



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Bleisch, P. & Desponds, S. (2021). La place des élèves « musulman·e·s » lors de l'enseignement de la culture religieuse à l'école primaire publique. *Zeitschrift für Religionskunde* | *Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 25-47.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.093>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Petra Bleisch, Séverine Desponds, 2021

La place des élèves « musulman-e-s » lors de l'enseignement de la culture religieuse à l'école primaire publique : analyse des pratiques enseignantes déclarées de « normalisation »

Petra Bleisch et Séverine Desponds

Cet article analyse les énoncés spontanés concernant « l'islam » tenus par des enseignant-e-s de l'école primaire publique lors d'une enquête qui portait sur les pratiques enseignant-e-s en éthique et cultures religieuses dans trois cantons francophones. Plusieurs microrécits (*small stories*) ont été identifiés qui rapportent des situations variées singularisant les élèves « musulman-e-s » aux yeux des enseignant-e-s. Exposée en deux parties, l'analyse porte d'abord sur la variété des situations et des postures identifiées en présentant six portraits d'enseignant-e-s. Les pratiques rapportées et les réflexions des professionnel-le-s sont mises en lien avec leurs conceptions et leurs biographies. Puis l'analyse présente des façons contrastées de considérer les élèves « musulman-e-s » et les pratiques didactiques afférentes. L'article met ainsi en lumière des pratiques qui norment les élèves « musulman-e-s » et des stratégies de « normalisation » de situations singulières.

In diesem Artikel werden die spontanen Äußerungen über „Islam“ analysiert, die von Lehrpersonen der öffentlichen Schule im Rahmen einer Forschung zur Unterrichtspraxis in drei französischsprachigen Kantonen im Unterrichtsfach „éthique et cultures religieuses (Ethik und religiöse Kulturen)“ gemacht wurden. Es konnten verschiedene Mikronarrative (*small stories*) identifiziert werden, die über unterschiedliche Situationen berichteten, in denen „muslimische“ Schüler_innen von Lehrpersonen besonders wurden. Die in zwei Teile gegliederte Analyse konzentriert sich zunächst auf die Vielfalt der Situationen und Haltungen, die über Portraits von sechs Lehrpersonen dargestellt werden. Die berichteten Praktiken und Überlegungen der Lehrpersonen werden mit ihren Vorstellungen und Biografien verknüpft. Im zweiten Teil werden die unterschiedlichen und sich zum Teil kontrastierenden Konzeptionen von „muslimischen“ Schüler_innen analysiert und die damit verbundenen Unterrichtspraktiken vorgestellt. Der Artikel beleuchtet Praktiken der „Normierung“ „muslimischer“ Schüler_innen, sowie Strategien zur „Normalisierung“ spezifischer Situationen im Unterricht.

This article analyses the spontaneous utterances regarding “Islam” made by Swiss state primary school teachers in a survey on teachers’ practices in the curriculum of the subject Ethics and Religious Cultures in three French-speaking cantons. Several “small stories” were identified, relating various situations which singularised “Muslim” pupils in the eyes of the teachers. The analysis, set out in two parts, first deals with the variety of situations and postures identified by presenting six portraits of teachers. The practices described and the reflections of the professionals are related to their ideas and their biographies. The analysis then presents contrasting ways of considering “Muslim” pupils and the associated didactic practices. The article thus sheds light on practices that standardize “Muslim” pupils and strategies for “normalisation” of singular situations.

1 Introduction

Lors de l'implémentation du Plan d'études romand (PER) à partir des années 2011, ce dernier a remplacé les plans d'études de sept cantons (partiellement) francophones et introduit en Suisse occidentale une branche dénommée « éthique et cultures religieuses (ECR) » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010-2021) pour répondre, entre autres, à une augmentation de la diversité religieuse en Suisse (Rota, 2015). Du point de vue de la politique éducative, la coexistence pacifique et le respect mutuel sont les objectifs centraux de cet enseignement (Jödicke & Rota, 2010). Le PER prévoit notamment un enseignement sur les trois monothéismes, dont « l'islam », à l'école primaire ; cependant le contenu n'est pas neuf car il reprend celui des manuels dont l'harmonisation intercantonale prédate celle du Plan d'études (Durisch Gauthier, 2021, dans ce numéro). La nouveauté réside dans le caractère obligatoire de cet enseignement jusqu'alors facultatif. Les enseignant-e-s se

retrouvent donc potentiellement dans une situation nouvelle puisque les familles qui auraient des réserves par rapport à cet enseignement ne peuvent en principe plus y soustraire leurs enfants, qui restent en classe et participent. Dans les classes, cohabitent dès lors des enfants issu·e·s de familles ayant différentes appartenances religieuses et des opinions diverses, voire opposées, sur la présentation du pluralisme religieux à l'école. De plus, dans les cantons de Fribourg et du Valais, un enseignement religieux chrétien facultatif organisé par les Églises est proposé à l'école publique. En Suisse occidentale, aucune école ne dispense un cours religieux islamique.

Le projet de recherche intercantonal « Pratiques d'enseignements en ECR », dont sont tirés les résultats présentés dans cet article, s'inscrit dans ce contexte. Conduit par des chercheuses et chercheur des Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg, de Vaud et du Valais, il vise à recenser et à analyser des représentations et des pratiques d'enseignant·e·s d'écoles primaires en lien avec l'enseignement de l'ECR¹. Lors des analyses que nous avons menées sur les conceptions de la diversité religieuse présentes chez les enseignant·e·s, nous avons constaté que lorsque ces derniers et dernières font état de situations de classe qu'ils et elles ont vécu·e·s, ils et elles parlent des élèves « musulman·e·s » notablement plus souvent que des élèves d'autres affiliations religieuses ou désigné·e·s comme « athées », « agnostiques » ou autre (Bleisch, Desponds & Girardet, 2021, dans ce numéro). Parallèlement, il est possible de constater dans le discours public en Suisse – à l'instar d'autres pays européens – une substitution des désignations « arabe », « albanais·e », « turc » ou « turque » par « musulman·e » et une focale sur la question de la compatibilité de l'islam avec les valeurs juridiques séculaires et libérales des sociétés occidentales » (Behloul, 2009, p. 61 ; Ettinger & Imhof, 2011 ; Clavien, 2009, p. 97-98). Depuis environ 30 ans, « les musulman·e·s » sont connoté·e·s dans les discours publics, « comme problèmes » (Gianni, 2009, p. 74). Ces discours se sont manifestés à l'école publique à travers des conflits fortement médiatisés comme, par exemple, l'affaire de « Therwil » où deux garçons scolarisés dans le secondaire ont refusé de serrer la main à leurs enseignantes sur la base d'un argumentaire religieux islamique (Bleisch, 2016a ; Walther & Hetmanczyk, 2021). Le contexte d'enseignement s'est modifié progressivement mais de façon importante par rapport à « l'islam » à l'école (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011 ; Buchardt, 2014 ; Mottet, 2017 ; Bozec, 2020). A ce contexte s'ajoute le prescrit en lien avec « l'islam » que nous présentons ici car il en sera fait mention au fil de l'article : en Suisse francophone, « l'islam » ne fait véritablement partie du curriculum et des manuels en ECR que depuis les années 1990 avec la parution de la collection de manuels *À la découverte des religions* édité par la maison Agora (anciennement Enbiro). Auparavant, les manuels portaient principalement sur la Bible (chrétienne) avec l'œcuménisme comme principe organisateur (Durisch Gauthier, 2021). Les manuels de culture religieuse pour les 6-8 ans, issus de la collection *À la découverte des religions*, proposent, à côté de séquences fondées sur des personnages bibliques, une séquence de découverte sur les trois monothéismes pour les élèves de 6-7 ans et une séquence sur la vie de Mohammed pour les élèves de 8-9 ans (Dutoit, 2002 ; Dutoit, Girardet & Schwab, 2005)². Leur principe organisateur est interreligieux (Durisch Gauthier, 2021). Ces manuels incluent des photographies représentant des « musulman·e·s », prises en général dans des pays non-européens. Les manuels pour les élèves plus âgé·e·s de l'école obligatoire, parus plus tardivement, contiennent également des séquences abordant « l'islam » soit sous la forme d'une double page d'introduction générale à « l'islam » selon de grandes catégories phénoménologiques (croyances, rites, etc.) (Dutoit, 2008), soit sous la forme de quelques paragraphes comparatifs dans un manuel focalisé sur Abraham dans la perspective biblique (Dutoit, Girardet & Gotheil, 2010).

Dans cet article, nous allons nous intéresser aux propos tenus par les enseignant·e·s sur leurs pratiques déclarées d'enseignement d'ECR en lien avec « l'islam » et les élèves « musulman·e·s ». Nous comprenons ici « islam » et élèves « musulman·e·s » comme des catégories socialement construites. En tant que termes liés à des pratiques de désignation, ils constituent des outils de perception et ne représentent pas une réalité objective (*Wirklichkeit*) (Mecheril, 2016). Dans l'analyse, nous n'utiliserons les guillemets que lorsque ce terme fonctionne comme une citation des enseignant·e·s interrogé·e·s afin de ne pas alourdir le texte. Le fait de considérer ces désignations comme provenant de l'extérieur n'exclut pas la possibilité pour certain·e·s acteurs et actrices de penser certaines pratiques ou positions – par exemple ne pas manger du porc – comme marqueurs d'une identité musulmane et, par conséquent, de s'auto-identifier comme musulman·e.

Par pratique enseignante déclarée, nous entendons les récits que font les enseignant·e·s de et sur leur pratique, comprise comme « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions » mais aussi « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents » (Altet, 2002, [p. 5]). La pratique comprend « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages » et de l'autre « les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot cité par Altet, 2002, [p. 5]).

¹ Ce projet est soutenu par le Centre de compétence romand de didactique disciplinaire (2Cr2D). L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, la collaboratrice scientifique Mélissa Girardet, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet, sont ici remercié·e·s.

² Ces manuels ont été réédités en 2020 avec modifications (voir Durisch Gauthier, 2021). Néanmoins, les manuels modifiés n'étant pas disponibles durant la période de récolte des données, il n'en sera pas fait mention ici.

Nous apporterons des éclairages sur les questions suivantes : comment les enseignant-e-s répondent-ils et elles aux changements issus du PER et à l'influence du discours public ? Est-ce que l'islam et les élèves musulman-e-s préoccupent les enseignant-e-s et si oui, pourquoi et comment ? Quelles pratiques déclarées d'enseignement sont mises en place par les enseignant-e-s pour répondre aux défis *didactiques* perçus ?

Après une revue de la littérature (chapitre 2), des considérations méthodologiques et la description du contexte (chapitre 3), nous présenterons nos données en deux chapitres. Afin de rendre justice à la richesse de notre matériel et aux différents accents mis par les enseignant-e-s sur l'islam et les élèves musulman-e-s dans leurs déclarations spontanées, nous avons organisé et analysé ces déclarations en deux approches. Le chapitre 4 propose une présentation en profondeur des conceptions et pratiques de six enseignant-e-s afin d'en souligner les principaux points d'intérêt et de tisser des liens – dans la mesure possible de nos données – avec des narrations biographiques. Nous allons nous intéresser à l'enseignement de l'islam en tant que sujet de cours en lien avec la construction de l'islam et des musulman-e-s. Dans le chapitre 5, nous reconstituerons les représentations qu'ont les enseignant-e-s des élèves musulman-e-s en lien avec leurs pratiques d'enseignements déclarées. Nous distinguerons quatre cas de figure : l'élève musulman-e comme défi à l'enseignement (5.1), comme auxiliaire à l'enseignement (5.2), comme élève qui doit être « recadré-e » (5.3) et comme sujet nécessitant une protection (5.4). La discussion (chapitre 6) vise à relier les différents résultats entre eux. Nos résultats exemplifient un double mouvement : des processus de singularisation des élèves musulman-e-s telle qu'elle reste en vigueur dans les écoles et les discours publics ainsi que des pratiques de « normalisation » des élèves ou de la situation, qui renforcent cette singularisation ou tentent de la contrer, selon les cas. D'un côté, une partie d'entre eux et elles norment les enfants au « moule » d'un-e élève religieusement modéré-e-s. Ainsi, les élèves identifié-e-s comme « extrêmes », « fondamentalistes » ou « intégristes » devraient apprendre à s'abstenir de leurs propos ou comportements et les élèves qui s'opposeraient à un enseignement à l'islam ou au christianisme devraient respecter l'enseignant-e comme la ou le gardien-ne du savoir à apprendre. De l'autre côté, une partie des enseignant-e-s considèrent les élèves « musulman-e-s » comme des élèves « normaux ou normales » ou comme des élèves qui devraient être traité-e-s comme tel-le-s. Enfin, dans des situations de dramatisation des différences (comme, par exemple, lors des attentats), les enseignant-e-s cherchent à protéger ces élèves.

