



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

Bornet, P., Durisch Gauthier, N., Schertenleib, A.-S., Wegmann, P. & Welscher, C. (2017). Dans le laboratoire de l'enseignant-e : quatre récits d'expérience en lien avec l'enseignement de la discipline « éthique et cultures religieuses » au post-obligatoire. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 80-97.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.045>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Philippe Bornet, Nicole Durisch Gauthier, Anne-Sylvie Schertenleib, Patricia Wegmann, Claude Welscher, 2017

Dans le laboratoire de l'enseignant-e : quatre récits d'expérience en lien avec l'enseignement de la discipline « éthique et cultures religieuses » au post-obligatoire

Philippe Bornet, Nicole Durisch Gauthier, Anne-Sylvie Schertenleib,
Patricia Wegmann, Claude Welscher

Cet article collectif est composé de quatre textes en lien avec l'introduction d'un nouveau cours gymnasial destiné aux futur-e-s étudiant-e-s de la filière primaire de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il aborde différents enjeux d'un enseignement scolaire basé sur les sciences des religions : l'importance de travailler la posture à adopter face aux phénomènes religieux d'une manière concrète et tangible, la nécessité de passer d'un discours croyant à un discours des sciences humaines et sociales, les raisons de rendre compte de l'intelligibilité d'une tradition autrement que par une transmission encyclopédique de ses fondements, et l'intérêt à aborder les questions liées aux religions et à l'éthique sous l'angle des pratiques plutôt que sous celui des croyances. Selon des focales et dans des styles différents, chacun des textes contribue à entrouvrir la porte du laboratoire de l'enseignant-e.

Zusammenfassung

Dieser von einem Kollektiv verfasste Artikel ist aus vier Texten zusammengesetzt. Er steht in Verbindung mit der Einführung eines neuen gymnasialen Kurses, der bestimmt ist für zukünftige Studenten der Primarstufe an der PH des Kantons Waadt. Er geht auf verschiedene Herausforderungen eines schulischen, religionswissenschaftlich begründeten Unterrichts ein: Die Bedeutung, konkret und greifbar an der eigenen Haltung zu arbeiten, die gegenüber religiösen Phänomenen eingenommen wird; die Notwendigkeit, von einem religiösen Diskurs zu einem geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs zu wechseln; sich der Gründe bewusst werden, eine religiöse Tradition anders zu vermitteln als über enzyklopädisches Wissen; sowie das Interesse, die mit Religionen und Ethik verbundenen Fragen eher unter dem Gesichtspunkt der Praktiken als unter dem Gesichtspunkt des Glaubens anzusprechen. Mit seinem Fokus und den verschiedenen Stilen, trägt jeder Text dazu bei, die Türe zum « Labor » der Lehrperson ein wenig zu öffnen.

Summary

This collective article consists of four texts related to the introduction of a new upper-secondary course taken by future primary students of the University of education, canton of Vaud. It addresses various issues concerning a secondary school course based on the science of religions: the importance of working on the posture to be taken vis-à-vis religious phenomena in a concrete and tangible way, the need to move from a discourse of belief to a discourse of the human and social sciences, the reasons for giving an account of the intelligibility of a tradition other than through an encyclopaedic transmission of its foundations, and the pertinence of addressing questions of religions and ethics in terms of practices rather than beliefs. While differing in their focus and style, each of the texts helps to open the door of the teacher's laboratory.

1 Introduction | Nicole Durisch Gauthier

1.1 Un nouveau contexte

La formation des enseignant-e-s dans le domaine de l'enseignement des faits religieux, en Suisse, comme ailleurs en Europe et Outre-Atlantique, est considérée comme un enjeu important par de nombreuses et nombreux actrices et acteurs du monde de l'éducation et de la recherche scientifique (par exemple Jensen, 2011, p. 145-146). Le passage qui s'est opéré à l'école publique entre un enseignement confessionnel ou interreligieux soumis à dispense à un enseignement non partisan qui s'adresse à tous les élèves renforce d'autant la nécessité d'une formation solide dans ce champ. Dans le canton de Vaud, un nouveau cours a été introduit à la rentrée 2016 dans le cadre de la filière « Maturité spécialisée option pédagogie (MSOP) ».¹ Il permet aux élèves qui se destinent à une formation pédagogique en filière primaire de suivre, sur un peu plus de six mois,² un enseignement en « éthique et cultures religieuses ».³ Cet enseignement vise à doter les futur-e-s enseignant-e-s de connaissances de base concernant les principales traditions religieuses sur lesquelles porteront leur enseignement, à acquérir des méthodes et des concepts issus des sciences humaines et sociales pour appréhender les phénomènes religieux et à permettre une clarification de leur position personnelle par rapport à un enseignement sur les religions (DFJC, 2016, p. 45).⁴ Un cours, partageant des visées semblables, est également proposé par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) aux étudiant-e-s qui n'auraient pas eu l'occasion de suivre un tel enseignement au gymnase.⁵

1.2 Entrouvrir la porte du laboratoire de l'enseignant-e

C'est en lien avec l'introduction de ce nouveau cours que le projet de cet article a vu le jour. En invitant quatre enseignant-e-s à s'exprimer sur cet enseignement, il vise à mettre en évidence quelques enjeux liés à la discipline et à ses finalités ; il rend ainsi compte par écrit d'expériences qui, comme souvent en contexte d'enseignement, sont largement marquées du signe de l'oralité et qui tendent de ce fait même à se dérober à la conservation et à l'analyse.⁶

Les quatre textes qui suivent ont été rédigés, en indépendance les uns des autres, et sans qu'à aucun moment il n'y ait eu volonté de les harmoniser.⁷ Malgré les différences évidentes de focales, de styles d'écriture, de référents épistémologiques, les quatre contributions soulèvent des questions qui, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, sont particulièrement significatives des enjeux et défis soulevés par un enseignement des faits religieux dispensé à l'école publique :

- Quelle posture adopter pour l'étude des phénomènes religieux et comment amener les élèves à la travailler ?
- Comment inviter un-e élève à passer d'un discours partisan à un discours ancré en sciences humaines et sociales ?
- Pourquoi rendre compte de l'intelligibilité d'une tradition religieuse autrement qu'à travers la transmission encyclopédique de ses fondements et fonctionnements ?
- Pourquoi est-il important d'aborder les questions religieuses et éthiques à travers l'angle du « que font-ils » plutôt que celui du « que croient-ils » ?

1 Dans les faits, ce cours a été réintroduit suite à la suppression du cours d'Histoire et sciences des religions en 2013 dans le cadre d'une révision du plan d'études pour la maturité spécialisée orientation pédagogie.

2 En 4MSOP, la formation proprement dite commence après les vacances d'octobre et se termine au début de la session d'examens de juin.

3 Le cours fait suite à l'introduction à l'école obligatoire de la discipline « éthique et cultures religieuses » dans le cadre du nouveau Plan d'études romand. Dans les cantons qui ont cette discipline à la grille horaire (il s'agit d'une branche qualifiée de « spécificité cantonale »), l'enseignement est, en principe, obligatoire pour l'ensemble des élèves. Pour plus de détails, voir Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015, p. 14-15.

4 Voir le plan d'études Maturité spécialisée orientation pédagogie, édition 2016, p. 14-15, récupéré le 6 avril 2017 sur le site de l'Etat de Vaud : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgsep/fichiers_pdf/DGEP_MSOP_WEB_PROD.pdf

5 Les visées de ce cours sont les suivantes : « L'étudiant-e apprendra à aborder les phénomènes religieux avec rigueur ; à exploiter des supports de nature diverse dans son enseignement ; à développer des connaissances de base sur les traditions religieuses étudiées ainsi que sur la place et le statut des religions en Suisse ; à contextualiser les connaissances en lien avec les traditions religieuses ; à prendre en compte la diversité entre et au sein des traditions religieuses ; à différencier une démarche croyante d'une démarche propre aux sciences humaines et sociales ; à adopter une posture professionnelle réflexive dans l'enseignement sur les religions. » (extrait du livret de cours de la HEP Vaud, BP13-23AD-ECR, le 7 avril 2017).

6 Sur l'importance de l'oralité dans l'enseignement ainsi que dans le monde savant en général, voir Waquet, (2003, chap. 2) ; (2015, p. 32). Si l'enseignement a pour particularité d'être profondément lié à l'oralité et si les actes de parole, formels et informels, ne laissent souvent que peu de traces dans l'histoire, les élèves et étudiant-e-s écrivent bien sûr. Cependant ces prises de note, en tant que telles, ne sont souvent pas conservées.

