

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

64 | 2022

La neutralité à l'école : entre repères, apprentissages et postures – Varia

Dossier

Neutralité et apprentissages

Les postures d'enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité

MELISSA GIRARDET, ELISABETH ANSEN ZEDER ET PETRA BLEISCH

<https://doi.org/10.4000/edso.19040>

Résumés

Français English

En Suisse romande, la nouvelle branche « Ethique et Cultures religieuses » (ECR), introduite entre 2011 et 2014, fait l'objet d'un traitement particulier de la part des enseignant·e·s comparativement aux autres matières enseignées, jusqu'à parfois être totalement absente de l'enseignement, faute d'une réelle compréhension de ses visées et de ce qui est attendu de l'enseignant·e. L'ECR rencontre ainsi d'importantes obstacles et limites au niveau de sa mise en œuvre sur lesquels nous tentons d'apporter des explications en nous intéressant aux postures adoptées par les enseignant·e·s face à l'ECR. Nous avons dégagé de nos données neuf postures que nous répartissons en trois aspects distincts relatifs à l'ECR. Cette exposition des postures nous permet une réflexion sur la notion de neutralité dans l'enseignement, une question qui préoccupe plusieurs des acteur·rice·s rencontré·e·s et qui fait débat aussi bien dans le domaine politique que scientifique.

In French-speaking Switzerland, the new school subject "Ethics and Religious Cultures" (ARC), introduced between 2011 et 2014, is not treated in the same way as the other school subjects by the teachers, to the point of sometimes being completely overlooked, mainly for lack of a real understanding of the aims of the subject and of what is expected of them. The ERC thus encounters significant obstacles and limits on which we attempt to provide explanations by focusing on the stances adopted by teachers concerning ERC. We have identified 9 teaching stances from our data which we organize according to 3 aspects relating to ERC. The presentation of the teacher's stances will lead us to reflect on the notion of neutrality in teaching ethics and on religions – a question that preoccupies many of the actors we met, and which is also debated in both the political and scientific fields.

Entrées d'index

Mots-clés : Postures professionnelles de l'enseignant, Ethique et cultures religieuses, enseignement non-confessionnel, neutralité, posture neutre

Keywords: Teachers' professional stances, Ethics and religious cultures, non-confessional teaching, neutrality, neutral stance.



Introduction

- 1 Ces deux dernières décennies en Suisse, le traitement de la thématique « religion » à l'école a subi de grands changements, accompagnant une intensification de la sécularisation et une importante pluralisation du paysage religieux. En Suisse romande, à l'exception des cantons de Neuchâtel et de Genève, une nouvelle branche intitulée « Éthique et cultures religieuses » (ECR) a été introduite entre 2011 et 2014 dans les programmes en remplacement de l'instruction religieuse ou interreligieuse jusque-là prévue. Il s'agit d'un enseignement non-confessionnel sur les religions destiné à tou-te-s les élèves sans possibilité de dispense et qui place le traitement de la thématique « religion » dans le cadre des sciences humaines et sociales.
- 2 Constatant un manque de données empiriques concernant cette nouvelle branche, des chercheur·euse·s de la Haute École Pédagogique (HEP) de Fribourg, en collaboration avec les HEP des cantons de Vaud et du Valais, ont mené une recherche qualitative visant la recension et l'analyse des représentations et des pratiques d'enseignant·e·s d'écoles primaires en lien avec la branche ECR¹. Du corpus de données constitué, un certain nombre d'observations et de questionnements ont émergés. Parmi ceux-ci, trois constats se sont imposés. Le premier, l'ECR n'est pas donné systématiquement par tou-te-s les enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s, nombreux·euses sont ceux·celles qui ont mentionné le fait que la branche « passe à la trappe ». De manière générale, la branche est très clairement envisagée comme une matière à part, différente et particulière comparativement aux autres branches enseignées, ne serait-ce qu'en raison de l'absence d'évaluation prévue par le Plan d'Étude Romand (PER) (pour plus de détails, Ansen Zeder, Hess *et al.*, 2020). Le second constat est que les enseignant·e·s ont des difficultés à saisir ce qui est attendu par et dans la branche ECR, ce qui est à faire et le contenu « approprié »². Enfin, le troisième constat est que les acteur·rice·s montrent pour la plupart des difficultés à définir un positionnement adéquat pour l'enseignement de l'ECR, dont la matière est largement considérée comme socialement vive et un impératif de neutralité émerge sans qu'ils-elles ne soient en mesure d'en définir les contours et la mise en pratique. Il est donc apparu que la mise en œuvre concrète de la branche ECR rencontre des obstacles.
- 3 Lors de l'analyse préliminaire des données réalisée par codage ouvert et axial, la thématique des postures des enseignant·e·s a émergé. Par « posture », nous faisons référence à la fois aux positionnements (conscients ou inconscients) des enseignant·e·s par rapport à l'ECR, à leurs manières de se représenter la branche et à ce que cela implique en termes de pratiques en classe³. Ces postures, nous ont semblé être une porte d'entrée intéressante pour apporter quelques éclairages sur les raisons de ce traitement si particulier de l'ECR. Cet article, ou la recherche de laquelle il émane, ne cherche pas à questionner la branche elle-même, sa conception ou sa réception (politico-sociale), ni à analyser son contenu, bien que ce travail soit intéressant et certainement nécessaire en vue de l'amélioration de sa mise en œuvre. Cet article cherche à apporter quelques éléments de compréhension sur la façon dont les enseignant·e·s se positionnent par rapport à l'ECR, notamment au regard de la question de la neutralité. Toutefois, il ne s'agira pas ici d'ignorer totalement ce contenu, car les postures des enseignant·e·s se construisent aussi selon la perception qu'ils-elles en ont.
- 4 Notons que nos données concernent majoritairement la partie « religion » de la branche ECR. Ceci n'est pas le résultat d'une orientation volontaire des chercheur·euse·s : les enseignant·e·s interrogé·e·s ont spontanément plus souvent soulevé cet aspect-là – indiquant peut-être que cette thématique les préoccupe le plus ou qu'ils-elles l'estiment plus intéressante dans le cadre d'une recherche. Nos propos feront donc principalement référence à la thématique des religions plutôt qu'à celle de l'éthique, mais cela ne signifie pas que cette dernière ne fasse pas l'objet des mêmes problématiques. Nous ne disposons simplement pas des données pour en parler.
- 5 Après un bref rappel du contexte concernant l'enseignement de la branche ECR et une présentation de la méthodologie de recherche employée, nous présenterons les neuf postures relatives à l'enseignement de l'ECR identifiées dans nos données. Elles sont réparties selon trois aspects distincts : les postures qui portent sur la mise en œuvre de l'ECR, celles relatives aux sentiments personnels des enseignant·e·s vis-à-vis du contenu de la branche et les postures qui portent sur les normes invoquées pour fonder l'enseignement en ECR. Dans un second temps et en guise de conclusion, nous proposons une mise en lien de nos constats et analyses avec la notion de posture de neutralité, un élément qui préoccupe aussi bien les acteur·rice·s rencontré·e·s que les sphères politique et scientifique.



