

Éthique et cultures religieuses en tension : propos conclusifs

Nicole Durisch Gauthier

1 Un chantier comparatiste

Proposer une conclusion aux contributions de ce volume est une tâche qui n'est pas aisée, tant il existe, dans le seul monde francophone européen et canadien, des façons différentes d'articuler les objets d'enseignement que sont l'éthique/la morale et l'enseignement non-confessionnel des faits religieux. La nécessaire prise en compte des contextes nationaux, voire infranationaux, représente en effet un véritable casse-tête dès lors que l'on se risque à une synthèse ou à une comparaison. La difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit d'articuler des contenus qui proviennent aussi bien du champ de la didactique de l'Éthique et culture(s) religieuse(s) (ECR) et de la morale laïque, que de l'histoire, de la philosophie, de la géographie, de la sociologie ou du droit.

Ces premiers constats ne doivent pas nous décourager.¹ Le détour par l'ailleurs est une démarche extrêmement fertile pour analyser l'ici. C'est particulièrement vrai lorsque l'on se situe dans un champ où de nouveaux enseignements sont reconfigurés ou implémentés – comme en Suisse romande pour l'Éthique et cultures religieuses ou en France pour l'enseignement de la morale laïque – ou vont l'être prochainement – comme en Belgique pour le cours de philosophie et de citoyenneté. Et puis, nous ne partons pas de rien : plusieurs ouvrages récents réunissent des contributions sur les différents systèmes d'enseignement actuels en matière de faits religieux et d'éthique/ de morale présents en Europe et au Québec (par exemple, Lantheaume, 2014 ; Willaime, 2014 ; Saint-Martin & Gaudin, 2014 ; Caulier & Molinaro, 2015). Les articles réunis dans ce volume, bien que centrés uniquement sur des contextes francophones, s'inscrivent clairement dans la perspective de ces études et du chantier comparatiste initié dans les années 2000.

Avec quelle plus-value ? L'une des particularités de ce projet² réside dans le fait qu'il a *pour but de pointer les difficultés et enjeux* propres à ces enseignements, aussi bien sur le plan de la conception des programmes et de leurs finalités, que sur celui de leur réception sociale et de *leur mise en œuvre*. L'objectif n'est pas de dresser un portrait à charge, mais d'analyser plus précisément les points de tension liés à l'enseignement des faits religieux et de l'éthique et de *faire des propositions dans le champ didactique*. En tant que formatrices³ d'enseignant·e·s en Éthique et cultures religieuses, nous sommes en effet particulièrement attentives aux difficultés que rencontrent ou pourraient rencontrer de futur·e·s enseignant·e·s sur le terrain. Or, une telle démarche, qui allie analyses et propositions didactiques concrètes, nous semble apte à fournir des éléments constructifs pour la formation des enseignant·e·s.⁴

Dans la partie qui suit, je reviendrai sur quelques problématiques qui participent du champ des tensions décrites en introduction. La sélection en est forcément subjective : à côté de thèmes alimentés par différentes contributions (neutralité, les convictions comme obstacles à l'apprentissage), figureront des réflexions faisant écho à des enjeux didactiques et de société actuels (thèmes sensibles et questions sociales vives), ainsi que des propositions sur les futurs chantiers à empoigner (recherches empiriques).

2 La neutralité en questions

Si la majorité des auteur·e·s s'accordent à reconnaître l'importance particulière que revêt la neutralité dans le champ de l'enseignement des faits religieux, la nature de cette neutralité, les façons d'en tenir compte et l'appréciation de son influence au sein des systèmes éducatifs varient.

1 Comme cela a été dit en introduction (Desponds, p. 9, note 8), il existe des points de convergence entre les différentes perspectives, notamment à travers le rapprochement qui semble s'opérer entre deux dynamiques : celle d'une déconfectionnalisation de l'enseignement observée en Belgique, au Québec et en Suisse francophone et celle de la mise en place d'une « laïcité d'intelligence » en France, remplaçant la « laïcité scolaire d'abstention » (Borne & Willaime, 2007, p. 59-64).

2 On rappellera que le projet de publication, initié par le colloque organisé à la HEP Vaud, inclut également des articles (Meylan, 2015 ; Welscher, 2015) du volume 1 de la *Revue* ainsi que des articles à paraître dans le volume 4.

