec ce type d'interprétations, l'approche de Willaime partage notamment une certaine représentation de la société en termes de « crise » et de « seuil » (Osrecki, 2011 : 76-77). Dans ce sens, l'époque contemporaine est présentée comme un moment de rupture et de difficulté – cela se traduit notamment, dans l'optique de Willaime, comme une période de perte d'orientations normatives. En même temps, elle constitue l'occasion d'un passage vers des configurations sociohistoriques inédites qui déterminent de nouvelles logiques sociales – dans ce cas : l'ultramodernité, dans laquelle les religions se profilent en tant que repères pour la société sans pourtant pouvoir déterminer son orientation globale.

Le potentiel explicatif de cette approche se situe sur un plan macrosociologique. La présence renouvelée des religions dans la société est expliquée à partir de la radicalisation réflexive du regard critique et désenchanté qui caractérise la modernité. Le moteur du changement social est donc identifié à l'évolution historique de la modernité elle-même. En conséquence, les représentations et les motivations concrètes des acteurs sociaux passent au second plan, dans la mesure où elles sont généralement interprétées comme le résultat des nouveaux paramètres sociaux dictés par l'ultramodernité. Ainsi, cette approche laisse dans l'ombre l'influence réelle de différents acteurs sociaux dans les processus de redéfinition du rôle public de la religion et des conditions de sa présence au sein des institutions étatiques. Pour cette raison, je souhaite la contraster avec une approche microsociologique d'inspiration pragmatiste qui envisage ces trans-

1. À ce propos, l'on peut remarquer que Willaime (2007 : 152) reconnaît sa dette envers Ulrich Beck (1986) et Anthony Giddens (1990), entre autres.

formations comme des réactions à des situations sociales perçues comme problématiques. Concrètement, cela signifie approcher la question des religions publiques comme un problème *pragmatique* dont l'étude demande à rendre compte des conceptions de soi et du monde à partir desquelles des acteurs religieux et séculiers cherchent activement à se positionner – avec plus ou moins de succès – dans des arènes publiques.

La régulation du religieux par l'État

Malgré le rôle croissant d'institutions internationales ou déterritorialisées comme la Cour européenne des droits de l'homme ou les médias, de nombreux constats empiriques indiquent que l'État demeure un acteur de premier plan dans la régulation du religieux (Pfaff-Czarnecka, 2009 ; Beckford, 2010). Les autorités publiques disposent d'un arsenal important de législations fiscales, scolaires, sanitaires, etc. par lesquelles elles « balisent la poursuite, la diffusion et le contenu des socialisations religieuses » (Côté, 1999 : 60). En recourant à ces moyens, elles poursuivent les objectifs explicites ou implicites d'une politique concernant les religions qui, tout en garantissant la liberté de croyance et conscience, fixe tacitement les critères d'authentification du « religieusement correct » (Campiche, 2003) dans la sphère publique.

L'enseignement religieux à l'école constitue sans aucun doute un instrument majeur de cette régulation. Par sa fonction de socialisation des jeunes générations, l'école est un lieu public très sensible dans lequel l'État peut intervenir de manière incisive. Dans ce cadre, il peut tout d'abord limiter ou favoriser la visibilité et la reconnaissance publiques de certaines communautés religieuses en leur assurant ou refusant un espace pour leur enseignement. Mais il peut également intervenir sur les représentations sociales en orientant les contenus et les finalités des discours tenus en classe au sujet des religions ou en déterminant le public auquel cet enseignement s'adresse.

Cependant, parler de régulation étatique ne doit pas porter à penser l'État comme « une institution monolithique, autonome et séparée » (Gurau, 2006 : 18). La position sociale de l'école – à mi-chemin entre la société civile qui lui confie la tâche éducative et les instances publiques dont elle est une expression en tant que service (Schiffauer, 2002 : 6) – pousse à adopter une conception « procédurale » de l'État qui envisage ses actions comme le résultat de

l'ensemble des processus prépolitiques, politiques et administratifs. Ses pratiques régulatrices ne peuvent donc pas être dissociées des débats qui ont lieu dans différentes arènes publiques, dans lesquelles « les acteurs publics interagissent avec d'autres forces politiques et sociales (mouvements sociaux, groupes d'intérêt [entre autres, des communautés religieuses, n.d.a.], etc.) qui se mobilisent en fonction d'intérêts plus ou moins divergents » (Gurau, 2006 : 18). Dès lors, en s'inspirant d'une perspective pragmatiste qui conçoit l'ordre social comme ordre négocié (Strauss, 1978), cette approche met l'accent « sur la chose publique en gestation (*in the making*) » (Cefaï, 2002 : 53) et cherche à reconstruire les trajectoires sociales des acteurs et des schémas interprétatifs qui façonnent l'élaboration de cultures publiques.