Contexte de la recherche et méthodologie

- 6 Ainsi que l'expliquent Rota et Bleisch (2017), en raison de la grande autonomie accordée par la Confédération aux cantons qui composent la Suisse, l'éducation religieuse s'est organisée de façon diverse dans les différents systèmes scolaires cantonaux. Historiquement, les églises catholiques et/ou protestantes étaient impliquées dans l'organisation des cours de religion et, depuis la fin du 19^{ème} siècle, la Constitution prévoit la protection de la liberté de religion des élèves, autorisant ainsi une dispense pour ces cours. Dès le début des années 2000, d'importants changements ont eu lieu, remettant en question cette organisation. Dans la majorité du pays, les départements cantonaux de l'instruction publique, remplaçant le rôle des églises, ont repris l'organisation de ces cours. Ainsi, ils ne sont plus considérés comme de l'éducation religieuse, mais comme des cours à propos des religions, destiné à tou-te-s les élèves indépendamment de leurs appartenances confessionnelles, desquels il n'est plus possible d'être dispensé (*ibid.*).
- 7 La branche « Ethique et cultures religieuses » introduite alors en Suisse romande participe à apporter une réponse aux exigences de l'instruction publique formulées par le CIIP⁴. En effet, l'institution déclare que « l'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » (Déclaration de 2003 accessible sur www.ciip.ch). Plus précisément, le PER indique : « le propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (plandetudes.ch).
- 8 Le projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » mené par les HEP de Fribourg, Valais et Vaud vise à combler une lacune en termes de données empiriques sur cette nouvelle branche jusque-là très peu étudiée. Les analyses que nous présentons s'appuient sur des données issues de trente-trois entretiens semi-directifs avec des enseignant-e-s de l'école primaire des cantons de Fribourg, Valais et Vaud. Le guide d'entretien élaboré 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 les thématiques de la branche. À l'exception d'enseignant-e-s d'une des écoles dans le canton du Valais envoyé-e-s par la paroisse catholique pour dispenser le cours ECR, les enseignant-e-s rencontré-e-s ont été formé-e-s soit à l'École Normale, soit dans une Haute École Pédagogique⁵ et représentent un large éventail d'âges et d'années d'expérience (pour plus de détails sur le travail de terrain, Ansen Zeder, Bleisch, *et al.*, 2020). Aucun critère précis n'a précédé la sélection des interrogé-e-s réalisée par appels à participation dans les différents établissements.
- 9 Nous l'avons dit, le traitement des données a commencé par une analyse préliminaire des entretiens par codage ouvert et axial selon la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965] ; Strübing, 2014 ; Mey & Mruck, 2009), enrichit de lectures théoriques. C'est lors de ce travail que la thématique des postures a émergé. Ensuite, nous avons distingué au sein de l'ensemble des extraits d'entretien « postures » des sous-codes afin de décliner plus précisément les postures de nos acteur-ric-e-s. Dans un second temps, pour la réalisation du présent article, ses auteures ont procédé à l'analyse des sous-codes avec une mise en relation à la littérature sur la posture professionnelle en matière d'enseignement sur les religions, en priorisant les liens avec les questions de neutralité.
- 10 Signalons que les données ont été récoltées dans ce qui a été envisagé comme une phase exploratoire. Un retour au terrain pour récolter des données complémentaires après la formulation d'hypothèses intermédiaires et de projets de recherche plus approfondis n'a malheureusement pas été possible (comme le voudrait l'approche en *grounded theory*) pour des raisons explorées ailleurs (c.f. Ansen Zeder, Bleisch, *et al.*, 2020). La phase exploratoire est donc devenue le travail de terrain principal et les résultats que nous présentons sont formulés en hypothèses explicatives.

Brève revue de la littérature

- 11 La diversité culturelle croissante ajoute une complexité pour les enseignant-e-s des pays dits occidentaux et une littérature scientifique concernant l'éducation sur les religions, hors contexte confessionnel spécifique, voit progressivement le jour. Une importante production s'est faite sur le programme québécois d'éthique et culture religieuse mis en place en 2008, par ailleurs remis en question aujourd'hui⁶. Ici n'est pas le lieu d'une revue de littérature exhaustive, mais celle-ci est



fournie en analyses du contenu du programme, de ses enjeux politiques et sociaux, de rapports sur son processus d'élaboration et d'implantation, ainsi que de sa réception effective auprès des enseignant-e-s et des parents (Estivalèzes, 2019 pour un balayage de ces points).

