

Créativité, complexité, problématisation, interdisciplinarité... penser la didactique de l'Éthique et cultures religieuses au secondaire II au travers des *cultural studies*, tout un programme !

Amalia Terzidis et Olivier Wicky

Les spécificités de l'enseignement des sciences humaines et sociales, a fortiori de l'Éthique et cultures religieuses (ECR), additionnées aux évolutions sociétales croissantes et rapides obligent à penser l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline différemment, pour l'adapter aux contextes labiles auxquels les enseignant-e-s et les élèves sont confronté-e-s et qui impactent fortement les milieux éducatifs. Au cœur de ces réflexions, la créativité nous apparaît plus que jamais comme une compétence essentielle tout à la fois pour enseigner et pour apprendre. Nous proposons ici un exemple de planification annuelle d'ECR, thématisée autour de la notion de Mal comme fil rouge. Au travers du prisme des *cultural studies*, cette planification se propose de mettre en œuvre un enseignement créatif où la problématisation, l'interdisciplinarité et des apprentissages de type créatif permettent de faire face à la complexité des éléments abordés dans cette discipline.

Die Besonderheiten der Lehre in den Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere der *éthique et cultures religieuses* (ECR, Ethik und Religionskunde), die zu den wachsenden und raschen gesellschaftlichen Entwicklungen hinzukommen, zwingen uns, anders über das Lehren und Lernen dieser Disziplin nachzudenken, um sie an die instabilen Kontexte anzupassen, mit denen Lehrende und Lernende konfrontiert sind und die das Bildungsumfeld stark beeinflussen. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Kreativität, die uns mehr denn je als eine wesentliche Fähigkeit sowohl für das Lehren als auch für das Lernen erscheint. Wir schlagen hier ein Beispiel für die Jahresplanung in ECR vor, die sich um den Begriff des Bösen als roter Faden dreht. Mit der Linse der Cultural Studies schlägt diese Planung vor, einen kreativen Unterricht umzusetzen, in dem Problematisierung, Interdisziplinarität und kreatives Lernen es uns ermöglichen, der Komplexität der in dieser Disziplin behandelten Elemente zu begegnen.

The specificities of the teaching of the Human and Social Sciences, and more especially of Ethics and Religious Cultures (ECR), added to the growing and rapid societal evolutions oblige us to conceive the teaching and learning of this discipline differently, in order to adapt it to the fluid contexts with which teachers and students are confronted and which have a strong impact on educational environments. At the heart of these reflections, creativity appears to us more than ever as an essential skill both for teaching and for learning. We offer here an example of annual ECR planning, designed around the notion of Evil as a common thread. Through the prism of Cultural Studies, this planning proposes to implement a creative teaching where problematization, interdisciplinarity and creative learning make it possible to face the complexity of the subject matter encountered in this discipline.

1 Introduction

L'enseignement des faits religieux occupe une place particulière dans les réflexions didactiques et pédagogiques actuelles en Suisse ; en effet, comme le relèvent Bleisch, Desponds Meylan, Durisch Gauthier & Frank (2015), ses différentes mises en œuvre et ses nomenclatures - qui en disent long sur les points de vue épistémologiques - sont à géométrie variable, fonction des cantons, mais également des degrés d'enseignement. De plus, la recherche dans ce domaine demeure un parent pauvre des didactiques disciplinaires. Dans cet article, nous avons choisi d'utiliser l'appellation « Éthique et cultures religieuses » (ECR) pour reprendre la nomenclature utilisée par le Plan d'études romand (PER), tout en sachant que cette discipline prend plusieurs formes et appellations au sein même du contexte dans lequel nous nous plaçons, qui est l'enseignement postobligatoire valaisan. Nous souhaitons ainsi évincer la question épistémologique sous-jacente, qui n'aurait pas la place d'être développée ici. Pour rappel, au niveau de la scolarité obligatoire et du secondaire I (CO), la discipline Éthique et cultures religieuses articule des connaissances fondamentales au sujet des principales religions (les trois monothéismes, l'hindouisme, le bouddhisme) en 9^e et 10^e année, ainsi qu'au sujet de questions éthiques (violence, liberté, justice...) en 10^e et 11^e année. Les élèves du secondaire II disposent donc des fondements nécessaires pour aborder des questions plus complexes, telles que celles prévues lors de cette séquence sur le mal.

Par ailleurs, et dans un contexte de crise de l'Éducation (Nussbaum, 2010; Terzidis & Darbellay, 2017), les changements paradigmatiques de rapport au savoir (Lison & Jutras, 2014; Huba & Freed, 2000) nécessitent de (re)penser la façon dont l'enseignant·e va devoir se positionner vis-à-vis des savoirs, des élèves, de son enseignement et des apprentissages. À l'heure où les savoirs bruts sont accessibles à tout à chacun, dans un foisonnement parfois chaotique et exponentiel, l'apprentissage de la confrontation des points de vue, de la complexité et du questionnement semble être absolument nécessaire. En ce sens, la problématisation (Le Marec, 2007; Vézier, 2013), les démarches d'enquêtes et les débats (Audigier, Fink, Freudiger & Haerberli, 2011), ainsi qu'une certaine interdisciplinarité sont des approches didactiques qui s'imposent peu à peu dans les didactiques des sciences humaines et sociales. Ces approches s'ancrent dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, pour former les élèves à devenir les citoyen·ne·s actif·ve·s et responsables de demain (Bleisch et al., 2015; Pache, Curnier, Honoré & Hertig, 2016). C'est à ce titre que nous pensons qu'une certaine créativité est de mise, si l'on suit la définition de Lubart (2003), afin d'enseigner de façon nouvelle et adaptée au contexte. C'est *a fortiori* le cas au secondaire II où les moyens d'enseignements officiels n'existent pas et où les plans d'études sont relativement vastes et équivoques. De même, dans une telle perspective, les élèves seraient amené·e·s à apprendre de façon créative (Jeffrey & Craft, 2006), c'est-à-dire à co-construire un sens aux apprentissages proposés, en étant acteur·rice·s et non récepteur·rice·s passif·ve·s de connaissances positives et restitutives.

Dans le cadre de la formation à la didactique de l'ECR au secondaire II à la Haute école pédagogique du Valais (HEP VS), nous avons consacré un semestre à réfléchir à ces questions. Nous avons souhaité orienter le travail formatif du module autour de la proposition d'une planification d'enseignement gymnasial qui propose une approche s'inscrivant dans les perspectives évoquées ci-dessus, et permettant de poser des jalons de réflexion pour une didactique de l'ECR créative et adaptée aux contextes actuels. Le présent article a pour but de décrire cette proposition et ces réflexions. Nous commencerons par développer les concepts théoriques qui sous-tendent nos réflexions, puis décrirons le dispositif didactique (planification de séquence) pensé et mis en œuvre par l'enseignant en formation, pour ensuite l'analyser en regard du cadrage théorique préalablement établi. Nous terminerons par une partie de discussion pour réfléchir aux limites et apports de nos analyses, avant de proposer nos conclusions.

