

Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions

Katharina Frank & Petra Bleisch

Avec l'introduction des plans d'études harmonisés (Plan d'études romand et Lehrplan 21), les enseignant-e-s se retrouvent face au défi d'enseigner des cours sur « la religion » qui soient accessibles à tout-e-s les élèves tout en respectant leur liberté religieuse. Cette contribution présente quatre types d'enseignement issus d'une recherche empirique. Ces quatre types peuvent être regroupés en deux différentes formes d'enseignement : l'enseignement religieux et l'enseignement orienté sciences des religions (religionskundlich). Ces deux formes poursuivent des buts différents et sont liés à des présupposés divergents. Selon les auteures, seul l'enseignement orienté sciences des religions est adapté pour l'école publique en Suisse.

Zusammenfassung

Mit den vereinheitlichten Lehrplänen *Plan d'études romand* und dem Lehrplan 21 sehen sich Lehrerinnen und Lehrer herausgefordert, einen Unterricht zum Thema „Religion“ zu erteilen, an dem sämtliche Schülerinnen und Schüler teilnehmen können und der ihre Religionsfreiheit respektiert. Der Beitrag stellt vier aus der Empirie generierte Typen der Religionsvermittlung vor. Diese lassen sich zu zwei grundsätzlich verschiedenen Unterrichtsformen zusammenfassen: den religiösen Unterricht und den religionskundlichen Unterricht. Die beiden Unterrichtsformen verfolgen unterschiedliche Ziele und sind mit unterschiedlichen Voraussetzungen verbunden, die im Beitrag erläutert werden. Die Autorinnen argumentieren, dass nur der Religionskundeunterricht für einen obligatorischen Unterricht zum Thema Religion geeignet ist.

Summary

In view of the harmonized curricula *Plan d'études romand* and *Lehrplan 21*, teachers are challenged with providing lessons about the topic of religions for all pupils while observing their right to freedom of religion. This contribution presents four empirically based types of teaching “religion”. They can be condensed into two major types of religion education: religious education and study of religions' based education. Both types imply different aims and premises which are described in this article. The authors argue, that only the “study of religions' based education” approach is appropriate for a compulsory religion education delivered to all pupils.

1 Introduction

Une salle des maîtres dans le Mittelland.¹ Myriam demande à ses collègues des idées pour un cours sur le thème du Bouddha. Thomas suggère de raconter aux enfants la vie du Bouddha et de placer une statue à son effigie dans la salle de classe. Sarah propose que les enfants lavent et décoorent la statue selon les coutumes traditionnelles, puis qu'ils et elles l'ornent avec les offrandes rituelles. Rahel lance l'idée de leur montrer plusieurs représentations du Bouddha pour, d'une part, les associer aux différentes étapes de la vie de Siddhartha Gautama et, d'autre part, identifier leur provenance géographique. Pour Skurte, il serait intéressant de réaliser un petit sondage dans la rue pour voir qui connaît le Bouddha, ce que les personnes interrogées savent sur lui, si ces dernières possèdent des statues ou des représentations du Bouddha chez elles, et quel usage elles en font. Pour Emilia, il serait judicieux d'expliquer aux enfants la signification des *mudras* afin qu'ils et elles puissent les utiliser dans leur vie quotidienne,

¹ Cet article est une traduction de la publication en allemand : Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: religiöser und religionskundlicher Unterricht. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.). *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 188-202). Berne : hep. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'édition hep ainsi que de la directrice et des directeurs de publication.

par exemple pour mieux se concentrer.

A quelques exceptions près, l'introduction du Plan d'études romand et du *Lehrplan 21* marque un tournant structurel pour l'enseignement sur les religions à l'école obligatoire dans toute la Suisse. Cet enseignement devient, en effet, partie intégrante d'une discipline scolaire placée sous la responsabilité de l'État, et non plus des communautés religieuses (Jödicke, 2013; Alberts, 2007). Le présent article s'intéresse aux possibilités de conceptualisation de cette nouvelle discipline, désormais obligatoire pour toutes et tous les élèves, ainsi qu'aux activités pédagogiques envisageables dans ce cadre.