- 12 Une grande partie des travaux se concentre plus précisément sur la posture d'objectivité et d'impartialité explicitement demandée des enseignant-e-s dans le programme⁷. Cette posture vise à éviter que les enseignant-e-s, en tant que modèles pour les élèves, ne les influencent dans leurs opinions et est estimée nécessaire dans la réussite du programme (Bégin, 2009). De nombreux-euses auteur-e-s abordent ce qu'implique ce changement de posture, ainsi que sa faisabilité et parfois sa pertinence (Bégin, 2009 ; Cherblanc et Lebuis, 2011 ; Knott, 2010 ; Franken et Loobuyck, 2017) et certain-e-s discutent également des différentes manières d'interpréter l'injonction d'impartialité (Estivalèzes, 2017 ; Bouchard, 2015).
- 13 Des travaux mènent une réflexion fondée sur des données empiriques sur ce que les enseignant-e-s comprennent de la posture d'impartialité et d'objectivité, comment ils-elles l'appliquent ou s'en arrangent (Knott, 2010 ; Duclos et Poellhuber, 2017 ; Estivalèzes, 2017). Ici, sont souvent traités les défis et difficultés qu'ils-elles rencontrent en raison notamment d'un manque de préparation à endosser cette posture et un manque de formation leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement en ECR (en particulier, Rousseau, 2008). Certain-e-s auteur-e-s soulignent le fait que la posture prescrite est non seulement difficile à comprendre, mais à atteindre (par exemple, Estivalèzes, 2008). Dans le cadre de plusieurs recherches, il s'est avéré que les enseignant-e-s ont tendance à mobiliser les concepts d'objectivité, impartialité et neutralité dans leurs discours sans pour autant véritablement en définir le sens (Estivalèzes, 2017). Enfin, certain-e-s chercheur-euse-s s'attardent sur ce qui est nécessaire de mettre en place en formation afin de permettre aux enseignant-e-s d'adopter cette posture d'impartialité et d'objectivité (Estivalèzes, 2017 ; Bouchard *et al.*, 2016). De manière générale, et ainsi que Bouchard *et al.* l'exposent dans leur synthèse des travaux sur l'ECR québécois, les chercheur-euse-s « s'entendent généralement sur l'importance de l'objectivité des savoirs enseignés et sur l'impartialité de l'enseignant dans les discussions entre les élèves. Cependant, les points de vue divergent manifestement concernant le devoir d'abstention et la question de la neutralité de l'enseignant » (2016, p. 32).
- 14 Du côté européen, quelques travaux ont été réalisés sur le processus de déconfessionnalisation de l'éducation religieuse et les différentes façons dont les états et leurs instructions publiques gèrent le « nouveau » pluralisme des sociétés et définissent l'enseignement religieux non-confessionnel (Skeie, 2017 ; Wolfs *et al.*, 2020 ; Gaudin, 2017 ; Rota et Bleisch, 2017 ; Jackson et Everington, 2017). Ici encore, les notions d'impartialité, d'objectivité et de neutralité sont questionnées.
- 15 Il est intéressant de noter que les auteur-riche-s qui traitent de ces notions ne les définissent pas nécessairement et ne semblent pas les mobiliser de la même manière. Ceci en démontre la complexité et les difficultés de s'en saisir. Dans cet article, nous ne proposerons pas de définitions générales, mais des éléments de définition situés soit selon les propos émiques de nos acteur-riche-s soit selon le contexte suisse.
- 16 Globalement, la littérature qui s'intéresse à la question de la posture des enseignant-e-s relative à l'enseignement religieux non-confessionnel se concentre principalement sur la posture nécessaire ou préconisée pour mener à bien cet enseignement, et non à celles effectivement adoptées par les enseignant-e-s. Or, ces dernières, et leur analyse, procurent de précieuses informations pour la recherche et le développement de solutions aux problèmes que semblent rencontrer tous les systèmes qui ont jusqu'aujourd'hui introduit un enseignement non-confessionnel des religions.

Les postures des enseignant-e-s face à la branche ECR en Suisse romande

- 17 Dans le cas de la branche ECR suisse, le PER n'indique pas de façon explicite de postures à adopter pour les enseignant-e-s. La seule indication est que « ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesses », sans pour autant définir ce que sont « rigueur » et « objectivité », ni comment les atteindre. Toutefois, comme le démontrent Rota et Bleisch (2017), les manuels préconisés pour l'enseignement ECR suggèrent une certaine attitude à adopter : savoir conscientiser ses propres convictions afin de traiter celles des autres avec respect, maintenir une certaine distance critique par rapport aux récits religieux tout en évitant le jugement de valeur. Nous ne savons pas si les enseignant-e-s se réfèrent à ses suggestions, ni même s'ils-elles en prennent connaissance de façon systématique et consciente. Rota et Bleisch ne vont pas dans ces considérations et nos acteur-riche-s n'en ont pas parlé. Néanmoins, l'absence (partielle) d'indication de posture à adopter dans le prescrit ne signifie pas une absence de posture(s) dans les faits. Au sein de nos données, nous en



avons identifié neuf que nous avons organisées selon trois aspects concernant la branche : 1- Les postures liées à la mise en œuvre de l'enseignement ECR ; 2- Les postures qui se rapportent à un sentiment personnel exprimé vis-à-vis du contenu de la branche ECR ; 3- Les postures qui concernent les normes invoquées pour fonder la branche ECR.

18 Avant d'entrer dans la matière, il est important de noter que les postures déclinées ici sont adoptées à différents moments par plusieurs enseignant-e-s, et un-e enseignant-e peut adopter plusieurs postures simultanément ou en fonction de contextes différents se présentant au sein de sa classe. Il n'y a pas nécessairement de logique ou de cohérence entre les postures adoptées par un même individu qui peut tour à tour faire preuve de postures contradictoires ou opposées. Il serait bon d'investiguer ailleurs cette variation de postures, par études de cas en particulier.

Les postures liées à la mise en œuvre de la branche ERC

19 Nous traitons ici de ce que les enseignant-e-s ont expliqué sur la façon dont ils-elles mettent concrètement en œuvre (ou non) la branche ECR. Nous distinguons quatre cas de figure (qui sont des manières ou des raisons de faire) différents.

- *Posture contractuelle* : « Elle est au programme, il y a le livret, je dois le faire ». Bien que le PER ne contienne pas d'indications précises sur la posture à adopter, il n'en reste pas moins que la branche existe dans le PER avec un certain contenu et des objectifs définis. La « posture contractuelle » fait référence au rapport à ce que l'enseignant-e pense être attendu d'elle ou de lui dans son rôle professionnel. Beaucoup⁸ d'enseignant-e-s rencontré-e-s ne démontrent pas un grand enthousiasme pour l'ECR. Toutefois, contrairement à ceux-elles qui la laissent de côté comme nous le verrons dans le prochain point, certain-e-s « font de l'ECR », au moins au minimum, car, la branche étant dans le PER, cela fait partie de leurs obligations.
- *Posture libre* : « C'est la branche qui clairement passe un peu à la trappe ». Malgré la présence de la branche à l'horaire, des enseignant-e-s estiment qu'ils-elles sont libres de la traiter différemment. Elle est jugée non prioritaire par une grande partie de nos acteur-ric-e-s et est souvent laissée de côté. Plusieurs raisons à cette prise de liberté par rapport au prescrit sont invoquées, mais l'argument de la hiérarchie d'importance donnée aux autres branches, à la remédiation ou à une autre activité revient très souvent. Par ailleurs, dans les cantons de Fribourg et du Valais, la branche ECR ne fait pas l'objet d'une évaluation⁹ ce qui semble être interprété par les enseignant-e-s comme une indication qu'elle est facultative et qu'ils-elles peuvent ne pas l'enseigner s'il y a, selon leur analyse, d'autres priorités. Un élément pour lequel beaucoup d'enseignant-e-s adoptent une posture libre est celui des outils préconisés en ECR. Il s'est avéré que des enseignant-e-s modifient ou adaptent le contenu des manuels préconisés et certain-e-s changent complètement de support pour élaborer leur enseignement. Dans certains cas, cette prise de liberté sur le contenu peut s'expliquer par le fait que les manuels de l'ancien cours d'enseignement biblique romand soient toujours les ouvrages de référence en ECR. Certain-e-s prennent alors l'initiative de s'affranchir de ces manuels jugés trop orientés sur le christianisme et donc pas assez équilibrés pour leurs élèves de différentes « cultures ».
- *Posture d'évitement* : « On a tendance des fois un peu à passer ». La posture d'évitement décrit une attitude où, lorsqu'un sujet dit délicat émerge en classe, on évite de l'aborder et on s'en sort par une pirouette ou on coupe court à la discussion, même si on est conscient que l'esquive n'est pas la « bonne » attitude (en raison d'une certaine conscience professionnelle probablement). Il est possible d'émettre l'hypothèse que cette posture est liée à un manque de connaissances ou de préparation à l'accueil de questions dites délicates pouvant survenir en classe. Bien que cette posture n'ait été clairement identifiable que deux fois, il est possible qu'elle se cache dans certaines narrations associées à la posture libre. En effet, prendre la liberté de laisser la branche de côté peut être une stratégie d'évitement de questions difficiles à gérer pour l'enseignant-e. Dans ces cas, la posture d'évitement serait une déclinaison de la posture libre.
- *Posture adaptative* : « Quand commençait à arriver plus de musulmans [...] à ce moment-là j'ai plutôt attiré l'attention sur le fait qu'on avait tous des croyances différentes ». La posture adaptative désigne les cas où l'enseignant-e adopte une attitude visant à s'adapter à des réalités ou un contexte qui, selon eux-elles, changent ou ont changé (souvent liés à la diversité grandissante de la population d'élève). Il s'agit d'une adaptation qualifiable de profonde de l'enseignement à la suite d'une réflexion ou d'une prise de position, et non d'une adaptation temporaire pour un enfant. Ici, et pour ce qui est de l'ECR, la démarche va au-delà du fait de réaliser un enseignement à l'horaire, d'aborder ce qui est dans les manuels comme il est « prévu » ou, à l'inverse, de librement en choisir le contenu.



