



*Zeitschrift für Religionskunde*  
*Revue de didactique des sciences des religions*  
*www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469*

---

Gerber, V. (2023). Des objets religieux et des élèves sujets. Aspects pédagogiques et herméneutiques en classe de gymnase. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 60-73.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3639>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Vital Gerber, 2023

# Des objets religieux et des élèves sujets. Aspects pédagogiques et herméneutiques en classe de gymnase

Vital Gerber

**Que permettent des objets religieux dans une salle de classe de gymnase ou de lycée ? Le présent article, à partir de l'exemple d'une exposition d'objets religieux amenés en classe par des élèves (école de maturité, secondaire 2), interroge les implications pédagogiques plus générales d'un tel travail sur des objets ainsi que des pistes herméneutiques qui peuvent les prolonger. En s'intéressant notamment aux travaux de Meirieu, Eco et Ricoeur, il reprend la question de l'articulation entre objectivité et subjectivité en didactique des sciences des religions.**

How can religious objects be displayed in a high school classroom (gymnasium, post-compulsory secondary school) and for what intended purposes? This article, based on the example of an exhibition of religious objects brought into the classroom by students, questions the general pedagogical implications of such work on objects as well as the hermeneutical avenues that can extend them further. By focusing on the works of Meirieu, Eco and Ricoeur, this contribution takes up the question of the articulation between objectivity and subjectivity in the didactics of the study of religions.

Was können religiöse Objekte im Klassenzimmer eines Gymnasiums bewirken? Der vorliegende Artikel befasst sich am Beispiel einer Ausstellung religionsbezogener Objekte, die von Schüler:innen in den Unterricht mitgebracht wurden (Maturitätsschule, Sekundarstufe 2), mit den allgemeineren pädagogischen Auswirkungen einer solchen Arbeit mit Gegenständen sowie mit hermeneutischen Ansätzen, die diese weiterführen können. Indem er sich insbesondere mit den Arbeiten von Meirieu, Eco und Ricoeur beschäftigt, greift er die Frage nach dem Verhältnis von Objektivität und Subjektivität in der Didaktik des religionskundlichen Unterrichts auf.

## 1 Introduction

Que permettent des objets religieux dans une salle de classe de gymnase ou de lycée ? Quels sont les aspects pédagogiques d'un tel travail sur des objets, et qu'en conclure pour la didactique des sciences des religions<sup>1</sup> ou, exprimé plus largement, pour l'enseignement de la religion dans un cadre scolaire<sup>2</sup> ? L'exemple auquel on s'intéressera ici part de l'expérience d'une exposition éphémère, constituée d'objets que les élèves amènent eux-mêmes et elles-mêmes en classe.

En Suisse romande, dans le secondaire 2, les religions sont traitées principalement dans le cadre d'une « option complémentaire » dévolue à l'étude des religions. Cet enseignement est relativement récent (pour la Suisse en général et plus particulièrement la Suisse alémanique, cf. Kessler, 2016 ; Jakobs, Ebel & Schmid, 2022, 63-69). Dans la majorité des cantons romands, ces cours ont été introduits dans leurs formes actuelles depuis une vingtaine d'années. Le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*, adopté en 1994, prévoyait en effet la discipline « religion » comme discipline du domaine d'études « sciences humaines et économiques » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 91-94) ; une révision de ce plan d'études est en cours de consultation au moment de rédiger ces lignes.

1 L'appellation « didactique des sciences des religions » sera utilisée ici, s'agissant d'une part de la dénomination officielle de la discipline gymnasiale dans la partie francophone du canton de Berne, à laquelle se réfère l'article, et d'autre part de la désignation retenue pour la présente revue (cf. Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015) ; il ne s'agit donc pas de faire de la discipline académique « sciences des religions » la (seule) discipline de référence, cette question étant un point du débat didactique en cours (voir aussi la note suivante et la conclusion de l'article).

2 Dans la littérature en langue française, on trouve différentes appellations pour désigner de manière générale un « enseignement en matière de religions dans le cadre scolaire » : par exemple « enseignement religieux » (Frank & Jödicke, 2009), « enseignement des faits religieux » (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015), « enseignement de la religion » (Bleisch & Frank, 2017) ; pour ma part, j'éviterai l'appellation « enseignement religieux » qui semble pouvoir prêter à confusion et utiliserai parfois « enseignement de la religion » ou « enseignement des religions », par commodité, compris de manière générique et sans que cela n'indique encore une orientation particulière de cet enseignement ; l'utilisation même des termes est objet de la discussion didactique.

Pour l'heure, cet enseignement, appelé « science(s) des religions », « histoire des religions » ou « histoire et sciences des religions », a été mis en place et est dispensé dans les cantons de Berne, Fribourg, Jura, Valais et Vaud. Dans la majorité des cantons, il s'agit d'un cours d'« option complémentaire ». Il est donc choisi par les élèves parmi d'autres options, pour la dernière ou les deux dernières années de la formation gymnasiale à raison de deux à trois périodes hebdomadaires, et peut faire l'objet d'un examen de maturité.

Au Gymnase de Bienne, j'ai proposé à plusieurs reprises aux élèves de ce cours de faire une petite « exposition des religions », pour laquelle ils et elles amènent un « objet religieux » en classe.

L'intitulé « exposition des religions » contient et annonce en lui-même, et volontairement, sa propre problématisation et pourra donc inciter les élèves à réfléchir à la pertinence des termes : d'*exposition*, ce n'en est pas réellement une, puisqu'elle ne sera pas publique, mais limitée à la salle de classe, et réalisée par la classe elle-même de manière éphémère ; *exposition des religions*, une telle ambition n'est évidemment guère possible à tenir, et les élèves se rendent bien compte du caractère restreint de l'exercice. Dans le même temps, le fait de devoir amener soi-même un objet incite à suffisamment de sérieux pour que les élèves se prêtent généralement bien au jeu. Alors que peut-on en dire ?

Le présent article, à partir de la présentation de cette exposition en classe de gymnase (degré secondaire 2), en interroge les aspects pédagogiques ainsi que les aspects qu'on appellera herméneutiques. Il ne s'agira pas tant de proposer une didactique des objets religieux (à ce propos on pourra se référer à Helbling, 2022) que d'explorer, à partir d'un exemple de séquence impliquant des objets à connotations religieuses (chapitre 2), un questionnement pédagogique (chapitre 3) et herméneutique (chapitre 4) plus large et de se demander dans quelle mesure ces questions peuvent être éclairantes pour le débat didactique dans le domaine des religions.