C'est sur la base de ces considérations que je vais maintenant me pencher sur le cas des réformes de l'enseignement religieux dans les cantons de Genève et de Fribourg.

Les réformes récentes de l'enseignement religieux

Historiquement, le système fédéral suisse a permis le développement d'une grande variété de modèles d'enseignement religieux dans les écoles. L'État fédéral garantit depuis 1874 la liberté de croyance et de conscience dans le domaine scolaire et, à ce propos, la Constitution fédérale de 1999 précise dans l'article 15 que « Nul ne peut être contraint [...] de suivre un enseignement religieux ». Concrètement, cette réglementation se traduit par l'obligation de prévoir une possibilité de dispense pour les cours de religion (Loretan, 2005). Cependant, tous les autres aspects qui concernent cet enseignement relèvent de la souveraineté des cantons qui, par le passé, ont mis en place différentes formes de coopération avec les Églises réformée ou catholique. De ce point de vue, les cantons de Genève et de Fribourg présentent des configurations très diverses.

Des siècles durant, la ville de Genève a mérité l'épithète de « Rome protestante ». Pourtant, dès son entrée dans la Confédération helvétique en 1815, le *canton* de Genève est marqué par le biconfessionnalisme, à la suite de l'annexion de territoires catholiques précédemment français et savoyards (Guichonnet et Waeber, 1991). Ainsi, la Constitution genevoise de 1847, d'inspiration radicale, retire l'enseignement religieux des grilles horaires « afin de permettre à tout élève d'être admis dans les divers établissements d'instruction publique du canton ». Les ecclésiastiques peuvent toutefois profiter

gratuitement des locaux scolaires en dehors du temps d'école. La paix confessionnelle est également le souci principal au moment de voter, soixante ans plus tard, la suppression du budget des cultes qui consacre la laïcité du canton de Genève en séparant les Églises et l'État (Grandjean et Scholl, 2010).

À l'inverse du cas genevois, c'est le catholicisme qui marque profondément le développement des institutions publiques du canton de Fribourg. Depuis la naissance de la Confédération moderne jusqu'à la moitié des années 1960, ce canton représente l'un des bastions de la « contre-société » catholique conservatrice en lutte contre les forces libérales (Altermatt, 1994). Dans cet affrontement, l'enseignement religieux, résolument confié à l'Église catholique (et minoritairement à l'Église évangélique réformée) durant les heures d'école, constitue un symbole politique fort contre les visées de centralisation et laïcisation scolaire de l'État fédéral (Weber, 1997).

Les différents modèles cantonaux d'enseignement religieux se stabilisent vers la fin du XIX^e siècle et demeurent virtuellement inchangés tout au long du XX^e. Toutefois, à partir des années 1990, des projets visant un renouvellement de cette branche sont promus dans la majorité des cantons suisses. Dans chaque canton, les processus de réforme se déroulent de manière largement autonome, mais révèlent d'importantes convergences. Premièrement, l'État se voit attribuer un rôle de premier plan dans la gestion de ces cours. Deuxièmement, les contenus des programmes sont redéfinis afin d'inclure une pluralité de religions. Troisièmement, les leçons sont désormais intégrées dans le curriculum de tous les élèves indépendamment de leur appartenance (ou non-appartenance) religieuse. Corollairement à ces transformations, la possibilité de dispense est abrogée dans de nombreux cantons, puisque les nouveaux cours, sous la responsabilité de l'État, ne sont plus considérés comme un enseignement *religieux* au sens de l'article 15 de la Constitution fédérale, mais comme un enseignement *en matière de religions*.

Ces tendances peuvent être observées également dans les cantons de Genève et Fribourg. À partir de 2011, un enseignement des « grands textes » religieux et profanes de l'humanité a été intégré aux cours d'histoire du cycle d'orientation genevois (degré secondaire I). Ces modules visent en premier lieu à « identifier et comparer les réponses données par différentes civilisations aux multiples questions que les hommes et les femmes se sont toujours posées à travers le temps et l'espace », ainsi qu'à « comparer les différentes réponses des sociétés à la question du fondement du lien social » et

les « différentes représentations qui fondent les notions d'altérité et de droits humains »².

