

La religion des autres

Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe

Nicole Durisch Gauthier

Cet article propose une réflexion sur les raisons qu'il y aurait à aborder les questions « personnelles » des élèves en classe d'Histoire et sciences des religions et les arguments qui pourraient plaider pour une non-entrée en matière. Il s'appuie, d'une part, sur une expérience pratique de plusieurs années avec des élèves en dernière année d'Ecole de maturité et, d'autre part, sur des références issues des sciences de l'éducation et des sciences sociales. Il propose également quelques pistes pour créer un environnement de travail dans lequel les questions personnelles des adolescent-e-s peuvent être accueillies en classe, sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert und reflektiert die Gründe, die es sinnvoll erscheinen lassen, „persönliche Fragen“ der Schülerinnen und Schüler im Fach „histoire et sciences des religions“ (Religionswissenschaft) aufzugreifen. Er befasst sich aber ebenso mit Argumenten, die dafür plädieren, auf diese Fragen nicht einzugehen. Dabei stützt sich der Artikel sowohl auf jahrelange unterrichtspraktische Erfahrungen in Maturitätsklassen, als auch auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Autorin schlägt vor, ein Klassenklima zu schaffen, in welchem sich die Jugendlichen mit ihren persönlichen Fragen akzeptiert fühlen, ohne im Unterricht auf die Paradigmen der Sozial- und Geisteswissenschaften zu verzichten.

Abstract

This article considers the reasons there might be to tackle pupils' "personal" questions in history and science of religion lessons and possible arguments for not doing so. It is based, on the one hand, on several years' practical experience with final year gymnasie (academic secondary school) pupils, and, on the other, on references drawn from the sciences of education and the social sciences. It also offers some paths for creating a working environment in which personal questions can be handled in the classroom, without abandoning the paradigms of the human and social sciences.

C'est sous un titre commun que paraissent cet article et celui de Claude Welscher, également inséré dans cette Revue. Plusieurs années durant, nous avons enseigné l'Histoire et sciences des religions dans le même établissement du post-obligatoire. Ces deux textes se font écho pour proposer une réflexion croisée sur un enjeu particulièrement vif de cet enseignement, à savoir la façon dont il engage celles et ceux qui y participent. Le discours des sciences humaines sur les questions religieuses est d'autant moins anodin lorsqu'il s'adresse à des élèves qui n'ont que très rarement l'aspiration à devenir historien-ne-s des religions et qui abordent le cours au travers de questionnements personnels au sujet de leur appartenance, de leur foi ou, au contraire, de leur perplexité ou de leur défiance à l'endroit du « religieux ». Se pose alors la question de l'espace et de la voix qui peut être donnée à ces motivations et à ces interpellations.

1 Introduction

Un jour, l'un de mes élèves à qui je demandais de prendre de la distance avec son objet d'étude et d'adopter une posture d'historien des religions me dit : « Mais Madame, je ne suis pas historien des religions ! ». Il y a bien sûr plusieurs façons d'interpréter la réponse de cet élève qui manifestement refusait d'endosser le rôle que je lui assignais. Pour ma part, elle initiait une réflexion de fond sur mes attentes et sur celles de mes élèves vis-à-vis de l'enseignement prodigué. La « transformation » de mes élèves en historien-ne-s des religions est-elle un objectif réaliste, souhaitable, adapté, lorsque les motivations des élèves relèvent au moins autant de la quête identitaire que de l'enquête scientifique ? D'un point de vue pédagogique, quel est le sens d'une telle démarche ? Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, j'aborderai dans cet article la gestion des questions dites person-

nelles des élèves, c'est-à-dire des questions qui les engagent « dans leur intimité familiale, leur identité de croyant·e ou d'acteur et actrice social·e, leur perplexité ou leur fascination face à certaines expressions de foi. » (Welscher, 2015). Il s'agira, notamment, à partir de mon parcours et de mes expériences en classe ainsi que de références empruntées aux sciences de l'éducation et aux sciences sociales, de détailler et de discuter les raisons qui pourraient conduire les enseignant·e·s à ne pas aborder ces questions, puis celles, au contraire, qui pourraient plaider pour une entrée en matière. Je compléterai cette dernière partie en proposant quelques pistes pour créer un environnement de travail dans lequel les questions personnelles des adolescent·e·s peuvent être accueillies en classe, sans quitter le terrain des sciences humaines et sociales. Dans la partie conclusive, enfin, je situerai les réflexions et propositions faites dans cet article dans le cadre plus large des débats autour de la prise en compte ou non des expériences religieuses des élèves lors d'un enseignement des faits religieux à l'école.