Très souvent, il y a une sorte d'intention d'inclusivité qui sous-tend cette posture, qui se retrouve plus facilement chez des enseignant-e-s travaillant dans des écoles dites multiculturelles où les « origines » des élèves sont perceptibles. Mais la posture adaptative se retrouve également dans un objectif presque inverse : certain-e-s enseignant-e-s adaptent leur enseignement en ECR en fonction de la population de la classe afin de combler un manque qu'ils-elles perçoivent dans le niveau de connaissances de leurs élèves au sujet d'une certaine culture générale des traditions dites locales, c'est-à-dire de l'héritage (judéo)-chrétien suisse. Au lieu d'une intention d'inclusivité, nous pouvons voir ici une intention qui tombe dans la logique de l'intégration de l'étranger.

Les postures relatives aux sentiments personnels vis-à-vis du contenu de la branche ECR

20 Beaucoup d'enseignant-e-s ont rapporté leur avis ou leur manière d'enseigner (ou non) l'ECR à leur sentiment personnel envers le contenu de la branche. Cette façon de l'appréhender montre à quel point elle fait l'objet d'un traitement particulier comparativement aux autres matières. Nous avons distingué deux postures différentes, mais reliées, la posture d'incompétence et la posture d'insécurité, ainsi qu'une posture de compétence faisant contraste.

- *Posture d'incompétence* : « ça me met mal à l'aise parce que je sens que mes connaissances à moi sont très faibles ». Plusieurs enseignant-e-s ont exprimé un sentiment d'incompétence par rapport au contenu à enseigner en ECR, en raison d'un manque de connaissances et de familiarisation avec des moyens appropriés. Ce sentiment est éprouvé aussi bien pour les contenus bibliques, qu'éthiques ou pour des connaissances touchant des religions plus éloignées du contexte culturel immédiat, et a bien souvent pour résultat une approche incertaine de la matière et une tendance à la laisser de côté. À de nombreuses reprises, le sentiment d'incompétence a été exprimé en se référant à des « professionnel-le-s » des religions, des expert-e-s qui seraient plus à même d'aborder les thématiques d'ECR, indiquant une idée de non-légitimité pour aborder des textes reconnus comme sacrés. Le problème semble se situer dans une difficulté à se saisir de la thématique des religions dans une approche des sciences sociales et de l'aborder comme toute autre branche avec une visée d'acquisition de savoirs et d'un esprit critique.
- *Posture d'insécurité* : « je suis toujours un peu tiraillée sur comment leur répondre ». Cette posture décrit le sentiment d'insécurité ou d'inconfort exprimé par plusieurs enseignant-e-s par rapport au contenu de la branche. Certain-e-s ne se sentent pas légitimes d'enseigner sur une religion qui n'est pas la leur, mais celle de leurs élèves, comme l'islam. D'autres éprouvent un inconfort à parler de traditions religieuses qui ne sont pas celles de leurs élèves, par exemple le christianisme dans le cas d'une classe principalement constituée d'enfants musulmans. Cet inconfort, semble-t-il, provient d'une frontière floue, selon la perception des acteur·rice·s, entre enseignement non-confessionnel sur les religions et enseignement religieux confessionnel. En effet, plusieurs enseignant-e-s ont parlé de prosélytisme et il a parfois été difficile de distinguer l'enseignement ECR de l'enseignement religieux confessionnel (dans la lignée des pratiques d'avant l'introduction de la nouvelle branche) dans le discours de certain-e-s enseignant-e-s de Fribourg et du Valais. Ceci renvoie à la problématique de la neutralité (de la branche et de l'enseignant-e) et de la façon dont les acteur·rice·s la définissent, une réflexion que nous menons plus loin. . Lié au sentiment d'insécurité, plusieurs craintes sont perceptibles. Tout d'abord, il y a la crainte de générer un conflit de loyauté chez les élèves, de leur enseigner quelque chose qui contredit ce qui leur a été inculqué en famille. Cette crainte est certainement liée à l'idée que la religion est une affaire privée. En effet, comme le souligne Hirsch, la religion est un thème sensible en partie parce qu'elle est considérée comme faisant partie de la sphère privée et « Dès que des manifestations du religieux s'affichent sur la place publique, la religion, d'autant plus si c'est celle des autres, "pose problème" » (2016, p. 78). Elle est d'autant plus sensible dans le contexte scolaire et les thèmes liés à des marqueurs religieux doivent être abordés avec « finesse, délicatesse et prudence » (*ibid.*, p. 79). Ceci nous mène à une autre crainte exprimée, celle d'avoir des problèmes à gérer avec les élèves ou leur famille, en particulier en lien avec les opinions (de la place de la religion à l'école, de certains discours discriminants, etc.). Cette crainte montre la difficulté pour certain-e-s enseignant-e-s à rester impartiaux face à des propos ou des comportements intolérants ou discriminants, et à réagir de façon adéquate.
- *Posture de compétence* : « j'aime beaucoup les thèmes, surtout l'islam ». À l'inverse des deux dernières postures, des enseignant-e-s présentent une certaine assurance face aux