En préambule, on relèvera encore que dans la langue française, le mot « objet » recouvre différentes acceptions (cf. Rey, 2001) : on retiendra ici l'objet comme « objet matériel » d'abord (*Objekt* en allemand) ; comme « objet d'étude » ou « objet de savoir » ensuite (*Gegenstand*) ; finalement, l'objet en tant que « tâche » spécifique d'une discipline (*Sache*). Cette polysémie influencera inévitablement la réflexion qui va suivre.<sup>3</sup>

## 2 Une exposition en salle de classe

L'exposition d'objets religieux relatée ici prend place en tout début d'année scolaire, et donc en tout début de l'option complémentaire « sciences des religions », lors du 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cours. Elle s'inscrit dans la partie dite introductive du cours.

Lorsque les élèves choisissent et commencent cette option complémentaire, ils et elles n'ont généralement plus eu de leçons spécifiques sur le thème des religions depuis l'école primaire et les leçons en « éthique et cultures religieuses » prévues par le *Plan d'études romand (PER)*. Il s'agit donc d'une discipline « nouvelle » en tant que telle, qu'ils et elles n'ont pas abordée autrement dans leur cursus. En outre, au niveau gymnasial, on part du principe que les élèves peuvent être sensibilisé-e-s non seulement à la matière, mais à la manière dont on traite cette matière. Donc : non seulement à l'*objet* de la discipline, mais aussi à la *démarche* ou à la *méthode* de cette discipline.

### 2.1 Le déroulement de l'exposition

C'est dans ce cadre qu'est organisée cette petite « exposition ». La séquence se déroule de la manière suivante :

La leçon précédant l'exposition, donc généralement la semaine d'avant, un devoir est donné pour le prochain cours : « Pour la semaine prochaine, chacun et chacune amène un objet religieux en classe ; peu importe lequel : un objet qui a un lien ou un autre à la religion. Chacun et chacune en apporte un, et nous les exposerons ici, devant la classe, pour créer une sorte de petite « exposition des religions » ». Dans son énoncé, le devoir laisse donc une marge de liberté, tout en indiquant clairement quelle utilisation en sera faite.

Pour l'exposition elle-même, le déroulement se passe comme suit : avant la leçon, on prépare quelques tables ou quelques bancs à l'avant de la salle de classe. (On peut accentuer la mise en scène en préparant une nappe ou un tissu de couleur.) Lorsque le cours commence, après quelques mots introductifs, chaque élève est invité-e à déposer son objet ; puis tout le monde se dispose autour de cette « exposition ».

<sup>3</sup> J'exploiterai cette polysémie en m'autorisant des glissements d'une acception à l'autre (dans la mesure où la littérature consultée y encourage), tout en essayant de veiller à ne pas la laisser devenir une source de confusion inutile.

Les objets amenés sont par exemple les suivants : des chapelets de prière ; des pendentifs comme une croix (catholique, huguenote, ...), une main de Fatima, etc. ; des statuettes, de Marie ou de Bouddha par exemple, ou d'autres petites sculptures ; des Bibles, des Corans, parfois d'autres livres religieux ou consacrés à des phénomènes religieux ; une *menorah* ; quelques fois encore, un tapis de prière. Par rapport à l'ensemble des objets religieux présents dans les différentes traditions, souvent réalisés dans des matériaux plutôt nobles et pouvant donc être caractérisés par une certaine valeur et une certaine rareté (cf. Dutoit & Girardet, 2016), il s'agit ici d'objets plus communs, mais qui présentent l'avantage d'un lien déjà établi avec les élèves concerné·e·s, tout en étant néanmoins relativement nouveaux voire inconnus pour d'autres élèves présent·e·s.

Ensuite, à tour de rôle, chaque élève présente librement l'objet amené, pour expliquer en quelques mots de quoi il s'agit. Les objets amenés peuvent avoir une signification personnelle pour l'élève (on reviendra sur cet aspect), comme il peut simplement s'agir de souvenirs de vacances ou autres, sans lien personnel particulier. Quoiqu'il en soit, les élèves seront laissé·e·s libres dans la manière de s'exprimer à ce propos.

Une fois le tour de table terminé, on peut prendre un moment pour observer l'ensemble des objets exposés : on pourra ainsi relever les points communs ou la diversité des objets par exemple ; s'interroger sur leur fonction (cf. p. ex. Derlon & Jeudy Ballini, 2010). Les élèves peuvent poser leurs questions concernant les différents objets, aux autres élèves comme à la personne enseignante.

En tant qu'enseignant, j'amène également différents objets, que je commente ensuite brièvement : bougie funéraire, icône, livre d'art sur les icônes, DVD d'un film comme *Matrix* par exemple, statuette décorative, photo d'un vase grec ancien avec motifs mythologiques, etc. Comme on le voit, ces objets sont choisis spécifiquement pour leur caractère « flou », parce qu'ils sont « à cheval » entre le religieux et d'autres domaines. Une icône, est-ce du religieux ou de l'art ? La mythologie, est-ce de la religion ou de l'histoire ? Un film ayant pour sous-titre « Croire à l'incroyable » entre-t-il dans le champ religieux ou non ? Une bougie n'est pas un objet religieux en tant que telle : elle peut revêtir une fonction religieuse, mais à partir de quand ?

Je termine en général par un objet particulièrement illustratif à cet égard : une statue de Bouddha d'une quinzaine de cm de hauteur. Cet objet n'est pas placé d'office avec les autres : il est mis en scène de telle sorte à laisser penser à un objet précieux : sorti d'un sac dans un emballage, déballé avec soin, déposé avec une précaution exagérée. « Et là, s'agit-il d'un objet religieux ? » La question semble rhétorique, appelant inévitablement la réponse : « Oui, bien sûr ».

L'objet est alors jeté en l'air, pour pointer de manière exagérée son aspect « contraire » : en le rattrapant est dévoilée, collée sous la statuette, l'étiquette avec le code-barre et son prix : Fr. 12.90. C'est en fait une statuette achetée dans un supermarché, à 200 m du gymnase, au rayon « décoration pour salle de bain ». Un objet religieux ? Pour qui ? Et pourquoi ne trouve-t-on pas les autres objets exposés sous nos yeux dans ce même rayon de supermarché... (cf. aussi *Le Courrier*, 15.07.2022) ? Où commence le « religieux », où s'arrête-t-il ? Selon quels critères ?

À ce stade, il s'agit moins de trouver des réponses que de sensibiliser au questionnement : les questions elles-mêmes peuvent susciter la discussion, le débat, elles peuvent aussi rester en suspens.