2 Favoriser les apprentissages créatifs

Dans le contexte du secondaire II en Valais, la place de l'ECR varie passablement ; nomenclature de la discipline, dotation horaire, statut obligatoire, facultatif ou inexistant, place et poids dans le curriculum et enfin programme d'enseignement ; les paramètres sont extrêmement variables. En l'absence d'un plan d'études et de moyens d'enseignement romands (MER), les différents types de formation (Écoles Pré-professionnelles, Écoles de Culture et Commerce et Collèges) éditent leurs lignes programmatiques respectives, relativement larges, et très variables dans leurs orientations épistémologiques. Par ailleurs, l'enseignement de l'ECR occupe un statut particulier dans les décisions politiques et les réflexions épistémologiques le concernant, le sujet étant sensible et lié à des enjeux sociaux parfois brûlants (laïcité, mixité, rôle et statut de l'Église, valeurs, culture nationale et locale, etc.). Ce contexte relativement instable, associé aux questions socialement vives sans cesse émergentes liées à la discipline ECR, ainsi qu'à l'évolution des publics du secondaire II au gré de l'accélération de changements sociétaux constants nécessitent de la part de l'enseignant·e une réflexivité et une adaptivité à la fois épistémologique et praxéologique permanentes pour trouver des solutions didactiques et pédagogiques. En ce sens, si on se base sur la définition de Lubart (2003), la capacité à trouver des solutions nouvelles adaptées au contexte est précisément ce qu'il nomme

créativité. Ainsi, cette compétence apparaît comme cruciale pour l'enseignant-e, mais tout autant pour les élèves, qui sont appelé-e-s, *a fortiori* au sein de cette discipline, à construire ou co-construire du sens, à entrer dans des démarches d'investigation réflexive, à s'orienter dans une complexité croissante en sélectionnant et associant des savoirs, à interagir avec des implications émotionnelles et motivationnelles propres: ces modalités apprenantes correspondent à des apprentissages de type créatif (Woods & Jeffrey, 1996; Craft, 2002). Ces derniers s'opposent à des apprentissages aux modalités de réception passive de connaissances statiques et déclaratives, qui n'ont épistémologiquement pas beaucoup d'intérêt en ECR, de par la complexité et l'équivocité des notions liées au concepts de religion (Bleisch et al., 2015). Si l'on se réfère à Fabre & Musquer (2009), la problématisation représenterait une variable didactique essentielle pour répondre à ces paramètres de l'enseignement de l'ECR (créativité et interdisciplinarité), en ce sens qu'elle peut être caractérisée par un processus multidimensionnel ; le questionnement de l'inconnu, en s'appuyant sur du connu. Il s'agit d'une approche dialectique entre faits, idées, expériences et théories. Il s'agit également du contrôle de la pensée par des normes, parfois définies, parfois à construire, mais également de la construction d'outils pour penser et agir, en lieu et place d'une tentative de saisir une réalité insaisissable.

Bleisch et al. (2015) relèvent par ailleurs que l'orientation de définition de la discipline et l'angle choisi impacteront naturellement la didactisation. En l'occurrence, nous remarquons que cette complexité, et la multiplicité des orientations, focales et enjeux se traduisent, du moins dans le PER, par une approche « sciences des religions » (Frank & Bleisch, 2017), ce qui implique *de facto* une certaine interdisciplinarité. Pache et al. (2016) notent que la créativité, au sein des didactiques des sciences humaines et sociales, peut à la fois être mobilisée dans un enseignement monodisciplinaire ou en faisant dialoguer les disciplines entre elles afin de créer de nouveaux points de vue. Nous proposons ici d'explorer cette seconde option, en proposant une planification didactique de l'ECR au postobligatoire (collège dans le canton du Valais) ancrée dans une perspective interdisciplinaire, visant un enseignement créatif et favorisant les apprentissages créatifs des élèves. L'interdisciplinarité pouvant être mise en œuvre de différentes manières, nous proposons ici d'entrer par l'approche des *cultural studies*.

3 L'approche des *cultural studies*

Proposant des modes d'approche novateurs sur une grande variété de sujets mais aussi des outils critiques alternatifs, les *cultural studies* acquièrent de façon progressive une place reconnue au sein des champs éducatifs et pédagogiques (Chan & Po-keung Hui, 2011), en particulier lorsque ceux-ci sont conçus comme des processus culturels de médiation. Même si elles peuvent porter sur des sujets complexes, elles s'avèrent pertinentes dans plusieurs degrés d'enseignement, y compris au secondaire I : ainsi le PER mentionne comme objectifs des sciences humaines et sociales l'identification et l'analyse du « système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres », ainsi que « la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP, 2010).

L'émergence croissante des questionnements liés aux *cultural studies* dans les universités a également multiplié de façon conséquente les sujets d'études et leurs modes d'approche : la linguistique s'est intéressée aux discours politiques et publicitaires, la critique littéraire a ouvert le champ des études postcoloniales, les séries télévisées, le jeu de rôle et le jeu vidéo sont devenus des objets d'étude à part entière auxquels on consacre essais et colloques.

Les métamorphoses sociétales de ces trente dernières années ont en outre inauguré des perspectives interdisciplinaires aussi fructueuses qu'inattendues : ainsi, l'intérêt croissant pour le Moyen Âge – qui avait été considérablement éclipsé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale – et son omniprésence dans la culture populaire ont transformé le paysage des études médiévales, jadis limitées à une discipline académique où n'officiaient que quelques spécialistes, pour la plupart philologues.

La transformation fut d'ailleurs si radicale qu'elle conduisit à l'émergence d'un nouveau concept, le « médiévalisme », à savoir la réception et l'utilisation du Moyen Âge au sein de la modernité (Ferret, 2010 ; Corbellari, 2014 et 2019) et en particulier dans des domaines jusqu'à alors peu abordés, comment en témoignent par exemple les travaux d'Aurélie Reusser-Elzingre et d'Alain Corbellari (2014) sur la bande dessinée, ceux de Vincent Ferret (2012) sur l'œuvre de Tolkien ou encore *Winter is coming*, le récent ouvrage de Carolyne Larrington (2019) consacré aux racines médiévales de *Game of Thrones*.

Dans un tel contexte, est-il encore envisageable d'enseigner le Moyen Âge à un quelconque niveau scolaire sans tenir compte d'une réception si riche et variée ? Un raisonnement similaire peut évidemment s'appliquer à l'éthique et aux cultures religieuses, domaines qui ont eux aussi quitté depuis longtemps les champs clos de la théologie

et de la philosophie dogmatique pour s'imposer dans la politique, les relations interculturelles, la biologie et dans d'innombrables aspects culturels, artistiques ou récréatifs de la vie quotidienne. De plus, si le mot d'ordre principal des *cultural studies* consiste avant tout à considérer les cultures populaires ou styles populaires comme potentiels objets de recherche (Mattelard & Neveu, 2003), on peut aussi se demander dans quelle mesure ces objets ont modifié la perception des thèmes qu'ils abordent, question qui s'avère particulièrement importante dans un contexte éducatif où bon nombre de conceptions préalables et de préjugés risquent de trouver leurs origines dans une ou plusieurs formes de ces réceptions. Cette dimension est particulièrement vive dans le domaine religieux, où de nombreux·ses élèves évoluent dans des milieux totalement sécularisés et n'ont plus guère de contact avec les sources des différentes croyances ; dès lors, leur point de vue sur le phénomène religieux va davantage être conditionné par les représentations de celui-ci, telles que véhiculées par les médias ou la culture populaire. Il y a donc dans ces processus de réécriture et de réinterprétation une source capitale de représentations préalables, voire d'obstacles épistémologiques ; de fait, l'analyse de ces représentations, des liens avec leurs savoirs d'origine et des éventuelles distorsions au prisme de la réception moderne apparaissent comme autant d'enjeux majeurs de l'enseignement actuel en Éthique et cultures religieuses.

4 Étude de cas : proposition d'une planification annuelle et mise en œuvre d'une séquence, dans une perspective créative.

