

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Didactique de l'histoire et sciences des religions &
éthique et cultures religieuses
UER Didactiques des sciences humaines et sociales



hep/ Ethique et cultures
religieuses en
tensions

Colloque

Entre respect des convictions et enseignement des sciences humaines

Du 6 au 8 mai 2015

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Avenue de Cour 33, Lausanne

FNSNF

FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Colloque, organisé par l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales, sur le thème « Ethique et cultures religieuses en tensions : entre respect des convictions et enseignement des sciences humaines », à la HEP Vaud.

Dans la plupart des pays dont l'Etat est défini comme neutre ou laïque, les enseignant(e)s en éthique et cultures religieuses (faits religieux, morale laïque) sont tenu(e)s de respecter les convictions religieuses des élèves. Or, ils/elles sont également chargé(e)s, plus ou moins explicitement selon les plans d'études, de transmettre des démarches et des savoirs issus des sciences humaines sur les religions. Etant donné que ces savoirs appartiennent à un autre type de régime de vérité que les croyances, leur enseignement-apprentissage est susceptible d'entrer en conflit avec les convictions des élèves. S'il est possible de recourir parfois à des expédients qui atténuent ou cachent cette contradiction aux élèves, on peut se demander s'il est toujours envisageable voire souhaitable de la nier.

En effet, ces artifices ne font-ils pas courir le risque de renoncer à l'enseignement d'une démarche scientifique au profit, au mieux, d'une éducation à la tolérance, au pire, d'un catéchisme implicite ? Par ailleurs, la diversité des approches épistémologiques et disciplinaires du fait religieux dans les milieux académiques et dans l'intitulé même de la branche scolaire, ne représente-t-elle pas un obstacle pour les non-initié(e)s, décourageant la transposition didactique de « savoirs de référence » au profit de discours non scientifiques ? Quelle place les approches et les savoirs issus des sciences humaines conservent-ils dans un contexte de bouleversement des curriculums ? Comment accorder l'enseignement des savoirs controversés à l'âge des élèves ? Et qu'en est-il de l'enseignement de l'éthique ? Quelle est la marge de manœuvre de l'enseignant(e) lorsque les valeurs des élèves entrent en tension avec les valeurs scolaires ?

Меня зовут Дина, мне нравится рассказывать живые истории про неживые вещи. Мне нравятся метафоры, которые скрыты внутри предмета, эти загадки и решения загадок. Я верю, что каждый предмет рядом с нами сохраняет отпечатки наших эмоций, ожиданий, ощущений, каждый — стареет и разрушается, как и мы. Верю, что портрет вещи может быть таким же содержательным и важным, как и портрет человека. «Назовите мне вещь, которая не является тайной, хотя бы одну вещь».

Je m'appelle Dina et j'aime raconter des histoires vivantes sur des choses qui ne le sont pas. J'aime les métaphores cachées à l'intérieur des objets, les énigmes et la clé des énigmes. Je crois que chaque objet qui nous entoure conserve l'empreinte de nos émotions, de nos attentes, de nos sentiments, que chaque objet vieillit et s'anéantit, exactement comme nous-mêmes. Je crois que le portrait d'une chose peut être aussi signifiant et important que le portrait d'un être humain.

Comme l'a dit le sémioticien Iouri Lotman : « Désignez-moi une seule chose qui ne soit pas un secret, au moins une ».

Dina Belenko,
photographe et photo-illustratrice

couverture : *Water*
© Dina Belenko

traduction : Barbara Fournier

Mieux cerner la nature et les enjeux des tensions

Deux éléments de contexte expliquent l'actualité de ces questions : d'une part, l'intégration récente ou prochaine d'un enseignement sur les faits religieux ou de morale laïque comme discipline obligatoire dans différents programmes scolaires ; d'autre part, les mutations contemporaines du paysage religieux et ses impacts sur l'école. Certes, les convictions religieuses des élèves comme les demandes des parents peuvent s'exprimer dans le cadre de disciplines très diverses (biologie, sport, français, activités créatrices...). Il n'en demeure pas moins que l'éthique et cultures religieuses, au vu des contenus abordés, est particulièrement susceptible d'être concernée par les tensions décrites. Mieux cerner la nature et les enjeux de ces tensions entre cadre juridique, pratique enseignante, vécu des élèves et exigences de la démarche scientifique est l'objectif principal de ce colloque.

En Suisse, le PNR 58 dédié aux liens entre collectivités religieuses et Etat a conclu par la nécessité pour l'Etat de définir clairement le profil des enseignements publics sur les religions. Pour que les élèves ne soient pas pris en otage par des groupes d'intérêts divergents et que l'apport des sciences humaines à l'éthique et cultures religieuses soit analysé et discuté, il reste encore à prolonger les conclusions et les mises en garde des sociologues des religions. Le colloque international que nous proposons s'inscrit dans cette perspective. Appelant à des échanges internationaux entre didacticien(ne)s et chercheurs/euses, il entend consolider la discipline et soutenir ainsi les enseignant(e)s dans leur travail.

Quatre axes proposés pour le colloque

1) Axe interférences religions-école

Quelles situations liées aux religions se présentent en classe et quelles sont les stratégies des enseignant(e)s face aux demandes des familles?

Quels éléments juridiques sont susceptibles de guider les enseignant(e)s lorsqu'ils/elles doivent concilier intérêt général et demandes particulières?

2) Axe épistémologique et didactique de l'enseignement des faits religieux

Quels savoirs savants choisir et selon quelles écoles de pensée?

Comment, en enseignant, peut-on respecter les convictions des élèves croyants? Et celles des non-croyants?

Comment enseigner des sujets sensibles?

Quelles sont les stratégies des enseignant(e)s face aux défis spécifiques de cette branche?

Jusqu'où peut aller l'enseignant(e) dans la transmission des savoirs et, réciproquement, dans le respect dû aux convictions des élèves?

3) Axe épistémologie et didactique de l'éthique

Comment répondre aux finalités liées au vivre ensemble et à l'exercice de la démocratie en respectant les convictions et les valeurs des élèves?

Comment accueillir les valeurs des élèves lorsqu'elles sont en tension avec les valeurs scolaires?

Le développement de l'esprit critique de l'élève peut-il entrer en conflit avec les valeurs scolaires?

4) Axe psychologique

Quelles sont les étapes du développement affectif et intellectuel à respecter dans l'enseignement des sujets sensibles?

Placer l'enfant dans une position de conflit entre convictions religieuses et contenus scientifiques a-t-il une vertu? Est-ce dommageable pour la construction identitaire de l'enfant? Quelle place donner à la loyauté familiale? Comment garantir la sécurité affective de l'enfant?

Comité d'organisation

Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Christine Fawer, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Comité scientifique

Petra Bleisch, Haute école pédagogique Fribourg
Philippe Borgeaud, Université de Genève
Denise Curchod-Ruedi, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Baudouin Decharneux, Université libre de Bruxelles
Katharina Frank, Université de Zürich
Samuel Heinzen, Haute école pédagogique Fribourg
Philippe Hertig, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Florence Quinche, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Andrea Rota, Université de Berne
Isabelle Saint-Martin, Institut européen en sciences des religions, Ecole pratique des hautes études, Paris
Jörg Stolz, Université de Lausanne

Programme

Mercredi 6 mai

13h00 – 14h00 (Pourtour de l'Aula des Cèdres)
accueil des participants

14h00 – 14h10
mot de bienvenue de la Direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud
[Luc Macherel](#)

14h10 – 14h30
présentation du colloque
[Séverine Desponds \(comité d'organisation\)](#)

14h30 – 15h30 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence d'ouverture :
Les tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses. Enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes de réflexion
[José-Luis Wolfs \(Université libre de Bruxelles\)](#)

15h30 – 16h00
pause

16h00 – 17h00
atelier : échange avec les participant-e-s sur les situations de tensions rencontrées à l'école

18h00 – 19h00 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence grand public
Pensée critique et respect des convictions
[Mathieu Gagnon \(Université de Sherbrooke\)](#)

Jeudi 7 mai

8h00 – 8h30 (Pourtour de l'Aula des Cèdres)
accueil

8h30 – 9h30 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence : Cadre juridique de l'action enseignante et respect des convictions
[François Bellanger \(Université de Genève\)](#)

9h30 – 10h30 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence : Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant
[Denise Curchod-Ruedi \(Haute école pédagogique du canton de Vaud\)](#)

10h30 – 11h00
pause

11h00 – 12h00 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence : Education éthique pour tous, quelle didactique ?
[Chloé Rocourt \(Haute école de Bruxelles\)](#)

13h30 – 15h00 (voir programme détaillé)
communications

Session 1 : Posture enseignante et impartialité (1)
Session 2 : Les disciplines de référence en question (1)
Session 3 : Tensions identitaires et enseignement
Session 4 : Tensions entre religieux et séculier à l'école

15h00 – 15h30
pause

15h30 – 17h00 (voir programme détaillé)
communications
Session 5 : Posture enseignante et impartialité (2)
Session 6 : Les disciplines de référence en question (2)
Session 7 : Formation des enseignant-e-s : accompagner les tensions
Session 8 : Enseignement moral laïque : approche historique

Soirée récréative

Vendredi 8 mai

8h30 – 10h30 (Bâtiment C31 – a: 109 | b: 203 | c: 103 | d: 209)
4 ateliers de didactique et de gestion de classe à choix

a) Enseigner des faits religieux sans heurter ou nier les convictions : pistes didactiques pour résoudre, utiliser ou s'accommoder des tensions
[Animatrice : Nicole Durisch Gauthier \(Haute école pédagogique du canton de Vaud\)](#)

b) Elèves sans appartenance, élèves sans croyance ? Enseigner et prendre en compte les besoins des élèves dits «sans confession»
[Animatrice : Petra Bleisch \(Haute école pédagogique Fribourg\)](#)

c) L'incident raciste au quotidien : analyse d'incidents critiques et pistes d'intervention
[Animateurs : Monique Eckmann et Laurent Wicht \(Haute école de travail social – Genève\)](#)

d) Interférences religions-écoles : gestion de classe et pistes didactiques
[Animatrice : Christine Fawer Caputo \(Haute école pédagogique du canton de Vaud\)](#)

10h30 – 11h00
pause

11h00 – 12h00 (Salle du Conseil de l'Aula des Cèdres)
conférence de clôture : Compétences prudentielles des enseignants et hybridation des principes face aux convictions hétérogènes des élèves lors de l'enseignement des faits religieux
[Françoise Lantheaume \(Université de Lyon 2\)](#)