3 J'inclus dans ces propos-ci mes collègues Séverine Desponds et Christine Fawer Caputo qui sont également à l'origine du colloque de la HEP Vaud sur ce thème (*Éthique et cultures religieuses en tensions*, 6-8 mai 2015). En revanche, je tiens à préciser que cette synthèse est de ma plume et que j'en assume donc la responsabilité.

4 C'est dans le même esprit et avec des buts semblables que la *Revue de didactique des sciences des religions* dans laquelle sont publiés ces actes a été fondée (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015).

Les écoles publiques, placées sous la responsabilité de l'État, sont soumises au principe de la neutralité (Bellanger, p. 156 et 159). C'est le cas en Suisse, mais aussi en France, en Belgique et au Québec avec des variations quant à la qualification de cette neutralité (confessionnelle, religieuse, philosophique, politique).⁵ En Suisse, le principe de neutralité confessionnelle dans l'instruction publique, entériné dans la Constitution fédérale de 1874 (Scholl, p. 55), s'applique aux contenus d'enseignement ainsi qu'aux enseignant-e-s qui, en tant qu'agent-e-s de l'État, doivent répondre à l'injonction d'adopter une attitude de neutralité. La jurisprudence est plus tolérante pour les élèves (Bellanger, p. 160 et p. 162).⁶ Si le principe de neutralité est affirmé dans les lois scolaires, cela ne signifie pas que les juges le considèrent comme absolu : en Suisse, le Tribunal fédéral précisait en 1997, dans le fameux arrêt relatif au port du foulard par une enseignante genevoise : « [...] un enseignement neutre sous tous ses aspects, est, concrètement, difficilement concevable »⁷ (voir aussi Bellanger, p. 159). Récemment, en 2014, la Cour suprême du Canada affirmait : « [...] d'un point de vue philosophique, la neutralité absolue n'existe pas »⁸ (Bégin, p. 170). On notera que, selon les deux jugements cités, une manière de réaliser la neutralité à l'école est de permettre aux élèves d'exprimer leur diversité d'opinions ou de postures⁹, ce qui rejoint largement les démarches proposées dans les plans d'études et/ou recommandées ou décrites par les auteur-e-s de ce volume (par exemple Zuber, p. 50 ; Curnier, p. 96 et 97 ; Gagnon, p. 107 ; Leleux, p. 123 ; Rondeau, p. 132 et 137).

Plusieurs auteur-e-s ayant participé au colloque questionnent voire critiquent le principe de neutralité. Ils et elles soulignent la non-neutralité de l'École publique et du projet scolaire (Curnier, p. 97 et 100 ; Gaudin, p. 74), remettent en question l'artifice que représente l'escamotage du « je » pour répondre à l'impératif de neutralité scientifique (Welscher, 2015, p. 106, note 11) ou encore la pertinence voire la viabilité d'une neutralité qui consisterait à légitimer les valeurs dominantes ou à se fondre dans la masse (Curnier, p. 100 ; Hirsch, p. 81). Une autre question qui me paraît intéressante à soulever à partir de la contribution sur l'instruction morale et civique au 19^e siècle en Suisse romande est de savoir dans quelle mesure une doctrine d'inspiration chrétienne, qui est détachée des Églises et qui se présente comme une philosophie universelle, peut ou a pu être considérée comme neutre (Scholl, p. 56-57). Cette référence à un modèle qualifié de « supra-confessionnel » – même si ce dernier ne faisait pas forcément consensus – n'est pas sans évoquer les interrogations qui sont développées aujourd'hui à propos de la légitimité, au sein de l'École publique, d'enseignements interreligieux ou de type phénoménologique dans lesquels le christianisme reste la religion de référence à partir de laquelle les autres traditions sont analysées (Meylan, 2015, p. 77-78).

Parmi les questions qui ont été abordées durant le colloque, mais qui mériteraient à notre avis un approfondissement, figurent les rapports qu'entretient la neutralité avec l'impartialité et l'objectivité, deux exigences explicitement liées à la compréhension du phénomène religieux et à la réflexion éthique dans le programme ECR québécois (MEES, 2012, p. 12). L'entrée par ces trois concepts aurait en effet comme vertu d'articuler la question de la neutralité à celle de l'objectivité scientifique, ainsi que de questionner la nature, le rôle et la pertinence de la neutralité axiologique à l'école telle que voulue, par exemple, par le programme ECR québécois (Rondeau, p. 135). Elle permettrait aussi d'investiguer plus avant la question des rapports entre neutralité et impartialité, deux principes souvent associés, mais qui ne sont pas toujours envisagés comme allant de pair, en particulier dans le domaine de la philosophie (Gaudin, p. 74) et de l'éthique où le principe d'impartialité prévaut. Enfin, il serait également intéressant d'investiguer plus avant comment ces principes réputés polysémiques dans l'éducation sont compris et mis en œuvre par les enseignant-e-s (Estivalèzes, 2016, p. 16).¹⁰

5 Par exemple, le site du Ministère de l'éducation nationale en France précise que « la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves » (MENESR, 2016). La Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud de 2011 stipule, à l'art. 9 : « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique ».

