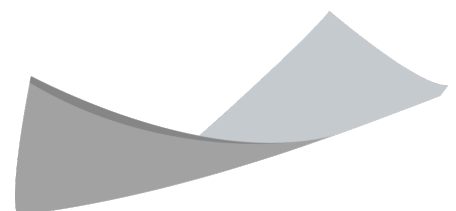




Communication

ENSEIGNER LES FAITS RELIGIEUX ET LES QUESTIONS SOCIALES VIVES: DE L'UNIVERSITE A L'ECOLE

Nicole Durisch Gauthier



ENSEIGNER LES FAITS RELIGIEUX ET LES QUESTIONS SOCIALES VIVES: DE L'UNIVERSITE A L'ECOLE

Nicole Durisch Gauthier

1. Introduction

« *En France, les tabous sont la religion, l'armée, la mort et certains sujets politiques* ». (Baur, 1997, p. 147).

Ce qu'André Baur affirme à propos de la référence religieuse dans le dessin de presse rejoint les constatations faites par André Kaspi à propos de l'enseignement de l'histoire :

« Toutes les enquêtes démontrent que les professeurs français d'aujourd'hui mentionnent trois sujets difficiles. Je les cite dans le désordre. D'abord, *la religion*, le fait religieux comme le disent les experts. (...). Puis deuxième sujet difficile, les Etats-Unis, c'est-à-dire la société américaine avec ses qualités et ses défauts (...). Enfin, troisième sujet difficile, la Shoah » (Kaspi, 2006, p. 10-11).

Les questions sociales vives (QSV) liées aux religions sont présentes en histoire, mais aussi dans d'autres disciplines des sciences humaines (géographie, éducation à la citoyenneté et, bien entendu, histoire et sciences des religions). Elles entrent à l'école principalement par trois voies : par les savoirs enseignés, par les questions des élèves concernant des faits d'actualité ou de société, mais aussi par les demandes des familles concernant des pratiques religieuses des élèves¹.

Les réponses politiques et institutionnelles apportées à ces questions divergent selon les pays, les régions et même les établissements. Le devoir d'abstention et de réserve en

¹ Les interférences entre pratiques religieuses et pratiques scolaires ont donné lieu à une jurisprudence qui est très bien étudiée. Voir en particulier Mayer (1998), Bellanger (2003), Franck & Jödicke (2009). Il manque en revanche des études empiriques abordant la diversité des situations vécues en classe. Une équipe de la HEP-Vaud entend conduire une telle étude d'ici à deux ans.

matière religieuse et d'incroyance qui frappe la puissance publique en France² et dans certains cantons suisses rend problématique non seulement le traitement des QSV liées aux religions, mais l'enseignement des faits religieux dans leur ensemble. La question qui se pose dès lors est la suivante : comment traiter des faits religieux en classe - et *a fortiori* les QSV -, sans enfreindre le devoir de réserve ou, en d'autres mots, comment parler de faits religieux sans refroidir ou réduire les thématiques et en gardant la rationalité scientifique comme horizon d'analyse ?

Le présent article entend proposer et soumettre à la discussion des éléments méthodologiques pour le traitement scolaire des faits religieux³ en général et des questions sociales vives en particulier. Il se déploie selon quatre parties, suivies d'une conclusion générale. Après un bref descriptif des finalités actuelles assignées à l'enseignement des faits religieux, nous nous intéresserons plus particulièrement aux sciences religieuses telles qu'elles sont enseignées à l'université. À travers la mise en évidence des caractéristiques fondamentales de la discipline savante, science de référence, nous tirerons des éléments méthodologiques pour le traitement des faits religieux à l'école. Ceux-ci nous conduiront ensuite à présenter deux types de débat conduits en classe autour de la thématique des « sectes », analysée sous l'angle des QSV. Les propositions et réflexions qui sont exposées se fondent à la fois sur des savoirs théoriques et sur des savoirs d'expériences acquis en tant que chercheuse, enseignante et formatrice en didactique de la discipline appelée « histoire et sciences des religions »⁴.

² Avec la loi du 15 mars 2004 proscrivant le port de signes religieux à l'école, ce devoir de réserve et d'abstention est également imposé aux élèves en France. Ce n'est pas le cas en Suisse où, en vertu de la liberté de croyance et de culte, l'on considère les élèves de l'école obligatoire libres d'exprimer leur appartenance religieuse. En France, une distinction doit être faite entre l'espace public qu'est l'école et l'espace civil où le citoyen peut jouir pleinement de ses droits, cf. Kintzler, (2007).

