LAÏCITÉ, DISCRIMINATIONS, RACISME

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Éducation et formation en débat
Collection dirigée par Françoise Lantheaume et Rachel Gasparini

La présente collection se donne pour objectif de traiter des débats et controverses les plus vifs dans l'espace public comme dans le monde académique dans une perspective pluridisciplinaire. Les ouvrages ainsi réunis ont pour vocation de contribuer à ces discussions et de constituer des ressources au profit des étudiants, des chercheurs et des professionnels de l'éducation et de la formation.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Conception graphique (couverture & intérieur) :
Presses universitaires de Lyon

© Presses universitaires de Lyon, 2023
86, rue Pasteur
69365 Lyon cedex 07
ISBN : 978-2-7297-1415-4
ISSN : en cours

LAÏCITÉ, DISCRIMINATIONS, RACISME

Les professionnels de l'éducation à l'épreuve

sous la direction de Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Presses universitaires de Lyon

Chapitre 9

ENSEIGNER DANS UN CONTEXTE DE NEUTRALITÉ EN SUISSE : ENTRE OUVERTURE À L'ALTÉRITÉ ET APPROCHES NORMATIVES

Nicole Durisch Gauthier & Sybille Rouiller

La Suisse est un État fédéraliste dans lequel, en vertu du principe de subsidiarité, les rapports entre l'État et les communautés religieuses ainsi que l'éducation scolaire (y compris la formation des enseignants) relèvent de la compétence cantonale. Sur les 26 cantons que compte la Suisse, le principe de laïcité est inscrit dans la constitution cantonale de 2 d'entre eux seulement – Genève et Neuchâtel. Ce n'est pas le cas dans le canton de Vaud, dans lequel nous avons conduit nos enquêtes : celui-ci fonctionne selon un régime de neutralité religieuse, qui permet à l'État d'octroyer des prérogatives à certaines communautés religieuses – par exemple, versement de subventions publiques de fonctionnement aux Églises reconnues de droit public, accès aux écoles accordé aux Églises (aumôneries et visites de classe) ou partenariat dans la gestion de services sociaux. Toutefois, bien que les constitutions fédérale et vaudoise ne fassent pas mention de la laïcité, il n'est pas rare que les actrices et acteurs, voire les institutions, s'y réfèrent, probablement inspirés par la laïcité française, très médiatisée en Suisse romande. Ce chapitre entend analyser les principes selon lesquels les textes prescripteurs (cadre légal, jurisprudence, textes gouvernementaux, plans d'études, etc.) et les acteurs politiques et scolaires envisagent et interprètent la place et le rôle des religions dans le domaine de l'éducation en tant qu'objets d'enseignement et en matière de gestion de la « diversité culturelle et religieuse ». Son but est de fournir un point de comparaison entre des contextes nationaux distincts sur des questions comme la laïcité et l'appréhension des religions en contexte scolaire, en cernant au plus près les spécificités du canton de Vaud. Pour ce faire, trois niveaux ou domaines ont été pris en compte : celui des relations entre État et communautés religieuses (échelle macro), celui de la discipline « éthique et cultures religieuses » et ses transformations récentes (échelle méso), enfin celui des enseignants de l'école publique obligatoire (échelle micro). Notre intention en proposant plusieurs niveaux ou domaines d'analyse est de repérer dans quelle mesure ils s'influencent mutuellement et comment certaines catégories, comme celles de neutralité ou de laïcité, circulent.

Le chapitre est divisé en quatre parties. Nous décrirons d'abord brièvement le régime juridique qui prévaut en Suisse et dans le canton de Vaud en matière de religions et d'éducation scolaire. Il s'agira d'identifier les principes prioritairement mis en avant dans la régulation étatique

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

du religieux. La deuxième partie consistera à appréhender la discipline « éthique et cultures religieuses » comme un instrument d'analyse des différentes positions des parties en présence. Elle permettra d'identifier différentes visions de la discipline et, de manière plus générale, de dégager quelques caractéristiques de la façon dont les acteurs impliqués conçoivent le religieux et sa gestion par l'État. La troisième partie présentera une analyse de cinq entretiens conduits auprès d'enseignants sur le rôle et la place des religions à l'école et sur la gestion de la « diversité culturelle et religieuse », en particulier au travers de situations qu'ils ont eux-mêmes rencontrées. Une synthèse des principaux résultats obtenus aux trois niveaux – État, discipline scolaire, enseignants – conclura l'ensemble.

NEUTRALITÉ RELIGIEUSE ET LAÏCITÉ EN SUISSE ET DANS LE CANTON DE VAUD

Le principe de neutralité religieuse de l'État joue un rôle important en Suisse. Ce principe n'est pas inscrit dans les lois, mais découle de l'article 15 de la Constitution fédérale qui garantit la liberté de conscience et de croyance, ainsi que de l'article 8 qui interdit toutes formes de discrimination religieuse. Il peut également être lié, selon les contextes, au principe de maintien de la paix confessionnelle (article 72, alinéa 2 de la Constitution fédérale), qui s'explique historiquement par les luttes entre catholiques et protestants.

La neutralité religieuse de l'État est également un principe important dans les deux cantons laïques. Il y existe cependant des lectures différentes quant à son application. À Genève, par exemple, la loi sur la laïcité de l'État (article 3) interdit aux membres des services de l'État (pouvoirs exécutif et judiciaire), de la Cour des comptes et des parlements communaux et cantonaux de signaler leur appartenance religieuse par des propos ou des signes extérieurs, loi qui va plus loin dans les restrictions imposées aux fonctionnaires que celles qui prévalent dans les autres cantons. De même, il existe des différences de statut accordé aux institutions religieuses : alors qu'à Genève, ces dernières sont toutes organisées selon les formes du droit privé, et qu'à Neuchâtel le statut de droit public n'est pas octroyé, les autres régimes cantonaux favorisent, par l'octroi d'un statut de droit public, le catholicisme[1] ou le protestantisme, voire les deux confessions en fonction de critères historiques et des appartenances dominantes de la population.

Le canton de Vaud n'est donc pas un canton laïque. Sa constitution cantonale, datant de 2003, invoque en outre « la Création » dans son préambule et reconnaît l'Église évangélique réformée (protestante) et l'Église catholique romaine comme institutions de droit public. La communauté israélite, y est reconnue d'intérêt public et il existe la possibilité pour les

1. Outre aux catholiques romains, certains cantons octroient aussi à l'Église catholique-chrétienne le statut de droit public.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

autres communautés de demander ce même statut moyennant un certain nombre de critères et de conditions (Gardaz, 2018).

Si l'on se focalise à présent sur le contexte de l'éducation, on s'aperçoit que la « neutralité religieuse » est un principe juridique qui apparaît dans les lois scolaires et qui y joue un rôle particulièrement important : l'école publique doit en effet pouvoir être fréquentée par les adhérents de toutes les confessions et convictions. Cette neutralité concerne les plans d'études, les méthodes d'enseignement et les contenus ; elle intervient également dans le respect dû aux convictions des élèves et de leurs parents (Bellanger, 2016). Si la situation semble assez claire juridiquement, la question de savoir comment comprendre et appliquer cette neutralité à l'école prête davantage à discussion (Durisch Gauthier, 2016). La jurisprudence suisse, applicable au contexte vaudois notamment, apporte les précisions suivantes :

> La neutralité n'a pas pour sens d'exclure, dans les activités de l'État, tout élément d'ordre religieux ou métaphysique. […] La neutralité tend à ce que toutes les conceptions existant dans une société pluraliste soient prises en compte sans esprit partisan. […] Elle vise à préserver la liberté de religion des citoyens, mais aussi à maintenir, dans un esprit de tolérance, la paix confessionnelle[2].