2 Revue de la littérature

Les recherches conduites dans le champ de l'école publique se sont concentrées jusqu'ici soit sur la construction de certains élèves en tant qu'élèves musulman-e-s (Buchardt, 2014 ; Gasser, 2019) soit sur les expériences des enseignant-e-s « migrant-e-s musulman-e-s » (Akbaba, 2017 ; Fereidooni, 2020), soit sur l'enseignement de l'islam à l'école (Toft, 2019). A partir des années 1980, nous pouvons observer dans différents pays européens la construction d'un « problème musulman » dans la sphère politique et, par conséquent, également à l'école à partir des années 90, où « l'élève étranger et étrangère » devient de plus en plus fréquemment dans les discours « l'élève musulman-e » (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011 ; Buchardt, 2014 ; Mottet, 2017 pour la Suisse ; Bozec, 2020). Les premiers ouvrages concernant le champ « islam/musulman-e-s et école » ont traité de controverses nées dans les écoles et devenues publiques telles que le port du foulard par des enseignantes ou des élèves ou encore les demandes de dispense pour les cours de natation ou d'éducation sexuelle (cf. Karakaşoğlu, 2009 ; Ferhat & Boniface, 2019). Ce n'est que récemment que la pratique enseignante a été analysée de plus près.

Un premier volet de la littérature s'intéresse à l'action des enseignant-e-s dans le contexte de la gestion de la diversité religieuse à l'école. Dans le cadre d'une analyse renouvelée des recherches précédentes, Géraldine Bozec (2020) constate, sur la base de ses données en France, qu'une grande partie des enseignant-e-s recourt à une conception culturaliste pour expliquer certains comportements de leurs élèves musulman-e-s et partagent la vision des normes laïques imposées dans le champ scolaire qui consistent à contrôler les signes religieux visibles, principalement musulmans. Par « culturaliste », elle décrit « une logique essentialiste qui tend à homogénéiser et à réifier cette 'culture' et ainsi à occulter les variations et les différences existant selon les individus et les contextes sociaux » (p. 81). La lecture culturaliste d'une grande partie des enseignant-e-s est également mise en évidence dans des recherches conduites au Danemark (Buchardt, 2014) et en Finlande (Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020). Néanmoins, Bozec (2020) constate que le recours à l'explication culturaliste s'actualise prioritairement dans des situations très tendues telles que la gestion de la période post-attentats. Elle conclut que « [d]ans des situations plus ordinaires, on peut plutôt relever une attitude pragmatique des enseignant-e-s face aux identités et pratiques religieuses des élèves et des familles » (Bozec, 2020, p. 92). Par ailleurs, Rissanen, Ubani et Sakaranaho (2020) constatent que les enseignant-e-s ont tendance à percevoir les situations qu'ils et elles rencontrent dans leur fonction soit au travers du prisme de la religion (ce que les auteur-e-s appellent la religionisation des situations – *religionisation*), soit en ne reconnaissant pas le facteur religieux comme important (appelé cécité religieuse – *religion blindness*), ignorant ainsi la place de la religion dans l'identité d'autrui.

Un second volet de la littérature s'intéresse à la pratique enseignante dans le cadre d'une discipline scolaire liée à la religion. Comme l'a mis en évidence Mette Buchardt (2014) dans le contexte d'un enseignement sur les religions au Danemark, les pratiques enseignantes entraînent une différenciation entre les élèves « musulman·e·s et les élèves « danois·e·s/chrétien·ne·s ». Néanmoins, les analyses de Buchardt (2014) montrent que la construction des élèves musulman·e·s diffère en fonction du nombre d'élèves musulman·e·s présent en classe : les enseignant·e·s projettent en effet moins d'homogénéité sur elles et eux lorsque leur nombre est plus élevé. Buchardt montre également que le milieu socio-culturel attribué à l'élève amène les enseignant·e·s à différencier entre les « musulman·e·s légitimes » aptes à contribuer au savoir de l'école et les « musulman·e·s illégitimes » qui en sont exclu·e·s. Cependant, lorsqu'une école est fréquentée par un nombre moins important d'élèves musulman·e·s, ces derniers et dernières sont perçu·e·s de façon uniforme comme « sous-performant·e·s », les attributions religieuse et socio-culturelle étant associées. Ces élèves peuvent alors participer à la construction du savoir en classe uniquement en tant que « musulman·e·s ».

3 Considérations méthodologiques et description du contexte

L'analyse présentée dans cet article se base sur des entretiens conduits avec trente-neuf enseignant·e·s de l'école primaire provenant de neuf établissements scolaires publics différents, dont trois se situent dans le canton de Fribourg (22 enseignant·e·s, dont un duo pédagogique³), trois dans le canton du Valais (9 enseignant·e·s) et trois dans le canton de Vaud (8 enseignant·e·s). Les entretiens ont été réalisés entre 2017 et 2020 par les différent·e·s membres de l'équipe de recherche. À l'exception des enseignant·e·s envoyé·e·s par la paroisse catholique qui dispensent uniquement le cours ECR dans une école publique au Valais et qui ont reçu une formation catéchétique, tout·e·s les enseignant·e·s ont été formé·e·s soit à l'École Normale, soit dans une Haute École Pédagogique⁴ et couvrent un large éventail d'âges et d'années d'expériences (pour plus de détails sur la récolte des données et le contexte du travail de terrain, voir Ansen Zeder, Bleich, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Dans les trois cantons suisses où nous avons mené notre recherche, la laïcité n'est pas un principe mentionné dans les lois scolaires. En revanche, un principe de « neutralité » est évoqué. La relation au christianisme n'est pas mentionnée dans la loi scolaire du canton de Vaud mais elle l'est dans les cantons de Fribourg et du Valais. Par exemple, la loi scolaire fribourgeoise de 2014, dans son article 2 (al. 2 et 3), affirme : « ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs. L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique ». Cette relation particulière au christianisme se laisse également voir dans les contenus du plan d'études romand en ECR. Nicole Durisch Gauthier (2021) y constate un christiano-centrisme. Les autorités scolaires vaudoises ont en revanche amoindri l'impact de cette branche en réduisant l'horaire et en adoptant un plan d'études réduit. Le canton de Vaud se distingue aussi des deux autres cantons par une moins forte prégnance du catholicisme : il est marqué soit par une faible prédominance protestante (régions rurales), soit par une codominance entre personnes sans appartenance religieuse et catholiques (régions urbaines) (Freire & Freymond, 2016).

Trois des écoles visitées se situent dans de petites villes (une à Fribourg, deux en Valais). Dans le contexte d'écoles comme celles-ci, les enseignant·e·s mentionnent la présence d'élèves issu·e·s de la migration portugaise et espagnole, donc des enfants qu'ils et elles assignent à la « tradition religieuse catholique ». Deux écoles (une à Fribourg, une en Valais) se situent dans un village. Nous sommes ici dans des contextes et des écoles où la population d'élèves est perçue comme « homogène » par plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s : il y aurait peu d'enfants non catholiques. De temps en temps, ils et elles mentionnent la présence dans leur classe d'un·e élève protestant·e, évangélique, athé·e, juif ou juive, musulman·e ou Témoin de Jéhovah. Quatre écoles (une à Fribourg, trois dans le canton de Vaud) peuvent être qualifiées d'écoles urbaines et présentent une population d'élèves marquée par une grande diversité (la diversité socio-économique, d'origine, de parcours de vie, de culture et de religion est évoquée par les enseignant·e·s). Dans ces écoles de type « multiculturel », une partie – parfois importante – d'élèves identifié·e·s comme musulman·e·s par les enseignant·e·s font partie des classes.

« Islam » et « élèves musulman·e·s » n'étaient pas des catégories utilisées dans notre guide d'entretien. Ce dernier contenait des questions générales sur le parcours professionnel et les expériences d'enseignement (épisodes marquants), l'évolution du cours ECR, ses finalités et les représentations en lien avec l'« éthique » et la « religion » en général. Notre recherche ne s'inscrit donc pas dans une logique d'investigation systématique du champ

3 Il s'agit d'un enseignement à un groupe classe par deux personnes.

4 Au début des années 2000, la formation des futur·e·s enseignant·e·s en Suisse a fait l'objet d'importants changements et d'un travail d'uniformisation au niveau national, notamment par la tertiarisation de la formation. Ainsi, les Hautes Écoles Pédagogiques ont été introduites dans le système de l'enseignement supérieur suisse et ont remplacé les formations cantonales disparates, appelées Écoles Normales.

« islam/musulman-e-s et école », mais vise à contribuer à ce champ grâce aux énoncés spontanés sur l'« islam » ou les « musulmans » présents dans les réponses des enseignant-e-s. Ce recours aux énoncés spontanés permet d'atténuer les effets d'une catégorisation imposée par les chercheuses et chercheurs et de mieux identifier les représentations des enseignant-e-s en lien avec ces catégories. Ceci nous semble d'autant plus important, que « islam » et élèves « musulman-e-s » sont des catégories fortement mobilisées dans le discours public politique. Nous n'avons donc pas nécessairement pu extraire de tous nos entretiens avec les enseignant-e-s des données pertinentes sur les éléments qui nous intéressent ici.

De nos trente-neuf enseignant-e-s interviewé-e-s, six ne mentionnent ni « islam » ni élèves « musulman-e-s ». Nous avons écarté ces interviews de notre analyse, ce qui nous laisse un corpus de trente-trois entretiens. De ce corpus, nous avons extrait tous les énoncés contenant les termes « islam » ou « musulmans ».

Dans la logique de la *grounded theory*, cet article explore et contraste les différents énoncés et les contextes dans lesquels « islam » et élèves « musulman-e-s » deviennent pertinents pour les enseignant-e-s ainsi que les actions/réactions qui leur sont liées (Strübing, 2014 ; Glaser & Strauss, 1998 [1965]). Nous présentons ainsi quelques premières hypothèses qui pourront mener à une investigation plus approfondie dont nous mentionnons certaines possibilités dans la dernière partie de notre article (chapitre 6).

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé à la reconstitution de la logique interne des énoncés sur l'islam et sur les élèves musulman-e-s à partir de quelques entretiens d'enseignant-e-s afin de reconstruire les contextes et représentations dans lesquels l'islam et les élèves musulman-e-s deviennent pertinents. Nous supposons que, si les enseignant-e-s nous parlent des élèves musulman-e-s, c'est soit parce qu'ils et elles connaissent leur appartenance (registres scolaires dans les cantons de Fribourg et du Valais), soit parce qu'ils et elles les auto-identifient comme musulman-e-s, soit parce qu'ils et elles se basent sur le nom ou l'origine d'un pays qu'ils et elles supposent être « musulmans » et attribuent à ces élèves une religiosité en conséquence.

Dans l'analyse, nous avons particulièrement prêté attention aux narrations. Suivant Matias Martinez et Michael Scheffel (2009), nous comprenons une narration comme une séquence qui est exprimée linguistiquement et qui connecte de manière causale au moins deux événements. Michael Bamberg (2004) et Alexandra Georgakopoulou (2006) se sont intéressé-e-s aux « petites » narrations ou fragments narratifs dans les conversations quotidiennes pour lesquelles il et elle ont inventé le terme de *small stories*. Pour le chercheur et la chercheuse, la narration des expériences personnelles serait la forme la plus probable pour rendre les négociations et ruptures visibles ou, comme exprimé par Elinor Ochs et Lisa Capps (2001), « to air, probe, and otherwise attempt to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences » (p. 7). Ochs et Capps ont pu montrer que l'analyse de ces narrations d'expériences personnelles dans les interactions quotidiennes est fructueuse pour enquêter non seulement sur les discours dominants, mais également sur les normes, valeurs et visions alternatives par rapport à ces discours dominants. Petra Bleich (2016b) a pu montrer que l'analyse des narrations des expériences personnelles du passé contenues dans des entretiens pointe vers des événements significatifs dans la construction d'une identité et sont fructueuses pour la reconstruction du sens que les acteurs et actrices attribuent à leurs actions. Nous considérons donc que les narrations des expériences personnelles dans le cadre de l'enseignement du cours ECR sont significatives pour la compréhension de l'identité professionnelle des enseignant-e-s et de leur pratiques enseignantes.

4 Enseignant-e-s face aux élèves musulman-e-s et au savoir sur l'islam : six portraits

Les portraits présentés ci-dessous sont emblématiques de notre population : pris dans leur totalité, ils représentent l'ensemble des pratiques enseignantes déclarées rencontrées dans nos entretiens. Les cas ont été choisis à la fois par le contraste qu'ils offrent l'un par rapport à l'autre et par leur capacité à rendre compte de tendances observables dans le groupe des enseignant-e-s interviewé-e-s où les traits « typiques » peuvent s'entremêler.

4.1 Diana : un enseignement enthousiaste et exotisant de l'islam

Nous avons choisi de présenter le portrait de Diana, enseignante fribourgeoise, car elle se distingue par l'enthousiasme qu'elle affiche pour l'enseignement de l'islam. Elle fait partie des sept enseignant-e-s de notre population interrogée qui mentionnent donner un enseignement structuré sur l'islam dans le cours d'ECR. Elle déclare enseigner « régulièrement » la séquence sur Mohammed et la naissance de l'islam du manuel *Au fil du temps* (destiné aux élèves de 8-11 ans).

Diana se présente comme fille de parents immigrés d'un pays latin d'Europe, avec une identité catholique forte. Elle décrit sa solide éducation religieuse catholique et la pratique familiale de son enfance comme contraignantes mais en fait globalement une évaluation positive, percevant l'aide que sa religion lui a apportée dans les épreuves de la vie. Dans l'entretien, Diana thématise notamment à plusieurs reprises le Ramadan :

Diana : Ce qui impressionne énormément les enfants, c'est aussi de voir que, dans ces pays-là⁵, ils vivent encore de manière très différente de chez nous. Ou qu'il y a aussi, enfin – certains trouvent parfois que leur religion est aussi très contraignante. Parce que là, [...] par exemple, on est catholiques mais [on ne] voit pas qu'on est catholiques. Et puis après, on a parlé justement de la maman qui fait le Ramadan avec le papa. On arrive à voir qu'ils ne sont pas de la même religion que nous par rapport aux vêtements qu'ils portent, aux signes...