6 On note des différences sur ce point entre la France et la Suisse. Par exemple, en France, « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit » (Charte de la laïcité à l'École, art. 14, MENESR, 2016), ce qui n'est pas le cas en Suisse (Bellanger, p. 161).

7 ATF 123 I 296 S. 310.

8 *La cause SL c. CS des Chênes (Drummondville)*, para. 31.

9 Dans l'arrêt cité, le Tribunal fédéral estime qu'« il faut examiner la manière dont l'enseignant vit et présente ses convictions à l'école. En particulier, son devoir de discrétion peut être assoupli s'il met en évidence que son opinion n'en est qu'une parmi d'autres et s'il encourage ses élèves à se déterminer en toute liberté » (ATF 123 I 296 S. 311). La Cour suprême du Canada estime quant à elle que [...] suivant une approche réaliste et non absolutiste, la neutralité de l'État est assurée lorsque celui-ci ne favorise ni ne défavorise aucune conviction religieuse ; en d'autres termes, lorsqu'il respecte toutes les positions à l'égard de la religion, y compris celle de n'en avoir aucune. » (para. 32)

10 Je remercie vivement Sivane Hirsch de m'avoir signalé l'existence de cet article.

3 Les convictions comme obstacles à l'apprentissage scolaire

Parmi les questions posées en introduction du colloque figuraient celles-ci : comment, en enseignant, peut-on respecter les convictions des élèves croyant-e-s ? Et celles des non-croyant-e-s ? Quels sont les obstacles posés par la religion aux apprentissages scolaires ? La contribution qui porte sur l'adoption ou la non-adoption d'une conception sécularisée de la science aborde plusieurs aspects de ces questions (Wolfs & Delhaye). Elle montre, à travers une enquête conduite auprès de 723 élèves, que les convictions personnelles des élèves en matière de religion ont une influence sur leur positionnement par rapport à la science. Or, parmi les facteurs expliquant les différents positionnements, le rapport aux textes (réputés) sacrés semble être une variable décisive. Ainsi l'attribution du statut de « récit symbolique » plutôt que de « récit réaliste » aux textes sacrés favoriserait l'adoption d'une conception sécularisée de la science ou, autrement dit, la reconnaissance de l'autonomie du registre scientifique à l'égard des croyances religieuses. À partir de là, les auteur-e-s proposent plusieurs pistes d'action : donner aux élèves une connaissance mieux informée de l'objet et des limites de la science, faire le même travail avec la croyance religieuse et distinguer les différents registres de discours (Wolfs & Delhaye, p. 23-24). Le travail épistémologique que de telles démarches impliquent touche donc aussi bien aux sciences de la nature qu'aux sciences humaines et sociales : il s'agirait d'apprendre aux élèves les spécificités de la démarche scientifique, mais aussi de prendre acte des différents modes d'interprétation des textes sacrés au cours de l'histoire et dans des contextes culturels différents.¹¹ Cette proposition de recourir à des savoirs scientifiques – dans ce dernier cas on se situe clairement dans le champ de l'Histoire et sciences des religions – pour permettre une prise de distance avec l'objet étudié est également prônée par d'autres auteur-e-s présent-e-s au colloque.

L'un des participants propose, par exemple, d'apprendre aux élèves à substituer aux concepts spontanés des concepts scientifiques selon un processus de secondarisation (Meylan, 2015, p. 92). L'idée est de faire prendre conscience aux élèves que les concepts mobilisés en classe – dont celui de religion – sont des concepts construits qui ne correspondent jamais exactement à une quelconque expérience. La distinction opérée entre outil d'analyse et phénomène étudié permettrait d'introduire de la distance et ainsi de réduire les tensions.