A la lumière des perspectives énoncées plus haut, nous décrivons ici une planification possible et ses implications dans les visées décrites, les conditions et pistes de mises en œuvre didactiques, les buts et effets escomptés. Cette planification annuelle – dont le détail pourra être consulté dans la planification générale reproduite dans l'annexe 1 – était un des objets d'un cours de didactique complémentaire d'Histoire des Religions pour le secondaire II. L'enjeu pour l'unique étudiant de ce cours (printemps 2019) était de créer une planification qui prenne en compte une dimension de problématisation, et permette un enseignement et un apprentissage créatifs. Pour sortir d'une approche positiviste, où les religions et thématiques s'enchaînent durant l'année de façon linéaire, descriptive, et où les apprentissages restent de l'ordre de la restitution de faits informatifs, la planification s'oriente autour d'une thématique centrale, qui servira de fil rouge durant toute l'année scolaire concernée : le mal. Cette approche thématisée sert de prisme « problématisant », pour entrer dans un questionnement à même de prendre en compte la complexité, et de toucher, tout au long de l'année, à différentes religions, approches, thématiques.

Le thème du mal est un excellent exemple de questionnement interdisciplinaire, relevant certes principalement de la philosophie et de la religion, mais susceptible d'être abordé sous des angles aussi multiples que variés : histoire, littérature, mythologie, art, etc. Les interrogations relatives à l'existence du mal, à sa nature et à son apparente toute-puissance constituent depuis les premiers balbutiements de la pensée un sujet de réflexion constant, sont à l'origine de bouleversements théologiques, et conduisent à des dissidences idéologiques voire à des révolutions. Rares sont les questions qui ont eu – et continuent – d'avoir un tel impact et ceci justifie sans doute l'omniprésence du mal et de ses représentations dans la culture populaire.

La planification de séquences consacrées à cette thématique s'avère idéale au secondaire II, les élèves maîtrisant suffisamment d'outils et de références pour enrichir le débat et ouvrir des réflexions interdisciplinaires. De plus, au vu du caractère universel des questionnements sur le mal, il est aisé d'adopter une perspective de décentrement telle que préconisée dans les paradigmes nominalistes et passant entre autres par la mobilisation de sources exotiques à même de placer les élèves dans une posture analytique (Meylan, 2015). À cet égard, les dogmes des religions orientales, des dualismes manichéens ou zoroastriens, des sectes – au sens ancien du mot, à savoir un groupe séparé des autres (selon l'une des deux étymologies du mot basée sur *secare* = couper) –, des dissidences et des hérésies, sont susceptibles de fournir un matériau des plus intéressants, leur vision du mal étant souvent très éloignée de celle admise par les orthodoxies. La nature éclectique de ces thèmes garantit de surcroît l'approche interdisciplinaire et l'optique des sciences des religions (Frank & Bleisch, 2017) proposées par le PER puisque nombre de ces croyances peuvent fort bien être abordées au moyen d'outils méthodologiques historiques, sociologiques ou philosophiques.

Si la diversité géographique, culturelle et sociale des croyances et de leurs sources apparaît comme un facteur capital dans l'élaboration de ce programme, il ne faut pas oublier que ce dernier est également axé sur une diversification méthodologique et disciplinaire, d'où la présence d'auteur·e·s qui sont habituellement étudié·e·s dans d'autres disciplines, mais qui présentent un intérêt certain pour ouvrir la réflexion: on pourra par exemple proposer de redécouvrir les écrits d'Albert Camus ou de Simone Weil en lien avec des croyances dualistes du passé. Ainsi, cette variété aux multiples facettes permettra aux élèves d'appréhender les manifestations des religions contextualisées socio-culturellement (Bégin, 2008).

Cette diversité a aussi été appliquée aux objets d'études. La démarche suivie s'inscrit ici dans les perspectives ouvertes par le philosophe et historien français Michel de Certeau, précurseur des *cultural studies*, qui, dans son ouvrage *L'invention du quotidien* (1980) soulignait la nécessité de s'intéresser à la culture de l'homme du quotidien et à « l'insinuation de l'ordinaire en des champs scientifiques constitués » (Certeau, 1980, p. XII). La prise de conscience de cette perméabilité permettra aux élèves de lier les expressions culturelles ou artistiques contemporaines à leurs fondements religieux : comment, par exemple, un film tel que *L'exorciste* (tiré d'un roman dont l'auteur, William P. Blatty a été très influencé par les Jésuites) reprend et transforme des éléments issus de la vision du mal dans le catholicisme romain ? Ou comment le thriller ésotérique, suite au succès du *Da Vinci code*, a remis au goût du jour de vieux questionnements métaphysiques ayant émaillé l'histoire de l'Église et des hérésies ?

De plus, la créativité des élèves – et de l'enseignant·e – ne pourra être que stimulée par la multiplicité des médias qui ont abordé la question du mal sur la base de reliquats historico-philosophiques : jeux vidéo (*Assassin's Creed*, *Far Cry*, *Jericho*, *Dante's Inferno...*), jeux de rôle, groupes de musique, etc. Dans la lignée des travaux de Michel de Certeau sur ce que Maigret qualifie de « transformations historiques du croire » (Maigret, 2000, p. 519), il est aussi important de rendre attentif·ve·s les élèves à l'évolution du phénomène religieux à l'époque moderne, qui se traduit, du moins en Occident, par des processus de déchristianisation et de désagrégation des Églises, que ce soit au travers de ses formes les plus récentes (chute du nombre de prêtres, églises de moins en moins fréquentées) ou de ruptures plus anciennes (athéisme, sorcellerie, mysticisme...).

Ces processus s'avèrent particulièrement propices à une analyse moins frontale – et sans doute plus attractive – de la religion et offriraient par exemple d'excellents sujets d'investigations, d'exposés ou de travaux de groupes, mettant en œuvre des modalités créatives d'apprentissage, telles celles évoquées plus haut : co-construction de sens, sélection et combinaisons originales de savoirs pour produire des éléments de sens et de compréhension de la complexité, implications émotionnelles et motivationnelles.

4.1 Construction des séquences et mise en œuvre

La série de séquences d'enseignement sur la thématique du mal que nous proposons pour le secondaire II s'échelonne sur quatre semestres – afin d'avoir une vision globale d'une progression curriculaire cohérente – et comporte deux aspects complémentaires: d'un côté l'étude de sources religieuses (lecture et commentaires de textes sacrés ou philosophiques, analyse iconographiques d'œuvres d'art, etc.) – que l'on retrouverait surtout au début des séquences d'enseignement afin de fournir aux élèves les outils et concepts nécessaires pour aller plus loin – et d'autre part, une dimension plus ouverte et créative, qui offrirait la possibilité de travailler sur des matières et sujets moins classiques (films, jeux...), voire d'effectuer une création personnelle (composition écrite, exposé, théâtre...) susceptibles d'intégrer les éléments théoriques précédemment abordés. Pour cette seconde partie, il s'agira avant tout d'encourager une pédagogie de la créativité en « levant les censures et en encourageant l'originalité » (Coppéy-Grange, Moody & Darbellay, 2016) et de laisser un maximum d'autonomie aux élèves dans leurs choix.

L'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses a connu d'importants changements durant ces dernières décennies : cette branche est en effet très particulière, puisqu'elle a évolué de façon relativement indépendante et qu'elle est profondément influencée par des spécificités cantonales, comme nous l'avons évoqué en introduction. En Valais, les grands remaniements de cette discipline remontent au début des années 90, lorsque l'Évêque confia un mandat à une commission diocésaine de catéchèse pour rédiger un rapport sur l'enseignement religieux¹. Il en résulta que les classes du canton étaient pluri-religieuses, avec de nombreux élèves inscrit·e·s « sans religion », que les manuels scolaires étaient désuets (pédagogie, images...) et qu'il existait une multitude de programmes différents faits par les catéchistes et les prêtres sur la base d'un programme proposé par le centre de catéchèse. Dès 1996, une commission va travailler sur de nouveaux manuels qui seront mis à disposition des élèves de primaire en 2003. Le cycle d'orientation, qui accueille en Valais les élèves de 12 à 15 ans recevra à son tour de nouveaux documents (élaborés par le canton de Fribourg) entre 2010 et 2017, introduisant des thèmes particuliers (addictions, sectes, violence et non-violence, etc.) et s'ouvrant à une multitude de questions/réflexions éthiques. Au postobligatoire, il n'existe pas de moyens d'enseignement prédéfinis mais les grandes lignes de la branche sont données par un programme cantonal contenant des objectifs généraux ainsi que des objectifs semestriels et annuels, et se répartissent en deux catégories distinctes : d'une part le volet culturel, plus axé sur les connaissances religieuses et le volet éthique, centré quant à lui sur les aspects sociologiques et philosophiques.