Chercheuse : Extérieurs.

Diana : Voilà, mais on arrive à voir, même sans parler avec eux. Et puis là, ils disent « c'est fou » – parce que bon, là, c'est le moment de la prière, dès qu'ils portent quelque chose sur la tête, enfin, les enfants disent « ha ben voilà on arrive à voir que ce n'est pas la même religion que nous ou que », voilà. Des fois c'est un peu plus contraignant aussi là. Ils avaient l'air très surpris. Enfin, on a parlé du Ramadan, ils ne pensaient pas que c'était possible et puis, eux, ils disent plutôt que ça fait du mal parce que notre corps il a besoin de manger, de boire alors que... On ne peut pas faire ça pour du bien. Là, ils ont un peu de peine mais oui, ils parlaient des fois des différentes contraintes que peuvent avoir les religions.

Il est frappant de constater le parallèle entre sa façon de mettre en exergue les contraintes dans le catholicisme et dans l'islam (« les différentes contraintes que peuvent avoir les religions »). Cependant, l'exercice de comparaison mené avec les élèves peut tendre également à différencier fortement un « nous/catholique » et un vous « des musulman·e·s d'ailleurs » – quand bien même la discussion semble inclure les élèves musulman·e·s. Comme Diana a mentionné le rapport de son catholicisme avec l'origine étrangère de ses parents, elle couple l'islam avec « l'étrangeté ». L'énoncé qu'« ils vivent *encore* de manière très différente de chez nous » pointe vers un imaginaire exotisant. Dans la narration d'une co-construction entre l'enseignante et les élèves, « les musulman·e·s » en Suisse, personnifié·e·s par les parents d'un·e élève de la classe, sont visibles à travers des signes vestimentaires et contrastés par rapport aux « catholiques », invisibles. Si dans l'échange, les intervenant·e·s semblent attester que « les religions » peuvent avoir des contraintes, c'est le Ramadan qui sert d'exemple explicite et particulièrement incompréhensible. Si cette représentation se retrouve explicitement dans environ un cinquième des enseignant·e·s interrogé·e·s, pour un autre cinquième, « les musulman·e·s » ne représentent pas l'unique Autre, mais font partie du « migrant-Autre » comme, par exemple les « Portugais·e·s/Espagnol·e·s/catholiques fervent·e·s » (voir Bleisch, Desponds et Girardet, 2021, dans ce numéro). Ainsi, l'islam est représenté comme une figure d'altérité ce qui reflète fortement le discours public de différenciation (Attia, 2009 ; Mecheril & Thomas-Olalde, 2011).

4.2 Fabienne : les élèves qui amènent l'islam en classe – entre occasion d'apprentissage et dérangement des habitudes d'enseignement

Fabienne, une enseignante expérimentée, travaille dans une classe d'élèves de 4 à 6 ans dans une école citadine avec « une nonantaine de nationalités différentes ». Elle se déclare nominalement chrétienne. Dans son parcours professionnel, Fabienne nous raconte avoir commencé sa carrière dans des classes homogènes, « catholiques ». Ensuite, la religion serait devenue plus privée, plus personnelle et l'enseignement des histoires bibliques « plus difficile ». Puis, elle aurait accueilli les premiers et premières élèves issu·e·s des familles des Témoins de Jéhovah, ce qui l'amène à expliquer aux élèves « qu'on avait tous des croyances différentes », des lieux de prières différentes, mais « la même foi ». La prochaine étape dans son récit porte sur l'arrivée des « religions hyper différentes entre les musulmans ou nous les chrétiens », ce qui aurait rendu l'enseignement compliqué :

Et puis les dernières années, ça devenait vraiment compliqué parce qu'il y a quand même des religions hyper différentes, entre les musulmans ou nous les chrétiens, dans le sens que, pour les parents, c'est... On en parle plus régulièrement parce qu'on ne mange pas de porc. Si on mange un sandwich, on ne mange pas ça, donc il y avait toute cette, ce respect des habitudes sociales, ça débordait de – de simplement le moment d'éducation religieuse. [...] Depuis qu'il y a vraiment une grande arrivée d'étrangers, de personnes, et bien les requérants, toutes ces personnes, ça a fait des – un grand flux de population, ou vraiment de cultures religieuses très différentes.

Fabienne utilise la distinction entre un « nous » et des « étrangers ». Comme marqueur de différence, elle mentionne la croyance à des dieux, des lieux de prière, des fêtes, des normes de nourriture et des pratiques sociales. Elle continue dans la suite de l'entretien :

⁵ L'image du manuel ayant suscité la discussion présente une famille de Bédoûin·e·s.

Je trouve ça vraiment chouette [l'enseignement religieux confessionnel]. Je trouve qu'elles [les catéchètes] font un super travail aussi. Et puis ça garde quand même un lien avec la culture, avec notre culture chrétienne, parce que... Je trouverais dommage aussi qu'on éjecte notre culture, parce que c'est culturel chez nous, on a ces fêtes-là, elles existent. Alors c'est clair qu'elles ne concernent pas tous les élèves, toutes les cultures religieuses, mais on en profite tous. [...] Alors ça m'a donné l'occasion de parler de la différence de culture religieuse. Voilà, on a parlé, la première fois, de qui allait partir, et pourquoi ils allaient⁶. C'est des enfants, et bien qui prient Jésus, qui vont dans une église, ouais, une église pour prier – que ce soit protestant ou ailleurs – qui font des prières. Différentes que [celles des] musulmans, les musulmans vont à la mosquée. Alors j'ai parlé de ça pour savoir pourquoi certains partaient et d'autres pas, qu'on avait un autre, une autre culture religieuse, et puis ça a très bien passé.

Si Fabienne mentionne différentes « cultures religieuses », ce sont « les musulman·e·s » qui servent d'exemples. Ainsi, comme nous l'avons vu chez Diana, Fabienne tisse la distinction entre le « nous/chrétien » dont les fêtes sont culturelles et qui profitent à tout le monde et « l'étranger/musulman » qui a des pratiques sociales différentes. Ce qui réunirait tout le monde à travers les différences, c'est la foi, qui est exprimée par la prière et qui est également au centre de sa propre religiosité : « Ça ne me gêne pas qu'on croie en Allah, en Dieu ou en rien, du moment qu'il y a une certaine foi dans la vie ». Dans cet extrait, c'est encore « l'islam » qui sert d'exemple d'une autre croyance. A cette différence s'ajoute alors la foi comme point commun, ce qui peut être interprété comme stratégie de minimisation de différence (Everington, Avest & Bakker, 2011). Cette interprétation est favorisée par une déclaration de Fabienne qui craint l'impact des discours xénophobes sur ses élèves :

Et puis, je n'ai pas envie de toujours aussi les mettre à l'écart, ou de trop souligner cette différence-là. Je trouve que le monde s'en charge bien. Le monde fait déjà beaucoup de différence, alors je me dis, je n'ai pas envie qu'il y ait des étiquettes.

Par son enseignement, Fabienne vise à estomper cette distinction dans la mesure où celle-ci deviendrait discriminatoire. Elle préfère ainsi renoncer à enseigner l'éthique et cultures religieuses pour contrebalancer les différences que cet enseignement induirait entre les élèves et normaliser la situation dans sa classe – normaliser s'entendant ici comme le rétablissement d'une situation équitable entre les élèves, à l'abri des discriminations sociétales. Nous pouvons interpréter cette déclaration comme une référence aux discours publics qui stigmatisent les musulman·e·s dans les médias suisses.

L'adaptation didactique la plus marquante dans son parcours d'enseignante était de ne plus partir des textes religieux (bibliques) mais des situations du quotidien comme le fait que certain·e·s élèves quittent momentanément la classe pour des cours de religion chrétienne ou des « signes » de fêtes que les élèves amènent en classe :

Alors oui, si je connais. Par exemple, quand elle a le maquillage, là, je lui dis « ah mais t'as eu la fête de l'Aïd, vous êtes allés tous ensemble, vous êtes allés en famille, vous avez prié ensemble, vous avez mangé ensemble, vous avez fait la fête ». Voilà, mais ça s'arrête là. Je ne connais pas assez non plus, quoi, je – enfin je connais, voilà, je parle de s'ils vont à la mosquée. Mais eux ne parlent pas de mosquée. À cet âge-là [entre 4 et 8 ans], ils ne m'ont jamais parlé de mosquée ou d'église ou de... donc – ils n'en parlent pas beaucoup, en fait, c'est juste ces petites choses visibles. Ou elle est venue avec une jolie coiffure parce que c'était la fête. Mais autrement, eux, ne parlent pas des actes.

Au lieu de l'ignorer, Fabienne thématise pour l'ensemble des élèves le lien entre le henné visible (vu par elle comme un marqueur d'identité musulmane) et la fête de l'Aïd et l'utilise comme point de départ pour un échange.

Nous pouvons mettre les réflexions de Fabienne en lien avec une posture professionnelle de volonté d'intégration. Comme elle l'explique au début de l'entretien, elle adapte son enseignement pour que « personne ne se sente exclu ». En même temps, les parents et élèves d'ailleurs – et parmi eux et elles les musulman·e·s – demandent des adaptations de sa part, parce que – comme elle l'explique précédemment dans l'interview – « ça fait presque peur de blesser quelqu'un au passage, d'irriter quelqu'un, de montrer de l'irrespect ». Au but de ne pas exclure s'ajoute donc une « peur » d'être perçue comme non respectueuse. Ceci explique sa remarque concernant l'arrivée des « religions hyper différentes » qui rendent son enseignement compliqué. Cette tension s'exprime à nouveau chez l'enseignante dans le récit d'un moment difficile :

J'ai été confrontée l'année passée, ou l'année d'avant, je ne sais plus, ici par un enfant musulman, de famille musulmane. Et on a un jeu qui s'appelle le tic-tac-boum (en riant). Je ne sais pas si vous le connaissez, c'est la première fois que je l'utilisais, parce que je ne le connaissais pas avant de venir ici. Mes collègues l'utilisent, donc « paf », je me dis « super,

⁶ Les enfants se rendant au cours confessionnel quittent momentanément la classe. Ce cours confessionnel est distinct de l'ECR et cette double façon de traiter les religions à l'école ne se retrouve pas dans le canton de Vaud.

je l'utilise ». Et en fait, ce qui depuis me gêne beaucoup – c'est une bombe [...] et j'ai fait ça la première fois voilà, j'avais un élève musulman et il m'a dit « ha, moi, ça j'aime trop, je prends et je vais donner à Allah pour qu'il fasse tout sauter », un truc horrible, mais un truc horrible. Je ne sais plus les paroles, j'ai été tellement choquée, j'ai été mal, ah mais vraiment, [...] et là, y a toutes ces images qui reviennent, toute cette actualité qu'on voit.

Par la suite, l'enseignante se questionne et se demande s'il serait mieux d'arrêter d'utiliser l'objet, s'il faudrait le transformer ou le repeindre et elle conclut sa narration avec la remarque « la religion c'est sensible ». Même expérimentée, Fabienne se sent démunie de stratégies pour réagir aux propos complètement inattendus de cet élève âgé de 4-6 ans. Si, de manière générale, « l'islam » est devenu une normalité en classe grâce à la capacité d'adaptation de l'enseignante à de nouvelles réalités en lien avec la diversité, cette dernière semble être prise au dépourvu dans cette situation : elle se trouve dans un dilemme entre conserver un outil qui lui plaît et intégrer l'élève en réagissant d'une façon à ne pas potentiellement heurter des sensibilités issues d'une religion – même si elle trouve les paroles déplacées. En plus, elle n'attribue très probablement pas ces paroles à une conviction de l'élève mais à ce qu'il aurait pu entendre à la maison. Nous estimons que son souci de ne pas « étiqueter » lui a probablement permis d'éviter le « piège de la culturalisation (*Kulturalisierungsfalle*) » (Kalpaka, 2015) et de la « religionisation » (Rissanen, 2020). Une explication simplifiée des propos de l'élève par son appartenance à une famille musulmane est absente de son discours.