2 Enseigner la « religion » : les modèles existants

Depuis les années 1990, des modèles ont été présentés dans différents pays dans l'optique d'un « enseignement de la religion » qui s'adresserait à toutes et tous les élèves. Citons le modèle de Hambourg (*Hamburger Religionsunterricht für alle*) (cf. par exemple Doedens & Weisse, 1997), le modèle anglais intitulé *Learning from religion* (Grimmitt, 1987) ou, aux États-Unis, le modèle proposé par l'*American Academy of Religion* (2010) (*teaching about religion*). On retrouve cette nomenclature dans les contextes suisses de la pédagogie religieuse (cf. Gattiker et al., 2008; Schmid, 2011) et dans les études quantitatives (cf. par exemple Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009). Elles présentent toutefois un inconvénient majeur: elles ne reposent pas sur des connaissances empiriques résultant de recherches systématiques sur l'enseignement en classe, mais sont le fruit de réflexions spéculatives et programmatiques autour de politiques éducatives et religieuses. Il en découle différents problèmes : d'abord, la relation entre enseignement (*teaching*) et apprentissage (*learning*) est très peu précisée dans ces modèles. Ensuite, la délimitation entre *teaching* ou *learning about religion*, d'une part, et *teaching* ou *learning from religion*, d'autre part, n'est pas assez clairement définie. Il en va de même pour la différence entre ces deux approches et le concept de *teaching* ou *learning (in) religion*. Enfin, ces modèles restent difficilement transposables à la Suisse pour des raisons liées au droit des religions : en Suisse, la discipline est devenue obligatoire avec l'entrée en vigueur du *Lehrplan 21*, qui ne prévoit aucune possibilité de dispense, ce qui n'est pas tout à fait le cas dans les pays où ces modèles ont été élaborés. Un enseignement de la religion destiné à l'ensemble des élèves de Suisse doit donc s'appuyer sur des données scientifiques et sur des outils développés selon une approche empirique et qualitative, autrement dit sur la base d'observations concrètes effectuées en classe.²

3 Une typologie d'activités pédagogiques développée sur une base empirique

En 2010, Katharina Frank a présenté une typologie d'activités pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre d'un « enseignement de la religion pour toutes et tous ». Cette typologie est le fruit d'une recherche empirique s'appuyant sur des observations effectuées en classe. Ses catégories ne sont pas normatives, mais descriptives et analytiques (cf. Frank, 2010 ; sous une forme compacte mais détaillée, cf. Frank, 2013, notamment p. 61-73 ; sous une forme concise, cf. Bleisch & Frank, 2013). Les catégories et les types définis sont présentés dans ce qui suit et illustrés par différents exemples tirés de l'étude même et des observations réalisées par Petra Bleisch dans le cadre de ses fonctions de formatrice. L'objectif est de montrer comment exploiter cet outil pour la formulation des compétences et la formation des enseignant-e-s.

3.1 Objet et cadrage de l'enseignement

Le résultat principal de l'étude de Katharina Frank est la différenciation entre l'« objet » et le « cadrage »³ d'une séquence d'enseignement. Selon les observations de Katharina Frank, l'enseignant-e choisit en général un thème ou un objet spécifique de l'enseignement (*Gegenstand*) tel que Noël, le Coran, les temples, les mythes de la Création, etc. Il ou elle traite ensuite ce sujet d'une manière spécifique, que Katharina Frank (2010, p. 91-93) appelle « cadrage » (*Rahmung*), en référence à la notion de « cadre » (*frame, Rahmen*) d'Erving Goffman (1980). Dans l'exemple présenté en introduction, l'objet de l'enseignement serait le Bouddha. Les collègues enseignant-e-s ont proposé différentes approches du sujet :

² Une fois un tel outil développé, des études quantitatives peuvent bien sûr aussi être réalisées. Dans les cantons de Zurich et de Fribourg, l'outil présenté au chapitre 2 a fait l'objet d'une étude quantitative.