³ J'utiliserai dans cet article les termes « phénomènes religieux » et « faits religieux ». Je comprends le « phénomène » comme « ce qui se manifeste à nous en tant que cela est pensé comme objet », en d'autres termes comme l'objet même des sciences religieuses. Je comprends « faits religieux » comme « ce que produisent les sciences religieuses une fois les phénomènes religieux passés au filtre linguistico-catégoriel de la discipline ». Le phénomène est ce que l'on observe, le fait est ce que l'on tire de cette observation, donc ce que l'on enseigne dans les écoles.

⁴ La discipline « Histoire et sciences des religions » a été introduite en 2001 dans le canton de Vaud, comme option complémentaire au gymnase (post-obligatoire). Elle fait désormais aussi partie, avec l'histoire et la géographie, des disciplines de sciences humaines enseignées dans le cadre de la maturité spécialisée option pédagogie. La notion de « Question sociale vive » a été retenue dans le projet de plan d'études élaboré en cette année 2009 dans le cadre de la conférence de file. Voir les plans d'études relatifs à ces deux voies.

2. Brève présentation des finalités assignées à l'enseignement des faits religieux à l'école

Le paysage religieux de la Suisse, comme celui d'autres pays européens, a subi une forte mutation ces dernières décennies. Trois nouveautés se conjuguent : une augmentation de la pluralisation religieuse⁵, une désaffection des Eglises traditionnelles pour de nouvelles formes du croire et une baisse générale des connaissances religieuses ou du moins une difficulté à organiser les informations disponibles⁶. Cette situation n'est évidemment pas sans incidence sur l'école. La plus grande mixité religieuse à l'école entraîne des situations où le respect des convictions de chacun se heurte à l'intérêt collectif de la classe. Le mouvement de sécularisation bouscule les relations traditionnelles entre les Eglises historiques et l'école. Enfin, l'inculture religieuse, jugée problématique à quatre égards, détermine les finalités suivantes d'un enseignement consacré aux faits religieux :

- disposer des clés nécessaires pour lire et interpréter les œuvres de notre patrimoine culturel ;
- être préparé à vivre la diversité religieuse au quotidien (éducation à l'altérité) ;
- comprendre le monde dans lequel nous vivons ;
- trouver une place dans ce monde en tant que citoyen⁷.

Si ces finalités sont désormais banales⁸ et l'importance d'un enseignement non confessionnel relatif aux religions une idée largement répandue en Europe, la question de la mise en œuvre concrète d'un tel enseignement reste très discutée. Deux craintes prédominent. D'un côté on craint que l'enseignant glisse vers un discours apologétique qui contrevienne à la neutralité religieuse de l'école. De l'autre, il existe une méfiance importante de la part des croyants face à une approche historique et critique qui pourrait porter atteinte aux religions (Borgeaud, 2004, p. 16). Face à ces deux craintes et pour sortir de ce dos-à-dos entre discours croyant et discours scientifique réductionniste, il me semble nécessaire de dégager les caractéristiques principales de la discipline « Histoire et sciences des religions », ceci afin de mieux exploiter les possibilités méthodologiques qu'elle offre.

⁵ Baumann & Stolz (2009), p. 17-18.

⁶ Si des auteurs n'hésitent pas à parler d'analphabétisme religieux, d'autres tempèrent le constat d'inculture religieuse en mettant davantage l'accent sur l'incapacité des jeunes à organiser l'information ainsi que sur l'existence d'une culture « éclatée, non structurée et émotionnelle, privée de recul critique », Estivalèzes (2005), p. 58.

⁷ L'ensemble de ces finalités apparaissent dans la partie « Intentions » du plan d'études vaudois (2006) conçu pour les degrés -2 à 9 de l'école obligatoire.

⁸ Voir les commentaires critiques de Borne & Willaime (2007), p. 209-215.

3. Histoire et sciences des religions

3.1. A l'Université

La discipline académique qui étudie les religions de manière non confessionnelle⁹ est connue sous différentes appellations : histoire des religions (*storia dei religioni*), science des religions (*Religionswissenschaft*), histoire et sciences des religions. Reflets d'héritages culturels et historiques spécifiques, ces appellations renvoient à des définitions différentes de la discipline dans ses rapports aux autres sciences. La question principale qui se pose est la suivante : s'agit-il d'une discipline autonome avec ses méthodes propres ou a-t-on affaire à une supra-discipline qui regroupe plusieurs disciplines des sciences sociales et humaines, de façon comparable aux sciences de l'éducation ? Quelle que soit la réponse à cette question, un constat s'impose : la discipline est au carrefour de plusieurs disciplines des sciences humaines.