2 Entrer en matière sur les questions personnelles : une boîte de Pandore ?

Pour comprendre le cheminement de ma pensée, il est nécessaire de revenir un pas en arrière. Lors de mes premières années d'enseignement au post-obligatoire¹, mes cours étaient largement basés sur un modèle académique classique. Ils visaient, comme on l'a vu, à transformer mes élèves en historien·ne·s des religions, entendu que ces derniers et ces dernières sont capables de mettre leurs croyances de côté. En adoptant une posture empreinte d'agnosticisme méthodologique, l'historien·ne·e des religions étudie les religions des autres et la sienne à travers le prisme des concepts savants de sa discipline, sans émettre de jugement de valeurs, ni créer de hiérarchie entre les traditions ou les phénomènes étudiés. Sans renier les vertus d'une telle démarche, il s'agit ici d'en souligner les limites dans le cadre d'une application scolaire. L'érudition d'un·e enseignant·e et sa « foi » dans la capacité de transformer ses élèves en scientifiques « modèles » sont des éléments qui me semblent positifs aussi longtemps qu'elles ne servent pas à élever un mur entre l'enseignant·e et les élèves ou à éviter leurs questions². Je ne pense pas ici aux questions qui portent sur les contenus du cours – j'imagine que tout·e enseignant·e est ravi·e d'y répondre –, mais celles qui motivent les élèves à suivre un enseignement en Histoire et sciences des religions. En voici quelques exemples tirés principalement d'entretiens individuels que j'ai eus avec mes élèves en vue du choix d'un sujet d'examen³ : « je suis hindou, du Sri Lanka, et constate que dans ma communauté les gens se marient beaucoup en fonction des castes. Lorsqu'on est hindou, peut-on épouser quelqu'un qui n'est pas de sa caste ? » ; « je suis athée et me demande si l'inexistence de Dieu peut être démontrée » ; « je suis d'une famille sunnite et j'ai souvent entendu dire du mal des chiïtes, j'aimerais bien comprendre pourquoi » ; « je suis issue d'une Eglise pentecôtiste qui condamne l'homosexualité. Est-ce le cas aussi des autres courants chrétiens ? » ; « je suis musulmane. Ma maman porte le voile, moi pas. Le voile est-il obligatoire selon l'islam ? ».⁴

Le fait que les élèves partent de leur propre vécu pour élaborer une question plus générale n'aurait sans doute rien d'exceptionnel s'il ne s'agissait de religion. Si les questions en lien avec la sphère privée et, de plus, avec la religion familiale, ont tendance à mettre les enseignant·e·s mal à l'aise⁵, cela tient sans doute à différentes raisons d'ordre méthodologique.⁶ Je citerai en premier lieu la méfiance que peuvent soulever les approches « de sens

1) L'Histoire et sciences des religions est proposée comme option complémentaire aux élèves de 3ème année de l'Ecole de maturité. Cet enseignement, dont la dotation horaire est de trois périodes par semaine, s'adresse à des adolescent·e·s de 18-20 ans. Comme cela ressort du plan d'études de l'Ecole de Maturité (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2014, p. 148-151), l'approche proposée repose sur un modèle d'enseignement où il s'agit principalement d'apprendre SUR la religion et non DE la religion. L'élève étant confronté à la diversité du champ religieux, le plan d'études prévoit cependant la possibilité pour l'élève « d'une *clarification de sa position personnelle* » [souligné par moi].

2) Cette « fuite » dans l'érudition est certainement davantage le fait d'enseignant·e·s novices, mais le confort offert par une telle posture est à mon avis tentant pour les enseignant·e·s expérimenté·e·s également, particulièrement au degré post-obligatoire.

3) Dans l'établissement en question, les examens de maturité en Histoire et sciences des religions portent d'une part sur un sujet général en lien avec les contenus du cours, et d'autre part sur un sujet spécial que l'élève choisit. C'est dans le cadre des entretiens individuels que je propose aux élèves pour discuter de leurs thématiques que ces derniers et ces dernières évoquent les raisons de leurs choix. Il s'agit de moments privilégiés sur le plan de la qualité des échanges. On remarquera que des sujets personnels sont aussi souvent choisis dans le cadre de travaux de maturité.