Cette façon d'envisager la neutralité – qui ne signifie pas l'exclusion du religieux de l'État – n'est pas sans lien avec le type de sécularisation que connaissent les Églises en Suisse : ces dernières perdent de l'influence sur les structures étatiques et la vie collective, mais elles conservent encore des privilèges qu'elles légitiment en affichant leurs actions comme étant au service de l'ensemble de la société (Rota, 2017). Sur un plan historique, ce processus, qui correspond à une sécularisation progressive des institutions religieuses concomitante à celle de l'État[3], se distingue d'un processus de laïcisation où c'est l'État lui-même qui s'émancipe des institutions religieuses (Zuber, 2017, p. 12). Une autre manière de distinguer le modèle construit sur la neutralité religieuse et le modèle laïque réside dans la façon d'aborder la pluralité religieuse : alors que, dans le premier cas, il s'agit de trouver une harmonie entre les communautés religieuses dans un esprit de tolérance, dans l'autre il s'agit de créer un espace *a priori* au service de la liberté des opinions, réelles et possibles (Kintzler, 2007 ; 2014).

Si ces distinctions sont importantes pour décrire des systèmes politiques et juridiques qui répondent à des logiques spécifiques, il faut également se demander ce qu'il advient de ces différences dans les pratiques sociales.

2. Arrêt 123/296 du tribunal fédéral du 12 novembre 1997.

3. Cette sécularisation des institutions religieuses, qui s'accompagne d'une offre accessible au plus grand nombre, est très visible dans les organisations charitables d'origine ecclésiastique, en particulier dans le domaine des œuvres sociales et de la santé (Rota, 2015, p. 96-97).

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

L'ENSEIGNEMENT D'ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES COMME INSTRUMENT D'ANALYSE SOCIOPOLITIQUE

Comme première entrée pour saisir les positions des acteurs en relation avec les modèles de neutralité religieuse et de laïcité présentés ci-dessus, nous analyserons les débats que suscite l'enseignement des faits religieux dans le canton de Vaud. En effet, comme c'est le cas dans d'autres pays européens, cet enseignement révèle des conceptions globales, des dilemmes, des disputes typiques sur la place et le rôle des religions dans la société et dans les contextes scolaires. Dans le canton de Vaud, la discipline qui se consacre spécifiquement à l'enseignement des faits religieux est dénommée « éthique et cultures religieuses ». Cette dénomination est reprise du plan d'études romand introduit à partir de 2011 dans la partie francophone de la Suisse (PER, 2010). Auparavant, et ce depuis 1899 (Rota & Müller, 2017, p. 36), la discipline était dénommée « histoire biblique », désignation à laquelle fut ajoutée dès 2006 la mention « cultures religieuses » pour rendre compte d'un élargissement du programme d'enseignement à des traditions autres que « judéo-chrétiennes », dans une visée interreligieuse. Aujourd'hui, « éthique et cultures religieuses » fait partie des spécificités cantonales et apparaît dans la grille horaire des écoles romandes, à l'exception de celles des cantons laïques de Genève et de Neuchâtel.

La Suisse romande oscille en effet entre deux modèles d'enseignement des faits religieux (Desponds, 2018) : d'un côté, un modèle qui consiste à « séculariser » l'enseignement de la morale et de la doctrine chrétiennes dans le but de proposer un enseignement neutre incluant l'étude de la diversité religieuse, mais qui demeure constitué en discipline scolaire spécifique ; de l'autre, un modèle de type intégré, comme c'est le cas en France, qui propose un enseignement des faits religieux intégré à diverses disciplines scolaires, tels l'histoire, le français ou les arts visuels. Comme le montre Séverine Desponds (2018), les différences entre les cantons laïques et les cantons non laïques sont toutefois moins importantes qu'il n'y paraît : d'une part, il existe une homogénéisation des pratiques induite par le recours à une maison d'édition commune (Enbiro, devenue Agora en 2012) ; d'autre part, les cantons de Vaud, Berne (partie francophone) et Jura ont associé la discipline « éthique et cultures religieuses » à la discipline « histoire » soit pour l'ensemble de la scolarité (Vaud), soit pour le secondaire 1 (élèves de 12 à 15 ans) seulement (Berne et Jura). Malgré ces efforts d'harmonisation, des particularismes continuent cependant de subsister. Dans le canton du Valais, par exemple, les Églises reconnues sont consultées pour la désignation des enseignants, participent à l'élaboration des ressources didactiques et à la formation des enseignants.

Contrairement aux cantons à tradition catholique (Fribourg et Valais), le canton de tradition protestante de Vaud n'a pas introduit « éthique et cultures religieuses » comme une discipline autonome lors de l'implémentation du plan d'études romand. Seule discipline scolaire à être mentionnée

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

dans la loi sur l'enseignement obligatoire, entrée en vigueur en 2013, donc de manière concomitante au nouveau plan d'études, « éthique et cultures religieuses » a fait l'objet de négociations au moment de la mise en œuvre de la nouvelle loi. Plusieurs modèles s'affrontèrent : le modèle intégré qui apparaît dans l'avant-projet du règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO) mis en consultation par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)[4] ; le modèle d'une discipline autonome de type sécularisé qui est défendu notamment par le député Claude Schwab, auteur de deux importantes initiatives politiques en lien avec l'enseignement de la branche[5] ; et un modèle hybride d'« association à une autre discipline » qui a finalement été retenu[6].

L'association d'« éthique et cultures religieuses » à une autre discipline est loin d'avoir clos le débat. Une des questions qui s'est très vite posée a porté sur le choix de la discipline à privilégier. La réponse du Conseil d'État vaudois en 2013 donne des explications quant à la solution choisie :

> Par associée, il faut comprendre que la discipline sera enseignée de manière distincte tout en entretenant des liens forts avec l'histoire, voire ponctuellement avec les autres disciplines du domaine des sciences humaines et sociales. Cette association a pour avantage de favoriser l'interdisciplinarité entre des disciplines aux objectifs et contenus complémentaires.

Et plus loin de préciser qu'à travers une dotation horaire propre à l'« éthique et cultures religieuses » celle-ci restait distincte de la discipline à laquelle elle était associée. Cette solution proposée par le Conseil d'État vaudois appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, on peut y reconnaître une hybridation entre deux modèles : d'une part, celui d'un enseignement des faits religieux intégré aux autres disciplines des sciences humaines – une approche défendue par plusieurs membres du Parti socialiste vaudois dont faisait également partie la cheffe du DFJC de l'époque[7]. D'autre part, celui d'un enseignement spécifique, qui est le modèle historique dans le canton de Vaud avec cette nuance importante toutefois que l'enseignement en question ne serait plus

4. Avant-projet du RLEO mis en consultation jusqu'au 10 mai 2012, où il est mentionné (article 4, alinéa 2) : « Son enseignement [éthique et cultures religieuses] est *intégré à l'enseignement régulier d'une discipline*, selon les objectifs du plan d'études. » (Nous soulignons.)