4.3 Solène : se sentir étrangère dans son propre pays

Depuis une dizaine d'années, Solène enseigne exclusivement la matière religieuse à des élèves de 6 à 8 ans dans une petite ville du Valais qui abrite également une population diverse. Cette enseignante est emblématique du rôle de spécialiste de la matière religieuse qui est parfois donnée à certain·e·s personnes dans les écoles du Valais. Elle s'occupe donc à la fois de l'ECR, qui est obligatoire, dans plusieurs classes, déchargeant les enseignant·e·s réguliers et régulières et elle est également responsable de l'enseignement catéchétique, qui est donné de façon facultative dans les écoles du canton du Valais. L'organisation de son travail et sa posture sont donc exceptionnelles dans notre échantillon car elle est employée par l'Église catholique romaine et sa formation est théologique – elle n'est donc pas au bénéfice d'un diplôme d'enseignant·e. Solène démontre donc une connaissance et un intérêt particulier pour la théologie. Dans ses cours, elle affirme prendre de la distance vis-à-vis d'une posture confessante par son discours – elle dit aux élèves que telle pratique ou croyance est celle des « chrétien·ne·s » et déclare ne pas utiliser un « nous » identitaire pour parler du « christianisme ». Cependant, conformément aux manuels à disposition pour cette tranche d'âge, elle travaille sur la base d'histoires bibliques avec les élèves qu'elle présente de manière existentielle (Bleich & Frank, 2017). En outre, en Valais, les manuels sont complétés par des brochures portant sur le catholicisme, ce qui a pour conséquence que le christianisme bénéficie d'un temps d'enseignement très important dans le cours d'ECR. Un enseignement sur la culture religieuse est présenté par Solène comme un outil de transmission culturelle : le « nous » est défini par le christianisme. Du reste, interrogée sur le sens qu'elle donne au cours d'ECR, elle donne une réponse identitaire et préventive, à savoir que cette branche donne des informations sur « notre culture, d'où on vient finalement, où sont nos racines [...] ». Le fait de savoir qui on est, on se sentira moins agressés aussi par d'autres si on sait qui on est. Si on est plus fort dans notre identité ». Si la mention des racines est conforme aux commentaires figurant dans le plan d'études (CIIP, 2010, p. 68), c'est sa mise en exergue que nous soulignons ici. Cet enseignement est également présenté comme un outil de modération religieuse et de tolérance, ce qui est difficile à transposer pour des élèves qui ne sont pas concernés par le « nous » qu'elle circonscrit. À l'aise avec une éthique et cultures religieuse ancrée dans le christianisme, elle relève sans surprise, comme défis particuliers à l'enseignement de l'ECR, l'opposition des parents non seulement au cours – un·e élève présenté·e comme musulman·e lui aurait rapporté que sa mère estimait qu'elle racontait « des conneries » – mais à un enseignement sur Jésus.

Ensuite, par rapport aux élèves – c'est vrai que beaucoup d'élèves ne comprennent pas qu'on parle tellement, par exemple – les musulmans – autant de Jésus, et puis pas de Mohammed, par exemple. Alors, à chaque fois je dois recadrer en disant que c'est parce qu'on est dans un pays à tradition chrétienne qu'on parle beaucoup de christianisme. Si on vivait dans un pays bouddhiste, on parlerait plus de Bouddha, si on vivait dans un pays, enfin, voilà, je suis obligée de recadrer en expliquant que ça leur donne des clés de lecture sur le monde dans lequel ils vivent. Mais c'est vrai que je fais plus du culturel que du religieux quoi. Mais chaque fois on est obligé de recadrer, quoi, par rapport à ça.

Si elle estime dans l'introduction de sa narration que différents parents s'opposent au cours (athées, etc.), elle qualifie certain·e·s des parents « musulman·e·s » oppositionnel·le·s comme « extrémistes ». Solène ne remet pas en question ce qu'elle appelle le « cadre », c'est-à-dire la norme culturelle chrétienne (catholique en l'occurrence), qu'elle doit transmettre, même lorsqu'elle est confrontée à la pluralité religieuse.

Donc c'est vrai que je ne peux pas faire de l'enseignement de la même manière dans des classes où ils ne connaissent rien au christianisme que dans d'autres classes, où ils ont quand même une certaine culture chrétienne. Mais c'est vrai que ça se perd énormément. De moins en moins d'élèves savent ce que c'est Noël finalement, par exemple. Il y a peut-être un ou deux élèves par classe qui savent que c'est en lien avec Jésus. Et trois quarts, ils n'en savent rien, quoi. Donc on a vraiment un énorme travail de connaissances, culture générale de notre société, là où on vit, à travailler.

Plus loin dans l'interview elle rajoute un autre exemple à sa liste de défis : « Le petit musulman qui, quand on parle de Jésus, fait des prières en arabe. Parce qu'il ne faut pas qu'il entende parler de Jésus par exemple ». Nous pouvons interpréter cette incidence, rendue en *small story*, comme la perception, par l'enseignante d'une rupture du contrat pédagogique qui, selon Janine Filloux (1974), aurait une clause initiale, c'est-à-dire, que l'enseignant·e a le devoir d'enseigner et l'élève d'être enseigné·e. Un·e élève qui se ferme à l'enseignement est donc en faute.

Solène, avec sa formation théologique et sa posture particulière de spécialiste (focalisation sur la matière plutôt que sur l'élève), affronte plus d'oppositions que les autres enseignant·e·s de notre population interrogée. Elle est également la seule à mentionner qu'elle enseigne dans une classe majoritairement composée d'élèves musulman·e·s et qu'elle s'y est sentie « étrangère » :

Alors c'est très varié. J'ai des classes, des classes de quartier, par exemple au [nom du quartier], c'est des classes de quartier à majorité musulmane. Donc, par exemple, une fois, il y a les élèves qui m'ont demandé, « mais toi t'es quoi comme religion ? » et puis je leur ai dit, « eh bien je suis chrétienne ». Ils m'ont dit, « tu manges du porc ? ». J'ai dit « oui ». Je me suis retrouvée devant vingt élèves qui me faisaient « Héééé tu manges du porc ». C'était moi l'étrangère tout d'un coup, donc c'était très confrontant. C'était intéressant, quoi, de tout d'un coup se sentir étrangère dans son pays, quoi.

Investie dans la transmission d'une culture chrétienne et à sa pérennisation, elle s'adapte au pluralisme en tentant d'étayer le sens du cours, d'en expliciter la fonction afin de permettre aux élèves d'assimiler ces connaissances et, partant, pourrait-on dire de devenir assimilé·e·s.

4.4 Valérie : la protection de la laïcité – mettre la pratique à sa place dans le privé

Valérie est une enseignante vaudoise expérimentée (20 ans d'ancienneté) pour des élèves de 7 à 9 ans dans une agglomération urbaine marquée par une très grande diversité d'origines nationales, socio-économique, culturelle et religieuse. Valérie est emblématique des enseignant·e·s présentant une posture plutôt laïque, opposée à celle de Solène. Elle présente cependant un intérêt pour l'intégration qui n'est pas aussi distinctif. Si certains éléments biographiques la rapprochent de Diana, elle présente également un discours sur une approche de sciences humaines qui la distingue.

Née dans une famille binationale, de mère suisse et de père issu de l'immigration d'un pays latin, tous deux catholiques, elle a grandi au sein de deux univers culturels et linguistiques. Elle juge négativement la socialisation religieuse qu'elle a reçue et le jugement qu'elle porte sur l'éducation religieuse en général est également sévère. Ayant une posture de séparation stricte entre le domaine public auquel appartiendrait l'école et l'instruction, et le domaine privé auquel appartiendraient religions et éducation, elle désapprouve la présence d'un enseignement sur les religions à l'école :

J'ai pris déjà du recul, c'est pour ça que je ne supporte pas d'aller à l'église parce que pour moi c'est trop infantilisant j'ai l'impression de... « debout assis couché donne la patte debout assis couché prie maintenant attention tout de suite », alors qu'on n'est peut-être pas, c'est pas le moment [...]. Surtout de culture [latine], moi je ne supportais pas. On devait mettre nos plus beaux habits, surtout enfants : « attention, pas salir, pas trouer les collants » [...]. On a peur de les perdre, de se faire engueuler parce qu'on a perdu la boucle d'oreille en or. Donc ça, c'est très contraignant [...]. Puis c'était presque effrayant [...] « attention si tu te trompes [dans la prière] il va t'arriver quelque chose », enfin, ça c'était très effrayant [...] et c'est pour ça que je suis très tolérante et que je prends du recul par rapport à tout ça. Et je n'imposerais rien, en tout cas pas ma vision des choses, à mes élèves. C'est exclu, ce n'est pas mon travail [...]. Tout le reste, c'est de l'éducation, c'est du domaine du privé, pour moi. C'est quelque chose qui se fait à la maison et puis qui s'acquiert à la maison. Ça ne serait pas à nous de le faire.

Quelques enseignant·e·s interrogé·e·s partagent son point de vue laïque sur cet enseignement, en particulier dans le canton de Vaud. Le témoignage de Valérie est précieux car la plupart d'entre elles et eux ont développé des stratégies d'évitement de cet enseignement, là où Valérie dispense un enseignement d'ECR régulier, conformément au prescrit.

Contrairement à beaucoup d'autres enseignant·e·s de notre population interrogée, elle ne s'intéresse pas à la vie religieuse des élèves (contrairement à Mireille ci-après, par exemple). Et même, elle ne souhaite pas que les élèves s'intéressent de trop près à la religion de leurs camarades qui relève, selon elle, strictement du domaine privé, voire intime.

Quand je leur parle de religion je leur dis toujours : « c'est une affaire privée. Chacun croit ce qu'il a envie de croire, c'est vos affaires, c'est une affaire de famille ». Voilà, on les a baptisés, ou pas, et on n'a pas à s'intéresser à ce que fait son camarade à la maison, c'est privé. Et puis je dis : « c'est comme... vous venez avec votre slip à l'école, je ne vous demande pas si vous avez tous mis du blanc, du bleu, on s'en fiche ».

L'analogie entre les sous-vêtements et la religion est frappante. La religion n'appartient pas seulement au domaine privé, mais au domaine intime pour Valérie. Elle n'apprécie pas cette branche, non seulement pour des raisons biographiques et de conceptions, mais également en raison de l'âge des élèves et à la priorité qu'elle accorde à l'enseignement du français et des mathématiques. Selon elle, le programme est trop copieux et quelques périodes d'enseignement suffiraient pour faire connaître l'existence d'une diversité religieuse et l'importance de la tolérance. Ainsi, elle n'élimine pas totalement l'enseignement sur les religions mais le restreindrait à faire connaître la diversité religieuse aux élèves : l'expression « reconnaître la diversité » se trouve dans le prescrit (CIIP, 2010, p. 68). Lorsque les manuels ont été renouvelés pour inclure davantage de religions différentes (avec le manuel *Au fil du temps*), elle dit s'en être trouvée soulagée, notamment en lien avec les élèves musulman·e·s.

Par rapport aux enfants, oui, c'était presque un soulagement parce que j'avais l'impression de faire du catéchisme. Tandis que là, j'ai plus l'impression de leur donner une information en prenant mes distances sur les religions au pluriel. Et puis [le changement de manuels] pouvait aussi éviter qu'ils aient peur de certains camarades différents en classe, parce qu'on avait les premiers musulmans qui sont arrivés.

Sa conception de la finalité citoyenne du cours impose de faire connaître l'islam à tous les élèves afin de favoriser la tolérance vis-à-vis de cette nouvelle minorité religieuse – elle parle ici d'un changement de manuels qui date d'une vingtaine d'années. Mais aussi, de façon plus pragmatique, la présence des élèves musulman·e·s donne du sens au module consacré à la vie de Mohammed :

Alors, pour moi, je voulais un thème par religion et puis [le module] *Jésus dans son pays*, pour moi je le regroupe avec [le module] *Les dernières semaines de Jésus*. Quand ils [ont 8 ans], là ils sont un peu plus aptes à comprendre justement, par rapport à Pâques, pourquoi on a congé, qu'est-ce qui s'est passé, c'est quoi l'ascension. Là, ils arrivent mieux à faire des parallèles mais [à 7 ans] c'est un peu trop tôt donc je me suis dit David... De toute façon *David et Goliath*, c'était quelque chose qui allait plus les passionner parce que l'histoire est très connue. Ça va devenir un grand roi donc on rejoint aussi l'histoire...ensuite... *Mohammed*, évidemment parce qu'il y a des musulmans dans la classe.

Comme le montre cette citation, dans sa planification des cours, elle recherche un lien entre les préoccupations des élèves et la matière à enseigner afin de donner du sens et susciter la motivation. Cependant, si elle inclut l'islam dans les savoirs scolaires, elle pose une frontière stricte à l'expression de la foi musulmane dans le cadre de l'école et même dans le cadre des camps d'une semaine. Elle déclare être intervenue pour demander à un élève en camp de modérer sa pratique pour s'adapter aux besoins du groupe et interdire les tentatives prosélytes (elle mentionne la prière et l'alimentation) de ces derniers. La pratique de normalisation consiste ici à éduquer à une norme laïque.

Parallèlement à cette perspective quasi anti-cléricale plutôt rare dans notre population, Valérie inscrit clairement son enseignement sur les religions en sciences humaines et sociales et juge difficile de faire comprendre aux élèves de cet âge la distance nécessaire à prendre pour lire les textes fondateurs avec cette perspective. C'est dans ce cadre que la perspective croyante d'élèves musulman·e·s est relevée et même différenciée :

Ils n'ont pas tellement de recul parce que... Je l'ai vu quand justement, on fait Moïse. Tu parles de l'eau qui s'ouvre en deux, alors, il y aura tout de suite les sceptiques qui vont dire « non mais ce n'est pas possible » [...]. Puis ceux qui ont vraiment les cours de catéchisme dire « oui parce que ma maman a dit que, ou mon papa, ou au catéchisme on nous a dit, alors c'est comme ça et pas autrement ». Là, ils ne prennent pas de recul. Ils y croient dur comme fer donc il faut toujours leur dire « mais attends quelqu'un qui écoute ça, qui n'a jamais entendu cette histoire, il peut se poser des questions. Il a le droit de douter parce qu'il ne va pas croire la même chose que toi ». Donc il faut aussi leur apprendre à accepter ça. Cette distance, eux, ils ne l'ont pas. Ceux qui sont dans les cours de catéchisme, ils ne l'ont pas. Clairement, les musulmans, tu ne peux pas non plus changer une virgule.