4) Je tente ici de restituer aussi fidèlement que possible ces quelques propos tenus par des élèves, sans prétendre en proposer une retranscription *verbatim*. Même s'il est difficile d'évaluer le degré d'intimité de ces questionnements – en tant qu'enseignante je ne me permettrais pas d'interroger mes élèves sur leurs intentions de mariage ou sur leur éventuelle homosexualité – je les considère comme « personnels » dans la mesure où les élèves ont toutes et tous mis explicitement en lien leurs réflexions et questions avec leur vécu familial ou leur vision du monde.

5) Ces questions ne sont pas forcément problématiques en elles-mêmes, mais elles peuvent être perçues comme telles dès lors que les réponses qu'elles appellent sont susceptibles d'engager les élèves dans leur intimité, leur identité et leur sphère familiale privée. Le malaise de l'enseignant·e peut s'accroître si les demandes et réactions des élèves sont perçues comme revendicatives (Gonzales, 2012).

6) Je ne traiterai pas ici des dimensions relationnelles ou émotionnelles qui jouent certainement aussi un rôle dans le malaise ressenti par l'enseignant·e.

commun » en sciences humaines et sociales. Dans le domaine de l'histoire des religions, ces approches risquent en effet d'être imprégnées d'ethnocentrisme, ce qui constitue un obstacle aux apprentissages⁷, du moins pour l'enseignant-e qui se situe hors du paradigme phénoménologique⁸, ce qui est mon cas. Pour éviter cet écueil, les enseignant-e-s invitent les élèves à choisir un sujet plus éloigné de leurs préoccupations personnelles dans le but de favoriser une posture analytique ainsi que pour éviter le piège de l'émotionnel et d'une approche relevant du sens commun. Une autre raison de ne pas entrer en matière sur ces questions ou thématiques-là est la difficulté, pour un-e enseignant-e, d'en faire façon. Soit l'enseignant-e estime ne pas avoir les connaissances nécessaires pour s'aventurer sur les terrains suggérés par l'élève, soit il ou elle ne sait comment s'y prendre pour amener l'élève à développer une analyse et un discours de sciences humaines et sociales à son propos. Une troisième raison réside dans le risque d'enfermement de l'élève dans une problématique qui lui est (trop) proche, alors que les plans d'études et les règlements visent explicitement à développer chez l'élève « leur ouverture d'esprit » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995, p. 2). Si l'on adresse à présent la question de la prise en compte du vécu au contexte de l'école obligatoire, un élément supplémentaire viendra s'ajouter : celui de la ligne de partage à respecter entre la famille – à qui revient l'éducation religieuse – et l'institution scolaire publique qui est soumise au respect de la neutralité confessionnelle.⁹ On le voit, il existe diverses raisons de ne pas entrer en matière sur les questions personnelles, et c'est ce que j'ai fait pendant plusieurs années en décourageant fortement les élèves à choisir des sujets de travaux en lien avec leur parcours personnel. Mais que penser de cette posture de non-entrée en matière lorsqu'on sait que ces élèves suivront notre enseignement sur un temps court (une année au post-obligatoire) et que la plupart ne se destinent pas à des études d'histoire des religions, ni même de sciences humaines ou sociales ? Comment répondre aux intérêts des élèves, à leur envie de traiter de questions qui les touchent de près ?

3 Ne pas entrer en matière sur les questions personnelles : le risque d'une zone de « non-droit » pédagogique ?

A l'inverse de celles qui précèdent, il y a bien sûr aussi des raisons d'aborder les questions personnelles liées au vécu des élèves. En pédagogie, particulièrement dans les études s'intéressant aux processus cognitifs, la question du vécu de l'élève et de son influence sur les apprentissages fait l'objet de réflexions depuis longtemps. La question du vécu est liée par exemple à celle des représentations sociales (Jodelet, 2006) dont on considère qu'elles jouent un rôle majeur dans les apprentissages. Le vécu peut aussi être sollicité comme entrée dans des sujets complexes de façon à permettre aux élèves de passer d'une situation concrète à des savoirs disciplinaires (Pache, 2014, p. 267-268). Les enseignant-e-s peuvent aussi s'appuyer sur le vécu des élèves pour donner un sens aux apprentissages et ainsi les motiver. Des études conduites sur les démarches d'apprentissage en histoire ont, par ailleurs, montré que les élèves et même les historien-ne-s confirmé-e-s mobilisent leurs connaissances du monde vécu pour comprendre le passé (Lautier, 2006, p. 79).¹⁰