³ Dans l'article « L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions », que K. Frank a écrit avec C. Uehlinger en 2009, le « cadrage » était nommé « système de référence ».

- raconter la vie du Bouddha ;
- nettoyer et décorer la statue du Bouddha selon les rites traditionnels ;
- connaître la signification des *mudras* sur les différentes représentations du Bouddha et les utiliser comme soutien dans la vie de tous les jours ;
- associer les représentations iconographiques du Bouddha aux étapes de la vie légendaire de Siddhartha Gautama et identifier leur provenance géographique ;
- interroger un certain nombre de personnes au sujet de ce qu'elles savent sur le Bouddha et ce qu'il représente pour elles.

Plusieurs questions se posent ici : en quoi ces diverses approches se différencient-elles ? Quels sont les objectifs pédagogiques et les compétences visés par chacune ? Enfin, quel type d'enseignement est le mieux adapté au contexte scolaire ? Pour y répondre, il faut d'abord examiner de plus près les notions d'« objet » et de « cadrage ».

3.1.1 Objets de l'enseignement de la religion

La question de savoir si l'objet de l'enseignement est la « religion » proprement dite ou un autre sujet est primordiale du point de vue du droit des religions et de la pédagogie. Si les thèmes tels que l'amitié, l'entraide, la migration, etc. sont abordés sans lien avec des contenus religieux, il s'agit d'un cours d'éthique ou d'histoire, et non d'un enseignement sur les religions. Pour préciser la notion de « religion » dans un contexte scolaire, nous recommandons de recourir à une définition scientifique proche du quotidien, telle que formulée dans les lois, la presse ou les milieux politiques. Katharina Frank emploie le terme « religion » quand l'énoncé (par exemple « après la mort vient la résurrection », « les anges protègent les humains », « Jésus est le fils de Dieu ») se réfère au transcendantal (cf. par exemple Luckmann, 1991) et renvoie à une pensée collective et obligatoire (Gladigow, 2005 ; cf. Frank, 2010, p. 108-109). S'appuyant sur la *Cognitive Science of Religion*, Bleisch et Johannsen (2015) proposent quant à elles de qualifier de « religieux » un objet d'enseignement renvoyant à une puissance surnaturelle, à des entités qualifiées de « contre-intuitives » (Dieu, dieux et déesses, esprits, puissances inconnues, etc.), et dont la validité est perpétuée par une collectivité. Dans un contexte pédagogique, ces précisions sont essentielles, car indispensables pour établir s'il s'agit d'un « cours de religion », et donc soumis à la liberté de croyance garantie par la Constitution (cf. chapitre 3). S'il est parfois difficile de statuer sur le caractère religieux ou non d'un objet d'enseignement⁴, une définition explicite du terme « religion » permet néanmoins de mieux appréhender les situations particulières.

3.1.2 Cadres de l'enseignement de la religion

Dans le cadre de ses recherches empiriques, Katharina Frank a identifié quatre types de cadrage différents pour l'enseignement de la religion : objets sans cadrage (narration religieuse), cadrage religieux dogmatique, cadrage par le monde vécu de l'élève et cadrage orienté sciences des religions. Les paragraphes suivants présentent cette typologie en détail et montrent les compétences développées par les différents types de cours.⁵

Narration religieuse (objets sans cadrage)

Katharina Frank évoque un enseignement narratif lorsque l'enseignant-e n'utilise aucun cadrage et s'en tient à la présentation de l'objet religieux (Frank, 2010, p. 213-214). L'enseignant-e ne cherche pas à impliquer les enfants et les adolescent-e-s de façon ciblée dans le fait religieux présenté, mais les invite toutefois à une participation active.

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant-e explique comme se déroule le jeûne, ce qu'il signifie et présente aux élèves les règles concrètes à suivre.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant-e décrit aux élèves la vie de Jésus ou la lit avec eux.