¹ Toutes les informations relatives à l'histoire de la discipline au secondaire 1 ont été transmises par Mme Laetitia Willommet, enseignante d'ECR au CO de Martigny, qui a fait partie de la commission susmentionnée.

La thématique abordée ici s'inscrit dans le plan éthique de la deuxième année, qui propose dans la rubrique « Développer un agir éthique » une partie consacrée « au mystère du mal et de la souffrance ».

Une des séquences prévues au sein de la planification annuelle a été mise en pratique durant l'année scolaire 2019-2020 par l'enseignant en formation qui a conceptualisé la planification, dans une classe de deuxième année de lycée-collège (gymnase), et a fait l'objet d'un enregistrement vidéo, à des fins d'analyse didactique, dans le cadre d'un atelier vidéo. Cette analyse, partie prenante du curriculum en didactique spécifique, s'appuie sur une grille d'analyse pré-établie, qui vise à observer les écarts entre la planification et la réalisation, ainsi que les indices didactiques permettant d'évaluer la pertinence des choix didactiques et de leur mise en œuvre (analyse des transcriptions d'interactions, observation des gestes didactiques). Les observations produites ici sont issues de ces analyses. La séquence avait pour objectifs principaux de familiariser, dans un premier temps, les élèves avec les principales théories sur les origines du mal (dans les religions mais aussi dans les hérésies et traditions marginalisées) et de leur faire saisir le concept de la banalité du mal tel que l'a théorisé Hannah Arendt. Dans un second temps, ils devaient apprendre à comparer ces perspectives, à les lier à des contextes historiques (par exemple les totalitarismes du 20^e siècle) et enfin à confronter ces différents points de vue entre eux ou à leurs visions personnelles. Les tâches essentielles de la séquence consistaient dans un premier temps en travaux de lecture et d'analyse portant sur des extraits de textes religieux ou philosophiques, avant d'aborder dans un deuxième temps la mise en place d'argumentations écrites et de débats oraux contradictoires, afin de bien mettre en dialogue les différents axes théoriques. Si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom révisée par Krathwohl (2002), on peut constater que la progression des apprentissages est marquée par une complexité croissante, allant de la simple identification à la conception et à la création. Quant au choix de la séquence par rapport au reste de la planification générale, il se justifie par son caractère à la fois introductif et diversifié, offrant aux élèves une grande variété d'entrées dans les apprentissages et permettant d'avoir un vaste panorama des thématiques abordées. Toutes les séances ont pu se dérouler selon les planifications didactiques. Dans l'ensemble, cette séquence a été très bien accueillie par les élèves qui ont apprécié la diversité des sources et des approches proposées.

La planification générale était prévue sur quatre semestres (annexe 1), et la séquence mise en pratique a quant à elle été réalisée sur un module de 6 séances au printemps 2020 (annexe 2) : pour des raisons d'organisation pratique – il y avait un nombre limité d'heures mises à disposition –, elle a rassemblé et mis en perspective des éléments initialement prévus au semestre 1 et au semestre 4.

La séquence s'est ouverte par une évaluation diagnostique, essentiellement axée sur la création d'une carte conceptuelle, et s'est conclue par une évaluation sommative comprenant quelques aspects théoriques, l'analyse d'extraits de texte et un exercice de prise de position argumentée, mêlant ainsi la dimension éthique à celles des connaissances culturelles religieuses. Une part importante de chaque séance a été dévolue à des activités orales, aux échanges, débats et dialogues, que ce soit dans une perspective informative ou argumentative : l'objectif étant, conformément à l'un des principes essentiels de la pédagogie créative, de laisser un maximum de place aux interactions entre les élèves.

En termes d'apprentissages et de créativité, le bilan de cette séquence s'avère vraiment très intéressant : à travers l'étude de supports provenant de différents média et liés à des perspectives interdisciplinaires ou aux *cultural studies*, la majorité des élèves a pu acquérir un certain bagage religieux et philosophique au sujet des principales hypothèses et réflexions sur le mal. Souvent, ils-elles ont participé activement à la mise en place des supports, en évoquant de façon spontanée des situations et représentations de leur quotidien : lors de la séance consacrée à Arendt, un élève a ainsi longuement commenté un film récent sur le procès Eichmann et ses réflexions ont permis d'alimenter la discussion durant une grande partie du cours. De tels exemples illustrent bien le point de vue d'Audigier (2013) lorsqu'il évoque le sens « mixte » que les élèves confèrent aux savoirs – à savoir usages du sens commun et usages propres aux disciplines scolaires – et relève l'importance des expériences personnelles et des médias dans la construction des connaissances. Des questions socialement vives ont également été abordées (crimes de guerre, violence dans les jeux vidéo, dérives sectaires...) et discutées avec beaucoup d'intérêt, en particulier lorsque des contextes historiques précis étaient étudiés. Les élèves se sont aussi beaucoup investis dans la dimension du jeu de rôle (simulation de débats philosophiques), qui leur permettait d'exprimer leurs talents artistiques et créatifs tout en mettant en situation concrète les savoirs théoriques précédemment acquis.

Les limites qui se sont posées provenaient de l'hétérogénéité des connaissances de la classe et des réticences de certain-e-s élèves à prendre la parole, en particulier sur des sujets sensibles. Il faut donc relever quelques disparités dans les temps d'intervention et un groupe d'élèves très motivé était de tous les débats, alors que d'autres ne se manifestaient que ponctuellement. Pour remédier à cette situation, on pourrait envisager de distribuer davantage de supports et de prévoir une plus importante consolidation de l'assise théorique commune, afin de s'assurer que toutes et tous disposent de savoirs identiques avant de débiter des activités plus créatives. Afin de stimuler la

participation, et après analyse des images vidéos enregistrées lors de la mise en œuvre de la séquence en question, plusieurs régulations pourraient être mise en œuvre : adoption d'une posture moins statique de l'enseignant-e (déplacement, interaction avec les élèves...), variation plus fréquente des formes sociales de travail, interventions des élèves devant la classe après des travaux en petits groupes, questions provocatrices, entrée en apprentissage par un sujet d'actualité, etc. L'observation de cette séquence permet de mettre en avant que les apprentissages créatifs - et les apprentissages de dimension complexe (c'est-à-dire taxonomiquement élevés et concernant des objets complexes d'apprentissage), impliquant une dimension historique ou sociale, sont dépendants de variables didactiques qui ont en commun la dévolution, pour être mis en œuvre de façon efficiente. Un enseignement trop longtemps frontal, des longues plages d'oral collectif, la prise en charge de l'activité exclusive par l'enseignant-e tend à maintenir les élèves dans une posture plus passive, sans rebondir sur les prises de parole des autres élèves, en diminuant leur implication cognitive et donc, la complexité de réflexion recherchée.

4.2 Un dispositif d'enseignement-apprentissage créatifs ? Analyse

Le sujet proposé au sein de la séquence mise en œuvre, ainsi que la façon de l'aborder l'ancrent dès le début dans une perspective de pédagogie de la créativité : en effet, la thématique du mal correspond à un questionnement métaphysique sur lequel il n'existe aucune certitude scientifiquement vérifiable, mais une multitude de perspectives et d'hypothèses qui découlent autant des convictions personnelles de chacun que de croyances religieuses ou morales institutionnalisées. De plus, ce thème touche à un champ très vaste de production intellectuelle et artistique et se décline aussi bien dans les dogmes ésotériques que dans la culture populaire ; par conséquent, les réflexions qui l'entourent sont susceptibles, aussi bien par le nombre que la variété, de favoriser la pensée divergente, la sélection, combinaison et re-combinaison d'éléments, pour en extraire du sens et collaborer à la compréhension de phénomènes complexes.