De son côté, la sociologie pragmatique, qui se réclame de l'influence des philosophes pragmatiques américains tel John Dewey qui a consacré l'essentiel de ses travaux à l'éducation (Barthe et al., 2013), nous fournit aussi des arguments intéressants en faveur d'une posture pédagogique qui refuse d'introduire dès le début « l'existence d'un abîme entre les façons scientifiques de connaître et les autres » (Nachi, 2013, p. 29). Le principe de symétrie, tel qu'il est défendu par la sociologie pragmatique, est conçu comme un « principe *heuristique* qui vise à *rééquilibrer* les points de vue sur la vérité et l'erreur. Il consiste à examiner avec les mêmes arguments, les mêmes grilles d'analyse et les mêmes principes de causalité le *vrai* et le *faux*, le rationnel et l'irrationnel, le juste et l'injuste » (Nachi, 2013, p. 31). Il ne s'agit plus d'opposer, par exemple, le scientifique au mythologue grec, mais de les soumettre au même type d'enquête ethnographique, les deux étant conçus comme des producteurs de savoirs. La question qui se pose et que les auteurs cités ici se sont posée est de savoir comment la sociologie pragmatique réagirait si elle

⁷ Si l'on se réfère à la liste des causes d'erreurs dressée par Jean-Pierre Astolfi (1997), le fait d'être influencé par sa propre tradition religieuse dans l'analyse des données relève de la catégorie des erreurs dues aux démarches alternatives des élèves.

⁸ La phénoménologie de la religion telle que je l'envisage ici est celle qui place l'expérience religieuse au centre de la connaissance. On pense par exemple à Rudolf Otto (1917/2001, p. 29) qui, dans son ouvrage *Le sacré*, prie celui qui n'a jamais ressenti d'émotion religieuse profonde d'arrêter ici la lecture de son livre. Pour plus de détails, voir l'article de Nicolas Meylan, dans ce numéro, qui en présente la matrice disciplinaire.

⁹ Il s'agit d'un impératif légal qui découle de l'article 15 de la Constitution fédérale sur la liberté de conscience et de croyance, ainsi que de l'article 303 du Code civil qui précise que l'éducation religieuse est du ressort des parents ; dès 16 ans les enfants choisissent leur confession.

¹⁰ Sans doute faudrait-il faire la part entre ce qui relève du vécu individuel et de ce qui relève du vécu collectif ou social, mais cela paraît difficile dans la mesure où l'individuel est toujours influencé par le social.

avait à traiter un objet tendant à susciter chez la plupart des chercheuses et des chercheurs une condamnation morale spontanée (par exemple, la question du nazisme ou l'excision de petites filles). Il s'agirait, selon les sociologues, de traiter avec une même *méthodologie* [souligné par l'auteure] les arguments des différent-e-s protagonistes. Mais, précisent-ils, ces principes de méthode n'interdisent pas de posséder à propos des phénomènes étudiés ses propres jugements de valeur.¹¹ Par ailleurs, cette sociologie considère également qu'il existe des réalités qui se révèlent plus « réelles » que d'autres au sens où elles résistent mieux aux épreuves de tous ordres auxquelles on les soumet. Ainsi, par exemple, dans le cadre de la controverse entre héliocentrisme et géocentrisme, si ce dernier modèle a été abandonné c'est parce qu'il n'a pas résisté (de fait, mais non de droit) aux épreuves auxquels il a été soumis à partir du 16^e siècle (Barthe et al., 2013, p. 198-199). La sociologie pragmatique se défend ainsi du reproche de relativisme.