5. Il s'agit de la motion de 2009 intitulée « Claude Schwab et consorts pour une révision de l'article 53 de la loi scolaire concernant l'histoire biblique » et de l'interpellation de 2012 intitulée « Claude Schwab et consorts – Éthique et cultures religieuses : discipline à part entière ? », toutes deux publiées sur le site de l'État de Vaud. Claude Schwab est pasteur de l'Église réformée du canton de Vaud et ancien directeur des éditions Enbiro / Agora qui éditent les moyens d'enseignement de la discipline pour l'école obligatoire au niveau romand.

6. Voir le RLEO actuel, article 4 : « Cette discipline est mentionnée dans la grille horaire. Elle est associée à une autre discipline, selon les objectifs du plan d'études romand. »

7. Voir le débat parlementaire du 27 octobre 2009 à la suite du dépôt de la motion de 2009, en particulier la position défendue par Grégoire Junod, qui estime qu'en vertu de la laïcité de l'école, « cet enseignement pourrait aussi très bien trouver sa place au sein d'un enseignement d'histoire », et d'ajouter : « La majorité du groupe socialiste le pense avec moi. »

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

soumis à dispense et qu'il serait désormais évalué. Ces deux derniers aspects qui témoignent d'un processus de « neutralisation » et de scolarisation de la discipline – l'absence de notes et la dispense se justifiaient au préalable par le fait qu'il s'agissait d'un enseignement confessionnel – donnaient à penser que la discipline allait être traitée comme les autres disciplines du domaine des sciences humaines et sociales. Ce ne fut pas le cas. À la rentrée de 2014, le DFJC supprimait l'obligation de la note en « éthique et cultures religieuses » rendant *de facto* l'enseignement de la discipline facultative, les enseignants étant libres de prévoir ou non du temps d'enseignement pour cette discipline dans le cadre des cours de sciences humaines. Ainsi, malgré les initiatives conjointes de représentants de l'Université de Lausanne et de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, la discipline voyait le peu d'autonomie qu'elle avait se restreindre. La situation était particulièrement complexe dans le secondaire 1, où de nombreux enseignants d'histoire n'étaient pas prêts à prendre en charge cet enseignement qui leur avait été imposé et pour lequel ils n'étaient pas formés (Planchamp, 2018). Cette situation délétère dura jusqu'à la rentrée 2017, où la discipline perdit la dotation horaire qui lui avait été attribuée en 2013 : désormais, « éthique et cultures religieuses » devait être enseignée de manière ponctuelle dans le cadre des enseignements de sciences humaines et sociales.

Avec l'arrivée d'une nouvelle conseillère d'État à la tête du Département, les discussions reprirent cependant[8]. Un groupe de travail composé de cadres du Département, d'universitaires, de représentants politiques, de représentants des Églises, d'enseignants et d'une didacticienne de la branche fut chargé de mettre en évidence les contenus considérés comme étant en lien avec « éthique et cultures religieuses » dans les autres disciplines scolaires et de sélectionner des contenus spécifiques à la discipline pour chacun des cycles de l'école obligatoire. Une nouvelle dotation horaire fut fixée, limitant l'enseignement de cette discipline scolaire à 15 périodes de quarante-cinq minutes par année pour les élèves les plus jeunes, et à 8 périodes pour les élèves entre 10 et 15 ans. Comme lors de négociations précédentes, des représentants des deux Églises officielles ont été invités à participer au groupe de travail. Le corps enseignant était représenté par le président de la conférence des chefs de file d'histoire, les sciences des religions comme discipline scolaire n'ayant pas été mobilisées dans ce processus de refonte[9].

8. Dès son arrivée, la conseillère d'État a souhaité placer les questions de cohésion sociale et de prévention contre la radicalisation au cœur de cet enseignement, conformément au plan d'action contenu dans le plan de législature 2017-2020 du canton de Vaud. Ce faisant, elle répondait à des objectifs politiques, tout en visant à apaiser le débat autour de la place et la nature de cet enseignement qu'avait initié sa prédécesseur.

9. Les enseignants chefs de file sont liés à un établissement dans lequel ils assurent la coordination de l'enseignement de leur branche et en proposent les programmes. Ils se réunissent en conférence cantonale au moins une fois par année sous la présidence de l'un d'entre eux (article 17 du règlement des gymnases du 6 juillet 2016).

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Les positionnements des principaux acteurs furent rendus publics lors d'une conférence de presse qui eut lieu en juin 2018. On notera en premier lieu la présence des Églises dans les débats. Ainsi, même si le Département est dirigé par des conseillères d'État socialistes *a priori* favorables à la laïcité, les Églises sont considérées comme des interlocutrices incontournables dans les questions entourant l'enseignement des faits religieux. Leur présence peut être considérée comme un héritage historique, mais elle est aussi symptomatique, à nos yeux, d'une vision de ce qu'est « éthique et cultures religieuses » pour des tenants d'une école – voire d'un régime – laïque : une discipline qui est nécessairement liée au monde confessionnel, une discipline scolaire qui ne saurait se constituer sur des bases scientifiques à l'instar de l'histoire comparée des religions (Bornet & Bubloz, 2011 ; Durisch Gauthier, 2018)[10].

Le particularisme dans lequel est tenue la discipline scolaire aura peut-être raison de cette dernière. Plutôt que de privilégier un développement de la discipline dans le sens d'une véritable histoire comparée des religions, les autorités scolaires préfèrent réduire sa dotation horaire et l'associer à l'histoire comme si cette association la rendait automatiquement plus neutre. Réduite peu à peu à une portion congrue, la discipline suscite cependant des attentes très élevées : lutte contre la radicalisation idéologique et religieuse, lutte contre le harcèlement et la discrimination, acquisition de connaissances sur une pluralité de religions, développement d'une responsabilité éthique, etc. Le modèle intégré pratiqué en France et dans les cantons laïques s'impose de plus en plus dans le canton de Vaud, comme si laïcité et enseignement des faits religieux dans le cadre d'une discipline dédiée étaient forcément incompatibles. D'un autre côté, l'attachement aux Églises mais aussi le régime de neutralité religieuse semblent avoir encore du poids dans le canton, ce qui explique sans doute que la discipline n'ait pas encore complètement disparu des programmes de l'école vaudoise[11].

POSITIONS D'ENSEIGNANTS

Cette troisième section adopte une focale micro en s'intéressant aux discours de cinq enseignants sur le rôle et la place des religions à l'école et sur la gestion de la « diversité culturelle et religieuse », en particulier au travers de situations qu'ils ont eux-mêmes rencontrées. Nous présenterons la méthodologie employée, nos contextes d'enquête et nos répondants, puis nos résultats en identifiant les principes de justification auxquels

10. Voir, par exemple, la prise de position de la Société vaudoise des maîtres-sses-s secondaires (SVMS, 2018) qui fait référence au nombre de personnes se déclarant sans confession dans le canton de Vaud pour s'opposer à cet enseignement, comme s'il s'agissait d'un enseignement destiné aux seuls croyants.

11. La mention de la discipline dans la loi scolaire est certainement aussi un frein à son élimination, puisque toute modification de la loi implique une approbation du Grand Conseil.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

les enquêtés se réfèrent ainsi que les catégories qui sont en circulation entre les différents plans étudiés. Nous terminerons par l'analyse de situations qui mettent en confrontation, d'une part, des principes défendus par les enseignants tels que l'ouverture à l'altérité et le respect de l'égalité entre les sexes ; et d'autre part des attentes normées vis-à-vis des religions.