L'exposition est ensuite laissée devant la classe pour le restant de la séquence. Je ne détaillerai pas ici le déroulement de la suite – qui peut d'ailleurs varier, suivant les effectifs ou d'année en année –, mais en évoquerai quelques aspects en présentant ce que peut permettre une telle « exposition » et dans quelle démarche didactique plus globale elle s'inscrit.

## 2.2 Que permet une telle séquence ?

Cette exposition d'objets amenés à la fois par les élèves et la personne enseignante, placée en début d'année et donc en début de cours, permet de thématiser la question de l'*objet* :

*Mettre à distance* : les objets sont sortis de leur cadre « privé » : ils sont amenés dans le cadre scolaire (public et confessionnellement neutre), dans la salle de classe ; les élèves ne vont en aucun cas les « utiliser » de manière « religieuse », mais sont invité·e·s à s'exprimer à leur propos. (Il va de soi que jamais on ne demandera par exemple à des élèves ayant amené un chapelet ou un tapis de prière d'en faire une « démonstration » ; si une telle demande devait émaner de la part d'autres élèves, il appartient à la personne enseignante de veiller à maintenir le cadre prévu.) Ce que les élèves disent de « leur » objet est volontairement laissé libre, à ce stade, en termes d'explications exigées.

*Observer* : l'exposition permet un premier essai d'observation d'objets religieux, par exemple leur diversité et leurs points communs : on remarque que certains objets se retrouvent dans différentes religions, et y occupent, a priori, une fonction comparable ; c'est typiquement le cas des chapelets, présents dans les traditions musulmane et catholique, ainsi que dans le bouddhisme (sans entrer ici dans les spécificités respectives).

*Problématiser* : cette exposition permet de sensibiliser les élèves à la complexité de l'objet du cours de Sciences des religions, à ce que l'on peut appeler ses « frontières floues », « flottantes », au fait qu'il est inévitablement interconnecté à des réalités sociales, historiques, culturelles, etc. (pour l'illustrer, on pourra p. ex. lire un extrait de Gisel, 2007, p. 7-9)<sup>4</sup>.

*Construire* : ce que l'on va étudier ici ne va pas de soi : il n'est pas donné d'office, il est à construire (c'est en somme une sorte d'illustration, très basique, de toute démarche en sciences humaines). On pourra ensuite aborder avec les élèves les questions d'étymologie, de définitions de la religion, et la question des outils et des disciplines que l'on peut utiliser pour traiter du religieux (par exemple avec les textes suivants : de manière très synthétique, Clémence & Volanthen, 2013, p. 8-11 ; de manière plus dialogale, Droit, 2000).

*Questionner l'objet* : les différents objets pourront être repris et abordés de manière plus approfondie ultérieurement dans le cours, au fur et à mesure des thématiques traitées : on s'en tient dans l'immédiat à une description assez sommaire ; l'important, à ce stade, est en priorité d'ouvrir le questionnement. De favoriser la prise de risque, d'encourager à interroger les objets religieux, d'oser questionner les phénomènes religieux.

Une telle exposition permet également de thématiser la question du *sujet*.

*Le lien personnel à la « religion »* : chaque personne entretient un lien ou un autre avec une religion ou une autre : ce peut être un lien positif ou négatif, une absence ou un refus de lien, voire une indifférence par rapport aux religieux. L'exposition n'impose rien ; elle peut permettre de faire prendre conscience de ce lien ; mais elle marque aussi la distinction. En classe, personne ne sera jamais obligé d'exprimer ce qui appartient à son intériorité, à sa sphère privée. L'enjeu, ici, est de signifier à la fois une reconnaissance de la subjectivité de chacun et chacune, et un respect de cette subjectivité, consistant à ne pas en faire qu'un « objet ». Cet aspect ne sera pas forcément abordé de manière frontale, mais de manière indirecte.

*L'enjeu ne réside pas dans le fait d'être croyant ou non-croyant* : « Ainsi, le bon chercheur en Histoire des religions pourra être celui qui a une pratique personnelle régulière comme celui qui n'en a aucune ; de même, il serait aussi bien le fidèle membre d'une religion que celui qui n'en privilégie aucune : là n'est pas le lieu de détermination de sa compétence. Comme pour n'importe quelle discipline, cette compétence est donc faite de plusieurs éléments combinés ; notamment, de la connaissance la plus large possible des manifestations variées des religions dans l'histoire, de la capacité à organiser cette diversité et à en rendre compte ; de la maîtrise et de la distance critique, autant de l'objet disciplinaire que des méthodes et théories qui s'y rapportent. » (Boespflug, Legrand & Zwilling, 2014, p. 48-49).

*Toute la classe est placée ensemble devant ces objets*. C'est-à-dire qu'au-delà des diversités – de provenances, de cultures, de convictions, etc. – constitutives de toute classe de gymnase, l'ensemble des élèves est maintenant invité à élaborer une approche commune, une approche partagée de ces objets.<sup>5</sup>

*Tous et toutes sont sur un même pied d'égalité*, en ce sens que tous et toutes partagent le questionnement. La classe devra ainsi devenir un lieu où est respectée la parole de chacun et chacune.

À la fin de la séquence, chaque élève pourra reprendre son objet. Il s'agit donc d'une exposition éphémère, tout comme elle comporte un caractère « imprévu », puisque son contenu dépend de ce que les élèves amèneront effectivement sur place ; elle ne peut être totalement planifiée à l'avance, et demande donc de la part de la personne enseignante une certaine adaptation, voire une part d'improvisation.

Quoi qu'il en soit, et comme pour la plupart des séquences que j'essaie de mener à bien, je continue de me demander si celle-ci fait sens. Une telle « exposition » est-elle pertinente ? On peut, à tout le moins, questionner plus avant ses implications pédagogiques.

<sup>4</sup> Il me semble que les pages citées offrent un résumé intéressant en guise d'entrée en matière, sans partager pour autant et nécessairement la conception de la religion développée dans la suite de l'ouvrage (pour une mise en perspective critique, on pourra se référer p. ex. à Meylan, 2019).

<sup>5</sup> On rejoint aussi là cet enjeu à propos d'un exemple d'objets amenés en classe par la personne enseignante : « [...] prendre en compte le fait que chacun·e a ses convictions propres [...] tout en montrant que celles-ci n'empêchent pas nécessairement le développement d'un discours ayant une visée de neutralité » (Bornet et al., 2017, p. 82).

### 3 Aspects pédagogiques

Dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe*, le pédagogue français Philippe Meirieu propose une série de « repères » pour la pratique en classe, dont nous retiendrons ici ceux qui nous paraissent plus directement liés à notre problématique (Meirieu, 2004).<sup>6</sup> Deux de ces repères traitent des « objets » de manière explicite.