Pratiquer des sciences humaines et sociales, n'implique donc pas nécessairement une mise à l'écart de discours alternatifs comme pourraient l'être des discours de type confessant, ni même une hiérarchisation entre les différents discours, dès lors que l'on reconnaît leur différence de nature. Cependant, il est vrai aussi qu'on ne saurait confondre enseignement scolaire et enquête scientifique, même si la littérature classique admet l'existence, au cours de la scolarité, d'une évolution graduelle des enseignements vers le domaine scientifique (Chervel, 1988, p. 73).¹² Dans le cas d'un enseignement sur les religions, il est indéniable que la référence au vécu peut être (sans l'être obligatoirement) plus problématique que dans le cadre d'un enseignement en géographie ou en économie, a fortiori si ce cours a lieu à l'école obligatoire. C'est assurément un élément dont il faut tenir compte, mais il me semble tout aussi nécessaire de s'interroger sur les raisons qui légitimeraient l'établissement d'une zone de non-droit pédagogique lorsqu'il est question de religions. Comment justifier que l'on contourne voire que l'on oblitère sciemment l'expérience personnelle, alors que cette dernière apparaît comme impliquée, à différents titres, dans les processus d'apprentissage? Comment veut-on travailler le vivre ensemble si les élèves n'ont pas l'autorisation de s'exprimer et de travailler directement sur les questions qui les occupent, de réfléchir sur leurs propres (non-) expériences religieuses et celles des autres ?

Que l'on me comprenne bien : il ne s'agit pas ici de promouvoir les démarches qui visent à faire parler les élèves de leurs expériences personnelles, mais de se demander pourquoi on n'associerait pas ces dernières à la réflexion dès lors que les élèves les apportent spontanément en classe. Le fait que des questions et réactions émergent n'est-il pas le signe que l'élève se sent suffisamment en sécurité pour s'exprimer ? Et qu'en est-il de ces enfants de parents immigré-e-s qui, *pour une fois*, ont l'occasion de questionner une appartenance et de la thématiser, en dehors du cadre familial?¹³ L'école a-t-elle pris en charge ces questions ou a-t-elle systématiquement incité ces élèves à un « décentrement », sans vraiment interroger cette notion et sans tenir compte du risque de démotiver les élèves à force de leur imposer des détours? Il me semble qu'en ces matières les recherches en éducation interculturelle ont des réflexions intéressantes à proposer, en particulier sur l'importance de construire une relation qui ne soit pas une relation de domination, sur l'intérêt d'aborder la culture des individus plutôt que d'étudier la civilisation d'un pays ou encore sur l'inévitable implication de l'enquêtrice ou de l'enquêteur dans son interrogation d'un fait culturel qui a pour corollaire la possibilité d'un discours assumant le « je » (Abdallah-Preteille, 1986/2004, p. 171, 182).

4 Pistes pour créer un environnement de travail ouvert aux questions personnelles des élèves sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales

Entrer en matière sur les questions personnelles des élèves n'a pas pour corollaire d'amener l'enseignant-e ou l'élève à renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales. Il ne s'agit pas, par exemple, de faire de l'enseignant-e un « confesseur » ou un-e « thérapeute » - même si l'écoute est sans aucun doute un élément fondamental de la relation pédagogique - ni de l'élève un « cas particulier » au chevet duquel il faut se pencher. Il existe, on l'a vu, des écoles de pensée dans le champ des sciences humaines et sociales qui insistent sur la nécessité de prendre au sérieux les actions et justifications des personnes « ordinaires » et « d'éviter de confisquer leur parole

¹¹ Comme dit ailleurs (Durisch Gauthier, 2011, p. 69), pratiquer une démarche compréhensive des phénomènes ne signifie pas qu'on légitime des croyances, des pratiques et des attitudes que l'on réprouve. On mentionnera ici aussi l'importance du cadre constitutionnel et légal qui sert également à structurer les propos des enseignant-e-s et des élèves.

¹² A la nature hétérogène des savoirs dispensés à l'école, viennent encore s'ajouter les finalités éducatives, comme celles ayant trait aux valeurs, ainsi que les cadres réglementaires que l'enseignant-e est tenu-e de respecter.

¹³ Je pose ici l'hypothèse que les élèves n'ont pas ou que très rarement l'occasion de thématiser les éléments qui font partie de leur vécu culturel et surtout religieux au cours de leur scolarité. Il faudrait bien entendu procéder à une étude empirique pour vérifier cela. En ce qui concerne les questions énumérées plus haut, les élèves semblaient les traiter pour la première fois, ce que leur manque de connaissance à leur propos, semblait d'ailleurs entièrement confirmer.