Méthodologie, contextes d'enquête et profils des répondants

Les entretiens semi-directifs qui ont servi de base à nos analyses sont au nombre de cinq. Le choix d'un échantillon limité s'explique par la temporalité de l'enquête en Suisse – l'analyse du matériau qualitatif ayant débuté tardivement par rapport à l'enquête française – et par le fait que cette dernière vise à découvrir quels éléments existent, plutôt qu'à déterminer la quantité de ces éléments. La focale de nos analyses se porte ici non pas sur le nombre de répondants (ou de cas) (Crouch & McKenzie, 2006), mais plutôt sur nos questionnements : rôle et place des religions à l'école et gestion de la « diversité culturelle et religieuse ». Par ailleurs, l'étude proposée ici est nourrie de sources autres que les données des entretiens : des données factuelles et théoriques nous informent sur le contexte juridique, historique et politique du canton de Vaud et nous permettent de repérer les points de contact entre l'expérience individuelle et ce cadre plus général. Après avoir transcrit et analysé chaque cas particulier, nous avons cherché à identifier des principes significatifs qui ont du sens dans un monde social partagé.

Les cinq entretiens sont issus de deux recherches distinctes. La première est une enquête conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat (Rouiller, 2022). Trois enseignants expérimentés, provenant du collège, y rapportent des situations de diversité religieuse qu'ils ont vécues en classe. Le second contexte de recherche est une enquête conduite auprès d'enseignants novices de l'école primaire en dernière année de formation[12]. Deux répondantes y rapportent différentes situations rencontrées en classe lors de stages ou d'expériences d'enseignement ayant précédé leur formation. L'ensemble des répondants ont pour point commun d'enseigner dans le secteur public vaudois. Trois sur cinq évoquent la laïcité dans leurs discours (répondantes 1, 4 et 5 ci-dessous). Le tableau 1 livre les principales caractéristiques des interviewés ainsi que les stratégies dans l'activité rapportées dans les entretiens :

12. Les deux répondantes ont accepté de conduire cet entretien après avoir répondu à un questionnaire en ligne sur la diversité culturelle et religieuse en contexte scolaire conduite à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Sur 988 enseignants en formation, 176 ont répondu au questionnaire sur une base volontaire. Les deux répondantes avaient désigné « la laïcité de l'école » comme un principe important (ils n'étaient que 14 à le faire sur les 176 répondants). L'entretien a été notamment l'occasion d'approfondir ce qu'elles entendaient par laïcité.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Tableau 1. Caractéristiques des interviewés et principales stratégies mentionnées en lien avec la gestion de la « diversité culturelle et religieuse »

Prénom (fictif)[13]	Âge	Exp. d'enseign.	Discipline(s) enseignée(s)	Type d'établiss.[14]	Caractéristiques biographiques	Principales stratégies
Christine	44	11 ans	Activités créatrices et manuelles, arts visuels	Collège, urbain, forte mixité culturelle, filières pré-gymnasiales non représentées	Suisse, éducation protestante, mais aujourd'hui distanciée, a une formation de médiatrice scolaire.	Développer l'empathie Multiplier les points de vue Recourir à la hiérarchie
Simon	45	17 ans	Anglais et histoire	Collège, urbain, mixité culturelle, toutes les filières représentées	Suisse, sans confession religieuse, licence universitaire en lettres (anglais, français, histoire).	Minimiser S'abstenir Expliquer Nuancer Ironiser Recourir à la hiérarchie
Mathieu	48	9 ans	Maths et physique	Collège, urbain, mixité culturelle, toutes les filières représentées	Français, a fait toute sa formation en France sauf le doctorat et le diplôme d'enseignant en Suisse.	Tenir le cadre Séparer science et religion Refroidir Contourner
Cécile	23	3e année de formation	Généraliste	Établissements primaires, différents lieux de stage	Mère provenant d'Amérique du Nord, père suisse. Baptisée protestante, mais se disant indifférente aux religions. Milieu rural.	Expliquer Négocier S'abstenir Distinguer entre le privé (on peut négocier) et l'institutionnel (on ne peut pas négocier)
Maria	55	3-4 ans	Généraliste. Soutien dans une classe d'appui et aide à l'enseign.	Établissement primaire urbain, forte mixité culturelle (classe d'appui)	Parents provenant d'Europe du Sud, de type conservateur, elle est de la 2e génération et attachée au pays d'origine de sa famille. Est distanciée de la religion orthodoxe.	Développer l'empathie Négocier Dissocier entre le « je » et le règlementaire / l'institutionnel

13. Nous utilisons des prénoms fictifs afin de pouvoir distinguer les locuteurs dans nos analyses.

14. Il n'existe pas de système de catégorisation officiel des établissements dans le canton de Vaud. Par ailleurs, nous avons renoncé à nommer les établissements, par souci d'anonymat.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Analyse des entretiens : entre références à des principes et mises à l'épreuve

L'analyse de nos entretiens montre que les enseignants mettent fortement l'accent sur le principe d'ouverture aux autres cultures. Dans cette partie nous allons examiner quelles limites les enseignants assignent à cette ouverture de manière générale et ce qu'il advient de cette ouverture lorsqu'ils sont confrontés à certaines attitudes d'élèves motivées religieusement. Nous porterons l'attention dans un premier temps sur des situations dans lesquelles interviennent des questions liées à l'égalité des sexes ; dans un second temps, sur des situations perçues comme étant liées à des pratiques revendicatrices.

Ouverture aux autres et principe d'égalité des sexes

Le thème de l'ouverture est très présent dans nos entretiens. Pour nos enquêtés, il sert à qualifier l'état d'esprit de l'enseignant, ce qu'il souhaiterait pour les élèves entre eux dans la classe, pour les parents dans leurs relations à l'école, pour la société de manière plus générale. Cependant, les enseignants que nous avons interrogés ne conçoivent jamais cette ouverture comme inconditionnelle. Pour Maria, par exemple, le respect des coutumes par l'enseignant va de pair avec une attente de réciprocité en termes d'ouverture des familles à l'altérité. L'ouverture est aussi définie comme une absence de prosélytisme de la part de l'école :

> Il faut respecter les coutumes de chacun, mais il faut aussi respecter l'ouverture au monde, enfin, aux autres. C'est bien joli de dire : « Je ne viens pas à la fête de Noël, parce que je ne suis pas […] chrétien », mais après il faut [les familles] rester quand même ouvert. Et puis l'école, c'est vrai qu'elle ne doit pas dire « Hé, tu dois croire en Dieu ou en Jésus-Christ ou en je ne sais pas quoi », mais elle doit quand même donner l'ouverture à tout le monde. (Maria, enseignante en primaire)

Maria, qui fait allusion ici à une fête de Noël organisée par l'école sous la forme d'un buffet participatif et de chants de Noël interprétés par les élèves, estime normal que des parents musulmans s'y rendent du fait que ces activités ne sont pas considérées par elle comme religieuses (elle explique qu'on y évite les chants au contenu explicitement chrétien, à part peut-être ceux qui évoquent l'étoile de Noël). Cette manière d'envisager les activités autour de Noël comme étant plus culturelles que religieuses est un argument qui est très présent dans le canton de Vaud, où les activités en lien avec le cycle de Noël (calendrier de l'Avent, bricolages, échange de cadeaux, « chantées » de Noël) sont encore très présentes dans les petites classes (Poletti & Rösch, 2020 ; Martin & Mamie, 2012).