⁴ Ainsi, le calendrier de l'Avent, les nains et les elfes ou les coutumes de Pâques peuvent être perçus, selon le contexte, comme religieux ou non religieux (cf. Bleisch & Johannsen, 2015).

⁵ Katharina Frank décrit les énoncés présentés comme des « intentions » au sens donné par Erving Goffman : des objectifs inhérents aux cadrages ou découlant de l'analyse de ceux-ci (cf. Frank, 2010, p. 120-132).

Les narrations religieuses permettent de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent reconstituer les doctrines (par exemple doctrine de la Trinité, présentation de Mohammed comme le dernier des prophètes) et les rituels d'une religion (par exemple prières, confession, *puja*) tels que reconnus par leur communauté religieuse respective.
- Les élèves savent répéter des récits religieux.
- Les élèves savent expliquer certains commandements et interdits ainsi que des morales religieuses (par exemple règles alimentaires, morale sexuelle, amour du prochain, compassion) qui sont propres aux différentes communautés religieuses.
- Les élèves savent expliquer ce que signifient certains symboles religieux (par exemple croix, menora, mandala, etc.) pour les différentes communautés religieuses.

Il ressort de l'observation des cours que les élèves, surtout les plus jeunes, s'identifient avec les protagonistes du récit, avec le rituel ou les normes et les préceptes présentés. Ce type de cadrage permet de doter les élèves de compétences dont ils auront besoin pour se préparer à une vie religieuse ancrée dans une certaine tradition.

Cadrage dogmatique religieux

L'enseignant-e présente l'objet de l'enseignement dans un cadrage dogmatique, fait participer les enfants et les adolescent-e-s activement et d'une manière précise à la communication sur le religieux (Frank, 2010, p. 214-217).

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant-e prépare les élèves au jeûne musulman. Il ou elle leur explique les règles concrètes à suivre et leur expose les interdictions qui ont cours pendant cette période. Il ou elle réalise avec les élèves une journée ou une demi-journée de jeûne en fonction de leur âge.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant-e décrit aux élèves la vie de Jésus et leur explique qu'il est le fils de Dieu, envoyé sur terre pour « nous » délivrer du péché originel par son propre sacrifice.

Le cadrage dogmatique permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent reconstituer les doctrines (par exemple doctrine de la Trinité, présentation de Mohammed comme le dernier des prophètes) et les rituels d'une communauté religieuse (par exemple prières, confession, *puja*) et se les approprier.
- Les élèves savent répéter des récits religieux et s'en inspirer dans leur propre vie.
- Les élèves savent expliquer certains commandements et interdits ainsi que des morales religieuses (par exemple règles alimentaires, morale sexuelle, amour du prochain, compassion) propres aux différentes communautés ; ils sont aussi en mesure de les appliquer dans leur vie.
- Les élèves savent expliquer la signification de certains symboles religieux (par exemple croix, menora, mandala, etc.) pour les différentes communautés religieuses ; ils sont en mesure de les adopter et de les utiliser dans le contexte religieux adéquat.

Ce type de cadrage permet aux élèves d'acquérir des compétences favorisant l'adoption du point de vue d'une communauté religieuse et d'une certaine tradition.

Cadrage par le monde vécu de l'élève (*schüler/-innenbezogen-lebensweltlich*)

L'enseignant-e qui a recours à ce type de cadrage fait aussi participer activement les enfants et les adolescent-e-s à la communication sur le fait religieux, en les incitant à créer un lien personnel avec l'objet, et donc à le relier à leur

propre monde vécu (*Lebenswelt*) (Frank, 2010, p. 217-221).⁶ Ce terme s'entend ici au sens sociologique défini par Schütz et Luckmann (2003). Il renvoie à l'univers quotidien auquel les enfants et les adolescent·e·s s'associent par leur vécu, et qui revêt donc une importance personnelle pour elles et eux. Ainsi, une église peut faire partie de l'univers quotidien des élèves parce qu'elle se trouve à côté de l'établissement scolaire, sans pour autant qu'elle revête de l'importance pour chacun·e d'entre elles et eux et puisse donc être associée à leur monde vécu.

