

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

**Revue de didactique
des sciences des religions**
Recherche – didactique – enseignement

Numéro 4 /
2017

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Forschung / Recherche

E. Karachontziti – L'enseignement religieux au service de l'éducation à la citoyenneté : le cas grec (1991-2006)

D. Curchod-Ruedi – Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant

A. Rota & S. Müller – L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse. Partie 1 : Le canton de Vaud

S. Müller & A. Rota – Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz. Teil 2: Kanton Bern

Didaktik / Didactique

P. Bleisch – La notion de « religion(s) » dans le *Lehrplan 21*.

K. Frank & P. Bleisch – Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion

Unterricht / Enseignement

P. Bornet et al. – 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

Rezensionen / Comptes rendus

Impressum / Impressum

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde
Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions

Redaktion / Comité de rédaction

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Katharina Frank, Universität Zürich

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève
Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Luzern

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Dr. phil. Guido Estermann, Pädagogische Hochschule Schwyz
Dr. phil. Ansgar Jödicke, Lehrstuhl für Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Dr. phil. Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Lina Molokotos-Liederman, University of the Arts, London
Sybille Rouiller, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Amalia Terzidis, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco, Lehrstuhl für Religionswissenschaft, Universität Freiburg (Layout, Website)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*
Dr. Petra Bleisch
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique*
Murtengasse / *Rue de Morat 36*
1700 Freiburg / *1700 Fribourg*
info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen

S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch

www.zfrk-rdsr.ch

ISSN (SD) 2297-6469

Dank / Remerciements

Die vierte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg, der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) publiziert.

Ce numéro 4 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg, de la Haute école pédagogique du canton de Vaud et de la Société suisse pour la sciences des religions (SSSR).

Mitgliedschaft Kofadis / Adhésion Cofadis

Der Verein 'Gesellschaft für Religionskunde' ist Mitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis).

L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence fédérale des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis).

Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext“ befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.

Sie erscheint in der Regel zweimal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge in den Rubriken Forschung und Didaktik werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimum un an à l'avance. Tous les articles des rubriques Recherche et Didactique font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe deux fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

La requête et l'examen des articles

Index

Forschung / Recherche

- Eleni Karachontziti** – L'enseignement religieux au service de l'éducation à la citoyenneté : le cas grec (1991-2006) 7
- Denise Curchod-Ruedi** – Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant 21
- Andrea Rota & Stefan Müller** – L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux 19^e et 20^e siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : Le canton de Vaud 29
- Stefan Müller & Andrea Rota** – Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 2: Kanton Bern 45

Didaktik / Didactique

- Petra Bleisch** – La notion de « religion(s) » dans le *Lehrplan 21*. Réflexions sur les sciences des religions et conclusions pour la didactique de la branche 61
- Katharina Frank & Petra Bleisch** – Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions 70

Unterricht / Enseignement

- Philippe Bornet, Nicole Durisch Gauthier, Anne-Sylvie Schertenleib, Patricia Wegmann & Claude Welscher** – 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 80

-
- Rezensionen / Comptes rendus** 98



Forschung
Recherche

L'enseignement religieux au service de l'éducation à la citoyenneté : le cas grec (1991-2006)

Eleni Karachontziti

Traditionnellement, l'école grecque propose un cours de religion obligatoire et confessionnel qui renvoie à la construction de l'identité grecque dont la religion orthodoxe est partie intégrante. Cependant, dès 2003, l'État grec s'engage à construire la citoyenneté européenne d'une manière plus solide à travers le renouvellement de son matériel didactique. Cette recherche a pour but d'analyser les contenus des manuels scolaires du cours de religion en Grèce afin d'étudier l'impact de l'évolution d'un enseignement religieux désormais intégré à l'éducation à la citoyenneté. L'article constate que cette évolution, encouragée par les institutions éducatives européennes, a des effets dans la construction du discours scolaire et sur la façon de percevoir les faits religieux par les acteurs et actrices.

Zusammenfassung

Herkömmlicherweise bietet die Schule in Griechenland einen obligatorischen konfessionellen Religionsunterricht an, der auf die griechische Identität verweist, zu deren integralem Bestandteil die griechisch-orthodoxe Religion gehört. Allerdings machte sich der griechische Staat ab 2003 auf den Weg, mittels einer Erneuerung des didaktischen Materials eine solidere Basis für eine europäische Staatsbürgerschaft zu schaffen. Die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, die Inhalte der in Griechenland verwendeten Religionslehrmittel zu analysieren, um den Einfluss der Veränderung des Religionsunterrichts, der weiterhin Teil staatsbürgerlicher Erziehung ist, herauszuarbeiten. Der Beitrag kommt zum Schluss, dass diese Entwicklung, angeregt durch europäische Bildungsinstitutionen, eine Wirkung hat bei der Konstruktion des schulischen Diskurses und auf die Art und Weise, wie religiöse Phänomene durch soziale Akteur/-innen wahrgenommen werden.

Summary

Traditionally, Greek schools provide an obligatory course of denominational religious education related to the construction of Greek identity, of which the Orthodox religion is an integral part. From 2003, however, the Greek state set out to construct European citizenship on a more solid basis through a renewal of its didactic material. This article analyses the content of school manuals for religious instruction in Greece, with a view to studying the impact of changes in a religious education now integrated into citizenship education. It is found that these changes, encouraged by the European educational institutions, have effects on the construction of school discourse and on how religious knowledge is perceived by social actors.

1 Introduction

En 2003, l'État grec reçoit un financement européen pour renouveler son matériel didactique. Cependant cette aide est assortie de l'obligation de respecter les priorités des politiques européennes sur certains sujets. L'une de ces priorités consiste en la promotion plus solide de la citoyenneté européenne (soutenue par le *Programme opérationnel pour l'éducation et la formation professionnelle*, EPEAEK 2, en grec, ou P.O. « Education », en anglais¹). Or, la construction de la citoyenneté européenne implique le passage d'un modèle représentatif du citoyen à un modèle participatif (Stamelos, 2009). Cet article exposera donc les efforts du système éducatif grec pour adapter les manuels scolaires du cours de religion au programme éducatif de l'« Éducation à la citoyenneté » encouragée par les institutions communautaires européennes² – et plus précisément il traite des transformations du discours

1 Voir le site du programme (<http://www.epeaek.gr>) publié par le Ministère de l'éducation nationale et des affaires religieuses, et plus précisément la page suivante : http://www.epeaek.gr/epeaek/sitecontent/KeF_2_Anath.pdf

2 La revue de la bibliographie spécialisée montre d'ailleurs le regain de l'intérêt scientifique pour le rôle de l'enseignement religieux dans la formation citoyenne (Willaime, 2014).

des manuels scolaires du cours de religion. En effet, l'enseignement du religieux est considéré comme nécessaire dans ce changement de paradigme, d'autant plus que nos sociétés deviennent de plus en plus multiculturelles et que les identités religieuses ne sont plus limitées à la simple sphère privée (Willaime, 2014 ; Paidagogiko Institutoto, 2013). Dans le cadre notre analyse, il faut noter que la Grèce encourage un dispositif des manuels scolaires assez traditionnel. Un seul manuel existe par cours et par classe, pour toutes les écoles du territoire grec. Celui-ci est rédigé sous le contrôle étatique et il constitue un enjeu important pour le système éducatif.

L'année 2003 est la date à laquelle la rédaction des manuels scolaires est intégrée dans le programme de financement européen. Pour identifier les transformations du discours, nous avons procédé à l'analyse de contenu de huit³ manuels scolaires du cours de religion rédigés de 1991 à 2006. Ainsi, l'étude du discours véhiculé par les manuels rédigés antérieurement à 2003 met en lumière les transformations de celui-ci suite à son adaptation aux règles des institutions communautaires. L'analyse du discours a porté sur les thématiques suivantes : a) l'orthodoxie et la nation grecque, b) le panthéon olympien et sa mythologie, c) religion et Europe, d) les autres chrétien-ne-s (catholiques et protestant-e-s), e) les autres religions (judaïsme et islam, en particulier).

1.1 Un enseignement confessionnel

La Grèce fait partie de cette majorité de pays européens dont l'enseignement religieux est confessionnel. La particularité de ce dernier consiste cependant dans le fait qu'il est obligatoire, tant pour les écoles publiques que privées.⁴ Ainsi, tous les élèves suivent un cours de religion de deux heures par semaine à partir de la 3^{ème} classe de l'école primaire jusqu'à la première classe du lycée ; pour les deux dernières classes du lycée, l'enseignement religieux se limite à une heure par semaine. En outre, la prière matinale, les symboles religieux dans la classe, l'assistance des élèves aux messes ecclésiastiques pendant les grandes fêtes religieuses et nationales⁵ (les enseignant-e-s accompagnent les élèves), l'invitation des membres du clergé à donner leur bénédiction aux élèves et aux enseignant-e-s au début de l'année scolaire ne sont que des exemples du rôle donné à la pratique religieuse dans la socialisation des jeunes et dans la formation de l'identité nationale chez les Grec-que-s (Molokotos-Liederman, 2005, p. 74). Le droit de dispense d'assiduité⁶ est prévu pour les élèves non-orthodoxes. Il s'applique après réception d'une attestation des parents, ou de l'élève majeur-e, demandant une dispense exceptionnelle du cours pour des raisons de conscience religieuse.⁷ La déclaration de la religion à laquelle l'élève appartient n'est pas obligatoire.⁸ Par ailleurs, les chef-fe-s d'établissement affirment que les demandes d'exemption sont rares parce que les élèves ne souhaitent pas être marginalisé-e-s (Molokotos-Liederman, 2004a, p. 78 ; Karachontziti, 2015). Enfin, de nouveaux programmes scolaires ont été rédigés en 2011, dans lesquels est tentée une ouverture remarquable vers l'altérité, mais ceux-ci ne sont pas entrés en vigueur (Koukounaras-Liagis, 2015). Ce manque d'adaptation de l'État grec aux nouvelles tendances pédagogiques témoigne des liens forts avec l'Église de la Grèce. Cependant, des évolutions sont attendues à partir de l'année scolaire 2017-2018.

Cette coloration religieuse tant du point de vue de la tradition populaire que du paysage scolaire résulte du cadre constitutionnel et législatif du pays qui reflète le fort lien entre la religion orthodoxe et l'identité nationale grecque. Selon l'article 3 de la Constitution grecque (1975/2001)⁹ : « la religion dominante en Grèce est celle de l'Église Orthodoxe Orientale du Christ » et selon l'article 16, alinéa 2 : « L'instruction constitue une mission fondamentale de l'État et a pour but l'éducation morale, culturelle, professionnelle et physique des Hellènes, le développement d'une conscience nationale et religieuse ainsi que leur formation en citoyens libres et responsables ».

Par conséquent, l'article premier de la loi éducative 1566/1985¹⁰, qui définit les buts de l'éducation, circonscrit ainsi le contenu de la citoyenneté encouragée par le système éducatif grec :

3 Il s'agit des manuels du cours de religion rédigés pendant cette période.

4 Le fonctionnement d'établissements d'autres confessions est autorisé. En Grèce, il existe des écoles catholiques. Le cours de religion orthodoxe y est obligatoire, parallèlement à un enseignement confessionnel de la religion catholique pour les élèves qui appartiennent à cette confession.

5 Depuis l'année 2015, le 31 janvier, date de la fête des trois Ierarches protecteurs des écoles, jadis jour férié, devient un jour de participation obligatoire à la messe.

6 La dispense du cours de religion consiste à être exempté de prière matinale et de participation à la messe. Cependant, compte tenu de l'absence d'un cours alternatif, les élèves risquent d'être marginalisé-e-s.

7 La reformulation constante des conditions de cette demande reflète l'importance du cours au niveau politique et du maintien de l'équilibre entre les acteurs sociaux/actrices sociales.

8 Instruction 91109/C2/10-7-2008.

9 Note du comité de rédaction : la Constitution de la Grèce traduite en français peut être consultée sur le site de la *Digithèque de matériaux juridiques et politiques* (DJP) hébergée par l'Université de Perpignan : <http://mjp.univ-perp.fr/constit/gr1975.htm>

10 Cette loi peut être consultée à la page suivante : http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

[Il s'agit d'encourager les élèves à] devenir des citoyens libres, responsables et démocrates qui défendent l'indépendance nationale, les acquis territoriaux du pays et la démocratie, qui s'inspirent de l'amour de l'homme, de la vie, de la nature et qui ont foi vis-à-vis de la patrie et des éléments originaux de la tradition chrétienne orthodoxe. La liberté de leur conscience religieuse est inviolable.

Contrairement aux autres pays qui dispensent un enseignement confessionnel (Italie, Autriche, Allemagne), celui de la Grèce n'est pas placé sous l'autorité de l'Église (Molokotos-Liederman, 2004a). Toutefois, son organisation renvoie à la relation étroite entre l'Église et l'État. Ainsi, le cours de religion, comme toute autre matière enseignée à l'école, fait partie de la structure fortement centralisée du système éducatif grec, sous l'égide du Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes, qui s'occupe également de la formation et de la rémunération du personnel ecclésiastique, de l'instauration des évêques et de l'autorisation des lieux de culte. En collaboration avec l'Institut pédagogique (jusqu'en 2012 date à laquelle la structure ferme), ce ministère est responsable du recrutement et de la rémunération des instituteurs et des institutrices, de la définition des programmes scolaires et de la rédaction, de l'impression et de la distribution gratuite des manuels scolaires. Quant aux professeur-e-s du cours de religion, ils et elles bénéficient d'une formation universitaire. Le corps enseignant est soit diplômé des départements pédagogiques (instituteurs et institutrices de l'école primaire) soit des départements de théologie (professeur-e-s du secondaire) (Molokotos-Liederman, 2004b et 2005).

1.2 L'ancrage historique du cours de religion

Le lien entre l'orthodoxie et l'hellénisme est le fruit d'un processus historique qui démarre à la période de l'Empire byzantin, durant laquelle le territoire habité par les populations helléniques se convertit progressivement au christianisme. Suite au schisme de l'Église chrétienne, le territoire grec fait partie de l'Empire oriental au sein duquel la religion orthodoxe règne (Paparigopoulos, 1876/1925). Ensuite, pendant la période de l'occupation ottomane du pays, les populations habitants le territoire grec vivent pendant des siècles selon le système des millets¹¹, en tant que sujets orthodoxes, définis par leur foi. La religion orthodoxe (à travers la contribution de l'Église orthodoxe) est par conséquent le maillon de la sauvegarde de la langue et des traditions grecques, ce qui a pour effet de construire un sentiment d'appartenance basé sur des traits culturels communs (langue, arts, culte religieux). Cette longue interaction entre identité religieuse (orthodoxe) et identité nationale (être Grec-que) produit un effet considérable sur le processus identitaire de l'État nouvellement né. Ainsi, à la suite de la fondation de l'État grec en 1830, Othon de Bavière devient le premier roi de la Grèce, à la suggestion des « Forces protectrices » occidentales. Le jeune roi, encore mineur, est remplacé jusqu'au passage à l'âge adulte par un conseil des trois membres connu comme « le triumvirat bavarois ». Ce dernier crée l'Église Autocéphale de la Grèce en 1833 en prévoyant d'instrumentaliser l'orthodoxie pour protéger un pays vulnérable et pour préserver son identité nationale (Manitakis, 2000). L'État bénéficie alors à l'Église, entre autres, par l'intégration d'un cours de transmission de la foi orthodoxe, de type obligatoire, au sein de l'Éducation nationale. L'importance du cours est telle qu'il est le premier enseignement désigné par la loi éducative de 1834 (Taratori-Tsalkatidou, 1988, p. 24).

2 Manuels édités de 1991 à 2002

La première édition des manuels pour le cours de religion depuis l'intégration de la Grèce dans la Communauté européenne a lieu dans les années quatre-vingt-dix.¹² Ce renouvellement consiste en des nouveautés pour le cours de religion dont l'organisation et le contenu étaient le même depuis 1929¹³ (Taratori-Tsalkatidou, 1988 ; Perselis, 2011 ; Pouliou, 2011). À partir de 1991, un effort de modernisation du cours est tenté. La dénomination du cours se transforme : les concepteurs et conceptrices de la politique éducative ajoutent le complément « Formation chrétienne orthodoxe » au titre « Cours de Religion ».

2.1 Discours sur la nation grecque

Les manuels construisent la dimension nationale de l'orthodoxie chez les Grec-que-s. Cette construction discursive se forme autour des thèmes de l'importance portée à la religion dans les structures nationales, de la contribution de l'orthodoxie à la libération des Grec-que-s (participation du clergé, organisation d'un système éducatif informel

11 Les millets désignaient les minorités religieuses légalement protégées.

12 Entre 1981 et 1991, les manuels en vigueur sont des adaptations des anciens manuels des années soixante.

13 Le contenu des manuels reste le même pendant cette période. Les éditions diverses ne varient que par rapport à l'organisation du cours.

lors de l'occupation ottomane), de la protection de la Grèce par les forces divines et par l'instrumentalisation de la langue grecque. D'après le manuel du cours de religion pour la 3^{ème} classe, *La vie avec Christ* (Varella, Ganouri, Ntantis, Pliakou-Nika & Sotiropoulos, 1992), ce lien devient évident à travers la présence de la religion orthodoxe dans l'Éducation nationale et plus précisément dans la place du rituel religieux dans le déroulement de l'enseignement. Ce rituel est considéré comme une priorité du système scolaire, d'autant plus qu'il est présent dans l'introduction du manuel : « Premier jour à l'école. La messe des Asperges a lieu pour que les enfants et les enseignants obtiennent la bénédiction de Dieu »¹⁴ (p. 8). Ce lien est aussi soutenu par la référence aux Saints qui protègent l'école et le public scolaire : « La fête des trois Ierarches est la fête des enseignants et des élèves, des écoles et des lettres, des livres et de l'apprentissage » (p. 106).

De même, l'histoire religieuse du pays s'articule à l'histoire nationale en « nationalisant » des figures religieuses qui ont contribué à la libération du peuple grec : « Le Saint Cosmas, l'étolien, fut un grand *apôtre national* pendant la période de l'esclavage turc. Devant la grande Croix, symbole du pays jadis esclave, il enseignait aux Grecs à rester fidèles au Christ et bientôt la patrie était libérée. » (p.12) Dans le même ordre d'idées, la nation grecque se présente comme la nation élue par Dieu. Son existence et son parcours sont le résultat de la volonté divine. Selon la tradition grecque orthodoxe, Notre Dame représente la force divine qui concourt aux Grec-que-s pendant les moments critiques de leur histoire : « Notre peuple croit que Notre Dame protège notre nation. » (p. 56) Ainsi, le discours scolaire est imprégné par l'orthodoxie (Kiprianos, 2004) : les orthodoxes ont libéré le pays, les figures divines protègent la nation grecque. Dans le discours scolaire, toute la population grecque devient orthodoxe.

Dans cette direction, le curriculum de la 4^{ème} classe tente, quant à lui, de mettre l'orthodoxie grecque en avant dans le monde chrétien. Le manuel correspondant, *Le chemin du Christ* (Ganouri et al., 1993), ne tente pas seulement d'helléniser le christianisme mais aussi de christianiser la langue hellénique. La référence au passage de l'apôtre Paul en Grèce et à l'utilisation de la langue hellénique dans son enseignement servent à cette fin : « Paul écrit plusieurs épîtres. Seulement quatorze ont été sauvées. Toutes sont écrites en grec, notre langue ». (p. 84) Et : « Les Évangiles ont été écrits en langue hellénique, dans la version parlée pendant cette période. » (p. 55)

Ensuite, le manuel pour la 5^{ème} classe, *Dans la lutte avec Christ* (Dilmpois et al., 1993), construit la continuité entre les différentes périodes de la trajectoire historique des Grec-que-s. Les auteur-e-s lient l'Antiquité, la période byzantine et l'histoire contemporaine. La langue hellénique et la tradition artistique sont instrumentalisées dans la construction de ce lien. D'autre part, la langue hellénique est liée à la foi et instrumentalisée, notamment, dans l'exposé de la lutte contre Rome :

La volonté des Grecs de voir le Christ inaugurer un nouveau chapitre de l'histoire. Le monde connu d'alors est dominé par les Romains, mais l'esprit hellénique domine partout. Presque tous les peuples communiquent en langue hellénique, ils réfléchissent, ils se comportent et ils vivent comme des Grecs. La *paideia* et la langue hellénique deviennent la rivière qui va diffuser jusqu'au bout du monde l'Évangile du Christ. (p. 28)

Quand Saint Constantin faisait la guerre contre Maxence près de Rome [...], pendant la journée, haut dans le ciel, il vit la Croix cousue dans les étoiles. Autour de lui était écrit en grec « En touto nika ». Ce qui veut dire : avec la Croix tu vas gagner. (p. 63)

De même, la construction de la continuité artistique de l'Antiquité à nos jours soutient l'existence des mêmes origines et du même rituel populaire tout au long de l'histoire des Grec-que-s :

Les racines de la musique byzantine se trouvent dans la musique ancienne hellénique. Dans certains manuscrits anciens, des hymnes chrétiens ont été trouvés dans l'écriture musicale de l'ancienne Grèce. (p. 143)

Nos ancêtres les Byzantins, hormis la musique ecclésiastique, ont cultivé la musique traditionnelle qu'on utilisait pendant les fêtes populaires [...], dans la joie et la tristesse [...]. Nos chansons *dèmotika* sont la continuité de la musique cosmique byzantine. Mais notre musique populaire contemporaine est aussi très influencée par la tradition musicale byzantine. (p. 146)

Le curriculum du cours de religion pour la 6^{ème} classe fait la présentation des communautés grecques orthodoxes dans le monde afin de montrer comment les Grec-que-s de la diaspora cultivent leur unité ecclésiastique, nationale

14 Les passages des manuels ont été traduits du grec en français par l'auteur de cet article.

et culturelle, ce qui se traduit dans le manuel *Christ est la vérité* (Vallianatos, Ntantis, Pliakou-Nika, Sotiropoulos & Chiotelli, 1993) de la manière suivante :

Une grande partie des émigrés est organisée en communautés. Beaucoup d'entre eux possèdent des temples et des prêtres (des communautés religieuses) et ont une histoire ancienne [...]. Pour les émigrés, le temple est le centre de la communauté. Là-bas, par le culte et d'autres manifestations, ils vivent la foi et les traditions de la patrie. Ils se sentent unis et forts. Ils conservent la langue, les coutumes et leur culture. (p. 184-185)

La nation grecque apparaît alors comme une grande famille, unie par la langue, la religion et le rituel.

Il est intéressant de constater que la construction du discours identitaire par la religion n'inclut pas le panthéon olympien. Même si les auteur-e-s font allusion au paganisme, celui-ci ne semble pas être en lien avec les Grec-que-s. Il est plutôt employé pour valoriser un progrès de la religiosité chez l'espèce humaine et pour expliquer que la religion sert à la recherche d'explication de la création du monde :

Depuis toujours, les gens se questionnaient. Ils voulaient toujours en savoir davantage sur eux-mêmes et sur le monde autour d'eux. Comment le monde a-t-il été créé et par qui ? Pourquoi la douleur, le malheur, la mort ? Une façon de répondre à ces questions fut la religion. Et comme il n'était pas encore temps pour la révélation du vrai Dieu, du créateur du monde, les gens transformaient en Dieu tout ce qu'ils voyaient, tout ce qui avait une grande force, tout ce qui provoquait en eux la peur ou l'admiration. Ainsi, ils ont réussi à vénérer le soleil et les étoiles ou les phénomènes naturels comme la foudre. Ils sculptaient sur la pierre et sur le bois, dessinant des figures d'hommes, des animaux ou des monstres imaginaires. Ils se prosternaient devant ces idoles et ils sacrifiaient à leur grâce des animaux et des hommes, même des enfants. (p. 8)

Ce choix peut s'expliquer par la contradiction entre les deux systèmes religieux (monothéisme *versus* polythéisme). Le cours de religion, intitulé, rappelons-le, *Éducation Chrétienne Orthodoxe*, ne pourrait pas unifier les Grec-que-s en utilisant un système religieux aussi incompatible avec les valeurs de l'orthodoxie.

2.2 Les autres chrétien-ne-s

La présentation de l'orthodoxie grecque en tant que religion nationale implique une construction similaire des autres orthodoxies. Le manuel pour la 5^{ème} classe, *Dans la lutte avec Christ*, (Dilmpois et al., 1993) contient deux chapitres sur les autres orthodoxies. Les passages se réfèrent plutôt à la relation entre les régimes politiques et la religion : les élèves apprennent que le monde orthodoxe a subi des hostilités pendant la gouvernance des régimes athéistes. La construction de telles représentations coïncide avec la fin de la « Guerre froide » qui avait marqué l'Europe de l'Est avec la domination du communisme.

Pendant les dernières cinquante années, l'Église orthodoxe d'Albanie a subi plusieurs épreuves [...]. Le résultat de toutes les mesures fut l'interdiction stricte du culte de Dieu et la dissolution de l'Église albanaise. Tout cela, jusqu'à la fin des années 1990. À ce moment, avec le changement de régime, certaines libertés religieuses de base ont été réattribuées. Le Patriarcat œcuménique plaça comme Archevêque M. Anastassios et l'Église orthodoxe d'Albanie, après quarante-cinq ans d'activité, continue à œuvrer. (p. 66)

Des persécutions similaires ont aussi eu lieu en Russie. Le régime, qui a été mis en place après la révolution de 1917, déclara la persécution de l'Église orthodoxe [...]. Mais depuis 1968, quand d'importantes réformes démocratiques ont commencé, le peuple a repris ses libertés religieuses et est retourné auprès du Christ et à l'Église. (p. 67)

Dans le même ordre d'idées, la présentation des autres confessions chrétiennes est faite en lien avec des préoccupations politiques. Les auteur-e-s instrumentalisent la politique papale¹⁵, qui a conduit à la division du Christianisme, pour construire une image dépréciative du monde chrétien non orthodoxe. Le manuel pour la 6^{ème} classe, *Christ est la vérité* (Vallianatos et al., 1993), attribue la responsabilité de la division de l'Église chrétienne aux revendications politiques de l'évêque de Rome. La différence de culte entre catholiques et orthodoxes est présentée de telle sorte qu'elle renforce les limites entre les dogmes chrétiens et circonscrit l'identité des orthodoxes :

15 Le christianisme occidental n'est représenté qu'à travers les catholiques.

Les premiers problèmes se sont présentés lorsque l'évêque de Rome a voulu se distinguer. Comme il était l'évêque de l'ancienne capitale de l'État romain, il voulait imposer sa domination sur tous. Il voulait devenir le chef de l'Église. Mais cela était impossible. L'Église a un chef, Christ, qui est toujours présent. Les évêques, en tant que dauphins des Apôtres, continuent son œuvre sans vouloir de préséance. Telle était la vie et la tradition de l'Église. C'est pour cela que l'exigence de l'évêque de Rome provoqua de vives réactions [...]. Mais ce n'était pas l'unique raison. Cela faisait longtemps qu'en Occident le culte avait été transformé, et même le Symbole de Foi [...]. L'Église se divisa en 1054. L'évêque-pape de Rome a suivi un chemin différent du chemin commun qu'ils avaient vécu tous ensemble pendant onze siècles. Il domina partout en Occident et, prenant pour siège le Vatican, il devint chef d'État. L'Église occidentale n'est plus administrée par le Synode des évêques mais par un homme, le pape, qui, quand il parle des questions de croyance, est considéré comme infaillible. (p.131)

2.3 Religion et Europe

Par ailleurs, ce qui est intéressant dans la construction discursive de ce cours, c'est la relation des Grec-que-s avec l'Europe. Les auteur-e-s tentent de construire une filiation de la Grèce avec l'Europe en valorisant la contribution grecque dans la formation de la culture religieuse européenne. Le manuel pour la 4^{ème} classe, *Le chemin du Christ* (Ganouri et al., 1993), utilise deux stratégies. Premièrement, il met en valeur le passage de l'Apôtre Paul par la Grèce pour arriver en Europe. Ce qui suggère que les Grec-que-s ont été les premières chrétiennes et les premiers chrétiens vivant sur le continent que l'on appelle Europe : « Des Grecs furent les premiers chrétiens de l'Europe. » (p. 80). Deuxièmement, la langue grecque a été la première langue du continent avec laquelle le christianisme a pu se diffuser : « Le premier prêche pour le Christ en Europe a été fait en langue hellénique, notre langue. » (p. 80)

Par ailleurs, le discours véhiculé par les manuels sur le lien entre la Grèce et l'Europe est ambigu.¹⁶ Même si la contribution de la Grèce dans la diffusion du christianisme en Europe est valorisée, les Grec-que-s ne partagent pas la qualité d'« être européen-e ». En effet, la distinction des Grec-que-s par rapport aux Européen-ne-s s'opère par le critère de la croyance. Dans les manuels de la période 1991-2002, le qualitatif « européen-e » renvoie à l'Occident et aux catholiques, voire à celles et ceux qui ne croient pas, les infidèles. De plus, les Européen-ne-s semblent porter atteinte à la croyance des Grec-que-s. Les auteur-e-s des manuels associent apparemment les Européen-ne-s aux missionnaires catholiques et protestant-e-s qui font du prosélytisme à travers la fondation d'institutions scolaires privées (Perselis, 2011). Dans cette opposition, des qualités attribuées aux Grec-que-s sont valorisées : la pureté, l'accueil, l'attachement à la tradition, la fierté, la croyance :

Makryiannis fut un combattant pur de la Révolution de 1821. Il croyait et il aimait la patrie et l'Église. Un Européen voulut le connaître et alla chez lui. Makryiannis, accueillant, l'invita à manger. À table, il s'est mis debout, a fait une prière et la croix avec de la dévotion. L'Européen a ri ironiquement. Il n'était pas habitué à de telles choses. Makryiannis s'est mis en colère et lui a montré la porte. « Tu n'as pas ta place chez moi ! », lui a-t-il dit. « Tu ne peux pas te moquer des choses qui sont sacrées pour moi. » (Varella et al., 1992, p.16)

Pendant la période de l'occupation turque, un voyageur européen a rencontré un Grec portant l'uniforme traditionnel qui était assis devant une petite église. Il l'avait vu faire sa croix avec dévotion et décida de le taquiner : « Tu crois ? », lui a-t-il dit. « Oui, bien sûr que je crois. Il y a des hommes sans croyance ? ». L'Européen reposa la question : « Et tu crois à quoi ? ». « Ce à quoi elle croit ! » a simplement dit le paysan illettré et il se retourna et, avec sa main, il frappa le mur de l'église. « Et à quoi croit-elle ? » demanda encore l'Européen. « Ce à quoi moi je crois ! » répondit le paysan et il montra son cœur avec son doigt. (Dilmpois et al., 1993, p.116)

Les Grec-que-s semblent ne pas avoir trouvé leur place dans le monde européen. Ils y revendiquent une suprématie en se détachant des qualités négatives que l'Europe porterait en elle.

16 Ceci renvoie aux deux pôles de la construction de l'identité grecque avant la fondation de l'État grec et pendant l'occupation ottomane : la diaspora qui vit en Europe, d'une part, et le Patriarcat Œcuménique, d'autre part. La diaspora qui fait l'intermédiaire entre l'Empire ottoman et l'Occident grec contribue à l'émergence des Lumières grecques et à la prise de conscience de l'importance que l'Occident attribue à la civilisation hellénique. De l'autre côté, dans un Empire ottoman religieusement varié, le Patriarcat joue le rôle de représentant des chrétiens orthodoxes. L'absence d'un système clair de représentation sociopolitique fait que l'Église prend cette charge. En ce sens, le point de vue hostile du Patriarcat envers le monde européen, qui représente l'influence politique du Pape, est encouragé par le système éducatif informel. Ces deux pôles qui combinent l'absence de système éducatif construisent une identité grecque sous des angles différents. Le clergé encourage un discours antieuropéen alors que les intellectuel-le-s de la diaspora diffusent un discours qui place la Grèce aux origines de l'Europe (Kokosalakis, 1996 ; Stamelos & Karanatsis ; 2005, Stamelos, 2009). Ce dipôle est présent dans l'histoire grecque d'autant plus que l'Église grecque reste sceptique vis-à-vis du monde européen jusqu'au début des années 2000. L'europanisation et les enjeux qui en émergent mettent l'Église de Grèce en concurrence avec les autres Églises dans la participation du monde orthodoxe aux institutions de l'Union européenne. (Massignon, 2005)

2.4 Les autres religions monothéistes

Non sans paradoxe, le discours scolaire présente les Grec-que-s comme des juifs et des juives, avant leur conversion au christianisme : « Parmi les pèlerins, il y avait des Grecs qui s'étaient convertis à la religion juive. Leur désir de s'incliner devant le vrai Dieu les conduisit à demander à voir Jésus. » (Vallianatos et al., 1993, p. 27). Et : « Les croyants ont choisi sept hommes et ils les ont nommé diakonoi. Tous avaient des noms grecs, parce qu'ils appartenaient à la communauté des Grecs juifs. » (p. 40) Par conséquent, d'après le discours scolaire, les Grec-que-s ont ainsi toujours cru au monothéisme.

L'altérité se construit par rapport à l'islam. La religion musulmane, associée à l'occupation ottomane ainsi qu'aux Turcs et Turques, porte une image dépréciée. L'islam est plutôt instrumentalisé par les auteur-e-s pour renforcer la différence entre les deux peuples et pour circonscrire l'identité nationale grecque de l'Orient non chrétien. Ainsi, dans le manuel pour la 5^{ème} classe, *Dans la lutte avec Christ* (Dilmpois et al., 1993), l'islam est présenté comme un refus de l'hellénisme, imposé lors l'occupation du territoire grec : « Les conquérants, par la faveur de l'argent ou par l'obligation, ont essayé de convaincre les orthodoxes de se convertir, de refuser Christ et de suivre l'islam, leur religion. Ceux qui refusaient d'obéir, ils les torturaient jusqu'à la mort. » (p. 56)

Cette différenciation des religions est aussi étayée par les récits de vie de gens qui ont été martyrisés pendant cette période d'occupation, parce qu'ils refusaient d'abandonner leur foi chrétienne. Alors que les Turcs et Turques, et l'islam, sont caractérisé-e-s dans les manuels par la violence et les atrocités, les Grec-que-s orthodoxes sont caractérisé-e-s par le courage et l'audace :

Saint Constantis d'Hydreos – Constantin d'Hydra – est allé à Rhodes à l'âge de dix-huit ans et s'est mis à travailler pour le pacha turc [...]. Au début, Constantis renia le Christ et se convertit à la religion des Turcs. Mais sa conscience ne le laissait pas tranquille, ni de jour ni de nuit. Quand il se rendit compte de sa grande erreur, il décida de partir loin du pacha. [...] Il prit la grande décision de retourner à Rhodes et de reconnaître sa foi envers le Christ, devant ceux qui l'avaient vu la renier. En arrivant, il se présenta devant le pacha et il critiqua audacieusement l'islam, en défendant sa foi. Le pacha se mit en colère et donna l'ordre qu'on le torture durement. La fin de Constantis fut celle d'un martyr. (p. 62-63)

Pour conclure, les manuels du cours de religion édités pendant la période examinée construisent leur discours en décrivant les Grec-que-s comme une nation qui aurait toujours cru au monothéisme – ce qui paraît logique pour un cours confessionnel qui met en avant la religion orthodoxe. Par ailleurs, la nation grecque, unie par la religion, la langue, le rituel, la tradition, voyage à travers le temps dans le monde entier. Rien ni personne n'arrive à l'altérer. L'orthodoxie et ses représentants en sont garants. La circonscription de cette identité se fait par la construction d'une altérité qui s'appuie sur les affaires politiques émergeant de la dimension nationale des religions. Les Grec-que-s sont présenté-e-s comme ayant plus d'affinités avec les autres peuples orthodoxes, grâce à une tradition religieuse commune. Pourtant, ils n'ont jamais appartenu au bloc oriental. La distinction avec les autres dogmes chrétiens est claire. L'islam y est le grand ennemi. Les manuels revendiquent par ailleurs pour les Grec-que-s une place valorisée dans l'Europe, mais les frontières géographiques, politiques et culturelles les amènent à circonscrire leur identité toute particulière.

3 Manuels édités entre 2003 et 2006

Avec le dernier renouvellement curriculaire, le cours a changé de dénomination. « Formation chrétienne orthodoxe » ne fait plus partie du titre. De même, un glissement sur les titres des manuels est constaté : le nom de Christ n'apparaît plus, il est remplacé par « Dieu ». Ce changement témoigne d'une ouverture du contenu des manuels vers les autres monothéismes. Il est alors attendu que cette transformation concerne aussi le contenu du cours. D'après les programmes scolaires de 2003, le cours n'a plus pour objectif de relier les histoires religieuses et nationales du pays (Paidagogiko Institutouto, 2003). Il a un rôle informatif à propos de l'orthodoxie et du rôle que le christianisme a joué dans la formation de la culture européenne. En outre, il tente de permettre aux élèves de développer des compétences liées à la valorisation de l'altérité religieuse et culturelle, au développement de la conscience religieuse et de la raison critique, à la capacité de parler de sa propre identité et à l'appréciation du patrimoine culturel grec et mondial (Paidagogiko Institutouto, 2003). L'ouverture vers l'altérité religieuse représente une nouveauté de cette période.

3.1 Discours sur la nation grecque

Pourtant, la construction discursive suit globalement la même direction que les anciens manuels à propos de l'identité des Grec-que-s. D'après le manuel pour la 3^{ème} classe, *Dieu dans notre vie* (Zouras, Thermos, Panakis, Voukanou & Mastromichalaki, 2006a), la présentation du rituel religieux dans les écoles tient toujours une place symbolique pour le cours de religion. Dans le même sens, la contribution des personnages de la religion orthodoxe dans la conservation de la culture grecque est aussi valorisée. Et il est désormais explicitement indiqué que l'orthodoxie est à la base de la fondation du premier système éducatif sur le territoire grec. Ainsi, la religion orthodoxe acquiert un poids supplémentaire dans la construction de la nation :

La grande contribution de Patrocostas à l'éducation du peuple (*Genos*) fut, qu'au prix de nombreux sacrifices et en se confrontant à de nombreuses difficultés et obstacles, il réussit à fonder deux cents écoles « koina », des écoles d'éducation de base, et dix écoles « hellénika » [...]. Par son œuvre, il contribua définitivement à la conservation de la conscience et de la langue hellénique et il tonifia les espoirs des Grecs esclaves de se libérer de la domination turque. (p. 121)

De même l'existence de la nation hellénique, son parcours à travers le temps et ses réussites font partie d'un plan divin. Ainsi, chaque fois que les Grec-que-s sont en danger, les forces divines se mobilisent à leur secours.

Pourtant, la nouveauté de cette édition réside dans l'introduction d'éléments d'histoire locale dans le discours du manuel. Cela signifie que le manuel ne tente plus uniquement de contribuer à la construction d'une citoyenneté nationale, mais qu'il met aussi en valeur celle de la région et de la localité :

Durant la deuxième guerre mondiale, les forces allemandes d'occupation voulurent détruire la ville d'Orchomenos de Viotia. L'attaque fut effectuée par plusieurs tanks ; pourtant ils ne réussirent pas bien à avancer. Juste avant d'arriver au temple de l'Ascension de Notre Dame, ils s'arrêtèrent et s'immobilisèrent. La ville fut sauvée et tous remercièrent Notre Dame de son aide gracieuse. (p. 42)

Dans le but de valoriser l'élément régional¹⁷, en tant que sous-élément de la nation, la tradition populaire des Grec-que-s ne se limite plus aux coutumes et traditions orthodoxes de base. Les rituels gagnent en intérêt et en importance, enrichis par les coutumes diverses de chaque région :

Dans notre pays, la fête de Noël est parmi les plus belles de l'année. Chaque région de la Grèce a ses coutumes, portées par le temps et qui perdurent aujourd'hui. Les chants des enfants, le sapin de Noël ou le bateau décoré, les jeux et les gâteaux, sont des traditions qui se différencient selon les régions. (p. 63)

Le manuel pour la 4^{ème} classe, *Notre parcours dans la vie* (Zouras, Thermos, Panakis, Voukanou & Mastromichalaki, 2006b), suit le même ordre d'idées que le manuel qu'il remplace et construit le lien orthodoxie-hellénisme à travers la contribution de la langue hellénique dans la diffusion du christianisme. Cependant, l'objectif de ce manuel ne se limite pas à la valorisation de ce lien. Les auteur-e-s veulent aussi montrer la primauté des Grec-que-s dans l'histoire de la chrétienté : « Tous les Évangiles ont été écrits en langue hellénique et encore aujourd'hui ils sont traduits dans presque toutes les langues du monde. » (p. 36)

La nouveauté dans le discours réside aussi dans l'encouragement de la participation des Grec-que-s à la vie de la paroisse. La vie religieuse des Grec-que-s, qui est une facette importante de leur vie quotidienne, devient un moteur pour l'exercice de participation active des croyant-e-s/citoyen-ne-s. Avec cette démarche, il devient évident que la religion peut faire partie du modèle participatif de la citoyenneté : « Notre participation dans la vie de la paroisse est très importante, tout d'abord par la prière [...]. Tous les fidèles peuvent participer par la prière et une offre personnelle au bon déroulement de la messe. » (p. 61)

Le manuel pour la 6^{ème} classe, *En recherchant la vérité dans notre vie* (Goulas, Delikonstantis & Komninou, 2006), vise la définition du lien entre l'orthodoxie et l'identité nationale grecque. Les auteur-e-s circonscrivent et valorisent l'identité hellénique. Ils expliquent que l'orthodoxie et l'hellénisme sont devenus identiques l'une à l'autre grâce aux défis imposés par l'entourage de la Grèce. Cependant, ils soutiennent la direction des nouveaux manuels destinés aux plus jeunes et mentionnent la contribution de la Grèce dans le parcours historique du christianisme entier :

17 Le régionalisme est une notion récemment introduite en Grèce sous l'influence des instances européennes. Pourtant, il n'a pas vraiment de poids sur le système politique. De plus, le système éducatif grec reste parmi les plus centralisés d'Europe.