thématiques en ECR, en particulier en rapport aux religions. Ils-elles estiment que la branche représente une grande richesse à transmettre aux élèves. Ici, des épisodes perçus comme problématiques et sources d'insécurité comme décrits plus haut, sont au contraire reçus comme une opportunité d'apprentissage et de partage. Les enseignant-e-s qui présentent cette posture puisent dans leur parcours personnel (parcours migratoire, études supérieures en sciences sociales, des voyages) pour trouver une assurance à aborder les « questions socialement vives ». Ces enseignant-e-s ne parlent que peu souvent de difficultés en lien avec la branche, ce qui peut être lié à leur façon de concevoir la notion de diversité (religieuse et d'origines) et de percevoir cette diversité en classe : « Ainsi, pour ces enseignant-e-s, être au contact de la diversité ou parler de diversité (indépendamment de la présence de diversité au sein de la classe) est non seulement enrichissant mais désirable, à la fois pour favoriser un climat de tolérance, pour créer des moments de sociabilité et pour ouvrir les horizons des élèves » (Bleisch, Desponds & Girardet, 2021).

Les postures qui portent sur les normes invoquées pour fonder l'enseignement de la branche ECR

21 Nous présentons ici deux postures qui ont particulièrement attiré aux normes et valeurs que les enseignant-e-s associent à la branche ECR, à son contenu et à la façon dont celui-ci doit être transmis. Les enseignant-e-s procèdent à des choix, de façon conscientisée ou non, selon leurs propres valeurs ou ce qu'ils-elles se représentent être un enseignement légitime et une « bonne » posture professionnelle.

- *Posture déontologique* : « *Je n'engage pas ma foi dans ces histoires, c'est pas notre rôle* ». Cette posture a été définie par rapport aux occurrences où l'enseignant-e précise s'abstenir d'exprimer sa croyance personnelle et insiste sur le fait de ne pas émettre de jugement sur celle de l'autre. Il s'agit d'une attention particulière portée sur – ou d'une conscientisation de – une forme d'impartialité et un devoir de réserve en ce qui concerne la partie « religion » de la branche. Bien que tou-te-s les enseignant-e-s n'aient pas toujours exprimé cette posture déontologique de cette façon, il est possible de la retrouver dans des discours exprimant la difficulté de déterminer la limite entre école et sphère privée et « jusqu'où on peut aller » ou un souci de bien faire. Cette posture sous-entend une certaine acceptation de la laïcité scolaire et un désir de la respecter, sans toutefois réellement savoir comment. Cela démontre que la branche ECR, son cadre, ses objectifs et ses limites ne sont pas clairs pour certain-e-s de nos acteur-ric-e-s, et même pour celles et ceux qui estiment être au clair, il n'est pas certain que ce soit réellement le cas.
- *Posture auto-centrée* : « *Je fais surtout les choses un peu à l'instinct* ». La posture auto-centrée renvoie aux moments où les enseignant-e-s se réfèrent à leurs propres valeurs et opinions et/ou à leurs intérêts et plaisirs comme éléments qui guident et légitiment leur enseignement en ECR, surtout en termes de thématiques choisies. Soulignons que, contrairement à d'autres branches à l'horaire, ici la posture autocentrée ne semble pas être remise en question, comme si dans la branche ECR les propres références de l'enseignant-e jouaient un rôle essentiel. Il serait inimaginable de procéder en fonction des envies, des valeurs et des intérêts de l'enseignant-e pour n'importe quelle autre matière. Nous constatons encore le statut particulier accordé à l'ECR. Cette posture pourrait constituer une variante de la posture libre dans la mesure où, dans la plupart des cas identifiés, l'enseignant-e procède à des choix indépendamment de ce qui est prescrit. Nous la traitons toutefois à part car ici la dimension personnelle est particulièrement engagée, ce qui n'est pas le cas pour toutes les occurrences attribuables à la posture libre.

Discussion sous le prisme de la neutralité

22 Nous souhaitons à présent nous intéresser aux liens entre les postures analysées et la façon dont les enseignant-e-s appréhendent la notion de neutralité, ce qui offre une explication au malaise que provoque l'enseignement de l'ECR chez plusieurs d'entre eux-elles.

23 Il est évident que la branche ECR n'est pas neutre, elle est une prise de position politico-pédagogique sur ce qui est important d'apprendre et de mettre en place en rapport à la société suisse de plus en plus marquée par le pluralisme. Le PER fonde l'enseignement en ECR « sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie. » (plandetude.ch). Parallèlement, la branche promeut des valeurs de



vivre-ensemble, des « valeurs éthiques » devant être travaillées à partir de récits bibliques. Par exemple, pour les degrés 3-4H, il est prévu de mener les élèves à une « réflexion sur des comportements en rapport aux valeurs éthiques tels que respect, honnêteté, courage, solidarité, responsabilité, générosité à travers des contes et des textes religieux (Jacob, Joseph et ses frères, Ruth et Noémi,...) et des situations vécues en classe. » (*ibid.*). Par conséquent, les choix du contenu, des manuels et de la formation des enseignant-e-s sont orientés ce que Wanda Alberts appelle « 'small 'i' indoctrination', i.e., an unquestioned discursive hegemony of a particular (Christian) notion of religion as a frame of reference for almost all education about religion » (Alberts, 2019, p. 53). Néanmoins, l'idéal de la neutralité éducative en lien avec l'ECR persiste dans les intentions des enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s. Ainsi, un souci de neutralité habite un grand nombre de nos acteur-ric-e-s¹⁰ :

« Mais je pense qu'on est... impossible de rester neutre. Après, il faut mettre des barrières. (...) Et puis, aussi être suffisamment adulte et mature au niveau émotionnel pour être capable de réagir (...). Parce que on n'est pas là pour venir parler de nous, on est là pour parler d'eux, donc tout ce qu'ils nous amènent d'existential qui leur appartient, plutôt que de voir comment, ben soit eux, soit en classe, on peut travailler autour de ce genre de thématiques. »

24 De plus, la neutralité religieuse et politique est inscrite dans les lois relatives à l'instruction publique des cantons de Fribourg et de Vaud, deux des cantons où nous avons mené notre recherche. La loi fribourgeoise de 2014¹¹, modifiée par l'article 2, alinéa 3, dicte « L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique. », et la loi vaudoise¹², à l'article 9 intitulé *Neutralité de l'enseignement*, stipule « 1- L'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. 2- L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents ».