Une autre piste proposée, directement inspirée elle aussi des démarches pratiquées en Histoire et sciences des religions, est le passage par le décentrement – en l'occurrence commencer par l'étude de sources exotiques avant d'étudier les religions présentes dans nos sociétés – de façon à favoriser une posture analytique, non-subjective, et à nous défamiliariser de nos concepts spontanés (Meylan, 2015, p. 92).¹² On remarquera que ce type de démarche va à l'encontre de certains plans d'études qui préconisent plutôt de partir de la réalité de l'élève pour construire des savoirs signifiants (Hirsch, p. 80 ; Perreault, p. 146). Face à cette contradiction, on peut se demander si ce n'était pas finalement l'aller-retour entre aujourd'hui et hier, entre ici et ailleurs qui favoriserait les apprentissages, le choix de partir d'ici ou de là-bas étant surtout dépendant de la situation pédagogique et/ou de l'âge des élèves concerné-e-s.

Outre cette proposition de décentrement par rapport à notre environnement, il y a aussi celle d'une décentration définie comme la capacité de comprendre le point de vue de l'autre. La décentration y est considérée comme étant « un élément central d'une réflexion critique et inclusive des différents points de vue » (Rondeau, p. 137). Mise en lien avec l'étude du phénomène religieux, elle s'acquiescerait en comprenant le sens que l'autre – celui qui appartient à une tradition religieuse particulière – attribue à des expressions du religieux. Proche de la démarche de décentrement proposée plus haut, elle en diffère néanmoins par le fait qu'elle ne vise pas les savoirs des sciences humaines et sociales développés à propos des traditions religieuses, mais l'élaboration d'une pensée éthique à laquelle l'étude des phénomènes religieux serait subordonnée. La question que l'on peut poser ici est celle des finalités de la branche : vise-t-on le vivre-ensemble, l'acquisition de savoirs issus de sciences humaines et sociales ou les deux ? Il serait, à notre avis, erroné de minimiser l'importance des savoirs et démarches proposées par les sciences humaines et sociales pour l'éducation au vivre-ensemble, « le regard instruit sur les choses » (Astolfi, 2008) nous paraissant nécessaire pour mettre en perspective les réponses des élèves et permettre une problématisation qui ne relève pas (uniquement) de l'opinion et de la subjectivité des actrices et acteurs impliqués.

11 Pour une séquence d'enseignement portant sur les différents statuts attribués aux textes bibliques de la création, voir Durisch Gauthier (2014, p. 87-89). Le même article développe également (p. 86-87) différents arguments en faveur d'une formation des enseignant-e-s à l'épistémologie des sciences et à la pratique de l'épistémologie avec les élèves.

12 Dans le cadre des ateliers disciplinaires d'Éthique et cultures religieuses que nous proposons à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous commençons toujours l'année par des exemples tirés de l'Antiquité. Ce choix est moins dicté par un souci de chronologie que par celui de favoriser un dépaysement permettant aux étudiant-e-s de se défamiliariser de leur propre conception de la religion et de travailler sur des phénomènes religieux sans que les dimensions affectives et identitaires soient impliquées de manière trop forte. Une critique pourrait être apportée à cette manière de faire sur le plan scientifique : le maintien des étudiant-e-s dans un récit du passé à l'échelle européenne. Pour une critique radicale d'une histoire hégémonique occidental-centrée, voir Goody (2010).

C'est en lien avec les deux volets du programme québécois (« éthique » et « culture religieuse ») que l'un des auteurs de ce volume développe ses réflexions sur la pensée critique (Gagnon). Il estime que « la posture épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons, en particulier le rapport que nous entretenons à la vérité, est décisive eu égard à la manière dont nous pourrions, ou non, faire preuve de pensée critique ». Plus nous considérerons un savoir comme étant vrai (quel que soit le registre de vérité invoqué), moins nous aurons tendance à manifester de pensée critique à son égard. De même, « si nous considérons les opinions comme dépendant entièrement des personnes (relativisme absolu), l'exercice d'une pensée critique devient totalement inutile » (Gagnon, p. 111). C'est donc, selon l'auteur, en abordant « les savoirs comme autant de constructions viables (et non vraies) et objectivées (et non objectives) » que nous sommes en mesure d'engager une pensée critique (Gagnon, p. 111). La question du relativisme est également abordée dans le cadre d'une autre contribution en lien avec la fonction déontologique de l'enseignement de l'éthique. L'auteure y souligne la nécessité pour l'enseignant-e de ne pas succomber à sa subjectivité et de ne pas « généraliser ses propres normes éthiques sans toutefois sombrer dans le relativisme moral ». « C'est seulement ainsi », ajoute l'auteure, « que l'enseignant-e d'éthique pourra surmonter une tension éventuelle entre son enseignement et la liberté de conscience des élèves » (Leleux, p. 123).