Le Christianisme a très tôt été intégralement lié à la civilisation hellénique. Ce lien prend forme et s'exprime pendant la période de l'Empire Byzantin, pendant laquelle l'identité spéciale de l'Orthodoxie se forme [...]. Pendant les années difficiles de l'occupation turque, la contribution de l'Orthodoxie à la sauvegarde de l'hellénisme fut décisive. L'Église, confrontée à des graves problèmes comme l'islamisation, la propagande des missionnaires romains catholiques et des protestants, le manque d'éducation, etc. a réussi à conserver la foi orthodoxe indemne, mais a aussi contribué à la libération du peuple (*Genos*) avec détermination. C'est pour cela que dans la conscience de la majorité des Grecs, le parcours de l'hellénisme est intégralement lié à l'Orthodoxie [...]. Sans doute que l'Orthodoxie a formé l'identité hellénique moderne et qu'elle consiste en une source intarissable, dans laquelle la société hellénique peut puiser de la force et de l'orientation pour l'avenir. (p. 87)

La participation comme compétence est toujours évoquée et la vie ecclésiastique devient un exemple de vie démocratique qui peut être acquise en participant à la vie religieuse :

La convocation des Synodes, par la participation des évêques et du peuple, pour confronter les problèmes de l'Église, dévoile sa structure démocratique. Connais-tu d'autres cas dans l'histoire où la prise des décisions se faisait avec la participation du peuple dans les institutions collectives? (p. 64)

3.2 Panthéon olympien

Le discours présente des transformations à propos de l'ancienne religion. Le lien entre le panthéon olympien et les Grec·que·s se construit désormais dans le chapitre introductif du manuel pour la 6^{ème} classe, *En recherchant la vérité dans notre vie* (Goulas et al., 2006). Cependant, les auteur·e·s présentent l'ancienne religion des Hellènes comme une façon immature d'apporter des réponses quant à la nature du monde qui les entoure :

Dans le mythe ancien « Velerofontis », qui est devenu une tragédie avec Euripide, le héros, sur un cheval ailé, vole dans le ciel pour découvrir les mystères des dieux. Finalement les dieux le punissent en l'anéantissant dans les nuages. Dans ce cas, les dieux gardent jalousement leurs secrets qu'ils ne révèlent pas aux hommes. La même chose arrive-t-elle avec Dieu, dans le christianisme? Veuillez à justifier votre opinion. (p. 11)

Cette stratégie discursive sert encore à la mise en valeur du christianisme. Par ailleurs, cette transformation du discours répond à un autre objectif, présenté ci-dessous.

3.3 Religion et Europe

Les nouveaux manuels placent les Grec·que·s dans la famille européenne. Or les Grec·que·s ne sont pas décrit·e·s comme n'importe quel·le·s Européen·ne·s. Leur place est importante dans l'Europe, d'autant plus qu'ils et elles ont reçu le message du Christ en premier. Les auteur·e·s du manuel pour la 4^{ème} classe, *Notre parcours dans la vie* (Zouras et al., 2006b), construisent l'identité chrétienne de l'Europe et placent les Grec·que·s à son origine : « Des Grecs, les premiers Européens qui sont devenus chrétiens. » (p. 49). Et : « Les premiers Européens qui ont reçu le message du Christ furent les Grecs. » (p. 50).

Enfin, il transparait que les transformations du discours à propos de l'identité des Grec·que·s contribuent à l'encouragement d'un nouveau paradigme citoyen. L'introduction de la citoyenneté locale, la projection de l'identité grecque dans un cadre international, la construction de l'identité européenne chez les Grec·que·s, la participation à la vie religieuse et l'acquisition des compétences y contribuent.

3.4 Les autres chrétien-ne-s

Un autre point intéressant dans le discours véhiculé pendant cette période est la transformation de la construction de l'altérité, qui suit le nouveau positionnement de l'Église de Grèce. Les autres orthodoxies ne sont plus présentées comme avant : les références aux atrocités subies pendant la « Guerre froide » ont été retirées et les auteur·e·s se limitent à la présentation de l'orthodoxie de façon globale. Par conséquent, on peut penser qu'ils et elles représentent les communautés grecques de la diaspora et que les autres orthodoxies sont absorbées par l'orthodoxie grecque.

Les Patriarcats orthodoxes et les Églises Autocéphales portent la responsabilité pastorale pour les croyants orthodoxes qui vivent à travers le monde. Les plus grandes communautés orthodoxes de la diaspora se trouvent aux États-Unis, en Europe occidentale, en Australie et en Afrique du Sud. (p. 94)

Il s'agit ici de transmettre l'image que la Grèce représente l'orthodoxie dans le monde entier. De même, l'ouverture aux autres christianismes et aux autres religions se fait de telle sorte qu'elle valorise les Grec-que-s. Plus précisément, le discours scolaire de cette période présente un glissement important à propos de la présentation des autres dogmes chrétiens.

Le manuel pour la 5^{ème} classe, *Les chrétiens dans la lutte de la vie* (Kornarakis, Prentos & Yiannakopoulos, 2006), présente la Basilique Saint-Pierre de Rome (l'église la plus importante des catholiques) en parallèle avec l'Aya Sofia (Sainte-Sophie). La représentation se construit de telle manière qu'elle valorise l'œuvre des Byzantins et le rôle de l'orthodoxie dans l'histoire chrétienne (c'est-à-dire le rôle des Grec-que-s) : « Le temple de Saint Pierre à Rome a eu besoin de 150 ans pour être terminé, alors qu'Aya Sofia a eu besoin seulement de 5 ans et 11 mois. » (p. 70)

Le manuel pour la 6^{ème} classe, *En recherchant la vérité dans notre vie* (Goulas et al., 2006), suit la direction de l'ancien manuel à propos des raisons politiques qui ont conduit à la séparation de l'Église. Cependant, il devient plus objectif et il attribue également une part de responsabilité aux orthodoxes.¹⁸ En outre, les efforts des deux parties pour le renouement des liens entre les Églises chrétiennes sont cités :

L'union de l'Église a affronté des épreuves à cause des nouveaux combats [...]. La raison dogmatique principale de l'éclatement des deux Églises fut l'ajout de la phrase « filioque » par les Occidentaux dans le Symbole de la Foi, quand il est référence à la provenance du Saint Esprit. Mais les raisons furent plutôt politiques et ecclésiastiques. [...]. La conséquence tragique de cette brouille dans les relations entre les deux Églises fut le Schisme de 1054 après J.-C., quand Léon 9 était Pape de Rome et Michael Cirouarios, Patriarche de Constantinople. L'émissaire du Pape, le Cardinal Humbert, pendant la Messe Divine, a déposé à la Sainte Table, dans le temple d'Aya Sofia à Constantinople, un anathème, lequel fut renvoyé plus tard par Michael Cirouarios [...]. La rupture des Églises chrétiennes fut une triste réalité pour l'une, la sainte et catholique Église du Christ. Depuis cette époque et encore aujourd'hui, beaucoup d'efforts sont entrepris pour restaurer l'unité de l'Église, sans réel résultat. Une nouvelle période dans les relations entre les deux Églises commença en janvier 1964, quand le Patriarche Œcuménique Athinagoras 1er et le Pape Paul 6 se sont rencontrés. Presque deux ans plus tard, le 7 décembre 1965, la levée mutuelle des anathèmes de 1054 fut prononcée ; [ceux-ci] constituaient une barrière importante au rapprochement des deux Églises [...]. A notre époque, le dialogue œcuménique et le rapprochement des Églises est un impératif et un espoir pour les fidèles qui attendent, selon les paroles du Christ, que tous deviennent une unité. (p. 58)

Les catholiques font désormais partie de la population grecque : « La plupart des Romains catholiques vivent dans les Cyclades, à Eptanissa et à Athènes » (p. 99). La religion catholique est présente à travers ses monuments et son culte. La comparaison implicite avec l'orthodoxie grecque bénéficie à cette dernière :

Pourquoi les icônes du temple de Saint Dionysios sont-elles différentes des nôtres? Les Chrétiens romains catholiques ont leur tradition hagiographique, laquelle est influencée par la peinture laïque. L'hagiographie byzantine est dans un style et une théologie spéciale qui expriment de façon unique la tradition de l'Orthodoxie. (p. 99)

Les chrétien-ne-s protestant-e-s font désormais partie du discours identitaire. Leur intégration dans le discours se fait à travers la présentation du temple protestant et du rituel afférent mais les raisons de la séparation de l'Église catholique ne concernent pas les orthodoxes. Et, de nouveau, toute description se fait en faveur des orthodoxes :

Pour qu'on puisse mieux comprendre les confessions protestantes, notre maîtresse a décidé de projeter, dans la classe, un film qui présentait la célébration de la Messe Divine dominicale dans un temple protestant. Pendant la présentation, on a été renseigné de la forme et du contenu de la Messe Divine protestante et on nous a signalé les différences principales avec le culte et la tradition orthodoxe. (p. 101)

3.5 Les autres religions monothéistes

Le judaïsme semble recevoir un nouveau rôle dans la formation de l'identité grecque. Il n'est plus présenté comme l'ancienne religion des Grec-que-s. Il est devenu une religion contemporaine dont les traces se retrouvent dans

18 Il me paraît intéressant de tenter une comparaison avec les discours véhiculés par le système éducatif français. Les programmes scolaires actuels d'histoire-géographie-éducation civique (rédigés en 2010) pour la 6^{ème} classe, où l'enseignement des faits religieux est introduit, expliquent que c'est l'orthodoxie qui se distingue du corps chrétien: <http://eduscol.education.fr/cid49683/ressources-pour-la-classe-de-sixieme.html> (consulté le 5 septembre 2015).

le patrimoine grec. La construction du discours du manuel s'effectue à travers la description du rituel et des monuments religieux. Le fait qu'il soit présenté avant l'islam est justifié par les racines communes du judaïsme et du christianisme : le judaïsme apparaît en Grèce avant le christianisme et prépare le terrain pour la diffusion de ce dernier. La primauté que les auteur-e-s accordent au judaïsme peut aussi être expliquée par le rôle de la langue hellénique dans l'histoire juive et sa présence dans le patrimoine culturel grec. Il est aussi possible que cela fasse partie d'une tentative de mettre en avant les racines judéo-chrétiennes de l'histoire européenne :

Nous avons été très joyeux lorsque le rabbin nous a expliqué que le mot grec « synagogue » est utilisé partout dans le monde pour désigner le lieu du culte juif. Des synagogues existent dans plusieurs endroits du monde, et aussi en Grèce, pays qui est reconnu pour sa tradition de respect des traditions et conceptions religieuses différentes. (p. 104)

En Grèce, hormis la Synagogue de Rhodes, il y a d'autres Synagogues historiques comme : celles de Délos, d'Egine, d'Ioannina et de Thessalonique. L'Apôtre Paul a enseigné dans les Synagogues de Thessalonique. À cette époque, dans plusieurs synagogues, le culte était célébré dans la langue hellénique et, ainsi, beaucoup ont eu l'occasion de connaître les vérités de la Bible et de se préparer à la rencontre avec le Dieu véritable. D'ailleurs, l'Apôtre Paul allait dans les Synagogues de chaque ville où il se rendait, parce qu'il y avait un terrain fertile pour que l'Évangile ait un écho. (p. 106)

Quant à l'islam, il n'est plus traité comme la religion des Turcs et Turques. Il n'apparaît plus non plus comme la religion de l'ennemi mais comme celle des Grec-que-s musulman-e-s, c'est-à-dire de la population pomaque de Thrace :

Avec la présentation de l'islam par nos camarades, on s'est rendu compte des particularités de leur tradition religieuse, mais aussi de la culture des musulmans qui vivent dans notre pays [...] Les Pomaques vivent dans la région montagnarde de Thrace (surtout dans les départements de Xanthi et de Rodopi) et ils appartiennent à la minorité musulmane de notre pays. Cherchez des informations à propos de leur vie religieuse, de leur langue, et de leurs coutumes. (p. 105)

Par conséquent, l'image de la religion musulmane se transforme en acquérant des qualités appréciables. Cette image est construite selon le même procédé que le judaïsme, par la présentation de ses monuments et de son culte. Les auteur-e-s ne manquent pas de faire des comparaisons implicites avec l'orthodoxie grecque pour valoriser cette dernière :

Une autre des grandes religions qui a une présence intense dans le monde est l'islam. L'islam a été établi par Mohamet pendant le 7^{ème} siècle av. J.-C. en Arabie. La notion arabe, *islam*, signifie l'obéissance à Allah, le Dieu un et unique. La volonté d'Allah est incluse dans le Coran, le livre sacré de l'islam qu'Allah a révélé à son prophète Mohamet. Mohamet est considéré par les musulmans comme le plus grand et le dernier prophète du Dieu véritable. (p. 107)

Parmi elles, la mosquée d'Omar à Jérusalem, celle de Cordoue, la grande mosquée de Damas et la Mosquée Bleue de Constantinople se distinguent. La dernière nous a impressionné par ses influences issues de l'architecture byzantine. Elle s'appelle Mosquée Bleue parce que les mille carreaux dans son intérieur ont la couleur bleue de la mer. Celui qui avance dans la salle de prière a l'impression de se trouver dans une ambiance sous-marine, où dominent le vert de la mer et le ciel des émaux. (p. 108)

4 Conclusion

Le discours véhiculé par les manuels tente de construire l'identité nationale grecque. Les manuels de la première période (1991-2002) encouragent un discours gréco-orthodoxe et une identité grecque qui reste identique dans le temps. Les seuls peuples amicaux y sont les autres peuples orthodoxes qui sont reconnaissants envers les Grec-que-s de leur avoir permis de développer leur civilisation. Sinon, les Grec-que-s semblent isolé-e-s et entouré-e-s d'ennemis. Leurs relations avec les autres se forment pendant la période byzantine. La division de l'Église chrétienne est déterminante dans leur histoire parce que, entre autres, la chute de Constantinople est due

à l'absence d'aide de l'Occident. Depuis la division du christianisme, les Grec-que-s sont isolé-e-s en Orient.¹⁹ Le catholicisme, le protestantisme et l'islam délimitent cette place spéciale. Ainsi, tous les deux portent atteinte aux Grec-que-s pur-e-s et fidèles. La construction de l'Europe est ambiguë. Les manuels du cours de religion circonscrivent l'identité grecque par rapport aux Européen-ne-s, parce que ces derniers et dernières renvoient à la tentative d'altérer l'orthodoxie, soit suite à la division de l'Église chrétienne, soit suite à l'action des missionnaires catholiques et protestant-e-s qui visaient la conversion des Grec-que-s. Tout cela représente le dipôle²⁰ sur lequel l'identité hellénique a été construite (Stamelos & Karanatsis, 2005).

Le discours construit pendant la deuxième période (2003-2006) ne semble pas changer d'orientation. C'est plutôt le positionnement de cette identité qui évolue. Les Grec-que-s sont désormais situé-e-s dans un contexte pluraliste : leurs origines sont renvoyées à la genèse du monde et leur influence culturelle semble rayonner sur le monde entier.

La citoyenneté nationale n'est plus la seule affaire à préoccuper les auteur-e-s. Les Grec-que-s semblent célébrer leur appartenance locale, régionale et supranationale en même temps. Leur participation à la vie sociale et l'acquisition de certaines compétences sont mises en valeur. Cela semble être le résultat d'un glissement du discours dans le but de l'adapter aux objectifs d'éducation à la citoyenneté dont les éléments précédents font partie intégrante (Keating, 2009).

L'Europe et l'Occident ne sont plus dotés d'une signification négative. La christianisation des Grec-que-s, qui s'est opérée avant celle des autres Européen-ne-s, semble les laisser éloigné-e-s des conséquences du schisme ecclésiastique. Le dipôle de la construction de l'Europe n'apparaît plus dans le discours. Au contraire, l'identité européenne chez les Grec-que-s est liée à leur religion orthodoxe. Cela peut se justifier par une transformation du regard porté par l'Église de Grèce sur le monde européen (Karachontziti, 2015).

L'altérité religieuse se construit à travers le fait religieux visuel et les manifestations de culte. Ainsi, le paysage grec est décrit comme un territoire où plusieurs religions ont laissé leurs traces, mais où l'orthodoxie, grâce à son caractère particulier, continue de dominer.



A propos de l'auteure

Eleni Karachontziti est docteur en Sciences de l'Éducation (2015) et chargée d'enseignement à l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique de Paris. Ses recherches portent sur l'enseignement religieux dans les pays européens et la lutte contre la radicalisation en milieu scolaire.

elkagr@gmail.com

19 Il ne s'agit pas de l'Orient asiatique, mais de la partie orientale de l'Empire Romain.

20 Sur le dipôle, voir note 16.

Références

- Brague, R. (1992). *Europe, la voie romaine*. Paris : Gallimard.
- Dilmpois, Y., Ntantis, S., Pliakou-Nika, Z., Stoforos, E., Sotiropoulos, I. & Tsouchlos, K. (1993). *Me to Christou ston agona. Orthodoxi Christianiki Agogi. Thriskeutika gia tin Pempti Dimotikou* (traduction : Dans la lutte avec Christ. Éducation Chrétienne Orthodoxe. Cours de religion pour la 5^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Ganouri, E., Thermos, D., Kasdagli, L., Ntantis, S., Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1993). *O dromos tou Christou. Orthodoxi Christianiki Agogi. Thriskeutika gia tin Tetarti Dimotikou* (traduction: Le chemin du Christ. Éducation Chrétienne Orthodoxe. Cours de religion pour la 4^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Goulas, K., Delikonstantis, K. & Komninou, I. (2006). *Anazitontas tin alithia sti zoi mas. Thriskeutika gia tin Ekti Dimotikou* (traduction : En recherchant la vérité dans notre vie. Cours de religion pour la 6^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Karachontziti, E. (2015). *L'influence des politiques éducatives européennes et nationales dans la construction du discours scolaire. Le cas des manuels scolaires traitant le fait religieux dans l'enseignement primaire en Grèce (1981-2006)* (Thèse de doctorat, Université de Paris 8 et Université de Patras). Repéré à : <https://www.theses.fr/2015PA080089>
- Keating, A. (2009). Nationalizing the post national : reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 159-178.
- Kiprianos, P. (2004). *Histoire Comparative de l'Éducation grecque*. Athènes : Vivliorama.
- Kokosalakis, N. (1996). Orthodoxie grecque et modernité politique. Dans G. Davie & D. Hervieu-Léger (dir.), *Identités Religieuses en Europe* (p.131-151). Paris : La Découverte.
- Kornarakis, K., Prentos, K. & Yiannakopoulos, D. (2006). *I christiani ston agona tis zois, Thriskeutika gia tin Pempti Dimotikou* (traduction: Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Koukounaras-Liagis, M. (2015). Religious education in Greece : a new curriculum, an old issue. *British Journal of Religious Education*, 3(2), 153-169.
- Manitakis, A. (2000). *Les relations de l'Église avec l'État nation. Sous l'ombre des identités*. Athènes : Nepheli.
- Massignon, B. (2005). Les représentations orthodoxes auprès de l'Union européenne : entre concurrence interorthodoxe et dynamiques d'européanisation. *Balkanologie*, 4(1-2), 265-287.
- Molokotos-Liederman, L. (2004a). L'orthodoxie à l'école en Grèce. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, 71-83.
- Molokotos-Liederman, L. (2004b). Mutations et débats sur la question religieuse dans l'espace scolaire grec. *Social Compass*, 51, 487-497.
- Molokotos-Liederman L. (2005). L'enseignement de la religion en Grèce au miroir des manuels scolaires. Dans S. Matthieu & J. P. Willaime (dir.), *Des maîtres et des dieux-écoles et religions en Europe* (p. 71-82). Paris : Belin.
- Paidagogiko Institutouto (Institut Pédagogique). (2003). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon* (Programmes scolaires et programmes interdisciplinaires). Repéré sur le site de l'Institut Pédagogique : <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Papargopoulos, C. (1876/1925). *Histoire de la Nation grecque*. Athènes : Eleftheroudakis.

- Perselis, E. (2011). Des points clés historiques de l'enseignement scolaire religieux en Grèce (1833-2010). Dans S. Bouzakis (éd.), *Panorama d'histoire de l'éducation -Des options et des opinions (1821-2010)* (vol. 2). Athènes : Gutenberg.
- Pouliou, C. (2011). *Comparative study of institutions, values and behaviour patterns in the manuals of religion fifth and sixth grade of elementary school period 1993 et 2006* (Thèse de doctorat, Université de Thessalonique). Repéré à : <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26587>
- Stamelos, G. & Karanatsis, K. (2005). Des composants nationaux et le système de l'éducation nationale : une description schématique d'une perspective d'analyse historique. *Arethas*, 3, 321-333.
- Stamelos, G. (2009). *Politique de l'éducation*. Athènes : Dionikos.
- Taratori-Tsakatlidou, E. (1988). *The icon as a means of teaching religious knowledge. Contribution to the reformation of religious knowledge teaching illustrated with teaching units from the third form of primary schools* (Thèse de doctorat, Université de Thessalonique). Repéré à : <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1412>
- Vallianatos, A., Ntantis, S., Pliakou-Nika, Z., Sotiropoulos, I. & Chiotelli, K. (1993). *O Christos einai i alithia. Orthodoxi Christianiki Agogi, Thriskeutika gia tin Ekti Dimotikou* (traduction : Christ est la vérité. Éducation Chrétienne Orthodoxe-Cours de religion pour la 6^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Varella, A., Ganouri, E., Ntantis, S., Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1992). *I zoi me ton Christo. Orthodoxi Christianiki Agogi. Thriskeutika gia tin Triti Dimotikou* (traduction : La vie avec Christ. Éducation Chrétienne Orthodoxe.Cours de religion pour la 3^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Willaime, J.-P. (2014). Comparer l'incomparable. Dans J.-P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p. 7-29). Paris : Riveneuve.
- Zouras, P., Thermos, D., Panagakis, A., Voukanou, M. & Mastromichalaki, A. (2006). *O Theos sti zoi mas. Thriskeutika gia tin Triti Dimotikou* (traduction: Dieu dans notre vie. Cours de religion pour la 3^{ème} classe). Athènes : OEDB.
- Zouras, P., Thermos, D., Panagakis, A., Voukanou, M. & Mastromichalaki, A. (2006). *I poria mas sti zoi. Thriskeutika gia tin Tetarti Dimotikou* (traduction: Notre parcours dans la vie. Cours de religion pour la 4^{ème} classe). Athènes : OEDB.

Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant

Denise Curchod-Ruedi

Cet article explore sous un éclairage psychologique la question du possible conflit de loyauté chez l'enfant entre convictions religieuses et savoirs savants. La tension entre les deux et la neutralité prescrite dans les écoles génèrent la plupart du temps un discours où les divergences sont minimisées, voire masquées afin de ne pas menacer la sécurité affective de l'enfant. L'expérience et les études montrent toutefois que les contradictions bien délimitées dans leur contexte créent moins d'anxiété chez les enfants puisqu'ils et elles peuvent les traiter cognitivement. S'appuyant sur les travaux du développement des compétences sociales et en particulier la théorie de l'esprit, la possibilité de nommer les positions divergentes est présentée comme le moyen d'alléger le conflit de loyauté. En effet, cette mise en évidence permettrait à l'enfant de « penser » la diversité des points de vue, ne serait-ce qu'entre savoirs savants et croyances.

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht unter einem psychologischen Gesichtspunkt die Frage eines möglichen Loyalitätskonfliktes zwischen religiösen Überzeugungen und wissenschaftlichem Wissen beim Kind. Die Spannung zwischen den beiden und die vorgeschriebene neutrale Haltung der Schule generieren in der Regel einen Diskurs, bei welchem die Divergenzen minimiert bzw. verschleiert werden, um die emotionale Sicherheit des Kindes nicht zu bedrohen. Erfahrungen und Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Widersprüche, wenn sie gut kontextualisiert werden, weniger Ängstlichkeit bei den Kindern hervorrufen, da sie kognitiv mit diesen umgehen können. Im Rückgriff auf die Arbeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und insbesondere auf die *Theory of Mind* wird die Möglichkeit, die divergierenden Positionen zu benennen, als Mittel präsentiert, um den Loyalitätskonflikt zu mildern. In der Tat erlaubt das Aufzeigen der verschiedenen Positionen dem Kind, die Diversität der Standpunkte zu « denken », sei es auch nur zwischen religiösen Überzeugungen und wissenschaftlichen Wissen.

Summary

This article explores from a psychological standpoint the possible conflict of loyalty in the child between religious convictions and scientific knowledge. This tension and the neutrality prescribed in schools mostly give rise to a discourse in which divergences are minimised or even masked to avoid threatening the child's emotional security. Experience and research show, however, that contradictions that are well defined in their context generate less anxiety in children because they can process them cognitively. Based on works on the development of social competences and in particular theory of mind, the possibility of naming divergent positions is presented as the means of alleviating the conflict of loyalty: this exploration could enable the child to understand the diversity of points of view, at least as regards scientific knowledge and beliefs.

1 Introduction

La question qui se pose à tout enseignant-e d'Éthique et culture religieuse est l'éventuelle tension pour les élèves entre ce qui est enseigné à l'école et les croyances véhiculées par le milieu familial, ce qui amène à cette interrogation : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ? Est-ce dommageable pour la construction identitaire de l'enfant ? Quelle place donner à la loyauté familiale ? Comment garantir la sécurité affective de l'enfant ?* » (Desponds, Durisch Gauthier & Fawer Caputo, 2014). Le présent article tente de discuter ces questions sous l'angle du développement psychologique de l'enfant selon l'approche interactionnelle. Il se déroule selon deux axes de réflexions. D'abord la question du conflit de loyauté chez l'enfant est un aspect fondamental lorsque nous considérons que certain-e-s élèves doivent aborder des réalités difficilement conciliables en lien avec l'éthique et les traditions religieuses. Le deuxième questionnement porte sur la possibilité de nommer des positions divergentes en vue d'alléger ce conflit de loyauté. La proposition est de

« décortiquer » en quoi le conflit de loyauté peut être tolérable pour l'enfant ou, au contraire, représenter un obstacle insurmontable dans son développement et la régulation de ses comportements et émotions. Les considérations qui suivent ainsi que les propositions concernent des élèves dont la tradition religieuse pourrait entrer en opposition avec les savoirs prodigués à l'école. Toutefois, elles ne concernent pas le problème actuellement préoccupant des fondamentalismes religieux. En effet, ce phénomène procède de nombreux facteurs complexes qui dépassent largement la réflexion psychologique qui suit. De plus, il ne concerne qu'un petit pourcentage d'élèves et devrait faire l'objet d'une réflexion spécifique.

2 La loyauté

Il convient ici de développer le concept de loyauté familiale qui est souvent utilisé en milieu scolaire sans que soit toujours clarifié le sens de ce terme.

2.1 La loyauté familiale

Rappelons d'abord que la loyauté, chez l'enfant, n'est pas liée à une sensibilité particulière de l'individu. Elle est plutôt considérée comme un devoir à l'égard de sa famille auquel chacun de nous est soumis dans une plus ou moins grande mesure. La loyauté à la tradition familiale représente parfois une contrainte considérable bien que la plupart du temps inconsciente. En effet, la loyauté est le lien résistant et profond qui unit entre eux les membres de la même famille permettant de dépasser les conflits (Goldbeter-Merinfeld, 2005). Par sa filiation, l'enfant éprouve d'emblée un devoir éthique à l'égard de ses propres parents. Il procède d'une conviction intime exempte d'arguments rationnels qui fait partie de l'héritage familial et culturel et ancre l'individu dans son identité (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, 1984 ; Ducommun-Nagy, 2006). Les adultes ont souvent tendance à sous-estimer ce que les enfants sont capables de mobiliser en vue de protéger leur famille ou certain-e-s de ses membres. Leur loyauté consiste alors à accomplir leur « devoir filial ».

Pour illustrer leur loyauté à l'égard de leurs parents, voici une observation¹ faite au sein d'une institution accueillant de très jeunes enfants séparé-e-s de leur famille pour des raisons psychosociales ou médicales. Certain-e-s arrivent dans ce lieu d'accueil avec un retard de développement imputé au manque de stimulation et de sécurité qu'offre la cellule familiale. Ces enfants sont alors pris-e-s en charge par une équipe éducative chevronnée, attentive à leurs besoins spécifiques. Une attention particulière est apportée aux soins, au langage, aux jeux et à la sécurisation des enfants placé-e-s. Pour certain-e-s, la reprise du développement est spectaculaire. D'autres, au contraire, stagnent, voire s'étiolent et cela malgré d'apparentes relations privilégiées avec leur-e adulte de référence. La perturbation du développement peut être attribuée au fait que ces enfants sont séparé-e-s de leur mère ou de leur figure d'attachement. En effet, la séparation précoce a été reconnue comme responsable des troubles des enfants placé-e-s (voir à ce propos Bowlby, 1978 ; Pierrehumbert, 2003). Cette dimension ne permet toutefois pas d'expliquer pourquoi certain-e-s reprennent leur développement malgré, et peut-être grâce à la séparation alors que d'autres stagnent, voire régressent.

Une longue réflexion sur ce qui contribue à faire la différence entre les processus d'évolution de ces enfants a été menée en équipe. Des observations minutieuses des enfants, de leurs familles et des interactions entre les professionnel-le-s et ces dernières ont été notées et analysées.

Cette approche interactionnelle a permis de mettre en lien l'accablement de certain-e-s enfants et l'attitude des parents durant les visites ainsi que leur réaction au placement. Pour certains de ces parents, le placement est un véritable soulagement tant leur situation de vie affective et sociale est précaire. Confrontés à leur impuissance à assurer le quotidien et la protection de leur enfant, ils s'en remettent à l'équipe éducative avec soulagement. D'autres vivent le placement de leur-e enfant comme une injustice intolérable et, plus ou moins consciemment et explicitement, donnent le message à l'enfant de ne surtout pas faire confiance aux professionnel-le-s. Ce sont précisément ces enfants dont le développement stagne. Il est possible de comprendre cela comme une telle loyauté à leur parent, qu'ils ou elles se ferment à ce qui vient de leurs éducateurs ou éducatrices et ne peuvent donc pas bénéficier de leur soutien. Nous comprenons par cet exemple la puissance du devoir de loyauté de certain-e-s très jeunes enfants à l'égard de leur famille lorsqu'ils ou elles ont intériorisé que « la loyauté de base consiste (...) à œuvrer pour la survie du groupe » (Heireman, 1989, p. 47). La survie consiste ici à sauvegarder la dignité de la famille et à

¹ Les exemples sont tous issus de la pratique clinique de l'auteure. Ils ont été largement anonymisés par respect de la sphère privée des protagonistes.

ne pas trahir la lignée familiale en confiant l'éducation de l'enfant à des « étrangers ». La seule solution, parfois bien incertaine, consiste alors à créer un lien de confiance avec les parents afin que l'enfant n'ait pas à lutter contre ce devoir de loyauté. Elle consiste aussi à délimiter la part des parents, inaliénable, dans l'évolution de l'enfant, et la part des professionnel-le-s qui viennent en renfort à l'éducation. Inutile de préciser qu'une telle démarche est longue et souvent périlleuse. La loyauté filiale s'observe également par les phénomènes de parentification visant à réguler l'organisation du système familial, que nous décrivons ci-dessous.

2.2 La parentification

Certain-e-s enfants, parfois encore très jeunes, sont capables de prendre soin de leurs parents en utilisant des compétences complexes. On parle alors de parentification qui se définit comme la capacité, pour un-e enfant, de prendre des responsabilités à l'égard de ses parents, parfois disproportionnées en regard de son âge et son niveau de développement (Le Goff, 2005). Le processus de parentification se déroulerait sur plusieurs générations et pourrait contribuer à rééquilibrer les relations intergénérationnelles lorsque ces dernières sont menacées (Boszormentyi-Nagy, 1973, 1984). Cette donnée semble pertinente pour notre propos puisqu'elle montre l'importance de la mission qui incombe à certain-e-s enfants en lien avec leur filiation et leur culture. C'est ainsi que dans certaines situations, la parentification est une ressource nécessaire pour toutes et tous et elle peut devenir un facteur de résilience familiale.

Pour illustrer la parentification et la responsabilité que prennent parfois de très jeunes enfants à l'égard de leurs parents, évoquons ici François, petit garçon de quatre ans placé en institution en raison de la maladie mentale de sa mère. Lors des visites de cette dernière, souvent enfermée dans une « bulle », l'enfant multiplie les stimulations, allant jusqu'à se mettre réellement en danger afin que sa mère, contrainte de lui accorder de l'attention, parvienne à établir une relation avec lui. Il grimpe par exemple ostensiblement sur une accumulation de tables et chaises d'enfant des plus instables, suscitant finalement la peur chez sa mère et donc son attention : soudainement rappelée à la réalité du danger que court son enfant, elle se précipite pour le protéger.

Un autre exemple de parentification davantage lié à la loyauté est celui d'Emmanuelle², 6 ans. Cette petite fille a pour tâche de rassurer sa mère sur ses compétences de parents. La mère élève seule ses trois enfants et rencontre de grandes difficultés financières et sociales. Elle craint qu'on lui retire la garde de ses enfants. Elle explique qu'elle veut que son enfant soit bien soignée et qu'elle n'ait pas à subir la précarité de la situation familiale. Or, Emmanuelle fréquente une classe où la promotion de l'alimentation saine est très présente. L'enseignante inculque patiemment à ses élèves les règles de la diététique, abordant en particulier le thème des « récréations ». Les élèves discutent la liste des aliments considérés sains pour une collation et ceux qui sont « proscrits ». Pourtant, Emmanuelle amène régulièrement à l'école des boissons sucrées, des viennoiseries ou un paquet de chips ce qui indignent l'enseignante. Cette dernière répète les recommandations à l'élève qui baisse la tête et ne répond rien. L'enseignante est perplexe et l'élève continue à exhiber ses collations non conformes aux règles de l'hygiène alimentaire. Comment comprendre cette situation ? La relation de réciprocité entre la mère et ses enfants repose sur le contrat suivant : je me battrais pour que vous restiez auprès de moi mais vous devez manifester combien je suis une bonne mère, ce qu'accomplit fidèlement Emmanuelle en affichant des aliments « riches », révélateur de l'attention maternelle. Au risque d'être considérée comme inacceptable en regard des valeurs prônées par l'enseignante et de se dévaloriser aux yeux de ses camarades, la fillette voue une loyauté sans faille au pacte familial, croyant ainsi protéger sa mère du regard jugeant du monde extérieur. Le fait que ce pacte repose sur des valeurs inconciliables avec celles prônées par l'enseignante donne encore plus de poids à l'abnégation de la fillette en regard de la conformité à ses pair-e-s.

La situation d'Emmanuelle représente un aspect des innombrables conflits de loyauté dans lesquels peuvent être placés les élèves lorsque l'école énonce fortement des valeurs qui remettent en question les qualités parentales. L'une des manières de résoudre ce conflit, pour l'élève, est de prendre le parti de protéger le parent à tout prix ce qui est une forme de parentification.

2.3 Le mythe familial

Afin de mieux appréhender la fonction de la loyauté, il faut ici évoquer le mythe familial. D'abord, rappelons que les mythes sont généralement considérés comme des récits traditionnels mettant en scène des divinités et des héros. Ils ont pour fonction de légitimer une vision du monde et de structurer les relations entre les membres d'un

2 Vignette clinique reprise de l'ouvrage Curchod-Ruedi & Doudin (2015).

même groupe (Saïd, 2008). Le mythe, dans la famille est, lui, garant de l'unité familiale. Pour Neuburger (1995), la famille est « une matrice relationnelle pour l'individu ». C'est sa stabilité, sa structure qui garantit à l'individu son appartenance au groupe grâce au ciment qu'est le mythe familial. Pour Byng-Hall (1979), c'est le contenu du mythe familial qui met en évidence ce qui doit être fait et maintenu. Donc, la famille se réfère au mythe pour se protéger de sa dissolution.

Ainsi, dans cette famille très croyante et pratiquante, dont le père et la mère se sont connus dans leur église, le mythe protecteur est une amplification d'un mythe qui se nourrit de la tradition religieuse. Il énonce que les épreuves de la vie sont envoyées pour renforcer la foi. Ils ont deux enfants dont l'un est lourdement handicapé. L'acceptation n'a pu se faire qu'en sublimant l'acte d'élever un enfant si difficile, comme une mise à l'épreuve divine qu'il fallait accepter dans la sérénité. Le consentement s'est métamorphosé en véritable apologie du handicap. Quelle pouvait être la place de la petite sœur, vive, intelligente, dans un milieu où le handicap était présenté comme un don du ciel ?

2.4 Des loyautés familiales, culturelles et religieuses

Pour être protecteur, le mythe familial s'appuie sur une série de croyances qui doivent impérativement être partagées par tous les membres du groupe familial. Lorsque ce dernier se sent menacé dans ses croyances, les pensées défensives à l'égard de l'extérieur ont tendance à s'amplifier. C'est à cette condition que la cohésion interne et la protection externe peuvent être assurées. Le mythe familial est donc un organisateur qui remplit une fonction d'équilibre d'autant plus sollicitée que le groupe considéré est en souffrance, en difficulté, en crise. Cette dimension est à considérer pour des familles fragilisées ou issues de groupes minoritaires. Le mythe serait alors une référence qui donne forme à la réalité en la reconstruisant à chaque instant (Caillé & Rey, 1988). C'est pourquoi les thérapeutes familiaux relèvent le danger que le mythe familial soit discrédité puisque c'est tout l'équilibre qui risque d'être affaibli.

C'est la plupart du temps à propos de cette loyauté au mythe familial qu'on évoque le conflit d'un élève qui se verrait confronté à une incompatibilité des valeurs prônées dans la famille et des savoirs transmis à l'école.

L'histoire suivante illustre la force de cette loyauté qui peut amener une élève à rompre la relation avec une enseignante qui avait pourtant investi une énergie considérable à lui venir en aide³. Leïla est en dernière année de l'école obligatoire. Cette élève obtient de bons résultats scolaires et aspire à faire un apprentissage dans la vente. Or, son père, qui se réclame d'un islam traditionaliste, y est opposé. La jeune fille se confie à son enseignante qui entreprend toutefois des démarches pour trouver une place de stage. Le stage, accepté par la famille, se déroule bien et une place d'apprentissage est proposée à la jeune fille. Pourtant, la proposition faite au père se heurte à un refus catégorique. Il considère, non seulement que l'apprentissage est inutile pour sa fille mais qu'il représente un risque dont il veut la protéger. Selon lui, la place d'une fille est à la maison. L'enseignante s'est beaucoup investie dans la situation et se trouve face à une impasse. Le contrat d'apprentissage devrait être signé, le père refuse, l'enseignante cherche à convaincre Leïla de s'affirmer face à lui. Une semaine après, la jeune fille annonce par un petit billet à son enseignante qu'elle n'est plus intéressée par l'apprentissage. Elle adopte une attitude fuyante et manifeste subitement une certaine animosité à son enseignante alors qu'auparavant, la relation était basée sur la confiance et la cordialité.

Dans cette situation, les valeurs inconciliables de la famille et de l'école ont créé chez l'élève un conflit de loyauté tel que l'intervention généreuse de l'enseignante a finalement été perçue par Leïla comme suspecte. Il apparaît encore ici combien, lorsqu'une famille est fragilisée pour des raisons sociales ou culturelles, les conflits de valeurs risquent d'attenter au "ciment familial" et de menacer la survie du groupe. Parfois, les divergences au niveau des valeurs peuvent être identifiées et verbalisées avec l'élève et son entourage. Ce n'était pas le cas dans cette situation. L'enseignante, très blessée est restée dans l'incompréhension de la réaction de son élève. Ainsi la dimension de loyauté, qu'elle soit visible ou non peut faire obstacle aux meilleures propositions des enseignant·e·s. En effet « la loyauté est une forme préférentielle d'engagement, elle nous force à faire passer les intérêts d'une personne ou d'un groupe avant ceux des autres, voire des siens propres » (Ducommun-Nagy, 2006, p. 81).

La situation de Leïla illustre qu'au-delà des loyautés familiales, les loyautés culturelles et religieuses sont les plus fortement ancrées. En effet, leur fonction de ralliement procède des transmissions intergénérationnelles. Selon cette approche, le réseau de loyauté à l'intérieur d'un groupe suppose un ensemble d'attentes collectives que

3 Situation reprise de Curchod-Ruedi & Doudin, 2015.

chaque membre doit honorer. Ainsi, chaque individu reçoit, avant même sa naissance, une tâche, un mandat qui le rend redevable à l'égard non seulement de sa famille mais de sa communauté toute entière (Goldbeter-Merinfeld, 2010).

3 Les doubles contraintes ou injonctions paradoxales

Le concept de double contrainte ou injonction paradoxale est issu de la célèbre *école de Palo Alto* en Californie qui développa dès le milieu du 20^{ème} siècle l'étude scientifique des mécanismes de la communication dans les systèmes humains. Selon cette école, la double contrainte exprime deux injonctions qui s'opposent, l'obligation de chacune contenant une interdiction de l'autre, ce qui rend la situation a priori insoluble (Bateson, 1972). Le paradoxe se définit donc comme la simultanéité de deux éléments contradictoires qui s'excluent l'un l'autre. Dans cette situation, le choix n'est pas possible.

Le paradoxe, en soi, peut représenter une énigme qui enrichit la pensée. Ainsi Rothenberg (1979) dit que ce qui réunit les grand·e·s savant·e·s et les artistes est leur capacité de réflexion paradoxale. Toutefois, un tel talent n'est pas donné à chacun·e et ne saurait se manifester chez des enfants encore trop jeunes pour appréhender une telle complexité. C'est ainsi que le paradoxe, s'il peut être un enrichissement dans certains domaines peut aussi représenter un danger pour le développement tant cognitif qu'affectif de l'enfant.

Bateson exprime ainsi l'état auquel conduit une injonction paradoxale : « Vous êtes damné si vous le faites, et vous êtes damné si vous ne le faites pas ». La double contrainte ou injonction paradoxale enferme donc dans une situation dont il est impossible de sortir tant que les deux tendances restent amalgamées.

Dans la situation qui nous occupe, l'enfant dont les croyances familiales sont incompatibles avec ce que révèlent à l'*évidence* les savoirs savants, serait ainsi soumis à des injonctions paradoxales. Face à l'imbroglie que peut générer chez l'élève la simultanéité de ces messages inconciliables, la seule issue apparaît être la différenciation explicite entre savoirs et croyances et la possibilité de nommer et préciser les positions divergentes. C'est ce que nous développons ci-dessous.