25 Mais quel sens est donné à ce terme de neutralité ? La notion de neutralité peut être définie de façon différente selon la discipline scientifique, le champ d'application ou encore le contexte national et/ou local. Selon le centre national français de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), la neutralité est un concept qui nous vient du domaine du droit et sa définition concerne le caractère ou l'attitude d'une personne ou d'une organisation qui s'abstient de prendre parti dans un débat, une discussion, un conflit opposant des personnes, des thèses ou des positions divergentes (www.cnrtl.fr). Comme le soulignent Fracken et Loobuyck (2017), les notions d'impartialité, d'objectivité et de neutralité qui habitent les nouveaux programmes d'éducation religieuse non-confessionnels de nombreux pays occidentaux sont rarement définies et souvent s'entremêlent. Ces termes sont utilisés avec des connotations diverses selon les contextes et les supports (manuels, rapports officiels, plans d'étude, etc.) – cette confusion et entremêlement se retrouvent également chez les enseignant-e-s lorsqu'ils-elles sont questionné-e-s sur le sujet comme le montre Estivalèzes (2017). Fracken et Loobuyck précisent que les traditions légales/constitutionnelles des pays sont souvent décisives dans la définition de la neutralité attendue dans le contexte scolaire.

26 En Suisse, la neutralité est un instrument politique important, elle fait partie de ses principes de base en matière de politique extérieure et est fortement constitutive de l'identité du pays¹³. Définir la façon dont cette notion s'applique dans ses divers champs ne serait pas chose aisée et ici n'en n'est pas la place. Toutefois, sans en faire une étude approfondie, nous pouvons estimer que la neutralité en ce qui concerne la branche ECR est liée à un principe de ne pas prendre parti et de ne pas engager son opinion (voir également Jackson et Everington, 2017) – ce qui se retrouve notamment dans le devoir de réserve attendu des enseignant-e-s – et, lorsque cela est possible, d'éviter de soulever des sujets délicats, « qui fâchent », afin de favoriser une certaine cohabitation des individus.

27 Au regard de ces éléments, la neutralité qui préoccupe les enseignant-e-s et l'institution de l'école doit être considérée comme cadrée et ancrée dans un contexte historico-géographique spécifique. Ainsi, celle vers laquelle nos acteur-ric-e-s semblent vouloir tendre peut être qualifiée de *neutralité consensuelle*, définie et cadrée par des valeurs partagées et admises comme désirables (inclusivité, paix, tolérance, durabilité, etc.). Un exemple inspiré de nos données pouvant illustrer cette idée est celui des réactions possibles d'un-e enseignant-e face à des propos discriminants. Deux réactions peuvent avoir lieu : l'enseignant-e réagit en reprenant l'élève et en expliquant que ce type de propos n'est pas tolérable (une enseignante a d'ailleurs dit « je suis intolérante quand ils ne sont pas tolérants ») – généralement, nous trouvons ici la posture de compétence, en particulier si les propos de l'élève sont relatifs à l'appartenance religieuse de quelqu'un – soit l'enseignant-e ignore l'incident ou esquivé la question. Dans le premier cas, l'enseignant-e n'est ni impartial-e, puisqu'il-elle prend parti, ni neutre puisqu'il-elle inculque certaines valeurs de tolérance à l'enfant. Il-elle se situe dans cette neutralité consensuelle cadrée par des valeurs validées par la société. Dans le second cas, l'enseignant-e n'est pas neutre non plus dans la mesure où, paradoxalement, il-elle s'inscrit aussi dans cette neutralité consensuelle puisque le débat, voire le conflit, est évité.

De manière générale, chez les enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s, nous percevons un désir d'être neutre, mais sans savoir comment adopter cette posture ni sur quels sujets il « faut » le faire :



« C'est un peu la difficulté de ce genre de branche. C'est que la limite entre école et sphère privée, dans ce genre de branche, c'est difficile de savoir jusqu'où on peut aller. »

29 Parallèlement, et paradoxalement, la plupart sont conscient-e-s qu'il est impossible d'être absolument neutre. Il en résulte des difficultés et surtout une gêne perceptible. Ils-elles s'en sortent en procédant à des choix en se fiant à leurs propres perceptions des choses (nécessairement biaisées). Nous l'avons vu, la branche ECR n'est pas considérée comme simplement une compétence ou des connaissances à faire acquérir, mais plutôt comme un sujet par lequel l'enseignant-e transmet ce qu'il-elle estime être les « bonnes valeurs », voire ses valeurs personnelles. Il y a donc une évaluation et un tri opéré sur ce qui doit être expliqué, mis en avant, tout en étant attentif-ve à ne pas rompre avec le devoir de réserve attendu pour viser la neutralité.

30 Cette gêne et difficulté éprouvées par une majorité des enseignant-e-s rencontré-e-s peuvent expliquer le fait que la branche passe souvent « à la trappe ». Ceci explique également le fait que de nombreux-euses enseignant-e-s adoptent une posture libre et choisissent, pour se sentir en sécurité, ce qu'ils-elles souhaitent aborder en ECR au lieu de respecter le programme tel qu'il a été conçu. Mais un problème émerge. Les choix sont nécessairement faits en fonction des préférences et des valeurs des enseignant-e-s, ce qui représente un risque potentiel de devenir moraliste. Ceci est aussi valable pour les enseignant-e-s qui font preuve d'une posture de compétence. Par leur vécu et leur attitude de « non-problème » face aux thématiques ECR, ils-elles semblent avoir le sentiment de pouvoir accéder à la neutralité. Or, leur sentiment de maîtriser la matière ne s'accompagne pas nécessairement d'un travail réflexif conscientisé sur leurs valeurs et préférences, et donc n'empêche pas d'avoir une approche orientée.

31 Pour certain-e-s enseignant-e-s, la neutralité semble résider dans une forme de traitement égal entre les différentes religions en termes de place et de temps accordés (l'enseignement ne peut ainsi être accusé de prosélytisme). C'est pourquoi certain-e-s critiquent les manuels en raison de leur christianocentrisme :

« Je trouve un peu déplacé, dans mon dernier remplacement pour donner un exemple frais, j'ai été dans une classe où il y avait une minorité de chrétiens et puis je pense – mais bon c'est un long débat – je pense on demande à un hindouiste ou un musulman de ne pas trop faire son prosélytisme et, bien que nous soyons dans une culture chrétienne, on est avant tout une école laïque. »

32 Nous voyons que la question de la neutralité est aussi liée à la façon dont les enseignant-e-s se représentent la laïcité. En effet, beaucoup d'interrogé-e-s semblent équivaloir le non-prosélytisme laïque avec l'idée de neutralité et la non-discrimination issue de la laïcité avec le fait de ne pas prendre parti et de traiter toutes les religions au même niveau, ce qui relève de la neutralité (pour une définition de la laïcité, voir Fabre, 2017).