Les élèves musulman·e·s sont désigné·e·s ici, dans leur ensemble et sans distinction, comme des élèves ayant plus particulièrement de la peine à accepter une lecture non-littérale des textes. Cette lecture de la classe n'est pas exceptionnelle car plusieurs enseignant·e·s relèvent comme défi à l'enseignement sur les religions la présence de convictions fortes et opposées des familles : les athées premièrement puis les croyant·e·s. Les musulman·e·s sont souvent cité·e·s dans le prolongement des chrétien·ne·s convaincu·e·s. Certain·e·s distinguent entre musulman·e·s « modéré·e·s » et musulman·e·s « extrêmes ». Ce n'est pas le cas de Valérie qui ne fait pas de distinction mais se concentre sur une attitude vis-à-vis du texte. Enfin, elle se distingue de ses collègues dans le souci de faire respecter les élèves athées ou agnostiques aux élèves croyant·e·s en arguant que ces élèves « ont le droit » de douter de la véracité des textes.

4.5 Mireille : le tapis de prière à l'école qui suscite des émotions

Mireille est une enseignante expérimentée, qui enseigne dans une petite ville dont la population est diverse en nationalités et religions. Ses élèves ont entre 6 et 8 ans. Bien qu'ayant été « élevée dans un milieu très catholique » sans en « être marquée trop négativement », elle perçoit le changement du paysage socio-religieux comme positif. « Avec le recul », elle considère que son milieu d'origine « était assez fermé » et qu'il y « avait quand même moins d'ouverture aux autres religions » et « peut-être moins de respect face aux autres religions que ce qu'on enseigne maintenant ». Elle considère les religions « comme une grande famille » et se montre aussi tolérante envers les non-croyant·e·s auquel·le·s elle reconnaît aussi la capacité à vivre de manière éthique (« Tu peux avoir beaucoup d'éthique sans être croyant », dit-elle) – tandis que le prescrit et plusieurs enseignant·e·s associent l'éthique aux religions.

L'égalité est un thème important qui traverse l'entretien. Par exemple, à la question « Quels sont les principaux défis de ce cours ? », elle répond :

Que chacun se sente respecté. Et puis que chacun ait sa place, croyant, pas croyant, musulman, catholique, de n'importe quelle religion. Moi, ce que je vise surtout c'est le respect de l'autre – et la connaissance aussi. Oui c'est intéressant de voir qu'il y a différentes religions. Où c'est plus difficile, c'est quand tu rentres dans la foi mais là, avec un cours pareil, tu n'entres pas dans la foi. Tant qu'il y a le respect de la personne – il n'y a pas de souci, je trouve.

La notion de respect est reliée à l'égalité comme l'implique l'expression « chacun sa place ». Contrairement à Valérie, Mireille est satisfaite que le cours soit devenu obligatoire sans possibilité de dispense qui « marginalisait » les élèves qu'« on mettait ailleurs dans une autre salle ». Pour garantir le respect et l'égalité, elle transmet un message relativiste où « chacun est différent » – souvent utilisé avec les élèves les plus jeunes par les enseignant·e·s de notre population – et où il n'y a « rien qui est juste ou faux ». En outre, elle prend soin de déculpabiliser les élèves « non croyant·e·s » dans ce canton catholique.

Lorsqu'il est lui est demandé de raconter une expérience spéciale qu'elle aurait vécue avec ses élèves, elle signale une expérience qui contraste avec le récit de Valérie :

Ce qui m'a le plus – touchée peut-être [...], c'est le moment où quelqu'un a apporté le tapis de prière. Ça a été révélateur alors. Puis, en plus, il était beau. Et puis, il y a eu tout ce respect : on n'a pas le droit d'aller dessus, mais alors ils ont respecté. Peut-être plus que si c'est moi qui l'avais amené parce que c'est quelqu'un des leurs qui l'a amené. [...]. Ouais, c'est ce qui m'a le plus, ouais, marquée. Et puis que les enfants... Ce n'est pas moi qui ai demandé « qui a un tapis de prière ? » – c'est eux qui ont dit, « on en a un, est-ce qu'on peut amener ? » [...] Oui là, c'est parce qu'on parlait des différentes religions alors ils ont amené puis ils ont expliqué tout, comment ils faisaient pour prier, comment ils devaient se laver, enfin, et cetera [...].

La neutralité, pour elle, n'est pas synonyme d'une laïcité de séparation mais s'exprime par le respect qu'elle porte aux croyances de chacun·e. Pour elle, un enseignement réussi porte les enfants eux- et elles-mêmes au respect de la religiosité des élèves différent·e·s d'eux et elles-mêmes.

4.6 Orhan : le souci de la non-discrimination

Orhan enseigne dans une école citadine à des élèves de 8 à 11 ans. Il décrit sa classe ainsi : « J'ai quatre religions qui se mélangent, et il y a vraiment une ambiance qui est juste incroyable ». Il s'identifie lui-même alternativement comme musulman et comme alévi et présente sa propre identité comme une des raisons de l'importance qu'il donne au cours ECR. L'éducation à la tolérance est une finalité du cours qu'il valorise. En outre, il a à cœur de présenter une image de l'islam différente de celle portée par l'actualité médiatique (l'islam comme « problème »).

Il déclare cependant ne pas utiliser les manuels mais les exposés d'élèves sur leur propre religion en justifiant ce procédé didactique par les liens que les élèves créent entre eux par ce biais. Aussi, contrairement à Valérie, Orhan s'inscrit plus dans une perspective interreligieuse que strictement de sciences humaines et sociales.

Et aussi, j'ai aussi gardé la croix [au-dessus de la porte d'entrée en salle de classe], je trouve que, même si je sais que ça ne se fait plus dans les classes – c'est vrai qu'elle est très bien au fond de l'armoire – mais je trouvais dommage. On est quand même dans un pays catholique. Étant croyant, je me dis, eh bien, ça nous protège un peu notre classe, et puis voilà [...].

Comme dans d'autres classes avec une plus ou moins grande partie des élèves musulman·e·s, les attentats de Paris ont également mis le vivre-ensemble en péril :

Orhan : J'ai une autre expérience [à raconter] où c'était plus par rapport à la religion [...]. C'était dans ces attentats, Paris, tout ça, et là, il a fallu justement discuter, montrer, parce qu'on assimilait, je veux dire, « t'es islamique, donc ouais t'es – mon papa m'a dit que c'était que des terroristes », tout ça [...]. Une élève venait d'un pays musulman, et c'était souvent qu'on discutait de ça, c'était « ha, mais moi, monsieur, mon papa m'a dit que » ou « j'ai entendu à la télé que tous les musulmans c'était des terroristes » et il fallait casser cette image-là, parce que, vraiment, on sentait qu'elle n'était plus appréciée à cause de ça et ça, c'était vraiment important de discuter, de leur faire comprendre. J'avais même envoyé une lettre aux parents, d'essayer d'éviter ça, parce que – voilà, je ne veux pas rentrer dans leur sphère privée, mais c'est vrai que par rapport à d'autres élèves de la classe, ça pouvait être très blessant et on les met de côté, et ça, je trouve dommage.

Chercheuse : Et donc ça, tu as fait comment pour résoudre la question ?

Orhan : Alors c'était de leur montrer les bons côtés de l'islam. C'était vraiment, et je voulais que ce soit cette fille-là qui le montre, pas moi... Alors, moi, je leur disais qu'il y avait des bons côtés, tout ça, mais j'avais besoin d'elle, que ça vienne d'elle, que les copains voient que vraiment « ha mais ouais, non c'est juste ce qu'elle nous dit, ha, mais ouais, ha mais ça, je ne connaissais pas ». Et je parlais de l'idée que si ça venait de moi, « ha ben ouais, c'est le maître qui nous dit, il fait ça pour qu'on l'accepte dans notre groupe » ou je ne sais pas quoi d'autre. Mais quand ça vient d'elle je pense que c'est beaucoup plus fort – que moi. Et ça les a pas mal aidés. On a aussi affiché [l'exposé] – j'ai laissé pendant un mois au tableau noir, je trouvais important. Puis quand ils venaient des fois au bureau, ils passaient, ils jetaient un petit coup d'œil, puis ils repartaient, puis... c'était juste une petite piqure de rappel.

Contrairement à d'autres enseignant·e·s qui utilisent les élèves musulman·e·s comme auxiliaires à l'enseignement, ce que nous allons approfondir dans le prochain chapitre, Orhan utilise l'élève pour recréer le lien mis en péril par les attentats et lutter contre son exclusion par les autres enfants.

Dans son passage professionnel dans un village, Orhan a lui-même vécu une situation de stigmatisation et de disqualification de la part de parents :

Un papa m'a dit « mais écoute, c'est vrai, je suis honnête, je te le dis, on s'est vus au bistro et puis on s'est posés la question de – déjà ton nom de famille, on n'arrivait pas à le dire ». J'ai dit « ce n'est pas difficile [son nom de famille], j'ai dit ». Bien, c'est vrai qu'eux, ils ont eu aussi peur par rapport à « mon dieu c'est un musulman... Qu'est-ce qu'il va apprendre à nos enfants ». Puis il m'a dit : « le troisième jour, le quatrième jour, quand mon enfant, il rentre à la maison tous les jours et puis il attend qu'une chose, c'est d'aller à l'école, j'ai dit mais attends ». Et d'ailleurs, après, il est venu me voir et j'ai dit « ha mais je comprends pourquoi t'es venu me voir après le premier vendredi de la première semaine ». Puis, il m'a dit « oui je ne comprenais pas, je voyais mon gamin qui était tout heureux d'aller à l'école, se réveiller encore plus vite que moi parce qu'il voulait déjeuner, il voulait vite faire ses mots d'allemand, avant d'aller à l'école ». Puis après, il m'a dit « mais en fait, on s'est complètement trompés, quoi, et maintenant, on veut qu'une chose, c'est que tu restes parmi nous » (rires). Mais c'est vrai que, au début, malgré ça, c'est quand même un peu blessant, on va dire, parce que, voilà, moi je pars de l'idée que ce n'est pas le nom de famille, ce n'est pas la religion qui fait la personne.

Comme Fereidooni (2020) le montre pour l'Allemagne, cette expérience d'Orhan rejoint les expériences islamo-racistes que subissent la majorité des enseignant·e·s « musulman·e·s ». Orhan montre deux des cinq stratégies mobilisées pour gérer de telles expériences. La première est nommée par Fereidooni « authenticité » : Orhan a joué un rôle actif en thématissant la stigmatisation avec un parent dans le but d'être accepté comme tout le monde. La deuxième est nommée par Fereidooni « idéalisme » : Orhan se comprend fortement comme un *change agent* (agent du changement) avec une volonté de sensibiliser et transformer l'école en un lieu sans discrimination.

De sa propre socialisation, Orhan est sensibilisé aux différences intra-islamiques, ce qu'il discute parfois avec des élèves musulman-e-s :

Ici, dans la classe, comme il y a des musulmans, ils m'ont demandé si j'étais pratiquant alors je leur ai dit : « je suis très croyant, je suis quelqu'un de très croyant mais alors vraiment non pratiquant du tout ». Alors : « ha mais, monsieur, ça veut dire que vous mangez du porc ? ». J'ai dit : « oui, je mange du porc ».

Orhan ne déclare pas enseigner les différences intra-islamiques aux autres élèves. Il s'adresse de manière différenciée aux élèves musulman-e-s lors d'un moment informel. Plus loin, l'entretien revient sur son identification comme alévi et il ajoute un épisode avec des garçons de sa classe :

Alors j'ai abordé avec deux-trois musulmans que j'ai dans la classe – puisque moi je suis alévi [...]. Ils m'ont demandé de quelle branche j'étais. Puis – c'était en début d'année – puis, j'ai dit que j'étais [alévi]. C'est vrai que, pour un musulman, d'entendre un autre musulman dire qu'il est [alévi] – eh bien, avec ça, on n'est pas considérés comme des vrais musulmans, parce qu'on a un prophète qui est différent, on ne fait pas le Ramadan pareillement, on est beaucoup plus ouverts, eh bien, parce qu'on ne porte pas le voile, on peut manger, boire ce dont on a envie. Donc c'est vrai que, pour eux, c'était aussi important que je leur explique, mais tout en disant « eh bien voilà... J'ai cette différence-là, vous vous avez... Cette différence... Est ce qu'on peut travailler ensemble ? »

Les points qu'Orhan énumère font partie des marqueurs de différences entre l'alévisme et l'islam sunnite dans les discours identitaires (en outre, encore plus complexe) de l'alévisme de nos jours (Sökefeld, 2005). Ainsi, l'opposition entre « Nous » et « Eux », chez Orhan, diffère de la distinction utilisée par d'autres enseignant-e-s de notre échantillon, qui oppose un « Nous » chrétien et parfois sécularisé à un « Eux » musulman. Cependant, le but de son entretien avec ces élèves ne se limite pas à une explicitation de la pluralité interne à l'islam, mais rejoint les finalités de son enseignement : le vivre ensemble, la coopération en classe indépendamment des identités religieuses.