« Loin de pouvoir se définir comme une province aux frontières naturelles, occupant un espace parfaitement délimité à l'intérieur des sciences humaines, l'histoire des religions, qui se veut science d'observation autant que discipline historique, n'en finit pas de rechercher son identité propre. Elle recherche cette identité, et revendique son autonomie, non loin mais à l'écart de la théologie, aux confins de la philologie, de l'histoire et de l'anthropologie, tout en se permettant quelques incursions du côté du droit, de la psychologie et de la philosophie » (Borgeaud, 1999).

Outre sa dimension interdisciplinaire, l'histoire et sciences des religions – je reprends l'appellation vaudoise - se caractérise par une approche non confessionnelle des phénomènes religieux. Qu'est-ce que cela implique ? Régis Debray utilise, à ce propos, la métaphore suivante : l'approche non confessionnelle c'est le « on » civilisationnel, l'approche confessionnelle c'est le « je », à savoir une appréhension subjective d'une foi vécue. Les sciences et l'école s'occupent du « on », c'est-à-dire du fait religieux observable, les religions du « je », c'est-à-dire de la foi¹⁰. Si les spécialistes s'accordent sur la nécessité d'une approche distanciée et objectivante des phénomènes religieux, rares sont ceux qui proposent des méthodes qui puissent être utilisées dans les écoles. La méthode comparée – celle qui consiste non pas à rechercher les éléments communs, mais à faire s'évanouir les évidences - est certes féconde dans le monde de la recherche, mais elle est restée difficile à mettre en œuvre dans les classes en raison de l'érudition qu'elle suppose¹¹. La méthode phénoménologique, qui consiste à vouloir saisir l'*essence*

⁹ Les interrogations et débats qui ont lieu aujourd'hui autour de la déconfessionnalisation de la théologie montrent qu'il n'y a pas consensus autour de cette problématique. De plus, s'il s'agit de déconfessionnaliser, c'est bien qu'il y a confession.

¹⁰ Debray (2002/3), p. 177.

¹¹ Borgeaud (1999), citant Jean-Pierre Vernant, décrit la pratique actuelle de la comparaison comme une « affaire de spécialistes ». Il s'agit en effet de formuler, à partir d'un champ dont on maîtrise la langue, l'histoire et la culture, des questions qu'on adresse aux spécialistes d'un champ voisin.

du phénomène religieux, participe quant à elle d'une quête du sacré qui, pour de nombreux intervenants, n'a guère sa place à l'école. Quant à l'approche « extérieure » du phénomène religieux, sa définition et la mise en œuvre qui en découle est des plus floues : s'agit-il d'une approche descriptive qui ne laisse pas place à l'interprétation ? Dans ce cas, on quitte le domaine de la science¹². S'agit-il de s'intéresser aux faits et non aux sens que leur donnent les croyants et à la motivation de ces derniers ? Dans ce cas, on renonce aux acquis de l'anthropologie sociale où la question du sens individuel et collectif donné aux faits est primordiale. S'agit-il de laisser à la théologie le monopole de l'approche « intérieure » ? Dans ce cas, on prive la discipline d'une approche compréhensive du phénomène religieux si utile lorsqu'on étudie *l'autre* et *l'ailleurs*¹³.

3.2. A l'école

Un enseignement relatif aux religions à l'école ne peut faire l'impasse sur le caractère interdisciplinaire de la discipline. Que les phénomènes religieux soient abordés dans le cadre d'une discipline spécifique ou de manière transversale, l'enseignant devra emprunter des démarches qui relèvent de l'histoire, de la géographie, du français ou de la philosophie, pour citer des disciplines scolaires. Ce faisant, le risque est toutefois grand de dissoudre l'objet religieux ou de l'interpréter de façon réductionniste. Comment dès lors rendre justice au domaine particulier que constitue la religion ?¹⁴ Les quelques éléments méthodologiques développés ci-dessous devraient fournir une première orientation¹⁵ :

1. **Les phénomènes religieux sont multidimensionnels** et à ce titre il faut privilégier **une approche pluridisciplinaire sinon interdisciplinaire**. Prenons l'exemple de la crucifixion du Christ. Pour comprendre les sens qu'elle a pu prendre pour les chrétiens, je peux l'aborder à travers les textes des Évangiles (philologie historico-critique), à travers ses représentations iconographiques

¹² L'activité interprétative et explicative intervient à tous les niveaux de l'activité scientifique, depuis la définition des problèmes jusqu'à leur solution (Cuin, 2000, p. 45).