Selon Isabelle Puzo (2013), un dispositif peut être qualifié de créatif s'il répond à plusieurs conditions ;

- *Un dispositif créatif doit se renouveler et être en lien avec l'objet d'apprentissage* : le dispositif proposé s'articule autour d'un concept thématique (le mal), qui servira de fil conducteur sur les quatre semestres prévus et se retrouvera donc au sein de chaque séquence et séance. Le renouvellement régulier est quant à lui garanti par la diversité des points de vue proposés (religieux, philosophiques etc.), mais aussi par la variété des activités et des formes sociales de travail. L'actualité culturelle autour de la thématique, selon l'angle choisi des *cultural studies*, peut également garantir un potentiel de renouvellement constant.
- *Un dispositif créatif doit permettre à l'apprenant-e d'avoir une expérience active de maîtrise qui consiste à réussir une « performance complexe »*. De nombreux aspects des séquences proposées s'ancrent dans cette perspective, comme par exemple la simulation du dialogue entre un-e hérétique et un-e croyant-e, une tâche qui demande un grand investissement aussi bien du point de vue des savoirs liés aux conceptions doctrinaires que des savoir-faire liés à l'expression orale et à l'argumentation.
- *Un dispositif créatif doit donner à l'élève une certaine autonomie pour prendre en charge des processus cognitifs comme la pensée divergente*. L'autonomie largement encouragée dans les séquences proposées ; en effet, de nombreux moments de réflexion, de mise en place de cartes conceptuelles ou encore de remue-méninges sont prévus, afin de permettre aux élèves d'aborder de façon libre et ouverte les problématiques complexes du programme.

Le cadre dans lequel s'inscrit cette séquence, à savoir l'absence ou du moins la très grande souplesse du PER et des MER est également très favorable à l'ouverture créative (Terzidis, 2020a). L'enseignant en formation a essayé de varier au maximum les supports (textes religieux, dialogues philosophiques, débats contradictoires...) afin de donner la possibilité aux élèves de ne plus raisonner en termes dichotomiques mais de s'interroger librement en s'ouvrant aux divergences et aux incertitudes ; ceci passe entre autres par les nombreuses perspectives de dialogue interdisciplinaire mises en place – en l'occurrence avec l'histoire et la philosophie – ainsi que par un changement de posture de l'enseignant-e, qui devient accompagnateur-riche – comme c'est le cas dans les phases de débat en ECR (Borter, Terzidis & Nyffeler, 2016). Ces différents paramètres permettent aux élèves de s'approprier des éléments du cours en les mettant en scène dans leurs propres créations (par exemple le débat fictif axé sur des points de vue religieux), ce qui est un des objectifs de la pédagogie créative (Boissière, 2020), et permet ainsi d'activer des apprentissages complexes, de haut degré taxonomique, s'appuyant sur une motivation intrinsèque forte.

Les modules trois et six (annexe 2) sont particulièrement porteurs d'enseignement et d'apprentissage créatifs, puisque les élèves sont appelé-e-s à participer à un jeu de rôle, un exercice qui permet de stimuler la créativité cognitive (Dyson, Dyson, Chang, Chen, Hsiung, Tseng & Chang, 2016) – et qui peut de surcroît s'avérer très utile

pour aborder les questions socialement vives et contourner le risque de l'intime – ainsi qu'à analyser une production de leur choix issue de l'art ou des cultures populaires. Cette dernière activité va leur permettre de tisser des liens avec leurs représentations et d'interroger les rapports entre les expressions culturelles récentes du mal et les grands courants religieux ou philosophiques. À travers le choix libre du thème et du point de vue d'analyse – les élèves peuvent distribuer un support écrit, diffuser un extrait, demander à la classe de donner son avis, organiser un débat, etc. – chacun·e·e est ainsi invité·e à quitter ses *habitus* et à se détacher des codes traditionnels de l'enseignement de la discipline en question (Terzidis, 2020a).

Cette analyse serait incomplète si nous n'évoquions pas l'aspect émotionnel, qui est aussi une composante majeure de l'enseignement créatif. Comme le souligne Isabelle Puozzo (2013), certaines émotions sont en effet susceptibles de faciliter les apprentissages, et un état émotionnel positif sera garant de meilleures performances. Nous pensons que la séquence présentée ici va offrir aux élèves plusieurs occasions d'avoir confiance en elles et eux et de maîtriser certaines compétences liées entre autres à la compréhension d'un texte, ne serait-ce que par la nature des questions abordées : les interrogations sur le mal étant universelles et les biais par lesquels elles sont approchées étant issus de sources souvent marginales et peu connues, les élèves seront déjà vraisemblablement sur un pied d'égalité par rapport aux prérequis, aux conceptions préalables et à la nouveauté des apprentissages. Citant Lubart et Brewer, Puozzo (2013) rappelle qu'une tâche qui favorise le développement de la pensée créative doit être placée à un moment-clé du curriculum, pour pouvoir être réactivée par la suite dans un autre contexte à travers une émotion. Or nos deux activités les plus marquées par la créativité – le jeu de rôle et les exposés – se situent en effet à des moments cruciaux (milieu et fin de séquence) et les savoirs et compétences qui y sont liés seront donc susceptibles d'être remobilisés dans des apprentissages ultérieurs, par exemple durant un autre semestre du dispositif didactique. Par conséquent, il s'avère primordial d'associer ces deux activités à des émotions positives en facilitant la production orale et en instaurant une dimension ludique : dans le contexte du jeu de rôle, on pourrait par exemple prévoir des déguisements ou des accessoires. Idéalement, l'enseignant·e devrait poser les conditions nécessaires pour transformer ces moments en expériences de *flow* au sens où l'entendent Quoidbach, Mikolajczak, Kotsou & Nélis (2009), à savoir des activités équilibrées entre compétences personnelles et exigence de la tâche qui aboutissent à un mélange d'émotions positives et à une sensation d'épanouissement que les élèves souhaiteront répéter. Cette expérience de *flow* peut être également mise en lien avec la zone proximale de développement, que Vigotsky (1933) décrit comme le lieu où les apprentissages sont réellement générés, de façon efficiente.

5 Discussion

5.1 Limites, considérations générales émergentes de cette proposition

Il est évident que la mise en place de telles séquences, au sein d'une telle planification, ne se fait pas sans difficulté, car elle demande une préparation considérable, passant par un tri méticuleux des sources susceptibles d'être ou non exploitées. L'enseignant·e devra choisir les supports les mieux adaptés, en particulier pour les travaux individuels, afin de veiller à proposer pour chaque thème abordé une qualité de travail identique. En ce qui concerne d'éventuels exposés, il s'agit de faire preuve de vigilance en demandant une présentation résumée des sources et des thèmes abordés, surtout dans les domaines où les connaissances préalables des élèves sont très différentes au sein d'une même classe.

Des questions socialement vives risquent également de faire leur apparition à différents moments, spécialement lors des évaluations sommatives proposant dialogues et débats, mais pourraient se manifester à d'autres moments. Comme le rappelle en effet Nicole Durisch Gauthier (2009), les QSV entrent à l'école aussi bien par les savoirs scolaires que par l'actualité ou par les demandes des familles ; il est donc tout à fait envisageable que le choix de certains sujets attire des critiques de la part de parents ou de collègues. Toutefois, en ce qui concerne les débats, la solution du jeu de rôle pour laquelle nous avons opté nous semble être une alternative efficace : en assignant à chaque élève un rôle à jouer et un point de vue à défendre, on peut mieux dépersonnaliser l'activité et éviter un jugement sur les prises de position. De plus, la peur du jugement et de l'échec, la crainte de l'erreur, ou le sentiment d'impuissance qui peuvent constituer des limites importantes à l'enseignement créatif (Terzidis, 2020b) sont ainsi potentiellement écartés ou du moins grandement réduits.