3.1 Savoir savants et croyances

Mais revenons au questionnement initial de cette réflexion : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ?* »

Nous avons montré la puissance des croyances qui font partie de l'héritage familial et culturel et, de ce fait, ancrent l'individu dans son identité (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, 1984 ; Ducommun-Nagy, 2006). Fondamentalement, les savoirs savants qui s'appuient sur la connaissance ne sauraient les supplanter. De plus toute thèse de la préséance du savoir sur la croyance ne peut être légitimée que par le contexte. Si le savoir tend à considérer ce qui est démontrable scientifiquement, il ne déloge en rien la puissance des croyances. Une analyse systémique du lien complexe entre savoir et croyances permet de constater que ce sont deux lectures de la réalité de niveau logique différent. La croyance procède d'une vérité irréfutable alors que le savoir procède d'une construction de la pensée qui peut à tout moment être remise en question.

Parler de l'enfant en position de conflit entre conviction religieuse et contenus scientifiques nous semble ne pas tenir compte de ces différences de nature entre croyance et savoir. La construction identitaire de l'enfant pourrait être malmenée dans le cas extrême où la préséance des savoirs scientifiques sur les croyances religieuses lui serait assénée. Et nous serions dans la situation paradoxale où les savoirs scientifiques sont traités selon le même paradigme que la croyance. La situation devient alors inextricable et peut générer une forme de paralysie de la pensée, voire de l'action (voir à ce propos Bateson, 1972, 1977) face à ce qui est considéré comme une double contrainte.

Dès l'instant où le discours porte sur les savoirs scientifiques, aussi solides et irréfutables soient-ils, il devient indispensable d'adopter un discours axé sur la construction du savoir, à l'opposé de toute déclaration de nature dogmatique. Les savoirs sont du domaine de la pensée et peuvent être soumis à discussion, argumentation, remis en question, ce qui, répétons-le, n'est pas le cas pour ce qui procède du mode des croyances. C'est donc dans ce niveau logique que la différenciation devient possible.

4 Nommer des positions divergentes : une approche des cognitions sociales

Pour concevoir la manière dont les enfants sont capables, très jeunes, de comprendre que les états mentaux (idées, pensées, opinions) peuvent diverger d'une personne à l'autre, arrêtons-nous brièvement sur le développement des cognitions sociales (par ex. Le Gall et al., 2009). Ce terme désigne les processus cognitifs comme la mémorisation, l'attention, le raisonnement mais aussi les émotions qui déterminent la perception et la compréhension du monde social. Ces approches ont fait l'objet de nombreux travaux que nous ne saurions développer en détail ici. Nous nous contentons donc d'en donner les grandes lignes.

Piaget et ses héritiers se sont concentrés sur le développement de la compréhension du monde physique chez l'enfant. Les psychologues se sont ensuite penchés sur la manière dont l'enfant se forge progressivement une image de ses états mentaux propres ainsi que des états mentaux d'autrui. Ce champ de recherche connu sous le terme de « théorie de l'esprit » (voir par exemple Nades-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) ouvre de nombreuses pistes d'exploration de la cognition infantile. Il apparaît en effet que les enfants, très jeunes déjà, construisent des théories pour essayer de se représenter les pensées, les croyances et les désirs des autres (Deneault et Morin, 2007). Vers quatre à cinq ans, l'enfant comprendrait que les états mentaux ne sont pas des « fidèles copies de la réalité » (Nades-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p. 33).

Afin de minimiser les conflits de loyautés évoqués plus haut, la tendance pourrait être de taire les différences en termes de convictions religieuses mais aussi entre croyances et savoirs scientifiques. La proposition serait de minimiser ces divergences, voire de les masquer afin, par exemple, de ne pas menacer la sécurité affective de l'enfant, d'éviter les confrontations ou de respecter la neutralité religieuse prescrite. La transmission aux élèves s'appuierait alors sur des valeurs communes, voire universelles ou encore sur les fondements de l'éthique ou de la citoyenneté. Si cette démarche est de la plus haute importance, elle nous semble réductrice. Elle reflète vraisemblablement une compréhension incomplète de la neutralité d'une part, des capacités d'ouverture et de compréhension des élèves d'autre part.

Une analogie simpliste pourrait être faite avec la situation d'un-e enfant dont les parents sont séparés et qui développerait des divergences dans leur manière de vivre, leurs valeurs ou leur philosophie de vie. Les cliniciens traitent souvent ce genre de problème. Lorsque le discours se veut entièrement cohésif, non jugeant, voire neutre parce que les parents croient ainsi protéger leur enfant, le langage non-verbal, les allusions, les comportements viennent le démentir. Comme les enfants sont souvent plus réceptifs et réceptives au non-verbal qu'aux discours, leur désarroi ne peut qu'en être accru. Ils et elles doivent affronter une réalité de l'ordre de l'injonction paradoxale ou de la double contrainte.

Dans ce genre de situation, la clé consiste à expliciter clairement à l'enfant « ce que pense, fait ou croit la mère », ce que « pense, fait ou croit le père » et en quoi leur position est divergente parce qu'ils sont différents. En insistant sur la compréhension que peut avoir l'enfant de la position de son père et de la position de sa mère, on peut légitimement penser que l'aspect purement émotionnel est régulé. C'est ainsi que, tant l'expérience que les études montrent que les contradictions bien délimitées dans leur contexte créent moins d'anxiété chez les enfants puisqu'ils et elles peuvent les traiter cognitivement (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015). Concrètement, cela signifie que penser les différences ne suppose pas de renier l'un-e ou l'autre des partenaires puisque les divergences peuvent être discutées sans que le lien affectif ne soit menacé. Les propos du type : « chez papa, ça se passe comme ça et chez maman, c'est autrement » peuvent parfaitement être assimilés par un-e très jeune enfant. Cela ne signifie pas qu'il n'en souffrira pas mais du moins aura-t-il ou aura-t-elle la possibilité de préserver sa capacité de penser et d'explorer. On parle alors de mentalisation que Debbané (2016) décrit comme une fonction de réflexion qui permet à l'individu de se construire progressivement une compréhension de toute nouvelle interaction humaine. Elle est considérée comme indispensable à l'évolution de l'espèce par Fornagy (2011). Debbané relève que la compréhension des comportements humains en termes d'états mentaux est une compétence qui peut s'acquérir. Plus concrètement ce serait la capacité de s'expliquer les comportements humains (les siens et ceux d'autrui) en prenant en compte les états mentaux comme les intentions, les désirs, les croyances et les émotions en reconnaissant que ces états mentaux peuvent être semblables ou différents des siens propres (Decety, 2004).

Pour revenir à notre propos et selon ces modèles du développement de la cognition sociale, il devient envisageable de mettre en évidence les différences entre, d'une part, les grandes mouvances religieuses, et d'autre part les diversités d'approches. La formulation pourrait être, par exemple : « certain-e-s se réfèrent à ce qui est démontré scientifiquement, c'est le cas à l'école. D'autres croient ce que racontent leurs parents ou les guides religieux ».

Cette vision permet d'aborder le fait que certain·e·s soutiennent le discours scientifique alors que d'autres ont besoin de s'immerger dans les croyances. Selon cette proposition, le développement de la cognition sociale se contenterait de mettre en évidence des constructions mentales diverses sans se prononcer sur la prééminence de l'une ou de l'autre, à savoir des contenus scientifiques sur les croyances. Cette position permet la réflexion avec les élèves en s'appuyant sur leurs compétences à construire des théories pour essayer de se représenter les pensées, les croyances et les désirs des autres et les différences avec les siennes propres.

5 Conclusion

La question initiale posée était : « *Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu ? Est-ce dommageable pour la construction identitaire de l'enfant ? Quelle place donner à la loyauté familiale ? Comment garantir la sécurité affective de l'enfant ?* » (Desponds, Durisch Gauthier & Fawer Caputo, 2014). Notre réflexion s'appuie sur trois piliers permettant l'exploration de ces interrogations.

D'abord, une exploration de la loyauté envers sa famille mais aussi sa culture a démontré, en lien avec le concept de mythe familial, son importance au sein des fondements mêmes de l'identité de chacun·e. Ensuite, une différenciation des niveaux logiques entre « savoirs-savants » et « croyance » incite à ne pas sous-estimer le pan inébranlable des croyances alors que le savoir est un objet soumis régulièrement à la pensée et à l'investigation critique. Une mise en garde rappelle que traiter les savoirs avec dogmatisme revient à les ramener au niveau des croyances, biais qu'il s'agit d'éviter notamment en sciences humaines et sociales. Le troisième pilier de notre réflexion expose le concept de cognition sociale avec ses dimensions de théorie de l'esprit et de mentalisation. Ce modèle décrit un enfant capable de faire la différence entre ses propres croyances, savoirs et actions et celles d'autrui. Plus encore, elle permet de soumettre à la réflexion de l'enfant des lectures différenciées de ce qui fait référence : savoirs savants ou croyances issues de la tradition familiale. Ces éléments de la psychologie du développement de l'enfant nous semblent primordiaux. Ils rendent imaginable d'aborder avec des élèves des concepts aussi complexes que la diversité des lectures de la réalité et la manière dont nous construisons le réel.



A propos de l'auteure

Denise Curchod-Ruedi, psychologue psychothérapeute FSP, est professeure-formatrice à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne (Suisse). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte » qui travaille sur l'application de la psychologie aux domaines de l'éducation et de la formation. Elle mène des enseignements et des recherches sur la santé psychosociale des actrices et acteurs de l'école. Un intérêt particulier est porté aux facteurs de protection que sont le recours au soutien social, la régulation des émotions, l'éthique relationnelle, la collaboration, le sentiment d'appartenance. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseuse.
denise.curchod@hepl.ch

Références

- Bateson, G. (1972, 1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1973, 1984). *Invisibles Loyalties*. New York : Brunner/Mazel.
- Bowlby, J. (1978). *La séparation, angoisse et colère*. Paris : PUF.
- Byng-Hall, J. (1979). Re-editing Family Mythology during Family Therapy. *Journal of Family Therapy*, 1(2), 103-106.
- Caillé P. & Rey Y. (1988). *Il était une fois...du drame familial au conte systémique*. Paris : ESF.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? Soutien social, modèle d'intervention*. Bruxelles : De Boeck.
- Debbané, M. (2016). *Mentaliser. De la théorie à la pratique clinique*. Bruxelles : De Boeck.
- Decety, J. (2002). « Naturaliser l'empathie », *L'encéphale*, 28, 9-20.
- Deneault, J. & Morin, P. L. (2007). La théorie de l'esprit : ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence, Tome 1 : Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p.154-162). Montréal : ERPI.
- Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Fawer Caputo (non publié, 2014). *Appel à communication pour le colloque « Éthique et cultures religieuses en tensions : Entre respect des convictions et enseignements des sciences humaines »*.
- Ducommun-Nagy, C. (2006). *Ces loyautés qui nous libèrent*. Paris : JC Lattès.
- Goldbetter-Merinfeld, E. (2010). Loyauté familiale et éthique en psychothérapie. Introduction. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(44), 5-11.
- Heireman, M. (1989). *Du côté de chez soi. La thérapie contextuelle d'Yvan Boszormenyi-Nagy*. Paris : ESF.
- Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K. & Allain, P. (2009). Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition. *Revue de neuropsychologie*, 1, 24-33.
- Le Goff, J.F. (1999). *L'enfant, parent de ses parents. Parentification et thérapie familiale*. Paris : L'Harmattan.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A. F. (2011). Evaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances ». Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *Théorie de l'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (p. 95-124). Bruxelles : De Boeck.
- Neuburger, R. (1995). *Le mythe familial*. Paris : ESF.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien : théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Rothenberg, A. (1979). *The Emerging Goddess*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saïd, S. (2008). *Approches de la mythologie grecque. Lectures anciennes et modernes*. Paris : Les Belles Lettres.
- Thommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. Dans A. Blaye & P. Lemaire (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant* (p. 65-94). Bruxelles : De Boeck.

L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux 19^e et 20^e siècles

Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons

Partie 1 : Le canton de Vaud

Andrea Rota & Stefan Müller

Traduction : Marie-Laure Faurite et Virginie Libert, Université Grenoble Alpes

Révision : Claire Allignol, Andrea Rota¹

Cette contribution consacrée à l'histoire de l'enseignement religieux dans le canton de Vaud ouvre une série d'articles qui souhaite explorer l'évolution de cette branche en Suisse aux 19^e et 20^e siècles. En introduisant une perspective diachronique, elle vise à situer les réformes récentes de l'enseignement religieux et les débats qui les accompagnent dans un contexte historique plus ample. Ainsi, elle permet de mettre en évidence ruptures et continuité dans la manière de concevoir cet enseignement.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich der Geschichte des Religionsunterrichts im Kanton Waadt und stellt gleichzeitig den Auftakt zu einer Artikelserie dar, mit deren Hilfe die Entwicklung dieses Fachs in der Schweiz während des 19. und 20. Jahrhunderts genauer untersucht werden soll. Mittels einer diachronen Perspektive wird so die Situierung sowohl jüngster Reformen des Religionsunterrichts als auch der sie begleitenden Debatten in einem breiteren historischen Kontext angestrebt. Somit wird die Identifizierung von Brüchen und Kontinuitäten in diesem Unterrichtsbereich möglich.

Summary

This contribution is dedicated to the history of religious education in the canton of Vaud. It opens a series of articles exploring the evolution of this discipline in Switzerland during the 19th and 20th centuries. Introducing a diachronic perspective, it situates the recent reforms of religious education classes and the ensuing debates in a broader historical context. Thus, it highlights both continuity and changes in the conceptualization of this discipline.

1 Introduction

1.1 Les réformes et le profil disciplinaire de l'enseignement religieux²

Le passage du 20^e au 21^e siècle a été marqué, dans le domaine de l'enseignement religieux, par des efforts de réforme considérables dans les trois principales régions linguistiques de la Suisse. En remettant en question les modèles d'enseignement cantonaux hérités du 19^e siècle, ces réformes ouvrent un nouveau chapitre de l'histoire de cette discipline. Le partage des tâches entre l'Église et l'État a été à nouveau repensé dans le contexte des programmes de réforme actuels. Résultat : l'introduction, dans la plupart des cantons, d'un nouveau cours destiné à l'ensemble des élèves et placé sous la responsabilité de l'école publique (Jödicke & Rota, 2010).

Cette évolution est étroitement liée aux changements profonds qui marquent le paysage religieux de la Suisse depuis les années 1960. On constate à travers les débats publics et politiques autour des réformes que ce nouveau cours est vu comme une contribution à la lutte contre certains dangers associés à la sécularisation et à la plura-

¹ Cette contribution est la traduction d'un article paru en 2015 dans le numéro 1 de la *Revue de didactique des sciences des religions* sous le titre « Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1 : Kanton Waadt », cf. Rota et Müller (2015b). On trouvera, dans le présent numéro de la *Revue*, la suite de cette enquête avec un article, en allemand, consacré au canton de Berne. Les données figurant dans cette traduction n'ont pas été actualisées. Les auteurs et les éditrices tiennent à remercier les traductrices pour leur travail soigné.

² Dans cet article, nous utilisons le terme d'« enseignement religieux » comme terme technique neutre désignant différents cours à l'école ou au sein de communautés religieuses. Ce terme doit en premier lieu permettre une comparaison diachronique et intercantonale tout en évitant une catégorisation préalable à partir de l'orientation didactique (par exemple, *teaching in* ou *teaching about*) ou religieuse (par exemple, « confessionnelle » ou « non confessionnelle ») des cours analysés (cf. Jödicke & Rota, 2014; Rota, 2015).

lisation progressives de la société (Rota, 2015). Le but premier de cette nouvelle conception de l'enseignement religieux est de poursuivre un objectif citoyen : promouvoir des approches plus tolérantes et plus respectueuses à l'égard des personnes en Suisse ayant différentes conceptions du monde. Étant donné que la nouvelle offre n'est plus considérée comme un enseignement religieux, mais comme un enseignement sur les religions, plusieurs cantons ont abrogé par la suite la possibilité de dispense de l'enseignement religieux découlant de l'article 15 de la Constitution fédérale de 1999.

Il subsiste un consensus de principe, dans les arènes publiques et politiques, sur la nécessité de mener ces réformes (Jödicke & Rota, 2014). En effet, les deux plans d'études intercantonaux mis en place ces dernières années – le Plan d'études romand (PER) en Suisse romande et le *Lehrplan 21* en Suisse alémanique – s'accordent sur la création d'un cours sur le thème de la religion. En Suisse romande il s'agit de la discipline Éthique et cultures religieuses.³ En Suisse alémanique ce cours est intégré au domaine de formation *Natur, Mensch, Gesellschaft* (Nature, Homme, Société), NMG, pour le degré primaire et au nouveau domaine disciplinaire *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Éthique, Religions, Communauté) ERG pour le degré secondaire I.

Les deux plans d'études insistent sur la différence entre la nouvelle offre et l'enseignement religieux sous la responsabilité des Églises. L'enseignement religieux à l'école ne doit pas servir d'instrument pour socialiser les enfants et les adolescent·e·s selon une certaine tradition religieuse. Son objectif, au contraire, est de leur offrir un « cours sur les religions » (*Lehrplan 21, NMG/ERG, Bedeutung und Zielsetzung*) qui doit transmettre des informations et des connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes du monde (PER, SHS 15, Intentions, p. 68). En dehors de cette distinction fondamentale, le profil disciplinaire décrit dans les plans d'études reste dans l'ensemble imprécis (cf. Jödicke & Rota, 2010, p. 16). En plus de l'acquisition de connaissances sur les différentes religions dans le cadre du cours, les élèves doivent également avoir la possibilité de trouver leur identité propre, de se positionner par rapport aux questions existentielles, de réfléchir sur leurs propres valeurs et de découvrir celles des autres (PER, SHS 15, Intentions, p. 68 ; *Lehrplan 21, NMG/ERG, Bedeutung und Zielsetzung*).

L'absence de limites précises encadrant cette discipline soulève également des questions dans le débat académique actuel sur la mise en œuvre concrète des programmes (cf. Helbling, Kropač, Jakobs & Leimgruber, 2013). Au centre de la discussion se trouvent notamment des conceptions didactiques d'un « enseignement sur les religions pour tous et toutes », qui se réfèrent aux questions fondamentales des élèves et qui cherchent à actualiser les contenus religieux en les associant au milieu de vie (*Lebenswelt*) et aux expériences des élèves. Si les défenseuses et défenseurs de telles conceptions soutiennent la nécessité didactique de ce genre d'approches (Schmid, 2011 ; Benner, 2014), les opposant·e·s, en revanche, remettent en question leur recevabilité légale et scientifique (cf. Frank, 2010 ; Bleisch & Frank, 2013).

1.2 Le point de vue de l'histoire de l'éducation et de l'histoire des religions

Le présent article et d'autres contributions qui suivront dans cette *Revue*⁴ cherchent à améliorer la compréhension de la problématique actuelle du point de vue de l'histoire de l'éducation et de l'histoire des religions. Il ne s'agit cependant pas d'établir un profil type pour ce nouveau cours ni de proposer une solution au débat actuel. L'objectif de cette étude portant sur une sélection de cantons est plutôt de montrer comment les différentes interactions entre la théologie, la pédagogie et la politique de l'éducation ont préparé le terrain depuis le 19^e siècle aux toutes dernières réformes. Ce coup d'œil dans les coulisses de l'histoire devrait nuancer l'image d'une sécularisation progressive et linéaire du système scolaire. Ainsi, nous replacerons les discussions actuelles dans un contexte historique plus large afin de montrer la continuité et les ruptures dans la conception de l'enseignement religieux. La plupart des sources de notre analyse sont les outils régionaux qui ont servi à la structuration de cette discipline : plans d'études, lois scolaires, règlements des écoles et, occasionnellement, manuels scolaires et débats parlementaires. Afin de permettre une comparaison intercantonale dans les articles à venir, notre analyse se focalisera sur l'école obligatoire.⁵

3 Dans le Plan d'études romand, cette discipline est désignée comme une « spécificité cantonale ». Autrement dit, les cantons sont libres de décider s'ils souhaitent proposer un enseignement sur le thème de la religion et s'ils veulent suivre le programme « Éthique et cultures religieuses ».

4 Les articles à venir présenteront surtout les premiers résultats du projet de thèse de Stefan Müller. Sa thèse porte sur les changements de l'éducation religieuses dans les écoles obligatoires en Suisse alémanique depuis 1830 (titre provisoire : *Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830*). Elle est dirigée par le Pr Dr Lucien Cribeiz de l'Université de Zurich.

5 Cette série d'articles est originellement en allemand, où le concept de « Volksschule » est utilisé pour désigner l'école obligatoire qui englobe les degrés primaire et secondaire I (et qui, selon l'époque, ne durait pas toujours neuf ans, mais parfois plus, parfois moins). Par souci d'exactitude, on utilisera, quand cela est nécessaire, l'appellation historique des degrés scolaires dans les sources citées correspondantes, car il existe d'importantes différences d'un canton à l'autre concernant les systèmes scolaires et les passages du degré primaire au degré secondaire I.

Notre choix du canton de Vaud comme premier exemple est dicté, en premier lieu, par des raisons pratiques : par rapport à d'autres cantons, il dispose en effet de bonnes ressources documentaires sur l'enseignement religieux à l'école, qui ont déjà été en partie traitées par l'un des deux auteurs (cf. Rota, 2015, p. 235-241).⁶ Des travaux antérieurs sur l'histoire de l'enseignement religieux en Suisse (Meyer, 1973 ; Späni, 1997, 2003, 2005) et le constat d'un changement de paradigme de l'éducation et de la formation catholiques après le Concile Vatican II (Klöcker, 1995 ; Mendl, 2007) sont également utiles à notre analyse. Ils nous permettent d'envisager un rapprochement de l'enseignement religieux scolaire dans les cantons catholiques, à partir des années 1970, à des formes d'enseignement mises au point précédemment dans la tradition pédagogique et théologique réformée. L'étude de quelques cantons que l'on considère traditionnellement comme réformés nous servira donc de base pour affiner l'hypothèse de l'évolution convergente de concepts d'enseignement à la fin du 20^e siècle. Elle permettra également de remonter jusqu'au 19^e siècle pour observer les origines de la configuration actuelle de cet enseignement.

Après avoir brièvement présenté les structures organisationnelles actuelles de cette discipline à l'école obligatoire dans le canton de Vaud, cet article analysera l'évolution historique de plusieurs aspects principaux de l'enseignement religieux d'aujourd'hui. Dans la première partie, nous nous intéresserons aux différences entre l'enseignement religieux à l'école et l'enseignement religieux extrascolaire dispensé par les Églises. Dans les deuxième et troisième parties, nous nous focaliserons sur le choix et la signification des contenus du cours ainsi que sur leur diversification. Dans la quatrième partie, nous retracerons l'évolution des concepts pédagogiques dans les plans d'études avant d'aborder brièvement, dans la cinquième partie, la conception implicite de la religion dans ces documents. Dans la partie « Résultats intermédiaires », nous essaierons d'exposer un premier résumé systématique tandis que nous présenterons nos prochaines pistes de recherche dans la partie intitulée « Perspectives ».

1.3 L'enseignement religieux dans le canton de Vaud de nos jours

De nos jours, les élèves des degrés primaire et secondaire I du canton de Vaud ont un cours sur le thème de la religion qui s'intitule Éthique et cultures religieuses (ECR). Ce cours se fonde sur la discipline du même nom mentionnée dans le Plan d'études romand qui a été introduit à partir de 2012, et est entré en vigueur en 2013-2014 pour la dernière année du secondaire I (HarmoS 11).⁷ L'ECR est associée au cours d'histoire, ce qui signifie que les deux disciplines sont évaluées ensemble, mais que l'ECR possède son propre volume d'heures d'enseignement : une heure hebdomadaire au degré primaire, de la 3^e à la 6^e classe (HarmoS), et une demi-heure par semaine pour les 7^e et 8^e classes (HarmoS). Pour le degré secondaire I, aucun volume horaire n'est prévu pour la première année (HarmoS 9) mais une demi-heure hebdomadaire est réservée pour les deux dernières années du degré secondaire I (HarmoS 10 et 11).⁸ Le cours est dispensé par la maîtresse ou le maître de classe au degré primaire et par l'enseignant·e d'histoire au secondaire I. Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi scolaire de 2011, plus aucune dispense n'est par ailleurs possible pour ce cours.

2 Les évolutions historiques

2.1 L'enseignement religieux à l'école et l'enseignement religieux extrascolaire dispensé par les Églises

Lorsque le Pays de Vaud a adhéré à la Confédération en tant que canton autonome en 1803, son système éducatif était fortement influencé par la Réforme qui fut introduite par les Bernois après l'occupation de Vaud en 1536.⁹ Comme dans la plupart des cantons suisses, la séparation croissante entre l'Église et l'école a commencé à s'accélérer à partir des années 1830, à la suite de révolutions libérales et radicales (Hofstetter, Magnin et al., 1999). C'est à cette époque que des nouvelles disciplines scolaires ont été introduites afin de répondre aux besoins d'une industrialisation croissante. La formation des enseignant·e·s s'est professionnalisée et a été placée sous la respon-

6 Cet article élargit cependant fondamentalement cette première présentation qui mettait l'accent sur l'histoire de l'enseignement religieux scolaire dans le contexte des évolutions des relations Église-État dans le canton.

7 La numérotation HarmoS utilisée ici renvoie au système d'éducation actuel.

8 Il est également possible de remplacer la demi-heure hebdomadaire de cours par une heure hebdomadaire sur un seul semestre, aussi bien au degré primaire qu'au degré secondaire I. On mentionnera aussi que durant les deux premières années (HarmoS 1 - 2), environ dix heures par an sont réservées au cours d'Éthique et cultures religieuses.

9 La liaison étroite de l'État et de l'Église dans ce nouveau canton date de l'époque où il était sous la domination de Berne. Jusqu'à la révision totale de la Constitution cantonale de 2003, l'Église réformée est restée intégrée à l'administration publique et n'était pas considérée comme un organe juridique autonome. La nouvelle Constitution a abouti à la reconnaissance des deux Églises (évangélique réformée et catholique) comme institutions de droit public. En outre, la nouvelle Constitution accorde à la Communauté israélite de Lausanne et Vaud une reconnaissance étatique dans le cadre du droit privé (cf. Rochat, 1997 ; Gardaz, 2002).

sabilité de l'État (*Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud*, 1973, p. 183-184). L'enseignement religieux conservait toutefois un rang prépondérant sur le tableau des leçons et dans les plans d'études (loi scolaire de 1846, art. 16, 17 ; Plan d'études de 1868). En 1874, la révision totale de la Constitution fédérale a renforcé la neutralité confessionnelle de l'école publique (cf. Criblez & Huber, 2008). Les nouvelles dispositions majeures étaient les suivantes :

- Les Cantons pouvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite. (art. 27, § 2).
- Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. (art. 27, § 3).
- Nul ne peut être contraint de [...] suivre un enseignement religieux [...]. (art. 49, § 2).

Conformément à ces dispositions, la Constitution du canton de Vaud de 1885 décrétait que l'enseignement religieux à l'école devait être facultatif et séparé des autres disciplines scolaires. Le cours devait être « conforme aux principes du christianisme » et dispensé par le corps enseignant de l'école. Toutefois, l'enseignement religieux restait supervisé par les pasteurs de l'Église nationale évangélique réformée¹⁰ (loi scolaire de 1889 ; règlement d'application de la loi scolaire de 1893). Par la suite, les lois et les règlements scolaires de la première moitié du 20^e siècle mentionnaient le droit de consultation de l'Église nationale évangélique réformée sur divers aspects de l'enseignement religieux à l'école. Les pasteurs étaient par ailleurs chargés d'effectuer un examen annuel sur le cours d'Histoire biblique, jusque dans les années 1980 (règlement d'application de la loi scolaire de 1961, art. 331). À partir de la loi scolaire de 1984, on ne trouve plus de mention du droit de surveillance des examens et du droit de consultation, susmentionné, dont jouissait l'Église.

L'Église nationale évangélique réformée n'assurait plus qu'une présence directe modérée à l'école publique. Les pasteurs avaient le droit à une visite par cycle scolaire dans les cours d'enseignement religieux (de nos jours : Éthique et cultures religieuses). Après la révision totale de la Constitution cantonale de 2003, ce droit a été élargi par décret à l'Église catholique.¹¹ Depuis, un-e collaboratrice ou collaborateur des Églises peut se rendre régulièrement à l'école (en vue d'une coopération œcuménique). Le maintien de ce droit a été discuté entre-temps plusieurs fois au Grand Conseil (cf. Rota 2015, p. 241-251).

Parallèlement à la séparation institutionnelle progressive de l'Église et de l'État dans le milieu scolaire, l'analyse de l'ordre juridique cantonal montre également une volonté politique de renforcer la différence entre l'enseignement religieux à l'école et l'enseignement extrascolaire dispensé par les Églises. C'est ce qui ressort de la loi scolaire de 1889 : « L'enseignement religieux donné aux catéchumènes doit empiéter le moins possible sur les heures d'école » (art. 14). Au cours du 20^e siècle, l'organisation de la catéchèse se faisait de plus en plus hors du cadre scolaire. À cet égard, les règlements de toutes les lois scolaires entre 1906 et 1960 mettaient l'accent sur le fait que les cours dispensés par les Églises ne pouvaient avoir lieu que de manière exceptionnelle pendant les heures d'école. Finalement, le règlement d'application de la loi scolaire de 1984 stipulait ceci : « Les heures de catéchisme ne peuvent être fixées pendant les heures d'école » (art. 90).

L'évolution de l'ordre juridique reflète un débat propre aux Églises réformées de Suisse romande qui a connu un nouvel essor dans la deuxième moitié du 20^e siècle. Dans les années 1960 et 1970, les Églises se sont efforcées de dissocier l'enseignement religieux à l'école et l'école du dimanche à la paroisse. L'idée était à la fois d'éviter que ces deux formes de cours ne se répètent et de faire avancer le processus d'harmonisation intercantonale entre les programmes d'enseignement religieux scolaire. Le Concile Vatican II (1962-1965) a ouvert la possibilité d'une coopération ciblée avec les représentants de l'Église catholique en matière de production de matériel pédagogique œcuménique pour l'enseignement religieux scolaire. La création de la maison d'édition ENBIRO, dont le siège est à Lausanne, en est le résultat concret.¹² Elle possède aujourd'hui un monopole *de facto* sur les moyens d'enseignement pour la discipline Éthique et cultures religieuses à l'école obligatoire en Suisse romande, en particulier

10 Cf. partie « Confessions, œcuménisme, pluralisme ».

11 Depuis le 16^e siècle, des communes catholiques ou mixtes du district d'Échallens (qui fait partie du district du Gros-de-Vaud depuis 2011) bénéficient de certaines dispositions particulières dans le domaine de la religion, par exemple en lien avec l'organisation de l'enseignement religieux à l'école. Dans ces communes, les prêtres visitaient déjà les cours auparavant.

12 À sa création, le nom ENBIRO était l'acronyme de l'Enseignement Biblique ROmand. En 1992 l'acronyme ENBIRO a pris une nouvelle signification : Enseignement Biblique et Inter-religieux ROmand.

pour le degré primaire.¹³ Jusqu'à fin 2012, la maison d'édition jouait le rôle d'interface entre les départements de l'instruction publique et les Églises reconnues de cinq cantons. Les deux institutions étaient représentées à l'assemblée générale. En 2013, le nom de la maison d'édition est devenu Éditions AGORA. Les Églises catholique et réformées ainsi que les autres communautés religieuses demeurent à ce jour des partenaires importants de la maison d'édition, mais n'en font toutefois plus partie institutionnellement (cf. Rota 2015, p. 67-99).

On peut également retracer la relation entre l'enseignement religieux scolaire et l'enseignement religieux extrascolaire dispensé par les Églises en observant l'évolution du contenu des cours. En 1868, le Plan d'études des écoles primaires incluait par exemple des cantiques : ils étaient en effet pertinents pour la pratique ecclésiale. Le Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud de 1898 signalait cependant que de nouveaux besoins sociaux avaient mené à l'introduction de nouvelles disciplines et donc à une spécialisation : « Le chant s'est séparé de l'enseignement religieux, duquel il faisait à l'origine partie intégrante » (Projet de plan d'études de 1898 pour les écoles primaires du canton de Vaud, p. 15, analogue au Plan d'études de 1926, p. 19).¹⁴ Dans ce Projet de plan d'études, il était toujours question d'apprendre aux élèves les psaumes et les cantiques ainsi que les histoires bibliques, avec toutefois la précision suivante : « La plupart des psaumes et des cantiques sont si abstraits et écrits dans un style si figuré qu'ils ne sont pas à la portée des élèves du primaire. Un choix judicieux devra donc être pratiqué et un nombre restreint seulement sera mis à l'étude annuellement » (Projet de plan d'études de 1898, p. 36). Les psaumes et les cantiques ne sont pas mentionnés explicitement dans le contenu de la discipline Histoire biblique, que ce soit dans le Plan d'études de 1899 ou dans ses éditions ultérieures (le Plan d'études de 1926 et le Plan d'études de 1935). De plus, les indications sur le rôle de ce type de contenu de cours ont disparu des plans d'études du 20^e siècle.

Malgré la marginalisation croissante des éléments liés à la pratique religieuse, l'histoire biblique, à la fin du 19^e siècle, ne se voulait pas une offre totalement séparée de l'enseignement religieux dispensé par les Églises. Elle jetait en revanche d'importantes bases qui pouvaient être consolidées à la paroisse : « Le catéchuménat trouverait là un champ tout préparé et n'aurait pas de peine à compléter cette instruction religieuse solidement édifiée sur des faits » (Projet de plan d'études de 1898, p. 36). Bien que cette idée disparaisse dans les plans d'études suivants, on peut la retrouver dans les manuels scolaires des années 1970. À ce propos, les éditeurs du premier manuel scolaire des éditions ENBIRO expliquaient : « Tout ne sera pas dit ici » (ENBIRO, 1972a, 2). « Parents, pasteurs, prêtres, moniteurs, catéchistes donneront aux enfants les compléments catéchétiques qu'ils jugeront nécessaires » (ENBIRO, 1972b, 2). Dans les décennies suivantes, les fonctions complémentaires de l'enseignement religieux à l'école et de celui dispensé par les Églises disparaissent également des manuels. En revanche, les éditeurs mettent aujourd'hui l'accent sur la division et sur la différenciation croissante des rôles des deux institutions (par exemple ENBIRO, 2007, p. 6-7). Une réponse à la question de savoir dans quelle mesure les Églises s'appuient aujourd'hui encore sur l'enseignement religieux scolaire doit se fonder sur une recherche empirique (cf. Rota, 2011, 2017).

2.2 Morale, culture et histoire des religions

Cette différenciation progressive entre enseignement religieux scolaire et enseignement religieux extrascolaire dispensé par les Églises se retrouve également dans les orientations générales de l'offre scolaire fixées au niveau législatif. Dès 1893, le Règlement sur la surveillance de l'enseignement religieux dans les écoles publiques primaires indiquait que l'enseignement de la religion dans les écoles publiques devait essentiellement revêtir un caractère historique. La loi scolaire suivante, en 1906, reprenait en grande partie cette approche et indiquait ce qui suit : « [L'enseignement religieux facultatif] consiste dans l'étude, essentiellement au point de vue éducatif, des récits de l'Ancien et du Nouveau Testament » (art. 14). On retrouvait une formule semblable dans le règlement d'application de la loi scolaire de 1930 : « L'enseignement religieux facultatif [...] consiste dans l'étude essentiellement au point de vue historique et éducatif des récits de l'Ancien et du Nouveau Testament » (art. 55).

En se penchant sur les plans d'études datant du passage du 19^e siècle au 20^e siècle, on peut mieux interpréter ces mesures. L'approche d'un « point de vue historique », qui est présentée dans la loi scolaire, ne doit pas être com-

13 Le PER mentionne aussi le moyen d'enseignement de Fribourg suivant : Éthique et cultures religieuses. Programme de 9^e – Dix séquences d'enseignement, Ed. OCMS, Fribourg, 2009 pour le degré secondaire I. Genève a mis en place ses propres moyens d'enseignement pour un Enseignement des Grands Textes dans le cadre du cours d'histoire. À Neuchâtel, l'Enseignement des cultures religieuses et humanistes dans le cadre du cours d'histoire se base sur les manuels scolaires de l'éditeur français Nathan. En plus des manuels scolaires des éditions ENBIRO/AGORA, on utilise au degré primaire du canton du Valais des moyens d'enseignement cantonaux, conçus en coopération avec les Églises catholique et réformée.

14 L'état des sources pose ici quelques difficultés. En effet, le Plan d'études de 1899 ne contient quasiment aucun commentaire sur son contenu. Ces commentaires se trouvent toutefois dans le Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud de 1898 et sont introduits de la manière suivante : « La Commission du plan d'études a décidé de rédiger un message explicatif contenant des directions précises sur la manière dont le programme de l'enseignement primaire doit être interprété » (Projet de plan d'études de 1898, p. 3). Certaines de ces remarques seront reprises dans les versions révisées du Plan d'études de 1926 et 1935 et y sont citées comme composantes du Plan d'études de 1899.

prise comme une perspective d'histoire des religions. Il s'agit plutôt de renforcer la dimension morale des histoires bibliques. C'est dans ce sens que l'on doit comprendre, par exemple, les commentaires du pasteur Paul Vallotton dans une annexe de 1905 du Plan d'études cantonal de 1899. Le pasteur insiste sur le rôle de la recherche historique et critique récente pour l'enseignement. Les enfants doivent comprendre que les premiers récits de l'Ancien Testament sont l'écho lointain des plus anciennes traditions de l'humanité. Le pasteur souligne cependant que ces récits bibliques sont transmis par des prophètes qui mettent en évidence leur valeur morale et religieuse (Plan d'études de 1905).

D'après les plans d'études, la discipline Histoire biblique présentait par ailleurs une morale que les enfants pouvaient comprendre et s'approprier, car « l'évolution morale du peuple juif suit d'assez près l'évolution morale de l'enfant » (Projet de plan d'études de 1898, p. 34 ; analogue au Plan d'études de 1926, p. 22). Les figures marquantes de l'Ancien Testament devaient être représentées « de façon à ce qu'elles parlent au cœur et à la conscience des enfants » (Plan d'études 1926, p. 22). Les représentations du Nouveau Testament s'orientaient vers des réflexions semblables (Plan d'études 1926, p. 24). Les plans d'étude suivants notaient aussi la fonction exemplaire des personnages et des histoires bibliques ainsi que de représentants importants de la tradition chrétienne. Cette approche se reflète également dans le nouveau Plan d'études romand, par exemple sous la forme d'une invitation à une « réflexion sur des comportements en rapport avec les valeurs éthiques telles que respect, honnêteté, courage, solidarité, responsabilité, générosité à travers des contes et des textes religieux (Jacob, Joseph et ses frères, Ruth et Noémi, etc.) et des situations vécues en classe » (PER, § SHS 15, p. 70).¹⁵ Cependant, fait intéressant, ce sont ici les valeurs et non plus les histoires de la Bible qui sont citées comme point de départ du cours.

Après la Seconde Guerre mondiale, la nouvelle interprétation de la Bible qui se profilait dans les plans d'études soulignait, outre sa valeur morale, son rôle constitutif dans l'élaboration de la culture. Désormais, les histoires bibliques sont analysées comme une composante du patrimoine local, spirituel, intellectuel et poétique. Par conséquent, la connaissance des histoires bibliques est considérée comme une compétence-clé à acquérir afin de pouvoir comprendre les chefs-d'œuvre de la peinture et de la littérature (Plan d'études 1953). Dans la seconde moitié du 20^e siècle, cette perspective a gagné en importance. C'est ainsi que le Plan d'études vaudois souligne en 2000 le rôle des histoires bibliques dans le cadre de la compréhension de racines culturelles dans l'environnement des élèves : « L'histoire biblique aide l'élève à décrypter son patrimoine culturel » (§ 10.1). De plus, cette culture devait permettre aux élèves de mieux saisir et apprécier la signification des valeurs religieuses ainsi que des coutumes de leur milieu social.

Cette vision de la religion comme un patrimoine commun et comme une base de la culture locale paraît centrale de nos jours, quand il s'agit de convenir de l'orientation du cours et de justifier le choix de son contenu. Les notes d'introduction du Plan d'études romand concernant l'ECR insistent d'ailleurs là-dessus : « Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel » (PER, § SHS 15, Intentions, p. 68).

Une perspective d'histoire des religions, inspirée par la recherche en théologie (et en sciences des religions), s'est profilée à partir des années 1970. La compréhension du contexte historique des récits de la Bible représentait dès lors un objectif explicite d'apprentissage du cours, par exemple : « L'étude de l'Évangile de Luc vise à approfondir l'analyse des textes bibliques : relations entre le contenu et l'événement de l'époque d'une part et les circonstances de la rédaction de l'autre » (Plan d'études 1986, p. 23). Dans le Plan d'études de 2000, cette approche a été élargie à d'autres traditions religieuses : « situer la tradition biblique dans son contexte spatio-temporel, découvrir les racines historiques et les spécificités d'autres religions » (Plan d'études 2000, § 10.1). Notons que les objectifs d'apprentissage en histoire des religions, qui doivent servir à une contextualisation historique des traditions religieuses, ont une place très marginale dans le plan d'études concernant l'ECR pour le degré primaire.¹⁶ Ce n'est que dans le plan d'études du degré secondaire I qu'ils gagnent en visibilité.

15 Toutefois, à partir du 21^e siècle, d'autres perspectives qui tentent d'intégrer les religions à une réflexion éthique (à l'aide de la philosophie pour les enfants, par exemple) ressortent aussi des manuels scolaires (cf. Rota 2014).

16 L'objectif d'apprentissage « Découverte du mode de vie en Palestine au temps de Jésus Christ » (PER SHS 25, p. 108) n'est pas non plus explicitement lié à une contextualisation historique de la Bible.