¹³ Estivalèzes (2005), p. 256, parle d'« herméneutique compréhensive ». Cette démarche est aussi celle de l'anthropologie religieuse : il s'agit de se mettre à la place du croyant à *des fins de connaissance*. Le but n'est pas simplement de traduire le point de vue de « l'autre », mais aussi d'*en proposer une explication*, cf. Nicolas (2008), p. 96-97.

¹⁴ Certes, la religion n'est pas un domaine séparé de la culture, un « phénomène *sui generis* ». Si c'était le cas, on pourrait l'étudier en dehors de son contexte historique, philologique et culturel. Mais à l'inverse, il semble difficile de renoncer à toute prise en compte d'une différence spécifique distinguant le religieux du non-religieux. Mauss (1968) pose le problème de la façon suivante : « Il n'y a pas en fait une chose, une essence, appelée Religion ; il n'y a que des phénomènes religieux, plus ou moins agrégés en des systèmes qu'on appelle des religions et qui ont une existence historique définie, dans des groupes d'hommes et dans des temps déterminés ».

¹⁵ Une partie de ces éléments ont été explicités par mon collègue Claude Welscher. Je le remercie vivement de m'avoir autorisée à les reprendre ici.

(histoire de l'art), à travers les témoignages écrits du début du christianisme (histoire), à travers la notion de sacrifice (anthropologie, psychologie), à travers la réflexion autour du motif de l'Agneau de Dieu (théologie), etc. Toutes ces approches concourent à répondre à la même question, aucune n'exclut l'autre.

2. **Les phénomènes religieux existent au travers du discours que l'on porte sur eux.** Ceci est vrai aussi bien pour les discours des sciences humaines que pour les discours croyants. Un enseignement relatif aux religions est tenu de **mettre en évidence le statut de ces différents discours et les enjeux qui leur sont liés.** Prenons l'exemple des deux récits de création de la Genèse. Les lectures proposées varient aussi bien dans le champ scientifique (lectures historico-culturelle, psychanalytique, fonctionnaliste, etc.) que dans le champ religieux (lectures littéraliste, symbolique, etc.). Il ne s'agit pas de déclarer une lecture supérieure à l'autre, d'en dénigrer une au profit de l'autre, mais de saisir la nature de chacune de ces lectures et les enjeux symboliques, historiques, culturels et politiques qui leur sont liés.
3. **Les phénomènes religieux ont une cohérence interne qu'il s'agit de saisir.** Les croyants d'une religion proposent une vision du monde que l'on peut s'efforcer de comprendre pour elle-même. Ainsi, si pour un croyant il est acceptable que Muhammad se rende de la Mecque à Jérusalem en une nuit et qu'ensuite il monte au ciel sur une monture blanche, **même si je ne peux y adhérer scientifiquement, il est tout à fait possible d'intégrer cette donnée dans un système explicatif logique.** Il s'agit bien, dans une certaine mesure, de « croire avec », mais en se gardant de légitimer des croyances, des pratiques ou des attitudes que l'on réprouve. La notion de « croire avec » ne doit en aucun cas être un viatique pour la naïveté.
4. **Les phénomènes religieux ne se laissent pas enfermer dans une définition traditionnelle de la religion.** L'enseignement ne peut se cantonner à un inventaire des « grandes religions ». L'enseignant comme l'élève doivent être conduits à **s'interroger sur ce qui constitue leur objet**, à préciser ses contours, à identifier ses limites, à repérer ses interférences avec d'autres domaines de la culture. Ce qui caractérise les sciences des religions, c'est une interrogation continue sur ce que signifie « croire » et « pratiquer ». Cette interrogation peut être conduite, par exemple, sur le caractère « religieux » d'idoles modernes dans le monde de la musique rock ou sur des rassemblements collectifs fortement ritualisés tels que les matchs de football. Un enseignement relatif aux religions doit savoir **quitter le centre pour investir les marges.**

4. Comment traiter les QSV liées aux religions ? Deux exemples de débat conduits en classe autour de la question des « sectes »

Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, dans leur inventaire de la place des faits religieux dans les programmes français d'Histoire, de Géographie et d'Education civique au collège et au lycée font le constat suivant : « En fait, les lacunes concernent sans doute moins la dimension culturelle [des faits religieux] que la compréhension du monde d'aujourd'hui » (p. 107). Cette compréhension du monde implique sans nul doute l'intelligence des éléments culturels et historiques qui le constituent. Mais elle implique aussi de tenir compte des questions qui préoccupent les élèves et qui sont discutés dans la société. Ces enjeux de société, l'école, on le sait, ne les aborde qu'avec circonspection¹⁶. De leurs côtés, les recherches en didactique autour du traitement des QSV sont récentes et complexes, ne serait-ce qu'à cause des obstacles que rencontrent les enseignants lorsqu'ils souhaitent aborder des thématiques vives dans leur classe¹⁷.

Dans cette partie je souhaiterais exposer deux stratégies didactiques pour le traitement de QSV liées aux religions : le débat « pour » ou « contre » et le débat joué¹⁸. Les deux dispositifs présentés ont été mis en œuvre dans des classes. Ils portaient sur une thématique spécifique au champ de l'histoire et sciences des religions, mais qui peut aussi intervenir dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté et en histoire : la question des « sectes »¹⁹. Les deux débats n'avaient pas les mêmes objectifs: dans le premier cas, le débat, qui intervenait en fin de séquence, visait à ce que les élèves mobilisent des savoirs vus en classe autour de l'analyse de la controverse. Dans le second cas, le débat, qui a constitué le moment central de la séquence, visait à ce que les élèves se détachent de leurs préjugés pour mieux problématiser le phénomène²⁰.

4.1. Choix de la thématique

Année après année, les élèves du secondaire II demandent à traiter de la question des sectes au sein du cours d'histoire et sciences des religions. Ce souhait, formulé en début d'année, répond aux exigences des plans d'études²¹.

¹⁶ Voir les remarques de Heimberg (2007), p. 7-8 à propos de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

¹⁷ A la HEP de Lausanne, plusieurs étudiants, désirant travailler sur des questions sociales vives, se sont vu mettre des freins par leur directeur d'établissement. Il s'agissait d'un projet autour de la construction de minarets en Suisse et de divers projets de recherche autour de la mort.

¹⁸ Différents auteurs ont mis en évidence ces dernières années l'importance des débats comme stratégie didactique à l'enseignement des QSV. Un résumé détaillé des différentes positions est disponible dans la lettre d'information n° 27 de l'INRP, rédigée par Cavet (2007).

¹⁹ En éducation à la citoyenneté (démocratique), la problématique des sectes peut être utilement liée à celle des intégrismes. En histoire, l'apparition de l'anabaptisme au début de la Réforme en Europe ou la diversification des sectes protestantes dans les Etats-Unis du 19^e siècle sont des thématiques intéressantes, ne serait-ce que parce que ces mouvements sont encore présents aujourd'hui.

²⁰ Ce débat a été conduit dans deux classes par Séverine Desponds et Gaële Féret dans le cadre d'un travail de mémoire à la HEP Vaud (2008). Il s'agissait d'une classe de première année de gymnase en histoire et d'une classe de troisième année de gymnase en histoire et sciences des religions. Les objectifs sont décrits aux pages 22 et 23 du mémoire.

²¹ Le plan d'études de l'école de maturité dans le canton de Vaud, p. 153, souligne la nécessité de « travailler les concepts liés aux phénomènes religieux qu'il est appelé à appréhender. Cela implique que l'élève

Le traitement de cette problématique est délicat : la plupart des élèves sont convaincus de la dangerosité des sectes sans même s'être demandé ce que recouvrait ce terme, qui l'utilisait et dans quels buts. D'un autre côté, il n'est pas rare que les classes accueillent des élèves dont la religion est catégorisée comme « sectes » par différentes instances. Faut-il dès lors renoncer à la thématique ? Que faire de la demande des élèves qui désirent l'aborder ? *Quid* de la nécessité de s'interroger sur le monde d'aujourd'hui ? Comme d'autres, nous pensons que le débat est un moyen pédagogique privilégié pour aborder les QSV en classe. Il permet aux élèves d'exprimer des inclinations personnelles, d'utiliser leurs savoirs sociaux tout en entrant dans un processus de mise à distance.