5 La place de l'élève musulman-e

Après avoir esquissé différentes conceptions de l'islam, ainsi que des stratégies et pratiques des enseignant-e-s face à l'islam et les élèves musulman-e-s, ce chapitre se focalisera sur la place faite aux élèves explicitement identifié-e-s comme musulman-e-s dans le contexte du cours d'ECR. Nous avons observé quatre perceptions ou différentes des élèves musulman-e-s par leurs enseignant-e-s. Ces perceptions ne s'excluent pas toujours : ainsi, l'enseignant-e peut percevoir l'élève musulman-e comme un « défi didactique » mais également comme une « personne à protéger » de l'islamophobie.

5.1 L'élève musulman-e comme défi à l'enseignement planifié du christianisme et destinataire spécifique de l'enseignement en ECR

Dans une logique culturaliste de différenciation entre le « nous/chrétien-ne-sécularisé-e » et « l'Autre/migrant-e/ (musulman-e) », une partie des enseignant-e-s s'adresse dans leur cours en particulier aux élèves musulman-e-s afin de les familiariser avec la « culture locale », sous-entendue chrétienne. Ceci est particulièrement visible lorsque l'enseignant-e explique le caractère christianocentré du cours aux élèves (sur le christianocentrisme des prescrits, voir Durisch Gauthier, 2021). Ainsi, nous explique Gerta, catéchète qui enseigne en Valais avec un nombre significatif d'élèves musulman-e-s :

Ouais, [le but est de] leur transmettre d'une part, vraiment, transmettre notre tradition, notre culture, d'une part, et apprendre les cultures des autres, pour un respect mutuel. Mais, je trouve important, je leur dis, c'est important de connaître et de savoir lire notre culture. Vous ne pouvez pas avoir un bâtiment avec une tour comme ça et ne pas savoir ce que c'est. Il faut avoir les clés de lecture de notre culture. Et comprendre. Je leur dis, même votre année scolaire est copiée-collée avec la vie de Jésus. Toutes les vacances et tout ça, donc vous devez comprendre. Et j'avais entendu quelque chose d'intéressant à la radio, je le dis toujours dans toutes les classes. Ils ont interviewé des élèves, à Genève. À Genève, il n'y a pas ECR. Et ils ont montré des statues de Marie. Et ils ont demandé – je ne sais pas si vous êtes au courant ? – ils ont demandé, « qui c'est ? », à des grands élèves. Ils ont dit : « Jeanne d'Arc peut-être ». J'ai dit : « vous trouvez ça normal, de ne pas reconnaître une chose comme ça ? »

L'enseignante exprime ici son indignation à l'idée que les éléments clés du christianisme ne soient plus reconnus. Une situation « normale », pour elle, se reconnaît au fait que le christianisme fait partie d'une culture partagée par la population.

Vous vivez dans un pays de culture chrétienne, vous devez quand même au minimum savoir qui est Marie. Quand vous voyez une statue [...], vous devez avoir ces clés pour lire ça. Et vous allez dans une belle église, vous pouvez y aller. Des fois les musulmans demandent, « est-ce qu'on a le droit d'y entrer », je leur dis, « oui ». « Qu'est-ce qui va se passer si on entre ? » Je leur dis : « si vos parents sont d'accord, il n'y a aucun problème, le ciel ne va pas vous tomber sur la tête. Mais, comme ça, vous comprenez ce que vous voyez. Des églises, temples protestants, temples, voilà. » [...] « Et je dis, bien voilà, vous devez comprendre la culture dans laquelle vous vivez. Ensuite, si vous avez une autre culture, c'est aussi bien qu'ici on vous comprenne. Mais on vit quand même ici. » Ça, ils comprennent. Ça dépend aussi de la façon de le dire. Il ne faut jamais un jugement. Mais – j'aimerais tellement qu'ils s'entendent bien [rires]. Voilà, mon but, c'est cette entente réciproque, ce respect réciproque et une connaissance de la culture locale.

Gerta, comme bien d'autres enseignant-e-s de notre échantillon, perçoit les élèves « musulman-e-s d'ailleurs » comme des personnes ayant des lacunes en matière de christianisme, religion qu'elle perçoit comme faisant partie de la culture générale (et d'un savoir scolaire). Ainsi, de façon implicite, elle ne s'adresse pas aux élèves « d'ici » dans le cours décrit, supposant que les élèves « d'ici » ont déjà les connaissances générales nécessaires. Si le « respect réciproque » est important, c'est la connaissance du christianisme, qualifié de « culture locale » par l'enseignante, qui prime, qui constitue le savoir qui est le plus valorisé comme savoir scolaire. La distinction des élèves en fonction de celles et ceux qui ont des savoirs et celles et ceux qui n'en ont pas peut être interprétée comme une technique de différenciation de base à l'œuvre dans toute institution de formation. Dans le récit de Gerta, nous pouvons ainsi observer une superposition des catégories « origine » et « niveau de savoir » : les élèves d'ici sont supposé-e-s disposer de savoirs, les élèves d'ailleurs ne pas en disposer et le rôle de l'enseignant-e est alors de compenser la lacune de ces dernières et derniers.

L'enseignement sur la thématique de Jésus est un moment que plusieurs enseignant-e-s jugent délicat, car il peut susciter la réaction d'élèves musulman-e-s, comme nous l'avons vu chez Solène. Néanmoins, le cas de figure rapporté où un élève se ferme à l'enseignement et, donc, rompt le contrat pédagogique, semble plutôt rare. Le plus souvent, c'est la vision chrétienne de Jésus comme fils de Dieu qui est remise en question, comme le rapporte Liliane, qui enseigne à des élèves de 8 à 11 ans :

Par exemple, pour les musulmans, quand on parle du Christ – alors pour, eux c'est un prophète – et puis, pour les chrétiens, c'est totalement autre chose. Et si on ne fait pas attention aux mots qu'on utilise – ça peut provoquer, eh bien, une mauvaise compréhension et puis – peut-être pas une attaque directe contre la religion musulmane mais – ils ne sont vraiment pas d'accord, avec ce que ce personnage représente pour eux.

Liliane, comme d'autres enseignant-e-s, en conclut qu'il faut faire attention à ce que l'on dit lorsqu'on parle de christianisme pour ne pas froisser les élèves « musulman-e-s ». Ces élèves sont donc vu-e-s comme des élèves plus sensibles que d'autres et posent ainsi un défi à l'enseignement du cours ECR.

Une autre stratégie face à une remise en question d'une élève musulmane est rapportée par Nadine, qui enseigne à des élèves de 7 à 10 ans :

Alors, dans ma classe actuelle, il y a une fille musulmane. Chaque fois que je dis quelque chose sur l'islam, ce n'est pas exactement ça, quoi – « ce n'est pas juste », en fait, je n'ai rien compris (rires) donc je me dis que je n'en dis pas trop, et puis tant pis.

Nadine se sent ici remise en question par l'élève. Par conséquent, elle déclare abréger ses explications sur l'islam, au vu de la concurrence d'expertise avec l'élève. La réaction de l'élève a lieu suite à un enseignement portant sur un épisode biblique (*Joseph et ses frères*). L'entretien se poursuit ainsi :

Chercheuse : Elle peut expliquer, elle, et puis dire... ?

Nadine : Non, elle n'a jamais réussi à ... Elle a demandé à faire un exposé sur l'islam avec une copine et puis j'ai dit « volontiers vous pouvez nous préparer une présentation de l'islam » mais elle avait vraiment fait ça, tout par écrit. Elles lisaient ce qu'elles avaient préparé, ça me donnait l'impression qu'elles n'avaient pas préparé ça toutes seules. C'était vraiment euh... J'ai senti... C'est mon impression, hein ? Mais j'ai senti une volonté de montrer : « nous ne sommes pas tous des terroristes » [...]. Une volonté de convaincre. Un peu endoctrinement. [...]. Après, c'est vrai, une fois que j'ai entendu leur exposé, elles avaient beaucoup de peine. L'une des deux était incapable de répondre à mes questions et l'autre avait beaucoup de peine à sortir de ce qu'elle avait prévu, écrit.

Il n'est pas rare que des élèves de cet âge lisent leurs notes lors d'un exposé. Mais Nadine nous raconte que l'élève ne disposait pas d'autant de savoirs qu'attendu, ce qui confirme que les élèves musulman·e·s peuvent présenter, pour les enseignant·e·s non-musulman·e·s, un défi d'expertise. Par son récit, Nadine démontre que les prétentions d'expertise des élèves n'étaient pas légitimes. Le savoir des deux filles est rejeté comme non pertinent, ce qui est, selon Buchardt (2014), une des stratégies pour traiter les objections des élèves musulman·e·s à un enseignement sur l'islam.

Ainsi, le caractère christianocentré du cours peut susciter des réactions d'élèves musulman·e·s. Il est difficile d'évaluer à quoi précisément les élèves réagissent dans ces cas – cela peut aller d'un simple enseignement de connaissance sur le christianisme donné au même titre que les connaissances sur les autres religions jusqu'à la reproduction d'un enseignement exclusivement catéchétique. Nous remarquons néanmoins que l'enseignement sur le christianisme est plus souvent rapporté comme un défi que l'enseignement sur l'islam. Le christianisme apparaît au travers de ces narrations comme une norme à laquelle l'élève doit adhérer, ne serait-ce que par le biais de la compréhension. Notons cependant que quelques enseignant·e·s de notre population partagent un avis critique sur le christianocentrisme de cet enseignement – c'est le cas de Nadine qui évite l'emploi des manuels pour cette raison – ou craignent de blesser leurs élèves et en viennent carrément à éviter l'enseignement de la culture religieuse.

5.2 L'élève musulman·e comme auxiliaire d'enseignement sur l'islam et la recevabilité du savoir des élèves

Une partie des enseignant·e·s partage avec nous des narrations évoquant l'implication des élèves musulman·e·s ou de leurs parents dans l'enseignement du cours ECR : soit l'enseignant·e sollicite l'élève (ou les parents), soit l'élève amène un savoir à l'école de sa propre initiative. Comme nous l'avons vu dans le portrait de Fabienne, les élèves arrivent parfois à l'école avec des signes liés à des fêtes : dans le cas précis, une élève avait des tatouages au henné que l'enseignante a identifiés comme signe que l'enfant avait fêté l'Aïd. Marianne estime que ses connaissances en matière de traditions musulmanes sont fragiles et une partie importante des enseignant·e·s se joignent à elle en nous confiant leur manque de connaissances soit sur les religions en général, soit sur l'islam en particulier :

Moi, je manque un peu de connaissances de tout ce qui est musulman ou juif – surtout musulman. J'ai beau – chaque fois, je dois lire avant parce – pour moi-même, ce n'est pas... J'aurais besoin de... J'ai beau lire, lire, lire, c'est quand même dur de s'imprégner vraiment.

Une partie de ces enseignant·e·s attribuent aux enfants musulman·e·s et/ou à leurs parents un statut d'auxiliaire de l'enseignement pour combler leurs lacunes. Pour certaines enseignant·e·s, les enfants musulman·e·s qui racontent leurs expériences amélioreraient le cours, comme nous le raconte Nadine :

Une classe – il y avait quatre musulmans. Je me suis dit « ah génial » et puis, en fait, ouais, ils n'avaient pas trop envie de raconter, voilà. Tout d'un coup, pendant le Ramadan, ils nous avaient expliqué comment ils le vivaient, ça donnait quelque chose de plus vivant pour mon cours sur l'islam (rires), de plus moderne aussi (rires).

Eliane, enseignante d'élèves de 10 à 12 ans, raconte, quant à elle :

Et puis ils [membres d'une famille musulmane] en ont apporté un [Coran], à l'école. On a eu dans les mains un Coran. Ça, c'était important et puis l'enfant nous a expliqué comment... J'avais une petite fille qui était bouddhiste, elle nous a expliqué aussi comment ça se passait.

Comme nous l'avons vu dans les portraits de Mireille (le tapis qui suscite des émotions) et d'Orhan (l'élève qui explique les bons côtés de l'islam après les attentats), le savoir amené par les élèves musulman·e·s se voit parfois attribuer une valeur spéciale : il est jugé plus authentique que le savoir amené par l'enseignant·e. Néanmoins, Mette Buchardt (2014) nous rend attentifs et attentives au fait que le savoir jugé recevable de la part d'élèves musulman·e·s est spécifique : il s'agit surtout d'un savoir d'expériences personnelles qui doit correspondre, en plus, à la représentation de l'enseignant·e.

La construction des élèves musulman·e·s comme des élèves savants de leur propre religion est en lien avec la représentation de ceux et celles-ci comme personnes plus religieuses. Ceci se confirme par le propos des enseignant·e·s qui se disent être surpris·e·s par le non-savoir supposé de leurs élèves musulman·e·s (qui, peut-être, choisissent de ne pas répondre), comme en témoigne Christèle, enseignante pour des élèves de 8 à 12 ans :

Alors, j'ai été étonnée de voir aussi que certains musulmans n'étaient pas toujours pratiquants, aussi. Parce que j'ai toujours eu des musulmans qui étaient très pratiquants. J'ai eu toujours des majorités de classes avec des musulmans garçons et donc qui accompagnaient déjà les papas à la mosquée, qui étaient déjà vraiment dans un esprit de – c'était souvent des enfants qui avaient vécu la guerre et puis qui étaient déjà dans un esprit de vraiment voilà – il y a les musulmans, il y a le Dieu des musulmans, et puis le reste... il n'y a rien d'autre. Et là, cette année, je n'ai pas du tout cette sensation-là – et je remarque, parce que, comme j'ai une majorité de musulmans filles – je remarque que, sur la religion, quand je leur pose des questions, « comment c'est de votre côté », elles ne savent pas toujours répondre. Donc je pense – alors qu'ils sont croyants, ça, c'est sûr, tous les musulmans sont croyants, après ils ne sont pas forcément pratiquants.