au nom d'une prétendue objectivité scientifique » (Nachi, 2013). D'autres insistent sur l'impossibilité pour toute chercheuse ou tout chercheur de s'extraire de son enquête, de se mettre hors-jeu. La question est donc de savoir comment tenir compte d'une réalité plurielle et comment faire façon de sa subjectivité.¹⁴ Dans le cadre scolaire et dans l'exemple des problématiques choisies par les élèves, l'objectif pourrait être que les élèves développent un discours par rapport à leur objet d'enquête et, ensuite, mettent celui-ci en perspective par rapport à des discours concurrents. Le projet, on le voit, est ambitieux, car quel que soit l'accompagnement envisagé, il s'agit pour l'élève de faire preuve de réflexivité. Or, former les élèves à la réflexivité comme le préconisent nombre de plans d'études n'est certainement pas une tâche aisée. Il s'agit d'une compétence qui s'exerce dans toutes les disciplines scolaires, sans que l'on sache toujours précisément comment l'entraîner. Pour ma part, je m'y emploie en proposant notamment une séquence sur l'observation au cours de laquelle les élèves ont l'occasion de mesurer combien le regard de *toute* observatrice et *tout* observateur est influencé par des biais cognitifs et culturels et qu'il ne suffit donc pas juste de regarder les choses pour les voir *telles qu'elles sont* (Durisch Gauthier, 2015).¹⁵ Cette séquence d'enseignement permet de réfléchir à la notion de « point de vue » et de prendre conscience des limites d'un discours de sens commun qui présente les faits comme des évidences.

Pour mettre en œuvre une pédagogie et une épistémologie rendant possibles et légitimes différents types de discours, il me semble également important de travailler l'axe de la « diversité ». Il ne s'agit pas d'insister uniquement sur le fait qu'il existe diverses traditions religieuses, ce qui est une évidence pour la plupart des élèves, mais surtout sur le fait qu'il existe des courants variés à l'intérieur des ensembles que l'on nomme religions (ce dont les élèves sont moins conscient-e-s) ainsi qu'une grande variabilité dans les façons de vivre et de pratiquer. Une telle approche, centrée à la fois sur la diversité et sur les individus, me semble avoir pour vertu de ne pas laisser penser qu'il existerait un christianisme ou un islam « vrai ». Il n'y aurait, en somme, que des chrétien-ne-s ou des musulman-e-s (Barbu, Lozat, Massa, Matthey & Meylan, 2015).

L'attention à la diversité ne devrait pas seulement porter sur les phénomènes étudiés, mais aussi sur les différentes façons d'aborder ces phénomènes. Ainsi, un présumé matérialiste ne produira pas la même mise en perspective d'un événement religieux que sa version ésotérique, tout comme sa lecture sociologique en proposera une version très différente que ne le fera une analyse théologique. L'idée n'est pas, on l'a vu, de hiérarchiser ces différents modes d'appréhension, mais d'en montrer les implications dans la construction des savoirs.

Une autre façon de favoriser une pensée réflexive et de créer un espace où il est possible d'entendre et de faire façon d'autres discours et pratiques que ceux dont on a l'habitude est d'entraîner les élèves à se penser comme « des sujets sociaux aux socialisations différentes » (Krauss cité par Abdallah-Preteille, 2004, p. 155). Une telle démarche est particulièrement utile pour celles et ceux qui appartiennent à la culture dominante et qui ont tendance à concevoir leurs propres représentations ou pratiques comme allant de soi. Cette tendance, par ailleurs tout à fait courante, ressort particulièrement lorsqu'il est question d'interdits alimentaires. De nombreux élèves s'étonnent que l'on puisse se plier à ces règles alors qu'ils ou elles seraient libres de manger ce qu'ils veulent. « L'absence » d'interdits alimentaires n'est alors pas envisagée comme faisant partie d'un dispositif culturel hérité de l'histoire, une absence d'ailleurs toute relative si l'on pense aux pratiques chrétiennes qui ont laissé des traces dans l'espace public, tel le poisson au menu du vendredi de certaines cantines et restaurants. Ce travail sur la dimension culturelle des pratiques et des représentations permet de dépasser une dichotomie entre « eux » et « nous » et de considérer les différents discours, représentations et pratiques comme fondamentalement situés.