#### 3.1 L'objet en salle de classe

Premièrement : « Le travail, dans la salle de classe, s'effectue sur des objets » (Meirieu, 2004, « repère n° 5 », p. 155-157). Un objet est « objet de savoir » dans la mesure où :

- il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire ;
- il se constitue comme une réalité extérieure au sujet ;
- il permet au sujet de s'exprimer « à son propos » (« objectalité »).

L'objet concret, matériel, n'est pas suffisant en tant que tel d'un point de vue pédagogique : a priori, il reste soumis aux aléas de l'imaginaire de chaque élève, qui peut projeter sur l'objet ses propres souvenirs, préjugés, idées ou inventions. Il faut donc « construire l'objet », c'est-à-dire faire exister l'objet comme « objet de savoir », « dégagé, autant que faire se peut, des histoires individuelles, inscrit dans un projet de compréhension plus vaste ». Meirieu précise encore qu'« il revient au professeur de faire exister, dans la classe, de véritables objets de savoir qui puissent être appréhendés comme tels par tous [...] » (p. 156).

Comment ? « Faire exister l'objet en deçà des émotions qu'il suscite, en quelque sorte, le faire exister dans l'intelligence des élèves comme un "objet de savoir" qui les réunit et sur lequel, ensuite et à côté, rien n'empêche que chacun se mette à rêver [...] » (p. 156). En effet, la première étape, consistant à construire l'objet comme objet de savoir commun, est incontournable ; c'est elle qui, précisément, permettra dans une deuxième étape que chaque élève élabore et définisse son propre lien à cet objet : « Il ne faudrait pas croire que "l'objectalité" des savoirs scolaires interdit la formation du jugement et l'expression personnelle ; c'est tout juste le contraire ! » (p. 157).

Meirieu illustre ceci avec l'exemple d'un texte, un texte littéraire en l'occurrence : « On peut en discuter, émettre un jugement, contre-argumenter, laisser vagabonder son esprit à partir de lui... mais on ne peut lui faire dire le contraire ou autre chose que ce qu'il dit. » (p. 156). Même chose avec l'exemple de l'éducation à la citoyenneté : une information solide sur les faits est nécessaire pour permettre un débat véritable, qui aille au-delà de la simple confrontation d'opinions toutes faites. Ainsi, il s'agit dans un premier temps de reconnaître les faits, avant d'étayer, sur cette base, un jugement personnel ; l'objectif est atteint selon Meirieu lorsque l'élève est capable de distinguer « savoir » et « croire » (p. 157). C'est donc l'étape « objective », indispensable, qui permet ensuite une étape plus « subjective ».

#### 3.2 L'objet dans la relation pédagogique

Deuxièmement : la présence des objets « permet de dépsychologiser la relation pédagogique » (Meirieu, 2004, « repère n° 6 », p. 157-159) :

- elle « lève » les conflits d'opinion ;
- elle permet un « arbitrage » des conflits d'intérêts ;
- elle donne à la parole de la personne enseignante sa véritable autorité.

Comment ? En rendant les élèves disponibles aux objets de savoir. La présence d'objets « donne du lest », et permet ainsi de centrer l'attention sur les objets de savoir, par la « médiation d'objets » précisément. Quant à la parole de la personne enseignante, elle fait autorité parce que cette parole garantit le travail sur l'objet, et non en raison de son opinion ; la conviction de la personne enseignante est secondaire, c'est sa compétence à orienter le travail de la classe sur l'objet étudié qui est déterminante.

<sup>6</sup> Il demeure néanmoins que ces éléments choisis doivent bien sûr être pris en compte dans l'ensemble des repères que définit Meirieu, mais que nous ne traiterons pas ici dans leur intégralité. Il est entendu par ailleurs que Meirieu définit initialement ces repères en référence à l'école obligatoire ; ceux-ci me semblent pouvoir s'appliquer également au niveau post-obligatoire, pour le secondaire 2, c'est-à-dire ici pour les gymnases ou les lycées.

Ces deux repères, traitant spécifiquement des objets, s'insèrent dans une série d'autres repères dont deux méritent encore d'être relevés brièvement pour notre réflexion :

Le statut d'une parole ne dépend pas du statut de son énonciateur ou énonciatrice (« repère n° 7 », p. 159-160). « Aucun statut ne garantit, en effet, la validité d'une parole *a priori*. » (p. 159). Tout le monde peut tâtonner et faire des erreurs : il s'agit de chercher, d'examiner l'objet, d'y réfléchir ; le résultat restera toujours hypothétique, jamais définitif. « Le maître se place-t-il lui-même en situation de recherche exigeante à l'égard du savoir qu'il enseigne [...] ? »

La classe est organisée comme un « espace hors menace » (« repères n° 1 », p. 149-150) : chaque élève doit pouvoir s'exprimer, se tromper et y faire ses hypothèses en s'y sentant « en sécurité » ; le respect de la parole de chaque personne, dans le respect du cadre scolaire, doit y être garanti.

### 3.3 Enseigner n'est pas « fabriquer un objet »

Dans le même temps, il faut évoquer ici un autre pan de la pensée de Meirieu : le pédagogue rappelle avec force que « la formation d'une personne n'est pas fabrication d'un objet » (Meirieu, 2011, p. 62). En pédagogie, « un être nous résiste ».

La tentation du « dressage », d'une emprise totale sur des élèves à façonner de toutes pièces, peut être l'une des tentations de l'éducation. Meirieu dénonce cette illusion tenace en parlant du « mythe de l'éducation comme fabrication » : on imagine pouvoir « fabriquer » les élèves, à l'image du personnage de Frankenstein.

Que faut-il alors placer au centre de la pédagogie ? « Non point un puérocentrisme naïf – et d'ailleurs toujours démenti par les pratiques –, non point une “fabrication” par une accumulation de connaissances ou d'habiles manipulations psychologiques, mais la construction d'un être par lui-même à travers la verticalité radicale des questions que pose la culture dans ses formes les plus élevées. » (p. 59).

Autrement dit : « L'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que “sujet dans le monde” [...] » (p. 60). La relation du sujet au monde, voilà ce qui constitue le centre du projet pédagogique selon Meirieu.

Ce fondement est rappelé aussi par des travaux en éthique de la pédagogie (cf. Lévy, 2007 ; cf. aussi Walther, 2019, p. 123-135, 163-164) : s'il y a un enjeu éthique au cœur de la pédagogie, c'est parce que la pédagogie a affaire avant toute chose à des personnes, parce qu'elle est affaire de relation à des élèves sujets. Cela implique aussi que la personne enseignante doit pouvoir assumer la confrontation aux « questions ultimes de l'interprétation de la vie ».