2.3 Confessions, œcuménisme, pluralisme

L'étude des racines historiques d'autres religions dans le Plan d'études de 2000 peut être considérée comme une étape avancée d'un processus de « déconfessionnalisation » interne de l'enseignement religieux. Par rapport à d'autres cantons, le conflit entre la majorité réformée et la minorité catholique joue un rôle mineur dans l'histoire de l'enseignement religieux à l'école dans le canton de Vaud.¹⁷ Les tensions au sein même de l'Église réformée pendant la deuxième partie du 19^e siècle sont plus importantes. L'Église vaudoise s'est divisée en 1845 à la suite des sanctions contre les pasteurs qui, la même année, avaient refusé de soutenir la nouvelle Constitution radicale. Ces pasteurs se réunirent dans l'Église évangélique libre du canton de Vaud qui mènera son existence parallèlement à l'Église nationale qui, elle, restera rattachée à l'appareil étatique (*Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud*, 1973, p. 187-193). Par conséquent, la loi scolaire de 1846 interdisait de fait l'enseignement de la doctrine de l'Église libre dans les écoles. Pour les écoles obligatoires et post-obligatoires s'appliquait la règle suivante : « il ne sera enseigné [...] que la doctrine de l'Église nationale [...] et celle de l'Église romaine pour ce qui concerne les écoles du culte catholique. Tout instituteur qui contreviendra à cette défense sera destitué » (art. 255). Malgré la tendance croissante à éviter un enseignement dogmatique, cette mesure est restée ancrée dans les règlements d'application des lois scolaires jusqu'au début du 20^e siècle (cf. règlement d'application de la loi scolaire de 1893, art. 1 ; Rittmeyer, 1905). Il faudra attendre 1966 pour que la division au sein de l'Église réformée puisse être surmontée grâce à la fusion de l'Église libre et de l'Église nationale, ce qui a donné naissance à l'Église évangélique réformée du canton de Vaud.

À partir des années 1970, la question de la place des relations interconfessionnelles dans le cadre du cours s'est à nouveau posée. L'impulsion œcuménique du Concile Vatican II ainsi que la reconnaissance et la collaboration croissantes entre l'Église catholique et les Églises réformées en Suisse (cf. *Dictionnaire historique de la Suisse*, *sub voce* « œcuménisme ») ont entraîné de nouvelles réflexions et synergies aussi dans le cadre de l'enseignement religieux à l'école (cf. Bräm, 1978 ; Frank & Jödicke, 2009, p. 286) : dans ce domaine, la Bible est le fondement central de l'entente entre les confessions (Schwab, 2009, p. 230). Comme l'enseignement religieux dans le canton de Vaud avait déjà un caractère fortement biblique, la nouvelle orientation œcuménique est passée plutôt inaperçue dans les plans d'études pour l'école obligatoire qui ont suivi (cf. par ex. Plan d'études de 1984).¹⁸ Cependant, cette nouvelle orientation était déjà explicite en 1972 dans l'introduction du premier manuel scolaire de la nouvelle maison d'édition ENBIRO. Il était expliqué aux élèves comme suit : « Vous le savez, dans notre pays, ceux qui croient en Jésus Christ n'appartiennent pas tous à la même confession religieuse : les uns sont protestants, d'autres catholiques. Les auteurs de ce cahier appartiennent à ces deux confessions. [...] Ainsi, en vous servant du même ouvrage, vous apprendrez ce qui vous unit » (ENBIRO, 1972a, p. 2).

Le tournant œcuménique des manuels scolaires (qui devaient être utilisés en Suisse romande, aussi bien dans les cantons catholiques que dans les cantons marqués par la Réforme) n'était pas encore synonyme d'une mixité confessionnelle ou religieuse des élèves dans les classes. Cependant, à partir des années 1980, les plans d'études vaudois mentionnent ce rapprochement comme un des objectifs visés, entre autres afin de promouvoir la coexistence pacifique. L'histoire biblique « fournit à des enfants venus de familles spirituelles les plus diverses l'occasion d'un échange d'informations, d'un entraînement à la réflexion et d'un apprentissage de la tolérance » (Plan d'études de 1987, p. 47, l'italique est de nous). Cette évolution ne s'est par contre pas accompagnée d'une extension et diversification rapides des contenus. Même si le bouddhisme et l'islam étaient mentionnés comme possibles thèmes à aborder en dernière année d'école obligatoire (Plan d'études de 1985), la tradition judéo-chrétienne restait au cœur de l'enseignement et servait de point de départ pour l'étude d'autres religions. Ainsi, le Programme du 5e au 9e degré de 1989 expliquait que « cette discipline¹⁹ a pour but de faire connaître le christianisme en évoquant son histoire, son évolution et ses liens avec d'autres religions » (Plan d'études de 1989, § HIB 2). Ainsi, on trouve parmi les exemples concrets de thèmes proposés « Christianisme et bouddhisme » ou « Christianisme et islam » (Plan d'études de 1989, § HIB 2). Une pluralisation plus nette (bien que toujours modeste) du programme d'enseignement au degré primaire se profile dans les plans d'études du 21^e siècle, qui font référence à certaines figures importantes « d'autres religions » comme Mahomet, Bouddha, Confucius (Plan d'études de 2000) ou Mahâvira Jina

17 Cf. note de bas de page 11.

18 Il serait possible de donner comme indice la mention de figures catholiques importantes comme Vincent de Paul ou Mère Teresa (par exemple dans le Plan d'études de 1985).

19 En 1988, l'Histoire biblique a été remplacée pendant les trois dernières années d'école obligatoire par des journées ou des demi-journées thématiques sous l'intitulé Culture chrétienne. Les commentaires et les exemples cités ici se réfèrent spécifiquement à la Culture chrétienne.

(Plan d'études de 2007) ainsi qu'à des fêtes religieuses des traditions musulmanes et juives par exemple.²⁰ De plus, la perception et la reconnaissance de l'influence des textes bibliques et *d'autres religions* sur la culture ont été mentionnées dans le catalogue des objectifs d'apprentissage de l'enseignement (Plan d'études de 2000). Outre le thème des religions, des approches scientifiques ont également été ajoutées dans ces plans d'études dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire biblique, par exemple en lien avec le thème de l'origine de l'humanité (Plan d'études de 2000). Cette évolution se poursuit de nos jours, puisque les traditions humanistes du monde sont également traitées dans l'ECR (PER § SHS 15, Intentions, p. 68).

La détermination pédagogique et politique à insister sur le nouveau pluralisme est également mise en évidence par la modification de l'intitulé de l'enseignement. La loi scolaire de 1865 mentionnait un enseignement religieux et dans le premier plan d'études cantonal de 1868, la discipline était simplement intitulée Religion (dans le plan d'études) ou Religion et récitations y relatives (dans le tableau des leçons). Cependant, le Plan d'études de 1899 utilisait déjà la notion d'Histoire biblique. Ce terme a été ensuite utilisé dans tous les plans d'études du 20^e siècle et peut être également trouvé dans les lois scolaires à partir de 1960. Après la révision de 2006 du plan d'études, l'intitulé de la discipline a été complété avec la mention Cultures religieuses (placée soit avant, soit après Histoire biblique) (Plan d'études de 2007). En 2009, Claude Schwab, député socialiste et ancien président de la maison d'édition ENBIRO, a déposé au Grand conseil vaudois une motion qui visait à remplacer l'intitulé de la discipline Histoire biblique par Connaissance des religions (ou par une formulation similaire) tout en supprimant la possibilité de dispense. Selon Claude Schwab, le nom utilisé jusque-là ne reflétait plus les contenus du cours (cf. Rota 2015, p. 241-251). Le choix de l'intitulé actuel, Éthique et cultures religieuses, qui est également ancré dans la nouvelle loi scolaire de 2011 (art. 4), remonte à l'introduction du Plan d'études romand.

2.4 De la mémorisation à une approche orientée sur le milieu de vie en passant par la perception subjective

À côté de l'évolution des contenus, il est également possible de constater de grands changements en ce qui concerne les conceptions didactiques. Les plans d'études du 19^e et 20^e siècle donnent souvent pour la majorité des disciplines scolaires des indications didactiques, implicites ou explicites, concernant la transmission du contenu du cours. Cela vaut également pour l'enseignement religieux. Le premier plan d'études vaudois de 1868 insiste sur le rôle principal de la mémoire dans de nombreuses disciplines telles que l'histoire, la géographie ou les sciences naturelles. Les indications concernant l'organisation de l'enseignement religieux donnent également un rôle central à la mémorisation (apprentissage par cœur). Le plan d'études recommande l'apprentissage par cœur de quelques passages bibliques simples issus d'une liste d'histoires bibliques faciles ainsi que la mémorisation de certains poèmes religieux, de psaumes et de cantiques. À la fin de l'école obligatoire, les élèves doivent avoir appris la plupart des psaumes et cantiques, si ce n'est tous. Toutefois, « les Psaumes, ainsi que les passages, ne doivent être confiés à la mémoire des élèves qu'après avoir été suffisamment expliqués » (Plan d'études de 1868, p. 14).

Au début du 20^e siècle, la mémorisation de poèmes religieux et de passages bibliques se révèle être encore une possibilité didactique quasiment évidente. Cependant, le corps enseignant pouvait aussi utiliser d'autres méthodes (cf. Plan d'études de 1905). Néanmoins, déjà quelques années auparavant, plus exactement en 1898, un tournant didactique important a lieu lorsque le Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud expose les bases psychologiques qui devaient déterminer la marche de la leçon. Se référant à Pestalozzi, les auteurs du projet remarquent que l'esprit s'élève « des intuitions sensibles aux conceptions claires » (Projet de plan d'études de 1898, p. 6 ; cf. aussi Plan d'études de 1926, p. 7). Les idées générales et abstraites ne doivent pas être le point de départ de l'enseignement, l'accent doit plutôt être mis sur le travail personnel de l'enfant en se basant sur ses intuitions et ses expériences concrètes. La capacité de la mémoire passe en arrière-plan et le cercle d'expériences des enfants est considéré comme point de référence le plus important pour chaque enseignement :

Ce n'est donc ni la langue maternelle ni le calcul qui doivent occuper le premier rang dans un programme élémentaire, ce sont les branches qui ont pour but de donner à l'enfant des idées sur les êtres au milieu desquels il vit : la géographie [...] les sciences naturelles, l'histoire nationale et l'histoire biblique (Projet de plan d'études de 1898, p. 17-18, l'italique est de nous ; texte repris dans le Plan d'études de 1926, p. 21).

20 Il faut également noter dans ce domaine le rôle important de la maison d'édition ENBIRO/AGORA. En effet, elle publie chaque année depuis 1996 un calendrier interreligieux et inclut, depuis 2002, une dimension interreligieuse aux moyens d'enseignement.

Les passages bibliques doivent s'inscrire dans les récits historiques²¹, de manière à intégrer leur valeur morale « à cause de ses attaches avec les faits concrets » (Projet de plan d'études de 1898, 36). Selon le Projet de plan d'études, ce développement correspondait à un changement des objectifs de l'enseignement : « L'éducation a détrôné l'instruction. Ce qui importe n'est pas de meubler l'esprit, mais de le forger » (Projet de plan d'études de 1898, 16 ; texte repris dans le plan d'études de 1926, p. 20).

Il est possible de constater que cette nouvelle orientation didactique de l'Histoire biblique a d'autres conséquences dans le Plan d'études de 1926 (qui complète le Plan d'études de 1899 avec des explications spécifiques à la discipline). Le corps enseignant devait arrêter de faire mémoriser les histoires bibliques aux enfants. En revanche, ils devaient d'abord présenter les illustrations présentes dans le manuel scolaire et laisser les enfants reconstruire eux-mêmes l'histoire ainsi que la leçon morale sous-jacente. C'est uniquement après cela que devait intervenir la lecture des textes. L'objectif de l'enseignement n'était plus l'acquisition mécanique des connaissances, mais la formation du caractère. Ni une discussion dogmatique ni une discussion analytique des textes n'aurait été compatible avec cet objectif :

On pourra profiter de tel détail de l'image ou du récit pour donner aux élèves une idée des premières étapes de la civilisation ; mais nous ne conseillons pas aux maîtres de se livrer à de savantes dissertations archéologiques. Nous ne pensons pas non plus qu'ils aient à donner des explications dogmatiques. Les récits doivent être présentés dans leur simplicité naïve et dans leur haute inspiration. [...] Il ne faut pas oublier que ce qui fait la valeur de ces antiques traditions, c'est l'impression religieuse et morale qui s'en dégage (Plan d'études de 1926, p. 23).

Il est possible de trouver des idées similaires dans le Plan d'études des écoles primaires de 1953. Des discussions critiques ou trop érudites étaient considérées comme prématurées par rapport à l'âge de l'enfant. Les histoires bibliques devaient être transmises à travers des récits vivants :

Faisons vivre ces récits avec fraîcheur, comme s'ils se déroulaient sous nos yeux. Souvent la présentation des faits provoquera spontanément un entretien avec les élèves qui apprécieront, jugeront les actes qu'ils viennent de revivre ; ils feront des rapprochements avec leurs propres expériences (Plan d'études de 1953, p. 20).

Les manuels scolaires ENBIRO indiquent à partir des années 1970 le rôle important des récits (cf. ENBIRO, 1972b, p. 5). Les moyens d'enseignement les plus récents pour les premières classes de l'école obligatoire consacrent plusieurs pages à ces thèmes (par ex. ENBIRO, 2007, p. 9-12). Les indications méthodologiques pour le corps enseignant soulignent qu'un enseignement sur les cultures religieuses ne peut pas se limiter à l'étude de textes :

Pour rendre justice à ces vieux textes, il s'agit de leur redonner vie, d'interpréter ces partitions, comme le ferait un musicien ou une musicienne, [...] pour rendre aux auditrices et auditeurs une musique ou une parole vivantes (ENBIRO, 2007, p. 9).

Les récits ne doivent pas servir à transmettre une leçon morale unique. Il faut davantage donner aux enfants la possibilité de les interpréter et de les replacer dans le contexte actuel : « il convient de laisser l'enfant réagir, proposer ses propres solutions ou ses rapprochements avec des événements qu'il a déjà vécus, ou encore de raconter d'autres histoires qu'il connaît » (ENBIRO, 2007, p. 9).

En ce qui concerne l'Histoire biblique, les recommandations didactiques dans les plans d'études des vingt-cinq dernières années du 20^e siècle sont relativement pauvres. Ainsi, les enseignant-e-s doivent se référer aux manuels scolaires. Aujourd'hui encore, le plan d'études concernant l'Éthique et cultures religieuses explique que « de nombreuses indications pédagogiques sont disponibles dans les moyens d'enseignements ENBIRO » (PER, § SHS15, p. 71). Une évaluation systématique de ces sources n'a par contre pas été réalisée pour cet article. Il est tout de même possible de constater qu'une nouvelle place a été donnée à l'acquisition des connaissances. Cette évolution peut être associée à l'importance croissante de l'histoire des religions et à la pluralisation des contenus.

21 Il n'a pas été possible de savoir à partir des sources s'il s'agissait ici d'histoires bibliques ou d'autres formes de récits historiques ou d'histoires morales.

2.5 La religion comme Révélation ou comme ressource

Le passage de la mémorisation à une discussion plus subjective et plus empirique des contenus religieux peut aussi être lié à une évolution de la vision de la religion dans les plans d'études. Au cours de ce développement, la religiosité individuelle des enfants et des adolescent·e·s est de plus en plus prise en considération. Il est peu surprenant que les histoires bibliques aient été présentées au 19^e siècle comme des preuves de la Révélation, et par conséquent l'Histoire biblique devait parler de Dieu aux enfants (Plan d'études de 1899). Cette orientation est toujours présente dans les plans d'études des années 1950 et 1960, mais par la suite, elle n'est plus exprimée de manière explicite. Dès 1953, il est possible d'observer une mutation de la conception de la religion allant du domaine (externe) de la Révélation vers le domaine interne de l'individu : l'histoire de la Bible « répond au besoin religieux intérieur de l'homme » (Plan d'études de 1953, p. 11).

À partir des années 1980, cette mutation prend la forme d'une réflexion sur les grandes questions de la vie (Plan d'études de 1984).²² L'Histoire biblique doit ainsi contribuer au développement personnel des élèves et leur donner la possibilité de trouver leur place dans la société, de découvrir leurs ressources personnelles, de construire une pensée autonome et de développer confiance en soi et tolérance. Des exemples issus de la Bible et d'autres traditions religieuses doivent permettre aux enfants de stimuler leur réflexion sur le sens de la vie (Plan d'études de 2000).

Le plan d'études concernant l'Éthique et cultures religieuses mentionne également les textes religieux comme ressources pour aborder les questions que les enfants se posent, par exemple en lien avec la naissance, la mort ou la maladie (PER, § SHS 15, p. 70). La vision explicite des religions dans le plan d'études associe cependant une dimension anthropologique et individuelle de la religion à une dimension sociale et mondiale : « [le cours] se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde » (PER, §§SHS 17, p. 68). La dimension sociale apparaît plutôt dans les objectifs d'apprentissage du degré secondaire I. Cependant, la vision implicite de la religion semble être plutôt de nature phénoménologique et seulement en partie influencée par les sciences humaines. Certains objectifs d'apprentissage font par exemple abstraction du contexte lorsqu'ils évoquent la signification des symboles ou des rites dans les religions. Cela vaut également pour la « Découverte de la place et du rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponse à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques...) » (PER, § SHS 35, p. 106).

3 Résultats intermédiaires

En nous basant sur l'ébauche de l'évolution historique de l'enseignement religieux à l'école dans le canton de Vaud, il est possible de distinguer quatre périodes, qui peuvent servir de modèle pour réaliser une comparaison avec d'autres cantons.

Une première période s'étend des révolutions libérales et radicales des années 1830 et 1840 jusqu'à la fin du Kulturkampf en Suisse dans les années 1880. Cette période est marquée par une différenciation entre l'enseignement religieux à l'école et les autres disciplines scolaires et se termine lorsque le caractère facultatif de l'enseignement religieux a été reconnu de manière explicite (en 1885²³ dans la législation cantonale vaudoise, mais déjà à partir de 1874 dans la Constitution fédérale). Au même moment, à la fin de cette période, l'intention de différencier davantage l'enseignement religieux à l'école et celui extrascolaire et dispensé par les Églises commence à s'esquisser. Ce processus se poursuit au cours du 20^e siècle, grâce aussi à des initiatives de l'Église.

Une deuxième période commence avec le Plan d'études de 1899 et s'étend sur plus de 70 ans. Les structures organisationnelles de l'enseignement religieux à l'école ne sont pas remises en cause fondamentalement. Les modèles didactiques sous-jacents à l'enseignement font à l'inverse l'objet d'une nouvelle définition au début de cette période. La mémorisation des passages bibliques réalisée jusque-là est remplacée peu à peu par une didactique qui associe les histoires bibliques aux expériences vécues par les enfants. Les objectifs d'apprentissage moraux et plus tard orientés vers la culture prédominent de plus en plus.

²² La question de savoir si la formulation des objectifs d'apprentissage comme « Découverte du message de Jésus-Christ » (PER § SHS 25, p. 108, l'italique est de nous) dans le plan d'études concernant l'Éthique et cultures religieuses correspond à un reliquat d'une interprétation théologique et chrétienne ou simplement à une formulation non réfléchie doit rester ici ouverte.

²³ Il s'agira de montrer dans le cadre de notre série d'articles dans quelle mesure il est question d'une mise en œuvre fondamentalement précoce ou plutôt tardive des exigences introduites à l'échelle nationale.

Dans les années 1970, il est possible d'identifier une troisième période qui s'arrête juste avant la période marquée par les efforts de réforme les plus récents à l'échelle nationale (cf. « Introduction »). Une caractéristique principale de cette période est la nouvelle orientation œcuménique et plus tard interreligieuse de l'enseignement religieux à l'école. Ce développement est initialement présent dans les manuels scolaires de la nouvelle maison d'édition ENBIRO. Il le sera également par la suite, dans les années 1980, dans les plans d'études et dans les règlements d'application des lois scolaires. Les plans d'études ont exposé de manière explicite, en parallèle à ce développement, l'idée d'un enseignement qui s'adresse aux élèves de différentes confessions et religions. En définitive, il est possible de reconnaître dans cette période l'importance grandissante d'une vision individualisée de la religion, qui insiste sur le rôle de la/des religion(s) comme ressource(s) pour le développement personnel (notamment en matière de questions existentielles).

Comme cela a déjà été proposé dans l'introduction, il est possible de considérer le début d'une dernière période avec l'introduction de la discipline obligatoire Éthique et cultures religieuses. Cette période achève au niveau symbolique la phase de transition d'un enseignement religieux sous la responsabilité des Églises à une offre exclusivement réglementée par le milieu scolaire.²⁴ En revanche, l'analyse diachronique montre de quelle manière les périodes précédentes du développement de la discipline sont toujours visibles comme « sédiments historiques » dans la conception actuelle des cours d'Éthique et cultures religieuses.

L'analyse historique attire également l'attention sur le rôle que l'Église réformée (et plus tard, dans le cadre de la coopération œcuménique, de l'Église catholique) a joué lors du développement des concepts d'enseignement de la discipline. Ces concepts d'enseignement ont quant à eux été intégrés aux conceptions pour l'enseignement les plus récentes, qui sont à la base de l'harmonisation intercantonale. Dans ce contexte, il faut de plus mentionner la participation de personnes proches des Églises au sein de la maison d'édition ENBIRO. Les idées qui ont été développées dans ce « laboratoire » se sont « sécularisées » au fil du temps et ont été reprises sans changement fondamental pour l'enseignement qui relève de la responsabilité de l'État. Même si l'histoire de la maison d'édition a déjà été traitée de manière détaillée (Rota, 2015, p. 67-99), une analyse en profondeur des manuels scolaires publiés à partir des années 1970 pourrait certainement apporter d'autres contributions essentielles à la compréhension de ce processus de transfert. D'un point de vue théorique, cette constatation invite de plus à ne pas considérer la sécularisation de l'école seulement – ou en premier lieu – comme le processus de marginalisation croissante de la religion dans la société, mais (aussi) comme le déplacement des frontières socialement construites entre les domaines « séculiers » et « religieux » : les contenus et les objectifs pédagogiques, qui ont été perçus dans le cadre d'un enseignement sous la responsabilité des Églises comme un élément constitutif d'un enseignement religieux, sont aujourd'hui repris comme caractéristiques d'un « enseignement sur les religions pour tous et toutes » dans le cadre d'un enseignement sous la responsabilité de l'État.

Il n'est pas possible d'évaluer clairement, sur la base du corpus de données analysé, dans quelle mesure les modèles didactiques actuels peuvent être considérés comme le prolongement d'anciennes conceptions dans le cadre de l'Histoire biblique. Cependant, il est pour le moment possible de constater que l'ancrage des contenus dans les expériences et dans les milieux de vie des enfants ainsi que la mise en valeur du développement personnel des enfants lors de l'enseignement religieux sont compatibles avec une tradition didactique qui, dans un canton marqué par la Réforme comme l'est le canton de Vaud, possède de profondes racines historiques.

4 Perspectives

Il est désormais question pour compléter cette analyse d'examiner d'une part la situation en Suisse alémanique, et d'autre part de porter également un regard sur les cantons que l'on caractérise traditionnellement de catholiques, afin de vérifier ou de spécifier les périodes exposées ci-dessus. En raison de la tradition fédérale suisse en matière d'éducation, il ne faut a priori pas partir du principe que les périodes reconstituées ici sont valables de la même manière pour tous les cantons ou que tous les cantons présentent des lignes de développement synchrones. Cependant, il semble probable que le fait de porter un regard historique sur d'autres espaces linguistiques et culturels de la Suisse permette d'identifier certaines tendances.

Cependant, la série d'articles n'apporte qu'un début de réponse à la question suivante : dans quelle mesure les évolutions exposées pour le canton de Vaud correspondent à une « spécificité du protestantisme réformé », par

24 Cette transition a déjà été exécutée au niveau institutionnel avec la loi scolaire de 1984.

exemple en ce qui concerne la forte différenciation entre l'enseignement religieux scolaire et celui extrascolaire et dispensé par les Églises? Cette question fera par conséquent l'objet de recherches ultérieures.



À propos des auteurs

Andrea Rota est chercheur en sciences des religions. Il est assistant postdoctoral à l'Université de Berne et à l'Université de Fribourg. Pour sa thèse, il a étudié les réformes récentes relatives à l'enseignement religieux dans les écoles obligatoires de Suisse romande et italienne à la lumière des processus de négociation concernant le rôle public de la religion.
andrea.rota@relwi.unibe.ch

Stefan Müller est doctorant à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich, chaire « Recherche historique en éducation et pilotage du système éducatif ». Pour sa thèse, il traite la question de l'évolution de l'éducation religieuse dans les écoles obligatoires en Suisse alémanique depuis 1830.
stefan.mueller2@uzh.ch

Références

Constitutions fédérales

Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 29 mai 1874.

Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 18 avril 1999.

Plans d'études intercantonaux

Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). Lehrplan 21. Lucerne : [s.n.]. Récupéré du site : <http://www.lehrplan.ch>.

Plan d'études romand (PER). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). Plan d'études romand. [Neuchâtel sur le Rhin] : [s.n.]. Récupéré du site : <http://www.plandetudes.ch>.

Constitutions, lois et règlements du canton de Vaud

Constitution cantonale de 1845. Constitution du canton de Vaud du 10 août 1845. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 42. 398pp.

Loi scolaire de 1846. Loi sur l'instruction publique du 12 novembre 1846. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 43. 603pp.

Constitution cantonale de 1845. Constitution du canton de Vaud du 15 décembre 1861. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 58. 415pp.

Loi scolaire de 1865. Loi sur l'instruction publique primaire du 31 janvier 1865. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 62. 91pp.

Constitution cantonale de 1885. Constitution du canton de Vaud du 1er mars 1885. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 82. 25pp.

Loi scolaire de 1889. Loi sur l'instruction publique primaire du 9 mai 1889. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 86. 241pp.

Règlement de la loi scolaire de 1893. Règlement sur la surveillance de l'enseignement religieux dans les écoles publiques primaires du 4 juillet 1893. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 90. 188pp.

Loi scolaire de 1906. Loi sur l'instruction publique primaire du 15 mai 1906. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 103. 86pp.

Règlement de la loi scolaire de 1907. Règlement pour les écoles primaires du canton de Vaud du 15 février 1907. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 104. 40pp.

Loi scolaire de 1930. Loi sur l'instruction publique primaire du 19 février 1930. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 127. 10pp.

Règlement de la loi scolaire de 1931. Règlement pour les écoles primaires du canton de Vaud, du 28 mars 1931, Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 128. 28pp.

Loi scolaire de 1960. Loi sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager postscolaire du 25 mai 1960. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 157. 80pp.

Règlement de la loi scolaire de 1961. Règlement d'application de la loi du 25 mai 1960 sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager post scolaire du 11 avril 1961. Dans *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 158. 106pp.

Loi scolaire de 1984. Loi scolaire du 12 juin 1984. Dans *Recueil annuel de la législation vaudoise*. Tome 181. 151pp.

Règlement de la loi scolaire de 1984. Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 du 23 octobre 1985. Dans *Recueil annuel de la législation vaudoise*. Tome 182. 410pp.

Constitution cantonale de 2003. Constitution du Canton de Vaud du 14 avril 2003. Dans *Recueil systématique de la législation vaudoise* : 101.01.

Loi scolaire de 2011. Loi sur l'enseignement obligatoire, du 7 juin 2011. Dans *Recueil systématique de la législation vaudoise* : 400.02.

Règlement de la loi scolaire de 2012. Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, du 2 juillet 2012. Dans *Recueil systématique de la législation vaudoise* : 400.02.1.

Plans d'études²⁵

Plan d'études de 1868. Plan d'études pour les écoles primaires du Canton de Vaud du 29 février 1868. Lausanne : Imprimerie J.-L. Borgeaud. FPS VD : Pr Vd/103-12a.

Projet de plan d'études de 1898. Projet du plan d'études pour les Ecoles primaires du canton de Vaud, 1890. Lausanne : Imprimerie Victor Fatio. FPS VD : PVd/103.

²⁵ AVL = Archives de la Ville de Lausanne. BCU = Bibliothèque cantonale et universitaire, Lausanne ; FPS VD = Fondation du patrimoine scolaire vaudois, Yverdon ; PHZH = *Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich* (Bibliothèque de recherche de la Haute école pédagogique de l'Université de Zurich).

- Plan d'études de 1899 Plan d'études pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud, 1er décembre 1899. Lausanne : Imprimerie Giesser & Hels. FPS VD : Pr Vd/103-12a.
- Plan d'études de 1905. Annexe au plan d'étude pour les écoles primaires du canton de Vaud, Histoire biblique. Lausanne : Imprimerie Paul Fatio. FPS VD : Pr Vd/103-12a.
- Plan d'études de 1926. Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899, Edition revue et modifiée du 1er novembre 1926. Lausanne : Imprimerie G. Vaney-Burnier. FPS VD : Pr Vd/103-12a.
- Plan d'études de 1935. Plan d'études et instructions générales pour les Écoles enfantines et les Écoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899, Édition revue et modifiée en 1926 et en 1935. Lausanne : Imprimerie Centrale. FPS VD : Pr Vd/103-12a.
- Plan d'études de 1953. Plan d'études et instructions générales pour les Écoles enfantines et les Écoles primaires du Canton de Vaud 1er septembre 1953. Lausanne : Imprimerie Mignard frères. AVL : BR 8.30 PLA.
- Plan d'études de 1960. Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du Canton de Vaud 1er avril 1960. Imprimerie Ère nouvelle. PHZH : VD GC II 1.
- Plan d'études de 1984. Programme général. [Lausanne] : Département de l'instruction publique et des cultes. FPS VD : Pr Vd/103-11d.
- Plan d'études de 1985. Programme général, Mise à jour 1985. [Lausanne]: Département de l'instruction publique et des cultes. FPS VD : Pr Vd 103-12a.
- Plan d'études de 1986. Programme des 5e et 6e degrés, Année scolaire 1987-1988. [Lausanne] : Département de l'instruction publique et des cultes. BCU : 1VP 1703.
- Plan d'études de 1987. Programme des 5e et 6e degrés, Année scolaire 1987-1988. [Lausanne] : [Département de l'instruction publique et des cultes]. BCU : 1VP 1703.
- Plan d'études de 1989. École secondaire du canton de Vaud, Programme du 5e au 9e degré, Edition complète, mise à jour 1989. FPS VD : Pr Vd/103-11d.
- Plan d'études de 2000. Plan d'études vaudois, Version 2000. [Lausanne] : Département de la jeunesse et de la formation – Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire. FPS VD : Pr Vd/103-12a.
- Plan d'études de 2007. Plan d'études vaudois, Version 2007. [Lausanne] : Département de la jeunesse et de la formation – Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire.

Ouvrages et articles

- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn : Ferdinand Schöningh.
- Bleisch, P., & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. Dans D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 190-209). Zurich : Theologischer Verlag Zürich.
- Bräm, W. K. (1978). *Religionsunterricht als Rechtsproblem im Rahmen der Ordnung von Kirche und Staat*. Zurich : TVZ Theologischer Verlag.
- Criblez, L. & Huber, Ch. (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen „Schulvogt“. Dans L. Criblez (dir.), *Bildungsraum Schweiz* (p. 87-129). Berne : Haupt.

- Dictionnaire historique de la Suisse (2002-2014)*. Bâle : Schwabe, cop.
- Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud (1973), L'histoire vaudoise*. Vol. 4. Lausanne : 24 heures.
- ENBIRO (1972a). *D'Abraham à David. Histoire d'un peuple* (Cahier de l'élève). Lausanne : ENBIRO.
- ENBIRO (1972b). *D'Abraham à David. Histoire d'un peuple* (Notes pédagogiques). Lausanne : ENBIRO.
- ENBIRO (2007). *Un monde en couleurs* (Methodologie). Vol. 2. Lausanne : ENBIRO.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Frank, K., & Jödicke, A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse. Dans M. Baumann & J. Stolz (dir.), *La nouvelle Suisse religieuse* (p. 283-293). Genève : Labor et fides.
- Gardaz, Ph. (2002). Le statut des Eglises et communautés religieuses dans la nouvelle Constitution vaudoise. *Annuaire suisse de droit ecclésial* 7, 168-173.
- Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M., & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht : eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zurich : Theologischer Verlag Zürich.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez L. & Jenzer, C. (dir.) (1999). *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*. Berne : P. Lang.
- Jödicke, A., & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. NFP58 Schlussbericht. http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Jödicke, A., & Rota, A. (2014). The policies of religious education in Switzerland. The long arm of the distanced Christians ? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53 (4), 722-738.
- Klöcker, M. (1996). Der Paradigmawechsel der römisch-katholischen Erziehung und Bildung. Dans F.-X. Kaufmann & A. Zingerle (dir.), *Vatikanum II und Modernisierung. Historische, theologische und soziologische Perspektiven* (p. 333-352). Paderborn : Schöningh.
- Mendl, H. (2007). Katholischer Religionsunterricht - ein Längsschnitt. Dans R. Lachmann & B. Schröder (dir.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland* (p. 331-364). Neukirchen-Vluyn : Neukirchener Verl.
- Meyer, U. W. (1973). *Der reformierte Religionsunterricht in der deutschsprachigen Primarschule des Kantons Bern seit 1831*. Dissertation. Université de Berne.
- Rittmeyer, Ch. (1905). *L'enseignement religieux à l'école publique : rapport présenté au Synode de l'Eglise libre du canton de Vaud, réuni à Lausanne en mai 1905*. Lausanne : Impr. Georges Bridel.
- Rochat, A. (1999). Les relations entre l'Eglise et l'Etat dans le canton de Vaud aux XIXe et XXe siècles. Dans E. Maier, D. Tappy & A. Rochat (dir.), *A cheval entre histoire et droit : hommage à Jean-François Poudret* (p. 467-480). Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- Rota, A. (2011). *L'enseignement religieux de l'Etat et des communautés religieuses. Une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin*. Dissertation. Université de Fribourg.
- Rota, A. (2014). L'éthique dans l'enseignement en matière de religions en Suisse romande. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie* 61.
- Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Lausanne : Infolio.

- Rota, A. & Müller, S. (2015b). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 27-42.
- Rota, A. (2017) *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zurich : Seismo.
- Schmid, K. (2011). „Religion“ lernen in der Schule: didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Berne : hep.
- Schwab, C. (2009). ENBIRO (ENseignement Biblique et Interreligieux ROmand). Le projet, la réalisation, les enjeux et perspectives d'avenir. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser & A. Nayak (dir.), *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles* (p. 229-238). Fribourg : Academic Press.
- Späni, M. (1997). Umstrittene Fächer in der Pädagogik. Zur Geschichte des Religions- und Turnunterrichts. Dans H. Bertscher & H.-U. Grunder (dir.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (p. 17-55). Berne : P. Haupt.
- Späni, M. (2003). Forschung gegen Offenbarung ? Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert. Dans J. Oelkers, F. Osterwalder & T. Heinz-Elmar (dir.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (p. 147-170). Weinheim : Beltz.
- Späni, M. (2005). Säkularisierung und Schule im 19. Jahrhundert. Dans Y. Leimgruber, H. Frank, M. Fuchs & B. Küng (dir.), *Pädagoge – Politiker – Kirchenreformer. Augustin Keller (1804-1883) und seine Zeit* (p. 42-56). Baden : hier+jetzt.

Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert

Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone.

Teil 2: Kanton Bern

Stefan Müller & Andrea Rota

Dieser Beitrag widmet sich der Geschichte des Religionsunterrichts in deutschsprachigen öffentlichen Schulen des Kantons Bern. Er setzt damit die von den Autoren in der ersten Ausgabe der ZFRK / RDSR begonnene Artikelserie fort mit dem Ziel, die Entwicklung dieses Bildungsbereichs in der Schweiz während des 19. und 20. Jahrhunderts näher zu beleuchten. Dabei erlaubt es uns die vorliegende Fallanalyse, bislang identifizierte Perioden und Wendepunkte in der Konzeption des Religionsunterrichts zu präzisieren. Ferner geht der Beitrag auf Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Didaktik, Politik und Theologie ein, die diese Gesamtentwicklung begleiteten.

Résumé

Cette contribution consacrée à l'histoire de l'enseignement religieux dans les écoles publiques alémaniques du canton de Berne continue la série d'articles commencée par les auteurs dans le premier numéro de la ZFRK / RDSR dans le but d'explorer l'évolution de cette branche en Suisse aux 19^e et 20^e siècles. En particulier, cette étude de cas permet de préciser une périodisation historique qui met en évidence les moments charnières dans la conception de l'enseignement religieux. Ainsi, elle attire l'attention sur les processus de négociation qui ont accompagné ces transitions, au carrefour entre didactique, politique et théologie.

Summary

This contribution is dedicated to the history of religious education in the German-speaking public schools in the canton of Bern. It extends the series of articles launched in the first edition of the ZFRK / RDSR to explore the development of this discipline in Switzerland during the 19th and 20th centuries. In particular, this case study defines more precisely a series of periods and turning points that gave new shape to this teaching. Furthermore, it draws attention to the negotiation processes that accompanied these transitions, at the crossroads of didactics, politics, and theology.

1 Einführung

1.1 Fachreformen und Fachprofil des Religionsunterrichts in bildungshistorischer und religionsgeschichtlicher Perspektive

Dieser Aufsatz setzt die religions- und bildungshistorische Forschung fort, die wir in der ersten Ausgabe der Zeitschrift für Religionskunde begonnen haben (Rota & Müller, 2015, traduction française dans ce volume, pp. 29-44)¹. Mit dieser Forschung, die auf der Analyse ausgewählter Kantonsfälle gründet, verfolgen wir die Absicht, die weitreichenden und in allen drei Sprachregionen der Schweiz während der letzten zwei Jahrzehnte zu beobachtenden Reformbestrebungen rund um den Religionsunterricht in einem breiteren historischen Kontext zu situieren. Diese Reformen stellen kantonale Unterrichtsmodelle in Frage, welche im 19. Jahrhundert wurzeln, und bereiteten in den meisten Kantonen den Weg hin zu einem Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler in Verantwortung der öffentlichen Schule (Jödicke & Rota, 2010). Wenngleich sich im Hinblick auf die Notwendigkeit der Reformen politischer Konsens einstellte, bleibt der Fachrahmen vielfach unklar, was sich auch in den laufenden

¹ An dieser Stelle möchten wir uns ebenfalls für die sehr geschätzte Arbeit der beiden anonymen Gutachter/-innen bedanken.

akademischen Debatten über die konkrete didaktische Umsetzung des Fachs manifestiert (vgl. Helbling, Kropac, Jakobs & Leimgruber, 2013; Schmid, 2011; Benner, 2014; Frank, 2010; Bleisch & Frank, 2013)². Wir sind überzeugt, dass eine genauere Betrachtung der Entwicklung des Religionsunterrichts in der *longue durée* helfen kann, die verschiedenen Positionen in dieser Debatte und deren Grundlagen besser zu verstehen.

Unser erster Aufsatz widmete sich der Geschichte des Religionsunterrichts im Kanton Waadt. In diesem zweiten Beitrag richten wir den Blick auf die andere Seite des sogenannten *Röstigrabens* und setzen uns mit dem Kanton Bern auseinander³. In Ergänzung zum Kanton Waadt soll die Analyse dieses Fallbeispiels dazu beitragen, ein nuanciertes Bild der Interaktionen zwischen theologischen, pädagogischen und bildungspolitischen Feldern zu erhalten, die ab dem 19. Jahrhundert den Boden für die jüngsten Reformen vorbereitet haben. Insofern soll gleichzeitig die Konstruktion einer linearen Säkularisierung des Schulwesens weiter differenziert und laufende Diskussionen in einem breiteren historischen Kontext verortet werden, um Kontinuitäten und Brüche zu verdeutlichen. Wie auch im ersten Aufsatz sind die Quellen unserer Analyse hauptsächlich lokale Instrumente der Schulfachgestaltung wie Lehrpläne oder Schulgesetze sowie punktuell auch parlamentarische Debatten⁴. Für Bern konzentriert sich die Analyse auf die (reformierten) deutschsprachigen Lehrpläne, wobei das Hauptgewicht auf der Primarschule liegt⁵; dies ist zum einen der dünnen Quellenlage im Bereich der Sekundarschulgesetze geschuldet, zum anderen ist die Lektionendotation des Religionsunterrichts an der Primarschule besonders im 19. Jahrhundert durchgehend markant höher als jene an der Sekundarschule. Die Unterrichtsgegenstände an der Sekundarschule entsprechen weitgehend denjenigen an der Primarschule in einer gekürzten und konzentrierteren Form. Diese Unterschiede können unter Berücksichtigung der Quellenlage zusammengefasst so betrachtet werden, dass es sich beim religiösen Unterricht des Kantons Bern um ein Bildungsanliegen handelt, das vor allem im 19. Jahrhundert in erster Linie untere Schulstufen betrifft. Das lässt sich auch anhand des Umstands illustrieren, dass die Primarschule von der Mehrheit der schulpflichtigen Kinder besucht wird. Die Situation im französischsprachigen und mehrheitlich katholischen Teil des Kantons wird im Verlauf des Aufsatzes nur punktuell erwähnt und dient vor allem als Kontext und Kontrastfolie für die präsentierten Debatten und Entwicklungen.