À Fribourg, depuis 2005, les élèves qui ne souhaitent pas fréquenter les leçons des Églises pendant les deux premières années du secondaire I doivent obligatoirement suivre un cours hebdomadaire d'éthique et cultures religieuses sous la responsabilité de l'État. En troisième année, cet enseignement est obligatoire pour tous les élèves, sans possibilité de dispense. Parmi les objectifs du programme figurent la découverte de la diversité religieuse et culturelle dans le quotidien, l'exploration du « rayonnement culturel des différentes religions » ou encore l'approche de différentes traditions religieuses « en prenant conscience de la rencontre avec l'absolu et le divin »³

Pour des raisons différentes, l'introduction de ces branches marque une rupture significative avec la tradition de ces cantons. Ce constat porte à s'interroger sur l'origine de ces projets et sur les arguments qui leur servent de légitimation.

Les « carrières publiques » des réformes

Les réformes de l'enseignement religieux à Genève

Après plus d'un siècle de silence, le débat sur la place de l'enseignement religieux dans les écoles genevoises est relancé, vers la fin des années 1980, par un groupe citoyen nommé « culture chrétienne » qui souhaite rendre attentif le Département de l'instruction publique au problème de l'ignorance religieuse des jeunes. Ce comité, promu par des personnes au sein de l'Église nationale protestante, est intégré très tôt par des représentants des Églises catholique romaine et catholique chrétienne, ainsi que par des enseignants.

En mai 1990, le groupe organise une table ronde à laquelle assistent près de 400 personnes. Roland Benz, enseignant de physique au collège (degré secondaire II) et futur pasteur de l'Église protestante, ouvre la soirée par une conférence au titre révélateur : *L'alphabetisme reli-*

2. République et Canton de Genève, *Enseignement des Grands Textes*, 2011, consulté en ligne à l'adresse : <http://www.ge.ch/co/doc/2012/programme_grands_textes.pdf> (24 juin 2014).

3. État de Fribourg, *Plan d'étude « Ethique et cultures religieuses », degrés 7-8 et degré 9*, [Fribourg], [s.d.], Archives du Service de l'enseignement de langue française. Depuis 2011, ce programme a été remplacé par un nouveau plan d'études intercantonal qui conserve le même intitulé.

*gieux, un danger pour notre société*⁴. D'emblée, Benz souligne que le groupe « culture chrétienne » n'entend pas remettre en question la laïcité de l'État et de l'école, mais souhaite réfléchir à son sens : « Faut-il comprendre la laïcité comme l'évacuation pure et simple du religieux ou le renvoi de celui-ci au domaine de la seule sphère privée ? » La question est évidemment rhétorique et l'orateur procède à l'énumération des risques qu'une telle conception – qui autorise implicitement l'analphabétisme religieux – comporterait. Tout d'abord, sans connaissances bibliques, une grande partie de la littérature et de l'art resterait incompréhensible pour les élèves. En outre, le mépris du religieux constituerait une négligence grave « qui laisse la porte ouverte à l'intégrisme, aux sectes, aux pratiques occultes ». Mais l'enjeu serait plus fondamental encore : « Il en va de la relation au symbolique, sans laquelle il y a déshumanisation. Une société ne peut vivre sans connaître ses racines et vivre avec elles. »

Dans son discours, Benz remarque que les « maîtres du soupçon : Nietzsche, Marx, Freud » ont eu raison de dénoncer les « perversions de la religion », « [m]ais leurs critiques ne sauraient pas constituer le dernier mot sur le christianisme ». De même, il relève « une certaine survalorisation de la science [qui] participe d'un projet de société de type fonctionnaliste et utilitariste où le spirituel et l'éthique sont marginalisés ». On touche là au problème de fond : « Comment dès lors faire face à l'utilitarisme, notamment au moment où nous assistons à l'écroulement des systèmes idéologiques ? Sera-ce avec la neutralité plate de l'absence de toute conviction ou référence ? » La réponse, implicite, est bien sûr négative. La problématique de l'analphabétisme religieux inviterait donc à « une “déprivatisation” des questions de foi [...] en vue d'une délibération ouverte, qui n'a rien à voir avec l'endoctrinement, mais qui donne la possibilité de se situer. » En aucun cas cependant il s'agirait de réintroduire le catéchisme : « L'école publique doit rester laïque, conclut Benz, mais dans une laïcité ouverte et non plus craintive, défensive, voire antireligieuse. »

Cette conférence peut être considérée comme le moment fondateur du débat public sur l'enseignement religieux à Genève. Fort de ce premier succès, le groupe « culture chrétienne » poursuivra ses travaux en envoyant, par l'intermédiaire des Églises reconnues, une prise de position au Département de l'instruction publique dans