Les réflexions de Meirieu entrent en écho avec l'exposition d'objets religieux et la placent dans une perspective plus générale : elles permettent d'aborder les objets religieux en classe non pas d'abord du point de vue de l'étude des religions, mais de celui de la pédagogie. La prise en compte, centrale, de l'élève en tant que sujet en relation au monde est probablement incontournable pour le domaine des religions (cf. aussi Studer, 2015). Ces réflexions me paraissent en effet particulièrement éclairantes pour un enseignement en « sciences des religions », où questions éthiques et questions épistémologiques sont inévitablement liées (Welscher, 2015). Peut-on en préciser les enjeux ?

## 4 Pistes herméneutiques

L'un des enjeux de « l'exposition des religions » semble être l'articulation entre objectivité et subjectivité. Comment interpréter les objets religieux en classe, en tenant compte à la fois de l'exigence d'objectivité et de la subjectivité des élèves, dont la didactique des sciences des religions ne semble pas toujours savoir quoi faire ?

On n'entrera pas ici dans le vaste débat entre disciplines académiques traitant du religieux, sur leur légitimité respective, leur méthode ou leur objet spécifique.<sup>7</sup> Je proposerai ici de prendre une sorte de « chemin de traverse », parce qu'il sort peut-être un peu des « sentiers battus », des disciplines habituellement convoquées en sciences des religions, et parce qu'il s'agit précisément d'une discipline « traversante », interdisciplinaire : l'herméneutique.

<sup>7</sup> On se souviendra simplement au passage de ce qu'a rappelé Gerhard Ebeling en disant que l'« objet » (*Sache*) d'une discipline, d'un point de vue sémantique, c'est justement d'abord « ce à propos de quoi un débat doit être mené » (Ebeling, 2012). L'enjeu semble donc moins de se décider pour un parti pris que de maintenir le débat ouvert.

Traditionnellement, l'objet de l'herméneutique est l'interprétation des textes. Elle porte ainsi, dans le domaine qui nous occupe, un intérêt particulier au rapport des religions à leurs textes (cf. Zwilling, 2013). Dans son évolution historique, l'herméneutique sera appliquée d'abord aux textes, puis, dans le courant du 19<sup>e</sup> siècle, aux sciences humaines, et finalement à l'existence humaine elle-même (au sens d'une philosophie de l'existence) (cf. Grondin, 2006).

Si l'élargissement de l'herméneutique à d'autres objets que les textes représente encore l'un de ses défis actuels (Vultur, 2015), je n'aurai pas ici pour prétention de chercher à élaborer une « herméneutique des objets ». Je me contenterai d'esquisser quelques pistes : des parallèles avec des réflexions herméneutiques qui me paraissent pouvoir prolonger les questions soulevées jusqu'ici.

#### 4.1 Les limites de l'interprétation

On peut établir un premier parallèle en herméneutique avec ce que le sémiologue Umberto Eco a défini comme les « limites de l'interprétation » (Eco, 1992). Selon lui, c'est précisément le texte lui-même qui pose ses limites ; Eco accepte la pluralité des interprétations, tout en appelant à reconnaître ce qu'il nomme « l'intention transparente du texte ». Un texte ne permet pas de dire quelle est la meilleure interprétation, mais par contre il permet de réfuter une interprétation inacceptable – il « résiste à l'imagination toute-puissante » des lecteurs et lectrices, si l'on reprend les mots de Meirieu. Face à l'intention *du lecteur ou de la lectrice*, qui peut être contestable, il y a l'intention *du texte*. Autrement dit : « un texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible » (Eco, 1992, p. 125-151).

À l'exemple de ces limites de l'interprétation selon Eco, l'herméneutique ne pourrait-elle pas fournir des outils pertinents pour, dans le sens de Meirieu, travailler sur les objets de savoir en classe avec l'objectivité requise ?

#### 4.2 Intériorité et extériorité

Si l'on s'intéresse maintenant à la question de la subjectivité, dans une perspective herméneutique toujours, Pierre-André Stucki par exemple rappelle dans son anthropologie philosophique ce que l'on nomme la distinction entre « intérieur » et « extérieur », ou entre « intériorité » et « extériorité » d'une personne (Stucki, 1970, p. 66-87). Ce qu'une autre personne est en elle-même, je n'ai pas le moyen de le savoir. Elle est libre de communiquer ce qu'elle veut. Seule son extériorité m'est donc accessible ; l'extériorité désigne son aspect observable, constatable. L'intériorité quant à elle désigne l'aspect d'une personne (en tant que personne consciente) qui échappe par principe à l'observation.

La distinction intérieur/extérieur ne recoupe pas la distinction subjectif/objectif : elle est une distinction qui concerne la personne en tant que sujet. Et n'est-ce pas cette distinction entre intériorité et extériorité qui pourra justement permettre de prendre en compte la subjectivité des élèves, sans qu'elle soit perçue comme une menace, un lieu tabou ou un embarras inutile ?

Dans le cadre scolaire, seule l'extériorité de l'élève-sujet sera possiblement ce qui peut faire l'objet d'un échange ; l'intériorité restera intériorité. L'élève restera libre de communiquer ce qu'il ou elle veut (et alors cela deviendra extériorité) ou non (et alors cela restera intériorité) de sa subjectivité, et la personne enseignante veillera toujours à maintenir et garantir le respect de ce cadre. Cela ne peut-il pas être vu comme partie prenante de la classe comme espace « hors menace » ? En outre, la prise en compte de l'intériorité et de l'extériorité de *chaque personne* pourrait peut-être aider à nuancer le débat concernant la distinction établie entre « de l'intérieur » et « de l'extérieur » de la religion ?