Évidemment, une planification nécessite l'épreuve de la mise en œuvre réelle, pour permettre une discussion plus pertinente. L'expérience de réalisation décrite plus haut amène des premières ébauches de pistes d'optimisation, vers une plus grande dévolution et des formes sociales de travail plus variées. Ces premiers pas gagneront à être étayés par d'autres mises en pratique réflexives (selon la même modalité que réalisée ici : planification-mise en œuvre-analyse réflexive), afin d'ancrer cette proposition dans un cycle itératif, créatif, visant l'efficacité et la pertinence de l'enseignement de l'ECR.

5.2 L'indispensable ancrage de la croyance

Au-delà de ces considérations pratiques, il nous semble aussi très important d'éviter un écueil méthodologique qui, s'il peut amorcer d'enrichissants débats en milieu académique, risque fort de dénaturer la branche dans le cadre d'un enseignement scolaire : la réduction de la religion à la culture, à travers un processus systématique de relativisation et de déconstruction. Cette difficulté apparaît d'autant plus vivace si l'on considère l'appellation quelque peu ambiguë de la discipline, à savoir *Éthique* et *cultures religieuses*, ce dernier terme étant déjà susceptibles d'être interprété de façon très variable.

Reconnaissons cependant d'emblée que la déconstruction – au sens où elle a été théorisée par Derrida (dans *De la grammatologie* ou encore *Psyché Invention de l'autre*) sur la base des textes d'Heidegger (*Être et temps*, *Qu'appelle-t-on penser ?* etc.) – est un outil très important au sein des *cultural studies*, comme l'a souligné à de nombreuses reprises Gayatri Spivak (Spivak, 2000), traductrice de Derrida et figure majeure des *postcolonial studies*.

Quant aux discours religieux, qui se proclament généralement comme le reflet d'une vérité révélée et suprahumaine, ils se prêtent souvent bien aux processus de déconstruction (Mary, 2013) ; toutefois, il faudrait éviter que ces derniers ne dissolvent totalement le phénomène religieux, risque qui tend particulièrement à se manifester lors d'analyses interdisciplinaires. Il nous semble donc important de rappeler aux élèves que la religion - ainsi que toutes ses manifestations culturelles dérivées – est liée à une dimension de croyance originale qui ne peut pas être exclusivement appréhendée par une approche historique ou sociologique. Pour illustrer cette existence en tant que phénomène à part entière de la religion, Kevin Schilbrack dresse un intéressant parallèle avec la notion de frontières : on peut ne pas les aimer ou estimer qu'elles ne sont que des constructions historiques, il n'empêche que ces points de vue ne nous permettraient pas une analyse pertinente de la situation si un conflit venait à éclater entre deux états au sujet d'une frontière (Schilbrack, 2013). Il en va de même pour les religions, qui ne peuvent donc pas être appréhendées comme des constructions culturelles sans spécificités propres et cet aspect des choses devrait être le plus souvent possible présenté aux élèves : ainsi, si l'on analyse par exemple le film *L'exorcisme d'Emily Rose* (2005), il faudra relever que l'histoire n'est pas qu'une projection du réalisateur Scott Derickson, mais qu'elle s'inspire de l'exorcisme réel de la jeune allemande Anneliese Michel en 1976 et que cet exorcisme n'a été possible que parce que l'Église catholique reconnaît officiellement la possession démoniaque, reconnaissance qui découle elle-même de la croyance aux démons dans le Moyen-Orient biblique. Les élèves pourront ainsi appréhender les liens qui unissent les dogmes religieux entre eux mais aussi à leurs expressions culturelles contemporaines, sans perdre de vue leur caractère particulier et distinct d'autres sujets abordés en sciences humaines et sociales.

6 Conclusions et pistes de prolongements réflexifs

D'une façon plus générale, l'utilisation des *cultural studies* dans l'enseignement doit permettre de rétablir un lien perdu entre les expressions ou productions culturelles que les vicissitudes de l'histoire ou le contexte de leur création ont écarté des savoirs enseignés à l'école et leurs sources qui, dans de très nombreux cas, appartiennent aux savoirs scientifiques et académiques.

D'un point de vue sociologique, cette hiérarchisation des savoirs, marquée par la catégorisation et l'exclusion, repose bien souvent sur des critères arbitraires : on le voit particulièrement bien en littérature où les analyses de Bourdieu soulignent le fait que les luttes de définition ou de classement des œuvres comme les processus de consécration des auteur-e-s sont étroitement liés à des enjeux de défense d'ordres établis et de légitimité littéraire (Bourdieu, 1992). Cette conception peut être extrapolée à d'autres disciplines scolaires, où les choix de corpus et de thématiques semblent parfois être effectués sur la base de critères pédagogiques peu explicites : qu'est-ce qui différencie, en fin de compte, les savoirs scolaires d'autres connaissances culturelles ? Leur caractère officiel, leur antériorité, leur « sérieux » par opposition à une dimension ludique ou récréative – qui est pourtant souvent liée à la transmission de savoirs scientifiques – ou le fait qu'il puissent donner lieu à un certain type d'analyses ? Ou alors faut-il uniquement se concentrer sur des savoirs institutionnalisés et non sur leurs réappropriations culturelles, leurs variations ou leurs expressions artistiques ? Ceci justifierait par exemple l'enseignement du christianisme, mais pas la multitude d'hérésies et de dissidences qui en sont pourtant issues, comme en français, les programmes pourraient privilégier la matière arthurienne d'origine à ses innombrables réécritures. Toutefois, les études littéraires ont surmonté cette limitation, du moins dans l'enseignement supérieur : en 1982, Gérard Genette, en publiant *Palimpsestes*, ouvrait ainsi une nouvelle perspective d'étude sur le thème des transformations et des imitations d'œuvres antérieures.

Ne pourrait-on pas envisager d'agir de la sorte dans d'autres disciplines et d'autres degrés d'enseignement ? Partir de la variante, de la marge, de l'œuvre d'art ou de la production populaire, l'expliquer par la somme de ses déterminations historiques et enfin en atteindre les sources et les origines, conformément à un processus souvent expérimenté en histoire de l'art ? (Jauss, 1972)

Cette démarche créative d'enseignement peut se révéler particulièrement fructueuse dans le domaine de la religion, qui a connu un immense changement de paradigme depuis la deuxième moitié du 20^e siècle et où les dogmes – qui étaient jadis les principales sources des savoirs scolaires dans la discipline – ont considérablement perdu leur caractère de transcendance et d'immuabilité. Malgré les conditionnements sociaux et historiques, lesdites expressions n'en demeurent pas moins révélatrices du phénomène religieux dans sa diversité et son unité. Et même lorsqu'elles se manifestent sous des formes qui peuvent sembler très éloignées de toute perspective savante, elles n'en demeurent pas moins de précieux objets d'analyse et des témoins révélateurs de leur époque, comme le met bien en évidence un récent article d'Arnaud Saura-Ziegelmeier (2018) consacré à la représentation des religions antiques dans les jeux vidéo.