12h00 – 12h30
mot de conclusion par le comité d'organisation

Programme des sessions parallèles

Jeu 7 mai 2015

	Salle C31-223 Posture enseignante et impartia- lité (1)	Salle C31-103 Les disciplines de référence en question (1)	Salle C31-203 Tensions identitaires et ensei- gnement	Salle C31-209 Tensions entre religieux et séculier à l'école : comparaison internationale
modérateur	Philippe Hertig	Nicole Durisch Gauthier	Christine Fawer Caputo	Séverine Desponds
13h30 – 14h00	Luc Bégin (Université Laval, Québec) Le défi du pluralisme et l'enjeu d'une formation en Ethique et culture religieuse obligatoire pour tous : analyse de deux contesta- tions juridiques	Isabelle Saint-Martin (EPHE, Institut européen en sciences des religions, Paris) Entre « savoir » et « croyances », quelle place pour les apports des sciences des religions dans les manuels scolaires en France	Sivane Hirsch (Université du Québec à Trois-Ri- vières) Quelle place aux sujets sensibles dans l'enseignement de la Culture religieuse au Québec ?	Sébastien Urbanski (Université de Lyon 2) L'enseignement relatif aux reli- gions en France et en Pologne : valorisation d'une culture com- mune et expression de croyances chrétiennes
14h00 – 14h30	Stéphanie Gravel (Université de Montréal) Enjeux didactiques d'un ensei- gnement non-confessionnel du religieux et de l'éthique : pratique d'impartialité d'enseignants du programme québécois d'Ethique et culture religieuse (MELS, 2008)	Philippe Matthey (Université de Genève) Entre mythes savants et croyances religieuses. Une ré- flexion épistémologique	Stéphanie de Diesbach-Dodler & Nathalie Muller Mirza (Université de Lausanne) Les émotions et les expériences personnelles verbalisées dans les pratiques de l'éducation à la diversité : moteur ou contrainte aux apprentissages ?	Eleni Karachontziti (Université de Paris 8 & Université de Patras) L'enseignement religieux au ser- vice de l'éducation à la citoyenne- té : le cas hellénique
14h30 – 15h00	Francesco Galetta (HES du Tessin, SUPSI) Histoire des religions dans l'école secondaire tessinoise. Entre rupture et continuité avec les enseignements religieux confes- sionnels	Nicolas Meylan (Université de Lausanne et de Genève) La transposition de la critique ? Entre méthodologie critique et respect de l'élève	Camille Gonzales (Centre intercantonal d'informa- tion sur les croyances, Genève) Comment les imaginaires fa- çonnent-ils les interactions reli- gions-école ?	Hideru Nakamura (Université Tohoku-Gakuin, Sendai) L'éducation morale récemment intensifiée à l'école au Japon
15h00 – 15h30	Pause			
	Salle C31-223 Posture enseignante et impartia- lité (2)	Salle C31-103 Les disciplines de référence en question (2)	Salle C31-203 Formation des enseignant-e-s- accompagner les tensions	Salle C31-209 Enseignement moral laïque : approche historique
modérateur	Alain Pache	Nicole Durisch Gauthier	Séverine Desponds	Isabelle Saint-Martin
15h30 – 16h00	Claude Welscher (Gymnase de Beaulieu, Lausanne) Dire la « religion des autres » ? Vers une pédagogie de l'équivo- cation	Jean-Nicolas Revaz (HEP-Vallais) Enseigner l'éthique et la culture religieuse à la lumière de la phé- noménologie de la vie de Michel Henry	Jean-Philippe Perreault (Université Laval, Québec) Quel modèle de formation des enseignants en Ethique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises	Jean-Charles Buttler (EPHE, Paris) De la catéchèse chrétienne aux catéchèses politiques : la morale élémentaire enseignée en France (1789-1848)
16h00 – 16h30	Raphaël Gardiol (Cycle d'orientation Bersot, Genève) Enseigner les religions et tra- ditions du monde : quelles approches pour quelles connais- sances ?	Dany Rondeau (Université du Québec à Rimouski) Ethique et culture religieuse au service d'une éducation inclu- sive. Un regard sur le programme québécois	Jean Brunelli (Haute école Léonard de Vinci, Bruxelles) Accompagner l'enfant dans son changement d'identité d'élève	Valentine Zuber (EPHE, Paris) Entre instruction et éducation : le débat sur le rôle de l'ensei- gnement de la morale à l'école publique en France de la Révolu- tion française à nos jours
16h30 – 17h00	Daniel Curnier (HEP-Vaud) Enseignement de l'éthique et éducation en vue du développe- ment durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs sco- laires et durabilité ?	Philippe Gaudin (EPHE, Paris) Entre exigence de penser et liber- té de pensée : aborder la religion et/ou les faits religieux en classe de philosophie en France		Sarah Scholl (Université de Genève et EPHE, Paris) L'invention d'une morale pour tous au 19ème s. en Suisse romande. Quels enjeux ?

Conférences

François Bellanger

François Bellanger

Université de Genève

francois.bellanger@unige.ch

François Bellanger

François Bellanger exerce la double fonction de professeur à l'Université de Ge-nève et d'avocat. Il a obtenu le titre de Docteur en droit en juin 1990 et un Diplôme d'études supérieures en droit communautaire européen. Son enseignement porte sur différents domaines du droit administratif, notamment le droit de la fonction publique. François Bellanger est le Président du Centre intercantonal d'information sur les croyances de Genève et l'auteur de nombreux articles dans le domaine des religions et du droit, par exemple sur le statut des minorités religieuses, sur la liberté religieuse et sur les dérives sectaires.

Cadre juridique de l'action enseignante et respect des convictions

L'action enseignante fait partie des missions de l'Etat. A ce titre, les enseignants doivent respecter les libertés individuelles comme tous les autres agents de l'Etat. Dans le domaine des croyances, la liberté religieuse des élèves comme de leurs parents constitue une limite importante à l'action enseignante. Parallèlement, la liberté religieuse des enseignants peut constituer une limite aux obligations que l'Etat leur impose. L'exposé a pour but de rappeler les principes fondamentaux de la liberté religieuse afin de fixer ensuite ses effets au regard de l'enseignement et, en particulier, la nécessaire neutralité de son contenu. La conférence abordera ensuite l'étendue des limitations à la liberté religieuse des enseignants en raison de leur fonction.

Denise Curchod-Ruedi

Denise Curchod-Ruedi

Haute école pédagogique du canton de Vaud

denise.curchod@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi

Denise Curchod-Ruedi est professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud au sein de l'UER Développement, de l'enfant à l'adulte et psychologue, psychothérapeute FSP. Ses enseignements et ses travaux portent sur le développement de l'enfant et de l'adolescent et la promotion de la santé à l'école. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseur.

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

Cette communication aborde sous un éclairage psychologique la question du conflit de loyauté chez l'enfant entre conviction religieuse et savoirs savants. Ensuite, la possibilité de nommer les positions divergentes est présentée comme le moyen d'alléger le conflit de loyauté. En effet, seule cette mise en évidence permet à l'enfant de s'y « retrouver » en abordant d'un point de vue cognitif la diversité des points de vue, ne serait-ce qu'entre savoirs savants et croyances (« certains pensent... », « certains croient... »). Cette structuration de la pensée permettrait ainsi de diminuer le conflit de loyauté.

Fondamentalement, les savoirs savants ne sauraient supplanter les croyances qui font partie de l'héritage familial et culturel et, de ce fait, ancrent l'individu dans son identité. Les psychologues ont largement développés le concept de loyauté (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973, 1984 ; Ducommun-Nagy, 2006). Selon eux, l'enfant, par la filiation, éprouve d'emblée un devoir éthique de loyauté à l'égard de ses propres parents. Elle est le lien résistant et profond qui unit entre eux les membres de la même famille permettant de dépasser les conflits.

C'est la plupart du temps à propos de cette loyauté familiale qu'on évoque le conflit d'un élève qui se verrait confronté à une incompatibilité des valeurs prônées dans la famille et des savoirs transmis à l'école. Les loyautés culturelles et reli-gieuses sont les plus fortement ancrées puisqu'elles découlent des transmissions familiales transgénérationnelles et constituent le “ciment familial” (Goldbeter-Merinfeld, 2005) permettant d'assurer la survie du groupe.

La tension entre savoirs savants et croyances des élèves génère la plupart du temps un discours où les divergences sont minimisées, voire masquées afin de ne pas menacer la sécurité affective de l'enfant. L'expérience et les études montrent toutefois que les contradictions bien délimitées dans leur contexte créent moins d'anxiété chez les enfants puisqu'ils peuvent les traiter cognitivement (Curchod & Doudin, à paraître). C'est à partir des expériences et des études relatives aux enfants adoptés, aux enfants de parents séparés, aux enfants dont les parents proviennent de cultures différentes que nous traiterons cette exploration de verbalisa-tion sur la diversité, même auprès de jeunes enfants. Ainsi, la démarche consiste à expliciter les différences aux enfants en précisant bien que ces approches di-verses coexistent (qu'elles soient du domaine de la science ou des croyances).

Françoise Lantheaume

Françoise Lantheaume

Université de Lyon 2

francoise.lantheaume@univ-lyon2.fr

Françoise Lantheaume

Françoise Lantheaume est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lyon 2. Elle dirige le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571). Après une formation universitaire en histoire (université Grenoble 2) puis en sciences de l'éducation, elle a fait un doctorat de sociologie (EHESS, Paris). Ses objets d'étude sont les évolutions curriculaires, l'enseignement de questions controversées, le travail des enseignants, abordés à partir d'une approche so-cio-historique.

Compétences prudentielles des enseignants et hybridation des principes face aux convictions hétérogènes des élèves lors de l'enseignement des faits religieux

La réflexion part des pratiques des enseignants, de ce qu'elles nous apprennent sur l'enseignement des faits religieux. Celui-ci, source de controverses, analyseur du travail des enseignants au quotidien, révèle les compétences prudentielles des enseignants. Peu valorisées et reconnues, elles apparaissent particulièrement nécessaires quand les contenus d'enseignement font l'objet de débats publics. Par ailleurs, l'examen des choix des enseignants pour concevoir l'enseignement des faits religieux montre qu'ils sont liés à des principes de référence. Ceux-ci sont mis à l'épreuve par des controverses publiques entrant dans la classe, traduites par les élèves, les étudiants. Face à cette situation, une hybridation des principes est observée, en quoi consiste-t-elle ? Pour quels effets et résultats ?

Mathieu Gagnon

Mathieu Gagnon

Université de Sherbrooke

mathieu.gagnon3@usherbrooke.ca

Mathieu Gagnon

Mathieu Gagnon est professeur en didactique de l'éthique et culture religieuse à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principaux travaux de recherche portent sur la transversalité de la pensée critique et des rapports aux savoirs des élèves et des enseignants, l'épistémologie en éducation, les fonde-ments de l'apprentissage et la pratique du dialogue philosophique. M. Gagnon est également chercheur régulier au Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), au Centre de Recherche sur

M. Gagnon, 2011

L'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences (CRÉAS) ainsi qu’au Groupe de Recherche sur l'Éducation Éthique et l'Éthique en Éducation. Depuis 2008, M. Gagnon a publié plus de 60 articles et prononcé plus de 70 conférences nationales et internationales.