4. Roland BENZ, *L'analphabétisme religieux, un danger pour notre société*, texte dactylographié de la conférence, Genève, 18 avril 1990. Archives privées de M. Henri Nerfin, Genève.

laquelle il propose d'envisager un « enseignement relatif aux phénomènes religieux » qui puisse apporter un enrichissement culturel et une formation à la tolérance, en précisant que les Églises « renoncent à toute mainmise sur un enseignement religieux à l'école »⁵. Cette proposition donnera le coup d'envoi à un grand nombre d'initiatives promues soit par le Département, soit par des groupements de la société civile ; ces initiatives seront accompagnées par plusieurs débats parlementaires. Sans pouvoir entrer ici dans les détails, je me limiterai à relever que des personnes proches du groupe « culture chrétienne » joueront un rôle à tous ces niveaux. Malgré les longs débats, le projet d'un « enseignement du fait religieux et humaniste » semble bénéficier d'un large consensus, comme le suggère entre autres le rapport de synthèse sur la laïcité dans la nouvelle Constitution genevoise de 2012. En effet, bon nombre des membres de la commission chargée de ce dossier estiment qu'un tel enseignement doit « être encouragé, voire planifié dans le cadre de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire »⁶.

Les réformes de l'enseignement religieux à Fribourg

La discussion sur une réforme de l'enseignement religieux dans le canton de Fribourg est lancée au même moment par Jacques de Coulon, philosophe, enseignant de religion catholique et de sciences religieuses au collège. En 1989, il publie un livre intitulé *Dieu à l'école* qui bénéficie de deux préfaces signées par le futur cardinal Christoph Schönborn, alors professeur de théologie à l'Université, et par le pasteur Claude Schwab, qui à l'époque était formateur à l'École normale de Lausanne. L'ouvrage exprime, selon les mots de l'auteur, « le cri d'alarme d'un Européen qui voit sa civilisation perdre peu à peu sa spiritualité » :

Desséchée par la raison ratiocinante, disséquée par la psychanalyse, l'âme occidentale a soif et aspire à l'unité. [...] Sans principes qui l'unifie, elle se désagrège. Drogue, sectes, ivresse de la vitesse, violence... Tels sont les ersatz de « spiritualité » d'un esprit en mal d'absolu qu'on prive d'aliments... dès l'école. (de Coulon, 1989 : 9)

5. Communication des Églises reconnues à Mme Martine Brunschwig Graf (présidente du DIP), Genève, 24 mai 1994. Archives privées de M. Henri Nerfin.

6. République et Canton de Genève – Assemblée Constituante, note de synthèse « Laïcité et communautés religieuses », Genève, 16 avril 2010. Consulté en ligne à l'adresse :

<http://www.ge.ch/constituante/doc/presse/communique_16_avril.pdf> (24 juin 2014).

Face à l'échec de la catéchèse post-soixante-huitarde, de Coulon préconise l'introduction d'un enseignement de sciences religieuses comme alternative aux cours dispensés par les Églises. Au contraire de la catéchèse, cet enseignement pourrait s'adresser à tout le monde, puisque son but n'est pas de « prouver forcément l'existence de Dieu » (1989 : 141).

Quelques années plus tard, en 1993, des propos du même ordre sont exprimés dans un document que le Conseil de l'éducation du canton de Fribourg, présidé à cette époque par Jacques de Coulon, remet à la Direction de l'instruction publique⁷. La demande d'introduire un cours de culture religieuse pour tous les élèves est motivée en premier lieu par le constat de « l'érosion actuelle de la formation religieuse confessionnelle (catéchèse) dans certaines régions du canton » qui risque d'être accentuée par « l'évolution de la société vers le pluriculturalisme ». Face aux risques de « l'analphabétisme religieux », le Conseil considère que « seul un cours de culture religieuse non confessionnel pourrait toucher tout le monde » : « Cet objectif s'avère primordial si l'on veut assurer une cohésion culturelle, base de toute *communauté* authentique et non créer des îlots – pour ne pas dire des “ghettos” – religieux particuliers. »

Le Conseil souligne qu'un cours de culture religieuse permettrait de préserver la mémoire des racines religieuses de la culture et de prévenir la perte d'une partie de l'identité occidentale. De plus, à l'heure du brassage des cultures, un tel cours contribuerait « non seulement à rendre l'élève plus tolérant » grâce à une meilleure compréhension d'autrui, mais permettrait également de « mieux intégrer les étudiants étrangers en leur faisant connaître les fondements chrétiens de la civilisation occidentale ». Mais il y a plus :

Une enquête récente, intitulée *Croire en Suisse*, montre que si les Helvètes se distancient la plupart du temps des institutions ecclésiales, ils n'en conservent pas moins un fort sentiment religieux, composant leur propre menu spirituel. [...] Mais comment s'orienter dans le supermarché des religions ? [...] On constate en effet que la grande majorité de nos élèves ont soif d'absolu et se posent des questions existentielles profondes [...] tout en restant très fragiles et influençables (Conseil de l'éducation du canton de Fribourg, 1993 : 3).