#### 4.3 La distanciation

Il reste toutefois encore à tenter d'articuler véritablement ces deux pôles, simplifiés ici en termes « objectifs » et « subjectifs » dans l'interprétation des objets. Il me semble qu'on peut trouver une piste dans ce sens chez Paul Ricoeur : le philosophe dessine un mouvement qui va d'herméneutiques régionales (c'est-à-dire spécialisées) vers une herméneutique générale, pour définir ce qui fait la problématique spécifique d'une herméneutique cherchant à dépasser l'alternative entre « appropriation » (subjective) ou « distanciation » (objective), et ensuite appliquer en retour cette herméneutique générale aux herméneutiques régionales (cf. Ricoeur, 1998 et 2013)<sup>8</sup>. Je me contenterai

8 Trois articles en particulier permettent d'aborder ces questions : « La tâche de l'herméneutique », « La fonction herméneutique de la distanciation » et « Herméneutique philosophique et herméneutique biblique » ; publiés initialement en 1975 dans le recueil collectif *Exegesis* sous la direction de F. Bovon et G. Rouiller aux Éditions Delachaux & Niestlé, ils ont été repris par Ricoeur en 1986 dans *Du texte à l'action*, paru en format poche en 1998 (Ricoeur, 1998, p. 83-111, 113-131, 133-149), puis réédités dans le petit recueil *Cinq études herméneutiques* (Ricoeur, 2013, p. 19-52, 53-74, 95-113), conçu par l'éditeur comme aidant à « combler l'absence d'une présentation synthétique de sa conception de l'herméneutique, que Ricoeur n'a jamais publiée » (Tétaz, 2013, p. 7). Je citerai ici selon l'édition de 1998, qui est probablement la plus répandue, et selon celle de 2013, édition critique la plus récente, en mentionnant les deux paginations.



ici d'un survol très sommaire, qui ne peut rendre compte de la richesse de la réflexion ricœurienne (et s'il pourra sembler s'éloigner de notre problématique initiale, j'essaierai ensuite d'en relever quelques significations pour l'enseignement).

Retraçant l'évolution de l'herméneutique, Ricœur décrit d'abord le passage d'une herméneutique régionale, limitée à certaines catégories de textes, à une herméneutique générale, valable pour l'interprétation de toute forme de textes (Schleiermacher, Dilthey) ; elle devient, ainsi, une épistémologie des sciences de l'esprit : « L'herméneutique constitue ainsi la couche objectivée de la compréhension, grâce aux structures essentielles du texte. » (Ricœur, 1998, p. 94 / 2013, p. 32).

Ricœur s'oppose par contre à la conception d'une herméneutique ontologique (Heidegger, Gadamer), qui soumettrait en quelque sorte la question de la méthode à la question de la vérité, ou replacerait la première sous le contrôle d'une ontologie préalable : « vérité » à laquelle il s'agirait d'adhérer en tant que lecteur ou lectrice et qui primerait sur la question épistémologique (Ricœur, 1998, p. 97-111 / 2013, p. 36-52).

« [D]'un côté [...], la distanciation aliénante est l'attitude à partir de laquelle est possible l'objectivation qui règne dans les sciences de l'esprit ou sciences humaines ; mais cette aliénation, qui conditionne le statut scientifique des sciences, est en même temps la déchéance qui ruine le rapport fondamental et primordial qui nous fait appartenir et participer à la réalité historique que nous prétendons ériger en objet. » (Ricœur, 1998, p. 113 / 2013, p. 53).

Refusant cette alternative entre « distanciation aliénante » ou « appartenance », Ricœur cherche à la dépasser en une conception positive de la « distanciation ». Pour ce faire, Ricœur propose sa propre réflexion, à partir de ce qui est propre au texte, à partir de la *problématique du texte*.

Ricœur identifie ainsi quatre distanciations (Ricœur, 1998, p. 113-131 / 2013, p. 53-74) :

1. L'effectuation du langage dans le discours, qui est distanciation du dire dans le dit : si le « dire », l'acte de discours, est un événement, le « dit », le discours lui-même, se caractérise en tant que *signification*, en tant que « sens », et se structure en une œuvre.
2. Le rapport de la parole et de l'écriture : le texte écrit devient autonome de l'intention de son auteur-e ; l'écriture affranchit le texte de la condition dialogale du discours. Cette distanciation n'est pas ajoutée par la méthodologie, mais est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; elle est donc une condition de l'interprétation.
3. Le monde du texte : si le discours renvoie à une référence commune au locuteur et à son public, le texte suspend, abolit cette référence : il propose en quelque sorte sa propre référence, que Ricœur nomme « le monde du texte ». C'est une sorte de distanciation du réel d'avec lui-même.
4. L'œuvre comme médiation de la compréhension de soi : la dernière distanciation marque « l'entrée en scène de la subjectivité » du lecteur ou de la lectrice. « Dès lors, comprendre, c'est *se comprendre devant le texte*. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte [...]. » (p. 130 / p. 73).

Chez Ricœur, ce qui permet le passage entre expliquer et comprendre, c'est la spécificité du texte en tant que *texte*. Il articule une dimension « objective » de l'interprétation (la prise en compte du discours en tant que texte écrit et structuré) et une dimension « subjective » (le rapport au « monde du texte »). Pour la didactique, cette conception positive de distanciation permet de prendre au sérieux à la fois l'exigence du travail sur l'objet et l'exigence du respect du sujet.

Cette notion de distanciation pourrait être reprise, transposée en particulier dans une didactique de sciences des religions : Ricœur tire les conséquences de son herméneutique philosophique (générale) pour une herméneutique (régionale) de textes religieux, à l'exemple de l'herméneutique biblique (cf. Bühler & Frey, 2011). Son herméneutique est donc pensée comme étant à la fois valable pour les textes religieux, mais indépendante de ces derniers.

Par ailleurs, on pourra appliquer cette herméneutique à d'autres objets que les textes en les considérant « comme un texte » ; c'est ce que fera Ricœur avec ce qu'il nomme « l'action sensée », pour proposer une herméneutique de l'action, valable pour les sciences humaines (Ricœur, 1998, p. 205-236 ; il pose ainsi la question, p. 213 : « Dans quelle mesure peut-on dire que l'objet des sciences humaines se conforme au paradigme du texte ? »).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Considérer le texte comme « paradigme » appliqué à « l'objet religieux » est une question qui resterait à explorer (cf. Ricœur, 1998, p. 222) : une telle tentative dépasserait très largement le cadre du présent article (comme expliqué en début de chapitre, il ne peut s'agir ici de développer une « herméneutique de l'objet » : on se contentera de le considérer comme tel à titre d'hypothèse de travail, avec les limites inhérentes que peut comporter la démarche.

En outre, à partir de là et en considération de ses autres travaux, Ricœur proposera une « herméneutique du soi » (Ricœur, 1996, en particulier p. 27-38). Ainsi, l'on pourra, par exemple pour l'exposition d'objets religieux en classe, envisager la dimension du « soi » comme faisant partie intégrante d'une démarche interprétative, tout en évitant la confusion avec sa dimension objective et en réfléchissant à la place qui peut revenir à chacune. Une piste à exploiter pour aborder les objets religieux au secondaire 2 ?