7 La seule consigne qui a prévalu était d'écrire un texte d'une à quatre pages sur un aspect de cet enseignement dont l'auteur-e pensait qu'il était spécifique et/ou digne d'être rapporté. La forme – analyse d'une situation, présentation d'une séquence, réflexion à propos d'un enjeu particulier de cet enseignement – était libre.

Ces questions de fond, les auteur-e-s les ont traitées à partir de situations qu'ils et elles ont expérimentées. Les textes qui en découlent, outre leurs apports réflexifs, sont donc aussi susceptibles d'offrir des sources d'inspiration pour des enseignant-e-s désirant aborder avec leurs élèves des thèmes aussi divers que la Bible, les synagogues ou encore la méthodologie des sciences humaines et sociales à travers la manipulation d'objets ou à partir des positionnements des élèves vis-à-vis des questions religieuses.⁸ Mises en récit de pratiques effectives, à chaque fois soucieuses de saisir l'élève là où il ou elle se trouve et sensibles à la question du sens, ces textes contribuent tous, sur un mode particulier, à entrouvrir la porte du laboratoire de l'enseignant-e.

2 Atelier sur l'usage d'objets | Philippe Bornet

Dans le cadre d'un enseignement en « éthique et cultures religieuses », j'ai consacré quelques séances en début d'année au travail sur la posture que les élèves sont invité-e-s à adopter vis-à-vis des religions. Dans cette partie introductive, j'ai notamment insisté sur les trois points suivants, volontairement simplifiés et schématiques pour favoriser une assimilation aisée : (1) une visée de neutralité qui ne nie toutefois pas sa propre position (ses propres convictions, son histoire familiale, etc.). Il s'agit de prendre en compte le fait que chacun-e a ses convictions propres (y compris, dans certains cas, une absence revendiquée de toute conviction) tout en montrant que celles-ci n'empêchent pas nécessairement le développement d'un discours ayant une visée de neutralité. Il s'agit aussi d'éveiller une prise de conscience sur le fait que, en sciences humaines, un discours ne sort jamais de nulle part, et implique de fait une négociation entre le vécu individuel et le sujet étudié. (2) Le deuxième point mis en évidence concerne la capacité de penser « avec » et « comme si », pour comprendre le sens d'une pratique ou d'une idée pour d'autres personnes : il ne s'agit bien sûr pas d'encourager l'adhésion à une idéologie, mais plutôt de développer la capacité de se mettre provisoirement à la place d'actrices et d'acteurs évoluant dans un contexte religieux, à la manière d'un-e anthropologue qui effectue de l'observation participante. (3) Enfin, le troisième point consiste en la connaissance d'un vocabulaire adapté et de quelques outils d'analyse pour comparer des cas éloignés entre eux (c'est-à-dire non forcément reliés dans l'espace et le temps), notamment les catégories de rite et de mythe.

L'apprentissage de cette posture est crucial pour plusieurs raisons : d'abord parce que ces élèves proviennent elles et eux-mêmes de contextes culturels et religieux variés et que, selon les cas, peuvent éprouver des difficultés à négocier leur propre histoire dans la construction d'un discours sur des cultures et religions dont ils ou elles se sentent éloigné-e-s ou au contraire très proches, ou qui sont simplement différentes. En second lieu, ces élèves seront elles et eux-mêmes confronté-e-s à la gestion de la diversité culturelle et religieuse dans le cadre de leur future pratique professionnelle. La capacité d'adopter une posture adéquate, respectueuse et informée sur des sujets susceptibles de constituer des questions sociales vives leur sera donc particulièrement précieuse.

Les éléments évoqués ci-dessus pourraient sembler abstraits et la question de la posture n'est certainement pas un point à transmettre de manière exclusivement théorique. Il est plus efficace de travailler par la pratique. Cela peut s'exercer par le simple climat instauré par l'enseignant-e dans la classe, invitant à la prise de parole, au respect des positions d'autrui exprimées dans la classe, par l'emploi d'un vocabulaire adéquat dans les prises de parole ou encore par la présentation d'exemples évocateurs où ces questions apparaissent clairement.⁹ Cela peut aussi s'exercer au travers d'activités spécifiquement élaborées à cette fin.

C'est dans ce contexte que j'ai proposé une activité à réaliser en classe portant sur des objets jouant un rôle important dans une ou plusieurs traditions religieuses. L'activité part des réflexions de Bruno Latour (Latour, 2012) sur les objets comme acteurs à part entière, disposant d'un « mode d'existence propre », et de Madeleine Akrich sur les « scripts » qui informent les dispositifs technologiques (Akrich, 1992). Pour Akrich et sa sociologie des techniques, tout objet technologique (et culturel) est « pré-configuré » pour des usages spécifiques et normés que l'utilisateur ou l'utilisatrice est forcé-e de prendre en compte (ce qu'elle appelle le *script* d'un objet technologique), qu'il ou elle le veuille ou non. Chaque utilisation de l'objet implique donc une négociation pratique entre le monde des conceptrices et concepteurs de l'objet et celui de ses utilisatrices et utilisateurs. En termes anthropologiques, la manipulation d'un objet peut donc représenter un travail de terrain miniature, avec l'avantage, dans le contexte d'une institution pédagogique, que celui-ci peut s'effectuer directement dans la salle de classe. Les objets considérés

⁸ En ce sens, les situations présentées dans cet article sont susceptibles d'intéresser des enseignant-e-s d'autres disciplines dans lesquelles les questions touchant aux religions peuvent également intervenir. On pensera notamment à l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté ou encore aux sciences (par exemple, Hirsch, (2016, p. 84).

⁹ A cet égard, l'interview de l'universitaire américain Reza Aslan sur la chaîne de télévision Fox News (https://www.youtube.com/watch?v=H7U6FQoU_g, en anglais mais il est possible d'ajouter des sous-titres en français) peut constituer un exemple bien adapté pour entamer une réflexion sur les relations entre l'appartenance à une tradition religieuse et la capacité de développer un discours informé et dépourvu de jugements de valeur sur sa propre tradition ou d'autres.

comme sacrés illustrent très bien cet aspect : il s'agit d'objets fortement pré-configurés par une tradition pour des usages donnés, que ce soit à des fins fonctionnelles, symboliques ou performatives. Ils ont une « vie propre », mise en évidence par les travaux s'inscrivant dans le champ récemment constitué des études en « religion matérielle », à l'image de ceux d'Inken Prohl en Europe (n.d.) et de David Morgan aux Etats-Unis (n.d.).

A un niveau didactique, cette pré-configuration des objets implique qu'ils sont susceptibles de provoquer des réactions auprès des élèves amené·e·s à les manipuler. Cet aspect est très visible quand les élèves sont invités à porter une *kippa* lors de la visite d'une synagogue¹⁰ : l'invitation provoque bien souvent des questionnements allant au-delà de l'interrogation intellectuelle sur la signification du symbole. Un phénomène du même ordre est observable dans la manipulation d'objets considérés comme sacrés, avec bien sûr plusieurs degrés d'investissement, subjectif, sensoriel et cognitif, en fonction des objets et des individualités.

Pour l'activité, j'ai sélectionné et apporté un certain nombre d'objets en classe. Parmi ceux-ci (figures 1-8) : un *shofar*, une figurine de la vierge Marie, des billets de banque factices destinés à être brûlés lors de rites en lien avec les décédés (Taiwan), une icône orthodoxe de Sainte Catherine, une conque indienne, une représentation de la déesse indienne Sarasvati, une figurine de Ganesha et un *kufi*, couvre-chef traditionnel porté en Afrique et en Asie.



Fig. 1 Shofar



Fig. 2 Figurine de la vierge Marie



Fig. 3 Billets de banque factices



Fig. 4 Icône orthodoxe de Sainte Catherine

¹⁰ Les visites de lieux religieux font partie de la formation et les élèves sont averti·e·s à l'avance des usages devant être respectés : par exemple, le fait de retirer ses chaussures à l'entrée d'une mosquée et d'un temple hindou ou de porter une *kippa* pour les hommes lors de la visite d'une synagogue. Ces pratiques sont présentées comme des marques de respect et non comme un signe d'adhésion. Le sens que la tradition prête à ces usages est par ailleurs explicité en classe.



Fig. 5 Conque indienne



Fig. 6 Représentation de la déesse Sarasvati



Fig. 7 Figurine de Ganesha



Fig. 8 Kufi

Après avoir formé des groupes (en principe 4 élèves / groupe), j'ai remis un objet à chacun d'entre eux. J'ai demandé d'abord à chacun des groupes de manipuler l'objet et de l'identifier à l'aide de leurs *smartphones* (par exemple au moyen de *Google images*). J'ai fait le tour des groupes afin de donner des indices et pour m'assurer que cette identification était correcte.