On l'aura compris, adopter une pédagogie de la créativité, en articulant un enseignement créatif et des apprentissages créatifs, va jouer un rôle des plus importants au sein des enseignements qui prendront en compte les *cultural studies*, car elle pourra s'épanouir non seulement dans le très vaste champ ouvert par la multiplicité des objets d'étude mais aussi dans la variété des travaux et apprentissages qui pourront y être liés. Cependant, une telle ouverture ne peut se concevoir qu'à travers une révision de notre définition du savoir, telle que la proposent Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi (1989) : après avoir rappelé à quel point cette notion était floue, il nous invite, citant Michel Foucault, à la considérer entre autres comme un domaine constitué par les différents objets qui acquerront *ou non* un statut scientifique... Ainsi, c'est en sortant des sentiers battus de l'école que nous pourrions assurer la jonction des *cultural studies* et de la pédagogie créative, pour permettre des apprentissages complexes, pertinents et intéressants en Éthique et cultures religieuses, au-delà des préjugés ou des difficultés liées à cette discipline. De par la grande latitude dont disposent ses enseignant·e·s dans les degrés secondaires, l'Éthique et cultures religieuses - et de façon plus générale les sciences humaines et sociales - apparaissent donc comme un terrain privilégié pour expérimenter cette synergie dans les années à venir.

Annexe 1

La question du mal : programme général sur 4 semestres

Évaluation diagnostique : Donner la définition du mal et poser une problématique à travers un exemple

Cette première évaluation est très ouverte et a pour but de voir la façon dont les élèves vont aborder la question : angle plutôt religieux, social, philosophique ? Partant des résultats de ce travail, l'enseignement pourra être complété, adapté, etc.

Semestre 1 : Aux sources du mal

Le mal dans les monothéismes

Le mal dans le christianisme et le judaïsme : lectures et commentaires de différents récits bibliques

- Adam et Ève : le péché originel
- Caïn et Abel
- Les plaies d'Égypte
- Job
- Le massacre des Innocents
- La tentation du Christ au désert
- Le Christ exorcise un possédé
- L'Apocalypse

Le mal vu par des penseurs chrétiens : Saint Augustin et Saint Thomas d'Aquin

Le mal dans le protestantisme et la question du péché

Le mal dans l'Islam

Pistes de réflexion/discussion : le diable et les démons, la question de la faute, soumission du mal au bien, etc.

Outils : textes bibliques et philosophiques, analyses iconographiques d'œuvres d'art

Évaluation formative/sommative : résumé des différents courants, interprétation d'images et de textes

Le mal dans les hérésies et les dissidences

Manichéisme, gnose, catharisme : les dualismes absolus

La littérature intertestamentaire : la chute des anges

Pistes de réflexion/discussion : raison des hérésies, toute-puissance et bonté de Dieu...

Outils : extraits de textes, repères historiques, grille comparative avec les monothéismes...

Évaluation sommative : dialogue fictif entre un-e hérétique et un-e croyant-e sur la nature et les origines du mal

La banalité du mal et le mal dans les totalitarismes

Hannah Arendt et le procès Eichmann

Les totalitarismes asiatiques

Pistes de réflexion/discussion : raison des hérésies, toute-puissance et bonté de Dieu...

Outils : témoignages, extraits de textes, repères historiques, extraits audio et vidéo

Évaluation sommative : analyse d'un témoignage du monde concentrationnaire

Le mal dans l'art et la culture populaire

Cinéma et jeux vidéo

Pistes de réflexion/discussion : évolution des représentations, contexte de réception...

Outils : œuvres d'art, extraits de films et de jeux

Évaluation sommative : exposé oral visant à identifier les sources et influences des représentations du mal dans ses expressions culturelles

Semestre 2 : Penser le mal sans Dieu

Penser le mal avant Dieu

Métaphore des philosophes dans la Divine Comédie : petit récit d'introduction pour montrer qu'il a existé tout un mode échappant à la dichotomie du bien et du mal

La philosophie grecque : Socrate, Platon, Aristote

Le dualisme antique : Plotin et le néoplatonisme

Épicuriens et stoïciens : agir pour éviter le mal

Le destin et les figures du mal dans l'Antiquité païenne

Pistes de réflexion/discussion : représentation du mal dans l'Antiquité, la vertu, la responsabilité humaine...

Outils : textes philosophiques, dialogues, théâtres, analyse iconographique (statues, fresques, illustrations modernes de textes antiques...)

Évaluation sommative/formative : celle-ci pourrait prendre la forme d'un débat oral avec un système de jeu de rôle, les élèves incarnant par exemple un·e penseur·se chrétien·ne s'opposant à un·e philosophe grec, ou des penseurs·se grec·que·s en désaccord sur la question du mal.

Penser le mal loin de Dieu

La vision hindoue du mal : karma et réincarnation

Le mal vu par le bouddhisme

Quelques figures du mal en Orient (bouddhisme tibétain)

Pistes de réflexion/discussion : la notion de karma, les différences avec la pensée occidentale

Outils : textes sacrés et philosophiques, récits, analyse d'images et de symboles...

Évaluation sommative : analyse d'une situation au prisme de différentes religions/philosophie orientales

Semestre 3 : Le mal dans la modernité (I)

Évaluation diagnostique et sommative : cette première évaluation de la deuxième année a pour objectif de récapituler les connaissances de l'an passé mais aussi de comparer les visions monothéistes et païennes avec celles de la modernité en général et des élèves en particulier. Elle pourrait par exemple prendre la forme d'une question ouverte sur l'évolution d'un concept (par ex : Le diable fait-il toujours peur au 21^e siècle ?).

Philosophie et concept du mal

Spinoza

Nietzsche

Kant

Heidegger

Vision et représentation du mal dans la société moderne/contemporaine

Lecture des principaux textes philosophiques de quelques auteur·e·s

Pistes de réflexion/discussion : la remise en question du mal personnifié, mort de Dieu et mort du mal, la responsabilité de l'homme

Outils : textes philosophiques, débats, argumentations détaillées...

Évaluation sommative/formative : synthétiser la vision du mal chez différent·e·s auteur·e·s

Semestre 4 : Le mal dans la modernité (II)

Camus

Sartre

Simone Weil

Golding

Durant ce dernier semestre, les perspectives d'analyses s'ouvrent à l'art, à la littérature, à l'histoire...

L'accent est essentiellement mis sur les réflexions postérieures au traumatisme des deux guerres mondiales.

Lecture d'extraits littéraires/philosophiques : La Peste, Sa majesté des mouches...

Pistes de réflexion/discussion : la place du mal dans l'art, la banalité du mal, le mal dans l'existentialisme...

Outils : textes littéraires, poèmes, tableaux...

Évaluation sommative : pour cette dernière partie, on pourrait demander aux élèves de choisir une ou plusieurs approches vues durant ces 4 semestres et l'illustrer à travers une création personnelle (individuelle ou collective) : nouvelle, théâtre...

Annexe 2**Synthèse des modules d'enseignement :**

Un module correspond à une séance d'enseignement (45 minutes)

Module 1

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>Le mal dans les monothéismes</p> <p>Le mal dans le christianisme et les monothéismes : lectures et commentaires de différents récits bibliques et coraniques</p>	<p>Connaître les origines du mal dans les monothéismes</p> <p>Comparer les points de vue des trois religions monothéistes sur le mal</p>	<p>Textes bibliques et philosophiques, analyses iconographiques d'œuvres d'art</p>	<p>Frise chronologique à compléter</p> <p>Exercice à trous</p> <p>Iconographie à observer et analyser</p>	<p>Enseignement frontal de l'enseignant</p> <p>Exercices à faire en binômes</p>

Module 2

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>Le mal dans les hérésies et les dissidences</p> <p>Manichéisme, gnose, catharisme : les dualismes absolus</p> <p>La littérature intertestamentaire : la chute des anges</p>	<p>Situer les hérésies et les courants dissidents chronologiquement et géographiquement</p> <p>Définir la littérature intertestamentaire et citer quelques exemples</p> <p>Distinguer les origines du mal dans les dissidences</p>	<p>Textes religieux et philosophiques</p>	<p>Lecture et analyse de textes</p>	<p>Par groupes de quatre, les élèves reçoivent un texte à commenter.</p> <p>Deux élèves sont chargés de relever les points communs avec les monothéismes, les deux autres de trouver les différences.</p> <p>Les groupes sont ensuite appelés à dialoguer et à comparer leurs textes et points de vue.</p>