Die Lektüre des vorliegenden Beitrags ist auch ohne vertiefte Kenntnis unseres ersten Aufsatzes möglich, dennoch sind die dortigen Ergebnisse für die Wahl des Berner Fallbeispiels nicht unbedeutend. Einerseits ermöglicht uns dieser Fall zu überprüfen, inwieweit sprachlich-kulturelle Unterschiede eine Rolle bei der Konzeption des Religionsunterrichts spielen. Andererseits weist Bern im Hinblick auf die historische Entwicklung des Religionsunterrichts Parallelen zum Kanton Waadt auf, die mitunter auch in der vormals gemeinsamen Staatsgeschichte gründen. Allerdings soll das kantonale Beispiel Berns in erster Linie der Spezifikation der im ersten Aufsatz dargelegten Periodisierung (vgl. Rota & Müller, 2015, 36-37 und Teil 3 in diesem Aufsatz) dienen und so zum Verständnis der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts auf diachroner Betrachtungsbasis beitragen. Durch die historische Analyse des Religionsunterrichts im Kanton Waadt konnten wir vier Perioden unterscheiden:

- Die erste Periode ist durch die Ausdifferenzierung des schulischen Religionsunterrichts gegenüber anderen Unterrichtsfächern gekennzeichnet und erstreckt sich von den liberalen und radikalen Revolutionen der 1830er-Jahre bis hin zum Ende des Kulturkampfes in den 1880er-Jahren.
- Die zweite Periode fängt im Kanton Waadt um die Jahrhundertwende an und dauert bis zum Ende der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Sie ist gleichzeitig durch eine organisatorische Stabilität des Religionsunterrichts unter (direkter oder indirekter) Anleitung der nationalen Kirche und durch eine grundsätzliche Neudefinition der didaktischen Modelle gekennzeichnet.
- Die dritte Periode fängt in den 1970er-Jahren an und ist durch den Aufstieg ökumenischer und später interreligiöser Orientierungen im Religionsunterricht geprägt. Ausserdem wird Religion zunehmend als eine individualsbezogene Dimension des menschlichen Lebens verstanden, deren Vertiefung zur Selbstentfaltung der Jugendlichen beitragen soll.

² Für weitere Ausführungen zum neuen Unterricht, bestehenden Unschärfen und Kontroversen vgl. Jödicke & Rota 2014; Rota, 2015; Rota 2017 sowie Rota & Müller 2015.

³ Die hier präsentierte historische Analyse stützt sich auf das laufende Dissertationsprojekt von Stefan Müller mit dem Arbeitstitel *Wandel religiöser Bildung in der Volksschule der deutschsprachigen Schweiz* (Betreuung: Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich), wobei Andrea Rota wesentlich zur Strukturierung und inhaltlichen Diskussion beigetragen hat.

⁴ Andere Quellen, die uns beispielsweise ermöglicht hätten, interne Debatten im Kirchenwesen oder einer politischen Partei differenzierter darzustellen, wurden aus forschungspragmatischen Gründen nicht berücksichtigt.

⁵ Rota (2015, 157-163) bietet einen Entwicklungsüberblick für den Religionsunterricht im französischsprachigen Teil des Kantons Bern bis zur Unabhängigkeit des Kantons Jura an. Weitere Einblicke in die staatliche Lehrerbildung während des 19. und 20. Jahrhunderts im Kanton Bern bietet Estermann 2016.

- Die vierte und letzte Periode wird im Kanton Waadt durch die Einführung des *Plan d'études romand* (PER), des französischsprachigen Pendant zum deutschsprachigen interkantonalen Lehrplan 21 eingeleitet. Die Einführung des PER und der obligatorische Charakter des neuen Kurses *Ethique et cultures religieuses* markieren auf symbolischer Ebene – so behaupten wir im ersten Aufsatz – den Abschluss des Übergangs „von einem Religionsunterricht unter Verantwortung der Kirchen zu einem Angebot, das ausschliesslich dem schulischen Bereich zugeordnet wird“.

Um nachzuprüfen, inwieweit sich diese Periodisierung generalisieren lässt und welche spezifischen Entwicklungen der Berner Fall aufweist, werden wir wie folgt vorgehen: Nach einer knappen Darlegung der aktuellen Organisationsstrukturen des Fachs in der Volksschule⁶ des Kantons Bern im ersten Teil des Beitrags widmen wir uns im zweiten Teil der Analyse zentraler Aspekte des Religionsunterrichts in bildungshistorischer Perspektive. Dabei werden die regulatorischen Entwicklungen entlang der Schulgesetze seit Ende der Helvetik einerseits und inhaltliche Streitpunkte im Zuge der Gesetzesrevisionen andererseits betrachtet. Im Weiteren wenden wir uns auf Ebene der Lehrpläne der Auswahl und Deutung von Inhalten resp. ihrer Pluralisierung zu. Hierbei werden auch didaktische Konzepte betrachtet, um so letztlich das implizite Religionsverständnis dieser Dokumente darzulegen. Die Erkenntnisse des Berner Fallbeispiels werden im dritten Teil kondensiert und mit Einsichten aus der Geschichte des Kantons Waadt verglichen. Abgerundet wird der Beitrag schliesslich mit einem Ausblick auf den kommenden, vorläufig letzten Aufsatz der Serie.

1.2 Der Religionsunterricht im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern heute

In der Volksschule des Kantons Bern wird gemäss dem 1995 eingeführten und seither teilrevidierten Lehrplan (1995⁷) im Rahmen des integrativen, obligatorischen Faches *Natur – Mensch – Mitwelt* (NMM) Unterricht zum Thema Religion erteilt⁸. Dabei trägt das entsprechende Teilgebiet die Bezeichnung *Religion/Lebenskunde*⁹. Der Unterricht wird also von regulären Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule erteilt, wobei der Fächerverbund NMM dazu beitragen soll, strikte Fachgrenzen mittels interdisziplinärer Unterrichtsgestaltung zu durchbrechen. Dazu wird empfohlen, NMM-Unterricht auf möglichst wenige Lehrpersonen aufzuteilen, Querverbindungen zu anderen Fächern zu schaffen und Unterrichtsvorhaben gegebenenfalls kooperativ durchzuführen (Lehrplan 1995, AHB7)¹⁰. Ausgedrückt in Lektionen sieht die Situation für *Religion/Lebenskunde* wie folgt aus: Während auf der Primarstufe keine ausdrückliche Lektionendotation aus dem Lehrplan hervorgeht, der Unterricht in *Religion/Lebenskunde* folglich im Ermessen der jeweiligen Lehrperson liegt und im Rahmen der sechs Wochenlektionen erfolgt, sind es auf der Sekundarstufe I drei der insgesamt 26 zur Verfügung stehenden Jahreslektionen – was einer Wochenlektion gleichkommt (ebd., NMM6a)¹¹.

Obwohl der Unterricht im Fach NMM und somit ebenfalls im Teilgebiet *Religion/Lebenskunde* obligatorisch ist, darf er aufgrund der konfessionellen Neutralität der Schule die Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die gemäss Schweizerischem Zivilgesetzbuch geordneten Elternrechte nicht verletzen. Zudem haben Eltern die Möglichkeit, ihr Kind von einzelnen religiösen Themen dispensieren zu lassen, in der Regel mittels schriftlicher Mitteilung (ebd., AHB11).

Der kirchliche Unterricht für Schülerinnen und Schüler wird unter dem Namen „Kirchliche Unterweisung (KUW)“ (Schlag, 2013, 132) erteilt. Dieser von den Kirchen getragene Unterricht weist keine konkrete Verbindung zum Fach *Natur – Mensch – Mitwelt* auf und fällt im Hinblick auf seine Durchführung, Finanzierung und Leitung unter kirchliche Verantwortung. Konkret erläutert wird die Organisation des kirchlichen Unterrichts in Art. 16 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern, darunter auch die kommunale Disposition von Räumlichkeiten: „Die Gemeinden

6 Im Rahmen der Aufsatzserie wird der Begriff „Volksschule“ verwendet. Damit ist die obligatorische allgemeinbildende Schule bezeichnet, worunter heute die Primar- und Sekundarstufe I fallen würden. Die Schulzeit selbst dauerte, diachron betrachtet, nicht stets neun Jahre und war zwischenzeitlich je nach Kanton länger oder kürzer. D.h. da sich die Schulsysteme in ihrem je kantonalen Aufbau stark unterscheiden und sich zudem der Übergangszeitpunkt von (heutiger) Primar- zur Sekundarstufe I veränderte, wird bei den Quellennachweisen, wenn dies aus Gründen der Genauigkeit zweckmässig erscheint, das Niveau der jeweiligen Schulstufen mitgenannt.

7 Aus den Änderungen der Jahre 2006, 2008 und 2013 geht hervor, dass von der 1.-6. Klasse der Lektionsumfang im Fach Natur-Mensch-Mitwelt (NMM) aufgrund des neu eingeführten Frühfranzösisch reduziert wurde, wovon ebenfalls das Teilgebiet *Religion/Lebenskunde* betroffen ist.

8 Einen Überblick zur Berner Situation bietet ebenfalls Schlag (2013, 131-132), der die Berner Variante des Religionsunterrichts als „[...] in Verantwortung durch die staatlichen Schulen ohne Mitverantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften“ (131) kategorisiert.

9 Im Lehrplan für die Volksschule findet sich ebenfalls die Bezeichnung *Religion – Mensch – Ethik*. Für inhaltliche Fachbeschreibungen und Erklärungen zum Unterricht wird allerdings konsequent *Religion/Lebenskunde* verwendet.

10 Interessant ist dabei die Feststellung, dass sich in der ursprünglichen Fassung von 1995 ein weiterführender Hinweis befand: „Das Teilgebiet Religion/Lebenskunde (Religion – Mensch – Ethik) soll von einer Lehrkraft erteilt werden, die auch andere Teilgebiete von Natur – Mensch – Mitwelt oder andere Fächer an der gleichen Klasse unterrichtet“ (Lehrplan 1995a, NMM5).

11 Dabei fällt *Religion/Lebenskunde* der kleinste Lektionsanteil aller fünf Teilgebiete des Fächerverbands NMM zu.

stellen den anerkannten Landeskirchen für deren kirchlichen Unterricht nötigenfalls Schulräumlichkeiten zur Verfügung“ (Volkschulgesetz 1992, Art. 16, Abs. 3). Daneben besteht auf Gesuch der kirchlichen Instanzen hin die Möglichkeit, die Lernenden „im Rahmen des kirchlichen Unterrichts an der Primarstufe insgesamt bis zu zwei Tagen, an der Sekundarstufe I insgesamt bis zu drei Tagen“ (ebd., Art. 16, Abs. 4), vom Unterricht zu befreien. Ferner werden dem kirchlichen Unterricht im letzten Schuljahr (9. Klasse) zwei Lektionen innerhalb der ordentlichen Schulzeit eingeräumt.

2 Historische Entwicklungen

2.1 Religionsunterricht im Kontext der bernischen Schulgesetzgebung: Von der Helvetik bis Ende 20. Jahrhundert

Der Kanton Bern ist eines der ersten Mitglieder der Schweizerischen Eidgenossenschaft und trat ihr bereits 1353 bei. Waren Berns Bürger/-innen seit dem 16. Jahrhundert quasi ausnahmslos der evangelisch-reformierten Konfession zugehörig, wurde diese konfessionelle Einheit anlässlich des Wiener Kongresses von 1815 und dem daraus resultierenden Jura-Anschluss¹² durchbrochen: Als Kompensation für territoriale Verluste¹³ wurde dem Kanton Bern der grösste Teil des überwiegend katholischen Juras¹⁴ zugesprochen, wodurch Bern ein konfessionell gemischter zweisprachiger Kanton wurde (Kellerhals, 2010, 141). Dieser Gebietszuwachs brachte kulturell-religiöses Konfliktpotential mit sich, nicht zuletzt im Bereich der Schule. Während die Schulen des alten Kantonsteils sich als der evangelisch-reformierten Kirche zugehörige Landschulen entwickelt hatten, standen die Schulen des neuen Kantonsteils vorwiegend unter dem Einfluss des katholischen Klerus (Scandola, Rogger & Gerber, 1992, 12). Die Vereinigungsurkunde, hervorgegangen aus dem Wiener Kongress, garantierte zwar die Rechte der katholischen Kirche im Jura – wie ebenfalls spätere Kantonsverfassungen¹⁵. Zu heftigen Auseinandersetzungen wegen der Implementierung antikatholischer Massnahmen (Altermatt 1995)¹⁶ kam es in der Folge aber besonders im Rahmen der Säkularisierung des bernischen Schulwesens¹⁷. Die Fronten verliefen in dieser Kontroverse aber nicht entlang der Konfessionen, sondern zwischen Konservativen und Radikalen, was den Graben zwischen den praktizierenden Katholiken des Juras und Bern zusätzlich vertiefte (Schmidt, 2011, 436).

Vom Ende des *Ancien Régime* bis zur ersten liberalen Regierung Berns verfolgten die niederen Schulen des Kantonsgebiets vor allem den Zweck, das Volk über religiöse Bildung zu einem sittlichen Lebenswandel anzuhalten. Damit einher ging eine von Drill geprägte Lehr- und Lernweise, die das Auswendiglernen zentraler Glaubenssätze ins Zentrum des unterrichtlichen Geschehens setzte (Kellerhals, 2010, 45). Als Folge der politischen Ereignisse im Jahre 1798¹⁸ sowie aufgrund vermehrter Nachfrage nach „nützlichen“ Fähigkeiten, die in Handwerk, Gewerbe oder Handel benötigt wurden, kamen Ende des späten 18. Jahrhunderts allmählich Reformbegehren auf, die anfangs des 19. Jahrhunderts konkretisiert wurden. Kernanliegen der Volksschule unter liberaler Regierung war nunmehr die Volksbildung, wodurch Bildung der Massen zu einer der bedeutendsten Staatsaufgaben aufstieg. Die (Aus-)Bildung der künftigen Bürger sollte sowohl zur Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten als auch zur Erwerbsfähigkeit in Form der Ausübung eines Berufes führen (Kellerhals, 2010, 47; Meyer, 1973, 13-15), was neue Unterrichtsfächer notwendig machte. Demgemäss beinhaltete die erste (liberale) Staatsverfassung Berns von 1831 in Art. 12 eine allgemeine Schulpflicht¹⁹, und die Einführung des *Gesetzes über die öffentlichen Primarschulen* von 1835 brachte radikale Neuerungen. Das Schulgesetz führte die bildungspolitischen Grundgedanken detaillierter aus und stellt damit quasi den Startpunkt der modernen Volksschule des Kantons Bern dar (Schmidt, 2011, 434).

12 Das auch als Nordjura bezeichnete Gebiet befindet sich im Nordwesten des Kantons Bern und trug nach seinem Übergang die Regeneration des Kantons Bern mit (vgl. *Historisches Lexikon der Schweiz*, sub *locis* „Jura (Region)“ und „Bern (Kanton)“).

13 Gemeint ist hier in erster Linie der Verlust der Kantonsgebiete Aargau und Waadt, die bis zum Mediationsakt unter bernischer Herrschaft standen.

14 Genauer handelt es sich um Gebiete, die dem Fürstbistum Basel gehörten (vgl. Scandola, Rogger & Gerber, 1992, 12).

15 Vgl. dazu *Acte de réunion du ci-devant Évêché de Bâle au canton de Berne*, zit. in Comment, Huber & Greyerz, von 1948, 10-12.

16 Insbesondere die Ordens-Lehrschwestern des Juras, die in den dort zahlreichen Mädchenprimarschulen unterrichteten, waren ab 1867 Stein des Anstosses, da ihnen die Lehrbefugnis auf Basis der Kantonsverfassung von 1846 durch den damaligen Erziehungsdirektor Jakob Kummer (1828-1913) entzogen wurde. Eine umfassende Aufarbeitung des Kulturkampfes in der Schweiz bietet Stadler (1996).

17 Spannungen sprachlicher, kultureller und konfessioneller Natur belasteten das Verhältnis zwischen Altbarn und dem neuen Kantonsteil vor allem im 19. Jahrhundert, aber flauten nach der Totalrevision der Bundesverfassung von 1874 und der kulturkämpferischen Beruhigung allmählich ab. Die konfliktrichtige Beziehung zwischen Jura und Bern entspannte sich schliesslich 1978, als die Schweizer Stimmbevölkerung die Gründung eines neuen Kantons an der Urne guthiess (vgl. Kellerhals, 2010, 141; Gonseth & Bandelier, 1993, 211-243).

18 Namentlich das vom Bildungsminister der Helvetik initiierte Bildungsprogramm. Für weiterführende Informationen rund um die Enquête des Bildungsministers vgl. <http://stapferenquete.ch>.

19 Vgl. *Verfassung für die Republik Bern* vom 6. Juli 1831. Gemäss dem *Gesetz über die öffentlichen Primarschulen* vom 13. März 1835 beginnt die Schulpflicht mit dem vollendeten 6. Altersjahr und endet entweder kurz vor der Admission zum heiligen Abendmahl (reformierte Schüler) oder zwei Jahre nach der Erstkommunion (katholische Schüler), variiert also je nach konfessioneller Zugehörigkeit. Dieser Umstand änderte sich erst per Gesetzesrevision von 1870.

Ferner machte das Gesetz deutlich, dass die Schüler nicht nur als Christ, sondern auch als Staatsbürger erzogen werden sollen (Art. 4). Religiöser Unterricht besass demzufolge, zumindest de jure, nicht länger ein Sonderstatut und wurde im Gesetz von 1835 gleichwertig – aber noch immer zuoberst auf der Fächertafel²⁰ – neben den übrigen Unterrichtsgegenständen aufgeführt²¹.

Die darauffolgenden Jahre waren zwar politisch turbulent, brachten aber für die Entwicklung des bernischen Schulwesens kaum mehr Richtungsweisendes hervor und dürfen somit als eine Periode der Stagnation bezeichnet werden. Erst 1856 kam durch die gewählte Fusionsregierung (eine heterogene Koalition bestehend sowohl aus radikalen als auch aus konservativen Mitgliedern) das besonders für die Sekundarschule wichtige Schulorganisationsgesetz zustande²². Für die Primarschule trat 1860 das *Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern* hinzu, das die Grundlagen des Religionsunterrichts durch die Einführung eines eingeschränkten Obligatoriums (Primarschulgesetz 1860, Art. 18) veränderte, d.h. Kinder der jeweils anderen Konfession oder ohne Zugehörigkeit zu einer der beiden Landeskirchen hatten auf elterliches Gesuch hin nicht mehr am Religionsunterricht teilzunehmen.

Eine erneute Revision folgte 1870²³ zu einer Zeit, in welcher sich der Kanton in wirtschaftlicher Hinsicht in einer höchst prekären Situation befand, was sich auch im ursprünglichen Auslöser widerspiegelt, der zur Gesetzesrevision geführt hatte: „Die Hauptursache der Vorlage ist, wie bereits bemerkt, die Verbesserung der ökonomischen Stellung der Lehrer, welche absolut nothwendig [sic!] geworden ist und nicht länger verschoben werden kann“ (*Tagblatt des Grossen Rates* 1869, 411)²⁴. Es darf somit als deutlicher Ausdruck der *Kulturkampfsituation* im Kanton gesehen werden, wenn dieses Kernanliegen im Verlaufe der Debatte hintangestellt wurde und die Diskussionen über die religiöse Bildung deutlich mehr Raum einnahmen, als vorgesehen. Trotz der ausgedehnten und hitzigen Debatte obsiegte letztlich ein gemässigter Vorschlag, der den konfessionell-reformierten Charakter des Religionsunterrichts bestärkte und eine allgemeine Dispensationsmöglichkeit für die gesamte Schülerschaft verwarf (vgl. 2.2).

Die nächsten Eingriffe in die Schulgesetzgebung des Kantons Bern fanden erst in den 1890er-Jahren statt, in einer Zeit, in der sich die hitzigen Debatten des Kulturkampfes bereits deutlich abgekühlt hatten. Der Gang dieser Entwicklung kann als ein „Eilen mit Weile“ (Meyer, 1973, 59) beschrieben werden²⁵. Unter den Gründen, die zu dieser Verzögerung führten, ist sicherlich die Arbeit an der kantonalen Verfassung zu nennen, die 1893, nur ein Jahr vor Erlass des neuen Schulgesetzes, revidiert und prioritär behandelt wurde. In die kantonale Verfassung flossen die neuen Bestimmungen der totalrevidierten Bundesverfassung von 1874 (soweit nötig) mit ein, was insbesondere das Obligatorium, die staatliche Schulaufsicht, die Unentgeltlichkeit und konfessionelle Neutralität des Primarschulunterrichts betraf (vgl. Rota & Müller, 2015; Rota, Müller & Galetta, 2016). Dabei wurden die nationalen Vorgaben der Bundesverfassung von 1874 (Art. 27 und 49) hinsichtlich der konfessionell neutralen Schule im Kanton Bern bereits 1877 im Lehrplan der Primarschule und ohne grosses Aufsehen berücksichtigt. Die noch im Primarschullehrplan von 1871 bestehende Trennung zwischen dogmatischem – erteilt von Geistlichen – und historischem Religionsunterricht – erteilt von Lehrkräften – wurde fallen gelassen und die Geistlichkeit dadurch der Schule verwiesen – zumindest de jure (vgl. Primarschullehrplan 1877, 3)²⁶. Im Schulgesetz von 1894 wurden die notwendig gewordenen Änderungen in der Folge ebenfalls ohne grosses Aufheben aufgenommen, die unter anderem die konfessionelle Neutralität der Schule betrafen: „Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse, ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit, besucht werden können“ (Primarschulgesetz 1894, §5). Im Unterschied zum bisher eingeschränkten Obligatorium impliziert dieser Passus eine Dispensationsmöglichkeit auch für Schülerinnen und Schüler reformierter Konfession in reformierten Gebieten sowie für katholische Schülerinnen und Schüler in katholischen Gebieten.

20 Das bleibt bis und mit dem Lehrplan von 1983 so.

21 Die illustrierten Massnahmen bedürfen der relativierenden Ergänzung: Die Realität in den Schulen entsprach noch für lange Zeit nicht den Gesetzesbestimmungen. In der Praxis der Volksschule blieben religiöse Lehrmittel, darunter der Katechismus oder Psalmen, noch lange existent ebenso wie die damit verbundenen Methoden – bspw. Auswendiglernen –, die nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in anderen Fächern Anwendung fanden (vgl. Schmidt 2011, 440).

22 An dieser Stelle sei nochmals verdeutlicht, dass sich die Schulgesetzgebung im Kanton Bern auf den Bereich der Primarschule konzentrierte und hier dementsprechend die grössten Entwicklungen sichtbar werden. Das erwähnte Organisationsgesetz umfasst dabei ebenfalls die Sekundarschule und bleibt für diese Schulstufe zusammen mit dem Sekundarschulgesetz vom 26. Juni 1856 bis 1957 (Einführung des neuen Mittelschulgesetzes) in Kraft. Einen aktuellen Überblick zur Geschichte der Sekundarschule des Kantons Bern bietet Lüscher 2016.

23 Vgl. *Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern* vom 11. Mai 1870.

24 Auf die entsprechenden Aushandlungsprozesse im Grossen Rat des Kantons Bern wird hier nur vereinzelt verwiesen. Eine detaillierte Darstellung der Grossratsdebatte zu den Gesetzesrevisionen vor und nach der Totalrevision der Bundesverfassung von 1874 bietet Rota, Müller & Galetta, 2016.

25 Eine Umschreibung, die den 1875 auf eidgenössischer Ebene eingeführten, jährlichen Rekrutenprüfungen Rechnung trägt: Diese liessen das Schulwesen Berns in einem äusserst desolaten Licht erscheinen, zumal die Rekruten des Kantons in ihrer Gesamtheit regelmässig auf den letzten Plätzen rangierten (vgl. dazu auch Crotti, 2008). Daraus entstand zwar zweifellos ein gewisser Reformdruck, dem jedoch nicht übereifrig nachgegeben wurde.

26 Dieser Hinweis hatte die katholischen Gebiete prinzipiell stärker im Blick, um zu verdeutlichen, dass nicht der gesamte Religionsunterricht in der Obhut der Geistlichkeit lag.

Danach stand die Schulgesetzgebung im Kanton Bern bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts still: Neben innenpolitischer Beruhigung sowie wirtschaftlicher Misslage sind ebenfalls die beiden die Schulentwicklung paralyisierenden Weltkriege als Gründe aufzuführen, die zum Ausbleiben von Gesetzesrevisionen führten. Reformen von 1951 für die Primar-, 1957 für die Sekundarschule (neu als Mittelschule bezeichnet) sowie die Einführung des Volksschulgesetzes von 1992 (Primarstufe und Sekundarstufe I werden ab diesem Zeitpunkt im selben Gesetz behandelt) bringen für die formale Organisationsstruktur des Religionsunterrichts keine massgeblichen Änderungen mehr: Sie festigen und konkretisieren die grundsätzlichen Regulative in Bezug auf den Religionsunterricht, wie etwa die Dispensationsmöglichkeit im Kontext der konfessionellen Neutralität der Schule²⁷. Die Entwicklungen auf der konzeptuellen Ebene des Faches vollziehen sich demgegenüber eher hinter den Kulissen und verlaufen grösstenteils entlang von Debatten, die die Fachbezeichnung betreffen.

2.2 Terminologische Zankäpfel

Die Positionierung des Religionsunterrichts als ausserschulisch-kirchlicher Unterricht oder als Bestandteil der Schule sowie die Reglementierung geistlicher Einflussnahme etwa durch Pfarrer scheinen im Gesamtüberblick kein Haupttraktandum parlamentarischer Debatten gewesen zu sein. Dies hängt mitunter damit zusammen, dass im *Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern* aus dem Jahre 1856 (*Schulorganisationsgesetz*) die oberste Leitung der öffentlichen Bildungsanstalten des Kantons der Erziehungsdirektion übertragen wurde (§14). Dessen ungeachtet besaßen Ortsgeistliche ein nur vage definiertes Aufsichtsrecht und den zuständigen Kirchenbehörden wurde die Lehrmittelhoheit für den Religionsunterricht zugestanden (§17 und 21). Ferner unterlag der Religionsunterricht zwischen 1860 und 1894 dem zuvor erwähnten eingeschränkten Obligatorium. Seit seinem Bestehen besitzt der Religionsunterricht in der öffentlichen (deutschen und reformierten) Primarschule den Charakter eines „Vorbereitungsunterrichts“, wenngleich sein Gepräge sich im Zeitverlauf deutlich wandelt, indem etwa klassische Initiationselemente in den Hintergrund traten und die Bedeutung der Lebenskunde zunahm. Der Unterricht sollte die Kinder auf die Unterweisung durch die Kirche vorbereiten und kann daher als Bindeglied zwischen Schule und Kirche betrachtet werden. Trotzdem stellen schulischer Religionsunterricht und kirchliche Unterweisung in ihrer Organisation zwei voneinander getrennte Entitäten dar, auch wenn Lehrkräfte insbesondere in Lehrplänen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgefordert werden, ihren Unterricht zwecks Vermeidung von Dopplungen mit den zuständigen Pfarrpersonen abzustimmen.

Insgesamt könnte der Eindruck entstehen, dass Status und Position des Religionsunterrichts stets klar waren und zu keinen Debatten Anlass gaben. Zu parlamentarischen Auseinandersetzungen kam es allerdings trotzdem und zwar über den Weg der Fachbezeichnung. Im Zentrum der parlamentarischen Debatte zum Primarschulgesetz von 1870, an der sich evangelisch-reformierte, katholische oder auch freidenkerische Exponenten beteiligten, standen mit Blick auf den Religionsunterricht Verhandlungen über dessen genaue Bezeichnung. Verschiedene Vorschläge wurden abgegeben, darunter „Christliche Religion[slehre]“, „Religion“ oder „Moral im Allgemeinen“, wobei die letzte Variante zu einem „konfessionslosen“ Unterricht führen sollte. So galt es, die auf der Fachbezeichnung gründende Ausrichtung des Unterrichts zu klären und gleichzeitig die aus mehreren Lagern gewünschte generelle Dispensationsmöglichkeit anstelle des eingeschränkten Obligatoriums anzugehen. Da gewisse Vertreter im Debattenverlauf die Trennung der Konfessionen bereits in der Fachbezeichnung verankert wissen haben wollten, schaltete sich der Erziehungsdirektor Jakob Kummer (1828-1913) in die Diskussion ein. Er unterstrich, dass der reformierte und katholische Unterricht in der Praxis ohnehin getrennt seien und eine zusätzliche Betonung dieses Umstands ihm unnötig erscheine. Eine andere Umsetzung sei auch gar nicht denkbar, so Kummer weiter, denn die entsprechenden Verfassungsgrundlagen sicherten den kirchlichen Behörden die Oberaufsicht über diesen Unterrichtsbereich zu. Und schliesslich seien konfessionelle Unterschiede auch im bisherigen Gesetz nicht betont worden, da dies ohnehin nicht im Interesse eines bikonfessionellen Staates liegen könne (*Tagblatt des Grossen Rates* 1869, 414). Bei der Schlussabstimmung obsiegte dennoch der Fachbezeichnungsvorschlag des konservativen Lagers, insofern die konfessionelle Trennung stärker hervorgehoben wurde: „Christliche Religionslehre und zwar die evangelisch-reformierte in den reformierten [sic!], die römisch-katholische in den katholischen Schulen“ lautete nunmehr der Wortlaut im Primarschulgesetz von 1870 (§1). Damit war der konfessionelle Charakter des Faches gestärkt worden, wobei die Ausweitung des eingeschränkten Obligatoriums chancenlos blieb.

27 Bereits im Primarschulgesetz von 1951 (Art. 2) wird die Bestimmung zur Glaubens- und Gewissensfreiheit unzweideutig festgelegt, auch unter Einbezug des neu entstandenen Zivilgesetzbuches: „Die öffentliche Schule ist konfessionell neutral. Sie darf die durch die Bundesverfassung und die Staatsverfassung gewährleistete Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die im Zivilgesetzbuch geordneten Erziehungsrechte der Eltern nicht beeinträchtigen (BV Art. 27 und 29, StV Art. 83 und 87, ZGB Art. 277)“.

Diese Debatte wiederholte sich in sehr ähnlicher Form bei der erneuten Gesetzesrevision des Primarschulgesetzes 1894. Deutlich verworfen wurde in diesem Zusammenhang der ursprüngliche Gesetzesentwurf des damaligen Erziehungsdirektors Albert Gobat (1843-1914), der Konfessionsbezüge aus der Schule ausgeklammert wissen wollte und anstelle von bisherigem Religionsunterricht für die Erteilung eines obligatorischen Unterrichts in *Biblischer Geschichte* plädierte. Aus seiner Perspektive handelte es sich dabei lediglich um eine Richtigstellung der Fachbezeichnung, die im Zuge der Totalrevision der Bundesverfassung und der damit einhergehenden konfessionellen Neutralität der Schulen angezeigt sei. Dogmatische Unterweisung sei ohnehin die Sache des Pfarrers und nicht des Lehrers (*Tagblatt des Grossen Rates* 1891, 274). Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die neuen Bundesbestimmungen selbst von kantonalen Parlamentariern aufgenommen wurden: So wurde etwa von katholischer Seite gegen den Vorschlag des Erziehungsdirektors opponiert. Man forderte die Beibehaltung des konfessionellen (-dogmatischen) Standpunktes – genauso wie einige konservativ-reformierte Exponenten – wie es das Gesetz von 1870 tat. Aus katholischer Sicht enthalte die bisherige Formulierung (vgl. oben) nichts „qui soit contraire à l'esprit et à la lettre de la constitution fédérale“, unter Berücksichtigung, dass „cet enseignement religieux ne soit pas obligatoire pour les élèves appartenant à une autre confession“ (vgl. ebd., 275). Erst eine grundsätzliche Klärung durch den Kommissionsvorsitzenden sorgte für folgende Einsicht im Parlament: Entweder wird der Religionsunterricht weiterhin in der Schule und somit von den Lehrpersonen erteilt oder er findet ausserhalb der Schule statt unter Leitung der Geistlichkeit. Da sich die Mehrheit des Kantonsparlaments für ein Fach unter schulischer Leitung aussprach, wurde das katholische Begehren, den Unterricht durch Geistliche erteilen zu lassen, abgewiesen. Letztlich konnten so weitere Dispute verhindert und ein beiderseits auf Zustimmung stossender Kompromiss gefunden werden: „Christliche Religion auf Grund der biblischen Geschichte“ (ebd., 277).

Nicht um die Fachbezeichnung an sich aber um eine andere begriffliche Nuance drehte sich die parlamentarische Debatte 1951: Im Hinblick auf den Schulzweck (Art. 1) brachte das *Gesetz der Primarschule* vom 11. Dezember 1951 auf den ersten Blick keine bemerkenswerten Neuerungen. Die familiäre Unterstützungsfunktion der Schule tritt pointierter hervor als bislang und die konfessionelle Neutralität ist nun unmissverständlich verankert – obgleich Religionsunterricht vom Gesetzgeber unter der von 1894 übernommenen Fachbezeichnung „Christliche Religion auf Grundlage der biblischen Geschichte“²⁸ weiterhin als legitim erachtet wird. Gänzlich neu ist allerdings das im Schulzweck verankerte Bestreben, mithilfe schulischer Erziehung „[...] die Ehrfurcht vor Gott und in christlichem Sinne den Willen zu gewissenhaftem Handeln gegenüber dem Mitmenschen zu wecken“ (ebd.). Die Einbringung dieser Passage wurde mit Hilfe des Synodalarats der evangelisch-reformierten Kirche und deren Synode erreicht und war hart umkämpft. Befürwortern, die die christliche Grundlage eines demokratischen Staates hervorhoben, standen kritischen Stimmen gegenüber, die regressiven Tendenzen hin zur konfessionellen Schule und Missachtung der Glaubens- und Gewissensfreiheit befürchteten. Zur Annahme des Passus führte letztlich der Umstand, dass „christlich“ hier in einem umfassenden Sinne verstanden werden sollte und sich so innerhalb der Schranken der konfessionell neutralen Schule bewegte – um die der Staat besorgt ist. Ebenso wurde die „Ehrfurcht vor Gott“ in Parallelität zur Präambel der Bundesverfassung betrachtet, in welcher ebenfalls der Name des Allmächtigen angerufen wird (vgl. Meyer, 1973, 68-75)²⁹.

Dieser kontroverse Passus entfällt am 12. März 1992 mit Inkrafttreten des neuen Volksschulgesetzes (VSG), das nun die neun Jahre umfassende obligatorische Schulzeit der Primarschule (separat existierte bis Ende Schuljahr 2012/13 ein Kindergartengesetz) und Sekundarstufe I sowie der Weiterbildungsklassen umfasst. Die Volksschule soll Familien in der Erziehung unterstützen und trägt nunmehr

[...] ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten des jungen Menschen bei. Sie weckt in ihm den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen (Volksschulgesetz 1992, Art. 2).

Die Neukonzeption steht somit weniger im Dienste „christlicher“ Tradition, sondern akzentuiert das Befähigen junger Menschen zum lebenslangen Lernen.

28 Eine Teilrevision des Schulgesetzes um 1980 führt zur Umbenennung des Faches in „Religion/Lebenskunde“, was zugleich die didaktische Neuausrichtung kennzeichnete (vgl. unten 2.4).

29 Mehrheitlich identische Passagen in Bezug auf die grundlegenden Bildungsziele und Werthaltung der Sekundarschule (mit Ergänzungen hinsichtlich ihrer Vorbereitungsfunktion als anspruchsvollere Schulstufe) finden sich ebenfalls im Mittelschulgesetz von 1957, das das fast 100 Jahre Gültigkeit besitzende Sekundarschulgesetz aus dem Jahre 1856 ablöste.

Die Entwicklung entlang der Fachbezeichnung, die sich auf Ebene der Schulgesetzgebung vollzieht, spiegelt sich auch in der Ausgestaltung der Lerngegenstände und der didaktischen Ausrichtung des Religionsunterrichts innerhalb der Lehrpläne.

2.3 Vom Jenseits zum Diesseits, vom Memorieren zum problemorientierten Unterricht

Der erste *Unterrichtsplan für die reformierten deutschen Primarschulen des Kantons Bern* aus dem Jahre 1844³⁰ bedient sich der im Anschauungsunterricht gewonnenen Einsichten und beabsichtigt so, die Kinder zwecks Belebung des „religiösen Gefühls“ auf Basis ihres eigenen Erfahrungskreises über das Nahe zum Fernen, vom „Sichtbaren“ zum „Unsichtbaren“ (Primarschullehrplan 1845, 7) zu leiten. Gebete, religiöse Gespräche und einzelne Erzählungen aus der biblischen Geschichte – abhängig vom Schuljahr unter Rückgriff auf die Kinderbibel von Rickli, das „Spruchbuch“ oder den Heidelberger Katechismus – sollten den Kindern dabei helfen, „den religiösen und sittlichen Gehalt [zu] finden und auf sich anwenden zu lassen“ (ebd., 12). Intendiert wurde folglich mehr als eine reine Rezeption von auswendig gelernten Inhalten. Speziell in der Primarschule stand die Kenntnis biblischer Hintergründe von Kirchenfesten (Geburt, Tod, Auferstehung und Himmelfahrt Jesu) auf dem Programm. Daneben galt das Hauptaugenmerk des Unterrichts der Erzählung und Besprechung biblischer Geschichten des Alten und Neuen Testaments, die – wo möglich – durch illustrative Einschübe der Geographie Palästinas ergänzt werden sollten. Zusätzlich übernahm die Betrachtung prophetischer und folglich vorbildhafter Lebensbilder über die Zeit eine zunehmend wichtige Rolle und zwar in der Sekundar- noch etwas pointierter als in der Primarschule³¹.

Dieses grundsätzliche Gepräge behält der Religionsunterricht im gesamten 19. Jahrhundert und auch während der Anfänge des 20. Jahrhunderts, wenngleich noch Ergänzungen wie die Kenntnis der „Heiligen Geschichte“ oder grundsätzlicher Eckdaten der „Kirchengeschichte“ (Primarschullehrplan 1877, 8-9) hinzutreten. In didaktischer Hinsicht bediente man sich zur Erreichung der Lehr- und Lernziele primär des Memorierens oder Auswendiglernens etwa von Bibelsprüchen und Liederversen³². Insgesamt besitzt das Auswendiglernen in der Sekundarschule aber einen noch etwas höheren Stellenwert als in der Primarschule. So ist noch dem Lehrplan für die Sekundarschule von 1890 folgendes Unterrichtsziel zu entnehmen: „In allen Klassen: Memorieren ausgewählter Bibelsprüche und religiöser Lieder“ für Mädchen oder „Memorieren einer mässigen Anzahl von Bibelsprüchen und religiösen Lieder“ für Jungen (Sekundarschullehrplan 1890, 14; 24). Daran ändert auch der Umstand nichts, dass im Sekundarschullehrplan von 1926 der Religionsunterricht stellenweise als „Biblische Geschichte und Sittenlehre“ geführt wird – währendem auf der Wochenstundentafel wie gewöhnlich von „Religion“ die Rede ist.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs zeichnet sich im Anschluss an den bislang eher auf die Allmacht Gottes und das Jenseits orientierten, direktiven Religionsunterricht eine Wende ab: In den Lehrplänen des Kantons Bern ab 1951 erhält die Bibel und ihre Deutung für das eigene Leben zunehmend mehr Gewicht, wenngleich sie seit jeher als materielle Basis des Unterrichts fungierte. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts soll die Bibel anstelle des bisherigen Internalisierens von Glaubensvorstellungen nunmehr eine explizit umfassendere Funktion übernehmen:

Ferner hat die bildende Erziehung der Schule die Aufgabe, dem heranwachsenden Geschlechte die übernommene Kultur zu erschliessen: für das Verständnis unserer abendländischen Kultur ist jedoch gerade die Kenntnis der Bibel und das Wissen von der geschichts- und menschenformenden Macht des Christentums unentbehrlich (Primarschullehrplan 1951, 25).

Die Bibel wird somit als Instrument, das zur Erlangung eines besseren Kulturverständnisses benötigt wird, eingesetzt. Erste Hinweise dafür, die Bibel als Ressource für das eigene Leben zu verwenden, vermehren sich zu dieser Zeit: „Durch die Mannigfaltigkeit der alttestamentlichen Stoffe werden dem Kinde Einsichten und Werte vermittelt, die für *sein eigenes Erleben* klärend und für den Willen bestimmen sind“ (Sekundarschullehrplan 1951, S. 5; eigene Hervorhebungen). Diese Perspektive behielt in Bern im Verlauf des 20. Jahrhunderts ihre Relevanz und Zentralität und beförderte curricular eine verstärkte Problem- und Bibelorientierung – wenngleich in didaktischer Hinsicht das Auswendiglernen von „Kernsprüchen der *Heiligen Schrift*“, von „Liedern aus dem *Kirchengesangbuch*“ (ebd., S. 6; Hervorhebungen im Original) oder von „biblische[n] Kernworte[n], geeignete[n] Bibeltex-te[n] und Liederverse[n]“ (Primarschullehrplan 1951, S. 29) weiterhin eine wichtige Rolle spielte. Der in den bernischen Lehrplänen

³⁰ Es handelt sich hier um einen „helfenden Wegweiser und Leitfaden für Lehrer“, der provisorischen Charakter besitzt. Dementsprechend wurde die ursprüngliche Version bereits 1845 leicht überarbeitet – wenngleich der provisorische Charakter blieb –, die auch der weiteren Analyse zugrunde liegt.

³¹ Dieser Akzent verliert gegen Ende des 20. Jahrhunderts etwas an Gewicht, obgleich Moses und Miriam oder David und Salomo weiterhin auf dem Stundenplan stehen (Lehrplan 1995, NMM 20). Namentlich ist von "Propheten" lediglich in erweitertem Sinne die Rede: „Biblischen Texten und ihrem kulturellen Hintergrund nachgehen. Bezüge zur heutigen Zeit herstellen“ beispielsweise durch die Betrachtung „Moderne[r] Prophetinnen und Propheten“ (ebd., NMM 29).

³² Bis zum Lehrplan von 1871 wird in den Primarschullehrplänen sogar der Heidelberger Katechismus explizit erwähnt.

des 20. Jahrhunderts und besonders ab 1983 prominent situierte Rückgriff auf das in der Bibel schlummernde Potential – im Hinblick auf die eigene Lebenssituation – ist im Folgenden in vielerlei Hinsicht Grundlage für die daran anschliessende Ausweitung der Bildungsziele im Fach *Religion/Lebenskunde*: So soll die Zuhilfenahme der Bibel Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, die eigene oder fremde Kultur(en) zu verstehen lernen und zu erkennen, um dabei gleichzeitig Hintergründen nachzugehen und Bezüge zur heutigen Zeit herzustellen (vgl. Lehrplan 1995, NMM 20; 29).