J'ai ensuite attribué un rôle à chacun-e des membres de ces groupes : (1) Un-e élève était chargé-e de décrire ce que l'on voit dans l'objet, sans interprétation, sans jugement particulier. (2) Un-e deuxième était chargé-e de développer l'importance de l'objet *du point de vue* d'une actrice ou d'un acteur religieux, en montrant comment l'employer : que fait-on concrètement avec l'objet ? - et non pas seulement, que signifie-t-il ? (3) Un-e troisième élève était chargé-e de donner une analyse « externe » du rôle de cet objet, par exemple en montrant son importance pour une communauté. (4) Enfin, le ou la quatrième élève devait réfléchir à un objet « comparable », en expliquant son choix.

Dans la deuxième partie du cours, nous avons mis en commun les résultats de l'activité. Les élèves ont en général bien réussi à distinguer les différents niveaux de discours. L'étape de description de l'objet a souvent intégré des éléments relevant déjà de l'interprétation ; cela permet d'insister sur la difficulté de produire un discours parfaitement « neutre », dans le but de développer une prise de conscience des conceptions orientant nos perceptions et opérant souvent de manière invisible. Pour le deuxième niveau, et bien que les objets proviennent de traditions variées et distantes, les informations que les élèves ont trouvées sur internet et l'observation / manipulation de l'objet ont permis de reconstruire des interprétations « internes » intéressantes et pertinentes (par exemple, l'usage de la conque pour appeler la divinité ou le port du *kufi* en signe de respect, etc.). Il en a été de même pour la recherche d'explications « externes », certain-e-s indiquant par exemple que le *kufi* n'était pas destiné à être porté par tout le

monde (les femmes) ou que Sainte Catherine présentait un intérêt particulier pour les étudiant·e·s. Enfin, la question de la comparaison a surtout porté sur des objets similaires, présents dans la classe ou non (conque / *shofar* ; *kufi* / *kippa*, icône orthodoxe de Sainte Catherine et représentation de Sarasvati...), en permettant d'ouvrir la discussion sur l'importance des gestes, des intentions et du contexte social pour chacun des objets.

Il m'a semblé que l'activité a réellement permis une prise de conscience des différents niveaux de discours possibles sur un objet et sur leurs différences. Partant, cette prise de conscience pourra agir au contact d'autres phénomènes religieux qui seront explorés dans la suite du cours. Par ailleurs, la manipulation concrète fait un lien entre l'objet (et la tradition dont il relève) et l'élève qui le manipule – un lien qui représente précisément la posture travaillée dans l'activité, et qui se trouve finalement validé par les pair·e·s, au moyen du travail en groupe. En outre, cette activité a l'avantage de se focaliser sur la matérialité des religions, en sortant d'une vision purement textuelle qui a un pouvoir d'implication moindre. En relation avec cet aspect, l'objet lui-même, à supposer qu'il ne soit pas familier des élèves, a la capacité de susciter la curiosité et la tâche proposée s'apparente à une enquête : ces éléments représentent des aspects motivants, augmentant l'efficacité du travail effectué. Enfin, la phase d'identification de l'objet présente l'avantage de faire intervenir l'usage de technologies modernes dans une perspective positive, et non seulement restrictive, comme cela est souvent le cas.

Pour ces différentes raisons, l'activité m'a paru tout à fait adéquate pour ces classes. Dans la mesure où ces élèves se destinent à l'enseignement, une activité du même type (peut-être avec une consigne adaptée, simplifiée) pourrait probablement être reproduite dans les classes dont ils et elles seront les enseignant·e·s.

3 Nina et la Bible | Anne-Sylvie Schertenleib

3.1 La situation

À la suite d'une exposition au Gymnase d'Yverdon sur la Bible, une élève que je nommerais Nina^{*11}, m'a demandé si elle pouvait faire un exposé sur la Bible et sur, disait-elle, *la* manière de la lire.

Nina est née à l'île Maurice ; elle a suivi toute sa scolarité en Suisse. Elle a présenté l'île Maurice comme un pays pluriculturel où coexistent de nombreuses religions. Ainsi, une affiche pour une campagne de prévention contre le sida montre des représentants des communautés hindoues, musulmanes, bouddhistes et chrétiennes.

Pour l'exposé, nous avons fixé une date. L'élève n'est pas venue et a manqué le cours deux semaines. Était-elle inquiète à cause de cet exposé ?

Par courriel, l'élève a répété vouloir vraiment faire cet exposé, mais elle avait peur de la réaction de ses camarades.

[...] c'est une présentation qui me tient énormément à cœur. Cela dit, je crains que certaines personnes dans la classe ne commencent à ricaner ou à me regarder de haut car je ne suis que Nina et je me permets de faire une présentation sur un sujet religieux, alors qu'en réalité tout ce que je veux, c'est de partager mes connaissances sur un sujet qui m'intéresse et me rend heureuse.

L'élève ajoutait qu'une camarade, Hélène*, la soutenait dans sa démarche et « avait hâte de [l'] entendre ». Les mots d'Hélène l'avaient « reconfortée » ; Nina voulait « tout de même partager [son] ressenti » avec l'enseignante.

Un *Power Point* intitulé « Présentation de la Bible et des religions » ainsi qu'un résumé de la présentation étaient joints au courriel.

3.2 Brève analyse de la situation

Les propos écrits de l'élève laissent entendre qu'un « sujet religieux » ne serait pas un sujet comme un autre. Pourtant Nina, future enseignante, s'estime porteuse d'un savoir qu'elle peut transmettre. Mais elle ressent un malaise, car elle a peur que ses camarades ne se moquent d'elle ou la méprisent. Si on lit bien les mots de l'élève, il semble que ce ne soit pas tellement le fait de parler de la Bible qui gêne cette élève, chrétienne pratiquante – elle

11 Les prénoms signalés par un astérisque * sont fictifs.

le dira spontanément à l'enseignante ; mais bien une difficulté à se positionner pour parler de religion(s) à l'école.

On est là au cœur de toute une réflexion, didactique et pédagogique, que nous menons toutes et tous depuis des années : enseignant-e-s, formateurs et formatrices, théoricien-ne-s.

L'enjeu est important : il est souhaitable que les futur-e-s enseignant-e-s puissent avoir conscience de cette difficulté. Notre branche traite d'éthique et discute notamment de la place des religions au sein d'une société pluriculturelle ouverte et respectueuse de soi et d'autrui.

3.3 Rôle de l'enseignante

Il s'agit, dans une telle situation, d'aider l'élève à se situer par rapport à son sujet, de telle sorte que son discours puisse être entendu par toutes et tous, *laïquement*, au sein de la classe. L'élève en situation d'exposé n'expose pas une doctrine ; elle transmet des savoirs, qu'elle situe historiquement ; elle les problématise, ouvrant à la discussion.

Dans sa réponse, l'élève se dira soulagée et plus confiante pour son exposé ; elle dira avoir appris à se distancier, ce qui lui sera utile dans d'autres situations par la suite, dit-elle.

L'exposé a eu lieu, modifié selon les indications données par l'enseignante. Les élèves ont écouté avec attention. L'approche et le ton étaient ceux attendus pour tout exposé scolaire.

Ci-dessous, la réponse de l'enseignante¹², ainsi qu'un extrait de la réponse de l'élève :

Chère Nina

Ce que vous avez préparé me montre que ce n'est pas le travail qui est en cause, car votre *Power Point* est bien fait, visuellement très accrocheur et agréable.

J'essaie de cerner la difficulté en vous posant quelques questions :

« [...] car je ne suis que Nina et me permets de faire une présentation sur un sujet religieux. »

Qu'est-ce qu'un sujet religieux a de spécial par rapport à un autre sujet ?

Qu'est-ce que vous avez appris de la manière d'aborder des sujets religieux en classe en nous regardant faire, Mme B* (stagiaire) et moi ?

Votre modestie est grande ; « que » Nina ? Vous êtes Nina (*nom de famille*), avez une histoire particulière, vous osez en parler ; vos camarades ne vont pas ricaner, mais admirer votre maturité ; surtout, ils vont apprendre que c'est possible de parler de religion avec des enfants, à l'école.¹³

Votre exposé va permettre à chacun de s'imaginer devant une classe, avec, par exemple, un élève qui poserait une question en lien avec l'islam ou le christianisme ou l'hindouisme. Ou qui demanderait à la maîtresse si Dieu existe ou si elle est croyante ; ou pourquoi son papa est très malade.

Une manière de diminuer votre inquiétude serait d'inverser l'ordre de votre présentation.

Vous commencerez par l'image de la campagne de prévention contre le sida à l'île Maurice : tout de suite, on voit la dimension interreligieuse et c'est très intéressant.

Avantages de cette entrée en matière, qui va du général au particulier :

¹² Le début de la lettre, centré sur la situation de communication, n'est pas donné ici.