La nécessité d'une réciprocité de la part des élèves et de leur famille est également présente dans les propos de Cécile lorsqu'elle évoque la tolérance :

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

> L'école tolère tout le monde et tout le monde doit tolérer tout le monde, mais il y a aussi les personnes qui, potentiellement, auraient tendance à être moins tolér[antes], [celles-là] doivent aussi tolérer les autres, enfin, ça va dans les deux sens ; ce n'est pas juste : le groupe doit me tolérer, c'est aussi moi qui tolère le groupe. Donc, dans les deux sens. (Cécile, enseignante en primaire)

Ailleurs, Cécile envisage les relations de manière plus asymétrique lorsqu'elle évoque les élèves et les parents issus de l'immigration : « Ce n'est pas au pays d'accueil à faire le plus gros, c'est ceux qui ont décidé d'y venir qui doivent se plier d'une certaine manière aux règles. » (Cécile)

À côté de ces déclarations de portée générale sur les attentes liées à l'ouverture (réciprocité, assimilation), nous allons examiner à présent une situation rapportée par Christine privilégiant le dialogue et les échanges avec ses élèves, et qui travaille l'empathie et l'ouverture d'esprit dans le cadre de son travail de médiatrice scolaire :

> Question – Et il y a eu des choses directement liées à la religion ?
> Réponse – Bien sûr. Eh bien, le regard notamment des garçons qui ne me regardaient pas dans les yeux. Quand j'enseignais… Je vois très vite à qui j'ai affaire. Parce que je vois que l'enfant, il baisse les yeux. Alors moi, j'ai eu un problème au début avec ça, parce que je ne comprenais pas pourquoi il faisait ça, j'avais lié le truc à la religion et, du coup, j'ai engueulé le gamin en lui disant : « Maintenant tu me regardes dans les yeux. » Et puis, une femme et, en plus, [les] travaux manuels – on faisait de la soudure – donc j'avais un métier d'homme, entre guillemets, pour lui. Mais après, on a pu en discuter, je lui ai dit que je ne voulais pas m'énerver comme ça. Lui a dit : « Mais, en fait, je crois que vous n'avez pas compris, en fait, je suis musulman, je n'ai pas le droit de regarder les femmes dans les yeux. » Et là j'ai... « Ah bon... [*rire ironique*] Alors bon… Et bien tu n'avais qu'à le dire tout de suite [*rire ironique*] », mais on est dans une école laïque... et... voilà.
> Question – Ça, ce n'est pas évident ?
> Réponse – Non, ce n'est pas évident... (Christine, activités créatrices et manuelles)

Cette situation témoigne d'une confrontation entre l'élève qui motive son comportement par une prescription qu'il impute à la religion musulmane et l'enseignante qui défend, selon une logique civique, un principe d'égalité qu'elle estime d'autant moins compris par l'élève qu'elle exerce un « métier d'homme ». Deux stratégies sont décrites par elle : d'abord elle tente de le faire changer d'attitude en se mettant en colère et en lui ordonnant de « la regarder dans les yeux », ce qui ne semble pas fonctionner, puis elle choisit le dialogue. Elle apprend alors que l'attitude de l'élève n'est pas une expression d'irrespect liée au fait qu'elle est une femme qui exerce un « métier d'homme », mais qu'elle est liée au fait que l'élève, en tant que musulman, n'aurait pas le droit de regarder les femmes dans les

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

yeux. L'explication ne la satisfait pas complètement, ce qu'elle exprime en ironisant sur le fait que l'école est (supposée être) laïque. Cette situation remet en cause son idéal d'interaction non différenciée sexuellement, la laïcité étant ainsi invoquée comme cadre dans lequel un tel idéal devrait se réaliser.

L'égalité entre les sexes est également un principe défendu par Maria. Commentant une situation de refus de poignée de main transmise par les journaux[15], elle la trouve inacceptable et invoque, selon une logique civique, les valeurs d'égalité qu'elle associe à « nos » valeurs : « Ben ça, je trouve que ce n'est pas acceptable, on ne peut pas accepter ça, c'est contre les valeurs, nos valeurs d'égalité, je ne sais pas, ce n'est pas… » (Maria) Plus loin, elle reprend cet exemple pour défendre l'idée que ce n'est pas à l'enseignant d'imposer la poignée de main, mais que c'est aux autorités (administratives ou judiciaires) de le faire :

> Nous, en tant qu'enseignants, on ne peut pas prendre la décision, on ne peut pas obliger quelqu'un à nous serrer la main. Ou dire : « Eh bien, votre enfant ne va plus à l'école », ce n'est pas à nous de dire ça, on peut juste être choqués, et après ce sont les autorités qui doivent prendre le relais. (Maria, enseignante primaire)

Simon considère le refus d'une élève nouvellement pubère de lui serrer la main moins sous l'angle de l'égalité entre les sexes que comme mettant en jeu des questions de fonctionnement personnel et culturel : « Du coup, c'est allé loin parce que, évidemment, je mettais en opposition la culture ou mon mode de fonctionnement et sa liberté religieuse. » (Simon, anglais et histoire) La situation s'est résolue après une médiation entre Simon, sa hiérarchie et les parents de l'élève. Simon a finalement accepté que cette élève le salue sans poignée de main, ce qu'il justifie en invoquant « le bien-être de l'élève » : « Pour le bien de l'élève, c'était mieux. Il ne fallait pas non plus qu'elle soit exclue. Ça faisait sens puisqu'elle a eu une bonne scolarité. »

Ainsi, les enseignants que nous avons interrogés attendent une adaptation des élèves aux principes et fonctionnements de l'enseignant et de l'institution scolaire. Les tensions naissent à partir du moment où les comportements des élèves remettent en question les types de rapport attendus, en particulier lorsqu'ils touchent à l'égalité entre les sexes et aux rapports de mixité que les enseignants considèrent comme faisant partie des normes et valeurs de la culture occidentale (« nos » valeurs, dit Maria). Dans les cas rapportés ici par les trois enseignants, deux vécus, l'autre médiatique, ces derniers se sentent impuissants à imposer un comportement. Dans

15. La coutume consistant à serrer la main des enseignants au début et à la fin des cours existe en Suisse dans le primaire et le secondaire 1. Elle n'est cependant pas présente partout et elle serait même peu fréquente en Suisse romande (Bleisch, 2016). Le cas dont il est question ici est connu sous le nom de « cas de Therwil » qui a donné lieu notamment à une motion politique visant à rendre obligatoire de se serrer la main dans les écoles. Cette motion a été rejetée par le Conseil national.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

le premier, l'enseignante se met en colère, puis choisit de dialoguer avec l'élève ; dans le second, l'enseignante imagine recourir à l'autorité administrative ou juridique si elle était dans un tel cas. Dans le troisième, l'enseignant commence par vouloir imposer son « mode de fonctionnement » puis finit par accepter un compromis pour préserver la bonne poursuite de la scolarité de son élève.

En matière de logiques d'action, nous pouvons constater, dans ces exemples, la dominance au départ d'une logique civique : tout le monde doit se soumettre aux mêmes règles, dit Cécile, à propos des familles immigrées ; il ne devrait pas y avoir, dans une école laïque, des interactions différentes en fonction du sexe, selon Christine ; la poignée de main vaut pour tous les élèves, selon Simon. Cependant, lorsque les enseignants sont confrontés à des situations concrètes, d'autres logiques entrent en jeu : ainsi, Christine choisit finalement le dialogue et admet, même si c'est à contrecœur, une logique libérale, alors que Simon, sous l'action d'une médiation, passe d'une logique civique à une logique domestique (considération du bien-être de l'adolescente) et industrielle (prise en compte du potentiel scolaire de l'élève).