4.2. Une QSV ?

Si l'on se fie aux critères de Legardez & Simonneaux (2006), la question des sectes peut être considérée comme triplement vive. Tout d'abord, elle est vive dans la société : elle interroge les représentations sociales des élèves et elle suscite des débats juridiques et médiatiques. Ensuite, elle est vive dans les savoirs de référence : les divers spécialistes ne sont pas d'accord sur la réalité que recouvre le terme « secte », sur son usage et sur les enjeux que cette question représente pour la société. Enfin, la question des « sectes » est vive dans les savoirs scolaires comme en témoignent les demandes de conseil et d'information formulées par nombre d'enseignant-e-s romands sur ce thème²².

4.3. Autopsie d'une controverse : le travail en amont

Dans une question controversée comme celle des sectes, il n'est pas inutile de s'intéresser aux différentes définitions qui sont données à ce terme. Une étude de ces définitions met en évidence d'une part, la pluralité des instances de définition (Etat, Eglises, sciences sociales, sciences historiques, associations militantes), et d'autre part, la diversité des discours scientifiques auxquels elles ont recours (discours juridique pour l'Etat, théologique pour les Eglises, sociologique et historique pour les sciences sociales et historiques, psychologique ou psychiatrique pour les associations militantes). Elle permet aussi de mettre en évidence la diversité des positions défendues (neutres,

s'interroge sur des notions comme ...“sectes”». Rien n'est dit, en revanche, sur la façon de travailler cette notion. Dans le canton de Fribourg, le plan des études gymnasiales mentionne également les « sectes » dans le cadre du cours de science des religions. Il s'agit d'amener les élèves à « faire preuve de discernement face aux sectes et à l'occultisme ». Plus qu'un objectif de connaissance, il s'agit ici de prémunir les élèves contre le danger des sectes. Notons que dans le canton de Vaud, aux degrés -2 à 9 de l'école obligatoire, « l'élaboration d'une pensée critique, autonome et capable de résister au racisme et au sectarisme » fait également partie des finalités de l'enseignement des faits religieux.

²² Il existe, en Suisse romande, un Centre chargé de répondre aux questions des professionnels et particuliers concernant les groupes spirituels, religieux ou ésotériques ainsi que sur les dérives sectaires (www.cic-info.ch). Depuis son ouverture, en 2001, 75 demandes sur les 279 émanant des milieux scolaires ont porté sur le problème de la définition de la notion de « secte » (information aimablement transmise par la directrice du Centre que je remercie ici). Cette statistique n'inclut pas les demandes portant sur des groupements particuliers ou sur les critères de dangerosité, dossiers qui sont également utilisés dans les classes.

favorables, défavorables) et les enjeux qui leur sont liés. Enfin, et ce n'est pas la moindre des choses, elle permet de montrer que sous un terme peuvent se cacher des réalités fort diverses.

4.4. Le travail en classe : deux exemples de débat

Le premier débat mis en œuvre dans une classe de 3^{ème} année de gymnase était du type « pour » ou « contre ». Il a fait suite à une présentation par l'enseignante des différentes définitions du terme « secte », suivie de l'étude d'un exemple concret, celui des Témoins de Jéhovah. Le débat a porté sur le thème suivant : « Faut-il interdire les sectes » ? Chaque groupe avait à sa disposition trois documents. Pendant 12 minutes, les deux groupes ont échangé leurs arguments à tour de rôle, en variant les orateurs. Les arguments ont été notés au tableau (annexe 1). Les élèves ont reçu la semaine suivante une feuille récapitulant le débat ainsi qu'une liste de critères de dangerosité établie par un groupe de juristes genevois²³.

Le deuxième débat mis en œuvre a été du type « débat joué ». Les rôles retenus ont été les suivants : un défenseur des victimes de sectes, un défenseur des droits humains, un policier de la sûreté, un juriste, un sociologue, un historien des religions et un journaliste. Les élèves ont reçu une carte avec une brève description de leur rôle, de leur position dans le débat, des exemples d'arguments et éventuellement des indications comportementales. Ils recevaient également des documents d'où ils avaient la possibilité de tirer des arguments.

4.5. Limites et avantages des deux dispositifs

La mise en œuvre et l'exploitation de débats sont des activités qui appellent nombre de commentaires. Nous nous limiterons ici à quelques remarques.

Le premier débat s'est déroulé après une présentation théorique et une étude de cas relativement détaillés. Il a donc davantage servi à l'intégration des savoirs qu'à une co-construction des savoirs entre enseignante et élèves. En ce sens, il n'est certainement pas exemplaire du traitement d'une QSV à l'école.