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant·e explique aux élèves le jeûne musulman et les règles qu'il implique (par exemple ne pas manger ni boire, ni proférer des insultes). Il ou elle demande à l'ensemble des élèves à quoi ils ou elles pourraient renoncer dans les semaines à venir (par exemple iPod, boissons sucrées), puis de choisir un domaine dans lequel ils ou elles comptent faire des efforts (par exemple ne provoquer personne).

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant·e décrit aux élèves la vie de Jésus et leur fait rédiger un petit texte expliquant en quoi Jésus pourrait être un modèle dans leur vie.

Le cadrage par le monde vécu de l'élève permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent identifier dans les récits et les biographies à caractère religieux les ressources qu'ils peuvent exploiter de manière subjective dans leur propre vie.
- Les élèves savent identifier et apprécier chez les élèves d'autres confessions des valeurs familières et étrangères.
- Les élèves savent définir et expliquer la signification d'un objet religieux (par exemple symboles, monuments religieux) ou d'un rituel religieux (par exemple prières, huttes à sudation des Indiens Lakota) en relation avec leur propre vie.

Avec ce type de cadrage, les élèves acquièrent des compétences qui leur permettent d'aborder la religion à travers leur propre prisme et de l'adapter de façon subjective pour s'en servir comme ressource dans leur propre vie.

Cadrage orienté sciences des religions (*religionskundlich*)

Ce cadrage de l'objet de l'enseignement consiste à replacer celui-ci dans le contexte historique et socioculturel. L'enseignant·e implique les enfants et les adolescent·e·s dans une communication scientifique *sur* la religion, sans pour autant les guider vers un discours religieux. L'enseignant·e garde donc une certaine distance, qui caractérise le point de vue des sciences des religions (Frank, 2010, p. 221-223) :

Exemple 1 : le ramadan – L'enseignant·e présente aux élèves les principes du jeûne musulman et cherche à établir avec eux dans quelle mesure et selon quelles modalités le ramadan est pratiqué dans les différentes familles ou les différentes régions géographiques. Il se sert d'études empiriques pour expliquer que beaucoup de musulman·e·s jeûnent, mais pas toutes et tous. Par exemple, une étude allemande menée en 2009 (BAMF & DIK, 2009) indique que 76,4 % des musulman·e·s jeûnent pendant le ramadan. L'enseignant·e précise aux élèves que les chiffres sont semblables pour la Suisse.

Exemple 2 : Jésus – L'enseignant·e explique aux élèves les différentes représentations de la vie de Jésus dans diverses traditions religieuses. Il ou elle souligne que la vie de Jésus, telle que rapportée par les traditions chrétienne et musulmane, ne doit pas être confondue avec une biographie validée historiquement, mais remplit une fonction religieuse spécifique (modèle, justification de la doctrine de mort et de résurrection, etc.) pour les membres de ces religions.

Le cadrage orienté sciences des religions permet de développer, entre autres, les compétences suivantes :

- Les élèves savent observer des phénomènes religieux (par exemple récits, rituels, symboles, etc.), les décrire et les associer à des contextes historique, culturel et social particuliers ; ils et elles savent analyser les phénomènes religieux, dégager des catégories ou appliquer des concepts scientifiques.

⁶ Un·e enseignant·e peut recourir au cadrage par le monde vécu de l'élève pour des objets empruntés à une ou plusieurs traditions religieuses. Dans le second cas, il s'agit de donner un accès à la religion au sens phénoménologique du terme.

- Les élèves savent décrire des représentations et des expériences religieuses, ainsi que des valeurs et des normes fondées sur la religion, les contextualiser et les présenter comme les convictions des membres de la religion concernée.
- Les élèves savent décrire et contextualiser des récits concernant des personnages religieux, ainsi que leur signification pour les communautés religieuses concernées.
- Les élèves savent parler de religion avec différentes personnes, en utilisant des notions métalinguistiques et sans recourir à des jugements de valeur.