On remarquera, enfin, que l'interprétation des situations en matière d'égalité de genre est le fait des deux enseignantes les plus âgées de notre échantillon.

Ouverture et pratiques religieuses perçues comme revendicatrices

Si dans les deux exemples du regard et de la poignée de main, ce sont des questions liées à l'égalité entre les sexes qui sont mises en avant, dans d'autres situations, les attentes sont plus diffuses. On repère cependant dans l'ensemble des discours des enseignants interrogés des attentes normées sur la forme sous laquelle les religions devraient se manifester. La dimension prescriptive des religions pose un problème à Cécile :

> Autant je peux être indifférente sur beaucoup de choses, autant les aspects très « dictatoriaux » des religions, je réagis très fortement. Donc forcément, qu'un certain nombre de ce qui est préconisé, on va dire par la religion islamique, je peux être assez catégorique, assez franche et peu compréhensive. (Cécile, enseignante en primaire)

C'est l'islam qui est, de loin, la religion la plus fréquemment mentionnée par nos interlocuteurs. Cécile établit une dichotomie entre un islam culturel, qu'elle juge bienvenu à l'école et qui peut être traité dans le cadre d'un enseignement sur les faits religieux (elle cite à ce propos l'exemple de la calligraphie), et un islam pratiqué qu'elle estime archaïque par rapport au christianisme : « J'ai l'impression, pour comparer un petit peu le christianisme à l'islam, que l'islam est un peu resté dans des temps anciens, alors que le christianisme a su évoluer avec le temps. »

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Christine décrit l'école « laïque », dans un premier temps, comme n'étant pas liée à une pratique religieuse, ce qui permet un enseignement pluraliste et factuel sur les religions :

> Pour moi, une école laïque, c'est une école qui n'est pas... qui n'est pas liée à une... à une pratique, on va dire plutôt, à une pratique religieuse. Et donc normalement, on est censé – pour moi – à l'école, pouvoir évoquer ou même étudier différentes religions sans que ça ne pose problème. (Christine, activités créatrices et manuelles)

Elle évoque à nouveau cet enseignement en lien avec la scolarité de son fils :

> Oui, à 7 ans, ils savent déjà pas mal de choses. Enfin, peut-être que c'est par rapport à mes carences, et je réagis comme une vieille *seventies* qui n'a pas eu ça et qui trouve ça formidable que ça existe maintenant. Maintenant, je verrai le chemin que ça fera sur lui [son fils]. Pour le moment, je trouve que c'est bien. Il y a tout qui est au même plan. Voilà : il existe ça, il existe ça, ici on est ça. Point barre. Eh bien, tant que ça se fait de cette manière, je trouve ça assez intéressant. (Christine, activités créatrices et manuelles)

Si Christine défend un enseignement factuel et « pluraliste », on remarque aussi dans son discours une distinction entre la pluralité de ce qui existe et ce qu'on est « ici », sans que l'on sache exactement ce qu'elle entend par « ça » : le christianisme ? La laïcité ? Les deux ? Lorsqu'on la réinterroge sur ce qu'elle entend par « école laïque », Christine précise que, outre le fait qu'il s'agit d'une école qui permet un enseignement pluraliste sur les religions, c'est aussi une école où la pratique religieuse n'a pas sa place. Elle cite l'exemple de la prière : « C'est clair que la pratique religieuse n'a pas sa place à l'école, pour moi, enfin, on ne va pas prier dans les toilettes quand même... » (Christine, activités créatrices et manuelles)

En réalité, Christine conçoit l'école comme un espace où les questions religieuses peuvent et doivent être thématisées, mais où une pratique trop visible n'a pas sa place. Cet espace de paroles, Christine le conçoit comme très libre, comme en témoignent les échanges qu'elle a eus avec ses élèves à la suite des attentats contre *Charlie Hebdo* :

> Les gamins ont dit très ouvertement les choses[16]. Je trouve que l'espace de parole est hyper important pour la colère aussi. Pour que les gens puissent se décolérer. C'est judicieux de pouvoir le faire, et non pas dans la haine mutuelle qui peut arriver vite après ce type d'événement là. Mais, en même temps, nous, on ne l'a pas vécu. Si un proche était mort dans un de

16. Christine mentionne des réactions d'élèves telles que : « C'est bien fait pour eux » (sous-entendu : ils n'avaient qu'à ne pas faire ces caricatures) ou, à l'inverse, « C'est vrai que c'est dégueulasse » (sous-entendu : d'assassiner des gens). Dans les deux cas, elle note de la colère dans les propos des élèves.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

> ces attentats, peut-être que j'aurais un discours qui serait moins modéré et surtout peut-être que je ne l'enseignerais plus... enfin... je déciderais de ne plus en parler. (Christine, activités créatrices et manuelles)

Christine pense que le contexte modifie les pratiques et les discours : en France « ça doit être beaucoup plus dur de tenir le même discours que moi ». La distance lui sert ici de ressource pour parler d'événements dramatiques et des réactions émotionnelles que ces derniers sont susceptibles de susciter chez les élèves. Elle dit se reconnaître en tant que Suissesse aussi dans le fait qu'elle défend le principe de neutralité comme permettant un espace de médiation.

Si Christine distingue thématisation de l'enseignement lié aux religions et pratique religieuse, Mathieu, quant à lui, opère une distinction entre un comportement motivé par une conviction et celui qui relèverait d'une provocation à propos d'une élève musulmane qui refuse d'enlever son manteau pour un motif de pudeur religieuse :

> Question – Donc vous pensez que, là, elle était plutôt dans une posture de provocation ?
> Réponse – Oui.
> Question – Plus que de vraie conviction ?
> Réponse – Elle a des convictions, semble-t-il, mais oui, c'était [de la] provocation, oui, c'était clairement [de la] provocation. Une fois, j'ai demandé à tout le monde d'enlever la veste parce qu'on était en plein hiver et ils avaient tous des gros manteaux. Donc le maître de classe m'avait déjà dit : « Fais-leur enlever la veste, je leur ai déjà fait enlever la veste. » Donc j'ai demandé d'enlever la veste et elle m'a tenu toute une théorie qu'elle avait des manches courtes, qu'elle ne pouvait pas montrer ses bras, etc. Donc j'ai demandé si quelqu'un n'avait pas une petite jaquette [un gilet] à lui prêter, enfin bon, c'était compliqué à gérer. Donc, et du coup, à chaque fois qu'elle intervient, c'est toujours compliqué à gérer. (Mathieu, mathématiques et physique)

Même si c'est l'aspect provocateur qui est mis ici en avant (Mathieu décrit d'autres situations où cette élève aurait eu des attitudes provocatrices), l'aspect collectif entre également en jeu (tout le monde doit enlever sa veste). Souhaitant à la fois tenir ce cadre général suivant une logique civique et poursuivre son cours, Mathieu trouve un arrangement que l'élève va temporairement accepter. On remarquera que le comportement jugé provocateur de l'élève lui vaudra, avec sa mère, d'être réprimandée à plusieurs reprises par les enseignants et la direction, ce qui aura pour effet final de pousser l'élève à ne plus intervenir du tout durant les cours.