Distinguer les discours et les régimes de vérité qu'ils mettent en œuvre, étudier des contenus qui décentrent l'élève, travailler les rapports au savoir des élèves et des enseignant-e-s font partie des propositions destinées à désamorcer les tensions potentielles en classe entre science et religion. Bien sûr, il n'existe pas de recette miracle en un domaine aussi complexe et qui est susceptible d'engager les personnes de façon aussi intime (Welscher, 2015). En ce sens, il serait utile, en-dehors des démarches proposées et comme le suggèrent plusieurs contributions (Hirsch, p. 83 ; Curnier, p. 96 ; Leleux, p. 123-124), de tenir compte également de la dimension affective intervenant dans les situations d'enseignement-apprentissage, en particulier lorsque les thématiques abordées relèvent des questions sociales vives ou des thèmes sensibles. En effet, les émotions mais aussi les valeurs jouent un rôle déterminant dans nos rapports au monde et aux autres (Curnier, p. 97 ; Audigier, 2016, p. 138). De même, il pourrait être utile de tenir compte des stratégies identitaires de survalorisation de la préoccupation ontologique développées par les élèves sur certaines questions en lien avec les religions (Wolfs & Delhay, p. 18). Un travail sur des dispositifs incluant ces différentes dimensions pourrait être poursuivi avec profit dans le champ des sciences humaines et sociales. Celui-ci devrait, à mon avis, impérativement tenir compte des savoirs développés en psychologie, notamment ceux concernant les conflits de loyauté que les situations scolaires peuvent susciter chez les élèves envers leur famille ou leur(s) groupe(s) d'appartenance.¹³ Il pourrait également être intéressant de considérer l'utilisation qui est ou a été faite de l'approche sensible dans les éducations scolaires d'hier et d'aujourd'hui. Comme le rappelle l'une des contributions, l'enseignement de la morale révolutionnaire était, dès 1791, axée sur deux principes : une approche par la science qui parle à la raison et une approche par la voie du sentiment et de la conscience qui « grave dans le cœur » (Buttier, p. 33).

4 Un enseignement au prisme de l'actualité et des débats de société : thèmes sensibles et questions sociales vives¹⁴

Les thématiques en lien avec les religions sont susceptibles de faire débat aussi bien dans la société qu'à l'école. Ces débats peuvent être liés à une actualité dramatique – guerres, attentats –, concerner des questions débattues en société, telles les manifestations du religieux dans l'espace public (Hirsch, p. 78). L'implantation du programme ECR a lui-même suscité de nombreux débats au Québec (Bégin, Perreault, Rondeau) et fait même l'objet d'une séquence d'enseignement dans un cahier d'activité (Hirsch, p. 82).

Comme le montrent plusieurs contributions réunies dans ce volume, les enseignant-e-s se sentent souvent mal à l'aise face aux questions en lien avec les religions, craignant en particulier des débordements en classe et les réactions des parents (par exemple, Hirsch, p. 79 ; Gagnon, p. 114 ; Perreault, p. 144). Pourtant, les débats ne sont pas toujours évitables. Ils peuvent non seulement être importés du dehors – par les élèves, par l'actualité –, mais également émerger des thèmes abordés par les programmes eux-mêmes (Hirsch, p. 84). Notons que les thèmes sensibles ne sont pas l'apanage de l'ECR : ils sont aussi présents dans les autres disciplines des sciences

¹³ Cette dimension a été investiguée dans le cadre du colloque par Denise Curchod-Ruedi, professeure formatrice à la HEP Vaud. Selon elle, les divergences entre les valeurs de l'école et celles de la famille peuvent être verbalisées avec les élèves et son entourage si l'impact émotionnel n'est pas trop important et si le ou la professionnelle peut évoquer les divergences avec un minimum de distance émotionnelle, cf. Curchod-Ruedi & Doudin (2015, p. 67).

¹⁴ La désignation « question sensible » est répandue dans le domaine professionnel (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 147) et a également été choisie (sous la forme « thème sensible ») par l'une des contributrices de ce volume (Hirsch, p. 79), à cause du fait que certains thèmes peuvent heurter la sensibilité des actrices et acteurs concerné-e-s sans être, à proprement parler, des objets de controverse.

humaines et sociales ainsi que, par exemple, dans les sciences de la nature. Il ne suffirait donc pas de supprimer l'ECR pour que les thèmes sensibles disparaissent de l'espace scolaire, pas même ceux en lien avec les religions !