De nouveau, l'enseignante n'envisage pas la possibilité que les élèves puissent être athées ou choisissent délibérément de ne pas répondre. L'idée que les filles auraient moins de connaissances que les garçons se retrouve également chez Philippe, un enseignant fribourgeois (élèves de 10 à 12 ans). Il semble que, pour ces enseignant-e-s, le savoir serait davantage acquis à la mosquée et/ou moins transmis aux filles dans les familles. L'enseignante citée ci-dessus évoque un récent changement parmi ses élèves « musulman-e-s » : une diminution de la pratique qu'elle attribue au genre des élèves. Il est intéressant de constater que d'autres interprétations comme un réel changement de pratique ou un changement de sa propre perception des élèves ne sont pas évoquées. Par l'attribution de ce changement au genre de ses élèves, sa propre représentation n'est pas mise en question.

Enfin, une des enseignantes de notre échantillon, Coralie (élèves de 8 à 12 ans), se montre précautionneuse dans l'utilisation du témoignage des élèves, conscient-e que l'exposition de l'élève comme témoin de « l'islam » n'est pas forcément désirée par l'élève lui-même.

Absolument, parce qu'ici, c'est, c'était plus compliqué quand on, on a vingt élèves, qu'il y en a dix-neuf qui sont catholiques et un qui est musulman. Le but, ce n'est pas qu'il se sente encore mis dans son petit coin à devoir tout le temps réexpliquer. Il y en a qui ont plaisir et souvent je leur propose, quand on peut parler une fois à deux, discrètement, eh bien leur dire : « est-ce que toi tu as envie, est-ce que ça te fait plaisir ou au contraire est-ce que tu veux que je te laisse tranquille avec ça ? ». Et finalement c'est à l'enfant de choisir. Il y en a qui aiment bien, qui ramènent les choses de la maison et puis il y en a d'autres qui – « non non, tu me laisses surtout tranquille, je le sens pas du tout ». Et puis – et c'est aussi leur choix. On ne peut pas, ça serait le stigmatiser, le rendre mal à l'aise et le pauvre, il serait tout malheureux. Ce n'est pas le but.

L'enseignante perçoit ici le risque de singularisation compris dans l'exposition de l'islam, qui est aussi une exposition de l'élève.

5.3 Mettre des limites à l'expression de l'élève « extrême » : l'élève musulman-e-s qui doit être « recadré-e »

Un autre type de pratique déclarée chez quelques enseignant-e-s concerne les élèves identifiés par les enseignant-e-s comme ayant des propos hors norme – depuis la lecture littérale des textes jusqu'à des propos jugés hostiles envers les non-musulman-e-s. Par exemple, Marianne, enseignante pour des élèves de 6 à 8 ans, mentionne sa pratique face à des propos « intégristes » :

Marianne : Moi j'ai eu une fois un élève qui [...] avait une éducation intégriste musulmane. [...]. Puis, quand on a parlé de ça, il tenait des propos vraiment – intégristes. Mais je ne lui en voulais pas. C'était intéressant parce que c'était la seule branche où il participait.

Chercheuse : C'est drôle.

Marianne : Ouais, là, il se sentait vraiment concerné puis il me sortait des phrases du style, ouais, que Dieu va tout démolir ceux qui ne croient pas en lui ou comme ça. Enfin, il a vraiment des propos hyper violents quant à la religion. Et puis, plusieurs fois je lui ai dit parce qu'il disait « je sais, je sais » – puis je lui ai dit « mais tu sais – ici, tu ne vas pas dire « je sais », tu vas dire « je crois ». Je lui dis « celui qui est à côté de toi, pour lui, il sait autre chose et il a le droit de croire en autre chose et il ne croit pas la même chose que toi. Donc, toi tu sais, pour toi, mais lui, il sait pour lui et puis tu dois respecter ». Et puis tout le temps, il disait « je sais », « Non « tu crois » ». Et puis je voyais que ça, que ça heurtait dans sa tête – à la réflexion – mais que c'était vraiment positif. J'étais – j'ai trouvé dommage – enfin, je ne sais pas où il est allé après... Et puis ça faisait souci de se dire à 7 ans – de déjà parler comme ça. Si justement il n'y a personne en face de lui pour le remettre en question par rapport à ses croyances [...]. Puis je voyais que – je me suis dit « ah bah l'école là, avec cette discipline [ECR], ça permet de modérer, en fait, son – ce qu'il reçoit à la maison ». Puis là, j'ai trouvé que, pour un élève comme ça, c'était vraiment [...] vital quoi – de remettre en question ce qu'il recevait lui dans sa tête.

D'un point de vue didactique, Marianne nous raconte avoir corrigé l'élève « musulman/intégriste » sur sa façon d'exprimer ses convictions à l'école. Ainsi, elle vise à apprendre à l'élève à distinguer son savoir de ses croyances, ce qui correspond à l'inscription de l'ECR dans le domaine des sciences humaines et sociales. En effet, Marianne se distingue de Gerta et Solène car elle enseigne dans un canton excluant tout à fait le catéchisme de l'école. Il lui paraît sans doute plus important d'exclure le langage religieux. D'un point de vue pédagogique, elle se positionne vis-à-vis de l'élève comme seule interface pour modérer et remettre en question le savoir religieux familial. Si, en principe, elle n'intervient pas dans la sphère privée des élèves, son procédé est justifié par le savoir non recevable que l'élève amène à l'école (« Dieu va tout démolir ceux qui ne croient pas en lui ») et par la nécessité de veiller au respect mutuel entre les élèves.

Buchardt (2014) a relevé que le savoir d'expérience des élèves « musulman·e·s » peut également être jugé comme non recevable par les enseignant·e·s, ce que nous avons observé dans les extraits des quelques entretiens. Pour illustrer ce point, nous retournons vers Valérie qui, comme cela a été approfondi dans son portrait, défend la laïcité et l'idée que la religion appartient à la sphère privée :

Valérie : Il y en a [des élèves musulman·e·s] qui essaient de, chaque fois, de dire aux copains de venir voir « comment je fais quand je prie » parce qu'il voulait faire ses prières. On est parti [au camp] une fois en plein Ramadan et puis je lui dis : « tu peux faire tes prières mais c'est discret hein ? ». Puis je dis : « puis c'est si on est au chalet, parce que si on est en promenade, qu'on a un train à prendre, hé bien, tant pis, tu t'adaptes aussi à notre programme ». Et puis chaque fois qu'on était au chalet, puis que ça tombait sur ces moments de prière, il demandait à des copains de venir voir. J'ai dit : « non, ça c'est privé, tu fais tout seul ». Un peu comme si c'était un spectacle ou je ne sais pas ce qu'il voulait leur faire passer comme...

Chercheuse : Oui, il était fier peut-être.

Valérie : Oui, il était – alors il était assez fier de ce qu'il faisait pour montrer qu'il avait amené son petit tapis, tout, ouais.

Chercheuse : C'est l'âge où ils apprennent, en fait.

Valérie : Oui, ils veulent partager, mais peut-être un peu trop, donc on les remet gentiment en place parce qu'on va dire, « tu ne peux pas, c'est privé ».

Dans cette situation, l'enseignante empêche que la pratique de la prière devienne une occasion de partage et d'apprentissage pour les autres élèves, mais saisit l'occasion pour « enseigner », ou plutôt dire à l'élève musulman·e·s que sa pratique appartient à la sphère privée. Le savoir-faire de l'élève est probablement perçu par l'enseignante comme du prosélytisme et, par conséquent, non recevable dans le cadre de l'école, tout comme les propos de l'élève jugé « intégriste » par Marianne. Pour ces enseignant·e·s, il faut remettre ces élèves « en place ». Un savoir jugé « intégriste » « fermé » ou « extrême » est souvent exclu du savoir scolaire. Sindyan Qasem et Marcel Knapp (2018) nous rendent attentifs et attentives au fait que ces termes restent souvent étonnamment vagues, et amalgament des attitudes « antimodernes » apparemment diverses, notamment le rejet de la démocratie, ainsi que le sexisme, l'antisémitisme et l'hostilité envers les LGBTQ*.

Cependant, nous avons rencontré quelques nuances. Solène a partagé avec nous une situation vécue dans sa classe à majorité « musulmane », au sein de laquelle un élève a contesté son enseignement sur la tolérance et la co-existence de plusieurs points de vue :

Solène : Et puis, un petit musulman est revenu en me disant : « ma maman, elle dit que c'est des conneries ce que tu me racontes. De toute manière ce n'est pas vrai, il n'y a qu'une seule religion qui vaut, c'est l'Islam et puis Allah ». Enfin voilà. Donc, des fois, à travers les enfants, on ressent des conflits avec les parents, quoi. Puis à chaque fois je dois recadrer, « ben écoute, ça, ce sont les croyances de ta maman, c'est OK, mais nous à l'école, voilà ce qu'on fait. »

Chercheuse : En général, comment tu réagis s'il y a un élève, comme tu as dit, il y a quelqu'un qui dit, je ne suis pas d'accord avec toi ?

Solène : Bien, je lui dis qu'il a le droit d'avoir son avis. Après je demande l'avis aux autres, puis : « les autres, qu'est-ce que vous en pensez, comment vous vous positionnez par rapport à ça ? ». Et bien justement dans cette classe, où ce petit est très très comme ça, enfin très fermé dans sa manière de voir, même les autres musulmans n'étaient pas d'accord avec. Et du coup, ça a permis un débat entre musulmans mais... Puis, lui, il disait : « ouais vous n'êtes pas vraiment musulmans si vous ne faites pas ça, si vous ne croyez pas ça ». Puis les autres : « mais non on est aussi musulmans.

Mais c'est pas parce que »... Enfin. Mais du coup, ça a mis un débat en disant – et puis après recadrer en disant, « chacun a le droit de faire comme il veut, agir selon ses croyances, c'est comme ça qu'à l'école on agit, et dans notre société, c'est comme ça que »... Remettre les critères de la société dans laquelle on vit. Et puis que lui, bien c'est très bien pour lui, bien, s'il a ses croyances, là, sa manière de fonctionner, là, mais qu'il ne doit pas les imposer aux autres.

Ce qui est similaire chez Valérie et Solène, c'est la distinction faite entre l'expérience des élèves jugée « fermée » et privée, à ne pas imposer aux autres élèves, et un savoir autorisé par l'institution scolaire, et recevable à l'école. Cependant, ce qui les distingue, c'est que Solène ne prend pas l'entière responsabilité de remettre l'élève « à sa place », de le ou la « recadrer », mais elle inclut les élèves « musulman·e·s modéré·e·s » comme auxiliaires dans cette démarche. En même temps, une visibilisation de la diversité interne à l'islam se produit dans le cours. Buchardt (2014) attire l'attention sur le fait que la pédagogie individualisée actuelle demande – en règle générale – aux élèves de contribuer avec leur savoir d'expérience, « but in a pedagogized form, reshaped for curriculum, to the extent that the pupil does not even necessarily have to say anything, if only he/she willingly lets the teacher organize her/his life as curricular material » (p. 174). Il nous est important de noter qu'il n'y a pas uniquement des élèves musulman·e·s qui sont jugé·e·s « extrêmes » par les enseignant·e·s, mais également des élèves « d'Ecône »⁷, évangéliques ou Témoins de Jéhovah.

5.4 L'élève musulman·e comme sujet nécessitant une protection

Les attentats de 2015 en France ont eu un écho dans les narrations des enseignant·e·s – surtout dans des entretiens entamés à Fribourg en été 2017. Comme nous l'avons vu dans le portrait d'Orhan, des élèves « non-musulman·e·s » sont arrivé·e·s dans les écoles avec des propos islamophobes comme « tous les musulmans sont des terroristes ». Les enseignant·e·s témoignent s'être senti·e·s appelé·e·s à réagir soit par des discussions avec les élèves soit par la thématisation des bons côtés de l'islam, comme raconté par Orhan. Nous pouvons interpréter l'arrivée des propos islamophobes comme une dramatisation de la différenciation entre le « nous/Suisse » et « l'autre/musulman » : une attention accrue est accordée à l'islam et à la signification situationnelle des musulman·e·s dans ce contexte social (Faulstich-Wieland, 2004). D'un point de vue pédagogique, les pratiques enseignantes racontées visent une dédramatisation, une réduction des différences pour protéger les élèves « musulman·e·s » de l'exclusion afin de garder un bon vivre ensemble en classe. Audun Toft (2020) nous rend attentifs et attentives au fait qu'un tel enseignement, montrant les bons et les mauvais « côtés » supposés d'une religion, peut, malgré les bonnes intentions de rectification des biais introduits par la couverture médiatique des attentats, confirmer la supposée « normalité » de l'extrémisme dans l'islam.