Pensée critique et respect des convictions

Au Québec, le Programme d'Éthique et Culture Religieuse (PÉCR) impose à l'enseignant une posture d'impartialité devant contribuer à la reconnaissance de l'autre et à la poursuite du bien commun. Dans ce contexte, la poursuite du bien commun s'inscrit résolument à l'intérieur d'une démarche de réflexion critique (axe éthique du programme), tandis que la dimension touchant la reconnaissance de l'autre relève en quelque sorte d'une démarche non critique (axe culture religieuse du programme). Dit autrement, alors que l'éthique est définie comme une réflexion critique sur les conduites, il n'est aucunement question d'une telle réflexion à l'égard de la culture religieuse. Il y a donc une tension forte entre les deux volets du programme avec laquelle doit inévitablement composer l'enseignant afin de maintenir l'équilibre entre eux. Cette tension tend à s'amplifier dès que le regard évaluatif (caractéristique propre de la pensée critique) porte sur la dimension éthique de conduites qui elles-mêmes reposent sur des convictions, qu'elles soient religieuses ou séculières. Dans quelle mesure est-il possible de porter un tel regard évaluatif tout en respectant les convictions des uns et des autres, des convictions qui, d'une part, relèvent parfois de considérations autres que proprement rationnelles et qui, d'autre part, sont parfois contradictoires ou vont à l'encontre des valeurs de la Cité? Afin d'alimenter les réflexions autour de cette question, la conférence sera l'occasion de préciser ce qui est entendu par pensée critique, son rôle dans la formation des élèves ainsi que les moyens dont nous disposons pour maintenir cet équilibre complexe entre démarches évaluatives et respect des convictions.

Chloé Rocourt

Haute école de Bruxelles

crocourt@heb.be

Education éthique pour tous: quelle didactique?

Après avoir parcouru les raisons qui légitiment un enseignement éthique qui fait appel à un savoir spécifique, nous distinguerons trois types d'énoncés et de prétentions à la validité pour cerner le champ d'investigation de l'éthique. Cette différenciation est suivie d'une autre : entre faits, normes et valeurs, de façon à situer le lieu de tensions possible entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves. Une première tension peut se produire entre faits et commandements religieux selon le fameux exemple de Galilée pendant l'Inquisition. La modernité démocratique a donc séparé le savoir et le croire. Mais cela fait l'objet d'une autre conférence. Nous, nous verrons une seconde tension se manifester au niveau des normes éthiques qui doit susciter chez l'enseignant de cette discipline une déontologie et une méthodologie spécifiques : l'accueil respectueux du pluralisme des convictions dans les limites de la loi.

José-Luis Wolfs

Université libre de Bruxelles

jwolfs@ulb.ac.be

José-Luis Wolfs, 2011

José-Luis Wolfs est docteur en sciences de l'éducation (1991), professeur en sciences de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles et formateur d'enseignants. Ses travaux les plus récents portent sur les conceptions épistémologiques et axiologiques des acteurs éducatifs, ainsi que sur l'analyse comparée des systèmes éducatifs en ce qui concerne leurs conceptions du «vivre-ensemble» et leurs modalités de gestion de la diversité culturelle et des convictions.

Les tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses. Enquête réalisée auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes de réflexion

Le point de départ de cette recherche est le constat du rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution par une partie des élèves, au nom de leurs croyances religieuses. Celui-ci soulève, plus globalement, la question des différentes postures intellectuelles qu'il est possible d'adopter entre science et croyances religieuses. Sur base d'une analyse historique et épistémologique, six grandes postures ont été définies et une enquête a été réalisée auprès de 600 élèves de terminale en Belgique francophone, afin d'examiner comment ils se situent par rapport à celles-ci. Les résultats font apparaître une conception non sécularisée de la science chez une partie non négligeable des élèves. Sur base de ces résultats, différentes pistes sont suggérées. Elles plaident à la fois pour une formation plus explicite à l'épistémologie et pour un enseignement des faits religieux, éventuellement intégré dans un cours d'Ethique et culture religieuse. Elles s'adressent notamment aux professeurs de sciences, de philosophie, des matières religieuses, d'histoire ou de français.

^[1] M. Gagnon a publié plus de 60 articles et prononcé plus de 70 conférences nationales et internationales

^[2] M. Gagnon a publié plus de 60 articles et prononcé plus de 70 conférences nationales et internationales

Ateliers

Nicole Durisch Gauthier

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Enseigner des faits religieux sans heurter ou nier les convictions: pistes didactiques pour résoudre, utiliser ou s'accommoder des tensions

Face aux enseignements prodigués en classe, les élèves expriment parfois leurs convictions. Ces dernières peuvent relever du registre croyant ou pratiquant, mais elles peuvent aussi traduire un rejet du religieux.

Quelles postures adopter face à ces élèves lorsque ces convictions surgissent en particulier dans le cadre d'un enseignement sur les faits religieux? S'agit-il de les interdire, de les contourner ou au contraire de les intégrer dans des situations d'enseignement? Y a-t-il des moyens de les anticiper, voire de les « neutraliser »? Comment créer des conditions qui permettent de les articuler à un enseignement de sciences humaines et sociales?

Après une brève présentation des principales approches pratiquées sur ces questions en Europe et Outre-Atlantique, nous exposerons et soumettrons à la discussion quelques situations et démarches concrètes issues de notre pratique. Nous débattons des enjeux épistémologiques, didactiques et éthiques que ces situations soulèvent, mais aussi des perspectives que ces dernières offrent pour aborder les faits religieux dans une atmosphère propice aux échanges. En effet, si de nombreux acteurs s'accordent sur l'importance d'un enseignement des faits religieux qui s'adresse à tous les élèves, les différentes modalités de sa mise en œuvre restent encore à clarifier. Cet atelier entend participer à ce vaste chantier en privilégiant un mode de travail interactif.

Salle C31-109

Monique Eckmann et Laurent Wicht

Haute Ecole de Travail Social, Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, Genève

L'incident raciste au quotidien

Les enseignants ou travailleurs sociaux, malgré leur indignation manifeste devant toute forme de racisme, se disent souvent désemparés face aux incidents concrets qui surviennent dans leur quotidien et ne se sentent pas suffisamment armés pour dépasser les réactions émotionnelles et y répondre de façon professionnelle. L'atelier proposé se base sur une recherche-intervision qui part de l'expérience des professionnels et de leur perspective d'acteurs, soit de ce qu'eux-mêmes considèrent comme incidents critiques relevant du/des racisme/s.

Les auteurs présenteront sous forme interactive les méthodes et les résultats d'une recherche qui avait pour but d'une part de recueillir des incidents critiques de racisme ou d'autres formes d'hostilité entre groupes, et d'autre part de les analyser collectivement avec les professionnels directement concernés, sous forme de module de recherche-intervision. Cette méthodologie a permis de dégager des incidents typiques, de travailler sur les doutes et dilemmes, et d'évoquer des pistes d'interventions sociales et pédagogiques. Cette approche offre ainsi l'occasion de rompre le silence sur des situations et préoccupations concrètes, de nous interroger sur la question du racisme dans nos pratiques quotidiennes respectives et d'échanger sur les réponses aux situations difficiles tant sur le plan des réponses des professionnels que sur celui des réponses institutionnelles, puisque ces situations interpellent non seulement les pédagogues, mais renvoient aussi aux responsabilités des institutions.

Salle C31-103

Petra Bleisch

Haute école pédagogique Fribourg

« Gérer les enfants issus des familles non-croyantes, athées et libre-penseuses/ Umgang mit Kindern aus nicht religiösen, atheistischen und freidenkerischen Familien »

Cet atelier bilingue met au centre les enfants issues des familles non-croyantes, athées et libre-penseuses. Dans un premier temps, l'atelier transmet des concepts centraux ainsi que des revendications probables de ces familles envers l'école. Dans un deuxième temps, des extraits d'interviews menés par des étudiantes avec une enseignante et des parents à propos d'un enfant « athée » seront analysés.

Dieses zweisprachige Atelier stellt Kinder aus nicht religiösen, atheistischen und freidenkerischen Familien in den Mittelpunkt. Das Atelier vermittelt im ersten Teil zentrale Konzepte sowie mögliche Forderungen dieser Familien an die Schule. Im zweiten Teil analysieren wir gemeinsam Interviews, die von Studierenden mit einer Lehrperson und Eltern eines « atheistischen » Kindes durchgeführt wurden.

Salle C31-203

Christine Fawer Caputo

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Interférences de la religion dans la vie scolaire

Depuis quelques années, la diversité sociale, culturelle et religieuse de la Suisse est une réalité avec laquelle les enseignants doivent composer. Malgré la mise en place d'un cours de cultures religieuses non confessionnel, force est de constater que la religion n'est pas seulement présente dans les heures consacrées à cette discipline, mais également dans la vie quotidienne des élèves. Parfois, elle interfère dans la vie scolaire, et les enseignants ne savent pas toujours comment réagir face à des demandes particulières ou des situations délicates. Si l'objectif majeur de l'école consiste à favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants, elle est aussi un lieu de socialisation et de vivre-ensemble: Comment alors prendre en considération la diversité culturelle des élèves et gérer les demandes particulières que diverses communautés religieuses peuvent formuler, voire exiger, tout en composant avec les valeurs et les lois qui régissent les différents cantons?

Cet atelier se propose de travailler à partir d'études de cas liées à des situations (demandes de parents ou d'élèves) qui remontent du terrain, et qui ont une composante religieuse qui peut influencer sur la gestion de la classe. Nous réfléchirons au traitement de la diversité religieuse dans les classes et à la posture à adopter. Pour illustrer nos propos et traiter les situations, nous convoquerons différentes sources: juridiques, institutionnelles, pédagogiques et expérientielles.

Salle C31-209

Luc Bégin

Faculté de philosophie, Université Laval,
Québec
luc.begin@fp.ulaval.ca

Le défi du pluralisme et l'en- jeu d'une formation en ÉCR obligatoire pour tous: ana- lyse de deux contestations juridiques

*Session Posture enseignante et impar-
tialité (1)*

Le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) implanté au Québec depuis 2008 représente la dernière étape d'un lent processus de déconfectionnalisation des structures et orientations de l'école québécoise. Ce programme remplace les programmes d'enseignement moral et religieux catholique et protestant et est obligatoire pour tous les élèves des niveaux primaire et secondaire, tant dans les écoles publiques que privées. La réponse que cherche à apporter ce programme non confessionnel au défi du pluralisme de la société québécoise a suscité certaines oppositions, dont deux contestations juridiques (une décision finale a été rendue dans un cas par la Cour suprême du Canada; pour l'autre, une décision de cette même Cour est toujours attendue). Dans les deux cas, le caractère obligatoire du programme est pris à partie: dans l'un, des parents réclamaient une exemption pour leurs enfants; dans l'autre, c'est une école secondaire privée de confession catholique qui demande à être exemptée de l'obligation d'offrir ce cours. Ces contestations font notamment valoir que le programme ÉCR ferait la promotion du relativisme moral et brimerait la liberté de religion des parents et des enfants. Je m'attarderai à ces deux contestations juridiques en situant les principaux arguments qui y sont développés en relation avec les objectifs et la structure du programme ÉCR. L'importance de maintenir le caractère obligatoire de ce programme et la question de l'atteinte à la liberté de religion – à laquelle les juges des différentes instances ont porté une attention particulière – seront au cœur de notre analyse.