Plutôt que de considérer que les thèmes sensibles et/ou les questions sociales vives sont difficilement évitables, on pourrait aussi affirmer qu'ils sont souhaitables, voire indispensables pour répondre aux finalités des programmes de sciences humaines et sociales. On imagine en effet mal comment développer chez les élèves un jugement autonome, la capacité de dialoguer, la pensée critique ou une capacité à problématiser à partir de savoirs entièrement refroidis. Comme le rappelle l'un des contributeurs, il y a trente ans déjà Thomas Kelly affirmait que les enseignant·e·s avaient la responsabilité d'aborder les questions controversées (Curnier, p. 97). Si nombre de didacticien·ne·s et les programmes soulignent la nécessité d'aborder des questions sociales vives (Legardez, 2006), il semble utile de faire une distinction entre des sujets qui sont imposés de l'extérieur, qui arrivent de façon brutale et subite, sans que soi-même ou d'autres n'aient eu le temps de les analyser, et des thématiques qui peuvent être mises en lien avec un contenu disciplinaire, pour lesquelles on trouve une documentation diversifiée, et/ou qui permettent l'émergence d'une pluralité de points de vue.¹⁵ Dans cette optique, on pourrait dire que tout thème « chaud » abordé en classe devrait, à un moment ou un autre, pouvoir être « refroidi » par un traitement intellectuel afin d'éviter de rester sur le plan de l'émotion et des convictions. En ce sens, la recommandation de ne pas aborder les thèmes sensibles par contrainte me paraît tout à fait pertinente (Hirsch, p. 84)¹⁶, même si, dans la pratique, c'est plutôt la retenue et la prudence qui dominent, les actrices et acteurs scolaires étant souvent peu enclin·e·s à traiter des questions sensibles autrement qu'en les refroidissant (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 146-149).

Il n'est sans doute pas inintéressant de rappeler qu'un des enjeux majeurs relevés par les enseignant·e·s d'ECR au Québec dans le cadre d'enquêtes exploratoires est la difficulté à valoriser auprès des élèves un enseignement abstrait, théorique ou déconnecté de leur quotidien (Perreault, p. 146). Relevons ici un paradoxe : si les thèmes sensibles font peur aux enseignant·e·s d'ECR, ce sont ceux-là mêmes qui sont susceptibles de donner une nouvelle légitimité à cet enseignement, touchant directement les jeunes dans leur quotidien (Hirsch, p. 81). Une comparaison pourrait être faite avec la France à propos de l'Enseignement moral et civique. L'un des articles de ce volume insiste en effet sur la nécessité de mettre davantage de poids sur la pratique du débat démocratique au sein de cet enseignement. Le débat aurait pour avantage d'entraîner les élèves à l'usage de la raison critique, « en encourageant l'expression et la mise en œuvre de leur liberté de penser » et d'éviter ainsi les écueils d'une morale édictée par l'État (Zuber, p. 50). Mais n'aurait-il pas aussi comme vertu de susciter l'intérêt des élèves à travers des thèmes et des démarches de pensée qui les impliquent ? Bien entendu, débattre ou dialoguer n'est pas une tâche facile et exempte de risques, mais il existe des outils pour tenter de lever certains obstacles. Le programme québécois propose, par exemple, d'identifier avec les élèves divers procédés qui constituent ce qu'il nomme des entraves au dialogue (Hirsch, p. 83-84).¹⁷ Une question qui pourrait être approfondie en prolongement des analyses proposées dans ce volume est la spécificité du débat dans le cadre de l'ECR et les autres modalités d'échanges à envisager pour répondre aux finalités à la fois du vivre-ensemble et d'acquisitions de savoirs issus des sciences humaines et sociales.