¹³ On pourrait se demander en quoi le fait de faire un exposé au gymnase permet de dire ou de faire comprendre qu'on peut aussi le faire avec des enfants. La relation de cause à effet n'est pas évidente, d'autant qu'à ce stade du texte, Nina est encore en train d'envisager de faire un exposé sur un mode « confessionnel ». Or, c'est justement cette expérience de Nina, qui passe ici d'une position « confessante », à son insu même, à une approche en sciences humaines, qui me semble importante. L'élève apprend un décentrement nécessaire et possible : une posture où il s'agit d'être historienne d'abord, ou sociologue d'abord, avant d'être croyante, au sens d'une adhésion religieuse, ou non croyante.

Vos camarades sont surpris, intrigués, curieux (*captatio benevolentiae* réussie) ; ils voient tout de suite que c'est différent des campagnes menées en Suisse.

Vous présentez brièvement les religions à l'île Maurice : des faits, des chiffres ; niveau descriptif.

Vous situez le christianisme dans ce contexte : depuis quand, à la suite de quelle histoire, par qui (comme vous l'avez fait).

Vous parlez de la Bible, car ce christianisme s'est diffusé par la lecture de la Bible (vrai ?), par des écoles et des hôpitaux (vrai ?).

Vous présentez la Bible : **IMPORTANT !** à ce stade, vous restez à l'extérieur de votre sujet et vous obligez à parler de la Bible comme de n'importe quel livre (même si pour vous, elle a une importance particulière). Vous pouvez dire, comme oratrice, face à vos camarades : « La Bible représente pour moi un livre particulier, qui a quelque chose de plus que d'autres livres, mais ici, je vais présenter ces livres (*ta biblia*) d'un point de vue objectif (connaissances). » Et vous le faites.

Ensuite, vous dites comment, de votre point de vue, des chrétiens lisent la Bible ; comment ceux-ci, que vous situerez au sein des courants existants, ont appris à la lire comme Parole de Dieu ; ce qu'ils y trouvent ; comment ces mots-là leur parlent ; quel message ils y trouvent. Pas vous, même si vous êtes chrétienne, mais vous dites : des chrétiens, des croyants chrétiens voient la Bible ainsi ; d'autres la lisent autrement ; et vous embrayez sur des méthodes de lecture, forgées au cours du temps, pour interpréter ces textes, dans la pluralité des genres littéraires retenus.

Ensuite, vous attendez des questions : on va vous poser des questions sur votre rapport à la Bible peut-être, sur ce que vous pensez des religions à l'île Maurice. Si la question est une question personnelle, qui touche à votre sphère privée, vous avez le choix de répondre ou non. Et c'est vous aussi qui choisissez comment répondre, et jusqu'où vous voulez aller.

Si vous avez un peu peur, c'est aussi peut-être parce que vous sentez que votre présentation, telle que vous l'avez conçue, vous expose au risque d'un rejet de ce que vous diriez comme étant de la religion affirmée, une profession de foi. Or, ce n'est pas le rôle de l'école et **comme institutrice, vous n'aurez pas le droit de témoigner directement de votre foi.**

Comme Hélène, je vous encourage à faire cet exposé, Nina, en reprenant votre plan.

Pensez aussi que je suis là comme enseignante. Et que je sais situer les propos des uns et des autres, pour que chacun respecte le travail et l'opinion d'autrui.

[...]

Dites-moi si ma réponse vous permet d'aller de l'avant.

[Salutations d'usage et signature de l'enseignante.]

L'élève a dit avoir apprécié, dans cette réponse, à la fois les conseils pour sa présentation et les questions personnelles qui lui ont été posées : « Je la garderai toujours avec moi, elle m'aidera pour d'autres situations dans le futur. »

3.4 Conclusion

Dans un contexte culturel où les écoles sont heureusement largement laïques ; où certains jeunes disent toutefois leur ignorance des textes considérés comme fondateurs ; où d'autres s'indignent d'une condition d'infériorité faite aux femmes, souvent justifiée par des textes tenus pour sacrés ; où d'autres encore ne digèrent pas qu'on parle de religion, tant ils ou elles l'assimilent à de la violence ; où d'autres, encore, dans des discussions récentes,

reconnaissent leur difficulté à oser parler en public d'une dimension spirituelle de leur vie, dans ce contexte aussi diversifié, nous lisons aussi des textes d'élèves qui sont heureux et heureuses de faire de « leur religion » un objet de réflexion, historique, sociologique, philosophique, théologique. Il y a une demande en ce sens de nombre d'élèves. Cela fait aussi partie de moments de « dialogue interculturel » au sein de la classe, que cette branche sait susciter et encadrer. Le cadre est laïque, mais, entre positionnements émique et étique, il y a un jeu possible dans notre champ d'enseignement.

Un enseignement en « éthique et cultures religieuses » apporte des connaissances historiques et anthropologiques (science comparative des cultures humaines) ; il permet notamment de découvrir et d'évaluer les réponses religieuses entendues sur des questions de société discutées par toutes et tous. Il permet également à des élèves de réfléchir et de clarifier leur propre positionnement face à « la religion ».

Dans une exposition sur la non-violence qui a eu lieu à la Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion d'Yverdon, du 20 au 24 mars 2017, les élèves de la filière concernée avaient un panorama des moyens d'action pour ne pas entrer dans une violence potentiellement destructrice. Un rappel de la trajectoire de modèles historiques (de Gandhi à Malala Yousafzai) ouvrait sur une double approche : des exemples d'actions collectives non violentes pour se faire entendre ; des exemples d'attitudes non violentes à un niveau interpersonnel (écoute, empathie, reformulation). Le rôle des traditions religieuses était également interrogé.

Dans l'étude des textes considérés comme fondateurs, le propos porte sur la diversité des interprétations. L'approche est, certes, d'abord historique (constitution d'un canon, enjeux de pouvoir, raisons politiques), mais aussi herméneutique. Les élèves apprennent que l'important est de voir ce que des hommes et des femmes ont pensé du texte. Par exemple, au sujet d'Abraham sur le point de sacrifier son fils, le rejet sarcastique du chanteur et poète Leonard Cohen (1969) ; ou, lors d'une visite de la synagogue de La Chaux-de-Fonds, la parole sans appel du président de la communauté israélite du canton de Neuchâtel : le sacrifice est interdit ; ou un romancier allemand qui met en scène un garçon fils de pasteur, en 1954, terrorisé par cette histoire (Delius, 1994) ; ou Mohamed Kacimi (2000), en colère contre toutes les exploitations iniques des textes religieux ; ou le réalisateur Fatih Akin (2008) qui imagine lors de la fête de Bayram, la rencontre entre une femme allemande venue faire le deuil de sa fille à Istanbul et un fils qui a coupé les ponts avec un père violent : la vie humaine a une valeur inestimable.

Quand du sacré fait autorité, rassure ou excite le plaisir infantile de la répétition (Boyer, 2002, p. 105), les enseignant·e·s vont aussi puiser dans les ressources de la culture contemporaine : la littérature, le cinéma, le théâtre, la BD ont cette capacité de débusquer le *sacralisé* pour questionner tout *sacralisable* et ouvrir des espaces de pensée, avec celles et ceux qui vivent ici et maintenant.

4 Du culte de l'accumulation à la mise en réseau des connaissances et des significations Exemples de lectures de la synagogue | Patricia Wegmann

« Il n'est au pouvoir d'aucune société de congédier le
"pourquoi ?", d'abolir cette marque de l'humain. »

Pierre Legendre, *La fabrique de l'homme occidental*, 1996

4.1 Quel sens donner à l'enseignement ? aux enseignements ?

Dans une société où l'accès aux informations s'est en apparence spectaculairement démocratisé, où moyennant un détour via internet les connaissances semblent s'être libéralisées, tout individu a pleine licence de se nourrir de l'illusion de maîtriser le savoir en tout temps et en tout lieu, et ce de manière boulimique s'il le souhaite. Légitimement, ceci ne va pas sans quelque peu remettre en question l'utilité d'un enseignement pour une large part dévolu à la transmission quantitative de connaissances, à la constitution d'un bagage culturel a fortiori cumulatif. La situation s'avère d'autant plus absconse pour de futur·e·s enseignant·e·s généralistes qui s'apprennent à se frotter à des générations potentiellement tout aussi érudites qu'elles et eux-mêmes.