Jean Brunelli

Haute école Léonard de Vinci, Bruxelles
jean.brunelli@encbw.be

Accompagner l'enfant dans son changement d'identité en élève.

*Session Formation des enseignants:
accompagner les tensions*

Dans notre formation des futur(e)s enseignant(e)s, nous avons développé notre collaboration avec Danielle Mouraux qui s'est attachée en tant que sociologue à approfondir un sujet jusque-là peu exploré: les relations entre les familles et les écoles. L'objet de nos collaborations ces dernières années s'est plutôt axé sur les relations entre les familles dites précarisées et leur monde scolaire.

Dans le cadre de cette communication, je voudrais explorer ce qui m'apparaît comme une grande richesse potentielle de l'outil de compréhension fourni par cette auteure pour accompagner les acteur(ice)s de terrain dans leur gestion d'éventuels conflits sociocognitifs entre les représentations religieuses et/ou éthiques des élèves et celles que l'on apprend à l'école. L'auteure s'est en effet notamment attachée à expliciter les changements d'identité que devait assumer chaque enfant qui devient élève, et chaque élève qui redevient enfant. D'une manière ancrée dans un travail de sociologue respectant les canons de la recherche dans cette discipline et surtout avec un réel souci de communication, elle « didactise » dans une sociologie qualifiée de géométrique ces changements d'identité.

Je me propose de tester l'éventuelle pertinence de l'outil en l'appliquant sur deux exemples de conflits déjà rencontrés dans ma pratique d'accompagnement des futur(e)s enseignant(e)s en stage, un dans le domaine de l'éthique sociale et l'autre dans le domaine religieux. Comment entendre l'interpellation d'un enseignant formateur de terrain refusant qu'on aborde la question du chômage sous prétexte que cela donnerait lieu à des propos stigmatisants sur les personnes en recherche d'emploi? La distinction que l'outil introduit entre « ronde » famille et école « carrée » permettrait-elle d'explicitier davantage la tension entre les convictions éthiques de cet enseignant, celle de ses élèves et leurs responsabilités respectives dans le cadre scolaire? Si oui, cette explicitation permettrait-elle aussi une gestion constructive des tensions plutôt qu'une fuite ou une attitude autoritaire? Plus classiquement, comment entendre le fait que des enseignant(e)s concèdent parfois au relativisme de conception lorsque des enfants évoquent le personnage d'Abraham comme un personnage historique et non comme un personnage légendaire? De manière équivalente, la distinction entre ronde famille et école carrée permettrait-elle d'explicitier davantage la tension entre les représentations « religieuses » de cet enfant, les données universelles issues des sciences humaines en possession de l'adulte enseignant(e), et leurs responsabilités respectives dans le cadre scolaire? Si oui, cette explicitation permettrait-elle aussi une gestion constructive des tensions plutôt qu'une fuite ou une attitude autoritaire? Ces

Jean-Charles Buttier

Ecole pratique des hautes études, Sor-
bonne, Paris
jeancharlesbuttier@gmail.com

De la catéchèse chrétienne aux catéchismes politiques: la morale élémentaire ensei- gnée en France (1789-1848)

*Session Enseignement moral laïque:
approche historique*

exemples servent de base à l'affirmation du présupposé inhérent à cette présentation, et qui sera proposé en fin d'exposé afin d'ouvrir au dialogue: n'avoir peur ni de partir du rond qui caractérise les représentations religieuses et éthiques avec laquelle l'enfant arrive à l'école, ni de valoriser ce rond à sa juste mesure dans le carré pour respecter le fait qu'une fois franchi le pas de l'école, l'enfant est appelé à devenir élève.

Le genre du catéchisme politique constitue un objet fondamental de l'histoire de l'élaboration d'une morale scolaire laïque en France, tout autant comme modèle que comme repoussoir. Ces petits ouvrages élémentaires rédigés sous la forme d'une succession de questions et de réponses étaient destinés à vulgariser une opinion politique. J'en ai identifié 815 publiés entre la Révolution française et la Première guerre mondiale.

La perception péjorative du « catéchisme républicain », élaborée par les pédagogues de la Troisième République, s'explique par la rencontre qui s'opère entre deux morales: l'une, religieuse, héritée de la catéchèse post-tridentine et l'autre, politique, qui se fonde sur la Révolution française comme événement fondateur. La proximité rhétorique entre catéchismes politiques et religieux a conduit les historiens à y voir une preuve du transfert de sacralité théorisée par Mona Ozouf pour la période révolutionnaire. Certains ouvrages ont calqué la forme religieuse en tentant une synthèse entre christianisme et République, processus qui s'est opéré plus particulièrement en 1794-an II et en 1848 comme l'a montré Franck Paul Bowman. Afin de recontextualiser ces tentatives de fusion des traditions, j'ai choisi d'étudier plus particulièrement la morale diffusée par les ouvrages publiés de 1789 à 1848. La décennie révolutionnaire a une place centrale dans l'histoire du genre avec 355 catéchismes politiques publiés entre 1789 et 1799-an VII, ouvrages qui sont dans leur majorité destinés à être des manuels scolaires. L'année 1848 marque le deuxième pic de la production catéchistique.

Il s'agira de voir comment s'est progressivement élaborée une morale révolutionnaire qui a intégré l'héritage des catéchismes de la fin de l'Ancien Régime et qui a ensuite été elle-même transmise par les républicains.

Cette tentative pour fonder moralement la société révolutionnaire s'est faite sans table rase. Dans les premières années de la Révolution domine la volonté de renouveler la catéchèse en l'appuyant sur les nouveaux textes fondamentaux. L'année 1794-an II voit la parution de textes calqués sur les petits catéchismes diocésains: hommage ou détournement de la part des auteurs de catéchismes politiques? Dans les années 1830 circulent les thèmes du Christ révolutionnaire et de la République comme réalisation de l'Évangile avec une accélération de cet idéal de fusion politico-religieuse dans le contexte de la Révolution de 1848.

Daniel Curnier

Laboratoire international de recherche
sur l'Éducation au Développement
durable, Haute Ecole Pédagogique du
canton de Vaud
daniel.curnier@hepl.ch

Enseignement de l'éthique et éducation en vue d'un dé- veloppement durable: com- ment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité?

*Session Posture enseignante et impar-
tialité (2)*

La mise en œuvre d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) questionne à la fois l'enseignement disciplinaire, la forme scolaire et les finalités de l'école. La définition de l'EDD, ainsi que celle du développement durable lui-même, soulève la question des valeurs qui sous-tendent ces projets politiques, valeurs qu'il est nécessaire d'explicitier à la fois dans les textes officiels et auprès des élèves, afin qu'ils puissent se positionner face aux grands enjeux du XXI^e siècle.

En Suisse romande, l'EDD a formellement été introduite avec la mise en œuvre du Plan d'Études Romand (PER) entre 2011 et 2013, sous forme de projet éducatif global chapeautant l'ensemble des disciplines. Si les valeurs peuvent surgir et être abordées dans de nombreuses disciplines, la discipline Éthique et cultures religieuses, présente à la grille horaire de certains cantons, semble être le lieu privilégié pour traiter des valeurs et de leur lien à la durabilité. Mais sur quelle base et avec quels outils?

Cette communication se propose de contribuer à répondre aux questions suivantes:

- Sous quelle forme la question des valeurs est-elle présente dans les textes officiels?
- Ces valeurs correspondent-elles à des objectifs de durabilité?
- Est-il légitime de promouvoir à l'école un certain nombre de valeurs jugées favorables à la durabilité?
- Comment clarifier avec les élèves les valeurs sur lesquelles se fondent les projets du développement durable et ses alternatives tout en respectant les leurs?

En s'appuyant sur une analyse des textes officiels cadrant l'EDD et l'enseignement de l'éthique en Suisse romande, de même que sur les résultats d'un questionnaire en ligne soumis à l'ensemble des étudiants de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud au printemps 2014, le propos tentera de montrer que la question des valeurs est très présente sous forme de déclaration d'intentions, mais qu'elles ne sont que peu ou vaguement explicitées. Lorsqu'elles sont explicitées, elles se réfèrent à des objectifs sociaux qui n'intègrent pas la durabilité écologique. Dans un second temps, la question de la légitimité de la promotion de valeurs par l'école sera abordée selon un point de vue intégrant l'école dans son contexte économique, politique et social. Finalement, une grille d'analyse des valeurs sera proposée comme outil mobilisable avec les élèves.

Stéphanie de Diesbach-Dolder, Nathalie Muller Mirza

Institut de Psychologie, Université de Lausanne
stephanie.dolder@unil.ch, nathalie.muller-mirza@unil.ch

Les émotions et les expériences personnelles verbalisées dans les pratiques de l'éducation à la diversité: moteur ou contrainte aux apprentissages?

Session Tensions identitaires et enseignement

Aujourd'hui en Suisse romande, la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique est inscrite dans les programmes de différentes disciplines et domaines du nouveau Plan d'Etude Romand (PER). Les objectifs dans ce champ sont multiples mais relèvent en général d'une double visée, à la fois de reconnaissance de la diversité culturelle par l'élève et l'enseignant et d'une meilleure connaissance de soi. Les enseignants sont ainsi amenés à aborder en classe certains sujets qui peuvent se révéler sensibles sur les plans sociétaux et personnels, des sujets qui appartiennent à la sphère d'expériences personnelles des élèves et qui peuvent avoir de forts retentissements émotionnels et identitaires (Muller Mirza, 2012; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder, & Nicollin, 2014).

Dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les pratiques de l'éducation interculturelle en Suisse romande, nous nous interrogeons sur la façon dont les enseignants introduisent ce type de thématiques dans leur enseignement et la façon dont ils cherchent à les travailler avec leurs élèves. Comment introduisent-ils ces thématiques? Comment transforment-ils les conceptualisations et expériences antérieures de leurs élèves? Comment les amènent-ils, le cas échéant, à mettre en œuvre des processus de réflexivité, de retour sur l'expérience personnelle - processus que certains auteurs appellent la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004; Jaubert, Rebière, & Bernié, 2004)? Quelles sont les difficultés principales rencontrées dans ce travail? Ce sont ces questions que nous discuterons à partir de l'analyse d'observations réalisées dans des leçons d'éducation interculturelle auprès de douze enseignants dans différents contextes d'éducation en Suisse romande.