Dans le second débat, les élèves ont davantage été exposés à un conflit cognitif qu'ils devaient résoudre par eux-mêmes. Ils ont néanmoins souffert d'un temps de préparation trop bref. Certains élèves ont eu de la peine à intégrer les arguments propres à leur rôle : c'est le cas en particulier du « sociologue » et de « l'historien des religions ». Du coup, les élèves ont surtout utilisé et mémorisé le discours médiatique. La raison est double : d'une part, il correspond à l'opinion sociale commune. D'autre part, il est objectivement plus facile à s'approprier qu'une argumentation scientifique. Le risque, lorsqu'on

²³ Bellanger & Montini & Pasquier (2001). La difficulté, dans le traitement d'une QSV, est que l'on oscille entre diabolisation et relativisation excessive. Les critères de dangerosité permettent de rendre les élèves attentifs aux dangers éventuels d'un groupe, quelle que soit l'étiquette qu'on lui prête. La plupart des critères sont liés à un fonctionnement anti-démocratique du groupe (formes de restriction excessive des libertés individuelles et collectives). Cependant, un critère ne suffit pas à lui seul pour qualifier un groupe comme dangereux.

aborde une QSV, de renforcer les représentations de départ n'est donc de loin pas inexistant²⁴.

Une limite majeure des deux dispositifs présentés, surtout le premier, est le peu de marge de manœuvre laissé aux élèves qui se voient remettre une QSV déjà analysée et donc neutralisée par l'enseignant. Il faudrait, dans l'avenir, imaginer un dispositif qui permette aux élèves d'organiser eux-mêmes l'information avant de débattre voire de choisir une forme de débat qui leur convienne²⁵.

Le principal avantage est sans aucun doute le plaisir que les élèves ont pris à débattre. En outre les élèves ont été capables, suite aux deux types de débat, de mobiliser des savoirs relevant des différentes instances présentées ou jouées. Cette mise en pratique d'une approche pluridisciplinaire est importante en ce sens qu'elle représente, on l'a vu, l'une des caractéristiques principales de la discipline.

²⁴ A mes yeux, le traitement d'une QSV en classe ne doit pas avoir pour but d'amener les élèves à modifier leur opinion initiale. Cependant, je ferais une distinction entre l'élève qui a une opinion personnelle et qui, suite à la séquence d'enseignement-apprentissage, est en mesure de mobiliser des approches différentes et celui dont l'opinion personnelle l'empêche de mobiliser ces autres approches. A mes yeux, l'objectif général d'un traitement d'une QSV à l'école est que les élèves acquièrent des outils pour l'analyse d'une controverse - identification des formes de discours, des types d'acteurs et des différents espaces dans lesquels intervient la QSV et non la modification de l'opinion personnelle sur laquelle l'école n'a (heureusement) pas prise. Cela ne signifie pas que l'élève ne change jamais d'opinion.

²⁵ Desponds & Féret (2008), p. 12, font cette remarque : « Si le jeu de rôle est connu dans son principe des élèves de cette génération, le débat télévisé ne semble pas leur être familier. Durant la discussion avec les élèves en fin de séquence, une élève a regretté que le débat n'ait pas pris la forme d'un « vrai débat ». Pour elle, les experts auraient dû intervenir sur des témoignages. Le modèle auquel elle fait référence correspond à une émission de type « ça se discute » (...). Elle peut également faire référence à un type de débat politique dans lequel un pupitre surélevé est placé à distance de la table des débats, pour des experts ».

5. Conclusions générales

Au terme de ce parcours qui nous a conduit des finalités d'un enseignement des faits religieux à deux exemples de débats conduits en classe, il nous semble pouvoir exposer six principes généraux relatifs à l'enseignement des faits religieux :

- éviter les approches apologétique et réductionniste,
- privilégier une approche pluridisciplinaire voire interdisciplinaire des faits religieux,
- mettre l'accent sur les différents types de discours (scientifiques et croyants) portés sur les phénomènes religieux, leur statut et les enjeux qui leur sont liés,
- dégager la cohérence interne des phénomènes sans tomber dans la naïveté,
- s'interroger sur ce qui constitue les différents objets de la discipline en s'intéressant aux marges des phénomènes étudiés,
- parler de la tradition judéo-chrétienne comme si elle était la religion d'un autre²⁶.