La facilité des recherches tout azimut obnubile souvent la nécessité a priori plus fastidieuse, moins spectaculaire, de devoir vérifier, évaluer, pondérer la pertinence des propos recueillis, et corrélativement de mettre les informations en lien, de dégager une cohérence propre aux systèmes dont on appréhende les éléments de manière éparsée, de créer en somme du sens, et par là même de mieux appréhender la nature de sa propre relation à l'objet. Plutôt que de tendre vers une formation faite de minima que l'élève serait censé acquérir, j'aimerais dans cette contribution montrer l'intérêt qu'il y a à proposer aux élèves une trame signifiante souple sur laquelle viennent se greffer des éléments constitutifs nouant des liens multiples, tant avec des aspects exogènes ou transversaux qu'avec l'ensemble de la réalité racontée, construite en classe, et par là même aussi vécue. Voilà me semble-t-il un horizon d'approche(s) où les enseignant·e·s de gymnase ont un rôle de transmetteur essentiel à jouer vis-à-vis de leurs élèves.¹⁴ Voilà une perspective qui permet de remettre le vivant et sa complexité, ses paradoxes, voire ses incohérences au cœur des apprentissages. Voilà finalement aussi une approche qui permet de laisser une place prépondérante aux « pourquoi ? », aux interactions spéculatives et constructives avec des élèves pour une fois *non connectés*. Jusqu'à un certain point et selon le confort de l'enseignant·e avec une forme de maïeutique, les dispositions et habitudes du groupe à questionner des objets, ce sont les élèves qui dessinent la trajectoire que prend le cours par la nature de leurs questions et interventions, le rôle majeur de l'enseignant·e étant de susciter la réactivité des élèves, de tisser les liens et en dégager le sens général lorsque cela n'est pas induit par les élèves.

« La vie sociale est une scène ».
Erving Goffman, *Façons de parler*, 1987

4.2 Pourquoi s'intéresser à la synagogue ? aux synagogues ?

Le judaïsme étant autant si ce n'est plus qualifié d'orthopraxie que d'orthodoxie, il convient particulièrement bien à une réflexion sur ses espaces rituels emblématiques, sur les lieux où les activités religieuses au sens large se déroulent. Dans la plupart des courants du judaïsme contemporain, la synagogue en est venue à incarner un lieu de prédilection des rites réunissant la communauté locale dans ses activités *liturgiques* ordinaires.¹⁵ Le sens originel du terme grec de *sunagôgê*, réunion, assemblée, et ses désignations hébraïques *beit kneset*, *beit tefila*, maison d'assemblée, maison de prière, rappellent combien le judaïsme est une affaire d'hommes réunis autour d'une pratique communautaire.¹⁶

Les pistes didactiques proposées ci-après voudraient donc montrer qu'en explorant, par ramifications et essaimages, la synagogue telle qu'elle est généralement pensée et pratiquée aujourd'hui, au travers de son architecture, de son décor, des individus qui s'y mettent en scène, il est possible de rendre compte de l'économie générale du judaïsme et de ses matériaux de base, soit un dieu créateur, unique et universel, une alliance avec un peuple élu, et une terre, tout en maintenant une distance réflexive par rapport à une conception événementielle de l'imaginaire juif.¹⁷ Un édifice concret reflète certes une symbolique et des valeurs, mais reste une construction historique et humaine, repérable dans l'espace et le temps.

« Wer das Dichten will verstehen
muss ins Land der Dichtung gehen ».
Goethe, *West-östlicher Divan*, 1818-1827

14 Il serait optimiste, voire naïf de penser que l'ensemble des élèves se seraient toutes et tous déjà constitué·e·s un corpus de connaissances plus ou moins disparate en lien avec une pluralité de cultures religieuses de manière autodidacte, en navigant ça et là sur la toile, et qu'il suffirait désormais de leur montrer comment elles peuvent être reliées, comparées, contrastées entre elles. Le plus souvent leurs connaissances sont soit chétives, indifférentes, curieuses, parfois rétives, ou encore largement fondées sur des présupposés partisans. Il s'agit bien de donner aux élèves de la matière à mâcher, sans omettre de leur montrer différentes manières de la mastiquer et de la restituer dans un espace discursif respectueux des conceptualisations de chacun, dans le cadre de leur formation tout comme dans leur futur univers professionnel.

15 D'autres lieux de rassemblement collectifs véhiculant un symbolisme fort existent bien entendu. Ils prennent cependant souvent la forme de pèlerinages vers des lieux de mémoire de l'ensemble de la communauté, auxquels une dimension touristique peut également être associée. Ils font en ce sens partie d'un dispositif culturel *extra-ordinaire* et ne seront à ce titre pas invoqués ici.

16 Affaire d'hommes au sens littéral pour la grande majorité des communautés puisque c'est le *minian*, quorum de dix hommes consacrés de plus de 13 ans, et non l'édifice physique, qui prévaut pour définir l'espace synagogal.

17 La perception du judaïsme, autant du point de vue émique qu'étique, associe bien souvent la notion de « peuple » à une chronologie de faits glissant sans frissonner d'une histoire mythologique à une réalité historique de nature causale.

4.3 Imaginaires à l'œuvre

Les explorations subséquentes peuvent s'étendre, ou s'écourter d'ailleurs, selon l'intérêt et la dynamique du groupe auquel elles s'adressent. Seules quelques illustrations et éventuellement des extraits de textes de référence sont nécessaires à sa réalisation. A nouveau, l'ordre dans lequel les sources sont exploitées est moins important que le réseau de sens, l'idée générale qui s'en dégage et que l'élève conserve en bout de parcours essentiellement iconographique dans ce cas. Il aura ainsi acquis une trame sur laquelle il saura adjoindre les informations qu'il rencontrera ultérieurement dans le cadre notamment de la préparation de ses propres cours. Finalement, l'objectif ici n'étant pas de faire un exposé exhaustif sur la synagogue, mais de mettre en avant des pistes pour l'exploiter d'un point de vue didactique, les trois trajectoires présentées sont volontairement laconiques et complémentaires, et ne prétendent en aucun cas épuiser l'ensemble des aspects et des réseaux sémantiques qui peuvent être envisagés.

- L'observation sommaire de l'enveloppe de quelques synagogues, géographiquement éloignées ou non, contemporaines ou non,¹⁸ permet assez aisément d'induire l'absence de codification particulière au niveau de l'architecture extérieure de l'édifice¹⁹ qui est avant tout considéré comme un espace fonctionnel au service de l'étude et d'une praxis concourant à la transmission d'une tradition au sein d'une collectivité.²⁰ A l'instar de la plasticité des synagogues rencontrée, le judaïsme n'est pas univoque et a évolué dans le temps comme dans l'espace, dans son rapport à soi et à l'Autre. Ainsi son lien intime à la diaspora et à ses évolutions peut se lire dans son architecture, dans son agencement, mais également dans ses motifs décoratifs telle que l'étoile de David qui ne devient un symbole emblématique du judaïsme qu'avec l'essor du sionisme et les idéologies nationalistes et émancipatrices de la fin du 19^e siècle qui le nourrissent, puis encore plus funestement avec le poids mémoriel qu'il revêt durant la Seconde Guerre mondiale.
- L'orientation habituelle, et non prescrite, des synagogues en direction de Jérusalem, avec en leur extrémité l'*aron hakodech*²¹, arche sainte, où sont conservés les rouleaux de la Torah, les *menorahs* à sept (ou neuf) branches²², le *ner tamid*, le *parokhet*, certains rituels dénotant le respect, la révérence, certaines inscriptions talmudiques et une décoration abondante rappelant la sainteté de l'armoire²³ permettent à leur tour de montrer le lien de continuité établi par le Talmud entre le Temple de Jérusalem et la synagogue sans qu'il y ait identité de statut entre ces espaces.²⁴ En contrepartie, la sacralité acquise par la Torah et son étude est attestée par les diverses prescriptions et nombreux tabous associés à la confection et à la manipulation des rouleaux, notamment par l'utilisation du *yad* lors de sa lecture qui incarne la nécessité vitale de la tradition orale, de l'interprétation continue, faute d'en faire littéralement un écrit mort et impur par contagion.²⁵ Le décorum et la ritualisation accordés à l'arche sainte ainsi qu'aux rouleaux qu'elle abrite rendent parfaitement compte de la transformation d'une tradition construite autour d'un temple et de ses sacrifices à la conception d'une religion universelle intériorisée. Les objets associés à la prière et son exécution rituelle en sont à nouveau autant de manifestations.²⁶
- L'organisation et l'exploitation des espaces et agencements intérieurs des synagogues permettent quant à elles d'appréhender les dynamiques internes de la communauté étroitement en lien avec sa conception de la transmission de la tradition, sachant également que celles-ci ne sont pas hermétiques à la société environnante et que leurs relations évoluent dans le temps, soit depuis le 18^e siècle entre désirs d'intégration, d'émancipation, ou encore réactions vives à la modernité. La position centrale ou non de la *bimah*,²⁷ sa surélévation²⁸ et

18 Les illustrations du « Tableau comparatif à l'échelle de toutes les synagogues de Suisse » (figure 9) présentent les avantages du nombre et de la diversité sur un seul document. Elles peuvent en outre servir à anticiper une visite *in situ*, voir note 31.