33 Pour d'autres enseignant-e-s, qui voient la transmission de connaissances sur l'héritage judéo-chrétien suisse comme important, le christianocentrisme n'est pas problématique et ne rompt pas nécessairement avec la neutralité puisqu'il répond à une des valeurs qui cadre la neutralité consensuelle, celle de connaître le contexte dit local pour être en mesure de s'y situer (comme formulé dans le PER)¹⁴.

34 A l'instar de Duclos et Peollhuber (2017), il semblerait que nous pouvons faire le constat que la façon dont la branche a été introduite joue un rôle dans ses limites ainsi que dans la manière dont elle est envisagée par les enseignant-e-s. En effet, l'introduction de la branche n'a pas fait l'objet d'une stratégie particulière, elle n'a guère été accompagnée d'une formation complémentaire (en formation initiale ou continue) et le matériel pédagogique n'a pas été adapté¹⁵. La branche a été comme parachutée et laissée à la libre interprétation et application des enseignant-e-s. Ceci est particulièrement perceptible dans les propos d'enseignant-e-s (du canton de Vaud surtout) qui estiment qu'elle n'a pas sa place à l'école ou devrait être enseignée par des expert-e-s. Comme dit plus haut, ces enseignant-e-s semblent confondre enseignement religieux confessionnel et enseignement sur les cultures religieuses, et ne semblent pas avoir pris conscience et/ou connaissance du caractère non-confessionnel de la nouvelle branche.

35 L'école n'est pas neutre, l'enseignant-e n'est pas neutre, la branche n'est pas neutre, mais la neutralité, selon la littérature scientifique, doit être dans le viseur. Pour cela, l'une des solutions proposées par Estivalèzes (2017) est le fait de toujours se référer aux valeurs promues par le programme d'enseignement et de prioriser ses responsabilités professionnelles avant ses convictions personnelles. Par conséquent, il est nécessaire d'adéquatement introduire la branche auprès du personnel enseignant. De manière générale, nous constatons que les savoirs et les compétences nécessaires pour problématiser les sujets soulevés par les élèves ou pour traiter les événements qui surviennent en classe (désaccord entre élèves, discrimination, etc.) font défaut, et ceci pas seulement chez les enseignant-e-s qui présentent les postures d'incompétence et d'insécurité. Nous touchons ici au cœur du problème. Ainsi que le postule Rousseau au sujet de l'ECR québécois, « Prétendre que des savoirs limités puissent garantir une posture d'objectivité,



voire de neutralité est un leurre. Personne n'est dégagé de toute référence affective ou à l'abri de préjugés pour comprendre et interpréter la réalité. » (2008, p. 22).

36 Il est évident que la thématique des religions et certaines thématiques relatives à l'éthique sont de nature délicate et doivent être abordées avec précaution dans le contexte scolaire. Or, les conceptions tout comme les postures adoptées relatives à la branche ECR sont diverses et divergentes, et montrent à quel point cette branche fait l'objet d'un traitement particulier comparativement à d'autres branches enseignées à l'école. Ainsi, compte-tenu de cette diversité, il conviendrait de redéfinir et clarifier la place de l'ECR, préciser son importance quant à sa spécificité mais aussi sa nécessité, pour enfin élaborer un accompagnement adéquat du corps enseignant dans le cadre de la formation initiale et continue. La formation devrait entre autres choses comprendre une réflexion sur la notion de posture neutre qui préoccupe nos acteur·rice·s et qui fait débat aussi bien dans le domaine politique que scientifique.

Bibliographie

Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C., et Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera. » - 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. In *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51-66

Ansen Zeder, E., Hess, A.-C., Bleisch, P. et Girardet, M. MéliSSa (2020). Pratiques d'enseignement en "éthique et cultures religieuses" en Suisse romande. *Rapport de Recherche remis au SENOF*. <http://doc.rero.ch/record/330616>

Alberts, W. (2019). Religious Education as Small 'i' Indoctrination: How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools. *CEPS Journal*, 9(4), 53-72. <http://10.26529/cepsj.688>
DOI : 10.26529/cepsj.688

Bégin, L. (2009). Le rôle de l'enseignant : les exigences du programme ECR. *L'ÉCRan. Revue de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse*, 1(3), 14-17

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 63-71

Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. et Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions. Notions, concepts, intentions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8-25.

Bleisch, P., Desponds, S. et 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

Bouchard, N. (2015). Quelle posture professionnelle pour l'enseignant d'éthique et de culture religieuse ? Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 143- 153). Presses de l'Université Laval.

Bouchard, N., Haeck, N., Plante, M. et Venditti, R. (2016). Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant. *Formation et profession*, 24(1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.324>
DOI : 10.18162/fp.2016.324

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48
DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Cherblanc, J. et Lebus, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17(3), 79-99

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique*. <http://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>, consulté le 24.01.2018

Duclos, A.-M. et Poellhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse » : une analyse qualitative. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 42-60, <https://doi.org/10.7202/1045188ar>
DOI : 10.7202/1045188ar

DDPS (Département fédéral de la défense, de la protection de la population et des sports) et DFAE (Département fédéral des affaires étrangères), (n. d.). *La neutralité de la Suisse. 4^{ème} édition revue et corrigée*. Berne : service de la communication du DDPS

Estivalèzes, M. (2008). Pour les enseignants, un programme aussi déstabilisant que stimulant. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 15(1), 24-27

Estivalèzes, M. (2017). The professional stance of ethics and religious culture teachers in Québec. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 55-74
DOI : 10.1080/01416200.2015.1128389

Estivalèzes, M. (2019). La culture religieuse comme objet d'apprentissage. *Théologiques*, 27(1), 149-165

Fabre, M. (2017). Sens et usages contemporains de la laïcité. *Éducation et socialisation*, 46. <http://journals.openedition.org/edso/2754>
DOI : 10.4000/edso.2754