5 Les chantiers futurs : un plaidoyer en faveur des recherches empiriques

Avant de tourner nos regards vers l'avenir, considérons brièvement le passé : à l'heure où nos sociétés occidentales, caractérisées par un pluralisme religieux et culturel, témoignent d'une forte préoccupation sur la présence des religions au sein des espaces publics (Barras, Dermange & Nicolet, 2016), il n'est sans doute pas inutile de rappeler que ces questions ne datent pas d'hier. C'est particulièrement vrai en Suisse où, comme le montre l'une des contributions, le mélange des populations de confessions ou religions différentes prend son essor au moment même où se construit l'École publique et obligatoire (Scholl). Le grand défi de cette époque – on se situe alors dans la deuxième moitié du 19^e siècle – est « le mélange des populations catholiques et protestantes jusque-là plus ou moins confinées sur des territoires délimités » et qui ne se considéraient pas « comme faisant réellement partie d'une même famille religieuse » (Scholl, p. 54). Un exemple, cité par la contribution en question, nous paraît

15 Parmi ces dernières thématiques, on peut encore faire une distinction entre débat scientifique et débat de société (Beitone, 2004, cité par Fabre, 2014).

16 Cela n'empêche pas, dans un premier temps, de laisser place aux émotions, bien au contraire. En effet, selon mon expérience, il n'est pas utile de se lancer dans un travail intellectuel sur un sujet potentiellement sensible si les élèves n'ont pas pu exprimer leur ressenti avant. Il ne s'agit pas de les contraindre à s'exprimer, mais de leur en donner la possibilité, s'ils ou elles le souhaitent. À mon avis, ce moment d'expression ou de dialogue doit être guidé par l'enseignant·e de manière à en faire émerger un début de problématisation. Il sert donc d'amorce au travail intellectuel.

17 En voici la liste : la généralisation abusive, l'appel au clan, à la popularité, au préjugé, au stéréotype, l'argument d'autorité, la double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot. Chacun de ces procédés est exemplifié (MEES, 2012, p. 52-53).

particulièrement éclairant à cet égard : « [...] un catholique genevois d'une commune suburbaine explique dans sa courte biographie que lorsque ses parents ont décidé de l'envoyer à l'école en ville, dans les années 1850, il a fallu demander au curé de sa paroisse l'autorisation pour lui de manger de la viande le vendredi (Héridier, 1908, p. 24) » (Scholl, p. 54).

Si une telle situation n'est pas sans évoquer les discussions actuelles au sujet des cantines scolaires, il ne s'agit évidemment pas d'affirmer que rien n'a changé. Une pluralité religieuse et culturelle accrue, une sécularisation avancée, une massification de l'école (Gaudin, p. 63) et l'allongement des études sont autant de facteurs qui contribuent à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires (Astolfi, 2008, p. 15 ; OFS, 2012). On peut dès lors se demander si les programmes scolaires tiennent compte de ces données-là. Cela ne semble pas toujours être le cas, comme le montre cette citation à propos des programmes français de philosophie : « Pour revenir à l'enseignement de la philosophie, sa pédagogie, officielle en tous les cas, n'a pas changé alors que son public s'est profondément transformé [...] » (Gaudin, p. 69-70). Cela ne signifie pas que la pratique des enseignant·e·s en classe ne change pas. Mais comme le souligne la même contribution : « [...] cette pratique est mal connue et mériterait d'être en soi un objet d'étude » (Gaudin, p. 67). Dans le même ordre d'idées, l'une des auteur·e·s canadien·ne·s souligne la nécessité de mieux connaître les pratiques des enseignant·e·s pour vraiment répondre à leurs besoins (Hirsch, p. 84). Or, pour étudier les pratiques d'enseignement-apprentissage, l'analyse des curricula et des manuels scolaires ne suffit pas : il faudrait également avoir accès aux actrices et acteurs scolaires ainsi qu'aux classes pour observer ce qu'il s'y fait. Comme le rappelle la sociologue Françoise Lantheaume (2014, p. 9), à propos de la problématique des religions à l'école : « Face à des discours publics le plus souvent empreints d'idéologie, ignorant l'histoire et n'interrogeant pas les catégories habituellement utilisées pour aborder les religions, le(s) fait(s) religieux et la laïcité, les enquêtes empiriques s'avèrent peu développées. »