En adoptant une perspective socioculturelle inspirée de Vygotski (1934/1985), qui considère la dimension « transformationnelle » des émotions et des expériences personnelles, nous analyserons des séquences d'interactions (enregistrées et transcrites) dans lesquelles des éléments d'expériences personnelles et d'émotions sont discutés par les élèves et les enseignants. Nous montrerons que l'expression des émotions en classe n'est pas un objet banal d'enseignement et que les enseignants mettent en œuvre différents procédés dans l'interaction qui permettent dans certains cas de travailler sur des objets qui se trouvent au cœur

de cette éducation: le rapport à ses propres origines, le rapport à l'altérité, les questions de racisme et d'exclusion. Dans certaines situations toutefois, le travail de développement à partir des émotions et des expériences personnelles est plus difficile et peut amener à des effets non désirés comme le renforcement de catégories sociales ou la mise en lumière de questions qui relèvent de l'intimité.

Francesco Galetta

Département Education de la HES du canton du Tessin (Supsi-Dfa)
Francesco.Galetta@supsi.ch

L'histoire des religions dans l'école secondaire tessinoise. Entre rupture et continuité avec les enseignements religieux confessionnels.

Session Posture enseignante et impartialité (1)

Depuis le début des années deux mille, l'école publique tessinoise est confrontée à un projet de réforme qui vise le dépassement des enseignements religieux confessionnels au profit d'un enseignement laïque destiné à la totalité du public scolaire. Après une phase de consultation et de négociation politiques, un enseignement expérimental d'Histoire des religions est institué en 2010 pour une durée de trois ans dans six établissements du secondaire I. Le projet s'accompagne depuis les toutes premières étapes de la réforme d'une tension entre deux logiques d'enseignement différentes. D'un côté, on vise la promotion d'un regard interne sur les phénomènes religieux (into/from religion), de l'autre côté on affirme la nécessité d'adopter un regard externe sur les faits religieux et de promouvoir ainsi un enseignement de nature scientifique (about religion, non-religious study of religion) (Geertz, 2000; Grimmitt, 1987). Comment est-ce que ces deux logiques cohabitent au moment de l'implémentation pratique d'un enseignement scolaire? La communication rend compte d'une partie d'une recherche de doctorat dont le but principal est de décrire et comprendre comment les acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement expérimental (enseignants, élèves, familles, cadres pédagogiques) se réapproprient au quotidien du curriculum d'Histoire des religions. Les développements théoriques qui animent depuis désormais une trentaine d'années la sociologie du curriculum sont particulièrement utiles pour comprendre la manière dont directives et prescriptions institutionnelles se déclinent sur le terrain de l'école (Forquin, 2008; Young, 2008). Nous avons déroulé des entretiens semi-directifs et des entretiens collectifs avec les différents acteurs pour ensuite en analyser le contenu à travers une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). Les résultats obtenus montrent que les acteurs investissent dans la réforme une pluralité de sens qu'il est possible de mettre en lien avec le rapport que l'enseignement d'Histoire des religions entretient avec les enseignements confessionnels traditionnels: soit l'Histoire des religions est perçue comme occasion de rupture par rapport aux cours confessionnels, soit elle est perçue comme prolongation et généralisation de l'éducation religieuse. L'institution scolaire se doit de gérer et réguler cette ambiguïté afin d'éviter que les convictions d'une partie du public scolaire priment sur les intérêts et les droits de tous les élèves.

Raphaël Gardiol

Cycle d'Orientation Bersot, Genève
gardiol1@gmail.com

Enseigner les religions et traditions du monde: quelles approches pour quelles connaissances?

Session Posture enseignante et impartialité (2)

Dès 2010, d'un commun accord avec ma direction d'établissement, j'ai dû mettre en place un enseignement d'introduction aux religions du monde. Préalablement à la création de ce module, de nombreuses questions ont dû être abordées, ainsi que certains axes épistémologiques et didactiques: comment construire un programme d'étude cohérent intégrant les définitions fondamentales du champ, les connaissances générales sur les traditions européennes, des notions sur les cultures éloignées (temps et espace)? Quels en seraient les objectifs? Dans quel but voulions-nous proposer cet enseignement?

En plus de ces interrogations, se posait la question de la méthode: comment transmettre des fondamentaux d'une étude des traditions dites « religieuses » et trouver la juste façon d'intéresser, d'interpeler les élèves? En suivant cette idée de découverte de l'autre et du regard sur un « soi » en construction durant les années du parcours scolaire, est-il possible d'enseigner l'esprit critique au sujet des religions tout en respectant les convictions individuelles? Peut-on suivre les biais et parfois les tensions que les enfants eux-mêmes relèvent comme importants? Faut-il écouter leurs questionnements face à ces notions « religieuses »? De quelle manière encourager leur curiosité et leur esprit comparatiste?

À l'occasion de ce colloque, je vous propose de partager un état des lieux de mes

réflexions, de mes doutes et de quelques apprentissages tirés de mon enseignement des « traditions et religions du monde ». Le partage de nos expériences relève d'une nécessité alors que ce type d'enseignement devrait tendre à se généraliser en Europe et en Suisse.

Sur cette base, quel type d'approche épistémologique et pédagogique voulons-nous utiliser pour nos séquences de cours ? Sur quelles valeurs et sur quelles traditions travailler ? Pour répondre à ce vaste cadre, il faut à mon sens en tout premier lieu définir une posture et une formation adéquate : il devrait s'agir du cadre anthropologique et historique, car il permet la distanciation, développe la capacité de raisonnement et exclut le plus possible le jugement lors de l'acquisition de savoirs. Des élèves plus sûrs de leurs connaissances pourront ainsi mieux participer au « vivre ensemble », un des grands enjeux du monde contemporain et, espérons-le, éviter les sirènes de l'extrémisme.

Philippe Gaudin

Ecole pratique des hautes études, Sorbonne, Paris
philippe.gaudin@ephe.sorbonne.fr

Entre exigence de penser et liberté de pensée : aborder la religion et/ou les faits religieux en classe de philosophie en France

Session Les disciplines de références en question (2)

Concilier le respect des convictions des élèves et des familles avec l'enseignement en général et l'enseignement de la philosophie en particulier n'est pas une problématique nouvelle. Par contre c'est en des termes profondément différents qu'elle se présente aujourd'hui. En effet, l'enseignement de la philosophie se promet d'aborder toutes les questions avec les instruments de la rationalité critique et il est difficile de passer sous silence les critiques radicales de la religion qui ont été construites par certains philosophes parmi les plus grands. Il faudra donc procéder à une rapide mise en perspective historique de l'enseignement de la philosophie en France comme pyramidion des études secondaires, depuis sa lutte pour gagner son indépendance vis-à-vis de l'Église catholique et alors qu'il ne s'adresse qu'à une toute petite élite, jusqu'à sa situation contemporaine où l'enseignement secondaire s'est largement « massifié » et où la France connaît comme tous les autres pays européens, à la fois une sécularisation avancée et une nouvelle pluralité culturelle et religieuse.

Si « la religion » est une notion « au programme » en philosophie depuis longtemps, la prise en compte des « faits religieux » la concerne également puisqu'en France l'enseignement des faits religieux se fait dans le cadre des disciplines. Mais, de fait, c'est principalement dans certaines disciplines comme l'histoire et les lettres que cet enseignement est dispensé. Il faudra donc analyser les raisons de la réserve de l'enseignement de la philosophie vis-à-vis de l'enseignement des faits religieux.

Cependant, une simple analyse des programmes de philosophie (toutes sections confondues) comme de la liste des auteurs jouissant d'une reconnaissance officielle montre à quel point le religieux est très présent en philosophie. Sont présents massivement des philosophes chrétiens, un philosophe musulman (Averroès), un philosophe juif (Lévinas). Quant aux philosophes antiques ne sont-ils point immergés dans un contexte religieux également, même s'il est différent ? Quant aux athées, ce sont des athées du monothéisme et plus particulièrement du christianisme et en ce sens, ils sont marqués par une culture religieuse spécifique. Autrement dit les professeurs actuels, quelles que soient leurs options philosophiques fondamentales, ne pourront faire l'économie d'initier leurs élèves à tout un arrière-plan culturel qui leur fait aujourd'hui le plus souvent... défaut !

On analysera également au travers de rapports d'inspection 3 cours de philosophie portant sur la religion afin de faire apparaître la diversité des approches possibles qui ne sont jamais exemptes de partis pris.

Camille Gonzales

Centre intercantonal d'information sur les croyances, Genève
camille.gonzales@cic-info.ch

Comment les imaginaires façonnent-ils les interactions religions-école ?

Session Tensions identitaires et enseignement

La communication proposée se base sur une enquête qualitative réalisée en 2011 auprès de 22 enseignants des trois Ecoles de culture générale genevoises. Cette enquête a tenté de dresser un état des lieux des situations qui, au sein de ces écoles publiques, peuvent toucher aux questions religieuses. Les enseignants interrogés relatent le cas d'élèves qui mobilisent une référence religieuse dans la réception d'un enseignement, qui manifestent leur appartenance religieuse au travers de signes religieux, de demandes de congés et de régimes alimentaires particuliers, ou qui interrogent les enseignants et proposent de réaliser des travaux sur les religions.

Après une brève présentation de ces situations et de la façon dont elles questionnent voire bousculent la mission d'enseignement des professeurs, j'aimerais porter la réflexion sur la façon dont le religieux imprègne les imaginaires des acteurs scolaires. Car au-delà des enjeux pédagogiques, l'analyse des récits des enseignants montrent que les interactions avec les élèves, et entre élèves, sur ces sujets, se construisent autour d'un certain nombre de représentations et mobilisent des ressorts que l'on peut qualifier d'« identitaires ». Ainsi, le religieux perçu comme une potentielle source de conflit, comme opposé à toute démarche rationnelle ou comme une ressource personnelle et privée souvent peu assumée, apparaît aussi comme une composante du sentiment d'appartenance au groupe auquel on s'identifie. Le référent religieux étant dans ce cas volontiers affiché. Ces observations invitent à s'interroger sur la notion d'appartenance mais aussi sur le rôle des imaginaires dans la gestion et la cohabitation des diverses visions du monde présentes en milieu scolaire.

Le terrain scolaire apparaît ainsi comme un laboratoire d'étude des mécanismes de coexistence dans une société plurielle, et comme un révélateur de questions de société plus que jamais d'actualité en ce début d'année.

