

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

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

Petra Bleisch

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

Zusammenfassung

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

Summary

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

1 Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 La déontologie et l'enseignement de la religion

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

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

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

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

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

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

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

(4) Aptitude à se remettre en question

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

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

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

2.3.1 Bases

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

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

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

2.3.2 Les « religions » comme perspective à part entière

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

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

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

2.3.3 Les perspectives liées à la religion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Conséquences pour la didactique des sciences des religions

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

(1) Contexte local

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Conclusion

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



A propos de l'auteur

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

bleischp@edufr.ch

Références

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

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

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