Ces principes, à mes yeux, sont également importants pour le traitement de QSV liées aux religions. Ils ressortent d'une réflexion épistémologique autour de la discipline « histoire et sciences des religions » ainsi que du souci d'une transposition des approches savantes au contexte scolaire. Le défi est de taille puisqu'il n'existe à peu près aucun domaine où l'écart entre recherches scientifiques et enseignement scolaire est aussi grand²⁷. Cet article tente de le relever, nourri à la fois des savoirs d'une discipline académique qui remonte au 19^e siècle et de la nécessité de frayer des voies, d'expérimenter des solutions au sein d'une discipline scolaire qui, dans sa version non confessionnelle, n'existe que depuis peu.

²⁶ La nécessité d'une ouverture sur les autres religions se double d'un effort tout aussi indispensable d'objectivation de la tradition dominante. Il ne s'agit pas seulement de s'ouvrir aux autres, mais également de reconnaître l'*autre* en nous, cf. Borne & Willaime, 2007. p. 75.

²⁷ Voir, par exemple, les mélanges que font les manuels scolaires officiels entre données historiques et données bibliques, cf. *Sciences et vie*, 2003.

Bibliographie

- Baur, A. (1997). Le dessin d'actualité. In H. Lethierry (Ed.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (vérité et sévérité)*. De Boeck : Bruxelles.
- Bellanger, F. & Montini M. & Pasquier E. (2001). *Vos droits face aux dérives sectaires*. Genève : éditions du Tricorne.
- Bellanger, F. (2003). Le statut des minorités religieuses en Suisse. In *Archives de Sciences sociales* (121), 87-99.
- Borgeaud Ph. (2004). *Aux origines de l'histoire des religions*. Seuil/La librairie du XXIe siècle : Paris.
- Borgeaud, Ph. (1999). Qu'est-ce que l'histoire des religions ?. In *Equinoxe. Revue des sciences humaines* (21), 76-83.
- Borne D. & Willaime J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Armand Colin : Paris.
- Cavet A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ? In *Lettre d'information 27*, Paris : INRP.
- Cuin, C.-H. (2000). *Ce que (ne) font (pas) les sociologues. Petit essai d'épistémologie critique*. Genève : éditions Droz.
- Debray, R. (2002/3). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? *Revue Études* (397), 169-180.
- Desponds S. & Féret G. (2008). *L'utilisation d'un débat joué pour transmettre la complexité de la notion de « secte » en didactique d'histoire et sciences des religions*. Lausanne : mémoire HEP.
- Estivalèzes M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- Frank C. & Jödicke A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse : thématiques, problèmes, évolutions. In M. Baumann & J. Stolz (Dir.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de la diversité*. Genève : Labor et Fides.
- Gisel P. & Tétaz J.-M. (2002). *Théories de la religion*. Genève : Labor et Fides.
- Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. In *Education en contextes pluriculturels : La recherche entre bilan et perspective*. Genève.
- Kaspi, A (2006). Enseigner les questions difficiles. In *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*. Actes du séminaire européen, Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche: DESCO.
- Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin : Paris.

- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. In M. Tozzi et R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*, Paris : L'Harmattan, 95-119.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF éditeur.
- Gaudin, Ph (2008). Le fait religieux, une approche transdisciplinaire ? In *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*. Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, Paris : ADAPT Editions, 135-138.
- Mauss, M. (1968). *Œuvres*. T. 1., *Les fonctions sociales du sacré*, Paris : Éd. de Minuit, 93-94.
- Mayer, J.-F. (1998). La liberté religieuse en Suisse. In *Conscience et Liberté* (55), 6-37.
- Nicolas, L. (2008). L'empathie, aporie ou doute méthodologique ? De l'affection à la méthode. In *L'empathie en anthropologie. Journal des anthropologues* (114-115), 91-108.
- Nouailhat R. (2004). *Enseigner le fait religieux. Un défi pour la laïcité* (2^e édition), Nathan/Les repères pédagogiques : Paris.
- Petit J.-C. (2006). Quel avenir pour la théologie ? In *Théologiques 14* (1-2), 11-38.
- Sciences et vie* (2003), Enquête. Religions à l'école. On y enseigne de fausses vérités !.

Sites Internet pour consulter les plans d'études scolaires du canton de Vaud

Plan d'études de l'école de maturité (2009-2010) : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PE_T_EM.pdf (consultation le 05/10/2009)

Plan d'études de la maturité spécialisée orientation pédagogique (2009-2010) : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/M_SOP_repartition_horaire_-_plan_etudes_version_22.07.2009.pdf (consultation le 05/10/2009).

Plans d'études vaudois, degrés -2 + 9 (2006) : <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/> (consultation le 05/10/2009)

Plan d'études romand (en consultation) : <http://www.consultation-per.ch/> (consultation le 05/10/2009)