Enfin, il est aussi possible de travailler sur la formulation des questions elles-mêmes. Comme on l'a vu, si les questions partent du vécu des élèves et relèvent donc en premier lieu d'un questionnement en « je », ce dernier peut être généralisé de manière à ce qu'il acquière une portée plus générale. Par exemple, du constat « ma maman porte le voile, moi pas », la question de travail devient « l'islam rend-il obligatoire le port du voile ? ». Cette façon de procéder n'empêche évidemment pas un retour par l'élève sur sa situation personnelle, que ce retour soit fait de manière explicite ou non. L'accueil que je verrais à cette « généralisation » est d'inciter l'élève à traiter uniquement des éléments en lien avec les traditions religieuses impliquées, sans prendre en compte d'autres dimensions (historiques, sociologiques, psychologiques, etc.) qui revêtent également une grande importance pour documenter le constat de départ.

¹⁴ Je trouve très intéressant le commentaire fait par Eirick Prairat (2013, p. 42), à la lecture de l'œuvre de John Dewey. Voici ce qu'il dit : « L'objectivité, chez Dewey, ne s'oppose pas à la subjectivité, elle la prolonge, ou plus exactement elle est une subjectivité passée au crible de la critique ».

¹⁵ Si cette proposition est certainement mieux adaptée pour des adolescent-e-s que pour des enfants, on remarquera qu'il existe également des approches réflexives élaborées dans le domaine de l'enseignement des faits religieux qui s'adressent à des élèves de tous âges. On citera par exemple l'approche interprétative telle que développée à l'Université de Warwick en Angleterre autour de Robert Jackson (1997).

5 Remarques conclusives

L'actualité ne cesse de nous rappeler que la capacité de vivre ensemble ne se décrète pas. Elle se travaille, se pratique et, dans ce cadre, l'enseignement sur les faits religieux a certainement un rôle à jouer. Réfléchir à la posture de l'enseignant-e face aux questionnements personnels et identitaires des élèves, y compris ceux portant sur leur vécu religieux, me paraît d'autant plus important que nous sommes dans un contexte où les établissements scolaires accueillent de plus en plus d'élèves aux appartenances socio-culturelles et religieuses variées (Frank & Uehlinger 2009, p. 179). Les pistes pratiques et théoriques proposées dans cet article ne se posent aucunement en solutions miracle. Il s'agissait de rendre compte d'un parcours, le mien, du déplacement qui s'est opéré dans ma posture professionnelle face à ces adolescent-e-s aux convictions très hétérogènes et dont les attentes par rapport aux objets étudiés n'étaient et ne sont, en partie, pas identiques aux miennes. Il est indéniable que le contexte d'enseignement à partir duquel j'ai élaboré ces réflexions et développé ces pratiques peut être qualifié de privilégié : la plupart des élèves concerné-e-s ont atteint leur majorité, appartiennent à une catégorie avantagée sur l'échiquier des filières éducatives et sont (donc) rarement révolté-e-s ou même défiant-e-s par rapport à l'institution scolaire. Il me semble cependant nécessaire et fertile de développer des nouvelles pratiques dans des contextes qui ne sont précisément pas des contextes de crise, dans un climat serein, loin des incendies à éteindre.

Les problématiques abordées dans cet article ne concernent d'ailleurs pas que le post-obligatoire. La question de la prise en compte ou non de la quête de sens des élèves voire même de leur développement spirituel dans le cadre des enseignements laïcs sur les religions a aussi été discutée dans le contexte de l'école obligatoire.¹⁶ L'historien Jean-Paul Martin (2014), dans une analyse des débats qui ont eu lieu à ce propos au Québec, retient en particulier l'existence d'une opposition entre les tenants d'une tendance dite « laïque » – qui considère que l'école doit limiter son rôle à transmettre des connaissances sur les religions et à faire acquérir des habiletés et attitudes liées au vivre-ensemble – et une autre dite « spiritualiste » – qui défend l'idée qu'il faut prendre au sérieux le développement spirituel des élèves (Martin, 2014, p. 214). Il existe cependant une position tierce, ajoute Jean-Paul Martin, « celle de Fernand Ouellet : il rejoint les laïques dans le refus d'inscrire le développement spirituel parmi les objectifs du cours, mais estime (...) que l'enseignement de culture religieuse ne peut pas "se contenter de présenter des données objectives sur les religions et les courants de pensée séculières. Pour intéresser les élèves, cet enseignement doit pouvoir les interpeller, même s'il doit le faire en respectant le caractère laïque de l'école" » (Martin, 2014, p. 215 ; Martin, 2010). C'est, à mon avis, dans le sens de cette position tierce que vont les propositions faites dans cet article.