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

L'école se devrait donc d'aider les jeunes à se repérer dans leur quête de sens en administrant un antidote « [aux] sectes et [aux] regain d'un occultisme souvent malsain ».

Le Conseil manifeste également son opposition « au laïcisme fermé de ceux qui rejettent toute information religieuse à l'école sous prétexte d'objectivité ou d'utilitarisme ». Néanmoins « les cours de catéchèse et de culture religieuse doivent absolument être distingués ». Le cours de culture religieuse « doit être indépendant des Églises et placé [...] sous le contrôle de l'État ». Pour la formation des enseignants, le Conseil envisage la création d'un Institut de sciences des religions en Faculté des lettres.

Si cet institut voit le jour en 1995, le plan du Conseil de l'éducation dort dans un tiroir de la Direction de l'instruction publique pendant presque dix ans. Une révision des grilles horaires en 2001-2002 donnera l'occasion de le traduire en pratique en rédigeant un programme et en lançant un projet pilote en ville de Fribourg (Jean, 2009).

Synthèse et discussion

Manifestement, les réformes de l'enseignement religieux des deux dernières décennies prennent racine dans des changements que le paysage religieux suisse a connus à partir des années 1960. Il serait cependant précipité d'en conclure qu'elles sont la conséquence *directe et automatique* de ces mutations. En fait, l'analyse des processus de réforme met en évidence le rôle joué par des acteurs sociaux sensibles à ces questions qui *perçoivent, interprètent et discutent* ces transformations. Ces acteurs interviennent ainsi comme des « entrepreneurs moraux », au sens du sociologue Howard Becker (1963), en attirant l'attention du public sur des situations qu'ils jugent problématiques et pour lesquelles ils proposent des solutions. Les démarches collectives sont souvent facilitées par la présence de « personnes clefs » qui, en raison de leur position socioprofessionnelle, peuvent agir en tant qu'intermédiaires entre le monde scolaire, la politique et les milieux ecclésiastiques.

En dépit des contextes cantonaux très différents, la comparaison des cas genevois et fribourgeois montre un « air de famille » sur le plan des argumentations avancées pour légitimer les nouveaux cours. En premier lieu, les promoteurs des réformes mettent en avant les conséquences négatives de la sécularisation, identifiées avec la crise de l'enseignement religieux des Églises, aussi bien dans la paroisse

qu'à l'école. Dans leurs propos, cette tendance est associée à la perte d'un certain nombre de savoirs nécessaires à la compréhension de la culture, mais également à la disparition d'un principe fondateur qui puisse garantir la cohésion sociale. Dès lors, le christianisme est présenté comme une base commune de la société occidentale ; en tant qu'héritage culturel, il demeure incontournable aussi pour les personnes qui ont fait le choix de s'en distancier.

La pluralisation religieuse est envisagée comme un facteur qui vient exacerber ces problèmes. En tant que défi pour la paix sociale, elle exige de nouvelles mesures pour favoriser la tolérance et le respect ; mais elle appelle également à la mise en place de moyens permettant de « normaliser » l'« autre » en le sensibilisant aux fondements religieux des valeurs et des normes sociétales.

Finalement, dans les propos présentés, l'individualisation des trajectoires religieuses est interprétée comme le signe d'un besoin anthropologique de sens qui demeure malgré une prise de distance par rapport aux Églises. La légitimité d'un parcours religieux personnel n'est pas remise en question, mais face à la diversité des offres sur le « marché religieux », la quête de sens des jeunes demanderait à être orientée.

Ces interprétations s'entremêlent dans la construction sociale et communicative d'un « problème public » (Cefaï, 1996) – souvent résumé par le terme d'« analphabétisme religieux » – auquel les nouveaux cours proposés sont censés apporter un remède, en évitant la perte de savoirs et attitudes considérés comme étant « autrefois » possédés par tout le monde. Ainsi, dans les discussions publiques sur les raisons d'un *enseignement en matière de religions* se mêlent des soucis « cognitifs », qui mettent l'accent sur le déclin d'un certain nombre de connaissances factuelles, et des préoccupations « civiques, morales et spirituelles » qui souhaitent sauvegarder la religion comme un repère identitaire et éthique, et comme ressource existentielle pour les jeunes.