Plusieurs enseignant·e·s nous racontent des situations de discrimination de leurs élèves « musulman·e·s », comme par exemple la catéchète valaisanne Gerta qui partage au début de l'entretien le récit suivant :

Gerta : Mais j'aime beaucoup. J'aime beaucoup, beaucoup [enseigner le cours ECR].

Chercheuse : Et pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes en fait, qu'est-ce que tu aimes là-dedans ?

Gerta : Déjà, transmettre – ce qui, pour moi, sont des valeurs et puis moi, j'aime aussi chercher d'entrée les différentes religions, les points communs, pour que les élèves comprennent qu'on a beaucoup de choses en commun dans les monothéismes. Et des fois, je suis quand même frappée, même les enfants, qui ont des remarques dures les uns avec les autres. J'ai encore un enfant qui m'a dit – ça c'était très émouvant – je ne sais pas si c'est une parenthèse que je peux mettre, c'était juste avant les vacances. J'avais le test sur les monothéistes. C'était par exemple marqué, « ils lisent la Bible, ils croient en Jésus Christ ressuscité, ce sont les... Chrétiens. Ils lisent le Coran, ils vont à la mosquée ». Et puis il a noté, de sa main en-dessous : « mais ce sont avant tout, tous des humains ». Septième Harmos, hein [10-11 ans] ! Moi j'étais émue de ça et il m'a dit : « Madame, vous ne pensez pas qu'on devrait arrêter toutes les religions ? ». J'ai dit : « pourquoi ? ». « Parce que ça ne fait que des différences entre nous. » Et il avait les larmes aux yeux. J'ai dit : « il t'est arrivé quelque chose comme ça ? » Il est musulman. Il a dit « je voulais jouer avec les enfants. Ils m'ont dit, t'es catholique, toi ? ». Et il a dit non et il n'a pas pu jouer. Alors j'ai dit devant la classe : « le seul but, pourquoi je suis là, je ne l'ai pas atteint. Je ne l'ai pas atteint. Parce que moi je cherche le respect des uns et des autres. » Et moi, j'étais émue, je suis encore émue, parce que – et voilà, là, on n'a pas atteint le but. Ils ne se sont pas respectés les uns et les autres, donc voilà c'était un peu, c'était émouvant pour ce garçon. Et voir sur son examen, c'était touchant. Et lui, il disait, « sans religions, on n'aurait jamais de guerre ».

⁷ Dont les familles soutiennent la Fraternité sacerdotale Saint-Pie X établie dans le village valaisan d'Ecône.

Si nous retrouvons chez les enseignant-e-s l'idée quasi-unanime que le cours d'ECR devrait mener avant tout au respect mutuel (Hess & Brumeau, 2020 ; Bleich, Desponds et Girardet, 2021), dans le cas de Greta, le rejet d'un élève « musulman » par les autres élèves est constaté et l'enseignement est vécu comme échec. D'un point de vue didactique, Greta raconte avoir utilisé cet incident pour rendre sa déception explicite aux élèves en tenant un discours moralisant. D'un point de vue pédagogique, nous assistons à ce qui était décrit précédemment : une situation de dramatisation de « l'islam » comme marqueur de différence nécessite une action de la part de l'enseignant-e-s afin de protéger l'élève et de s'inscrire dans une déontologie professionnelle.

6 Conclusion : les élèves musulman-e-s entre sujets « normaux » et objet de normalisation

Dans cet article, nous avons investigué les pratiques enseignantes en ECR en relation, d'un côté, avec l'enseignement de l'islam et, de l'autre côté, avec les élèves musulman-e-s sur la base des énoncés spontanés de trente-trois enseignant-e-s de l'école primaire dans le cadre d'un entretien sur leurs pratiques enseignantes.

C'est à travers des narrations portant sur des échanges avec les élèves que les enseignant-e-s élaborent des récits sur leurs pratiques en lien avec l'islam. Ces élaborations ont été présentées à travers des portraits (chapitre 4) et l'analyse des narrations portant sur les élèves (chapitre 5). Nous y avons rencontré cinq types de pratiques déclarées de normalisation en lien avec les élèves musulman-e-s. Nous les présentons ci-dessous, répondant ainsi à la question initiale suivante : quelles pratiques déclarées d'enseignement sont mises en place par les enseignant-e-s pour répondre aux défis *didactiques* perçus ? Les pratiques mentionnées dans cette typologie ne s'excluent pas mutuellement mais peuvent s'articuler et se pondérer entre elles :

(1) Premièrement, une partie des enseignant-e-s estime que certain-e-s élèves doivent être « recadré-e-s » ou « remis-es en place ». Ces enseignant-e-s singularisent l'islam et/ou les familles musulmanes. Ils et elles deviennent des « Autres » face à un « nous » qui est présenté comme chrétien, sécularisé, dont la pratique est modérée et qui est tolérant envers les autres croyances – ce qui confirme le constat fait par Buchardt (2014) dans le cadre de son étude menée au Danemark. Ce modèle du « nous » sert de norme pour normer les élèves musulman-e-s, en particulier les élèves considéré-e-s comme étant dans « l'extrême », à savoir : les élèves qui rapportent une pratique ou des propos « non recevables » à l'école (émettre des propos intolérants envers les autres religions) et les élèves qui, selon les enseignant-e-s, ne font pas une distinction suffisante entre public/privé et fait/croyance par exemple, inviter les autres élèves à assister à la prière). Ces élèves doivent être « recadré-e-s » et « remis-es en place ». Les élèves musulman-e-s considérés déjà comme « modéré-e-s » deviennent à leur tour des allié-e-s pour normer les élèves « extrêmes ». Dans ce cas, nous observons une reproduction du discours public présenté en introduction.

2) Deuxièmement, quelques enseignant-e-s développent des pratiques d'explicitation du caractère christianocentré du curriculum ainsi que des pratiques de gestion des postures de refus face à un enseignement christianocentré. Les enseignant-e-s concerné-e-s considèrent les connaissances de base sur le christianisme et la « culture locale » (vue par ils et elles comme fortement imprégnée par le christianisme) comme une mise à niveau et un savoir scolaire important pour les élèves « migrant-e-s / musulman-e-s ». Une mise à niveau des élèves « migrant-e-s / musulman-e-s » a pour but, de leur permettre de s'intégrer dans « notre » société, de devenir « normal-e ». Ces enseignant-e-s développent des stratégies pour justifier et expliciter cette norme.

(3) Troisièmement, quelques enseignant-e-s évoquent leurs pratiques d'accueil, leurs sollicitations de témoignages d'élèves musulman-e-s et la mise en valeur de leurs savoirs par des exposés ou d'autres moyens visant à leur donner la parole. L'enseignement est considéré comme particulièrement réussi si le cours est « authentique » ou « vivant ».

(4) Quatrièmement, des enseignant-e-s rapportent des pratiques d'éducation à une posture distanciée vis-à-vis des croyances. Les enseignant-e-s ont des pratiques déclarées d'agrégation soit à une norme de coexistence pacifique entre les religions et de pluralisme, soit à une norme scientifique de décentrement en lien avec l'inscription de l'ECR dans le domaine des sciences humaines et sociales (prescrite par le PER). Ils et elles développent des stratégies de justification et d'explicitation de cette norme face aux élèves qui présenteraient des comportements contraires ou tiendraient des propos alternatifs : ils et elles les « norment » ainsi à un comportement modéré.

(5) Enfin, plusieurs enseignant-e-s ont des pratiques déclarées d'éducation au respect des camarades musulman-e-s. Les propos stéréotypés envers l'islam et les musulman-e-s sont un défi pour elles et eux et ce sont les élèves qui amènent ces stéréotypes en classe qui, dans ce cas, devraient adopter un comportement modéré aux yeux de ces enseignant-e-s. Ceci est d'autant plus virulent dans des situations de dramatisation de l'islam lors

des attentats et en cas de forte médiatisation. Dans les situations de discrimination ou de gestion de la période post-attentat, certain·e·s enseignant·e·s adoptent des pratiques de protection des élèves musulman·e·s, par exemple en minimisant les différences ou en expliquant que la religion s'hérite des parents. Nous pouvons décrire ces pratiques comme une stratégie de normalisation de l'élève musulman·e singularisé·e par d'autres élèves ou par le discours public afin de faire de lui ou d'elle un·e élève de la classe égal·e aux autres. Dans ces cas, les enseignant·e·s estiment que la place de l'élève musulman·e doit être considérée comme normale – et l'islam doit être présenté en tant que religion comme les autres. Les enseignant·e·s réagissent au discours public en tentant de le contrer.

En général, nous observons donc une tension entre la singularisation des élèves musulman·e·s (opposé·e·s au « Nous »), portée par le discours public et la nécessité de traiter chacun·e à égalité, selon le discours professionnel. Face à cette tension, les enseignant·e·s sont en recherche de solutions.



A propos des auteures

Petra Bleich est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la Haute école pédagogique Fribourg où elle dirige l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. petra.bleisch@edufr.ch

Séverine Desponds est docteure ès Lettres en histoire des religions, titulaire d'un diplôme d'enseignement et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses. severine.desponds-meylan@hepl.ch

Références

Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim : Beltz Juventa.

Altet, M. (2002). *Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer »*. Récupéré le 11 novembre 2021 du site de l'Université de Nantes : file:///Users/p14919/Downloads/LesPratiqueEnseignantes-Altet%20(1).pdf

Ansen Zeder, E., Bleich, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C. & Rotzer, B. (2020). « On vous appellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme ressource de connaissances. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51-66.

Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld : transcript.

Behloul, M. S. (2009). Discours total ! Le débat sur l'islam en Suisse et le positionnement de l'islam comme religion publique. Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 53-72). Genève : Labor et Fides.

Bleich, P. (2016a). Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 102-107.

- Bleisch, P. (2016b). *Gelebte und erzählte Scharia in der Schweiz. Empirische Studien zur Aneignung religiöser Normen durch zum Islam konvertierte Frauen*. Zürich : Schulthess.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70-78.
- Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2021). Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 93-115.
- Bozec, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, 84(1), 81-94. DOI: 10.3917/agora.084.0081
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Clavien, G. (2009). Médias et discours islamophobe : au croisement du *dicible* et du *recevable*. Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 95-109). Genève : Labor et Fides.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2021). *Plan d'études romand. Sciences humaines et sociales – Ethique et cultures religieuses*. Récupéré du site du Plan d'études romand : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Spécificités cantonales : [Plan d'études de l']Ethique et cultures religieuses. Intentions*. Récupéré du site du Plan d'études : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf
- Durisch Gauthier, N. (2021). Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 10-24.
- Dutoit, Y. (dir.). (2002). *Au fil du temps*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y. (dir.). (2008). *Les religions en Suisse*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Gotheil, R. (2010). *Sur les traces d'Abraham : brochure de l'élève*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. et Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Brochures de l'élève, Cycle 1*. Lausanne : Enbiro.
- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). *Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“*. Récupéré du site du Fonds national suisse : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European Religious Education Teachers' Perceptions of and Responses to Classroom Diversity and Their Relationship to Personal and Professional Biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241–256. DOI: 10.1080/01416200.2011.546669
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. Dans E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (dir.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (p. 175-190). Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Fereidooni, K. (2020). „Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!“ Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf. Dans J. Willems (dir.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (p. 105-118). Bielefeld : transcript.

- Ferhat, I. & Boniface, X. (dir.). (2019). *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (dir.). (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“. Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Gianni, M. (2009). Citoyenneté et intégration des musulmans en Suisse : adaptations aux normes ou participation à leur définition ? Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 73-93). Genève : Labor et Fides.
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 25-50.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP 58 Schlussbericht*. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <https://edudoc.ch/record/86396?ln=de>
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. Dans R. Leiprecht & A. Steinbach (dir.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2* (p. 289–312). Schwalbach/Ts : Debus Pädagogik.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. Dans T. G. Schneiders (dir.), *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (p. 289–304). Wiesbaden : VS.
- Martinez, M. & Scheffel, M. (2009). *Einführung in die Erzähltheorie*. München : Beck.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. Dans P. Mecheril (dir.), *Handbuch Migrationspädagogik* (p. 8-30). Weinheim : Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 35-66). Baden-Baden : Nomos.
- Mottet, G. (2017). De l'intégration des élèves immigrés à celle des élèves musulmans en Suisse. *Hommes & migrations*, 1316, 89-97.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. London : Harvard University Press.
- Qasem, S. & Knapp, M. (2018). *Erzählen als hegemoniale Praxis: Ein diskurstheoretischer Blick auf Gegennarrative in der Islamismusprävention*. Recupéré du site du Bonn International Center for Conflict Studies : https://www.bicc.de/fileadmin/Dateien/Publications/CoRE_Publications/CoRE_Report_3_Qasem_Erz%C3%A4hlen_als_hegemoniale_Praxis.pdf
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarveaara & J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland* (p. 39–53). Cham : Springer.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion : Infolio.

- Sökefeld, M. (2005). Sind Aleviten Muslime? Aspekte einer Debatte unter Aleviten in Deutschland. *Ethnoscripts*, 7(2), 128-166.
- Toft, A. (2019). The Extreme as Normal and Negative Identification in Religious Education Lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325-337. DOI: 10.1080/01416200.2019.1620684
- Walthert, R. & Hetmanczyk, Ph. (dir.). (2021). Der Handschlag von Therwil – Einsichten in die Aushandlungsdynamiken von Religion zwischen lokaler Interaktion, nationaler Politisierung und globaler Skandalisierung: Eine Einleitung. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 29(1), 1-15.