Le cadrage orienté sciences des religions tient particulièrement compte des évolutions historiques et de la diversité empirique des traditions religieuses. Il requiert un changement de perspective, mais n'implique pas l'adoption d'un point de vue religieux ; par contre, il permet aux élèves, à travers l'observation et le questionnement, de se mettre mentalement à la place de personnes de différentes obédiences religieuses ainsi que de personnes athées ou indifférentes à la religion. Cette approche développe donc chez les élèves des compétences qui leur permettront de cohabiter avec des groupes et individus issus d'horizons différents.

4 Inscription dans les conditions-cadres légales

A noter que, dans la pratique, l'enseignant-e peut utiliser plusieurs types de cadrage dans un même cours ou les faire varier selon les religions.⁷ Comme expliqué précédemment (cf. chapitre 3.1.1), chaque cours qui aborde la « religion », que ce soit dans son objet ou dans son cadrage, doit respecter la liberté de croyance garantie par la Constitution. Ici, dans le contexte de l'enseignement scolaire obligatoire de la religion, tel qu'il est prévu par le Plan d'études romand ou le *Lehrplan 21*, le principe de la liberté de croyance négative occupe une place primordiale. Conformément à ce principe, prévu par l'article 15, alinéa 4 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, « nul ne peut être contraint d'adhérer à une communauté religieuse ou d'y appartenir, d'accomplir un acte religieux ou de suivre un enseignement religieux ». Les séquences d'enseignement de type narratif, de même que celles qui s'inscrivent dans un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève, sont réservées à un enseignement facultatif de la religion. Ce type d'enseignement implique activement les élèves dans la religion, et pourrait constituer une violation de la liberté religieuse négative des enfants et des adolescent-e-s.⁸ Selon la loi, un enseignement obligatoire placé sous la responsabilité de l'État se doit d'être objectif et de respecter la neutralité confessionnelle (cf. Süess & Pahud de Mortanges, 2015). Il est important de rappeler que ce précepte s'applique au cadrage par le monde vécu de l'élève uniquement si l'objet de l'enseignement est religieux. Si tel n'est pas le cas (par exemple si le cours porte sur les animaux domestiques, les fêtes d'anniversaire ou les fêtes en général), cette approche est tout à fait indiquée. Dans ce cas cependant, il ne s'agit pas d'un enseignement portant sur les religions soumis au respect de la liberté de croyance négative.

5 Enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions

Deux formes d'enseignement distinctes de la religion peuvent être dégagées des réflexions précédentes : l'enseignement religieux et l'enseignement orienté sciences des religions (Frank, 2010, p. 228-229 ; 2014). En termes de compétences, un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève ainsi que l'enseignement narratif de la religion développent chez les enfants et les adolescent-e-s des compétences religieuses dont ils ont besoin pour pratiquer leur religion. Un cadrage orienté sciences des religions développera des compétences historiques, sociologiques et ethnographiques, c'est-à-dire un savoir scientifique empirique sur les religions de communautés et d'individus divers. Par conséquent, il favorise les comportements et un mode de communication adéquats dans les situations quotidiennes où la religion joue un rôle.

A ces différences de fond, qui découlent des éléments observés dans la pratique, devrait idéalement s'ajouter une formulation différenciée des conditions-cadres régissant ces deux formes d'enseignement.

⁷ Les observations réalisées en classe montrent que les enseignant-e-s ont généralement recours aux mêmes cadrages pour un même cours. Force est, toutefois, de constater que les enseignant-e-s chrétien-ne-s optent souvent en faveur de séquences narratives pour aborder le christianisme, avec un cadrage dogmatique ou par le monde vécu de l'élève. Or, pour l'enseignement des religions non chrétiennes, ils ou elles ont tendance à privilégier le cadrage orienté sciences des religions (cf. Frank, 2010, p. 194-197).