19 Il est significatif que la synagogue soit réinterprétée comme étant d'origine mosaïque par les textes de référence dès lors qu'elle émerge historiquement comme une institution permanente, très probablement dès la période de l'exil babylonien (Bacher & Dembitz, 1906 – voir notamment la partie « Position of Synagogue Building » pour l'absence de codification stricte quant à la construction d'une synagogue et « Honor Must Be Paid to Synagogue » pour en contrepartie les nombreuses recommandations quant à l'attitude de révérence à adopter envers le bâtiment).

20 Les synagogues peuvent inclure des espaces distincts, dont notamment une ou des pièces réservées à l'étude, des *batei midrash*.

21 Les termes ashkénazes connaissent logiquement leur correspondant séfarades, omis ici par volonté de simplification. Leur évocation peut cependant contribuer à rappeler la pluralité culturelle des judaïsmes.

22 Il semble que la Halakha interdise de reproduire les accessoires du Temple à des fins rituelles et ceux-ci doivent comporter des différences par rapport aux descriptions des originaux (Exode 25 : 31 *et seq*, Exode 37 :17 *et seq* pour la menorah – voir également Adler & Eisenstein, 1906 et Hirsch & Nowack, 1906).

23 Epstein-Mil (2015), illustrations p. 26, 32, 34.

24 Le Temple était investi de la présence divine contrairement à la synagogue qui n'est pas un espace consacré.

25 Mishna, Yadaïm, chapitre 3.

26 Voir les usages et les significations accordées à la *kippa*, au *talit* ou encore aux *tefillin*, emblématiques de l'égale importance accordée à l'action et à la pensée.

27 Epstein-Mil (2015), illustration p. 27, 152, 258.

28 Le *gabbai*, administrateur synagogal, appelle les membres autorisés à lire à « monter (*aliyah*) à la Torah », ce qui n'est pas sans résonances liées au Temple.

la disposition de l'assemblée de manière concentrique ou en direction de l'arche sainte sont autant de manifestations de l'absence de hiérarchie rabbinique structurée, malgré la spécialisation de certains membres de la communauté, et de son attachement à une pensée orthodoxe, conservatrice ou libérale. La place dévolue aux femmes, tant spatialement que dans l'exécution des rites, en est encore un signe fort et rappelle l'ambiguïté foncière de leur statut ; juchées sur une galerie surélevée et/ou séparées physiquement par une cloison *mekhitsa*²⁹, exclues en principe de toute responsabilité *liturgique* communautaire, elles ont cependant un rôle inaliénable à jouer dans la transmission biologique et culturelle de la tradition dans la sphère domestique³⁰ et ont gagné une forme d'indépendance dans d'autres réalités de la vie profane.

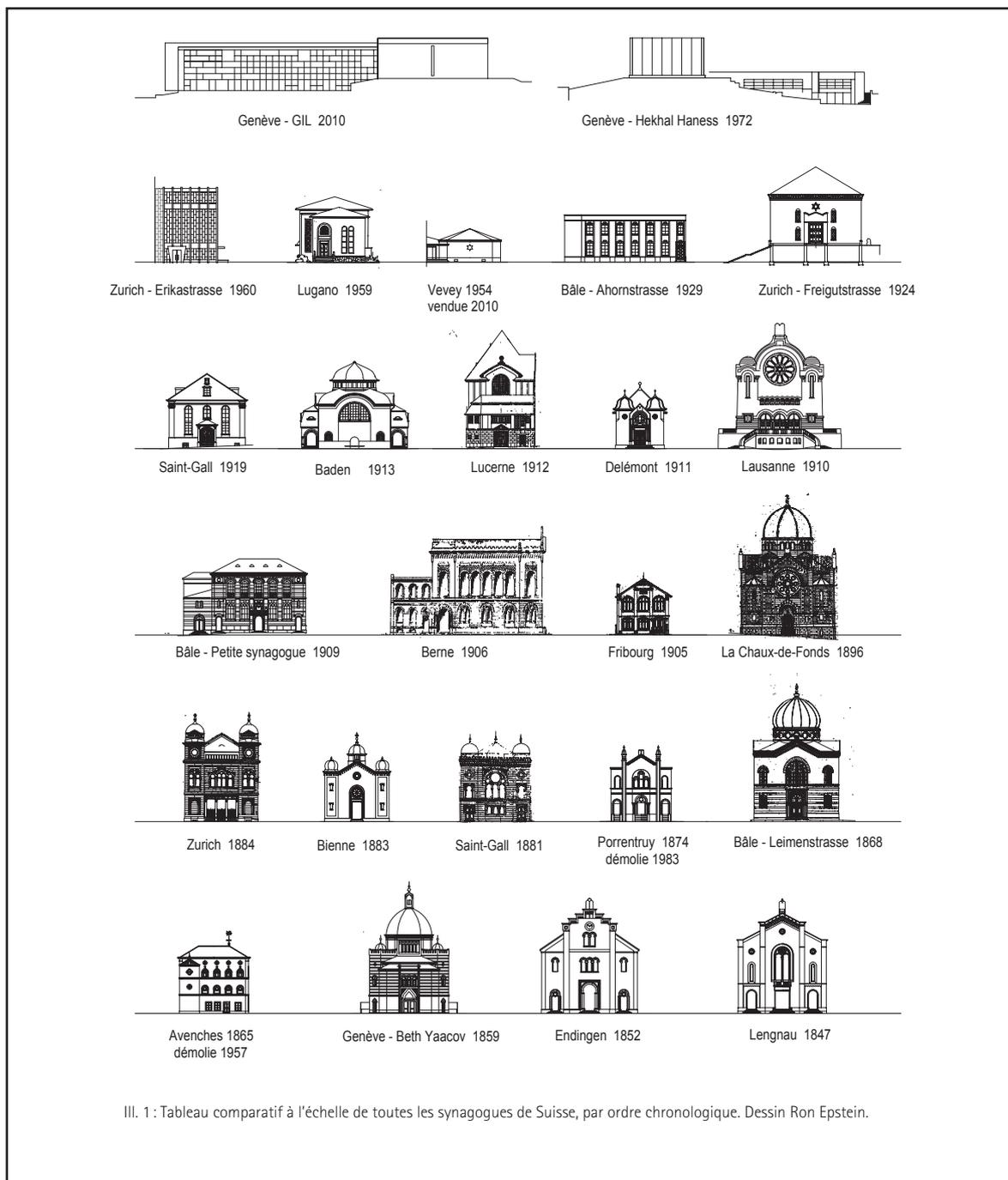


Fig. 9 : Tableau comparatif à l'échelle de toutes les synagogues de Suisse (source : Epstein-Mil, 2015, p. 14)

29 Réminiscence encore, il semble, des activités autorisées au Temple.

30 Si la communauté peut se définir par une orthopraxis culturelle, une part non négligeable de cette praxis est accomplie au niveau de la subdivision fondatrice de la famille.

A l'extrêmement lapidaire tour d'horizon esquissé ici pourraient encore se greffer de multiples ramifications à l'instar d'une réflexion sur la temporalité juive via le calendrier hebdomadaire et les fêtes annuelles, notamment celles dites de pèlerinage, célébrées pour une large part à la synagogue. Peu s'en faut alors pour retomber sur nos pierres, celles du Mur des Lamentations cette fois, et ainsi questionner la tension vers la sacralité des édifices juifs sous un nouvel angle.³¹ En définitive, toutes ces trames narratives distinctes concourent à leur rythme et à leur manière à rendre compte d'une idée de la divinité, d'une alliance et d'une terre, dont la réalité est elle-même traduite par l'ambiguïté inhérente aux synagogues, entre matérialité et symbolique.

« L'homme n'est pas seulement un être qui s'adapte, mais un être qui s'invente. »

Maurice Godelier, *Au fondement des sociétés humaines*, 2007

4.4 De l'autonomie des parcours

Quelque peu en porte-à-faux avec des présentations plus encyclopédiques du religieux, cette brève esquisse d'une option didactique a essentiellement voulu mettre en scène la possibilité de restituer l'intelligibilité d'une tradition particulière en examinant un de ses espaces rituels et en mettant ses éléments constitutifs en relation dialectique. Les cheminements parcourus et ramifications parcourables constituent autant de variations imaginables qu'il y a de relations potentielles entre élève et enseignant·e et tradition religieuse particulière.³² En d'autres termes, il s'agit aussi pour l'enseignant·e de se mobiliser en faveur d'une approche dynamique de la réalité, d'assumer son histoire *subjective* dans l'acte de transmission de connaissance et non se satisfaire d'en inculquer les fondements et fonctionnements, trop souvent pensés – et présentés – comme *objectifs*.