Stéphanie Gravel

Université de Montréal, Québec
stephanie.gravel.3@umontreal.ca

Enjeux didactiques d'un enseignement non confessionnel du religieux et de l'éthique : Pratique d'impartialité des enseignants du programme québécois Éthique et culture religieuse (MELS, 2008)

Session Posture enseignante et impartialité (1)

Afin de répondre aux exigences engendrées par la diversité culturelle et religieuse de sa société, le Québec a rendu obligatoire le programme non confessionnel « Éthique et culture religieuse (ECR) (MELS, 2008) » qui propose d'étudier le phénomène religieux à partir d'une approche socioconstructiviste et culturelle (Lucier, Printemps 2008, Milot & Ouellet, 1997). S'inspirant de l'approche interprétative de Robert Jackson (Jackson, 1997), ce programme analyse les religions comme un fait de société et un savoir objectif à partir des sciences humaines (Estivalezes, 2012). Pour ce faire, ses enseignants doivent adopter une posture professionnelle dite « d'impartialité et objectivité » afin de ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue (Gravel & Lefebvre, 2012). Ils doivent favoriser l'adhésion des élèves aux principes et aux valeurs communes de la société québécoise tout en favorisant le vivre-ensemble et l'intégration de la diversité présente dans la société.

Cette présentation tentera de mieux cerner les enjeux et les tensions entre la posture professionnelle exigée en ECR, les pratiques didactiques de ses enseignants et la démarche scientifique exigée dans ce programme. Pour ce faire, nous résumerons les résultats d'une recherche empirique qualitative (Van der Maren, 1996) intitulée « L'impartialité et le programme Éthique et culture religieuse (MELS, 2008) » qui analyse des observations non participantes en classe et des entrevues semi-directives (Poupart, 1997, p. 193) d'un échantillon de convenance de 12 enseignants d'ECR du secondaire « typiques » ou « exemplaires » (Patton, 2002, p. 236) provenant de milieux socioculturels différents, c'est-à-dire d'écoles privées ou publiques de milieu multiculturel ou non multiculturel. Les analyses longitudinales et transversales de cette recherche ont été réalisées à partir d'une approche déductive thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) qui a permis de cerner les liens existants entre l'analyse théorique des prescriptions du programme ECR réalisée en première instance et les données qualitatives recueillies en deuxième instance. Seront présentées le programme ECR, les exigences d'impartialité et d'objectivité de ses enseignants, la méthodologie de recherche et les résultats de recherche

répondant à la question suivante: « Comment les enseignants interrogés et observés en classe mettent-ils en pratique leur posture professionnelle d'impartialité dans un enseignement culturel et scientifique du phénomène religieux? » Puisqu'il n'existe aucune analyse qualitative portant sur l'impartialité des enseignants d'un cours non confessionnel du religieux, cette recherche innove dans ce domaine en questionnant les caractéristiques, les attitudes, les valeurs et les stratégies mises en place par les enseignants afin de développer une pédagogie et une didactique du fait religieux à partir d'une approche culturelle et impartiale.

Sivane Hirsch
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec, Trois-Rivières
Sivane.hirsch@uqtr.ca

Quelle place aux sujets sensibles dans l'enseignement de Culture religieuse au Québec?

Session Tensions identitaires et enseignement

Un programme consacré à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse aborde régulièrement des sujets sensibles, sans forcément les reconnaître comme tels (Legardez, 2006). C'est le cas aussi du programme québécois d'Éthique et culture religieuse (ÉCR) implanté dans les écoles depuis 2008 qui semble vouloir les éviter: il propose d'amener les élèves à avoir une meilleure compréhension du phénomène religieux en étudiant les différentes expressions du religieux dans une continuelle comparaison entre les religions. Or, nombreuses sont les expressions du religieux qui deviennent des sujets sensibles lorsqu'elles sont traitées dans le contexte de l'« environnement du jeune » comme demandé par le programme, donnant ainsi à cet enseignement toute sa légitimité sociale (Alpe, 2006). Le port des signes religieux en général et du voile musulman en particulier, le nombre croissant (nous dit-on) des demandes d'accommodements religieux concernant la vie scolaire (comme le respect du calendrier d'autres religions ou des restrictions alimentaires à la cafétéria) ou municipale (par exemple le déneigement des rues après tempête pendant le shabbat juif), sans oublier les « attaques terroristes » sur le sol canadien ou les attaques militaires canadiennes contre l'État islamique, en sont quelques exemples des derniers mois de la présence du fait religieux dans l'actualité au Québec. Le traitement médiatique de ces « questions socialement vives », qui contribuent à leur « vivacité » (Legardez, 2006), ne permet pas aux enseignants de les éviter: c'est souvent ainsi qu'elles font leur entrée en classe, confrontant les enseignants avec le traitement d'un sujet sensible sans s'y préparer...

Dans cette présentation, nous examinerons l'enseignement des questions sensibles dans le cadre du programme d'Éthique et culture religieuse québécois en considérant aussi bien leur traitement curriculaire que la manière dont les enseignants les abordent en classe. Dans un premier temps, nous analyserons la place qui leur est accordée dans le programme et les manuels scolaires qui lui sont rattachés (Hirsch et Mc Andrew, 2013; 2014). Nous examinerons ensuite, en nous basant sur des données empiriques (Hirsch et Mc Andrew, à paraître), les défis que rencontrent les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à ces thèmes en classe. Pour conclure, nous proposerons une réflexion sur les approches pédagogiques qui favoriseraient le traitement de sujets sensibles dans les classes d'ÉCR.

Eleni Karachontziti
Université de Paris 8 (Escol) &
Université de Patras
elkargr@gmail.com

L'enseignement religieux au service de l'éducation à la citoyenneté: le cas hellénique

Session Tensions entre religieux et séculier à l'école: comparaison internationale

La mise en valeur de l'enseignement religieux comme partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté forme le noyau de cette présentation. Au niveau mondial, le contenu de l'enseignement religieux est en cours de révision sous la pression de la diversité culturelle, progressivement augmentée, dans les écoles et la société et sous la confusion des conceptions des élèves provoquée par le développement des sciences. Cette révision fut indispensable parce que l'enseignement religieux est nécessaire pour le développement des valeurs et des attitudes du citoyen car la religion fait partie constitutive de toute culture.

Cette communication traite du cas hellénique. La Grèce fait partie des pays qui possèdent un cours de religion obligatoire (pour les élèves orthodoxes) pendant toute la scolarité; situation qui renvoie au fort lien entre l'identité hellénique et la religion orthodoxe, légitimée par la Constitution hellénique et les lois éducatives. Ainsi, cette tradition nationale se met en doute vu les nouvelles données démographiques de la société hellénique et elle provoque des tensions à propos de la coexistence des élèves de provenance culturelle et religieuse différente.

Pourtant, le cours de religion, traditionnellement confessionnel, semble changer son orientation suite au renouvellement du curriculum, effectué en 2003. Comme cela, il fait désormais une ouverture sur d'autres religions. Cette transformation, sous le poids de l'europanisation, souligne l'importance du cours pour la formation de la citoyenneté chez les élèves. Ainsi, le cours de religion a été intégré dans l'objectif général de la Réforme qui fut « la préparation de l'élève à s'intégrer harmonieusement dans la nouvelle réalité sociale, où il est souligné que l'identité du citoyen de l'Europe et celle du citoyen du monde doivent se former en parallèle avec l'identité nationale hellénique tout en respectant la connaissance de soi culturelle et nationale (Alachiotis, 2003) ». Le nouveau curriculum (programmes et manuels scolaires) construit autour de la méthode de la transdisciplinarité encourage le dialogue et les compétences de raisonnement chez les élèves.

Cette communication est basée sur les résultats de recherche sur le terrain (analyse des manuels scolaires et entretiens avec des acteurs de rédaction du curriculum). Elle tente de répondre à la question suivante: comment alors les représentations du fait religieux ont été transformées pour correspondre à cette nouvelle réalité?

Philippe Matthey
Institut universitaire Formation des Enseignants, Université de Genève
philippe.matthey@unige.ch

Entre mythes savants et croyances religieuses. Une réflexion épistémologique

Session Les disciplines de référence en question (I)

Une attention toute particulière est prêtée, dans les objectifs des enseignements en Sciences Humaines et Sociales telles que formulés par le Plan d'Études Romand, à l'étude de la différence entre « mythe » et réalité, entre construction de la mémoire humaine et histoire avérée. L'importance d'étudier ce contraste est soulignée aussi bien pour les enseignements en histoire que pour ceux en éthique et culture religieuse.

Cette opposition entre le fictif (mythe) et l'authentique (histoire) est souvent présentée comme parallèle de l'opposition entre croyance et science. Mais les définitions de ces différentes notions ne sont pas toujours pleinement maîtrisées par les acteurs impliqués: c'est ainsi, par exemple, que l'on a récemment pu voir mis en scène, en Suisse, l'opposition entre partisans de la théorie de l'évolution et ceux du créationnisme, sans qu'aucun des deux partis ne puisse définir ses arguments autrement qu'en termes de croyances et de récits d'autorité.

Dans le cadre de ces controverses, la présente communication s'intéressera à la question de la définition du « mythe », qui est loin de faire l'unanimité dans le monde académique. De fait, la recherche en histoire des religions a permis de démontrer que son usage moderne relève de la création d'une taxinomie récente qui, appliquée à d'autres cultures antiques et contemporaines, ne correspond la plupart du temps à aucune catégorie indigène propre et clairement définie. Mais qu'est-ce qu'un mythe? Implique-t-il nécessairement une croyance? Relève-t-il uniquement du domaine religieux? A-t-il sa place dans l'enseignement de nos écoles? À partir des premiers résultats d'un projet de recherche postdoctorale mené à l'Université de Genève sur la manière dont le mythe se construit dans l'histoire, il s'agira de revenir sur ce qu'un usage prudent de ce concept peut apporter au débat actuel.

Nicolas Meylan
Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Lausanne & Faculté des lettres, Université de Genève
nicolas.meylan.2@unil.ch

La transposition de la critique? Entre méthodologie critique et respect de l'élève

Session Les disciplines de référence en question (I)

La notion de matrice disciplinaire développée par Astolfi (2010) permet de penser la transposition des savoirs savants à partir des concepts développés par une discipline de référence. En ce qui concerne l'éthique et culture religieuse (ECR), le choix des concepts à transposer se double d'un problème particulier étant donné que la discipline académique, l'histoire des religions, a adopté à l'issue d'un processus d'autocritique (par ex. Arnal & McCutcheon 2013) une démarche historicisante et critique. À tel point que Bruce Lincoln, dans un texte fameux, a écrit: « la révérence est une vertu religieuse non scientifique. Lorsque il est impossible de concilier bonnes manières et bonne conscience, les exigences de la seconde doivent l'emporter » (Lincoln 2012, 1). Ses résultats s'opposent ainsi fréquemment aux discours des croyants et peuvent heurter les convictions religieuses des élèves.

