

L'ouverture à l'altérité prônée par le PER dans le cadre de l'ECR, comment cela est-il compris par les enseignant.e.s du terrain?

Elisabeth Ansen Zeder & Bernhard Rotzer

Nos propos se basent sur les analyses mises en lumière par Bleisch, Desponds et Girardet, (à paraître) qui soulignent différents **discours tenus sur la diversité en classe ainsi que différentes conceptions de la diversité religieuse mobilisées** par les enseignant.e.s.¹

La première conception de la diversité religieuse en général, mobilisées dans les entretiens de près de deux tiers des enseignant.e.s, consiste à percevoir : **les religions comme des entités cloisonnées et distinctes** (le christianisme, le judaïsme, l'islam, ...). Dans cette conception, la diversité religieuse cohabite volontiers avec une conception territoriale résultant en une identification culturelle-nationale des individus. La Suisse est perçue comme un pays chrétien, sécularisé et les élèves non-chrétiens sont perçu.e.s comme étranger.ère.s. Au regard de cette pratique d'*othering*, sept enseignant.e.s singularisent en particulier les élèves musulman.e.s et l'islam comme « l'Autre ». Une partie des enseignant.e.s qui mobilisent cette conception des religions comme entités séparées, et la véhiculent, expliquent également tenter de créer une classe inclusive en utilisant des stratégies de traduction culturelle – s'adressant soit à la partie de leur classe identifiée comme « étant d'ici » pour les accoutumer à la diversité soit à la partie de leur classe identifiée comme « venant d'ailleurs » pour leur faire comprendre des coutumes ou le patrimoine religieux local. Ces enseignant.e.s ont également manifesté une tendance à minimiser les différences entre les élèves en utilisant des stratégies de « religionisation » et « religion-blindness » (Rissanen, 2020) afin de favoriser un climat de tolérance et inclusif en classe. Cette tendance est particulièrement marquée chez les enseignant.e.s présentant une conception de la religion en entités séparées mais aussi chez ceux et celles présentant **une conception nommée « la croyance religieuse comme constante anthropologique »**. La diversité religieuse concerne ici en priorité les degrés d'investissement religieux et les enseignant.e.s décrivent volontiers leur travail comme un travail d'éducation à la tolérance et d'écoute réciproque.

Enfin, nous distinguons **une troisième conception de la diversité religieuse intégrée à la « culture »**, mobilisées par 6 enseignant.e.s qui, pour la plupart d'entre eux-elles, se présentent comme « autres » ou ont été étiqueté.e.s « autres » par des parents d'élèves par exemple. Leur conception de la diversité religieuse comprend divers aspects de variation au sein d'une religion (individuelle, culturelle d'une même religion, temporelle, hybridité, métissages culturels, etc.) et ils-elles l'articulent fortement à la notion de « culture » sans, toutefois, la référence territoriale que l'on peut trouver dans la première conception.

Les conceptions de la diversité comme « constante anthropologique » et « intégrée à la culture » se rapprochent des conceptions mises en évidence par Liljestrand (2015) – les religions sont des expressions variées d'une caractéristique commune des êtres humains et les religions sont constituées dans des contextes socioculturels très différents – et semblent confirmer ses résultats selon lesquels les enseignant.e.s d'un même établissement peuvent présenter des conceptions différentes et adopter des stratégies et des mises en œuvre de l'enseignement diverses. Nous constatons toutefois une certaine tendance qui se retrouve dans plusieurs établissements : s'il n'y a pas ou peu de diversité au sein de la classe et/ou de l'école, le cours ECR n'est pas considéré comme pertinent ou particulièrement important.

Qu'en est-il de l'ouverture à l'altérité ?