Face à la maréchaussée d'informations disparates et contradictoires mises à dispositions par les médias et les technologies actuelles, prétendant non sans paradoxes libéraliser l'accessibilité des données et contribuant de manière concomitante à l'urgence de l'immédiateté et de la maîtrise, la priorité devrait en effet être donnée aux apprentissages favorisant un sens critique et constructif sur la société environnante, l'élaboration circonstanciée de réseaux significatifs. C'est, me semble-t-il, participer de manière simple et concrète aux questions liées à la transmission entre les générations, que nous devons à notre tour renouveler de manière créative. C'est enfin « s'efforce[r] d'accroître la valeur *individuelle* » de nos élèves (Roorda, 1984, p. 69) en lieu et place de les préparer à un destin *burn-outesque*.

5 Du décentrement à l'attention

| Claude Welscher

« Il n'y a pas d'autre monde que le monde ordinaire, celui avec qui je suis en conversation. »

R. W. Emerson, *Experience*, 1844

Me voici, en octobre 2017, à ma table de travail, cherchant à élaborer mon enseignement d'histoire et sciences des religions pour la classe de 4^{ème} Maturité spécialisée option pédagogie (MSOP).

La classe sera composée d'élèves à qui la branche est aussi inconnue qu'elle est imposée³³, qui ne la suivront que durant deux périodes hebdomadaires sur à peine plus de six mois, cela sans aucune notation mais avec un examen final et validable dans la suite de leur formation ; sans compter la dimension éthique que suggère le libellé de cours. Comment faire ?

Le temps va manquer³⁴ et je connais bien ces élèves au travers de mon enseignement du français et de la philosophie dans les classes de Certificat dont ils et elles sont issu·e·s : généreuses et généreux, volontiers dans l'affectif, mais aussi parfois très scolaires, facilement déstabilisé·e·s ou dogmatiques lorsque certains savoirs viennent défier l'une

31 Une prolongation substantielle pourrait encore consister en la visite d'une synagogue locale afin de faire advenir très concrètement la relativité de tout discours sur le vivant, ici y compris la pierre, en faisant contraster le discours (émique) d'un représentant de la communauté à la production (étique) échafaudée, voire non sans équivoque, édifée en classe.

32 Il va sans dire que l'horizon d'analyse exprimé demeure a fortiori respectueux des paradigmes des sciences humaines et sociales. Bien que cet aspect n'ait été développé dans cette contribution, la transmission d'une posture épistémologique attentive aux sensibilités religieuses qui feront inéluctablement partie du décor dans le futur cadre professionnel des élèves est une dimension constitutive de l'activité de l'enseignant·e.

33 Contrairement à l'Option complémentaire de la voie Maturité « académique » qui fait l'objet d'un choix et se déploie sur toute l'année scolaire et trois périodes par semaine.

34 La dotation horaire globale n'excède pas les soixante périodes, soit quarante-cinq heures.

ou l'autre idée reçue, conception morale ou argument d'utilité.

Comment faire alors pour introduire ces futur-e-s enseignant-e-s et intervenant-e-s sociales et sociaux aux « cultures religieuses » (alors que certain-e-s s'attendent à un « catéchisme ») conjointement à une « éthique » (et non à une morale) ?

Octobre, première heure de cours. Après les présentations d'usage, j'ouvre mon cours à peu près ainsi :

« ... même si nous aborderons, pour chacune des traditions majeures, les principaux éléments de foi et de pratique, il faut d'abord comprendre ceci : étudier les questions religieuses ce n'est pas se pencher sur quelque chose d'abstrait et un peu lointain ou sur des « croyances » irrationnelles dont on ne comprend pas bien le sens. La foi en Dieu ou en Allah, la pratique de la voie du Bouddha ou du Dharma hindou, de même que la question de l'athéisme sont des questions vives, ce qui veut dire qu'elles engagent très concrètement et très profondément la vie des personnes, dans leur vie de tous les jours : certains acceptent de sacrifier leur vie pour leur foi. Et un jour prochain, parmi vos futurs élèves ou usagers, il y aura des chrétiens, des musulmans, des hindous pour qui la dimension religieuse est essentielle dans leur façon de vivre, de sentir, de penser et surtout d'entrer en relation. Même s'ils n'en parlent pas directement, ils ne laisseront pas leur appartenance religieuse au vestiaire. Elle colorera, parfois fortement, leur façon d'être là. Par conséquent, la manière dont nous-mêmes comprenons l'autre, sa religion et sa façon de la vivre vont jouer un rôle important dans la manière dont nous nous rapportons à lui...

Passée l'introduction, je me proposais d'ouvrir un catalogue de représentations (« que peut-on entendre par religion ? », etc.). Mais très rapidement, des questions « hors-sujet » se font entendre. En fait je vais bien vite réaliser à quel point ces interrogations ne sont pas hors de propos mais, au contraire, au cœur de cet enseignement, dans ce qu'il a de plus vif.

- Monsieur, j'ai une question. Il y a quand même des gens pour qui la religion est surtout un prétexte ou une façon de « faire genre », qui sont pas sincères.
- C'est vrai. Moi, j'ai un ami qui se dit musulman, mais qui ne fait pas la prière, boit parfois de l'alcool, fait ramadan seulement quelques jours. Il prétend être musulman, mais en fait, il l'est pas [...]

Apparemment, mon introduction a porté. Au-delà de ce que j'imaginai. Nous voici immédiatement aux prises avec, conjuguées, les questions de doctrine, d'orthopraxie, de tradition, de pluralité des pratiques, de revendication (au sens anglais de *claim*) d'appartenance et surtout d'épistémologie et d'éthique. Cet élève m'offre une occasion magnifique de poser la question épistémique comme étant d'abord celle d'une posture relationnelle.

- [...] Ça dépend.
- Ça dépend pas vraiment Monsieur, il respecte rien !
- En fait si, ça dépend. Ça dépend de la façon dont vous, vous comprenez « être musulman ». Pour comprendre, il faut qu'on se pose la question de savoir ce que ça veut dire pour lui « je suis musulman » ? Est-ce que respecter tous les rites de l'islam ferait nécessairement de lui un « bon musulman » ?
- Oui, mais il y a quand même des bases...
- Probablement, mais ces bases n'existent pas indépendamment de ceux qui les pratiquent. Vous voyez, vous pouvez d'un côté qualifier les personnes selon une liste de critères normative ou, au contraire, poser la question de savoir pourquoi, pour votre ami, dans sa vie pratique, en dépit de tous ce que vous percevez comme ses manquements rituels, il est important de se dire musulman. Vous comprenez ? Quand votre ami dit « je suis musulman », que dit-il ? Que dit-il de lui, de sa vie ordinaire ? Il sait parfaitement qu'il déroge aux cinq piliers. Alors en quoi, néanmoins, cette affirmation est-elle importante pour lui, et comment est-elle importante ?
- C'est vrai qu'il faut pas essayer de lui dire qu'il est pas musulman.
- Donc c'est important pour lui. Et de façon surprenante il semble d'autant plus attaché à sa tradition qu'il ne la pratique pas.
- Vous remarquez d'ailleurs que, symétriquement, ce qui est important pour vous dans « être musulman » apparaît dans la définition que vous en donnez. Et c'est à travers cela que vous abordez votre ami.
- Moi Monsieur, je suis musulman et c'est exactement ce qui m'arrive. Je fais le ramadan pour ma famille, mais franchement...
- Donc vous ne seriez pas vraiment musulman ?

- Ah si, je suis musulman !
- C'est exactement ce dont nous parlons.

« Where do we find ourselves ? » demande Emerson dans la première phrase d'*Experience* (1844/2010). Où nous trouvons-nous, dans la double acception de se situer et de vivre dans la relation une rencontre avec soi-même ?

Dire cela est aussi une question épistémologique.

Même s'il est absolument indispensable d'apporter de l'information, de la doctrine, de la sociologie, cette « pulsion de généralité » critiquée par Wittgenstein dans le *Cahier bleu* ne répond pas à cette difficulté de l'ordinaire, à la question pratique de la posture épistémique et relationnelle soulevée par ces échanges. Dans cette perspective, un apprentissage est indissociable de la forme de vie dans laquelle il a lieu, qui le met en jeu et qu'il met en jeu. Et l'élève informe ce savoir en tant qu'il lui est adressé et lui fait faire l'expérience d'une autre voix que celle de l'enseignant-e, singulière et surtout irréductible. Dès lors, comme le relève Sandra Laugier à propos du Cavell de *In Quest of the Ordinary* :

notre problème n'est pas l'ignorance où nous sommes du monde, mais notre refus de le connaître et de le sentir. Notre volonté, nos tentatives de maîtriser le monde et les choses, de les saisir à tous les sens du terme (matériellement et conceptuellement), nous en éloignent (Emerson) (Laugier, 2005, p. 159).