La transposition didactique pour l'ECR exige ainsi de prendre en compte les rapports de pouvoir différents que mettent en jeu d'une part une école obligatoire, haut lieu de reproduction d'une norme définie par l'état (cf. Foucault 1975), et de l'autre une université facultative. Mais la reconnaissance que cela implique de la nécessité de « transposer » la dimension critique des savoirs de référence implique-t-elle un retour à une version de l'histoire des religions dont la fin est la célébration des religions ou, pire, la protection de son objet de toute forme de critique ?

Dans cette communication, j'aimerais d'une part revenir sur le plan d'études romand afin d'identifier quel(s) courant(s) se cachent sous sa définition de l'ECR, et de l'autre explorer quelques solutions permettant de ne pas effectuer un retour à une histoire des religions marquée par la phénoménologie ou encore le dialogue interreligieux, et par conséquent maintenir – en partie – l'exigence critique des sciences humaines et sociales à l'école obligatoire.

À l'École Publique, l'éducation religieuse est explicitement interdite par la Constitution de 1946. L'enseignement des faits religieux et celui de la culture religieuse sont en théorie possibles, mais dans les faits ils n'ont pas été activement dispensés. L'éducation morale même non confessionnelle a suscité des réserves, principalement en raison du désastre causé par l'éducation fanatisée au temps de la deuxième Guerre mondiale.

La situation est cependant en train d'évoluer. Partant du principe de la nécessité de lutter contre la délinquance juvénile et profitant de la recrudescence des idées conservatrices ou nationalistes, le gouvernement actuel vient d'obtenir l'intensification de l'éducation morale à l'école primaire et au collège en mars 2015.

En conséquence, sans précédent sur cette matière, les manuels scolaires agréés vont apparaître et les enseignants commenceront l'évaluation des élèves selon le nouveau système dans trois ans. Une minorité de Japonais s'interroge sur les risques d'endoctrinement par les idées majoritaires.

De son côté, l'école privée est autorisée à dispenser une éducation confessionnelle. Mais elle s'inquiète de la possibilité donnée au nouveau système de violer son caractère propre.

En 2008, le Québec se dotait d'un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse (ECR) au primaire (élèves de 5 à 11 ans) et au secondaire (élèves de 12 à 17 ans). L'implantation de ce programme a nécessité la formation de plus de 25 000 enseignants de même que d'importantes transformations dans la formation initiale des maîtres des différentes universités.

Après un temps fort marqué par la mobilisation des milieux scolaires et universitaires (Cherblanc et Rondeau, 2010), les programmes de formation initiale et les initiatives de formation continue des enseignants doivent maintenant relever des défis particuliers : susciter et maintenir l'engagement des enseignants et des futurs enseignants ; composer avec les impératifs de temps et de financement du milieu scolaire ; faire face à la déculturation religieuse des nouvelles générations d'enseignants ; surmonter le contexte de tensions sociales au sujet des questions religieuses ; pallier certaines inadéquations de la production scientifique en sciences des religions en regard des finalités du programme ECR, etc.

Après plus de six ans et dans ce contexte particulier, que pouvons-nous apprendre de l'expérience québécoise ? Quelles approches et stratégies de formation semblent prometteuses ? Est-il possible de dégager un modèle de formation qui corresponde tant aux besoins des enseignants qu'aux exigences du programme ECR ? Et quelle place accorder aux outils technopédagogiques (enseignement à distance, réseaux sociaux, communautés virtuelles) dont on dit qu'ils offrent de nouvelles possibilités ? Quels liens établir entre la formation initiale et la formation

Hideru Nakamura
Université Tohoku-Gakuin, Sendai
nakamura@mail.tohoku-gakuin.ac.jp

L'éducation morale récemment intensifiée à l'école au Japon

Session Tensions entre religieux et séculier à l'école : comparaison internationale

Jean-Philippe Perreault
Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval, Québec
Jean-philippe.perreault@fts.ulaval.ca

Quel modèle de formation des enseignants en éthique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises

Session Formation des enseignant-e-s : accompagner les tensions

continue ?

Notre analyse prendra appui sur quatre sources. D'abord, des données recueillies et analysées de manière comparative dans le cadre de deux projets de formation continue financés par le ministère de l'Éducation du Québec : l'un animé par une équipe interuniversitaire (UQAR, UQAC, UQAM, UdeM, U. Laval) et prenant la forme de communautés de pratiques ; l'autre comprenant une enquête sur les besoins de formation et menant à la production de capsules de formation en ligne (U. Laval). S'ajoute à ces deux expériences, des données amassées auprès d'étudiants en enseignement primaire entre 2010 et 2014 ainsi qu'au cours d'une expérience de communauté virtuelle portant sur l'enseignement de l'ECR.

La phénoménologie de Michel Henry (1922-2002) a eu des répercussions importantes non seulement dans l'histoire de la philosophie mais également dans de nombreux champs de la culture et de la praxis humaine (esthétique, économie et politique notamment).

L'enseignement est assurément l'un de ces champs. Notre objectif sera donc, dans le cadre de ce travail, d'étudier la fécondité que peuvent avoir les travaux de Michel Henry sur l'enseignement, et plus spécifiquement l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse.

Nous procéderons en trois temps : dans un premier temps, nous présenterons aussi brièvement, simplement et précisément que possible la pensée de Michel Henry et la façon dont elle s'articule à la tradition phénoménologique occidentale. Nous sortirons alors du champ interne à la philosophie pour « mettre en lumière le potentiel critique et la puissance d'éclaircissement » (Lavigne, 2006, p. 22) que peut avoir cette philosophie sur l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. À travers les concepts de communauté, d'affectivité et de proximité, nous montrerons comment la phénoménologie de la vie permet, peut-être mieux que toute autre phénoménologie, de faire de l'expérience de soi le fondement de l'apprentissage de tout contenu d'ordre éthique ou religieux. Un retour sur un travail entrepris dans deux classes de 9H viendra soutenir notre argumentation. Enfin, nous évoquerons, à titre de piste de recherche, la façon dont la phénoménologie de la vie est susceptible d'éclairer l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse dans les classes enfantines.

La présente proposition de communication porte sur le programme Éthique et culture religieuse (ECR) enseigné depuis septembre 2008 dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ce programme vise le développement chez les élèves de trois compétences : Réfléchir sur des questions éthiques (C1), Manifester une compréhension du phénomène religieux (C2) et Pratiquer le dialogue (C3). C3 étant essentiellement une compétence logico-formelle, on peut dire que le programme ECR est bicéphale ; ce qui est bien représenté par les deux finalités du programme que sont la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre qui renvoient respectivement aux compétences 1 et 2. Si cette bivalence est le résultat pour certains d'un compromis politique, pour d'autres, elle relève d'une cohérence historique et politique (Leroux, 2007) ou d'une asymétrie complémentaire (Bégin, 2008). M'opposant à cette bivalence, je pense pour ma part que la visée ultime du programme ECR - l'éducation au vivre-ensemble dans un monde pluraliste - subsume la C2 sous la C1 (Rondeau, 2008). Dans cette perspective, la reconnaissance de l'autre - à laquelle contribue l'enseignement de la culture religieuse - est un moyen au service de cette visée (Rondeau, 2012).

La thèse avancée dans cette proposition de communication est que, compte tenu de l'articulation entre la C1 et la C2 que je propose de retenir, le programme ECR n'a pas tant à promouvoir une approche strictement scientifique du fait religieux que de la mettre au service d'une éducation inclusive ou interculturelle qui éduque au vivre ensemble et au pluralisme dans le respect des convictions et des valeurs

Jean-Nicolas Revaz
Haute école pédagogique du canton de Valais
jean-nicolas.revaz@hepvs.ch

Enseigner l'éthique et la culture religieuse à la lumière de la phénoménologie de la vie de Michel Henry

Session Les disciplines de référence en question (2)

Dany Rondeau
Université du Québec à Rimouski, Département de lettres et humanités
dany_rondeau@uqar.ca

Éthique et culture religieuse au service d'une éducation inclusive. Un regard sur le programme québécois

Session Les disciplines de référence en question (2)

des élèves. Or, pour des raisons contextuelles (stratégiques et socio-politiques), les concepteurs du programme se sont bien gardés d'aller explicitement dans cette direction. Ce qui est bien dommage, mais pas irréversible.

La communication proposée se structure en deux temps: a) Établir les conditions d'une éducation inclusive ou interculturelle et montrer comment le programme ECR rencontre ces conditions; b) faire ressortir la visée critique et dialogique du programme: son but, en effet, n'est pas tant de former les élèves à des valeurs précises, mais plutôt de les amener à prendre conscience de leurs propres valeurs et de celles de la société, pour les examiner et en voir les implications. Ce faisant, le programme ECR est peut-être plus apte à éviter le problème d'une possible tension entre valeurs des élèves et valeurs du programme.

En France, la laïcisation conduite par les lois scolaires des années 1880 et l'exclusion du religieux de l'école devaient garantir non seulement un cadre laïque mais aussi le respect des croyances transmises dans le cadre de la famille et non soumises à une attaque anticléricale ou à une mise en cause de leurs éléments fondamentaux au sein des savoirs scolaires. La célèbre lettre de Jules Ferry aux instituteurs garantit d'une certaine manière ce statu quo. Plus d'un siècle plus tard, alors que l'on s'attache à mettre en place un enseignement des faits religieux, c'est-à-dire un savoir sur les religions et non une approche confessionnelle, dans le cadre des disciplines existantes, les sciences des religions ont également poursuivi une évolution propre. Les progrès de l'exégèse historico-critique comme de l'archéologie ont permis des avancées sur lesquelles existe, à des degrés divers, un consensus scientifique. Ces connaissances ont progressivement conquis droit de cité dans la transmission religieuse elle-même et la question du « respect des croyances » s'en trouve de fait modifiée. Or, au lendemain du rapport de Régis Debray sur l'enseignement des faits religieux à l'école laïque, une mise en cause sévère des manuels d'histoire notamment relevait des formulations peu distanciées et un état du savoir parfois très daté. Qu'en est-il dix ans plus tard? Les manuels ont-ils tiré parti des apports scientifiques qui se vulgarisent de plus en plus dans la culture commune? Les professeurs risquent-ils de s'autocensurer par crainte d'approcher des sujets sensibles ou parfois par méconnaissance des formes de la transmission religieuse? A partir notamment de l'exemple des leçons sur le judaïsme ou le christianisme et d'une approche comparée de manuels scolaires et de documents à caractère explicitement catéchétique, on tentera de préciser en quoi et comment un enseignement des faits religieux reposant sur les acquis de la recherche scientifique dans différentes disciplines peut être conduit dans une perspective non confessionnelle sans être bridée par de fausses représentations d'un respect des sensibilités. Il s'agira également de voir comment une claire distinction des champs, indispensable pour préciser la position de l'enseignant devant ses élèves, peut s'établir sans hiérarchie implicite. L'étude reposera sur une analyse comparée de la documentation proposée aux élèves et sur les apports d'une enquête qualitative conduite par l'IESR auprès de professeurs d'histoire en 6e, 5e et seconde.