Ces différentes conceptions ne renvoient pas uniquement à des approches didactiques plurielles, mais elles suggèrent également diverses manières d'envisager le rôle de la religion dans la société. Ces différences ne sont cependant pas thématiques dans les débats et, au contraire, coexistent dans les arènes publiques. Cette cohabitation est rendue possible par la présence d'un schéma interprétatif qui oriente l'ensemble des discussions et qui manipule et redéfinit les limites entre le « religieux » et le « séculier » (Jödicke et Rota, 2014).

Dans les propos des promoteurs des réformes, l'enseignement proposé est défini en premier lieu par son opposition avec l'offre de

formation des Églises. À plusieurs reprises, les participants au débat soulignent qu'il ne s'agit pas de réintroduire le catéchisme et insistent sur la nécessité de distinguer les cours sous la responsabilité de l'État des leçons données par des institutions religieuses. Cette distinction *institutionnelle* sert en fait à exprimer une distinction *symbolique* : elle permet d'associer la sphère du religieux avec les Églises et communautés religieuses et situe automatiquement les cours sous la responsabilité de l'État dans la sphère « séculière » en préservant de la sorte la laïcité de l'État et de l'école.

Cependant, même dans les contextes où les réformes se déroulent, dans une certaine mesure, au détriment des Églises, comme c'est le cas pour Fribourg, elles ne peuvent pas être considérées comme anti-religieuses. Au contraire, leurs promoteurs mettent en garde contre une attitude hostile à la religion caractéristique à leurs yeux d'une conception fermée de la laïcité qui refuse toute présence de la religion à l'école. Par conséquent, ils appellent l'État à se faire garant d'une laïcité ouverte qui permet à tous les élèves d'accéder à une *culture* religieuse.

Dans l'ensemble, l'analyse des réformes de l'enseignement religieux permet de mettre en évidence la construction communicative d'un cadre à l'intérieur duquel la religion (et notamment le christianisme) trouve une légitimité dans la sphère publique et dans les institutions étatiques. Ce cadre peut être comparé à une « zone grise » délimitée d'un côté par le rejet d'une attitude « catégoriquement séculière » et de l'autre par la critique d'un enseignement « explicitement » religieux associé à l'activité des communautés religieuses. Entre ces deux extrêmes, aucune distinction ultérieure n'est faite entre la discussion de la religion comme objet d'étude et sa valorisation en tant que ressource pour les individus et la société.

Conclusion : une régulation ultramoderne ?

À la lumière de ces considérations, peut-on parler d'une régulation ultramoderne du religieux par rapport aux réformes récentes de l'enseignement religieux en Suisse ? En vue des nouvelles formes organisationnelles introduites, la réponse semble bien être positive. Conformément au cadre général proposé par Willaime, les cours sous la responsabilité de l'État présupposent une laïcité ouverte qui ne refoule pas le religieux dans la sphère privée ; en même temps, ils dénotent une situation où une Église ne saurait plus imposer sa doctrine à l'ensemble des élèves. Cependant, l'analyse pragmatiste des

interactions sociales qui sous-tendent les processus de réformes invite à complexifier cette conclusion. En particulier, elle indique que ce cadre est difficilement séparable des acteurs qui se profilent en tant que « porteurs sociaux » (*soziale Träger*), au sens de Max Weber (1995, vol. 2, ch. 5, §7) d'idées et interprétations permettant sa mise en place. Concrètement, dans les deux cas discutés, ce sont des acteurs proches des Églises traditionnelles qui, dans les arènes publiques et politiques, attirent l'attention sur la problématique de l'enseignement religieux. Notamment dans les premières phases des réformes, ces acteurs contribuent à catégoriser une certaine situation sociale en fonction de ses dangers et de ses bénéfices potentiels en l'élevant au rang de problème (d'intérêt) public. Ce processus combine forcément des observations objectives avec des jugements normatifs subjectifs. De cette manière, ces acteurs participent de manière déterminante à la constitution d'un schéma interprétatif qui sera repris, élaboré et adapté par d'autres acteurs sociaux.