Module 3

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>Le dialogue des perspectives</p> <p>Débats, controverses et violences autour de la question des origines du mal</p>	<p>Connaître les contextes historiques où se sont déroulés les controverses sur l'origine du mal</p>	<p>Extraits du Livre d'Hénoch</p> <p>Extraits de textes cathares</p> <p>Bible (Livre de la Genèse)</p>	<p>Argumentation orale</p> <p>Pertinence des arguments</p> <p>Adéquations avec les réalités historiques et dogmatiques</p>	<p>Cette séance consiste en un jeu de rôle mettant en scène le dialogue fictif d'un-e chrétien-ne et d'un-e hérétique. Le débat polémique entre leurs positions sera construit sur les références théoriques acquises lors des séances précédentes.</p>

Module 4

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>La banalité du mal :</p> <p>définition chez Hannah Arendt</p>	<p>Comprendre le concept de la banalité du mal chez Arendt</p> <p>Lier ce concept au contexte du procès Eichmann</p>	<p>Textes d'Hannah Arendt</p>	<p>Lecture et analyses de textes</p> <p>Comparaisons avec des textes vus précédemment</p>	<p>Cette séance comportera un jeu de rôle mettant en scène le dialogue fictif d'un-e chrétien-ne et d'un-e hérétique. Le débat polémique entre leurs positions sera construit sur les références théoriques acquises lors des séances précédentes.</p>

Module 5

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
Le mal dans les totalitarismes	Comprendre le concept de la banalité du mal chez Arendt Lier ce concept au contexte du procès Eichmann	Extrait sonore et texte sur le procès d'Adolf Eichmann Témoignages de prisonniers des camps khmers rouges	Lecture de témoignages Liens et comparaisons entre les totalitarismes	Par groupe de deux, les élèves listent les textes, y relèvent les éléments relatifs à la banalité du mal et effectuent une comparaison entre les régimes totalitaires.

Module 6

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
Le mal dans l'art et la culture populaire	Identifier et commenter les représentations du mal dans l'art et la culture populaire (cinéma, jeux vidéo, etc.) Lier ces représentations à leurs fondements religieux ou philosophiques	Supports proposés par les élèves ou choisis par l'enseignant Tableaux classiques et œuvres littéraires Extraits de films et jeux vidéo	Exposé oral	Par binôme, les élèves préparent une courte intervention orale sur une des représentations du mal de leur choix.



A propos des auteur-e-s

Amalia Terzidis est professeure et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais, où elle coordonne les didactiques des sciences humaines et sociales, et travaille notamment sur les notions de créativité et d'innovation didactiques et pédagogiques. amalia.terzidis@hepvs.ch

Olivier Wicky est enseignant de français et d'Éthique et cultures religieuses en Valais, pour le secondaire I & II. Assistant doctorant à l'Université de Lausanne, il est l'auteur de nombreuses publications et de cours universitaires. olivier.wicky@unil.ch

Références

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeblerli, P. (dir.). (2011). *L'Éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130.
- Audigier F. (2013). Éléments pour une histoire des didactiques des disciplines du monde social : Éducation à la citoyenneté-géographie-histoire. *Épistémè*, 10, 127–155.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme. *Éthique publique*, 10, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1737>
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Bleisch, P., Desponds Meylan, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions/*Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8-25. <http://www.religionskunde.ch/index.php/zfrk-rdsr-1-2015>
- Borter, S., Terzidis, A. & Nyffeler, N. (2016). Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation, dans I. Capron Puozzo, (dir.), *Créativité et apprentissage : un tandem à réinventer ? Formation et pratiques d'enseignements en question, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, Hors série no 1. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS1.html
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Le Seuil.
- Chan, S., & Hui, PK. (2011). Introduction. Education and cultural studies, *Cultural studies*, 25, 1, 1–8.
- Corbellari, A. (2019). *Le Moyen Âge à travers les âges*, Neuchâtel : Alphil.
- Coppey Grange, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 1 (hors-série), 95–111.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A Lifewidefoundation*. Londres : Continuum.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1987). *Psyché Invention de l'autre*, Paris : Galilée.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard.
- Durisch Gauthier, N. (2009) Enseigner les faits religieux et les questions sociales vives : de l'université à l'école. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Récupéré sur http://www.irahsse.eu/wa_files/Durisch_20Gauthier_20N.pdf
- Dyson, S.B., Chang, Y.L., Chen, H.C., Hsiung, H.Y., Tseng, C.C. et Chang, JH. (2016). The Effect of Tabletop Role-Playing Games on the Creative Potential and Emotional Creativity of Taiwanese College Students. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 88–96
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111–129.
- Ferret, V. (dir.) (2010), *Médiévalisme, modernité du Moyen Âge*, Paris : L'Harmattan.
- Ferret, V. (dir.) (2012). *Dictionnaire Tolkien*, Paris : CNRS Éditions.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–78.
- Heidegger, M. (1927) *Être et temps*, Paris : Gallimard (1964).

- Heidegger, M. (1951) *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris : PUF.
- Jauss, HR. (1972). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jeffrey, B & Craft, A (2004, March). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*, 30, 1, 77–87.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759–766.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, 212–218.
- Larrington, C. (2019). *Winter is coming. Les racines médiévales de Game of Thrones*, Paris : Passés/composés.
- Le Marec, Y. (2007). Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire. *Communication au colloque de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Valenciennes*, Récupéré du site : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/y-le-marec.pdf
- Lison, C. & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mary, F. (2013). La déconstruction et le problème de la vérité. *Les Études philosophiques*, 105, 2, 221-238. <https://doi.org/10.3917/leph.132.0221>
- Maigret, E. (2000). Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55, 3, 511–549.
- Mattelard, A. & Neveu, E. (2008). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La découverte.
- 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/Zeitschrift für Religionskunde* 1, 85–94.
- Nussbaum, M. (15.06.2010). Une crise planétaire de l'éducation. *Courrier international*, 24. Récupéré le 15 novembre 2020 sur le site <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education>
- Pache, A., Curnier, D., Honoré, É. & Hertig, P. (2016). Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable. *Revue française de pédagogie*, 4, 51–62.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14.
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Kotsou, I. & Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Reusser-Elzingre, A. et Corbellari, A. (dir.) (2014). *Le Moyen Âge en bulles*, Gollion : Infolio.
- Saura-Ziegelmeier, A. (2018). *Religions antiques et jeux video : des polythéismes qui n'en sont plus ? Exemples choisis*. Récupéré sur le site Antiquipop, <https://antiquipop.hypotheses.org/5465>
- Schilbrack, K. (2013). After We Deconstruct 'Religion', Then What ? A Case for Critical Realism. *Method and Theory in the Study of Religion*, 25, 107–112.
- Spivak, G.C. (2000). Deconstruction and Cultural Studies: Arguments for a Deconstructive Cultural Studies. Dans N. Royle (dir.), *Deconstructions : A users's guide* (p. 14-43), London : Palgrave.

- Terzidis, A. & Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43, 3, 124–153.
- Terzidis, A. (2020a). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des *habitus* de l'enseignement de l'Histoire : une Recherche design en Education en didactique de l'histoire au Secondaire II. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 6, 1–10.
- Terzidis, A. (2020b). Former les enseignants pour la génération «Z»... ou la créativité didactique. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 6, 99–106.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, 16, 2, 9–28. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0009>
- Vygotsky, L. (1933). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget (1985), Paris : Éditions Sociales.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The Art of Creative Teaching in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.