2.3.1 Konfessionsbezug, Ökumene, Pluralismus

Wenngleich die kulturkämpferische Situation in Bern aufgrund der kantonalen Bikonfessionalität deutliche Spuren hinterliess, so betrafen die Auseinandersetzungen ausschliesslich den Klerus resp. das nicht länger als tragbar erachtete Schulpersonal des katholischen Kantonsteils (s. Lehrschwesterndebatte in Fussnote 16). Für den Religionsunterricht beider Konfessionen resultierten an sich zu keiner Zeit konkrete inhaltliche Konsequenzen (Veränderungen der Fachbezeichnung oder der Dispensationsmöglichkeiten wurden in Kapitel 2.1 behandelt), selbst wenn aus dem Berner Parlament in der Hitze des Kulturkampfes mehrmals der Ruf nach konfessionslosem Religionsunterricht oder Moralunterricht ertönte. Auch aufgrund der Anerkennung beider Landeskirchen durch die Kantonsverfassung bewegte man sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein in seinem je eigenen, konfessionellen Universum und sah sich zumindest auf Lehrplanebene nicht dazu veranlasst, andere Bekenntnisse oder Religionen im Religionsunterricht zu behandeln, weder mit einem Neutralitätsanspruch noch kompetitiv. Die gegenseitige Annäherung³³ bis hin zur Berücksichtigung religiöser Pluralität vollzieht sich in der Folge sehr rasch innert knapp 30 Jahren: Die interkonfessionelle Annäherung zwischen dem katholischen und reformierten Lager zeichnet sich Ende der 1960er-Jahre allmählich ab, so z.B. im Primarschullehrplan von 1966 (15), der Folgendes festhält: „Der Religionsunterricht hat weder für eine bestimmte konfessionelle noch für eine weltanschauliche Richtung zu werben, sondern den Kindern vor allem das Glaubensgut der Bibel nahe zu bringen“. Ein nennenswerter Schritt in Anbetracht dessen, dass andere Konfessionen in den deutschsprachigen Lehrplänen bis dahin de facto inexistent waren. Noch etwas expliziter wird die ökumenische Annäherung nach erfolgter positiver Aufnahme der Resultate des Zweiten Vatikanischen Konzils, da der Religionsunterricht gemäss dem Lehrplan von 1973 (21) „den Kindern objektiv in ökumenischem Geiste Inhalt und Glaubensgut der Bibel vermitteln“ soll. Diese ökumenische Perspektive wird bereits zehn Jahre später um die curricular verankerte Auseinandersetzung mit weiteren Religionen und Weltanschauungen ergänzt – wenngleich hier noch die Festigung der eigenen, christlichen Position im Vordergrund steht – und mit dem Lehrplan für die Volksschule von 1995 nochmals konkretisiert.

2.3.2 Lebensweltbezug als Spezialität religiöser Bildung?

Relativierend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich Verweise darauf, den Unterricht in angemessener Weise auf den Entwicklungsstand des Kindes abzustimmen, oder ihn am besten auf dessen Erfahrungswelt abzustützen, auch bereits in Lehrplänen des 19. Jahrhundert finden lassen. Dass die Lehrperson sich im „Kreise des Kinderlebens“ (Primarschullehrplan 1845, 12) bewegen soll, ist daher eine Forderung des Religionsunterrichts, die seit Beginn der Lehrplanschreibung im Kanton Bern Bestand hat – und vermutlich mit der Betrachtungsweise von Religion als schwer zu erschliessendem Gebiet zusammenhängt. Und selbst wenn andere Fächer ähnliche Ansprüche stellten, so fällt die diesbezügliche Betonung im Religionsunterricht unweigerlich ins Auge.

Die Analyse der einzelnen Lehrpläne vermag eine inhaltliche Neupositionierung des Religionsunterrichts darzulegen, in welcher der Bezug zur Lebenswelt sukzessive, indes nicht linear, ausgebaut bzw. konkretisiert wurde. Diese Entwicklung gipfelt in zwei zeitlich eng aufeinanderfolgenden Revisionen in den Jahren 1983 und 1995, deren Konsequenzen im Folgenden resümiert werden:

Die auffällige Umbenennung des Faches zu *Religion/Lebenskunde* (Primarschulgesetz 1980) ist dabei nicht primär Ursache, sondern vielmehr Signal bzw. Ausdruck einer inhaltlichen Neuausrichtung des Unterrichts in Bezug auf die Gewichtung lebensweltlicher Aspekte. Bis dahin stand die Kenntnis von Altem und Neuem Testament unverkennbar im Zentrum des Unterrichts: Verweise auf ganze Kapitel oder einzelne Verse der Bibel nahmen besonders im 19. Jahrhundert eine prominente Stellung ein. Aspekte wie Persönlichkeits- oder Charakterbildung fanden zwar bereits vorher gelegentlich Erwähnung und bereiteten besonders ab Mitte des 20. Jahrhunderts die anschliessende Entwicklung vor. 1983 wird der Konnex zwischen Bibel und Lebensbezug aber nochmals deutlich stärker und Lernziele, die individuelle Lebensprobleme oder Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens beleuchten,

33 Ökumenische Bestrebungen gründen zum Hauptteil auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil (11. Oktober 1962 bis 8. Dezember 1965) der römisch-katholischen Kirche, das den Dialog mit Anders- und Nichtgläubigen beförderte.

kommen als neue und auffällige Lehrplaninhalte hinzu. Ebenfalls der Einbezug weiterer Unterrichtsfächer mittels transdisziplinärer Bezüge – die Rede ist speziell vom Heimatkundeunterricht – wird im Lehrplan von 1983 nunmehr explizit. Nichtsdestotrotz spielt die Bibel freilich weiterhin eine wichtige Rolle, insbesondere im Unterricht der unteren Klassen. Allerdings wird die Religion vermehrt als Orientierungshilfe und Ideengeberin zur eigenen Lebensgestaltung akzentuiert (Religion als Ressource), die mehr bietet als schlichte Einsichten in die Grundsätze christlichen Glaubens. So soll 1983 im 6. Schuljahr mittels der Themenbereiche Gehorsam und Ungehorsam (etwa gegenüber Gott und der Familie) das Verständnis für die Bedeutung von Regeln und Gesetzen resp. das Einsehen der Notwendigkeit von Verordnungen und Geboten erlangt werden. Die Integration problemorientierter Inhalte nimmt mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zu, so dass die explizite Behandlung von Bibelinhalten ab dem 7. Schuljahr vermehrt in den Hintergrund tritt.

Der Lehrplan 1995, in welchem dem Fach *Religion/Lebenskunde* mit Blick auf sein Lektionenvolumen vergleichsweise nur noch eine Statistenrolle zukommt, verändert den Fachcharakter nochmals: *Religion/Lebenskunde* besitzt im Konvolut mit Geschichte, Hauswirtschaft, Geographie und Naturkunde einen nur noch marginalen Anteil an den Wochenlektionen (vgl. 1.2). Neben der rein formalen Lektionenreduktion lässt sich ebenfalls ein inhaltlicher Abbau feststellen. Die Bibel stellt zwar auch noch 1995 ein wichtiges Element des Religionsunterrichts dar, explizite Hinweise auf zu bearbeitende Passagen werden aber auf ein Minimum beschränkt und lediglich anhand konkreter Grobziele illustriert. Einsichten in die Grundsätze des Christentums mit Hilfe der Bibel stehen 1995 also nicht mehr ganz so prominent im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Daneben wird nicht nur der ökumenische Geist des Unterrichts betont, sondern gleichzeitig der interreligiöse Charakter des Faches deutlich stärker hervorgehoben. Es scheint fast so, als würde Ende des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung allmählich zum Abschluss gebracht, die bereits zu Beginn des Jahrhunderts von verschiedener Stelle losgetreten wurde, so z.B. im „fortschrittlich“ gesinnten Schulblatt des Kantons Bern von 1918 (123; Hervorhebungen im Original):

„Nicht die Bibel gehört in den Mittelpunkt der Religionsstunde, sondern *das Leben* – das Leben der Kinder, das Leben unserer Mitmenschen, unser Leben mit seiner Unvollkommenheit und Schuld, aber auch mit seinem Ringen nach Glück, nach sittlicher Freiheit, nach Vollkommenheit“ (Berner Schulblatt 1918, Heft 11, 123).

3 Zwischenergebnisse

Im Falle des Kantons Bern lassen sich auf Grundlage der historischen Rekonstruktion der Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts drei Perioden eindeutig unterscheiden:

Die erste Periode beginnt im Jahr 1835, als das bisherige Sonderstatut der religiösen Bildung abgeschafft wurde. Der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen wird ab diesem Zeitpunkt zu einem eigenen Fach (neben anderen) und im Lehrplan somit identifizierbar. Diese Entwicklung ist allerdings nicht als greifbares Zeichen einer linearen Säkularisierung in dem Sinne zu deuten, dass Religion und religiöser Bildung zum fraglichen Zeitpunkt deutlich weniger Bedeutung zugekommen wären. Vielmehr sind es stärker gewordene ökonomische wie auch staatliche Interessen, die zur Etablierung neuer Fächer und zur Adaption des bisherigen Kernanliegens der bernischen (Kirchen)Schulen – fromme Christen zu erziehen – führen. Die Schulen sollen Schulabgänger mit einer Ausbildung ausstatten, die sie zur Bestreitung einer Erwerbstätigkeit sowie zum Ausüben ihrer bürgerlichen Pflichten rüstet. Dennoch zeigt das Beispiel der Bernischen Schulgeschichte, wie im Laufe der Jahre aber mit jeweils anderen Mitteln versucht wurde, die Bedeutung der Religion nochmals aufzuwerten – im Mindesten *pro verbis*. So sind nuancierte Formulierungen der Schulziele, – etwa die „Ehrfurcht vor Gott“ – Ausdruck gewisser Gegentendenzen, religiöse Bildung nicht lediglich im Rahmen eines Einzelfaches zu erteilen, sondern sie zu einer gesamtheitlichen Aufgabe der Schule zu machen.

Die Zweite Periode wird im Kanton Bern etwa um 1900 eingeleitet und erstreckt sich bis in die 1970er-Jahre. Organisatorische Strukturen des schulischen Religionsunterrichts werden in Bern nicht fundamental hinterfragt, da Auseinandersetzungen rund um die Fachbezeichnung, und damit zusammenhängende, weiterführende Implikationen der Fachausrichtung im Mittelpunkt stehen. Begleitend kann dabei der Umbruch didaktischer Modelle ab Mitte des 20. Jahrhunderts beobachtet werden. Die Analyse legt insofern auch nahe, dass eine auf organisatorische und rechtliche Strukturen konzentrierte Betrachtung nicht genügt, um die Komplexität der Gesamtentwicklung zu verstehen.

Obwohl Vorzeichen schon im Primarschulgesetz von 1951 erkennbar sind, kann der Anfang der dritten Periode während der 1970er-Jahre festgelegt werden. Wie die Umbenennung des Faches zu *Religion/Lebenskunde* deutlich

macht, zeigt sich in dieser Periode die oben bereits angedeutete Spannung zwischen dem Versuch, Religion aufzuwerten und der gleichzeitigen Feststellung, dass der gesellschaftliche Kontext dafür offenkundig weniger empfänglich ist. In bildungspolitischer Hinsicht wird Religion nunmehr als Instrument des Kulturverständnisses gewendet, indem auf das der Religion inhärente Verständnispotential für das Begreifen der abendländischen Kultur verwiesen wird. Dabei handelt es sich um einen schleichenden Prozess, dessen Vorzeichen bereits nach Ende des Zweiten Weltkriegs durchscheinen, aber spätestens Ende der 1960er-Jahre eine merkliche Beschleunigung erfährt. Didaktisch manifestiert sich in dieser Zeit ebenfalls das Abwenden von einer Jenseitsorientierung, wie sie noch im 19. Jahrhundert existierte, hin zu einer Gegenwartsorientierung in Form lebensweltlicher Bezüge. Auffälligstes Merkmal hierfür ist die ab 1980 eingeführte Fachbezeichnung *Religion/Lebenskunde*, womit der Fachcharakter sich unmittelbar aus der Bezeichnung ableiten lässt: Religion ist – gleichwohl auf biblischer Grundlage – nunmehr Ressource für die Reflexion des eigenen Lebens und damit zusammenhängender existenzieller Fragen.

Drei der vier im ersten Aufsatz dargelegten Perioden können im Zuge dieser Aktualisierung in weiten Teilen und unter Berücksichtigung der je kantonalen Spezifitäten bestätigt werden. Den Resultaten folgend lässt sich somit im Kantonsvergleich die Existenz des *Röstigrabens* bezüglich religiöser Bildung nicht belegen. Sowohl in Waadt als auch in Bern lassen sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts verwandte oder identische Perioden identifizieren, die stellenweise allerdings ungleichzeitig einsetzen. So wird für beide Kantone eine ähnliche Entwicklung sichtbar, wenngleich sich die Abläufe zeitlich disparat vollziehen (oder noch nicht vollständig vollzogen wurden). Der Beginn einer vierten Periode lässt sich in Bern ebenfalls beobachten. Diese ist gekennzeichnet durch das Ende der formellen und informellen Bezüge zwischen dem schulischen Religionsunterricht und der reformierten Landeskirche sowie durch die Konsolidierung eines Angebots, das ausschliesslich dem schulischen Bereich zugeordnet wird. Im Unterschied zu Waadt besitzt die reformierte Landeskirche für den Abschluss des kirchlichen Unterrichts aber weiterhin einen Anspruch im Umfang von zwei Wochenlektionen innerhalb der ordentlichen Schulzeit, wenn auch nur während der 9. Klasse. Daneben existiert für das Fach *Religion/Lebenskunde* im Teilgebiet *Religion – Mensch – Ethik* für bestimmte religiöse Themen eine Dispensationsmöglichkeit, so dass Eltern ihre Kinder bis dato punktuell vom Unterricht befreien können. Für Bern stehen daher folgenreiche Änderungen bevor, die die konkrete Umsetzung des überkantonalen Lehrplans 21³⁴ im entsprechenden Fachbereich mit sich bringen wird – auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit den Bestimmungen des gegenwärtigen Schulgesetzes zum kirchlichen Unterricht.

4 Ausblick

Die Analyse der beiden Kantonsfälle Waadt und Bern legt die These eines gemeinsamen, überkantonalen Trends im Hinblick auf die (öffentlich-schulische) religiöse Bildung nahe. Dieser Trend soll im dritten und vorerst letzten Aufsatz mithilfe eines Fallbeispiels aus einem katholisch geprägten Kanton überprüft werden. Zeigt sich auf der Grundlage des konfessionellen Unterschieds eine vollkommen andere Periodisierung? Oder können wir auch im katholischen Milieu dieselben Phasen beobachten, wenngleich sich der Umgang mit den Themen vermutlich unterscheiden wird?



Zu den Autoren

Andrea Rota ist Religionswissenschaftler. Er ist Postdoc-Assistent an den Universitäten Bern und Freiburg. In seiner Dissertation hat er die neusten Reformen des Religionsunterrichts auf Volksschulebene in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz entlang der Aushandlungsprozesse über die öffentliche Rolle von Religion erforscht. andrea.rota@relwi.unibe.ch

Stefan Müller ist Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Lehrstuhl „Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems“. In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit dem Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830. stefan.mueller2@uzh.ch

34 Beim Lehrplan 21 handelt es sich um ein Projekt der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, mit dem die Unterrichtsziele an der Volksschule in den 21 teilnehmenden deutsch- und mehrsprachigen Kantonen harmonisiert werden. Ein Grossteil der Kantone plant dabei die seit Herbst 2014 freigegebene Lehrplanvorlage per Schuljahr 2017/18 bzw. 2018/19 einzuführen. Wenngleich der Lehrplan 21 entsprechend seiner Zielsetzung auf Ebene der Bildungsziele zu Harmonisierungen führen wird, obliegt den Kantonen weiterhin die Schulhoheit. Insofern ist es ihnen im Rahmen der Einführung möglich, sinnvolle oder als nötig erachtete Anpassungen und Ergänzungen am Lehrplan vorzunehmen. Damit bestehen auch künftig Spielräume bei der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der kantonalen Schulsysteme – nicht nur im Bereich religiöser Bildung (vgl. Lehrplan 21).

Literatur

Bundesverfassungen

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874.

Interkantonale Lehrpläne

Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: [s.n.].
Online verfügbar unter: <http://www.lehrplan.ch>.

Kantonale Verfassungen, Schulgesetze und Protokolle des Grossen Rates des Kantons Bern

(Die amtliche Gesetzessammlung des Kantons Bern kann online eingesehen werden unter: <http://retro.seals.ch/digbib/vollist?UID=gdv-001>, Protokolle des Grossen Rates sind in der Schweizerischen Nationalbibliothek einsehbar)

Kantonsverfassung, 1831. Verfassung für die Republik Bern vom 6. Juli 1831.

Primarschulgesetz 1835. Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern vom 13. März 1835.

Schulorganisationsgesetz 1856. Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern vom 24. Juni 1856.

Primarschulgesetz 1860. Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern vom 1. Dezember 1860.

Primarschulgesetz 1870. Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern vom 11. Mai 1870.

Primarschulgesetz 1894. Gesetz über den Primarunterricht im Kanton Bern vom 6. Mai 1894.

Primarschulgesetz 1951. Gesetz über die Primarschule vom 2. Dezember 1951.

Primarschulgesetz 1980. Gesetz über die Primarschule mit Änderungen vom 8. Juni 1980.

Sekundarschulgesetz 1856. Gesetz über die Sekundarschulen des Kantons Bern vom 26. Juni 1856.

Mittelschulgesetz 1957. Gesetz über die Mittelschulen vom 3. März 1957.

Tagblatt des Grossen Rates vom 25. November 1869.

Volksschulgesetz 1992. Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19. März 1992 (Version vom 01.01.2017).

Lehrpläne

(Forschungsbibliothek Pestalozzianum PH Zürich, Staatsarchiv Bern Bibliothek N 13, 15)

Lehrplan 1983. Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern.

Lehrplan 1995. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern mit Änderungen und Ergänzungen von 2006, 2008 und 2013. Primarstufe und Sekundarstufe I. Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag. Das Dokument ist nun zweigeteilt (1.-7. Klasse und 8./9. Klasse). Beides kann neu heruntergeladen werden unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/volksschule.html Lehrplan 1995a. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern. Primarstufe und Sekundarstufe I. Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.

Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: [s.n.]. Online verfügbar unter der Adresse: <http://www.lehrplan.ch>.

Primarschullehrplan 1845. Unterrichtsplan für die reformierten deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1858. Unterrichtsplan für die reformierten deutschen Primarschulen des Kantons Bern (provisorisch).

Primarschullehrplan 1861. Unterrichtsplan für die reformierten deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1862. Unterrichtsplan für die katholischen deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1863. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1871. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1878. Unterrichtsplan für die Primarschulen des Kantons Bern

Primarschullehrplan 1897. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1926. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1947. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern (provisorisch).

Primarschullehrplan 1951. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1966. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern.

Primarschullehrplan 1973. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1857. Unterrichtspläne für die Sekundarschulen des deutschen Kantonsteils (Realschulen und Progymnasien) und für die Kantonsschule in Bern.

Sekundarschullehrplan 1861. Unterrichtspläne für die Sekundarschulen (Realschulen) des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1879. Unterrichtsplan für die Sekundarschulen, Progymnasien und Gymnasien des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1889. Unterrichtsplan für die Sekundarschulen, Progymnasien und Gymnasien des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1926. Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1951. Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1961. Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern.

Sekundarschullehrplan 1976. Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern.

Darstellungen

Altermatt, Urs (1995). *Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto: die Entstehungsgeschichte der nationalen Volksorganisationen im Schweizer Katholizismus, 1848-1919*. Freiburg: Universitätsverlag.

Comment, A., Huber, H. & von Greyerz, H. (1948). *Rapport sur l'Acte de réunion du Jura au Canton de Berne au Conseil-Exécutif du Canton de Berne*. Delémont: Imprimerie du „Démocrate“.

- Berner Schulblatt (Organ der fortschrittlich gesinnten bernischen Lehrerschaft) 1918, Heft 11, 123.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 190-209). Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Crotti, C. (2008). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz* (S. 131-154). Bern: Haupt.
- Estermann, G. (2016). Religionsunterricht in der staatlichen Lehrerbildung im 19. und 20. Jahrhundert. Exemplarische Beispiele im Kanton Bern und Luzern. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 8-17.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gonseth M.-O. & Bandelier, A. (1993). Religion, politique et identité jurassienne. In M. Bassand & P. Centlivres (Hg.), *Panorama du Pays jurassien. Vivre en Société* (211-243). Porrentruy: Soc. Jurassienne d'Emulation.
- Historisches Lexikon der Schweiz* (2002-2014). Basel: Schwabe, cop.
- Helbling, D., Kropač, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Kellerhals, K. (2010). *Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835-1897*. Bern: Haupt Verlag.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. NFP58 Schlussbericht. Am 27.02.2017 bezogen von http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Jödicke, A. & Rota, A. (2014). Patterns of Religious Education Policy in Switzerland. The Long Arm of Distanced Christians? *Journal for the Scientific Study of Religion* 53 (4), 722-738.
- Lüscher, L. (2016). *Von der Sekundarschule zur Gesamtschule?. Die Geschichte der Sekundarschule des Kantons Bern unter dem Aspekt der Selektion*. Bern: hep.
- Meyer, U. W. (1973). *Der reformierte Religionsunterricht in der deutschsprachigen Primarschule des Kantons Bern seit 1831*, Dissertation. Universität Bern.
- Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine: réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Lausanne: Infolio.
- Rota, A. (2017). *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zürich : Seismo.
- Rota, A. & Müller, S. (2015). Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 27-42.
- Rota, A., Müller, S. & Galetta, F. (2016). Federalismo scolastico e religione in Svizzera: tra conflittualità e flessibilità. La negoziazione della laicità scolastica sullo sfondo della revisione totale della Costituzione federale del 1874. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 23, 61-82.

- Scandola, P., Rogger, F. & Gerber, J. (Hg.) (1992). *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat*. Bern: BLV.
- Schlag, T. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz. In M. Jäggle., M. Rothgangel & T. Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 119-156). Göttingen: V & R Unipress.
- Schmid, K. (2011). „Religion“ lernen in der Schule: didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Bern: hep.
- Schmidt, H. R. (2011). Bildungs- und Schulgeschichte. In P. Martig, C. Gutscher & H.C. Affolter (Hg.). *Berns moderne Zeit. Das 19. Und 20. Jahrhundert neu entdeckt* (S. 432-447). Bern: Stämpfli.
- Stadler, P. (1996). *Der Kulturkampf in der Schweiz. Eidgenossenschaft und katholische Kirche im europäischen Umkreis 1848-1888*. Zürich: Chronos.



Didaktik
Didactique

La notion de « religion(s) » dans le Lehrplan 21

Réflexions sur les sciences des religions et conclusions pour la didactique de la branche

Petra Bleisch

En octobre 2014, la Suisse alémanique adopte un plan d'études harmonisé pour l'école obligatoire. Notre contribution se propose de questionner la définition et la localisation de la « religion » dans ce plan d'études, de la discuter dans une perspective des sciences des religions et de tirer des conclusions pour la didactique de la branche.

Zusammenfassung

Im Oktober 2014 wurde der harmonisierte Lehrplan für die obligatorische Volksschule der Deutschschweiz freigegeben. Der Beitrag fragt nach der Bestimmung und der Verortung von „Religion“ im Lehrplan, diskutiert diese aus einer religionswissenschaftlichen und religionskundlichen Sicht und zieht Folgerungen für die Fachdidaktik.

Summary

In October 2014, a new harmonized syllabus has been published for the German speaking Swiss school system. This contribution questions the definition and location of “religion”, discusses it in the light of a study of religions approach and draws conclusions for subject-specific didactics.

1 Introduction

La Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) a adopté le *Lehrplan 21* en octobre 2014 en vue de son introduction dans les cantons (D-EDK 2014b).¹ Ce plan d'études est le fruit d'un processus intensif d'harmonisation. Compte tenu des différences religieuses historiques et de la structure fédéraliste de la Suisse, les plans d'études cantonaux présentaient des modèles et des contenus très divers en matière de « religion » (Helbling & Kilchsperger, 2013, p. 52). Or, on constate une « étonnante uniformité dans les déclarations politiques et les mises en œuvre juridiques » (Jödicke, 2013, p. 17) dans les cantons ayant introduit les réformes les plus récentes : les instances étatiques ont repoussé l'influence des Eglises chrétiennes (Jödicke, 2013 ; Rota, 2015). En effet, ces dernières n'ont pas été directement impliquées dans l'élaboration du *Lehrplan 21*, à laquelle ont participé en revanche des didacticien·ne·s de différentes branches, dont les sciences naturelles, l'histoire, la géographie, des disciplines « Ethique et religion » et « Religion et culture »,² ainsi que des chargé·e·s d'instruction et enseignant·e·s des cantons (D-EDK, s.d.). Dans ce contexte, plusieurs questions se posent : quelle est la définition et la place de la « religion » dans le *Lehrplan 21*? Quel enseignement de la « religion » recommande ce plan et quelles en sont les conséquences en termes de didactique des sciences des religions à l'école obligatoire en Suisse alémanique?

2 Définition, positionnement et traitement de la « religion » dans le *Lehrplan 21*

La notion de « religion » ne faisant l'objet d'aucune définition dans le plan d'études, il faut donc en interpréter le texte. Il est notamment fait référence à la religion dans les bases (D-EDK, 2014a) ainsi que dans les premiers chapitres du domaine « Nature, homme, société » (*Natur, Mensch, Gesellschaft*, NMG) et dans la partie consacrée à l'acquisition de compétences (D-EDK, 2014b). Ces positionnements seront décrits et abordés ci-après.

¹ Cet article est une traduction de la publication en allemand : Bleisch Bouzar, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1(1), 63-71.

² Les personnes citées comme responsables des thèmes « Ethique, religions, communauté » (*Ethik, Religionen, Gemeinschaft*) sont Dominik Helbling (didacticien en éthique et religion à la HEP Lucerne), Johannes Rudolf Kilchsperger (didacticien en religion et culture à la HEP Zurich) et Thomas Del Bon (enseignant du secondaire dans le canton de Zurich) (D-EDK, s.d., Mitarbeit).

2.1 Les valeurs chrétiennes et l'école non confessionnelle religieusement neutre

Dans les bases du *Lehrplan 21*, on trouve le texte suivant, ici légèrement abrégé :

Partant des droits fondamentaux tels que formulés dans la Constitution fédérale et les lois cantonales sur l'école obligatoire, l'école prend appui sur les valeurs suivantes :

- elle se base sur des valeurs chrétiennes, humanistes et démocratiques
- elle est politiquement, religieusement et confessionnellement neutre
- elle favorise l'égalité des chances
- elle promeut l'égalité des sexes
- elle s'oppose à toute forme de discrimination
- [...]
- elle encourage le respect mutuel dans le vivre ensemble, en particulier en lien avec les cultures, les religions et les modes de vie
- [...] (D-EDK 2014a, « Grundlagen »)

A travers ces formulations, le *Lehrplan 21* établit deux niveaux de rapport à la religion : (1) il précise le lien entre l'institution scolaire et la « religion » en déclarant que l'école s'appuie sur des valeurs chrétiennes, tout en étant religieusement et confessionnellement neutre; (2) les « religions » sont considérées comme un mode d'expression de l'être humain, qui influe sur le vivre ensemble ; l'un des objectifs fixés pour l'école est la promotion du respect mutuel au regard des formes d'expression religieuse potentielles.

Du point de vue juridique, la neutralité religieuse ou confessionnelle est définie par le fait que l'Etat ne s'identifie à aucune tradition religieuse et adopte une attitude non partisane face aux traditions religieuses (cf. Winzeler, 2008, p. 9 ; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2008, p. 106). Dans la jurisprudence, cette neutralité est cruciale, notamment pour les institutions de l'Etat imposant une obligation de présence, comme les prisons ou l'école publique (cf. Kley, 2008, p. 68-69 ; Furer, 2011, p. 96-97). Le fait que l'école publique fonde néanmoins sa mission d'éducation et de formation sur les valeurs chrétiennes ne semble pas poser un problème du point de vue juridique. La jurisprudence définit ainsi les fondements chrétiens comme « des attitudes humaines et des principes éthiques » (Kley, 2008, p. 77).

Le *Lehrplan 21* ne définissant pas les valeurs chrétiennes, on ne peut que supposer qu'elles sont à interpréter dans le sens des valeurs humanistes et démocratiques.

2.2 La déontologie et l'enseignement de la religion

Les commentaires didactiques sur les domaines « Nature, homme, société » (*Natur, Mensch, Gesellschaft*, NMG) et « Ethique, religions, communauté » (*Ethik, Religionen, Gemeinschaft*, ERG) permettent de dégager quatre principes majeurs pour une attitude déontologique de l'enseignant-e et l'organisation concrète d'un enseignement intégrant la perspective religieuse (D-EDK, 2014b) :

(1) Interdiction des actes religieux et de l'instruction religieuse

En se référant à l'article 15 de la Constitution fédérale, qui garantit la liberté de croyance et de conscience des élèves (et qui comprend une protection contre la contrainte de suivre un enseignement religieux), et en précisant que l'enseignement est obligatoire pour tous les élèves, le *Lehrplan 21* interdit explicitement tout acte religieux. L'enseignement scolaire ne doit, par ailleurs, comporter « aucune instruction religieuse ».

(2) Interdiction « d'endoctrinement » et respect de la sphère privée

Selon les termes du plan d'études, l'enseignant-e doit veiller à ne pas endoctriner ni solliciter de façon excessive les élèves, par exemple en les obligeant à intervenir en tant que représentant-e-s ou expert-e-s de leur éventuelle religion d'appartenance. D'une manière générale, la sphère privée des enfants et des adolescent-e-s doit être respectée dans la discipline ERG et dans ses perspectives (Ethique, religions, communauté) du domaine NMG : les élèves peuvent évoquer leur propre vécu et leurs convictions, mais ne doivent pas y être contraint-e-s.

(3) Neutralité et absence de discrimination dans le traitement des religions et des convictions

Le *Lehrplan 21* impose une présentation neutre des religions, ce qui implique « une attitude ouverte, sans préjugés, et l'absence de discrimination dans le traitement des religions et des convictions ». Les comparaisons de différentes traditions sont possibles dès lors qu'elles ne sont pas associées à des jugements de valeur.

(4) Aptitude à se remettre en question

Pour garantir un enseignement non discriminatoire, l'enseignant·e doit « être conscient·e de ses propres convictions ».

Ces commentaires didactiques et déontologiques du *Lehrplan 21* s'inscrivent dans la perspective d'un enseignement axé sur les cultures religieuses.

2.3 La religion comme perspective de l'éducation en sciences naturelles, sociales et humaines

2.3.1 Bases

Les bases du *Lehrplan 21* (*Grundlagen*) précisent les domaines sur lesquels doit porter l'enseignement dispensé aux enfants et aux adolescent·e·s : langues, mathématiques et sciences naturelles, sciences sociales et humaines, musique, arts visuels, mouvement et santé (D-EDK, 2014a). Incluse dans les sciences sociales et humaines, la « religion » est citée comme perspective des disciplines intégrées « Nature, homme, société » (*Natur, Mensch, Gesellschaft*, NMG) et « Ethique, religions, communauté » (*Ethik, Religionen, Gemeinschaft*, ERG), respectivement par les plans d'études des cycles 1 et 2 et du cycle 3.³ En même temps, le plan d'études doit inciter à aborder des questionnements complexes sous différentes perspectives, sur la base d'une didactique constructiviste. C'est pourquoi les multiples compétences formulées à cet égard ont été rassemblées dans un modèle commun de compétences : les élèves doivent être capables de percevoir le monde, de s'ouvrir à celui-ci, ainsi que de s'y orienter et d'y agir (DEDK 2014b ; Helbling & Kilchsperger, 2013). Dans la thématisation de la « religion », l'approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la pédagogie par compétences signifient que les élèves appréhendent la diversité des pratiques et conceptions religieuses et leur impact sur la société indépendamment de leur appartenance ou non à une religion et en fonction de leur âge, l'objectif étant de mieux comprendre les différentes traditions et convictions, de les respecter, et donc d'agir de manière responsable. Le plan d'études met, notamment, l'accent sur les connaissances de base relatives aux traditions et aux valeurs chrétiennes, afin de permettre à tous les élèves de trouver leur orientation dans la société (suisse) et dans la culture (suisse) (D-EDK, 2014b).

Cette approche se fonde sur une vision de la « religion » qui est compatible avec un enseignement des faits religieux, axé sur les sciences sociales et culturelles. Selon cette vision, les traditions religieuses sont considérées comme des éléments culturels ayant un impact sur la société. Toute conception de la religion basée sur les sciences sociales et culturelles tient toutefois toujours compte de l'humain. Ce n'est pas la « religion » en tant que telle qui produit un impact sur la culture et la société. La culture est transformée et perpétuée par l'être humain, notamment via des idées ou des pratiques religieuses.

Le *Lehrplan 21* part du principe que la compréhension des traditions religieuses contribue au respect mutuel dans le vivre ensemble. On retrouve cette conception surtout dans les motifs politiques et didactiques (cf. Jödicke & Rota, 2010; Rota, 2015). Pour savoir dans quelle mesure l'enseignement visé par le *Lehrplan 21* produit réellement l'effet escompté, il conviendrait de mener des analyses empiriques dans les prochaines décennies.

2.3.2 Les « religions » comme perspective à part entière

A l'instar des perspectives inscrites dans le cadre établi par la société allemande pour la didactique du *Sachunterricht* (GDSU, 2013), le *Lehrplan 21* a intégré les « religions » comme une perspective à part entière dans les cours basés sur les sciences naturelles, humaines et sociales (cf. Schmid, 2011, p. 14 ; Helbling, 2015). Durant les cycles 1 et 2, les « religions » sont principalement abordées dans les domaines de compétences NMG.12 (*Religionen und Weltsichten begegnen*, découverte des religions et des visions du monde), pendant le cycle 3 surtout dans les domaines de compétences ERG.3 (*Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen*, identification des traces et de l'influence des religions dans la culture et la société) et ERG.4 (*Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen*, étude des religions et des visions du monde) (D-EDK 2014a, plan d'études).

³ Les désignations de ces disciplines sont le fruit d'un processus décisionnel en politique (Helbling & Kilchsperger, 2013, p. 58).

La raison de l'emploi du terme « religions » au pluriel n'est pas clairement établie. Sans doute l'objectif était-il de souligner dès le départ la priorité de cet enseignement, à savoir la mise en lumière de la diversité des conceptions et des pratiques religieuses. Dans la mesure où il figure dans les titres des domaines de compétences NMG.12 (*Religionen und Weltansichten begegnen*) et ERG.4 (*Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen*), le terme pourrait aussi être interprété par opposition aux systèmes d'interprétation non religieux.⁴

2.3.3 Les perspectives liées à la religion

Le thème des « religions » est abordé sous trois approches distinctes :

(1) L'empreinte des religions sur la culture : dans une première approche, les enfants et les adolescent·e·s doivent s'exercer à identifier des artefacts, récits, symboles, motifs, expressions, pratiques, fêtes et rituels, ou encore la vie des communautés religieuses dans leur propre environnement (quartier, village, ville), au quotidien, en voyage et dans les produits culturels (visuels, médias, culture populaire), à interroger leur signification, à les contextualiser et à les expliquer (principalement NMG.12.1, ERG.3).

(2) La vie au sein des religions – enseignement et pratiques : une deuxième approche plus vaste doit permettre aux enfants et aux adolescent·e·s de décrire, d'expliquer, de comparer, de situer et de contextualiser des récits et textes, enseignements, règles et normes, personnages importants, édifices, coutumes et rituels religieux, mais aussi des confessions et traditions religieuses dans leur ensemble, et de les appréhender sous différentes perspectives (principalement NMG.12.2, NMG.12.3, NMG.12.4, ERG.4.1, ERG.4.2, ERG.4.3).

(3) Orientation via des propositions d'interprétation et d'explication : une troisième approche vise à permettre aux enfants et aux adolescent·e·s de percevoir, d'examiner et de respecter la signification et le mode d'expression de la religion et de la sécularité chez l'être humain. Les adolescent·e·s en particulier doivent en outre savoir évaluer les effets positifs ou négatifs de la religion, identifier les « tendances à l'endoctrinement », examiner et apprécier les positionnements religieux et les approches critiques de la religion, et faire la différence entre questionnements et recherches scientifiques, d'une part, et traditions religieuses, d'autre part (principalement NMG.12.5, ERG.3.2, ERG.4.4, ERG.4.5).

Du point de vue de l'enseignement des faits religieux, la première approche correspond à l'essence d'une pédagogie placée dans la perspective des sciences sociales et culturelles, avec la précision suivante : l'enseignement des faits religieux s'intéresse toujours à la signification d'un phénomène religieux pour des personnes données, et non à sa signification « intrinsèque » ou « véritable » (cf. Bleisch, Desponds, Durisch & Frank, 2015). A noter que les phénomènes religieux n'ont pas de signification en soi du point de vue des sciences des religions.

La deuxième approche est importante au regard de l'enseignement des faits religieux, dans la mesure où elle aborde des connaissances sans lesquelles il n'est pas possible d'identifier les « traces religieuses » dans un contexte culturel. A noter également que la plupart des compétences susceptibles de relever de cette approche ne réclament aucune mise en contexte historique ou culturelle. Du point de vue de l'enseignement des faits religieux, il s'agit donc d'exiger que ces compétences ne soient pas traitées individuellement (Helbling, 2015), mais en lien avec d'autres compétences (par exemple NMG.12.1,⁵ ERG.3⁶ ou encore NMG.7.1,⁷ RZG.2.2,⁸ NMG.9.3,⁹ NMG.9.4¹⁰ et RZG.5.21¹¹). Travailler sur ces compétences isolément pourrait pousser les enseignant·e·s à concevoir leur cours dans l'optique d'un transfert de connaissances intrareligieux, et les élèves à interpréter la « religion » comme une donnée atemporelle et sans localisation, donc immuable.

La troisième approche, soit l'orientation via des propositions d'interprétation et d'explication, pose un problème tant du point de vue des sciences des religions que de celui de l'enseignement des faits religieux, car les notions

4 Pour la notion de « systèmes d'interprétation » (*Deutungssysteme*), cf. Grieser, 2008, p. 81.

5 « Les élèves savent identifier et appréhender les traces religieuses dans leur environnement et vie quotidienne. » (D-EDK, 2014a)

6 « Identifier les traces et l'influence des religions dans la culture et la société. » (D-EDK, 2014a)

7 « Les élèves savent décrire différents modes de vie et reconnaître l'importance accordée par les personnes à leur origine et à leurs appartenances. » (D-EDK, 2014a)

8 « Les élèves savent comparer les modes de vie de personnes vivant dans des environnements différents. » (D-EDK, 2014a)

9 « Les élèves savent comprendre comment l'histoire reconstruit le passé. » (D-EDK, 2014a)

10 « Les élèves savent faire la différence entre l'histoire et les récits. » (D-EDK, 2014a)

11 « Les élèves savent comparer le quotidien de personnes ayant vécu en Suisse lors de siècles différents. » (D-EDK, 2014a)

d'effet positif ou négatif de la religion et de « tendances à l'endoctrinement » ne sont pas définies. Il en résulte par ailleurs un champ de tension multidimensionnel entre un enseignement neutre des « religions », dépourvu de toute idéologie, et une attitude d'estime et de respect associée à un esprit critique que les enfants et les adolescent·e·s sont censés acquérir.

L'école doit ainsi à la fois promouvoir le respect mutuel dans un vivre ensemble pacifique et veiller à la « protection des consommateurs de religion ». ¹² Ce champ de tension impossible à éliminer est l'une des antinomies spécifiques du métier d'enseignant·e et constitue un défi particulier pour la didactique des sciences des religions.

D'une manière générale, on constate que, dans la définition des compétences, les « religions » sont essentiellement considérées et étudiées comme des systèmes d'interprétation et dans de rares cas seulement comme une production de certaines personnes ou communautés (exceptions : NMG.12.5.c, ERG.4.2.d, ERG.4.4.a). Les communautés religieuses jouent pourtant un rôle primordial dans la transmission du savoir religieux (cf. Hervieu-Léger, 1993). Suivant leur degré d'institutionnalisation, elles ont un impact fort sur la culture et la société. Pour aborder et s'initier de façon sérieuse au fondement de la perspective « religion » et étudier la diversité des pratiques et des convictions religieuses dans le but de favoriser le respect mutuel dans le vivre ensemble, il conviendrait de mettre davantage l'accent sur l'être humain en tant qu'objet de respect plutôt que sur les formes d'expression religieuse (et idéologique) de celui-ci et de ses communautés, voire sur les religions elles-mêmes. La didactique des sciences des religions et les futurs supports pédagogiques devraient aller dans ce sens.

3 Conséquences pour la didactique des sciences des religions

Le *Lehrplan 21* aborde l'enseignement religieux sous l'angle de l'étude des faits religieux. Il se distingue en ce sens des plans d'études cantonaux antérieurs. Il pose néanmoins un certain nombre de défis pour l'évolution future de la didactique des sciences des religions.

(1) Contexte local

En intégrant l'étude des « religions », le *Lehrplan 21* se place clairement dans un contexte local (principalement NMG.12.1, ERG.3.1). La vie religieuse locale varie fortement d'une région à l'autre (cf. Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern, 2006). Qui plus est, les ressources pédagogiques harmonisées à l'échelle nationale ou suprarégionale ne permettent pas de créer ce lien contextuel. Il revient donc à la didactique des sciences des religions de développer des exercices appropriés permettant aux enseignant·e·s d'étudier des phénomènes locaux avec les enfants et les adolescent·e·s, et de contextualiser les résultats obtenus. Pour ce faire, elle peut s'appuyer sur les méthodes développées par la recherche empirique sur les religions (cf. Johannsen & Bleisch, 2015). Le contexte local du *Lehrplan 21* met en évidence la nécessité de poursuivre la recherche à l'échelle locale dans le domaine de l'histoire des religions et de l'ethnologie religieuse.

(2) Thématization et présentation de la notion de « religions »

La thématization et la présentation de la notion de « religions » relèvent d'un champ de tension multidimensionnel. D'une part, elles doivent impérativement s'inscrire dans les valeurs fondamentales de l'école publique sans s'y opposer. Parallèlement, elles impliquent une attitude neutre, non discriminatoire et sans jugement de valeur. Enfin, l'enseignement vise à promouvoir auprès des élèves l'estime et le respect mutuels, ainsi qu'un comportement responsable et l'esprit critique.