On le voit, déterminer si oui ou non l'école publique doit intégrer le vécu de l'élève dans ses enseignements est une question qui fait débat dans différents pays. Cet article plaide en faveur d'une telle intégration, à deux conditions toutefois : la première est que l'élève ait envie de thématiser spontanément ce vécu – il s'agit de créer un espace des possibles et non un espace de contrainte – la seconde est de rester sur le terrain des sciences humaines et sociales, ce qui implique des enseignant-e-s bien formé-e-s dans ce champ. Par ailleurs, si les invitations dans ce sens existent en pédagogie, il me semble qu'il reste encore à proposer des démarches concrètes pour atteindre les objectifs décrits. A travers cet article, nous espérons avoir proposé quelques pistes et surtout d'avoir suscité l'envie de réfléchir et de contribuer à ce débat.



¹⁶) La Constitution vaudoise de 2003, art. 169, al. 1, stipule ceci : « L'Etat tient compte de la dimension spirituelle de la personne humaine. » On rappellera que le canton de Vaud n'est pas un canton laïc, contrairement aux cantons de Genève et de Neuchâtel. Dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) de 2003, qui figure dans la présentation générale du Plan d'études romand, il est indiqué : « L'Ecole publique [...] veille, en associant tous les acteurs de l'institution scolaire, à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences ». Le Plan d'études romand est disponible en ligne à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses>.

À propos de l'auteure

Nicole Durisch Gauthier est professeure HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions. Titulaire d'un doctorat ès Lettres et d'un diplôme d'enseignement pour le secondaire II, elle se consacre depuis plusieurs années à la didactique d'Histoire et sciences des religions à travers des travaux de recherche et une expérience de plusieurs années sur le terrain.
nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos (3ème édition).
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barbu, N., Lozat, M., Massa, F., Matthey, Ph. & Meylan, N. (2015). Charlie et nous. Violences religieuses et histoire des religions. *Asdiwal. Revue genevoise d'anthropologie et d'histoire des religions*, 10. Récupéré le 20 mars 2015 du site de la Revue : <http://www.asdiwal.ch>
- Barthe, Y. et al. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204. DOI : 10.3917/pox.103.0173
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1995). *Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Récupéré le 20 janvier 2015 sur le site du canton de Neuchâtel : <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/410132.pdf>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, direction générale de l'enseignement postobligatoire. (2014). *Ecole de maturité. Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2014-2015* (p. 148-151). Récupéré le 20 mars 2015 sur le site du canton de Vaud http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf
- Durisch Gauthier, N. (2011). L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école. Dans F. Prescendi & Y. Volokhine (dir.), *Dans le laboratoire de l'historien des religions. Mélanges offerts à Philippe Borgeaud* (p. 62-73). Genève : Labor et Fides.
- Durisch Gauthier, N. (2015). Photographies et films ethnographiques : le regard de l'observateur. Dans N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig & S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image* (p. 259-274). Neuchâtel : éditions Alphil.
- Frank, K. & Uehlinger, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences au modèle* (p. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg. Récupéré le 20 mars 2015 sur le site de l'université de Zurich <http://www.zora.uzh.ch/28582/>
- Gonzales, C. (2012). *Les interactions entre religions et école publique à Genève, Expériences et réponses des enseignants des trois Ecoles de culture générale du canton* (mémoire de maîtrise universitaire). Université de Genève, Suisse.
- Jackson, R. (1997). L'approche interprétative. Dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle* (p. 89-101). Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes : Les Presses universitaires de Rennes.

Martin, J.-P. (2010). L'éducation à l'éthique et à la religion en proie aux nouvelles demandes sociales. Réflexion sur l'expérience québécoise. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (p. 1-11). Genève : Université de Genève. Récupéré le 20 mars 2015 sur le site <https://plone.unige.ch/aref2010/>

Martin, J.-P. (2014). Québec : quels débats autour de l'enseignement de la religion ? Dans J.-P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises* (p. 207-221). Paris : Riveneuve éditions.

Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Otto, R., (1917/2001). *Le Sacré. L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le relationnel*, trad. de l'édition de 1929 : *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Paris : Petite bibliothèque Payot.

Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Preirat, E. (2013). Dewey et la question des valeurs. Dans H. L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation* (p. 35-48). Nancy : PUN – éditions universitaires de Lorraine.

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions, (RDSR)1*, 103-115.