- Franken, L. et Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality an impossible aim?. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 1-6, <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1218219>
DOI : 10.1080/01416200.2016.1218219
- Gaudin, P. (2017). Neutrality and impartiality in public education: the French investment in philosophy, teaching about religions, and moral and civic education. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 93-106, <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1218221>
DOI : 10.1080/01416200.2016.1218221
- Hirsch, S., (2016), Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? », *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87
- Jackson, R. et Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
DOI : 10.1080/01416200.2016.1165184
- Kahn, P. (2020). La neutralité de l'école laïque aux débuts de la III^{ème} République. Dans T. Schlag, A. Roggenkamp et P. Büttgen (Dir.) *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten* (p.69-78). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt
- Knott, N. (2010). *Teacher Professional Stance and the Québec Ethics and Religion Culture Program* [Thèse de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Taylor & Francis Online. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2015.1128389
DOI : 10.1080/01416200.2015.1128389
- Lamarre, J.-M. (2020). La spiritualité à l'école laïque : donner forme au sentiment de l'infini. *Éducation et socialisation*, 56. <http://journals.openedition.org/edso/11832>
DOI : 10.4000/edso.11832
- Mey, G., et Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf et M. Kiefer (Dir.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. 1 (200-152). Berlin : Regener
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). *Éthique et culture religieuse - Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77
- PER. Spécificités cantonales : Sciences Humaines et Sociales (SHS). http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/
- Rota, A. et Bleisch, P. (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers, *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75-92
DOI : 10.1080/01416200.2015.1128388
- Rousseau, S. (2008). La formation des enseignants : le défis d'une génération. *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, 15(1), 21-23
- Skeie, G. (2017). Impartial teachers in religious education – a perspective from Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25-39
DOI : 10.1080/01416200.2016.1149047
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park CA.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden : Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
DOI : 10.1007/978-3-531-19897-2
- Wolfs, J.-L., Tisseyre, L., D'Hondt, D. et Guillaume, J. (2020). La formation des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du « vivre ensemble » et de la « neutralité » ? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation et formation. Les Dossiers du GREE*, 8, 59-78

Notes

1 Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Éthique et Cultures religieuses » soutenu par le Centre Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D). L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess et Elisabeth Ansen Zeder de la HEP Fribourg, Séverine Desponds de la HEP Vaud et Bernhard Rotzer de la HEP Valais, la collaboratrice scientifique Melissa Girardet, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet sont ici remerciées.

2 Signalons que l'introduction de la branche n'a pas fait l'objet d'une stratégie particulière en raison notamment du fait que le PER lui accorde un statut spécial, ce qui permet aux cantons de choisir la façon dont l'ECR est dispensée voire de ne pas l'intégrer au plan d'étude. Ainsi, pour ce qui est des cantons où nous avons mené la recherche, Fribourg et Valais ont adopté l'ECR selon le PER avec un enseignement régulier, et le canton de Vaud a choisi de l'associer à l'enseignement de l'histoire et de lui réserver ainsi quelques heures sur l'année.

3 Ainsi, notre usage du terme « posture » diffère de celui que nous pouvons trouver en sciences de l'éducation. En effet, chez Bucheton et Soulé (2009) ou Morel *et al.* (2015) par exemple, la notion de posture est liée au concept de gestes professionnels. Les postures sont pour ces auteur-e-s les diverses configurations qui émergent des interactions et des adaptations (gestes professionnels) opérés par l'enseignant-e envers ses élèves. Elles existent donc toujours en rapport aux élèves et par l'interaction et la réception des gestes par eux (il y a une idée de co-construction de sens). En revanche, ce que nous nomons posture se joue principalement en rapport à la branche elle-même et, bien que des actions en classe en découlent, la majeure partie des postures dont nous parlons précèdent ce qui se passe en classe (domaine des représentations et des prises de position).



4 La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, ou la CIIP, est une institution qui travaille sur la coordination et une harmonisation intercantonale dans les domaines de l'instruction publique des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

5 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 Ecoles Normales.

6 La branche ECR suisse est inspirée de celle développée quelques années avant au Québec (les deux partagent un acronyme, mais pas un intitulé puisque le programme Québécois met « culture religieuse » au singulier). Bien entendu, leurs ancrages historiques et contextuels sont différents et, en Suisse, nous n'en sommes pas à un stade de prise de recul et de remise en question à large échelle de la branche comme il est le cas outre-Atlantique.

7 Dans le document de référence relatif au programme ECR édité par le ministère de l'éducation québécois, un chapitre intitulé « posture professionnelle » indique : « Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme. » (MEQ, 2008, p.290).

8 Nous estimons que toute posture adoptée mérite d'être relevée, indépendamment de la récurrence entre individus, ainsi nous ne proposons pas de chiffres précis. Nous choisissons toutefois de donner des ordres de grandeur afin d'indiquer les postures qui apparaissent le plus fréquemment dans nos données.

9 Dans le canton de Vaud, la branche est incluse dans le programme des sciences humaines et sociales et, dans ce cadre, doit être évaluée.

10 Il convient de souligner que la neutralité recherchée par nos acteur-ric-e-s concerne les confessions religieuses et non les questions d'ordre éthique ou morale.

11 <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312>

12

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pc

13 L'expression « principe de neutralité » est une formulation admise en Suisse qui fait référence à la façon dont le pays se positionne en matière de politique extérieure sur la base du Pacte Fédéral de 1815 et des constitutions de 1848, 1874 et 1999 qui ont « érigé la neutralité en une norme de politique étrangère contraignante pour les autorités » (DDPS et DFAE, n. d., p. 4).

14 Nous pouvons ici faire un lien avec ce que Fabre (2017) explique des différentes interprétations de la laïcité : l'une, kantienne, présente une conception intransigeante de la laïcité, l'autre, hégélienne, la comprend comme une réponse historiquement située et prend en compte l'héritage historique et culturel. Parmi nos acteur-ric-e-s, nous retrouvons un reflet de ces deux « écoles ». Des enseignant-e-s ne laissent place à aucune adaptation et tiennent à une approche stricte et égalitaire dans le cadre du cours ECR. D'autres ont une vision plus située et attachée à des accommodements laissant place à un héritage historique spécifique.

15 Exception faite du matériel « Les Zophes » destiné à pratiquer les discussions à visées philosophiques dans une perspective éthique, pour le premier cycle de l'école élémentaire.

Pour citer cet article

Référence électronique

Melissa Girardet, Elisabeth Ansen Zeder et Petra Bleisch, « Les postures d'enseignant-e-s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité », *Éducation et socialisation* [En ligne], 64 | 2022, mis en ligne le 15 juin 2022, consulté le 07 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/19040> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.19040>

Auteurs

Melissa Girardet

Anthropologue et collaboratrice scientifique, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, Unité de recherche didactique en éthique et cultures religieuses

Elisabeth Ansen Zeder

Professeure des écoles et docteure en psychologie clinique, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, Unité de recherche didactique en éthique et cultures religieuses

Petra Bleisch

Docteure en sciences des religions et titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire - Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, Unité de recherche didactique en éthique et cultures religieuses

Droits d'auteur



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