⁸ Du point de vue juridique, la violation d'un droit n'est effective que si elle fait l'objet d'un recours en justice.

L'enseignement religieux...

- a pour objectif d'impliquer les élèves dans une communication religieuse et de les doter de compétences religieuses ;
- suppose l'attachement de l'enseignant-e à une religion ;
- est sous la responsabilité d'une ou de plusieurs communautés religieuses ;
- est destiné en premier lieu à des élèves membres de la communauté religieuse en question ;
- peut, vu son caractère facultatif, s'appuyer indifféremment sur un cadrage narratif, dogmatique, par le monde vécu de l'élève ou orienté sciences des religions.

L'enseignement religieux peut être organisé au sein même de la communauté religieuse ou, selon les cantons, faire l'objet d'une discipline à part entière. Il peut alors prendre la forme d'un enseignement chrétien (confessionnel ou interconfessionnel), musulman, juif, bouddhiste, etc., ou encore interreligieux.⁹

L'enseignement orienté sciences des religions...

- repose sur la transmission de connaissances scientifiques sur la religion ;
- respecte la liberté de croyance négative garantie par la Constitution et prévoit donc un cadrage rigoureusement culturel et ethnographique de la religion ;
- exige des enseignant-e-s la capacité à garder une certaine distance en cours par rapport à leur propre religiosité ou orientation séculaire ;
- est sous la responsabilité de l'État (fait partie du plan d'études obligatoire, création des moyens didactiques, formation des enseignant-e-s dans une haute école pédagogique ou une université) ;
- est obligatoire pour l'ensemble des élèves sans possibilité de dispense.

En termes de contenus, l'enseignement orienté sciences des religions constitue soit l'une des perspectives de la discipline intégrée NMG (*Natur, Mensch, Gesellschaft*, « Nature, homme, société »), soit il figure comme une discipline à part entière. Ce type d'enseignement est en premier lieu axé non pas sur les structures logiques de certaines sciences de référence (cf. à ce propos Schmid, 2013, p. 181), mais sur les questions et les problématiques qui préoccupent les enfants et les adolescent-e-s dans leur quotidien, ou qui sont pointées par les médias et le débat public (Becci, 2012, p. 207-208). Les questions et les observations des élèves servent de point de départ pour le cours dans le cadre didactique de cet enseignement. Les expériences ou les positions religieuses personnelles des élèves ne sont pas prises en compte par l'enseignant-e, car les élèves ne sont pas toutes et tous à en disposer. Les observations empiriques révèlent qu'une partie des élèves considère que sa religiosité ou son orientation séculaire relève de la sphère privée et ne souhaite pas les évoquer dans un cadre obligatoire. Ce qu'il faut respecter. En revanche, il n'est pas interdit aux élèves de s'exprimer librement et spontanément sur leurs propres expériences religieuses. Il appartient à l'enseignant-e de réagir de façon appropriée.

L'enseignement orienté sciences des religions exclut le traitement des questions sur le sens de la vie, sur les comportements à adopter dans le monde, sur les valeurs personnelles et identitaires des élèves. Ces questions relèvent des cours de philosophie, d'éthique, de théologie et de l'enseignement religieux (Bleisch & Johannsen, 2015). Par rapport au *Lehrplan 21* et aux disciplines intégrées NMG et ERG (*Ethik, Religionen, Gemeinschaft*, « Ethique, religions, communauté »), il convient d'éviter tout amalgame entre les compétences en matière d'éthique (actuellement NMG 10 et 11 ; ERG 1, 2 et 3) et celles concernant la religion (actuellement NMG 12 ; ERG 4 et 5). La délimitation des unités didactiques doit être très claire.

⁹ Ne pas confondre l'enseignement interreligieux et l'enseignement des faits religieux orienté sciences des religions. Dans le premier cas, les élèves se positionnent par rapport à leur religion et discutent entre elles et eux de leurs convictions (cf. Frank, 2010, p. 29-31).