Concernant ces antinomies, la littérature pédagogique sur l'enseignement non confessionnel de la religion propose de s'appuyer sur les règles fondamentales de l'éducation politique (cf. Jakobs, 2011, p. 95 ; Ebel, 2015). Après un débat intense, entre préoccupations scientifiques et pratiques pédagogiques, l'éducation politique a atteint en 1976 un consensus minimal sur les fondements et objectifs de l'enseignement : le « consensus de Beutelsbach » (cf. Sutor, 2002), qui s'articule autour de trois axes majeurs (cf. Wehling, 1977) :

1. Interdiction d'imposer ses opinions : il est interdit d'endoctriner les élèves, qui doivent apprendre à forger leur propre jugement.

¹² Pour la notion de « protection du consommateur religieux » (*religiöser Konsumentenschutz*), cf. Schmid, 2004.

2. Prise en compte des controverses : les sujets controversés dans les sciences et en politique doivent être présentés comme tels dans l'enseignement.
3. Encourager les capacités opérationnelles : les élèves doivent savoir analyser la situation politique et déterminer leurs intérêts propres, afin d'être en mesure de rechercher les moyens qui leur permettront d'influer sur cette situation pour défendre leurs intérêts.

Le premier point (interdiction d'imposer ses opinions) fait l'objet d'un consensus entre le *Lehrplan 21* et les didacticien·ne·s de la branche en Suisse (cf. Rota & Bleisch, 2017). Or, et ceci vaut également pour les deux autres points, l'éducation politique vise explicitement l'acquisition d'une compétence d'évaluation. Dans la perspective « religion », cette compétence n'est pas l'objectif, mais renvoie justement à son champ de tension. Le deuxième point (prise en compte des controverses) doit être différencié au regard de la « religion ». L'éducation politique connaît, outre les tensions entre les sciences et les pratiques pédagogiques, essentiellement des controverses sociétales. En revanche, pour ce qui est de la « religion », il convient de distinguer trois niveaux : premièrement, les controverses entre les interprétations scientifique et religieuse du monde, ainsi qu'entre les présentations scientifique et religieuse des traditions religieuses; deuxièmement, les controverses sociétales et politiques publiques (en ce moment, par exemple, la question de la liberté d'expression et la norme pénale antiraciste, à la suite de l'attentat perpétré dans les locaux du magazine satirique *Charlie Hebdo*); troisièmement, les controverses interreligieuses relatives à la reconnaissance ou au rejet des traditions de l'autre, ainsi que les controverses intrareligieuses sur la bonne interprétation d'une tradition religieuse. La présentation de la diversité religieuse étant en même temps une priorité du *Lehrplan 21*, l'injonction de prendre en compte les controverses peut être élargie pour englober la pluralité et donc la présentation de la diversité des formes d'expression religieuse. Du point de vue des sciences des religions, le troisième point (encourager les capacités opérationnelles) peut s'appliquer sans problème aux situations politiques associées à la religion. Sa transposition à une situation religieuse ne fait toutefois pas partie des objectifs de l'enseignement des faits religieux.

Le recours à des principes de l'éducation politique n'est donc que partiellement utile, une réflexion plus poussée sur l'enseignement des faits religieux s'impose. Il conviendrait notamment d'examiner dans quelle mesure le concept d'agnosticisme méthodologique (cf. Smart, 1977), bien établi en sciences des religions, peut être transposé à un « agnosticisme didactique » (cf. plus bas) et si une telle transposition pourrait porter ses fruits.

(3) Comportement face aux « tendances d'endoctrinement »

La compétence ERG.4.4.c représente un défi majeur pour la didactique de la culture religieuse : les élèves « savent reconnaître les tendances d'endoctrinement des groupes religieux ou idéologiques, mais aussi dans la société en général (« mainstream ») pour tout ce qui touche les questions religieuses ou morales, et aborder ces tendances sous différentes perspectives. [Contenus obligatoires :] Autonomie, manipulation, dépendance, exclusion, mainstream » (D-EDK, 2014a). Le principe de l'éducation à la responsabilité sous-tendu par cette formulation peut être cautionné aussi du point de vue de l'enseignement des faits religieux, puisque différents groupes sont mentionnés. En lien avec la religion, la notion de « tendances d'endoctrinement » peut toutefois s'avérer problématique. Rappelant fortement le débat sur les dérives sectaires,¹³ l'idée des « tendances d'endoctrinement » peut, à l'instar de concepts tels que ceux de « secte », « magie » ou « occultisme », entraîner dévalorisation et stigmatisation, et mener à une description non scientifique de certaines interprétations religieuses qui ne seraient pas en conformité avec la société (cf. Introvigne, 1998). Là aussi, nous proposons d'appliquer à la didactique le principe de l'agnosticisme méthodologique qui a fait ses preuves dans les sciences des religions.

Par agnosticisme méthodologique, il faut comprendre l'attitude du chercheur et de la chercheuse qui, dans son travail sur les traditions religieuses, met entre parenthèses sa propre religiosité ou sécularité. Les chercheurs et chercheuses ne peuvent se prononcer sur la véracité des contenus religieux. Ces derniers sont abordés comme des éléments compréhensibles, descriptibles et explicables des communications et des actions humaines (cf. Knoblauch, 1999, p. 14-15). Transposé à la didactique, l'agnosticisme méthodologique s'attacherait à étudier, décrire, comprendre et contextualiser avec les enfants et les adolescent·e·s les actions et communications religieuses et humaines. La contextualisation historique et culturelle des formes d'expression religieuse et humaine permet justement de « dépouiller » les religions de toute prétention à la véracité (Rudolph, 1992, p. 91) ; l'agnosticisme didactique peut de ce fait sembler critique face aux idéologies sans toutefois porter de jugement sur les traditions religieuses. Un tel agnosticisme n'est cependant pas suffisant pour savoir quel comportement adopter face à

¹³ Les auteurs du plan d'études rejettent explicitement tout rapport avec le débat sur les sectes (entretien avec Dominik Helbling du 8 mars 2015).

des discours religieux et humains (par exemple « les femmes sont inférieures aux hommes ») ou des procédés (par exemple techniques de manipulation dans la communication orale) qui posent un problème à l'école publique et dans la société démocratique.

Nous proposons de décrire ces discours et procédés comme des interprétations spécifiques et découlant de différentes perspectives (par exemple juridique, sociologique, psychologique), puis de les contextualiser sans stigmatiser en bloc une tradition religieuse (comme on peut le constater, par exemple, dans l'enseignement relatif aux Témoins de Jéhovah). La prise en compte de la pluralité permet de confronter à d'autres interprétations les discours et procédés qui posent un problème à l'école. Elle sert aussi à mettre en relief non seulement les présentations neutres, voire édulcorées, des traditions religieuses, mais aussi différents rapports conflictuels et champs de tension. Parallèlement, il convient de noter que l'enseignement des faits religieux doit sans cesse questionner sa démarche, ainsi que ces outils descriptifs et notionnels, pour détecter d'éventuelles implications orientalistes, eurocentristes ou christocentristes (cf. Johannsen & Bleisch, 2015).

4 Conclusion

Globalement, le *Lehrplan 21* peut être compris comme le produit d'une politique éducative largement sécularisée. L'enseignement des faits religieux et sa didactique sont en principe compatibles avec ce plan d'études, même si ce dernier soulève des défis complexes en la matière, qui devront être relevés au cours des années à venir.



A propos de l'auteure

Petra Bleisch est titulaire d'un doctorat en sciences des religions. Depuis 2012, elle enseigne dans le domaine Ethique et culture religieuse à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, où elle dirige depuis 2015 l'unité de recherche « Didactique de l'éthique et de la culture religieuse ». bleischp@edufr.ch

Références

- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde : Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, programme. *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht / Revue de didactique des sciences des religions* 1(1), 8-25.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (s.d.). *Mitarbeit*. Consulté le 7 juin 2017 sur : <http://www.lehrplan.ch/mitarbeit>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Consulté le 21 janvier 2015 sur : <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=10&code=t|102>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014b). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG). Consulté le 21 janvier 2015 sur : <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160&code=g6&la=yes>
- Ebel, E. (2015). *Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson*. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 156-163). Berne : hep.

- Furer, K. (2011). *Teaching about religion – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich*. Berlin : Lit.
- Grieser, A. (2008). *Transformationen von Unsterblichkeit : Zum Wandel religiöser Plausibilitätsmuster in der Moderne*. Francfort : Peter Lang.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (dir.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (éd. révisée et complétée). Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.
- Helbling, D. (2015). « Ethik, Religionen, Gemeinschaft » als Teil von « Natur, Mensch, Gesellschaft » im Lehrplan 21. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 262-278). Berne : hep.
- Helbling, D. & Kilchsperger, J. R. (2013). Religion im Rahmen des Lehrplans 21. Dans D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 51-70). Zurich : TVZ Theologischer Verlag.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire*. Paris : Cerf.
- Introvigne, M. (1998). *Schluss mit den Sekten! Die Kontroverse über « Sekten » und neue religiöse Bewegungen in Europa*. Marbourg : diagonal.
- Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. Dans K. Schmid. « Religion » lernen in der Schule. *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts* (p. 70-103). Berne : hep.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16-29). Zurich : TVZ Theologischer Verlag.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Consulté le 7 juin 2017 sur http://edudoc.ch/record/86396/files/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich « Ethik, Religionen, Gemeinschaft ». Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 2013-220). Berne : hep.
- Kley, A. (2008). Wie neutral ist die Rechtsprechung des Schweizerischen Bundesgerichts in Glaubens- und Weltanschauungsfragen? Die bisherige Gerichtspraxis zur religiösen Neutralität, die ausgeblendete Zivilreligion und die Möglichkeit ihrer Einblendung durch Art. 25a VwVG. Dans R. Pahud de Mortanges (dir.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (p. 65-104). Zurich : Schultheiss.
- Knoblauch, H. (1999). *Religionssoziologie*. Berlin : De Gruyter.
- Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern. (2006). *Religionen in der Schweiz – religions en Suisse*. Consulté le 18 janvier 2005 sur : <http://www.religionenschweiz.ch/>
- Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine : réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Lausanne : Infolio.
- Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and concepts of a professional ethos among religious education teacher trainers in Switzerland. *British Journal for Religious Education*, 37(2). Rudolph, K. (1992). *Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft*. Leiden : Brill.
- Schmid, G. (2004 [2001]). Religiöser Konsumentenschutz. Consulté le 28 janvier 2015 sur le site de *Relinfo*, centre d'information protestant : <http://www.relinfo.ch/index/konsumentenschutz.html>

- Schmid, K. (2011). « Religion » lernen in der Schule. *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts*. Berne : hep.
- Smart, N. (1977). *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge*. Princeton : Princeton University Press.
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die « intellektuelle Gründung » der Bundesrepublik Deutschland. Dans *Bundeszentrale für politische Bildung (BPB)*. Consulté le 7 juin 2017 sur le site de la *Bundeszentrale für politische Bildung (BPB)* : <https://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>
- Tappenbeck, Ch. R. & Pahud de Mortanges, R. (2008). Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule. Dans R. Pahud de Mortanges (dir.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (p. 105-136). Zurich : Schultheiss.
- Wehling, H.-G. (2011). Beutelsbacher Konsens. Consulté le 26 janvier 2015 sur le site de la *Bundeszentrale für politische Bildung (BPB)* : <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>
- Winzeler, Ch. (2008). Die weltanschauliche Neutralität des Staates. Ein Rechtsprinzip und seine Bedeutungsaspekte. Dans R. Pahud de Mortanges (dir.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (p. 1-30). Zurich : Schultheiss.

Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions

Katharina Frank & Petra Bleisch

Avec l'introduction des plans d'études harmonisés (Plan d'études romand et Lehrplan 21), les enseignant-e-s se retrouvent face au défi d'enseigner des cours sur « la religion » qui soient accessibles à tout-e-s les élèves tout en respectant leur liberté religieuse. Cette contribution présente quatre types d'enseignement issus d'une recherche empirique. Ces quatre types peuvent être regroupés en deux différentes formes d'enseignement : l'enseignement religieux et l'enseignement orienté sciences des religions (religionskundlich). Ces deux formes poursuivent des buts différents et sont liés à des présupposés divergents. Selon les auteures, seul l'enseignement orienté sciences des religions est adapté pour l'école publique en Suisse.

Zusammenfassung

Mit den vereinheitlichten Lehrplänen *Plan d'études romand* und dem Lehrplan 21 sehen sich Lehrerinnen und Lehrer herausgefordert, einen Unterricht zum Thema „Religion“ zu erteilen, an dem sämtliche Schülerinnen und Schüler teilnehmen können und der ihre Religionsfreiheit respektiert. Der Beitrag stellt vier aus der Empirie generierte Typen der Religionsvermittlung vor. Diese lassen sich zu zwei grundsätzlich verschiedenen Unterrichtsformen zusammenfassen: den religiösen Unterricht und den religionskundlichen Unterricht. Die beiden Unterrichtsformen verfolgen unterschiedliche Ziele und sind mit unterschiedlichen Voraussetzungen verbunden, die im Beitrag erläutert werden. Die Autorinnen argumentieren, dass nur der Religionskundeunterricht für einen obligatorischen Unterricht zum Thema Religion geeignet ist.

Summary

In view of the harmonized curricula *Plan d'études romand* and *Lehrplan 21*, teachers are challenged with providing lessons about the topic of religions for all pupils while observing their right to freedom of religion. This contribution presents four empirically based types of teaching “religion”. They can be condensed into two major types of religion education: religious education and study of religions' based education. Both types imply different aims and premises which are described in this article. The authors argue, that only the “study of religions' based education” approach is appropriate for a compulsory religion education delivered to all pupils.

1 Introduction

Une salle des maîtres dans le Mittelland.¹ Myriam demande à ses collègues des idées pour un cours sur le thème du Bouddha. Thomas suggère de raconter aux enfants la vie du Bouddha et de placer une statue à son effigie dans la salle de classe. Sarah propose que les enfants lavent et décoorent la statue selon les coutumes traditionnelles, puis qu'ils et elles l'ornent avec les offrandes rituelles. Rahel lance l'idée de leur montrer plusieurs représentations du Bouddha pour, d'une part, les associer aux différentes étapes de la vie de Siddhartha Gautama et, d'autre part, identifier leur provenance géographique. Pour Skurte, il serait intéressant de réaliser un petit sondage dans la rue pour voir qui connaît le Bouddha, ce que les personnes interrogées savent sur lui, si ces dernières possèdent des statues ou des représentations du Bouddha chez elles, et quel usage elles en font. Pour Emilia, il serait judicieux d'expliquer aux enfants la signification des *mudras* afin qu'ils et elles puissent les utiliser dans leur vie quotidienne,

¹ Cet article est une traduction de la publication en allemand : Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: religiöser und religionskundlicher Unterricht. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.). *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 188-202). Berne : hep. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'édition hep ainsi que de la directrice et des directeurs de publication.

par exemple pour mieux se concentrer.

A quelques exceptions près, l'introduction du Plan d'études romand et du *Lehrplan 21* marque un tournant structurel pour l'enseignement sur les religions à l'école obligatoire dans toute la Suisse. Cet enseignement devient, en effet, partie intégrante d'une discipline scolaire placée sous la responsabilité de l'État, et non plus des communautés religieuses (Jödicke, 2013; Alberts, 2007). Le présent article s'intéresse aux possibilités de conceptualisation de cette nouvelle discipline, désormais obligatoire pour toutes et tous les élèves, ainsi qu'aux activités pédagogiques envisageables dans ce cadre.

2 Enseigner la « religion » : les modèles existants

Depuis les années 1990, des modèles ont été présentés dans différents pays dans l'optique d'un « enseignement de la religion » qui s'adresserait à toutes et tous les élèves. Citons le modèle de Hambourg (*Hamburger Religionsunterricht für alle*) (cf. par exemple Doedens & Weisse, 1997), le modèle anglais intitulé *Learning from religion* (Grimmitt, 1987) ou, aux États-Unis, le modèle proposé par l'*American Academy of Religion* (2010) (*teaching about religion*). On retrouve cette nomenclature dans les contextes suisses de la pédagogie religieuse (cf. Gattiker et al., 2008; Schmid, 2011) et dans les études quantitatives (cf. par exemple Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009). Elles présentent toutefois un inconvénient majeur: elles ne reposent pas sur des connaissances empiriques résultant de recherches systématiques sur l'enseignement en classe, mais sont le fruit de réflexions spéculatives et programmatiques autour de politiques éducatives et religieuses. Il en découle différents problèmes : d'abord, la relation entre enseignement (*teaching*) et apprentissage (*learning*) est très peu précisée dans ces modèles. Ensuite, la délimitation entre *teaching* ou *learning about religion*, d'une part, et *teaching* ou *learning from religion*, d'autre part, n'est pas assez clairement définie. Il en va de même pour la différence entre ces deux approches et le concept de *teaching* ou *learning (in) religion*. Enfin, ces modèles restent difficilement transposables à la Suisse pour des raisons liées au droit des religions : en Suisse, la discipline est devenue obligatoire avec l'entrée en vigueur du *Lehrplan 21*, qui ne prévoit aucune possibilité de dispense, ce qui n'est pas tout à fait le cas dans les pays où ces modèles ont été élaborés. Un enseignement de la religion destiné à l'ensemble des élèves de Suisse doit donc s'appuyer sur des données scientifiques et sur des outils développés selon une approche empirique et qualitative, autrement dit sur la base d'observations concrètes effectuées en classe.²

3 Une typologie d'activités pédagogiques développée sur une base empirique

En 2010, Katharina Frank a présenté une typologie d'activités pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre d'un « enseignement de la religion pour toutes et tous ». Cette typologie est le fruit d'une recherche empirique s'appuyant sur des observations effectuées en classe. Ses catégories ne sont pas normatives, mais descriptives et analytiques (cf. Frank, 2010 ; sous une forme compacte mais détaillée, cf. Frank, 2013, notamment p. 61-73 ; sous une forme concise, cf. Bleisch & Frank, 2013). Les catégories et les types définis sont présentés dans ce qui suit et illustrés par différents exemples tirés de l'étude même et des observations réalisées par Petra Bleisch dans le cadre de ses fonctions de formatrice. L'objectif est de montrer comment exploiter cet outil pour la formulation des compétences et la formation des enseignant-e-s.

3.1 Objet et cadrage de l'enseignement

Le résultat principal de l'étude de Katharina Frank est la différenciation entre l'« objet » et le « cadrage »³ d'une séquence d'enseignement. Selon les observations de Katharina Frank, l'enseignant-e choisit en général un thème ou un objet spécifique de l'enseignement (*Gegenstand*) tel que Noël, le Coran, les temples, les mythes de la Création, etc. Il ou elle traite ensuite ce sujet d'une manière spécifique, que Katharina Frank (2010, p. 91-93) appelle « cadrage » (*Rahmung*), en référence à la notion de « cadre » (*frame, Rahmen*) d'Erving Goffman (1980). Dans l'exemple présenté en introduction, l'objet de l'enseignement serait le Bouddha. Les collègues enseignant-e-s ont proposé différentes approches du sujet :

² Une fois un tel outil développé, des études quantitatives peuvent bien sûr aussi être réalisées. Dans les cantons de Zurich et de Fribourg, l'outil présenté au chapitre 2 a fait l'objet d'une étude quantitative.

³ Dans l'article « L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions », que K. Frank a écrit avec C. Uehlinger en 2009, le « cadrage » était nommé « système de référence ».

- raconter la vie du Bouddha ;
- nettoyer et décorer la statue du Bouddha selon les rites traditionnels ;
- connaître la signification des *mudras* sur les différentes représentations du Bouddha et les utiliser comme soutien dans la vie de tous les jours ;
- associer les représentations iconographiques du Bouddha aux étapes de la vie légendaire de Siddhartha Gautama et identifier leur provenance géographique ;
- interroger un certain nombre de personnes au sujet de ce qu'elles savent sur le Bouddha et ce qu'il représente pour elles.

Plusieurs questions se posent ici : en quoi ces diverses approches se différencient-elles? Quels sont les objectifs pédagogiques et les compétences visés par chacune? Enfin, quel type d'enseignement est le mieux adapté au contexte scolaire? Pour y répondre, il faut d'abord examiner de plus près les notions d'« objet » et de « cadrage ».

3.1.1 Objets de l'enseignement de la religion

La question de savoir si l'objet de l'enseignement est la « religion » proprement dite ou un autre sujet est primordiale du point de vue du droit des religions et de la pédagogie. Si les thèmes tels que l'amitié, l'entraide, la migration, etc. sont abordés sans lien avec des contenus religieux, il s'agit d'un cours d'éthique ou d'histoire, et non d'un enseignement sur les religions. Pour préciser la notion de « religion » dans un contexte scolaire, nous recommandons de recourir à une définition scientifique proche du quotidien, telle que formulée dans les lois, la presse ou les milieux politiques. Katharina Frank emploie le terme « religion » quand l'énoncé (par exemple « après la mort vient la résurrection », « les anges protègent les humains », « Jésus est le fils de Dieu ») se réfère au transcendantal (cf. par exemple Luckmann, 1991) et renvoie à une pensée collective et obligatoire (Gladigow, 2005 ; cf. Frank, 2010, p. 108-109). S'appuyant sur la *Cognitive Science of Religion*, Bleisch et Johannsen (2015) proposent quant à elles de qualifier de « religieux » un objet d'enseignement renvoyant à une puissance surnaturelle, à des entités qualifiées de « contre-intuitives » (Dieu, dieux et déesses, esprits, puissances inconnues, etc.), et dont la validité est perpétuée par une collectivité. Dans un contexte pédagogique, ces précisions sont essentielles, car indispensables pour établir s'il s'agit d'un « cours de religion », et donc soumis à la liberté de croyance garantie par la Constitution (cf. chapitre 3). S'il est parfois difficile de statuer sur le caractère religieux ou non d'un objet d'enseignement⁴, une définition explicite du terme « religion » permet néanmoins de mieux appréhender les situations particulières.

3.1.2 Cadrages de l'enseignement de la religion

Dans le cadre de ses recherches empiriques, Katharina Frank a identifié quatre types de cadrage différents pour l'enseignement de la religion : objets sans cadrage (narration religieuse), cadrage religieux dogmatique, cadrage par le monde vécu de l'élève et cadrage orienté sciences des religions. Les paragraphes suivants présentent cette typologie en détail et montrent les compétences développées par les différents types de cours.⁵

Narration religieuse (objets sans cadrage)

Katharina Frank évoque un enseignement narratif lorsque l'enseignant-e n'utilise aucun cadrage et s'en tient à la présentation de l'objet religieux (Frank, 2010, p. 213-214). L'enseignant-e ne cherche pas à impliquer les enfants et les adolescent-e-s de façon ciblée dans le fait religieux présenté, mais les invite toutefois à une participation active.

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant-e explique comme se déroule le jeûne, ce qu'il signifie et présente aux élèves les règles concrètes à suivre.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant-e décrit aux élèves la vie de Jésus ou la lit avec eux.

⁴ Ainsi, le calendrier de l'Avent, les nains et les elfes ou les coutumes de Pâques peuvent être perçus, selon le contexte, comme religieux ou non religieux (cf. Bleisch & Johannsen, 2015).

⁵ Katharina Frank décrit les énoncés présentés comme des « intentions » au sens donné par Erving Goffman: des objectifs inhérents aux cadrages ou découlant de l'analyse de ceux-ci (cf. Frank, 2010, p. 120-132).

Les narrations religieuses permettent de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent reconstituer les doctrines (par exemple doctrine de la Trinité, présentation de Mohammed comme le dernier des prophètes) et les rituels d'une religion (par exemple prières, confession, *puja*) tels que reconnus par leur communauté religieuse respective.
- Les élèves savent répéter des récits religieux.
- Les élèves savent expliquer certains commandements et interdits ainsi que des morales religieuses (par exemple règles alimentaires, morale sexuelle, amour du prochain, compassion) qui sont propres aux différentes communautés religieuses.
- Les élèves savent expliquer ce que signifient certains symboles religieux (par exemple croix, menora, mandala, etc.) pour les différentes communautés religieuses.

Il ressort de l'observation des cours que les élèves, surtout les plus jeunes, s'identifient avec les protagonistes du récit, avec le rituel ou les normes et les préceptes présentés. Ce type de cadrage permet de doter les élèves de compétences dont ils auront besoin pour se préparer à une vie religieuse ancrée dans une certaine tradition.

Cadrage dogmatique religieux

L'enseignant-e présente l'objet de l'enseignement dans un cadrage dogmatique, fait participer les enfants et les adolescent-e-s activement et d'une manière précise à la communication sur le religieux (Frank, 2010, p. 214-217).

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant-e prépare les élèves au jeûne musulman. Il ou elle leur explique les règles concrètes à suivre et leur expose les interdictions qui ont cours pendant cette période. Il ou elle réalise avec les élèves une journée ou une demi-journée de jeûne en fonction de leur âge.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant-e décrit aux élèves la vie de Jésus et leur explique qu'il est le fils de Dieu, envoyé sur terre pour « nous » délivrer du péché originel par son propre sacrifice.

Le cadrage dogmatique permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent reconstituer les doctrines (par exemple doctrine de la Trinité, présentation de Mohammed comme le dernier des prophètes) et les rituels d'une communauté religieuse (par exemple prières, confession, *puja*) et se les approprier.
- Les élèves savent répéter des récits religieux et s'en inspirer dans leur propre vie.
- Les élèves savent expliquer certains commandements et interdits ainsi que des morales religieuses (par exemple règles alimentaires, morale sexuelle, amour du prochain, compassion) propres aux différentes communautés ; ils sont aussi en mesure de les appliquer dans leur vie.
- Les élèves savent expliquer la signification de certains symboles religieux (par exemple croix, menora, mandala, etc.) pour les différentes communautés religieuses ; ils sont en mesure de les adopter et de les utiliser dans le contexte religieux adéquat.

Ce type de cadrage permet aux élèves d'acquérir des compétences favorisant l'adoption du point de vue d'une communauté religieuse et d'une certaine tradition.

Cadrage par le monde vécu de l'élève (*schüler/-innenbezogen-lebensweltlich*)

L'enseignant-e qui a recours à ce type de cadrage fait aussi participer activement les enfants et les adolescent-e-s à la communication sur le fait religieux, en les incitant à créer un lien personnel avec l'objet, et donc à le relier à leur

propre monde vécu (*Lebenswelt*) (Frank, 2010, p. 217-221).⁶ Ce terme s'entend ici au sens sociologique défini par Schütz et Luckmann (2003). Il renvoie à l'univers quotidien auquel les enfants et les adolescent·e·s s'associent par leur vécu, et qui revêt donc une importance personnelle pour elles et eux. Ainsi, une église peut faire partie de l'univers quotidien des élèves parce qu'elle se trouve à côté de l'établissement scolaire, sans pour autant qu'elle revête de l'importance pour chacun·e d'entre elles et eux et puisse donc être associée à leur monde vécu.

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant·e explique aux élèves le jeûne musulman et les règles qu'il implique (par exemple ne pas manger ni boire, ni proférer des insultes). Il ou elle demande à l'ensemble des élèves à quoi ils ou elles pourraient renoncer dans les semaines à venir (par exemple iPod, boissons sucrées), puis de choisir un domaine dans lequel ils ou elles comptent faire des efforts (par exemple ne provoquer personne).

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant·e décrit aux élèves la vie de Jésus et leur fait rédiger un petit texte expliquant en quoi Jésus pourrait être un modèle dans leur vie.

Le cadrage par le monde vécu de l'élève permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent identifier dans les récits et les biographies à caractère religieux les ressources qu'ils peuvent exploiter de manière subjective dans leur propre vie.
- Les élèves savent identifier et apprécier chez les élèves d'autres confessions des valeurs familiales et étrangères.
- Les élèves savent définir et expliquer la signification d'un objet religieux (par exemple symboles, monuments religieux) ou d'un rituel religieux (par exemple prières, huttes à sudation des Indiens Lakota) en relation avec leur propre vie.

Avec ce type de cadrage, les élèves acquièrent des compétences qui leur permettent d'aborder la religion à travers leur propre prisme et de l'adapter de façon subjective pour s'en servir comme ressource dans leur propre vie.

Cadrage orienté sciences des religions (*religionskundlich*)

Ce cadrage de l'objet de l'enseignement consiste à replacer celui-ci dans le contexte historique et socioculturel. L'enseignant·e implique les enfants et les adolescent·e·s dans une communication scientifique *sur* la religion, sans pour autant les guider vers un discours religieux. L'enseignant·e garde donc une certaine distance, qui caractérise le point de vue des sciences des religions (Frank, 2010, p. 221-223) :

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant·e présente aux élèves les principes du jeûne musulman et cherche à établir avec eux dans quelle mesure et selon quelles modalités le ramadan est pratiqué dans les différentes familles ou les différentes régions géographiques. Il se sert d'études empiriques pour expliquer que beaucoup de musulman·e·s jeûnent, mais pas toutes et tous. Par exemple, une étude allemande menée en 2009 (BAMF & DIK, 2009) indique que 76,4 % des musulman·e·s jeûnent pendant le ramadan. L'enseignant·e précise aux élèves que les chiffres sont semblables pour la Suisse.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant·e explique aux élèves les différentes représentations de la vie de Jésus dans diverses traditions religieuses. Il ou elle souligne que la vie de Jésus, telle que rapportée par les traditions chrétienne et musulmane, ne doit pas être confondue avec une biographie validée historiquement, mais remplit une fonction religieuse spécifique (modèle, justification de la doctrine de mort et de résurrection, etc.) pour les membres de ces religions.

Le cadrage orienté sciences des religions permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent observer des phénomènes religieux (par exemple récits, rituels, symboles, etc.), les décrire et les associer à des contextes historique, culturel et social particuliers ; ils et elles savent analyser les phénomènes religieux, dégager des catégories ou appliquer des concepts scientifiques.

⁶ Un·e enseignant·e peut recourir au cadrage par le monde vécu de l'élève pour des objets empruntés à une ou plusieurs traditions religieuses. Dans le second cas, il s'agit de donner un accès à la religion au sens phénoménologique du terme.

- Les élèves savent décrire des représentations et des expériences religieuses, ainsi que des valeurs et des normes fondées sur la religion, les contextualiser et les présenter comme les convictions des membres de la religion concernée.
- Les élèves savent décrire et contextualiser des récits concernant des personnages religieux, ainsi que leur signification pour les communautés religieuses concernées.
- Les élèves savent parler de religion avec différentes personnes, en utilisant des notions métalinguistiques et sans recourir à des jugements de valeur.

Le cadrage orienté sciences des religions tient particulièrement compte des évolutions historiques et de la diversité empirique des traditions religieuses. Il requiert un changement de perspective, mais n'implique pas l'adoption d'un point de vue religieux ; par contre, il permet aux élèves, à travers l'observation et le questionnement, de se mettre mentalement à la place de personnes de différentes obédiences religieuses ainsi que de personnes athées ou indifférentes à la religion. Cette approche développe donc chez les élèves des compétences qui leur permettront de cohabiter avec des groupes et individus issus d'horizons différents.

4 Inscription dans les conditions-cadres légales

A noter que, dans la pratique, l'enseignant-e peut utiliser plusieurs types de cadrage dans un même cours ou les faire varier selon les religions.⁷ Comme expliqué précédemment (cf. chapitre 3.1.1), chaque cours qui aborde la « religion », que ce soit dans son objet ou dans son cadrage, doit respecter la liberté de croyance garantie par la Constitution. Ici, dans le contexte de l'enseignement scolaire obligatoire de la religion, tel qu'il est prévu par le Plan d'études romand ou le *Lehrplan 21*, le principe de la liberté de croyance négative occupe une place primordiale. Conformément à ce principe, prévu par l'article 15, alinéa 4 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, « nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux ». Les séquences d'enseignement de type narratif, de même que celles qui s'inscrivent dans un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève, sont réservées à un enseignement facultatif de la religion. Ce type d'enseignement implique activement les élèves dans la religion, et pourrait constituer une violation de la liberté religieuse négative des enfants et des adolescent-e-s.⁸ Selon la loi, un enseignement obligatoire placé sous la responsabilité de l'État se doit d'être objectif et de respecter la neutralité confessionnelle (cf. Süess & Pahud de Mortanges, 2015). Il est important de rappeler que ce précepte s'applique au cadrage par le monde vécu de l'élève uniquement si l'objet de l'enseignement est religieux. Si tel n'est pas le cas (par exemple si le cours porte sur les animaux domestiques, les fêtes d'anniversaire ou les fêtes en général), cette approche est tout à fait indiquée. Dans ce cas cependant, il ne s'agit pas d'un enseignement portant sur les religions soumis au respect de la liberté de croyance négative.

5 Enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions

Deux formes d'enseignement distinctes de la religion peuvent être dégagées des réflexions précédentes : l'enseignement religieux et l'enseignement orienté sciences des religions (Frank, 2010, p. 228-229 ; 2014). En termes de compétences, un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève ainsi que l'enseignement narratif de la religion développent chez les enfants et les adolescent-e-s des compétences religieuses dont ils ont besoin pour pratiquer leur religion. Un cadrage orienté sciences des religions développera des compétences historiques, sociologiques et ethnographiques, c'est-à-dire un savoir scientifique empirique sur les religions de communautés et d'individus divers. Par conséquent, il favorise les comportements et un mode de communication adéquats dans les situations quotidiennes où la religion joue un rôle.

A ces différences de fond, qui découlent des éléments observés dans la pratique, devrait idéalement s'ajouter une formulation différenciée des conditions-cadres régissant ces deux formes d'enseignement.

⁷ Les observations réalisées en classe montrent que les enseignant-e-s ont généralement recours aux mêmes cadrages pour un même cours. Force est, toutefois, de constater que les enseignant-e-s chrétien-ne-s optent souvent en faveur de séquences narratives pour aborder le christianisme, avec un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève. Or, pour l'enseignement des religions non chrétiennes, ils ou elles ont tendance à privilégier le cadrage orienté sciences des religions (cf. Frank, 2010, p. 194-197).

⁸ Du point de vue juridique, la violation d'un droit n'est effective que si elle fait l'objet d'un recours en justice.

L'enseignement religieux...

- a pour objectif d'impliquer les élèves dans une communication religieuse et de les doter de compétences religieuses ;
- suppose l'attachement de l'enseignant-e à une religion ;
- est sous la responsabilité d'une ou de plusieurs communautés religieuses ;
- est destiné en premier lieu à des élèves membres de la communauté religieuse en question ;
- peut, vu son caractère facultatif, s'appuyer indifféremment sur un cadrage narratif, dogmatique, par le monde vécu de l'élève ou orienté sciences des religions.

L'enseignement religieux peut être organisé au sein même de la communauté religieuse ou, selon les cantons, faire l'objet d'une discipline à part entière. Il peut alors prendre la forme d'un enseignement chrétien (confessionnel ou interconfessionnel), musulman, juif, bouddhiste, etc., ou encore interreligieux.⁹

L'enseignement orienté sciences des religions...

- repose sur la transmission de connaissances scientifiques sur la religion ;
- respecte la liberté de croyance négative garantie par la Constitution et prévoit donc un cadrage rigoureusement culturel et ethnographique de la religion ;
- exige des enseignant-e-s la capacité à garder une certaine distance en cours par rapport à leur propre religiosité ou orientation séculaire ;
- est sous la responsabilité de l'État (fait partie du plan d'études obligatoire, création des moyens didactiques, formation des enseignant-e-s dans une haute école pédagogique ou une université) ;
- est obligatoire pour l'ensemble des élèves sans possibilité de dispense.

En termes de contenus, l'enseignement orienté sciences des religions constitue soit l'une des perspectives de la discipline intégrée NMG (*Natur, Mensch, Gesellschaft*, « Nature, homme, société »), soit il figure comme une discipline à part entière. Ce type d'enseignement est en premier lieu axé non pas sur les structures logiques de certaines sciences de référence (cf. à ce propos Schmid, 2013, p. 181), mais sur les questions et les problématiques qui préoccupent les enfants et les adolescent-e-s dans leur quotidien, ou qui sont pointées par les médias et le débat public (Becci, 2012, p. 207-208). Les questions et les observations des élèves servent de point de départ pour le cours dans le cadre didactique de cet enseignement. Les expériences ou les positions religieuses personnelles des élèves ne sont pas prises en compte par l'enseignant-e, car les élèves ne sont pas toutes et tous à en disposer. Les observations empiriques révèlent qu'une partie des élèves considère que sa religiosité ou son orientation séculaire relève de la sphère privée et ne souhaite pas les évoquer dans un cadre obligatoire. Ce qu'il faut respecter. En revanche, il n'est pas interdit aux élèves de s'exprimer librement et spontanément sur leurs propres expériences religieuses. Il appartient à l'enseignant-e de réagir de façon appropriée.

L'enseignement orienté sciences des religions exclut le traitement des questions sur le sens de la vie, sur les comportements à adopter dans le monde, sur les valeurs personnelles et identitaires des élèves. Ces questions relèvent des cours de philosophie, d'éthique, de théologie et de l'enseignement religieux (Bleisch & Johannsen, 2015). Par rapport au *Lehrplan 21* et aux disciplines intégrées NMG et ERG (*Ethik, Religionen, Gemeinschaft*, « Ethique, religions, communauté »), il convient d'éviter tout amalgame entre les compétences en matière d'éthique (actuellement NMG 10 et 11 ; ERG 1, 2 et 3) et celles concernant la religion (actuellement NMG 12 ; ERG 4 et 5). La délimitation des unités didactiques doit être très claire.

⁹ Ne pas confondre l'enseignement interreligieux et l'enseignement des faits religieux orienté sciences des religions. Dans le premier cas, les élèves se positionnent par rapport à leur religion et discutent entre elles et eux de leurs convictions (cf. Frank, 2010, p. 29-31).

6 Conclusion

Contrairement aux modèles évoqués au chapitre 1 (*teaching/learning (in), from et about religion*), qui sont le fruit de réflexions spéculatives et programmatiques, les concepts d'enseignement religieux et d'enseignement orienté sciences des religions présentés ici reposent sur des observations systématiques réalisées pendant les cours. Les catégories empiriques qui en découlent peuvent servir d'outils d'analyse, mais aussi de planification pour l'enseignement religieux comme pour un enseignement orienté sciences des religions. Dans le contexte des cours dispensés à l'école obligatoire, donc à l'ensemble des élèves, l'enseignement orienté sciences des religions semble être le plus pertinent. Revenons à l'exemple fourni en introduction : pour son cours sur le thème du Bouddha, Myriam pourrait mettre en œuvre les suggestions de Skurte et de Rahel. Elle associerait la biographie légendaire de Siddhartha Gautama à l'iconographie du Bouddha et explorerait avec les élèves quelles représentations du Bouddha apparaissent dans les appartements et les supermarchés et enquêterait sur ce que les gens connaissent de lui.



À propos des auteures

Katharina Frank est titulaire d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Collaboratrice scientifique au séminaire de science des religions à l'Université de Zurich, elle participe à la formation des maîtres en « Religion und Kultur (religion et culture) » au secondaire I et à l'élaboration de la didactique de la discipline en science des religions. katharina.frank@access.uzh.ch

Petra Bleisch est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la HEP Fribourg où elle dirige depuis 2015 l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. bleischp@edufz.ch

Références

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe : A Study of Religions Approach*. Berlin : de Gruyter.
- American Academy of Religion (2010). *Guidelines of Teaching About Religion in K-12 Public Schools of the United States*. URL : <http://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf>
- Becci, I. (2012). Religion und Sozialisation – Bildungspolitische Herausforderungen. Dans C. Bochinger (dir.): *Religionen, Staat und Gesellschaft* (p. 175-208). Zurich : NZZ Libro.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber & U. Kropač (dir.): *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 190-209). Zurich : TVZ.
- Bleisch, P. & Johannsen, D. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Teilfachbereich ERG. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 213-220). Berne : hep.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] & Deutsche Islam Konferenz [DIK] (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Rapport de recherche 6. Récupéré le 12 janvier 2013 du site www.deutsche-islam-konferenz.de ou du site www.bamf.de

- Doedens, F. & Weisse, W. (dir.) (1997). *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Münster : Waxmann.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. Dans T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott, G. Klinkhammer (dir.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (p. 61-103). Brême : Universität Bremen.
- Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht*. Zurich: Universität de Zurich. Récupéré le 12 janvier 2015 du site <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank.html>
- Gattiker, S., Grädel, R., Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2008). *FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen*. Commentaire. Bernes : Schulverlag.
- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow (dir.), *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (p. 23-61). Stuttgart : Kohlhammer.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Francfort sur-le-Main : Suhrkamp.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Waking.
- Helbling, D., Jakobs, M., Leimgruber, S. & Kropač, U. (dir.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zurich: TVZ.
- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Englberger, Th. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zurich : TVZ.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber, U. Kropač (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16-29). Zurich : TVZ.
- Luckmann, Th. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp.
- Schmid, K. (2011). « Religion » lernen in der Schule: Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Berne : hep.
- Schmid, K. (2013). « Religion » innerhalb einer Didaktik des Sachunterrichts. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber, U. Kropač (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 176-189). Zurich: TVZ.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Vol. 1 et 2. Constance : UVK/UTB.
- Süess, R. & Pahud de Mortanges, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen. Dans S. Bietenhard & D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 78-84). Berne : hep.
- Uehlinger, Ch. & Frank, K. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions (p. 179-214). Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement*. Fribourg : Academic Press Fribourg.

Unterricht
Enseignement

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 knesset*, *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'étiétique, 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.