L'ouverture à l'altérité prônée par le PER n'est pas évoquée comme telle dans les propos recueillis. Ainsi elle constitue un défi d'avenir notamment pour la formation et l'enseignement. L'altérité, concept philosophique cher à Ricoeur (1990) et Lévinas (1998) n'est pas forcément familier pour les enseignant.e.s rencontré.e.s. **Pour nous, elle n'est pas synonyme de diversité.** L'altérité est pourtant convoquée lorsque nous sommes confrontés à la relation à l'autre mais aussi par rapport à nous-mêmes et à l'émancipation nécessaire de nos conditionnements pour s'ouvrir aux autres. Comme nous le rappelle Buber (2012, p. 61) « L'homme devient un *Je* au contact du *Tu* ». Les sciences des religions

¹ Nous y rajoutons un constat concernant la notion d'ouverture à l'altérité (PER) et d'éducation à l'altérité. (Durisch-Gauthier, 2011 ; Bernaz, O. 2017 ; Barry, V. 2018 ; Briançon, M., 2019.). Enfin le rapport de recherche à l'intention du SeNoF (Ansen Zeder, E., Hess, A.-C., Bleisch, P. & Girardet, M. (2021)) a servi également à la rédaction de ce texte.

sont plutôt des sciences comparatives en se focalisant sur les différentes religions, et peut-être un rejet d'un « universel ». Or, il nous semble que les enseignants aimeraient pouvoir se référer à un universel. Alors, comment faire face à ce paradoxe dans la formation des enseignant.e.s et dans l'enseignement de l'ECR, où des conceptions et des croyances peuvent être en tensions ? L'anthropologie philosophique de Buber (2012) mériterait-elle d'être revisitée ? En effet, voici ce qu'il écrit « Chaque *Tu*, une fois le phénomène de relation écoulé devient forcément un *Cela*. (...) l'homme ne peut vivre sans le *Cela*. Mais s'il ne vit qu'avec le *Cela*, il n'est pas pleinement un homme » (Ibid pp.66-67)

Notre analyse renforce le constat qu'il y a une nécessité de rendre les étudiant.e.s conscient.e.s des conceptions de la diversité religieuse, car elles ont un impact sur la façon dont les enseignant.e.s s'adressent aux élèves et sur la perception des occurrences comme défis ou comme opportunités d'apprentissages. Dans cette perspective, un questionnement et une réflexion sur ses propres croyances et références culturelles, religieuses et éthiques seraient nécessaire.

Il apparaît, que le temps imparti à cet enseignement dans la formation demeure la difficulté première, en particulier dans la formation des enseignant.e.s généralistes du niveau primaire. Sans doute que la formation continue, même facultative, devrait être investie pour compléter la formation de base. Enfin, en rejoignant Rissanen (2020), une articulation aux enseignements en interculturalité et à la pédagogie anti-raciste devrait être pensée et explicitée. Nous y rajouterons également une explicitation de l'éducation à l'altérité et rattachées aux dimensions existentielles inhérentes à toute personne pleinement humaine. Cela demanderait une articulation aux philosophies existentielles, portant une attention particulière à la dimension de l'altérité et de la réciprocité. Enfin, Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents (Brandt, P.-Y., (2018)), permettrait une meilleure connaissance du public scolaire.

Bibliographie

Bleisch, P.; Desponds, S.; Girardet, M.; Perception de la diversité religieuse des enseignant.e.s dans des écoles primaires en Suisse romande In *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 9 (à paraître en 2021)

Brandt, P.-Y. (2018). Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents. Dans J. Cottin & H. Derroitte (dir.). *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (p. 17-38). Namur : Lumen Vitae.

Buber, M. (2012 Ed. Revue et augmentée, 1969) *Je et tu*. Paris : Aubier (Titre original : *Ich un Du*, paru en 1923, Estate)

Lévinas, E. (1998) *De Dieu qui vient à l'idée*. Paris : Vrin.

Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education*, 37 (3), 240–255. Doi: 10.1080/01416200.2014.944094

Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil

Rissanen, I. (2020). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. Dans *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. [Section: The Moral Core of Teaching and Teacher Education].