## 5 Conclusion

Que conclure de l'expérience de cette « exposition » d'objets religieux en classe de gymnase ? L'exemple décrit, pris comme point de départ, a permis d'explorer quelques aspects pédagogiques plus généraux autour des objets en classe et d'en esquisser quelques prolongements herméneutiques possibles, qui sous-tendent la séquence. D'une part, la question des objets religieux (au sens à la fois de *Objekt* et de *Gegenstand*, cf. introduction et note 3) peut être brièvement revisitée à l'aune des chapitres 3 et 4 ci-dessus. D'autre part, ces réflexions peuvent aussi être placées dans le débat didactique plus général autour de l'enseignement de la religion dans le cadre scolaire.

### 5.1 Objet matériel et objet de savoir : synthèse et reprise

Pour tenter de reprendre les pistes pédagogiques et herméneutiques abordées et leurs potentielles implications didactiques, je les représente ici de manière synthétique sous forme de tableau, décrivant sommairement le parcours.<sup>10</sup> Il s'agit d'une tentative qui n'est pas à comprendre comme exhaustive, mais comme une base de travail, à caractère partiel et provisoire.

Pistes pédagogiques et herméneutiques	Implications pour aborder les objets religieux en classe et pour la didactique des sciences des religions
<b>Des élèves-sujets en relation au monde...</b> ...tel est le centre de tout projet pédagogique (Meirieu)	Les élèves sont en relation au monde ; les élèves peuvent donc être en relation avec des objets religieux, entretenir une certaine relation avec ces objets, « relation » au sens large pouvant prendre des formes diverses (indifférence, attachement, etc.). Il s'agira de tenir compte de ces liens et de leur diversité (et donc aussi d'une possible absence de lien avec tout objet religieux) et par conséquent des questions des élèves par rapport aux objets religieux.
<b>Le cadre scolaire...</b> ...est un « espace hors menace » (Meirieu, repère 1)	Les objets religieux prennent place dans le cadre de la classe qui doit pouvoir être un « espace hors menace », un cadre sécurisé où chacun-e peut émettre des hypothèses, faire des erreurs, questionner et s'exprimer à propos de ces objets.
<b>Élèves et personne enseignante...</b> ...entrent dans une relation pédagogique où ils et elles sont sujets (Meirieu, Lévy)	Affaire de relation à des élèves qui ne seront jamais réductibles à des « objets », l'enseignement doit renoncer à toute emprise ou tentative de façonner les élèves dans leur relation aux objets religieux. Sa fonction est de permettre à l'élève de se construire lui-même en tant que sujet, à travers les questions ultimes que pose la culture, en l'occurrence les cultures religieuses et leurs objets.
<b>L'objet...</b> ...est objet de savoir, constitué comme objet extérieur au sujet (Meirieu, repère 5) ...comprend une distanciation de l'événement dans la signification (Ricœur, 1 <sup>e</sup> distanciation) ...est autonome par rapport à l'intention de son auteur-trice (Ricœur, 2 <sup>e</sup> distanciation)	En classe, le travail sur des objets religieux est le même que le travail sur tout autre objet de savoir. Il s'agit, au-delà des histoires individuelles, de les faire exister, de les construire comme objets de savoir partagés, appréhendés comme tels par toute la classe. En classe, l'objet religieux est abordé indépendamment de l'événement religieux dans lequel il peut prendre place ou de l'événement qui lui donne sa fonction religieuse ; il est abordé non par l'événement, mais par sa signification, qui est elle « fixée ». Les intentions de l'auteur-trice d'un objet religieux ne sont pas accessibles ; l'objectivité affranchit l'objet de son auteur-trice et lui permet d'être interprété, en classe et comme objet de savoir.

10 On reconnaîtra ici par ailleurs, dans la manière dont le tableau est organisé, différents éléments qui sont aussi constitutifs du « triangle pédagogique », outil traditionnel pour analyser une situation pédagogique (cf. Houssaye, 2013).

...résiste à la toute-puissance de l'imaginaire (Meirieu) et est soumis aux limites de l'interprétation (Eco)	L'objet religieux est soumis aux projections de chaque élève : il revient alors de distinguer ce qui relève du « savoir » et ce qui relève du « croire ». On ne peut pas faire n'importe quelle interprétation ou faire dire à un objet le contraire de ce qu'il dit. Une interprétation inacceptable doit pouvoir être réfutée, tout en acceptant une pluralité des interprétations.
...déploie ses propres références (Ricœur, 3 <sup>e</sup> distanciation)	L'objet religieux suspend les références ostensives : il déploie ses références propres, le « monde de l'objet religieux ». (C'est peut-être là le lieu d'articulation entre l'objectivité et l'établissement du lien subjectif, quel qu'il soit, avec ce monde de l'objet.)
...permet au sujet de s'exprimer à son propos (Meirieu)	Construit comme projet de compréhension commun, l'objet religieux permet que la classe s'exprime à son propos, d'abord par l'objectivité, ce qui permet et peut donner place ensuite à l'expression personnelle, au débat d'idées.
...leste les conflits d'opinions et arbitre les conflits d'intérêts (Meirieu, repère 6)	La présence d'objets religieux en classe « donne du lest » : il ne s'agit pas d'évaluer les opinions et convictions religieuses diverses, mais d'orienter le travail et l'expression sur les objets.
<b>Élèves et personne enseignante...</b> ...ont droit à la prise de parole, dont le statut ne dépend pas de celui-celle qui l'énonce (Meirieu, repère 7)	Le respect de la parole de chaque personne doit être garanti dans la salle de classe. Le statut d'une parole à propos d'un objet religieux ne dépend pas du statut de son énonciateur-trice : l'enjeu n'est pas celui du statut des convictions religieuses, mais celui d'une posture de recherche exigeante à l'égard de l'objet religieux, y compris pour la parole de la personne enseignante.
<b>Le cadre scolaire...</b> ...garantit la distinction entre « intérieur et extérieur » de la personne (Stucki)	Le cadre scolaire garantit le respect de l'intériorité et de l'extériorité de chaque élève : chaque élève reste libre de sa propre relation subjective à l'objet religieux bien sûr, et libre également de ce qu'il ou elle choisit de garder en elle-même (intériorité, qui restera inaccessible) ou alors de communiquer et de montrer (extériorité).
<b>Des élèves-sujets en relation au monde...</b> ...pourront faire l'expérience de la distanciation de soi à soi (Ricœur, 4 <sup>e</sup> distanciation) ...pourront se construire par eux-mêmes (Meirieu)	Ce que l'élève fera ou non de ce qui a été abordé en classe, le rapport subjectif de l'élève avec les objets religieux, dépassera le cadre scolaire et n'appartiendra donc pas à l'école. La finalité de l'école dépasse le cadre de l'école elle-même : la construction d'un être par lui-même, l'autonomie de l'élève. En l'occurrence : que l'élève construise une relation autonome au « monde des religions ».