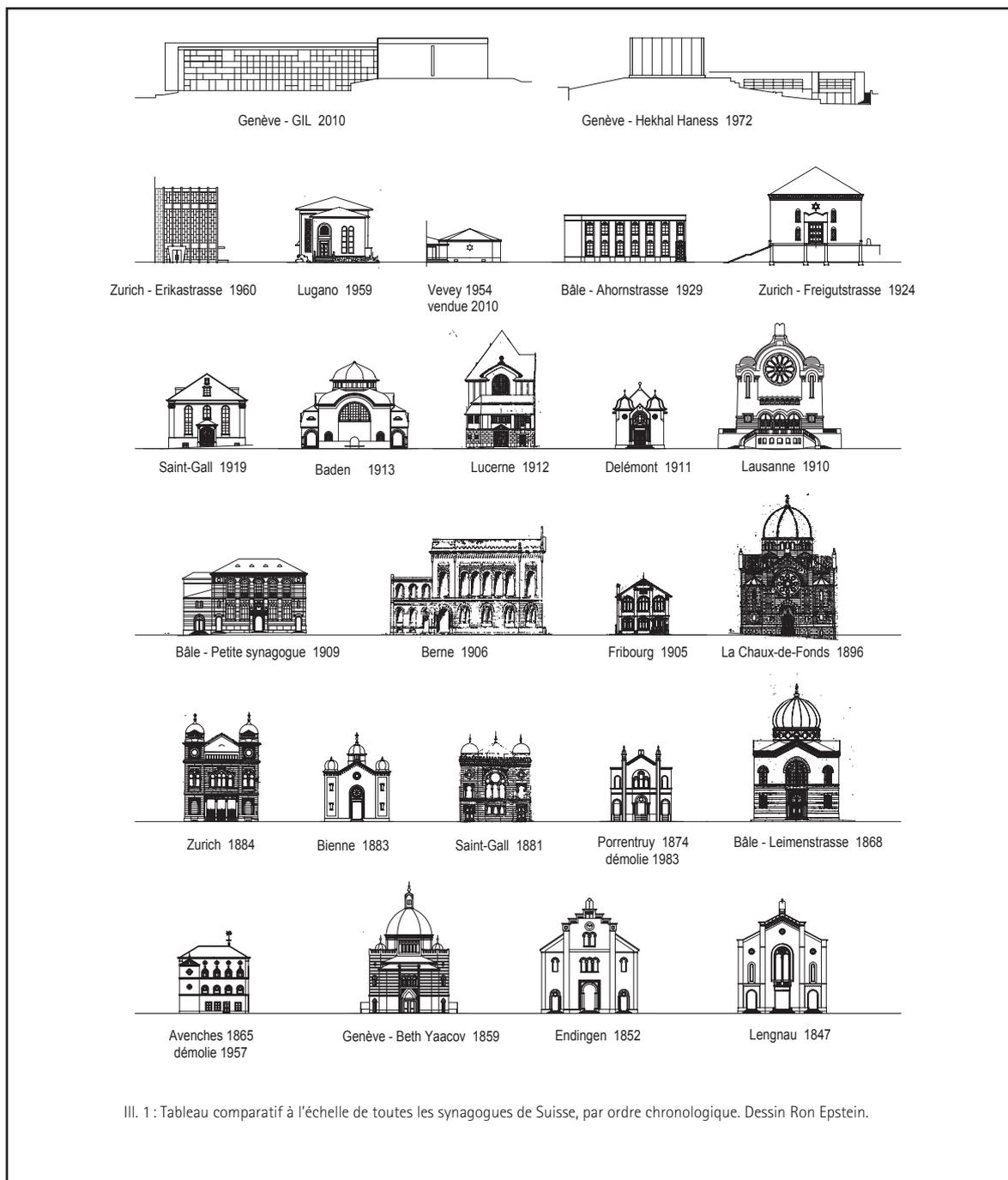


Fig. 9 : Tableau comparatif à l'échelle de toutes les synagogues de Suisse (source : Epstein-Mil, 2015, p. 14)

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 épistémique 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/dgsep/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'Ethique 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

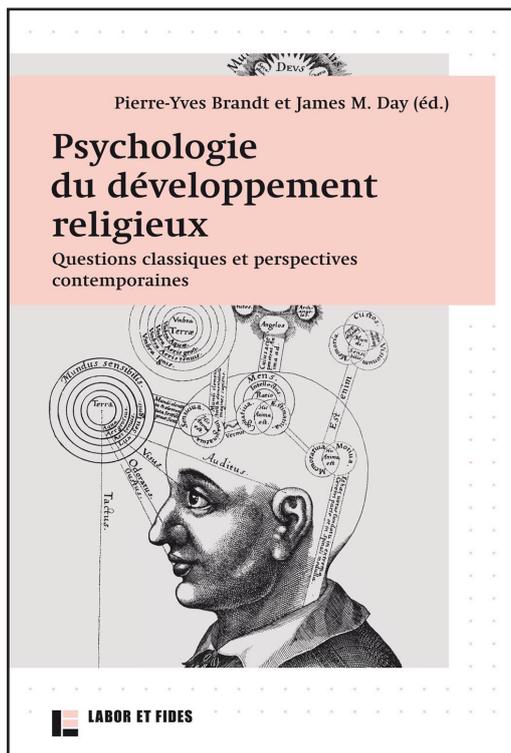
Photographies de Philippe Bornet.

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.

Rezensionen
Comptes rendus

Brandt, Pierre-Yves & Day, James M. (2013). *Psychologie du développement religieux. Questions classiques et perspectives contemporaines*. Genève : Labor et Fidès (320p.).



Cet ouvrage collectif, dirigé par Pierre-Yves Brandt et James Meredith Day, aborde des questions classiques de psychologie des religions concernant le développement spirituel et religieux. Il est constitué de trois parties. La première est intitulée les étapes du développement religieux. La deuxième aborde plus spécifiquement l'approche psychanalytique du développement religieux. La troisième traite des influences culturelles sur le développement religieux.

1 Les étapes du développement religieux en question

Brandt (p.15-38), professeur de psychologie de la religion, propose dans un chapitre introductif de reprendre les principaux modèles du développement sur l'ensemble du parcours de vie. Il revisite les grands modèles, ceux de Piaget (1896-1980), mais aussi les modèles de Hall (1904), de Fowler (1981) et d'Oser (1991) pour en souligner à la fois les avancées et les limites, en particulier par rapport à la notion d'étape du développement appliquée à l'âge adulte. Cette discussion lui permettra ensuite de situer les travaux contemporains pour comprendre « à quelles conditions il est encore possible de parler de développement religieux » (p. 15-16).

Renonçant à l'idée d'étapes, Streib (p. 39-76), professeur de théologie, opterait plutôt pour la notion de styles religieux, produits par les individus. « Le *style* est un concept global et multidimensionnel. Un style peut être identifié de manière pragmatique et centrée sur les processus, par l'usage répété d'un même modèle comportemental (...) » (p. 49). Dans

cette perspective, les styles religieux ressembleraient aux styles de vie et habitus (Bourdieu, 1979). Streib (p. 52) défend un passage des styles aux schémas. Ces derniers sont conceptualisés comme modèles structuraux précis d'interprétation des praxis. C'est ainsi qu'il a construit un instrument permettant d'évaluer les styles religieux, en mesurant les schémas : la *Religious Schema Scale (RSS)*. Celle-ci constituerait un instrument empirique pour mesurer des différences individuelles de styles religieux, lesquels sont fondés sur une définition large de la religion permettant d'étudier le développement religieux de l'adulte dans le monde multireligieux d'aujourd'hui (p. 68-69).

Labouvie-Vief (p. 77-106), professeure de développement social et affectif au cours de la vie, rend compte de ses recherches concernant le développement de la pensée postformelle, des émotions et du développement spirituel. Elle suggère que le développement peut suivre des voies différenciées entre optimisation et différenciation à l'âge adulte (p. 89). A partir de là, elle identifie quatre styles (intégré, dérégulé, complexe et auto-protecteur) comme autant de styles identitaires reflétant la manière dont les individus intègrent les affects positifs et négatifs. Enfin, elle met en lien les expériences d'intersubjectivité et les niveaux de développement cognitif-émotionnel. En s'appuyant sur Erikson (1985), Labouvie-Vief (p. 92) conçoit que les niveaux de développement cognitif-émotionnel n'apportent pas seulement des forces mais également des vulnérabilités qui peuvent impliquer des crises et des formes positives ou négatives de fonctionnement intersubjectif. Elle considère que la compréhension des formes complexes d'intersubjectivité est à la base des réalisations adultes telles que la connaissance de l'esprit (*mind*), du soi, des autres, des émotions et de leurs dimensions spirituelles (p. 97).

Day (p. 107-121), professeur de psychologie, expose quatre stades post-formels vérifiables empiriquement par la mise en œuvre d'un modèle de complexité hiérarchique (MCH) (p. 114-115). Le stade de *l'ordre systématique*, où les sujets « sont capables de distinguer différents modes de relations entre variables à l'intérieur d'un système intégré de tendances et de relations » (p. 114). Le stade de *l'ordre méta-systématique* où les sujets agissent sur des systèmes qui deviennent à leur tour les objets d'actions permettant de comparer, transformer, synthétiser. Le stade de *l'ordre paradigmatique*, ici « les sujets sont capables de créer de nouveaux champs en dehors des multiples métasystèmes ». Le stade de *l'ordre transparadigmatique* où le sujet est capable de créer de nouveaux champs de pensée ou transformer radicalement ceux qui existent déjà (p. 115). Day établit un parallèle entre ce développement cognitif post-formel et le développement religieux et spirituel en psychologie (p. 119).

2 L'approche psychanalytique du développement religieux

Une ré-interrogation de l'approche psychanalytique freudienne est proposée par Jones (p. 125-155), professeur de psychologie de la religion. Freud (1856-1939) considérait les expériences religieuses comme des expériences régressives mobilisant des expériences archaïques qui devaient être dépassées et abandonnées. Cette approche est mise en dialogue avec le modèle de Kohut (1974, 1978) qui opte pour l'idée que les expériences primaires « se complexifient graduellement en s'élaborant en formes plus matures » (p. 149). Le modèle de Kohut (1913-1981) suggère l'idée de réalisation graduelle des potentialités présentes dès le départ où rien n'est laissé en arrière ni abandonné : tout est plutôt transformé. La religiosité pourrait alors prendre des formes plus matures et plus complexes et rejoindre l'hypothèse de Winnicott (1896 – 1971) selon laquelle une sphère de connaissance « transitionnelle » (ni purement objective, ni purement subjective) serait une source de vitalité et de créativité nécessaire à « une vie pleinement humaine ».

3 Les influences culturelles sur le développement religieux

Dandarova, professeure de psychologie, (p. 159-187) présente une recherche, *le Dieu des enfants*, dont le sujet se situe entre l'universel et le contextuel. Elle étudie un échantillon d'enfants habitant la République de Bouriatie, en Russie. La religion principale de cette ethnie est le bouddhisme tibétain Gelugpa. Toutefois, des traditions plus anciennes relevant du chamanisme sont également présentes, tout comme le christianisme orthodoxe russe. La question centrale examinée est : « quel peut être le point final du développement de l'idée de dieu chez ces enfants qui grandissent dans une culture où dieu comme Absolu, le principe créateur du monde, n'existe pas, et où de nombreuses déités peuvent se rendre visibles aux humains sous différentes formes ? » (p. 167). Les résultats montrent une diversité des représentations divines reflétant sans doute la diversité religieuse bouriate et tout particulièrement la coexistence des deux grandes religions dans ce contexte : le bouddhisme et le christianisme (p. 183-184).

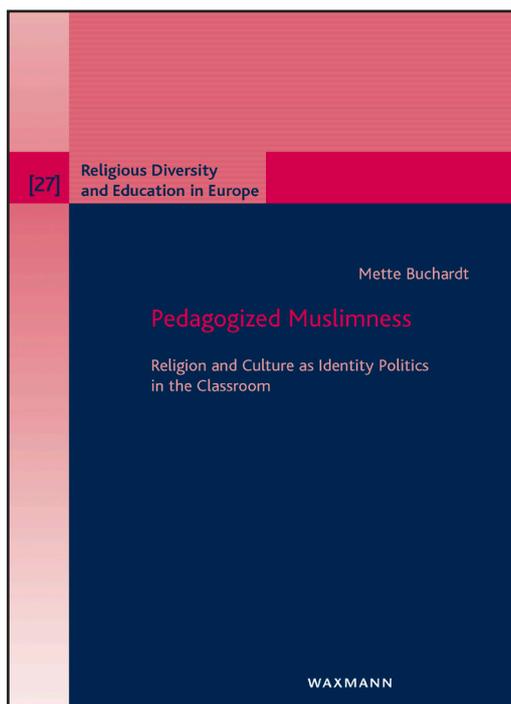
Scardigno et Mininni (p. 189-219), post-doctorante et professeur de psychologie de la communication et psychologie culturelle, proposent une approche discursive et située culturellement du sens de la religiosité dans les différentes périodes de la vie. Leur pré-supposé s'appuie sur l'idée que l'évolution de chaque personne est un processus à la fois social et culturel situé dans un contexte bien défini. La religion est considérée comme un système de communication. Ainsi l'expérience religieuse peut constituer un modèle singulier de pratique psycho-discursive, se focalisant sur un profil de croyances, de motivations et de sentiments idiosyncrasiques. Les religions sont considérées comme dynamiques : elles sont des histoires partagées, contestées et négociées. L'analyse des discours révèle la construction et la reconstruction des vécus au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les auteur-e-s ont voulu mettre en évidence la variété de l'expérience religieuse au cours du développement humain aussi bien en tant qu'« auteur » que d'« acteur » religieux. Il et elle montrent que les deux postures influencent l'unicité personnelle et la dimension culturelle. En effet, les vécus et attentes personnelles se greffent à des événements organisés selon des structures et des dynamiques interprétatives qui appartiennent à une histoire plus grande (p. 214).

Enfin, Zittoun (p. 221-224), professeure à l'institut de psychologie et éducation, propose une approche socioculturelle du développement religieux en passant par des exemples issus du judaïsme. Elle y analyse entre autres la mise en scène pédagogique de la soirée de *Pessah*, en montrant que ce type d'expérience, à travers une attitude de questionnement et de reconnaissance de l'altérité, permet une prise de risque dans une situation relativement sécurisée (p. 235). Elle montre aussi comment un petit groupe de jeunes juives et juifs exposé à une rupture culturelle, a démontré une capacité à développer une pensée ouverte sur des situations nouvelles, capacité qui peut se renforcer lorsqu'elle est menacée. Suggérant que les expériences religieuses ne peuvent être identifiées qu'avec les mots de la tradition en question, l'auteure rappelle que de nombreux systèmes religieux encouragent à certains degrés l'ouverture, le dialogue et la reconnaissance de l'altérité. Toutefois, cette capacité de la pensée dialogique reste fragile et doit être cultivée.

Ces réflexions issues de la recherche concernant la psychologie du développement religieux – certaines traduites pour l'occasion – viennent remplir une lacune que les psychologues et les spécialistes des sciences de l'éducation francophones ne pourront qu'apprécier. En effet, les enseignant-e-s généralistes de l'école primaire qui enseignent l'Éthique et cultures religieuses selon le plan d'étude romand (PER) ne sauraient ignorer les questions classiques et les perspectives contemporaines actuelles. La richesse, la variété et parfois la divergence des théories et des paradigmes discutés et développés dans cet ouvrage, s'ils sont certes un atout sur un plan scientifique, rendent cependant la lecture de cet ouvrage par des non-spécialistes souvent peu aisée.

Elisabeth Ansen Zeder, Dr en psychologie, Haute Ecole Pédagogique Fribourg, zedere@edufr.ch

Buchardt, Mette (2014). *Pedagogized Muslimness: Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*, Münster : Waxmann (198p.).



« Europe has a thing with its population. Denmark especially has a thing with its population » (p. 9). C'est avec cette observation que la chercheuse Mette Buchardt introduit sa nouvelle étude sur la *musulmanité* dans les salles de classe au Danemark. Avant de nous plonger dans sa passionnante recherche sur la *musulmanité* – ou sur comment est construite l'identité musulmane d'un écolier et d'une écolière – nous allons contextualiser ce livre afin d'en saisir l'importance pour le Danemark d'aujourd'hui.

Dans l'environnement danois, une date revient en *leitmotiv* dès lors que l'on associe « islam » et « Danemark » : le 30 septembre 2005. Effectivement, quatre ans après les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis d'Amérique et un an après l'assassinat du polémiste Théo Van Gogh en Hollande¹, douze dessinateurs danois publient les « dessins de Mahomet » dans le journal Jylland-Posten.² S'ensuit une longue série de manifestations au Danemark, en Europe et dans les pays à forte population musulmane. Si, avant ces dessins, les tensions interculturelles et interconfessionnelles avaient déjà cours, les fractures profondes de la (des) société(s) danoise(s) sont alors mises au grand jour. C'est dans cette optique que Mette Buchardt analyse cette polémique des caricatures – non pas en tant que point de départ d'une crise mais comme « a culmination of decade-old of preoccupation with 'Muslims' in Denmark / Europe » (p. 9). Dans la mesure où ces tensions sont à leur point culminant et que les populations s'identifiant ou identifiées comme « musulmanes » sont accusées de fanatisme, de violence et de non-

adéquation à la société danoise, on peut se demander ce qu'il se passe dans les sphères sociales. Plus précisément, et c'est en cela que l'étude de Mette Buchardt prend une importance particulière, on peut s'interroger sur la façon dont l'identité musulmane ou la *musulmanité* des enfants est construite et par qui.

L'étude de Mette Buchardt, divisée en quatre parties, a été élaborée à partir d'observations empiriques conduites dans deux écoles et d'entretiens enregistrés avec des élèves et des enseignant·e·s. On peut d'ores et déjà noter que cette recherche contient un grand nombre de données empiriques qui sont mises à disposition du lectorat. Des transcriptions de conversation et des narrations d'événements observés soutiennent les propos de Mette Buchardt.

La première partie « Studying the curriculum of 'religion' as social practice » permet à l'auteure de présenter son cadre théorique ainsi que sa méthodologie. Pour cette étude, elle a filmé les leçons de deux classes de Copenhague. Nous comprenons que les données empiriques revêtent une importance capitale pour elle et qu'elle s'y référera de manière récurrente afin de soutenir ses arguments.

Dans la deuxième partie, « Differentiated 'muslim' class structure », l'auteure se focalise sur les différenciations appliquées à l'élève musulman·e. Ainsi, la *musulmanité* fera l'objet d'un capital scolaire différencié qui conduira, finalement, à la production de sujets musulmans.

Dans la troisième partie, « Subjectivity within the perimeter of 'muslim' tradition: muslim as 'low class' », il est question de la subjectivité dans et par rapport aux « traditions musulmanes » qui sont perçues, par une partie de la population, comme une classe sociale inférieure. Comparé·e·s aux chrétien·ne·s, les musulman·e·s ne seraient doté·e·s que de traditions islamiques antiques.

Enfin, la quatrième et dernière partie « Religion and culture as knowledge and social classification » propose une synthèse des observations de Mette Buchardt. Cette dernière y clarifie en quoi la religion constitue une classe ainsi qu'une race et revient sur les différenciations dont les élèves musulman·e·s font l'objet.

Nous débiterons ce compte rendu en nous basant sur l'analyse des résultats que l'auteure énonce dans la deuxième partie. Les données visuelles (observations) et audio (conversations avec l'enseignante Jette et ses élèves) y font l'objet d'analyses minutieuses.

1 A ce sujet, voir Stroobants (2015, 8 janvier). En 2004, Theo Van Gogh assassiné à Amsterdam pour ses provocations antimusulmanes. Disponible sur le site d'information *Le Monde*, consulté le 1er janvier 2017 à l'adresse suivante : http://www.lemonde.fr/europe/article/2015/01/08/en-2004-theo-van-gogh-assassine-a-amsterdam-pour-ses-provocations-antimusulmanes_4551817_3214.html

2 Voir Stroobants (2015).

Tout d'abord, Mette Buchardt définit les thématiques principales de son étude, Religion et Culture, comme des sources de connaissance et d'identités politiques. Dans les entretiens, Jette, enseignante de la discipline « humanisme et religions », insiste sur le fait qu'elle est enceinte et qu'elle sera une mère célibataire. Elle se réjouit de sa grossesse car elle peut en jouir au Danemark contrairement à d'autres pays du monde où ce ne serait pas le cas. La crainte des « many places in the world » (p. 71) qui ne l'accepteraient pas est transposée par elle dans sa salle de classe. Elle a peur, en effet, que des élèves ne partageant pas cette *danoisité* lui manquent de respect du simple fait qu'elle sera une mère célibataire. De plus, Mette Buchardt tire des propos de Jette une analyse intéressante : le cours de religion donné à la classe équivaut d'une certaine manière à éduquer les élèves musulman-e-s en leur inculquant des valeurs humanistes. Ainsi, pour l'enseignante, le constat est sans appel : « it is particularly the 'many muslims' in the school class who need to learn about other religions than christianity and judaïsm » (p. 70). Cette analyse rejoint celle de l'introduction du livre qui pourrait être résumée ainsi : l'élève musulman-e, tout comme l'immigré-e musulman-e ou le/la danois-e musulman-e, revêt une caractéristique spéciale. Imperméable aux idées humanistes danoises, il ou elle aurait besoin de plus d'éducation, de se confronter à l'humanisme religieux danois afin de réussir son intégration. De ce fait, le cours de Jette ne se présente plus comme un cours général sur les religions, il serait un cours d'introduction à l'humanisme et aux valeurs chrétiennes danoises destiné aux jeunes élèves musulman-e-s. Cette idée est encore plus présente quand Jette aborde le judaïsme. Si elle consacre six leçons au judaïsme alors qu'il n'y a pas de personnes juives dans sa classe, à nouveau, c'est pour enlever l'idée que ces dernières « run around shooting at Palestinans » (p. 71).

Cette dernière observation est importante pour différentes raisons. Premièrement, elle permet à Mette Buchardt de confirmer que l'élève musulman-e est une figure structurante du cours et du programme de Jette, structurante par sa seule présence. En plus d'être structurant-e, l'élève musulman-e est structuré-e de l'extérieur. Son image est structurée de telle manière qu'il ou elle n'est plus maître-esse de son identité : on lui en octroie une.

En réalité, cette deuxième partie est elle-même articulée autour de l'identité de la *musulmanité* des élèves de Jette. Qu'est-ce que Mette Buchardt cherche à nous faire comprendre quand elle considère la *musulmanité* comme étant un capital scolaire différencié ?

Parlant des différences entre les religions, l'enseignante aborde spontanément le voile musulman porté par un parent d'élève. Préoccupée par cet acte de dévotion, Jette en vient à essayer de prédire qui, parmi ses élèves musulmanes, portera ou non le voile et, si oui, quel type de voile.

Ce classement, qui se rapproche d'une enquête d'investigation, mène à une observation principale : produire une identité, une *musulmanité*, c'est forcément la mettre en rapport avec une certaine *danoisité*. La différenciation entre les élèves musulman-e-s et non musulman-e-s voire entre les musulman-e-s eux- et elles-mêmes résulte du fait que leur *danoisité* serait incomplète. Des propos de Jette et de l'analyse qu'en tire Mette Buchardt, décrire l'élève musulman-e correspond à identifier ce qui lui manque en termes de qualités chrétiennes danoises. Cette deuxième partie du livre nous plonge donc dans l'analyse détaillée des observations et des entretiens qu'elle a menés dans l'école de Jette. De plus, si la *musulmanité* est structurante et structurée, elle est également perçue comme une « *low class* » : c'est ce dont il sera question dans la troisième partie de son étude.

Dans cette troisième partie, Mette Buchardt aborde la vision subjectiviste portée sur l'islam et sa « *low class* ». Dans le cadre des observations empiriques menées dans la deuxième école avec les enseignant-e-s Tine et Jens, le christianisme et l'islam ont été mis dos à dos par elle et lui et leurs élèves. Il ne s'agissait pas seulement de comparer ces religions, il a aussi été question de les classer au point de faire du christianisme le représentant des valeurs universelles et de l'islam le porteur des traditions islamiques qui ne seraient pas en phase avec le Danemark.

Cette observation est d'autant plus avérée que, pour Mette Buchardt, le cours de religion normalise le christianisme et fait de l'islam une religion à part. Par exemple, lors d'un cours, le thème des funérailles a été abordé. L'enseignante, Tine, se trouve confrontée à la diversité de la gestion de la mort selon les traditions de ses élèves et, dans une moindre mesure, à leur classification. Aussi, Mette en retire que « christianity is projected through the 'universal', namely the event that someone dies and a number of obligations that then arise in connection to this » (p. 139). En fin de compte, les funérailles chrétiennes sont danoises, rationnelles, organisées et gérées comme telles et, a contrario, les funérailles musulmanes sont des traditions antiques et dépassées. Cette classification est également pratiquée entre les élèves.

Finalement, la quatrième et dernière partie de cette étude, qui forme également son développement le plus court, conclura son analyse et notre compte rendu.

Sa première remarque conclusive est que la religion est conçue comme une race ainsi qu'une classe (sociale). Ces catégories, comme nous l'a montrée la première partie, structurent les élèves et octroient à certain-e-s une *musulmanité* complexe et ambiguë. En fin de compte, la religion racialise autant qu'elle classe les élèves de la première classe observée.

Ces analyses mènent Mette Buchardt à émettre cette seconde remarque importante : la production de connaissances et la production de classification sociale sont liées à l'islam et au christianisme. Dans les deux cas, elle observe que la *musulmanité* constitue une problématique et un degré de civilisation moindre comparé à la chrétienté. La subtilité réside dans le fait que la catégorie du musulman n'est pas liée à une classification sociale, c'est une classification sociale en elle-même.

Enfin, cette quatrième et dernière partie se clôt sur l'observation suivante : la religion est également produite à l'école. Autrement dit, on peut apprendre à devenir un·e élève musulman·e ou chrétien·ne en fréquentant les écoles danoises.

Il s'agit donc d'un ouvrage qui aborde la question complexe de l'identité raciale, culturelle, religieuse et nationale. Entre complexités et subtilités, nous comprenons que la *musulmanité* ne renvoie pas seulement au fait d'« être » musulman. Cette *musulmanité* pédagogique se crée et est formée d'interactions entre les élèves, d'une part, et entre ces jeunes et les enseignant·e·s, d'autre part.

L'analyse minutieuse des données empiriques contextualisées a abouti à cette importante étude. Nous pourrions nous demander si l'absence d'un sous-chapitre qui s'attarderait sur les notions de *muslimness* et *danishness* est un choix. Nous aurions pu en effet nous attendre à un approfondissement et à une contextualisation de ces deux termes. Cela s'avère d'autant plus important qu'il s'agit, pour les deux, de néologismes. Toutefois, cette absence pourrait s'expliquer par le fait que les deux termes sont définis tout au long de l'étude. Le choix se justifierait au vu de leur complexité ; la *musulmanité* et la *danoisité* sont fabriquées, produites et identifiées au fur et à mesure de l'action de parole des personnes observées. Il s'agirait de *leur musulmanité* et de *leur danoisité*.

Dans le contexte actuel, il va sans dire qu'un tel ouvrage est un outil pédagogique utile pour les enseignant·e·s. Effectivement, il peut contribuer à ce que l'enseignant·e réalise qu'il ou elle n'apprend pas seulement à connaître ses élèves, il ou elle se crée une identité et peut aussi en imposer une à chacun·e. Plus encore, cet ouvrage participe à un questionnement spécifique : est-il légitime de considérer ses élèves musulman·e·s comme à part ? Cette interrogation mènerait à ce que l'enseignant·e prenne en compte tous les biais qui pourraient l'influencer alors qu'il ou elle fait connaissance avec ses élèves. En résumé, cet ouvrage, s'il n'accuse pas, interroge et a le mérite de pousser ses lecteurs et lectrices – enseignant·e·s ou non – à la réflexion et à l'introspection.

Ndeye Maty Kane, Haute Ecole Pédagogique Fribourg, kanen@edufr.ch

Dutoit, Y. & Girardet, S. (dir.). (2016). *Planète religions : des clés pour comprendre le monde. Livre de l'élève*. Lausanne : Agora (88p.).



Un nouveau manuel pour l'enseignement des faits religieux pour les élèves de douze à quinze ans est paru en 2016 en Suisse francophone. Il est conçu et réalisé par la maison d'édition Agora, anciennement connue sous le nom d'Enbiro. Le manuel, ou *Livre de l'élève*, fait partie d'un coffret comprenant d'autres ressources destinées à l'enseignant-e : on y trouve également un ouvrage corédigé par les enseignantes et diplômées en histoire des religions V. Clémence et M. Vonlanthen (*Les religions et leurs pratiques en Suisse*, éditions Loisirs et Pédagogie, 2013) et un DVD de l'émission française *C'est pas sorcier* sur les monothéismes (*Un Dieu, trois religions*, éditions France 3). Le manuel pour l'élève est aussi complété par le livre de l'enseignant-e, un glossaire et un code d'accès à un site internet comprenant principalement des corrigés et des textes informatifs supplémentaires. Bien que présentant quelques données sur le contexte suisse, le coffret ne manque pas d'intérêt pour un public francophone plus large.

Les cinq chapitres abordent le christianisme, l'islam, le judaïsme, l'hindouisme et le bouddhisme, selon le modèle de classification des grandes « religions mondiales ». Chaque chapitre est structuré en quatre parties : un texte informatif d'« Histoire » expose la genèse et le développement de la religion en question. Sous la rubrique « Géographie », des cartes du monde accompagnées d'un autre texte informatif présentent la répartition des fidèles dans le monde. Les « croyances et pratiques » sont présentées selon des rubriques classiques, typiques, selon nous, d'une matrice disciplinaire

phénoménologique (croyances, rites, lieu de culte, livres sacrés, ...). Et un « Grand angle » aborde un aspect particulier, différent pour chaque religion : les trois confessions chrétiennes majeures pour le christianisme et les trois véhicules pour le bouddhisme, « Islam et politique » pour l'islam, le conflit israélo-palestinien pour le judaïsme, les divinités majeures de l'hindouisme. Ces « grands angles » ne manquent pas d'intérêt, d'autant plus qu'il est délicat d'aborder avec des élèves de cette tranche d'âge, des questions aussi controversées et difficiles que le rapport de l'islam à la politique (y compris mention de l'existence de groupes néo-jihadistes) ou le conflit israélo-palestinien. Mais il est difficile d'estimer l'effet que peuvent avoir ces « grands angles » sur les représentations des élèves. Ne risque-t-on pas de renforcer des amalgames ? Comme les thèmes controversés peuvent être spontanément évoqués par les élèves, on peut aussi considérer qu'il est fort utile d'avoir du matériel pour aborder ces questions en classe – d'autant plus que attentive au poids des mots. Cependant, il est regrettable que toutes les religions n'aient pas fait l'objet d'un même traitement par le biais des controverses, car ce choix pourrait laisser à penser aux élèves qu'il existe des religions « à problème ».

Si le découpage par « grandes religions » est classique, les chapitres introductifs et conclusifs présentent d'autres classifications, susceptibles, selon nous, d'intéresser et de faire réfléchir les élèves. Ainsi, la catégorie des « sans religion » est évoquée, à côté de religions diverses (shinto, sikhisme, ...). La liberté religieuse et les dérives religieuses font l'objet d'une petite présentation. La maison d'édition a su s'entourer d'une dizaine d'auteur-e-s dont la mesure et le souci de neutralité est perceptible dans ces parties de l'ouvrage.

Ce manuel s'inscrit dans la lignée éditoriale de l'ancienne maison d'édition Enbiro dont les caractéristiques principales, selon nous, sont de tenir la gageure de produire des textes très synthétiques sur le sujet complexe des religions et d'utiliser des illustrations superbes avec une ligne graphique attrayante. Le manuel contient en effet, de nombreuses photographies et reproductions de tableaux et gravures. Il aurait été intéressant d'incorporer cette quantité importante de représentations à une éducation à la lecture d'image car les images apportent, pour ne parler que de la partie « croyances et pratiques », des informations supplémentaires, intéressantes mais souvent implicites, sur la diversité interne des traditions religieuses présentées. Certes l'enseignant-e est libre de préparer son cours pour éduquer à l'image mais il ou elle ne trouvera pas d'aide dans le manuel pour le faire.

Signalons également l'intérêt des caricatures de l'artiste Mix et Remix qui figurent dans l'introduction du manuel et dans l'ouvrage *Les religions et leurs pratiques en Suisse* compris dans le coffret et qui peuvent faire l'objet d'une analyse en classe – ou être utilisées en amorce pour une réflexion commune sur les thèmes abordés.

D'un point de vue didactique, l'utilisation de textes informatifs très synthétiques implique qu'il n'est pas réellement possible de proposer aux élèves des activités d'analyse ou un travail sur documents. Les spécialistes apprécieront les nuances qui ont été apportées dans les textes sur des sujets difficiles par le choix du vocabulaire – mais ces nuances risquent d'être totalement invisibles pour les élèves, dans des textes qui demeurent difficiles pour les plus jeunes ou les plus en difficulté de la tranche d'âge concernée. Néanmoins, la nuance peut être un outil important pour l'enseignant-e qui déciderait d'y rendre ses élèves attentifs et attentives.

En conclusion, le manuel propose un enseignement magistro-centré dans lequel les textes doivent être assimilés par l'élève dont on s'assure qu'il a retenu les éléments essentiels par un texte à trou, par exemple. Le choix des « trous » laisse parfois perplexe comme, par exemple, à la p. 13 où, pour « 1054 : schisme entre les Eglises d'Orient et d'Occident », c'est le terme « Occident » que l'élève doit trouver. Le terme de « schisme » nous semble bien plus porteur d'apprentissage. Le modèle pédagogique expositif n'encourage pas les méthodes actives. Il ne propose pas d'enquête à mener ni de problématisation. Le manuel est bien adapté pour celles et ceux qui souhaitent enseigner selon un modèle qui fait suivre des lectures en commun (exposition), par des exercices de vérification individuels (application) et une correction en commun (évaluation). Il convient très bien à un enseignement par période de 45 minutes.

Autrefois spécialisée dans la conception de manuels destinés à l'enseignement de l'histoire biblique en Suisse romande, la maison d'édition a conçu un manuel qui n'est pas spécialement prévu pour accompagner l'introduction de la nouvelle discipline « éthique et cultures religieuses » (ECR) : si plusieurs pages se rapportent à des éléments du plan d'études suisse romand en ECR, il s'agit davantage d'un manuel destiné à compléter l'enseignement du domaine « sciences humaines » du plan d'études par un enseignement intégré du fait religieux.

Severine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud, severine.desponds-meylan@hepl.ch

Projet IERS (2013-2015). *Intercultural Education through Religious Studies*. <https://iers.unive.it>



1 Description du projet et de ses objectifs

Le présent compte rendu porte sur le site du projet européen *Intercultural Education through Religious Studies* (L'éducation interculturelle à travers l'enseignement des faits religieux), et tout particulièrement sur les modules pédagogiques qui en sont issus. Le projet, qui s'est déroulé sous l'égide des projets multilatéraux Comenius de l'Union européenne entre 2013 et 2015, est porté par cinq institutions universitaires et une ONG : l'Université Ca'Foscari de Venise (Italie) qui en assure la coordination, l'Institut européen des sciences des religions de Paris (France), l'Université de Salamanque

(Espagne), l'Université Southern Denmark (Danemark), l'Université d'Augsburg (Allemagne) et l'ONG Oxfam Italia Intercultura (Italie). Chacune de ces institutions se présente sur le site en mettant en avant une compétence spécifique liée au projet soit l'étude scientifique des religions, l'innovation dans le domaine numérique ou encore des savoirs liés à l'interculturalité.

La page d'accueil du site du projet livre des informations sur les buts de ce dernier : répondre aux défis d'une Europe « de plus en plus marquée par la pluralité des cultures et des religions », promouvoir un « enseignement non confessionnel, objectif, et de haute qualité sur les religions », favoriser « le développement de compétences sociales, civiques et interculturelles » et participer ainsi à une compréhension « constructive et critique de la diversité religieuse et culturelle ».

Pour répondre à ces objectifs, le projet IERS s'est donné comme mission de créer des « outils d'enseignement innovants, combinant les apports des technologies de l'information et de la communication (TIC) avec les apports scientifiques les plus récents dans l'étude des faits religieux ». Sont aujourd'hui proposés sur le site vingt-et-un modules numériques ainsi qu'un manuel pour enseignant-e-s (*Teachers Support Handbook*) livrant notamment quelques informations sur les modules les plus utilisés par les enseignant-e-s ainsi que cinq planifications de leçons.

2 Les modules : séries et organisation interne

Les vingt-et-un modules sont proposés sous licence *creative commons* (BY NC SA). Vingt d'entre eux peuvent être consultés en français, allemand, anglais, danois, espagnol et italien, pour ce qui concerne la partie « élèves ». La plupart des pages pour enseignant-e-s sont rédigées en anglais. Les modules sont répartis en trois sections.

La première section (quatre modules) propose une introduction à l'étude des religions par Tim Jensen et Annika Hvithar basée sur un manuel du post-obligatoire dont Tim Jensen est également co-auteur. En voici les titres : « contenus et approches disciplinaires », « philosophie de la religion », « la religion comparée » et « sociologie des religions ». Des questions telles que « qu'est-ce qu'une religion ? » ou « comment l'étudier ? » y sont abordées.

La deuxième section (dix modules) est composée de modules d'introduction à différentes traditions religieuses : deux sur le bouddhisme (Giovanni Lapis), deux sur le christianisme (Anna van den Kerchove et Renaud Rochette, rejoints par Isabelle Saint-Martin pour le 2^e module), un sur le daoïsme et un sur l'hindouisme (Giovanni Lapis), deux sur l'islam (Nicolle Samadi), deux sur le judaïsme (l'un de Stéphanie Laithier, l'autre de Laurent Klein). Les traditions religieuses y sont considérées dans leurs dimensions historiques, doctrinales, rituelles, sociales et artistiques.

La troisième section (six modules) met l'accent sur des problématiques liées d'une part à la coexistence et aux conflits entre religions, d'autre part à leurs différences et similitudes. Elle est composée de modules sur la diversité religieuse dans l'Europe contemporaine (Mariachiara Giorda et Louis Hourmant), sur les religions et le corps (Beatrice Nuti), sur les religions et les fondamentalismes (Maria Bombardieri), sur les religions, les migrations et les minorités (Maria Rizzuto), sur les trois religions monothéistes dans l'Espagne médiévale et la Sicile (Renaud Rochette), sur les grandes fêtes religieuses (Renaud Rochette, Stéphanie Laithier, Laurent Klein et Isabelle Saint-Martin).

Un module transversal (Giovanni Lapis) chapeaute l'ensemble : il propose un double itinéraire, l'un à travers la section consacrée aux différentes approches théoriques, l'autre en proposant des entrées thématiques. Les thèmes proposés sont les suivants : fondateurs et origines, divinités et êtres sacrés, textes sacrés et autres textes importants, principales doctrines, autorité et organisation religieuse, rites principaux et pratiques, religion et société, religion, culture et arts,

religion et modernité, rencontres entre les religions.

Chaque module est composé de 3 à 12 sections qui correspondent à autant de sous-thèmes différents. La liste de ces sections apparaît dans une échelle numérique en haut du document. On y trouve une introduction au thème général, une table des matières interactive, puis, pour chaque sous-thème, une ou plusieurs sources commentées. Chaque section propose deux possibilités de visualisation : une pour les élèves avec les sources proposées à l'analyse, assorties d'une ou de plusieurs pistes de réflexion (onglet en-haut à droite), une pour les enseignant·e·s avec des informations sur le sous-thème traité et sur les sources proposées aux élèves. Un onglet permet de passer de la fiche élève (qui peut être utilisée à la manière d'un manuel) à la fiche enseignant·e. Parmi les sources proposées aux élèves figurent des ressources de types variés : textes, images, audio, vidéos. Un onglet bleu situé sur la table des matières permet d'accéder à une page proposant des objectifs d'apprentissage, une bibliographie, une webographie, une liste de ressources didactiques supplémentaires et, parfois, à travers des mots clés, des liens vers d'autres sections du module. Un tutorial très utile (accessible depuis la page « Digital Modules ») est proposé pour guider le novice dans l'utilisation des modules.

3 Intérêt et limite

Il ne fait aucun doute que l'on est en présence d'une ressource numérique riche et de haute qualité. On saluera en particulier le parti pris de proposer une approche scientifique des faits religieux ce qui se reflète notamment dans le choix des auteur·e·s des modules, qui sont toutes et tous des spécialistes académiques des traditions religieuses et des thématiques traitées, mais aussi dans les cadrages proposés qui sont ceux des sciences des religions. L'approche à la fois encyclopédique (par tradition religieuse) et comparative est également un point fort de ces modules. Ils permettent des approfondissements dans une religion particulière (par rapport à ses éléments constitutifs et en regard de la diversité présente en leur sein), et offrent la possibilité d'aborder des problématiques anthropologiques et des questions de société de manière transversale. Selon une perspective propre aux sciences des religions, les religions y sont en effet conçues autrement que comme des îlots qui s'expliquent uniquement à travers leur propre système de représentation. Les modules introductifs donnent un aperçu de diverses approches disciplinaires applicables à l'objet « religion » (philosophie, sociologie et histoire comparée des religions), sans toutefois couvrir ou en exploiter tous les domaines et aspects.

La richesse des ressources est assurément un point fort de ce site. Il reste cependant à savoir comment les enseignant·e·s transposeront dans leurs cours les contenus proposés. Certes les modules contiennent des pistes didactiques dont certaines sont très inspirantes, mais ces dernières donnent peu d'indications sur la façon d'exploiter les réponses des élèves. De même, on peine à trouver des indications sur la façon dont les enseignant·e·s pourraient tirer avantage du format numérique proposé. On notera également que la question de la progression des apprentissages n'est que très superficiellement esquissée, les modules étant conçus hors plan d'étude, selon une logique académique « classique », avec ses avantages et ses inconvénients. Par ailleurs si l'on peut saluer l'option prise en faveur d'un fort multilinguisme (toutes les pages « élèves », hormis celles du premier module, sont proposées en six langues), de nombreuses fiches enseignant·e n'existent qu'en anglais et certaines traductions proposées demanderaient à être revues en profondeur.

Les quelques limites indiquées n'ont aucunement pour but de dissuader les enseignant·e·s de visiter ce site dans lequel ils et elles sauront à coup sûr puiser des éléments pertinents pour leur enseignement sur les religions. Espérons que les responsables du site auront la possibilité d'en faire évoluer les contenus, de manière à ce que ces derniers soient en phase à la fois avec les produits de la recherche scientifique et avec une actualité qui ne cesse de se renouveler.

Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud, nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

www.zfrk-rdsr.ch