Ainsi, l'analyse des cas présentés invite à considérer les nouveaux paramètres de la religion à l'école comme le résultat d'une construction sociale communicative. De cette manière, des acteurs sociaux porteurs de certaines représentations redéfinissent les limites entre « religieux » et « séculier » et créent un espace discursif qui permet une présence diffuse de la religion dans la sphère publique, y compris en tant que *ressource* pour l'*ensemble* de la société. En facilitant la cohabitation d'intérêts et conceptions diverses, cette construction est en mesure de susciter un large consensus. Cependant, elle exerce également une fonction de régulation en marginalisant les points de vue qui ne s'y conforment pas. Aussi bien les positions de défenseurs d'une laïcité « stricte », pour lesquels il n'y a pas de « zone grise » et toute mention de la religion est déjà « trop religieuse », que celles des communautés religieuses minoritaires, qui souhaiteraient proposer un enseignement religieux s'adressant spécifiquement à leurs jeunes, peinent à percer dans le débat. Leur rôle est, au plus, consultatif (p. ex. Hutmacher, 1999). En revanche, les structures mises en place semblent être compatibles avec une tradition pédagogique et théologique chrétienne libérale qui axe l'enseignement religieux scolaire sur l'histoire biblique et sur les questions existentielles des élèves en laissant l'apprentissage des dogmes et des pratiques au contexte paroissial.

En conclusion, les résultats présentés coïncident avec les interprétations offertes par la théorie de l'ultramodernité avancée par Jean-Paul Willaime. L'analyse proposée soulève cependant la question du rôle des acteurs sociaux dans l'émergence de nouvelles formes de

religion publique. À cet égard, l'ultramodernité pourrait être interprétée comme l'ensemble des conditions qui permettent à certaines conceptions des rapports entre politique et religion de s'exprimer et de se concrétiser. Néanmoins, une lecture plus radicale peut également être envisagée, qui invite à prendre en considération une inversion de perspective entre *explanans* et *explanandum*. Au lieu d'une « mutation de la modernité » qui produirait de nouvelles formes de régulation, ne serait-ce pas la production de nouvelles régulations proposées et négociées dans les arènes publiques qui modifie les cadres sociaux de la religion ? Ce renversement incite à historiciser et contextualiser les conclusions de Willaime ou, en paraphrasant ses propos, à « désenchanter » l'ultramodernité elle-même, afin de mettre en évidence son caractère contingent et le rôle actif d'acteurs sociaux et d'interactions communicatives dans la promotion et la négociation des formes publiques de la religion.

Références

- URS ALTERMATT, *Le catholicisme au défi de la modernité. L'histoire sociale des catholiques suisses aux XIX^e et XX^e siècles*, Lausanne, Payot, 1994.
- ULRICH BECK, *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986.
- HOWARD BECKER, *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, London, Free Press of Glencoe, 1963.
- JAMES BECKFORD, « The Return of Public Religion ? A Critical Assessment of a Popular Claim », *Nordic Journal of Religion and Society* 23(2), 2010, pp. 121-136.
- et JAMES T. RICHARDSON, « Religion and Regulation », in : ID. et N.J. DEMERATH III (éd.), *The SAGE Handbook of the Sociology of Religion*, Los Angeles, Sage, 2007, pp. 398-418.
- STEVE BRUCE, *God is Dead: Secularization in the West, Religion and Spirituality in the Modern World*, Malden, Blackwell, 2006.
- ROLAND J. CAMPICHE, « La régulation de la religion par l'État et la production du lien social », *Archives de sciences sociales des religions* 121, 2003, pp. 5-18.
- JOSÉ CASANOVA, *Public Religions in the Modern World*, Chicago, Chicago University Press, 1994.
- DANIEL CÉFAÏ, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux* 75, 1996, pp. 43-60.
- , « Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste », in : ID. et ISAAC JOSEPH (éd.), *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2002, pp. 51-82.