Les situations de confrontation sont bien sûr redoutées par les enseignants, car créatrices d'incertitudes. Alors qu'elle était en train de diffuser le film *Persepolis* de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (2007) à ses élèves, Christine se rappelle qu'elle a une élève voilée dans la classe. D'abord prise de panique, elle tente ensuite de se rassurer en se disant :

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

> À l'école laïque, j'ai le droit de montrer ça. À la fin du film, la gamine est venue vers moi. Elle m'a dit qu'elle avait été extrêmement déçue de ce que j'avais montré. Je lui ai dit que j'avais le droit de le montrer et que j'aimerais bien qu'elle en parle avec ses parents à midi, et quand elle revient, elle vient me voir un moment. Et puis il y avait aussi un jeune homme qui était fils d'imam et qui m'a dit aussi : « C'était choquant pour moi de voir ça. » Je lui ai dit : « Écoutez, c'est le point de vue d'une musulmane qui parle de sa religion. C'est son point de vue. » Donc je les laisse partir à la pause et ils reviennent et puis le fils d'imam me dit : « Oui alors, en effet, mon papa m'a dit que c'était bien que je voie ça aussi parce que ça me donne un bon contrepoids, etc. » ; par contre, avec la jeune fille, il y a eu plus de discussions. Mais elle était beaucoup plus fermée, aussi. J'ai dû argumenter un peu plus et puis après, je suis allée dire au doyen [principal] : « Voilà ce que j'ai fait. » Alors, normalement, je ne devrais pas [me justifier auprès du doyen]. (Christine, activités créatrices et manuelles)

Malgré l'argument de la laïcité de l'école, Christine émet des doutes quant à la légitimité de son choix. Elle se rend alors chez son doyen qui la rassure : il lui est arrivé à lui aussi de faire dessiner à sa classe des icônes orthodoxes sans réaliser tout de suite que sa classe était composée à 70 % de musulmans. Les deux situations, celle de Christine, et celle de son doyen, n'ont pas eu de suite particulière.

Comme on l'a dit, les enseignants interrogés ont des attentes normées envers les religions. De manière générale, celles-ci ne posent pas de problèmes lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement culturel et pluraliste. Les religions peuvent aussi être traitées en lien avec l'actualité (les attentats contre *Charlie Hebdo*, par exemple), en partie du fait qu'il existe une distance puisque les événements sont survenus en France, mais aussi en raison de la culture de neutralité présente en Suisse. En revanche, la situation se complique dès lors que la conviction s'extériorise dans des pratiques, surtout quand ces dernières s'accompagnent de discours qui s'opposent à ce que dit, montre ou exige l'enseignant[17]. Les stratégies choisies sont alors très diverses, allant de la solution pragmatique (trouver une jaquette pour couvrir les bras de l'élève) au renvoi de l'élève à sa famille, en passant par le recours à un supérieur hiérarchique.

L'ouverture, la mixité sociale et culturelle[18], la connaissance de l'autre au travers de rencontres festives avec les parents ou à travers un enseignement sur les religions sont valorisées, à condition que la religion ne s'extériorise pas à travers des pratiques, qu'elle ne soit pas trop revendicative et reste contenue dans l'intimité de la personne : on peut en

17. La tension semble moins aigüe à partir du moment où la pratique reste une affaire privée de l'élève et qu'elle n'interfère pas dans les relations entre l'élève et la classe (par exemple le port du voile par les élèves). Il en va de même de l'abstinence alimentaire de porc dans le cadre de rencontres avec les parents (Maria).

18. « Je pense que les communautés sont devenues très fortes, très denses, ça dépend [dans] quelle région, mais oui, il faudrait beaucoup plus de mixité chez tout le monde... Oui, oui, oui, parce qu'il y a plein de soucis liés à ça. » (Christine)

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

parler, on peut s'exprimer, mais il ne faut pas changer le fonctionnement et les valeurs du contexte de l'établissement (décrit comme neutre et laïque).

Sur la base des entretiens, nous constatons que les enseignants interrogés sont mus par une volonté d'éduquer les élèves aux principes d'égalité (des sexes et des cultures) et d'ouverture à l'altérité, ce qui est effectivement une mission importante de l'école[19]. Lorsque les principes entrent en confrontation avec une pratique motivée religieusement, les enseignants défendent les principes d'égalité lorsque les enjeux concernent les questions de mixité ou de relations entre hommes et femmes (par exemple, le fait que l'élève ne regarde pas l'enseignante dans les yeux) ou le primat culturel du christianisme lorsqu'il s'agit de transmettre un patrimoine historique ou de célébrer des traditions (par exemple, il est normal pour Maria que l'école organise des activités en lien avec Noël et que des parents musulmans s'y rendent, étant donné que ces activités ne sont pas religieuses, mais culturelles). Cependant, dans la gestion des situations, ce ne sont pas toujours les principes défendus par les enseignants qui s'imposent. En effet, lorsqu'il s'agit de différentiations sexuées des interactions entre enseignants et élèves (poignée de main, regard, bras nus), les principes égalitaires ne se sont pas imposés dans les situations rapportées. De même, dans l'exemple évoqué ci-dessus du repas de Noël, les parents n'ont pas été contraints d'y assister. Les attentes des enseignants concernant un vivre-ensemble culturellement partagé sont, dans un premier temps, posées comme un principe idéal et, dans un deuxième temps, mis à l'épreuve de situations concrètes ; puis des solutions variées sont trouvées, dont le but principal est de permettre à l'enseignant de poursuivre ses activités sans léser les élèves.

Concernant le primat accordé au christianisme comme référent culturel, il s'affirme dans les activités scolaires liées à la fête de Noël, mais également dans les textes prescripteurs liés à la discipline « éthique et cultures religieuses » (le plan méso de notre analyse) :

> Le cours d'éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesses. (PER, 2010, « intentions », p. 68)

19. Voir PER (2010), « préambule » ; ce préambule va même plus loin lorsqu'il définit ainsi comme première ligne d'action de l'école publique pour affirmer sa mission de formation et de socialisation : « Permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences. » (PER, « préambule », p. 15)

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

La même idée se retrouve dans la jurisprudence suisse (niveau macro de notre analyse), lorsque celle-ci affirme qu'un régime de neutralité religieuse ne signifie ni une attitude areligieuse de l'État ni une égalité de traitement absolue et que les traditions sont licites et même souhaitables (par exemple, l'intégration des jours fériés chrétiens dans le calendrier scolaire et professionnel). Dans les paroles des enseignants interrogés, ce type de discours n'est pas conscientisé comme la revendication d'une identité religieuse en tant que telle, mais plutôt comme une culture ou un système de valeurs détachés de la foi ou de la pratique cultuelle.

Nous pouvons conclure de notre étude que l'ouverture aux autres religions revendiquée par les enseignants n'est pas inconditionnelle. Les enseignants expriment à plusieurs moments l'attente de voir les autres traditions se conformer aux normes et valeurs occidentales (« notre culture », disent-ils parfois). Cette attente n'est pas seulement celle des enseignants ou même de l'école, elle est une attente de l'État qui s'exprime en particulier dans sa manière de réguler ses relations avec les communautés religieuses autres que les deux Églises officielles (catholique et protestante) et la communauté religieuse israélite. Ainsi, pour être reconnues d'intérêt public, les communautés religieuses doivent notamment reconnaître le droit contraignant de l'égalité des sexes, exercer un rôle social et culturel, s'engager en faveur de la paix sociale et religieuse et participer au dialogue œcuménique ou interreligieux, selon le modèle des Églises déjà reconnues[20].