On l'a vu, plusieurs contributions dans ce volume s'appuient sur des données empiriques récoltées auprès d'actrices et acteurs scolaires. Elles sont précieuses, car elles permettent d'entrevoir des pistes pour une meilleure prise en charge didactique de certaines thématiques (Wolfs & Delhaye) ou pour des modalités de travail plus efficaces dans le cadre de la formation des enseignant·e·s (Perreault). Ce travail doit être poursuivi. L'accès au terrain joue ici un rôle déterminant dans la mesure où étudier les démarches des enseignant·e·s, observer les manières dont les élèves apprennent, évaluer l'impact des supports et des dispositifs d'enseignement sur les apprentissages nécessite la présence des chercheuses et chercheurs dans les établissements scolaires. Or, selon les contextes et les périodes, il peut être difficile d'obtenir des autorisations pour entreprendre ce travail. C'est d'autant plus le cas lorsqu'on se situe dans des champs comme les nôtres où les thématiques sont, comme on l'a vu, potentiellement sensibles, mais dont l'étude en situation paraît capitale pour relever les défis de l'école d'aujourd'hui et de demain. En ce sens, on appréciera d'autant plus l'importance d'initiatives telles que la grande enquête lancée par l'Université Lyon 2 qui a pour objectif d'analyser comment les actrices et acteurs scolaires interprètent l'expression des religions et les manifestations de discriminations et de racisme.¹⁸ Puissent les décideuses et décideurs comprendre plus largement encore l'intérêt qu'il y a à développer une didactique basée sur des données empiriques, ne serait-ce que pour mieux répondre aux finalités de connaissances et de vivre-ensemble assignées à l'École publique.



À propos de l'auteur

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

18 Cette enquête d'envergure internationale (2015-2020), conduite auprès des personnels de l'éducation, est portée par l'Université Lyon 2 (laboratoire Éducation, cultures, politiques) en partenariat avec l'Ifé-ENS de Lyon. L'équipe mobilisée est pluridisciplinaire et internationale (France, Québec, Suisse, Brésil), voir REDISCO (2015).

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.
- Audigier, F. (2016). Débat et formation politique : interrogation sur une nouvelle « norme pédagogique » autour de l'exemple de l'éducation en vue du développement durable. Dans M.-A. Ethier & E. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (p. 129-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Barras A., Dermange F. & Nicolet S. (dir.). (2016). *Réguler le religieux dans les sociétés libérales : les nouveaux défis*. Genève : Labor et Fides.
- Beitone, A. (2004). Enseigner des questions « socialement vives ». Note sur quelques confusions. 7^e biennale de l'éducation et de la formation. Lyon 15 avril 2004. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site Veille et Analyses de l'IFÉ : http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/
- Bleisch, P., Desponds S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8-25.
- Borne, D. & Willaime, J.-P. (dir.). (2007). *Enseigner les faits religieux : quels enjeux ?* Paris : A. Colin.
- Caulier, B. & Molinario, J. (dir.). (2015). *Enseigner les religions : regards et apports de l'histoire*. Presses de l'Université de Laval.
- Durisch Gauthier, N. (2014). Conceptions créationnistes au sein de l'école publique suisse. Analyse d'une controverse et propositions didactiques. Dans F. Lantheaume (dir.), *Les religions à l'école* (p. 79-90). Paris : Karthala. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : <https://www.cairn.info/>
- Estivalèzes, M. (2016). The Professional Stance of Ethics and Religious Culture Teachers in Québec. *British Journal of Religious Education*, 1-16. Doi : 10.1080/01416200.2015.1128389
- Favre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Les cahiers du CERFEE*, 36. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : <http://edso.revues.org/875>
- Goody, J. (2010/2006). *Le vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*. Paris : Gallimard.
- Lantheaume, F. (dir.). (2014). *Les religions à l'école*. Paris : Karthala.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-32). Issy-les-Moulineaux : esf éditeur.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85-94.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2012). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire. Éthique et culture religieuse*. Récupéré le 2 juin 2016 du site gouvernemental : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2016). Les grands principes du système éducatif. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site du Ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-neutralite>
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2012). Hétérogénéité culturelle des classes. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site de l'OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4083.html>

Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (REDISCO). (2015). Carnet de recherche. Récupéré le 2 juin 2016 sur le site : <https://redisco.hypotheses.org>

Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Saint-Martin & Gaudin, Ph. (dir.). (2014). *Double défi pour l'école laïque : enseigner la morale et les faits religieux à l'école*. Paris : Riveneuve.

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

Willaime, J.-P. (dir.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école*. Paris : Riveneuve.

Arrêts

ATF 123 I 296. Arrêt récupéré le 12 mai 2016 sur le site du Tribunal fédéral : <http://www.bger.ch/fr/index/jurisdiction.htm>

S.L. c. Commission scolaire des Chênes. 2012 CSC 7. [2012] 1 R.C.S. 235. Arrêt récupéré le 2 mars 2016 sur le site : <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>