- Pauline CÔTÉ, « Culture séculière, culture religieuse, ethos civique et administration publique du symbole », *Social Compass* 46(1), 1999, pp. 57-74.
- Jacques de COULON, *Dieu à l'école : les enjeux spirituels de l'éducation*, Lausanne, Favre, 1989.
- Anthony GIDDENS, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.
- Michel GRANDJEAN et Sarah SCHOLL, *L'État sans confession : la laïcité à Genève (1907) et dans les contextes suisse et français*, Genève, Labor et Fides, 2010.
- Paul GUICHONNET et Paul WAEBER, *Genève et les Communes réunies. La création du canton de Genève*, Genève, Comité d'organisation des fêtes du 175^e anniversaire du rattachement des Communes réunies au canton de Genève, 1991.
- Alexandru GURAU, « Pour une analyse des politiques publiques portant sur la religion », in : Pauline CÔTÉ et Jeremy T. GUNN (éd.), *La nouvelle question religieuse. Régulation ou ingérence de l'État ?*, Bruxelles, P. Lang, 2006, pp. 17-29.
- Jürgen HABERMAS, *Glauben und Wissen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2001.
- , « Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den "öffentlichen Vernunftgebrauch" religiöser und säkularer Bürger », in : ID., *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2005, pp. 119-154.
- Walo HUTMACHER (éd.), *Culture religieuse et école laïque. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*, Genève, Service de la recherche en éducation, 1999.
- Philippe JEAN, « Présentation de l'enseignement "Ethique et cultures religieuses" », in : François-Xavier AMHERDT, Félix MOSER et Anand NAYAK (éd.), *Le fait religieux et son enseignement*, Fribourg, Academic Press, 2009, pp. 259-264.
- Ansgar JÖDICKE, « Religionsunterricht in Europa », in : Richard FRIEDLI et Mallory SCHNEUWLY PURDIE (éd.), *L'Europe des religions*, Berlin, P. Lang, 2004, pp. 137-152.
- , « Das Verhältnis der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche in Deutschland zum Ethik-Unterricht am Beispiel Berlins », in : Mariano DELGADO, Ansgar JÖDICKE et Guido VERGAUWEN (éd.), *Religion und Öffentlichkeit*, Stuttgart, Kohlhammer, 2009, pp. 221-241.
- et Andrea ROTA, « Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule », Rapport final pour le Programme national de recherche 58 « Collectivités religieuses, État et Société », 2010, publié en ligne à l'adresse : http://www.pnr58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- et Andrea ROTA, « Patterns of Religious Education Policy in Switzerland. The Long Arm of Distanced Christians ? », *Journal for the Scientific Study of Religion* 53(4), 2014, pp. 722-738.

- Adrian LORETAN, « Religionsunterrichtskonzepte und ihre rechtlichen Koordinaten », in : René PAHUD DE MORTANGES et Erwin TANNER (éd.), *Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht*, Zürich, Schulthess, 2005, pp. 357-387.
- Thomas LUCKMANN, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991.
- Fran OSRECKI, *Die Diagnosegesellschaft: Zeitdiagnostik zwischen Soziologie und medialer Popularität*, Bielefeld, transcript, 2011.
- Joanna PFAFF-CZARNECKA, « Accommodating Religious Diversity in Switzerland », in : Paul BRAMADAT et Matthias KÖNIG (éd.), *International Migration and the Governance of Religious Diversity*, Montreal, Kingston, McGill-Queen's University Press, 2009, pp. 225-257.
- Andrea ROTA, *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*, Gollion, Infolio, 2015.
- Michael SCHETSCHKE, *Die Karriere sozialer Probleme : soziologische Einführung*, München, R. Oldenburg Verlag, 1996.
- Werner SCHIFFAUER, « Einleitung : Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation », in : Werner SCHIFFAUER, Gerard BAUMANN, Riva KASTORYANO et Steven VERTOVEC (éd.), *Staat – Schule – Ethnizität : politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*, Münster, Waxmann, 2002, pp. 1-22.
- Uwe SCHIMANK, « Zur Einführung », in : Uwe SCHIMANK et Ute VOLKMANN (éd.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen. Eine Bestandsaufnahme*, Wiesbaden, VS Verlag, 2007, pp. 9-22.
- Anselm L. STRAUSS, *Negotiations : Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- Marie-Thérèse WEBER, *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II : continuité ou discontinuité ?*, Berne, P. Lang, 1997.
- Max WEBER, *Économie et société*, Paris, Plon, 1995.
- Jean-Paul WILLAIME, *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004a.
- , « La religion comme ressource symbolique et éthique dans une Europe sécularisée et pluraliste », in : Richard FRIEDLI et Mallory SCHNEUWLY PURDIE (éd.), *L'Europe des religions*, Berne, P. Lang, 2004b, pp. 33-67.
- , « La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions », *Revue française de sociologie* 47(4), 2006a, pp. 755-783.
- , « Religion in Ultramodernity », in : James BECKFORD et John WALLISS (éd.), *Theorising Religion*, London, Ashgate, 2006b, pp. 77-88.
- , « Reconfigurations ultramodernes », *Esprit* (mars-avril), 2007, pp. 146-155.
- , *Le retour du religieux dans la sphère publique : vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Éd. Olivétan, 2008.