En somme, l'investigation que nous avons conduite à travers les contextes macro, méso et micro montrent combien ces derniers sont en écho les uns avec les autres sans que toutefois les tensions qui leur sont inhérentes (en particulier entre idéal de neutralité et prérogative culturelle et historique ; entre ouverture à l'autre et visée normative) se résolvent. Le chapitre a également mis en évidence les spécificités d'un système de neutralité qui n'exclut pas le religieux de l'État et de ses institutions, et qui, à travers son action, régule le religieux en fonction de ses propres normes et attentes, dans le cadre d'un processus de sécularisation des religions. Il montre que, lorsque la laïcité est évoquée par les enseignants, celle-ci l'est en lien avec la liberté de croyance, la neutralité et comme un espace permettant le vivre-ensemble, une définition renvoyant plutôt au modèle de la tolérance attachée à un réel social qu'il s'agit d'harmoniser (Kintzler, 2007).

Il n'y a donc pas d'antinomie de fond entre État et religions dans les textes législatifs, les prescriptions de l'école et chez les enseignants que nous avons interrogés, mais plutôt une volonté de « policer » la religion, volonté probablement héritée du protestantisme libéral (Rota, 2017). De fait, quelles que soient les convictions ou les interprétations des enseignants

20. Loi sur la reconnaissance des communautés religieuses et sur les relations entre l'État et les communautés religieuses reconnues d'intérêt public (LRCR, articles 5 et 10, RSV 180.51)

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

interrogés, et malgré le fait qu'ils traitent les situations qu'ils rencontrent au cas par cas, leurs discours renvoient à des conceptions sur la place et le rôle des religions à l'école en partie partagées.

Bibliographie

Bellanger François (2016), « Liberté religieuse et enseignement », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde,* n° 2, p. 155-163.

Bleisch Petra (2016), « Der "Fall Therwil" – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde,* n° 3, p. 102-107.

Bornet Philippe & Bubloz Yvan (2011), « Entre histoire et anthropologie : pour une réaffirmation de l'identité disciplinaire de l'histoire comparée des religions », *ethnographiques.org*, n° 22, en ligne : www.ethnographiques.org/2011/Bornet-Bubloz (avril 2023).

Crouch Mira & McKenzie Heather (2006), « The Logic of Small Samples in Interview-based Qualitative Research », *Social Science Information,* vol. 45, n° 4, p. 483-499.

Desponds Séverine (2018), « Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement », *L'Éducateur, les dossiers*, n° 1, p. 10-11.

Durisch Gauthier Nicole (2018), « Enseigner les faits religieux à l'école publique : pour une approche orientée sciences des religions », dans Charles Heimberg, Laurence De Cock & Cécile Vast (dir.), *L'Éducation laïque et ses temporalités : usages et mésusages d'un concept*, Genève, À l'école de Clio, vol. 4, p. 3, en ligne : https://ecoleclio.hypotheses.org/1584 (avril 2023).

— (2016), « Éthique et cultures religieuses en tension : propos conclusifs », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde,* n° 2, p. 177-184.

Gardaz Philippe (2018), « Les difficultés d'une reconnaissance juridique des communautés musulmanes : l'exemple du canton de Vaud », dans Irene Becci, Christophe Monnot & Olivier Voirol (dir.), *Pluralisme et reconnaissance face à la diversité religieuse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Kintzler Catherine (2014), *Penser la laïcité,* Paris, Minerve.

— (2007), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Librairie philosophique Vrin.

Martin Davina & Mamie Pauline (2011), *Les Pratiques des enseignants vaudois pendant la période de Noël*, mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

PER (2010), « Présentation du Plan d'études romand », Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, en ligne : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER_print_PresGen.pdf et https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf (avril 2023).

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

Planchamp Aurore (2018), *L'Enseignement de l'éthique et cultures religieuses : expériences et représentations de l'ECR par les enseignants d'histoire dans le canton de Vaud*, mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Poletti Chloé & Rösch Romane (2020), *Les Principes organisateurs des pratiques enseignantes durant l'Avent au cycle 2 : un accueil à la diversité culturelle et religieuse ?*, mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Rota Andrea (2017), *La Religion à l'école : négociations autour de la présence publique des communautés religieuses,* Zurich / Genève, Éditions Seismo.

— (2015), *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine,* Gollion, Infolio.

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

Rouiller Sybille (2022), *« Théories du complot et adolescence » : enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français*, thèse de doctorat, Lausanne, Université de Lausanne.

SVMS (2018), « Prise de position de la Société vaudoise des Maîtres-sses-s Secondaires », *Bulletin* n° 3, Lausanne, Comité de la SVMS.

Zuber Valentine (2017), *La Laïcité en débat : au-delà des idées reçues*, Paris, Le Cavalier Bleu Éditions.

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

TABLE DES MATIÈRES

Préface 5
Smaïn Laacher

Introduction 11
Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski

CONFLITS D'INTERPRÉTATIONS, LUTTES DE CATÉGORISATIONS

Racisme et antisémitisme en milieux urbains : hypervigilance et conflits d'interprétations 41
Françoise Lantheaume & Sébastien Urbanski

Lutte contre la publicisation des problèmes liés à la laïcité dans les établissements favorisés 57
Françoise Lantheaume, Charlène Ménard & Émilie Pontanier

Intolérance religieuse et laïcité au Brésil : porosité entre sphères privée et publique 77
Gabriela Valente & Ana Beatriz Porelli

DES VARIATIONS LOCALES

Expressions religieuses et légitimation de la culture scolaire dans les milieux urbains défavorisés 93
Charlène Ménard & Sébastien Urbanski

Tensions et compromis à propos des signes ostensibles : le cas d'un lycée polyvalent 113
Émilie Pontanier & Noëlle Monin

Effets du territoire sur l'expression du racisme dans les collèges et lycées ruraux 133
Sébastien Urbanski & Églantine Wuillot

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023

HISTOIRE, SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE, ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES

Enseigner l'histoire, assurer l'éducation morale et civique : la Force de la culture de métier 155
Isabelle Bourdier & Françoise Lantheaume

Situations d'épreuve dans l'enseignement des sciences 177
Benoit Urgelli

Enseigner dans un contexte de neutralité en Suisse : entre ouverture à l'altérité et approches normatives 195
Nicole Durisch Gauthier & Sybille Rouiller

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ SOUS CONTRAT ENTRE UNIVERSALISME RELIGIEUX ET ŒCUMÉNISME

Dans l'enseignement privé, traitement discret des situations et souci de l'image 217
Gabriela Valente & Françoise Lantheaume

L'identité d'établissement au service de la diversité sociale et culturelle ? 239
Sébastien Urbanski

Les établissements catholiques à La Réunion : un effet du territoire et du « vivre-ensemble » ? 259
Émilie Pontanier & Françoise Lantheaume

Conclusion 279
Sébastien Urbanski & Françoise Lantheaume

Annexe 1 299
Sébastien Urbanski

Annexe 2 319

Annexe 3 323

Remerciements 327

Les auteurs 329

Laïcité, discriminations, racisme @ Presses universitaires de Lyon 2023