Au sortir de ces deux premières périodes, je réalise que je me trouve dans la même situation pratique que celle que je leur annonçais en ouverture. La surprise de l'intense participation des élèves et de leur implication (qui ne se démentira pas au fil du semestre, des différents sujets et des activités hors-les-murs que je leur associe) appelle de ma part à une élaboration des connaissances (fussent-elles théoriques) comme une réponse pratique à ces voix qui se font entendre et qu'on n'est jamais indubitablement certain d'avoir bien comprises. La posture épistémique et éthique n'est plus celle de ce décentrement invoqué comme la vertu cardinale de l'anthropologie³⁵ mais celle où le savoir vient prendre place dans l'expérience, comme expérience de prêter attention à ce qui importe et que la philosophie américaine nomme *care*.



A propos des auteur-e-s

Philippe Bornet (Dr. ès lettres, Université de Lausanne) est maître d'enseignement et de recherche dans la section des langues et civilisations d'Asie du Sud à l'université de Lausanne. Il travaille notamment sur l'histoire des interactions religieuses entre l'Inde (traditions hindoues) et la Suisse. En parallèle, il enseigne l'Histoire et sciences des religions au gymnase.

Philippe.bornet@unil.ch

Nicole Durisch Gauthier est professeure HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. 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

35 Sans exposer extensivement ma réflexion à propos de la notion de « décentrement », disons simplement que celle-ci suppose, à mon avis, cette posture paradoxale qui consiste à se tenir « ailleurs », « hors » de (mais où ?) notre lieu d'énonciation, souvent par l'artifice stylistique d'une écriture « objective ». Il ne s'agit bien entendu pas de lui préférer l'opinion, mais simplement de considérer que l'objectivation discursive n'engendre en rien l'absence d'énonciation et donc d'emprise sur le phénomène. Assumer être porteuse ou porteur d'une voix et d'être par conséquent le lieu d'une centration permet de prendre en compte celle de l'autre comme nous mettant en jeu et d'envisager que ce qui nous importe (et que nous cristallisons souvent sous forme abstraite théorique) coïncide rarement avec ce qui importe dans l'ordinaire, le nôtre comme celui d'autrui. Or, pensons-nous, c'est à cela qu'il convient de prêter attention.

Anne-Sylvie Schertenleib enseigne au gymnase. Elle a obtenu un CAS en relations interculturelles (Genève, 2011), débouchant sur la publication d'un ouvrage intitulé «Toutes ces choses extrêmes et si importantes» (Editions de la Thièle, 2014).

annesylvie.schertenleib@vd.educa.net2.ch

Patricia Wegmann est enseignante au gymnase.

patricia.wegmann@vd.educa.net2.ch

Claude Welscher est maître de gymnase. Titulaire d'un DEA « Eléments pour un paradigme du jeu et du théâtre dans l'étude des rites de transe et de possession » de l'Université de Lausanne, il est actuellement chercheur au sein du Groupe Anthropologie et Théâtre.

claudewelscher@hotmail.com

Références

Adler, C. & Eisenstein, D. (1906). Menorah. *JewishEncyclopedia.com*. Récupéré le 18 avril 2017 sur le site de l'encyclopédie : <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/10685-menorah>

Akin, F. (2008). *De l'autre côté*. France : TF1 Vidéo.

Akrich, M. (1992). The De-Description of Technical Objects. Dans W.E. Bijker et J. Law (dir.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (p. 205-224). Cambridge: MIT Press.

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris : Flammarion.

Azia, R. (2005). « Lieux juifs » : solitude du Mont, rumeurs du Monde. *Revue de l'histoire des religions*, 4. Récupéré le 27 mars 2017 : <http://rhr.revues.org/4230> ; DOI : 10.4000/rhr.4230

Azia, R. (2005). *Le judaïsme*. Paris : La Découverte.

Bacher, W., Dembitz, L. N. (1906). Synagogue. *JewishEncyclopedia.com*. Récupéré le 18 avril 2017 sur le site de l'encyclopédie : <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/14160-synagogue>

Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde : Begriffe, Konzepte, Programmatik/Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions/Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 8-25. Récupéré le 7 avril 2017 sur le site <http://www.religionskunde.ch>

Boyer, F. (2002). *La Bible, notre exil*. Paris : P.O.L.

Cavell, S. (1994). *In Quest of the Ordinary : Lines of Skepticism and Romanticism*. Chicago: University of Chicago Press.

Cohen, L. (1969). Story of Isaac. Dans *Songs from a Room* (vinyl record). Nashville : Columbia.

Delius, F.C. (1994). *Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud (DFJC). (2016). *Maturité spécialisée orientation pédagogie. Plans d'études et critères de réussite*. Récupéré le 6 avril 2017 sur le site de l'Etat de Vaud : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgpep/fichiers_pdf/DGEP_MSOP_WEB_PROD.pdf

Emerson, R. W. (1844/2010). *Experience*. Charleston : Nabu Press.

- Epstein-Mil, R. (2015). *Les synagogues de Suisse. Construire entre émancipation, assimilation et acculturation*. Neuchâtel : Editions Alphil.
- Fellous, S. (2008, sept.-oct.). Histoire du judaïsme. *Documentation photographique*, 8065. Paris : La documentation française.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginaire, l'imaginé & le symbolique*. Paris : CNRS.
- Goffman, E. (1981/1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- Heilman, S. C. (1976). *Synagogue Life. A Study in Symbolic Interaction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Hirsch, E. & Nowack, W. (1906). Candlestick (Hebrew, « menorah »; Aramaic, « nebrashta », Dan. v. 5). *JewishEncyclopedia.com*. Récupéré le 18 avril 2017 sur le site de l'encyclopédie : <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/3964-candlestick>
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse ? *Revue de didactique des sciences des religions/Zeitschrift für Religionskunde*, 2, 79-87. Récupéré le 5 avril 2017 sur le site <http://www.religionskunde.ch>
- Jacobs, J., Brunner, A. W. (1906). Synagogue Architecture. *JewishEncyclopedia.com*. Récupéré le 18 avril 2017 sur le site de l'encyclopédie : <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/14161-synagogue-architecture>
- Jarrassé, D. (2005). Fonctions et formes de la synagogue : refus et tentation de la sacralisation. *Revue de l'histoire des religions*, 4. Récupéré le 27 mars 2017 sur le site <http://rhr.revues.org/4216> ; DOI : 10.4000/rhr.4216
- Jensen, T. (2011). Why Religion Education ought to be Part of the Public School Curriculum. Dans L. Franken & P. Loobuyck (dir.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (p. 131-149). Münster : Waxmann.
- Kacimi, M. (2000). *La Confession d'Abraham*. Paris : Gallimard.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence : une anthropologie des Modernes*. Paris : La Découverte.
- Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance. *Multitudes*, 23, 153-167.
- Laugier, S. (2009). L'éthique comme politique de l'ordinaire. *Multitudes*, 37-38, 80-88.
- Legendre, P. (1998). *La 901^e conclusion. Étude sur le théâtre de la Raison, I*. Paris : Fayard.
- Morgan, D. (2010). *Religion and Material Culture: The Matter of Belief*. Abingdon / New York: Routledge.
- Morgan, D. (n.d.). *Religious Studies Project*. Récupéré le 27 mars 2017 sur le site <http://www.religiousstudiesproject.com/podcast/podcast-david-morgan-on-material-religion/>
- Prohl, I. (n.d.). *Materiale Religion*. Récupéré le 27 mars 2017 sur le site de l'Université d'Heidelberg : http://www.zegk.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/mitarbeiter/pages/prohl-materiale_religion.html
- Roorda, H. (1984). Le Pédagogue n'aime pas les enfants. Dans D. De Rougemont, H. Roorda & E. Gillard (dir.), *Trois pamphlets pédagogiques*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e – XX^e siècle)*. Paris : Albin Michel.
- Waquet, F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent. XVI^e-XXI^e siècles*. Paris : CNRS Editions.
- Wittgenstein, L. (1958/1996). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Paris : Gallimard.

Crédits iconographiques

Figure 1-8

Photographies de Philippe Bornet.

Figure 9

Epstein-Mil, R. (2015). *Les synagogues de Suisse. Construire entre émancipation, assimilation et acculturation*. Neuchâtel : Editions Alphil, p. 14. Nous remercions la maison d'éditions Alphil de nous avoir autorisé à reproduire cette planche.