Cette communication se propose d'opérer un saut dans le passé non pour tirer des analogies directes avec le présent mais pour mettre en évidence quelques nœuds problématiques déjà anciens liés à la multiplication des croyances et des opinions présentes en Suisse romande. La question du pluralisme et de la diversité des appartenances religieuses est en effet aussi vieille que la mise en place de l'école publique en Suisse. Il a fallu, dès le XIXe siècle, trouver des pistes pour pouvoir faire asseoir sur les mêmes bancs des élèves de confessions différentes. En ce sens, à Genève, canton historiquement protestant faisant face à une forte présence puis croissance catholique, la distinction entre l'enseignement religieux (le catéchisme) et le reste des matières enseignées est faite dès les années 1830. En 1872, l'école est déclarée laïque et obligatoire, le catéchisme est alors donné exclusivement en dehors des heures de cours, par des personnes mandatées par les Eglises. Cette division des enseignements n'est pas spécifique à Genève et

Isabelle Saint-Martin

Ecole pratique des hautes études,
Sorbonne, Paris
ism@ephe.sorbonne.fr

Entre « savoir » et « croyances », quelle place pour les apports des sciences des religions dans les manuels scolaires en France?

*Session Les disciplines de référence en
question (1)*

Sarah Scholl

Université de Genève et Ecole pratique
des hautes études, Paris
sarah.scholl@unige.ch

L'invention d'une morale pour tous au XIXe siècle en Suisse romande. Quels en- jeux?

*Session Enseignement moral laïque: une
approche historique*

elle se répand en Suisse dans le même temps que se diversifie la population des cantons. En 1874, la Constitution fédérale entérine l'obligation de l'enseignement primaire confessionnellement neutre. Aucune instruction religieuse ne peut plus être obligatoire.

Cela n'implique néanmoins pas la disparition de la question religieuse. Un enseignement moral et religieux commun à tous les élèves reste en effet présent, en particulier au sein de l'instruction civique qui se généralise dans la seconde moitié du XIXe siècle. Nous analyserons cet enseignement grâce aux différents manuels édités entre 1850 et 1920. Il s'agit d'un matériel particulièrement riche, permettant nombre de comparaisons et de mises en exergue, notamment parce que les manuels voyagent entre cantons romands, sont repris et transformés en fonction des contextes. La morale présente dans ces manuels n'est pas laïque à proprement parler, elle reste d'inspiration chrétienne mais elle est en grande partie déconfessionnalisée et se teinte de libre-pensée. Elle énonce les éléments jugés essentiels pour l'instruction des futurs citoyens suisses, dont fait partie la présence d'une divinité.

Cette communication mettra ainsi en évidence ce qui fonde une morale commune aux yeux des acteurs scolaires de l'époque; comment ils mettent en place une éthique indépendante des Eglises. Mais qui ne fait néanmoins pas l'unanimité. Les résistances rencontrées, notamment de la part des ecclésiastiques, seront, elles aussi, examinées.

Cette communication propose d'étudier les changements affectant l'enseignement relatif aux religions en France et en Pologne après 1989. Tandis que les autorités françaises cherchent officiellement à promouvoir une « culture commune » (Derouet, 2008), la conjoncture historique polonaise est surtout marquée par le souci de définir une culture rompant avec le passé communiste (Konarzewski, 2008). Il s'agit alors souvent d'une culture chrétienne, qui se manifeste par exemple dans l'apposition de crucifix aux murs des salles de classe.

La comparaison entre ces deux pays permettra de faire ressortir deux approches bien différentes de l'enseignement relatif aux religions. Dans le sillage d'une pratique bien ancrée historiquement (Guilhaumou & Kaufmann, 2003), les autorités françaises tentent de créer du commun « par le haut », par exemple en interdisant les signes religieux dits « ostensibles », tout en valorisant un enseignement des faits religieux défendu au plus haut de l'échelon administratif (ministère) et politique (chefs d'Etat). En Pologne, c'est au contraire une approche du curriculum « par le bas » qui est privilégiée. L'initiative individuelle y est fortement valorisée, la liberté donnée aux auteurs de manuels scolaires est importante, et le régime de laïcité est peu contraignant. Par ailleurs, le ministère polonais de l'éducation ne donne pas d'indications sur la façon d'enseigner les faits religieux.

Plusieurs conséquences et problèmes découlent de ces approches. Un des principaux obstacles au projet français d'enseignement des faits religieux vient sans doute du positionnement des enseignants à son égard. Une enquête par entretiens que nous avons réalisée récemment dans trois collèges montre que le décalage avec les prescriptions ministérielles est assez important. Ainsi, malgré des déclarations politiques fortes, le curriculum a des difficultés à se concrétiser: le mouvement « de haut en bas » – depuis les injonctions jusqu'aux pratiques de classe – n'est pas évident. En Pologne, la situation est inverse: celle d'un curriculum produit localement qui n'arrive pas à construire du commun. Une analyse de 60 manuels d'histoire permet d'éclairer ce point: suite à la forte libéralisation du système scolaire entreprise par le premier gouvernement de la Pologne post-communiste, les auteurs de manuels peuvent facilement y exprimer leurs croyances personnelles, souvent chrétiennes. L'enseignement public relatif aux religions ressemble alors fréquemment à du catéchisme.

Sébastien Urbanski

Laboratoire Education, Cultures & Poli-
tiques, Université Lyon 2
sebastien.urbanski@gmail.com

L'enseignement relatif aux religions en France et en Pologne: valorisation d'une culture commune et expres- sion de croyances chré- tiennes

*Session Tensions entre religieux et sécu-
lier à l'école: comparaison internationale*

Claude Welscher
Gymnase de Beaulieu, Lausanne
claudewelscher@hotmail.com

Dire la « religion des autres »? Vers une pédagogie de l'équivocation

Session Posture enseignante et impartialité (2)

On admet le plus souvent que les savoirs sont « portés », « transmis », « assimilés ». Nous faisons une hypothèse différente: les savoirs sont agis. Ils ne seraient donc pas des choses, des « objets de connaissance » autonomes et indépendants de ceux, enseignants ou étudiants, qui les produisent, mais des régimes d'action en jeu dans notre forme de vie (Wittgenstein). Ainsi, que nous le voulions ou non, aussi lorsque nous produisons des connaissances, nous sommes affectés; toute épistémè engage simultanément un ethos.

Cette problématique prend un tour particulièrement vif lorsqu'il s'agit d'enseigner l'histoire et science des religions à des étudiants, notamment à ceux d'entre eux qui appartiennent aux traditions présentées ou, au contraire, adoptent une position perplexe voire critique.

Dès lors, la question posée est celle du statut et l'accueil donné à ces voix que l'enseignement vient mettre en jeu. Nous nous proposons, au travers de situations rencontrées avec les étudiants, de présenter quelques éléments de ce qui pourrait être une « pédagogie dite de l'équivocation » (Despret), c'est-à-dire qui donne la parole, sans relativisme, mais à dignité égale, aux différentes expressions suscitées par ce qui se joue en classe. Les questionnements autour de la « laïcité », de l'« identité » ou de l'« appartenance » se trouvent alors réinscrites dans une dynamique différente, celle du langage ordinaire (Cavell) et de l'attention – que les anglo-saxons nomment « care » (Diamond) – ce qui permet la reconnaissance mutuelle sans exiger une homogénéisation des discours.

Zuber Valentine
Ecole pratique des hautes études, Sorbonne, Paris
valentine.zuber@ephe.sorbonne.fr

Entre instruction et éducation: le débat sur le rôle de l'enseignement de la morale à l'école publique en France de la Révolution française à nos jours

Session Enseignement de la morale laïque: approche historique

La création d'une école publique chargée de la formation citoyenne des jeunes générations est l'un des grands projets de la Révolution française, à la suite des préconisations des philosophes des Lumières. Il s'agissait d'arracher les élèves à leurs particularismes sociaux et religieux afin de les intégrer dans une communauté citoyenne partagée.

Plusieurs plans d'organisation de l'enseignement ont ainsi été successivement proposés à l'Assemblée nationale. Parmi ceux-ci, nous pouvons en distinguer deux qui diffèrent quant aux moyens préconisés pour cet apprentissage, soit le choix entre l'éducation et l'instruction:

- Le projet Talleyrand de septembre 1791 insistait sur la nécessaire « éducation » civique et morale des futurs citoyens français qui passait par la vénération des grands textes révolutionnaires qu'étaient alors la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la Constitution de 1791.

- Le projet Condorcet d'avril 1792, plus porté sur l'« instruction » que sur l'éducation, refusait que l'on enseigne la Constitution aux citoyens comme une doctrine intouchable et sacrée, mais bien plutôt comme un objet de connaissance et une occasion de discussion et d'approfondissement.

La priorité a cependant été presque immédiatement donnée à l'éducation sur la simple instruction. L'Etat enseignant a précocement voulu prendre en charge l'éducation morale des futurs citoyens, pour contrebalancer une éventuelle éducation religieuse dès lors reléguée à la sphère familiale et privée. Cette éducation a été formalisée de manière systématique par le ministre de l'instruction publique Jules Ferry sous la IIIe République, en dépit de débats contradictoires dans le camp républicain (Charles Renouvier, Ferdinand Buisson). Cette mission d'éducation morale et civique dévolue à l'Etat a perduré, et a simplement été réaménagée au siècle suivant. Elle a été récemment réaffirmée par le projet d'enseignement élargi de la morale prônée par l'ancien ministre socialiste de l'éducation nationale Vincent Peillon.

L'auteure voudrait revenir sur ce débat entre « éducation » et « instruction » à l'école publique en France et réinterroger la place éminente donnée à l'Etat pour la mise en œuvre d'une éducation morale des élèves dans le cadre de l'école publique alors que la société contemporaine semble s'être largement individualisée, pluralisée et sécularisée.

Index des communications

Luc Bégin, p. 16

Jean Brunelli, p. 16

Jean-Charles Buttier, p. 17

Daniel Curnier, p. 17

Stéphanie de Diesbach-Dolder, p. 18

Nathalie Muller Mirza, p. 18

Francesco Galetta, p. 19

Raphaël Gardiol, p. 19

Philippe Gaudin, p. 20

Camille Gonzales, p. 21

Stéphanie Gravel, p. 21

Sivane Hirsch, p. 22

Eleni Karachontziti, p. 22

Philippe Matthey, p. 23

Nicolas Meylan, p. 23

Hideru Nakamura, p. 24

Jean-Nicolas Revaz, p. 25

Dany Rondeau, p. 25

Isabelle Saint-Martin, p. 26

Sarah Scholl, p. 26

Sébastien Urbanski, p. 27

Claude Welscher, p. 28

Valentine Zuber, p. 28

hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
CH-1014 Lausanne

Tél.: +41 21 316 92 70

www.hepl.ch