6 Conclusion

Contrairement aux modèles évoqués au chapitre 1 (*teaching/learning (in), from et about religion*), qui sont le fruit de réflexions spéculatives et programmatiques, les concepts d'enseignement religieux et d'enseignement orienté sciences des religions présentés ici reposent sur des observations systématiques réalisées pendant les cours. Les catégories empiriques qui en découlent peuvent servir d'outils d'analyse, mais aussi de planification pour l'enseignement religieux comme pour un enseignement orienté sciences des religions. Dans le contexte des cours dispensés à l'école obligatoire, donc à l'ensemble des élèves, l'enseignement orienté sciences des religions semble être le plus pertinent. Revenons à l'exemple fourni en introduction : pour son cours sur le thème du Bouddha, Myriam pourrait mettre en œuvre les suggestions de Skurte et de Rahel. Elle associerait la biographie légendaire de Siddhartha Gautama à l'iconographie du Bouddha et explorerait avec les élèves quelles représentations du Bouddha apparaissent dans les appartements et les supermarchés et enquêterait sur ce que les gens connaissent de lui.



À propos des auteures

Katharina Frank est titulaire d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Collaboratrice scientifique au séminaire de science des religions à l'Université de Zurich, elle participe à la formation des maîtres en « Religion und Kultur (religion et culture) » au secondaire I et à l'élaboration de la didactique de la discipline en science des religions. katharina.frank@access.uzh.ch

Petra Bleisch est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la HEP Fribourg où elle dirige depuis 2015 l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. bleischp@edufz.ch

Références

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe : A Study of Religions Approach*. Berlin : de Gruyter.
- American Academy of Religion (2010). *Guidelines of Teaching About Religion in K-12 Public Schools of the United States*. URL : <http://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf>
- Becci, I. (2012). Religion und Sozialisation – Bildungspolitische Herausforderungen. Dans C. Bochinger (dir.): *Religionen, Staat und Gesellschaft* (p. 175-208). Zurich : NZZ Libro.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber & U. Kropač (dir.): *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 190-209). Zurich : TVZ.
- Bleisch, P. & Johannsen, D. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Teilfachbereich ERG. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 213-220). Berne : hep.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] & Deutsche Islam Konferenz [DIK] (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Rapport de recherche 6. Récupéré le 12 janvier 2013 du site www.deutsche-islam-konferenz.de ou du site www.bamf.de

- Doedens, F. & Weisse, W. (dir.) (1997). *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Münster : Waxmann.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. Dans T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott, G. Klinkhammer (dir.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (p. 61-103). Brême : Universität Bremen.
- Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht*. Zurich: Universität de Zurich. Récupéré le 12 janvier 2015 du site <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank.html>
- Gattiker, S., Grädel, R., Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2008). *FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen*. Commentaire. Bernes : Schulverlag.
- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow (dir.), *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (p. 23-61). Stuttgart : Kohlhammer.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Francfort sur-le-Main : Suhrkamp.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Waking.
- Helbling, D., Jakobs, M., Leimgruber, S. & Kropač, U. (dir.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zurich: TVZ.
- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Englberger, Th. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zurich : TVZ.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber, U. Kropač (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16-29). Zurich : TVZ.
- Luckmann, Th. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp.
- Schmid, K. (2011). « Religion » lernen in der Schule: Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Berne : hep.
- Schmid, K. (2013). « Religion » innerhalb einer Didaktik des Sachunterrichts. Dans D. Helbling, M. Jakobs, S. Leimgruber, U. Kropač (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 176-189). Zurich: TVZ.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Vol. 1 et 2. Constance : UVK/UTB.
- Süess, R. & Pahud de Mortanges, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen. Dans S. Bietenhard & D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Studienbuch Fachdidaktik Ethik-Religionen-Gemeinschaft* (p. 78-84). Berne : hep.
- Uehlinger, Ch. & Frank, K. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions (p. 179-214). Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement*. Fribourg : Academic Press Fribourg.