## 5.2 Objet d'une discipline : ouverture et débat didactique

Dans la didactique de la religion ou des religions en langue allemande, on constate d'une part que le domaine reste encore très ancré dans le modèle confessionnel qui prévaut en Allemagne, prenant peu en compte des modèles cherchant à s'en affranchir (cf. à titre d'exemple récent, dans la fameuse collection « UTB » Uni-Taschenbücher, Stögbauer-Elsner, Lindner & Porzelt, 2021). D'autre part, on observe du côté des sciences des religions la volonté de développer sa propre didactique (cf. à titre « programmatique » Alberts, 2008), en refusant tout ce qui ressemble de près ou de loin aux interrogations personnelles des élèves sur le sens (p. ex. Frank, 2010), et tendant parfois à mener le débat en des oppositions qui peuvent être réductrices.

En Suisse, dans la pratique, l'évolution va vers un rapprochement des conditions cantonales pour l'école obligatoire (cf. Jödicke & Rota, 2010 ; pour un aperçu en Suisse romande, cf. Desponds, 2018). En didactique, il y a un certain accord sur la tendance globale à observer, avec néanmoins une certaine diversité, bienvenue et nécessaire au débat (cf. Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). Si la nécessité d'un enseignement indépendant de toute ancrage confessionnel (*Bekennnisunabhängig*) semble aujourd'hui acquise, les termes eux-mêmes à utiliser en didactique de l'enseignement des religions restent sujets à discussion, et la distinction opérée entre « approche religieuse » et « approche des sciences des religions » (Bleisch & Frank, 2017) ne rend pas forcément compte de la complexité des enjeux et de l'histoire de cette branche<sup>11</sup> (cf. aussi Jakobs, Ebel & Schmid, 2022).

<sup>11</sup> De même, résumer l'évolution récente par le « passage d'un enseignement placé sous la responsabilité des communautés religieuses à une discipline scolaire placée sous la responsabilité de l'État » me semble être une simplification (Bleisch & Frank, 2017, p. 71 ; je cite ici d'après ma propre traduction du texte original allemand dans Bietenhardt, Helbling & Schmid, 2015, p. 188) : s'il s'agit bien d'une *tendance* générale, elle ne saurait ignorer la variété historique des modèles cantonaux. Dans le canton de Berne par exemple, ces cours sont sous responsabilité de l'État depuis bien plus longtemps et non confessionnels depuis 1995 (cf. Baumann et al., 2004). La difficulté, c'est que les différents éléments que sont le cadre ou l'instance responsable, l'orientation des plans d'études ou encore la (les) discipline(s) de référence, ne sont pas automatiquement liés, mais sont eux aussi à distinguer.

Pour le secondaire 2, le débat est certes plus restreint, voire embryonnaire en langue française – les publications étant rares –, mais semble peut-être un peu plus ouvert, moins soumis à des logiques dualistes. Dans une certaine mesure, on peut estimer que l'enseignement gymnasial a œuvré en partie comme pionnier dans l'enseignement non confessionnel en matière de religions (cf. Kessler, 2016). S'interrogeant sur la place à donner aux questions des élèves, Nicole Durisch Gauthier et Claude Welscher se sont positionné·e·s chacun·e à sa manière en faveur d'une sorte de « troisième voie », entre un enseignement totalement objectivant, dénué de tout questionnement subjectif, et un enseignement qui serait un reliquat d'approche de type confessionnel (Durisch Gauthier, 2015 ; Welscher, 2015 ; cf. aussi Kessler, 2015). Un enseignement qui soit capable à la fois de fournir des informations solides, critiques et fondées sur les religions tout comme d'aborder les questionnements des élèves, de les thématiser et d'en discuter.

Les réflexions pédagogiques et herméneutiques esquissées ici se comprennent comme une contribution se situant dans cette idée d'une « troisième voie », comme des pistes à explorer dans cette perspective. Un enseignement des religions qui place en son centre l'élève en relation aux objets religieux ; un enseignement qui permette un travail sur les objets en tant qu'objets de savoir, mis à distance dans un cadre scolaire, constitués en tant que réalité extérieure, observés, problématisés, construits et questionnés, analysés dans les « limites de l'interprétation » et permettant ainsi aux élèves de s'exprimer à leur propos ; un enseignement où, par la médiation d'objets, l'ensemble de la classe est placée en situation de recherche et de questionnement, où le statut d'une parole ne dépend pas de celui ou celle qui l'énonce, ni de ses convictions, un enseignement qui soit un « espace hors menace », respectant l'intériorité et l'extériorité de chaque personne, avec la possibilité de se comprendre devant l'objet ?

Pour terminer dans une perspective élargie, il ne me semble pas inintéressant de relever les propositions didactiques de Maurice Baumann. À la suite de Meirieu, il place au centre de l'enseignement « le sujet dans sa relation au monde, à lui-même et aux autres » (Baumann et al., 2004, p. 20 ; Baumann, 2011, p. 353). Accordant au domaine des religions le même statut qu'aux autres connaissances<sup>12</sup> – à savoir « une réponse hypothétique au questionnement fondamental auquel la réalité confronte les humains » –, il pose une double affirmation : « L'enseignement religieux confessionnel n'a pas sa place dans l'école obligatoire » (et à l'identique et à titre d'évidence, on ajoutera qu'il n'a pas sa place non plus dans les écoles de maturité) ; dans le même temps, « cela n'exclut en aucun cas d'y enseigner une culture religieuse ; celle-ci est même indispensable, si nous ne voulons pas priver les élèves d'un pan important du patrimoine culturel de l'humanité » (et on ajoutera que c'est là un enjeu pour le nouveau plan d'études des écoles de maturité) (Baumann, 2011, p. 352). Baumann propose une mise en œuvre didactique en trois approches : une approche *objective* d'abord, livrant les informations concernant l'objet culturel en question ; une approche *subjective* ensuite, qui se confronte au questionnement que partagent ces récits et objets ; Baumann y ajoute une troisième approche, qu'il nomme *sociale* et selon laquelle les différents objets sont analysés en fonction de leur « pertinence sociale » : on s'interroge sur « leurs potentiels à contribuer à l'humanisation de la vie » (p. 354). Dans quelle mesure les objets religieux peuvent-ils participer à « humaniser la vie » ?



### À propos de l'auteur

**Vital Gerber**, titulaire d'une licence en herméneutique de l'Université de Neuchâtel et d'un diplôme d'enseignement de la Pädagogische Hochschule Bern, enseigne depuis 2010 l'option complémentaire « sciences des religions » au Gymnase de Bienne. vital.gerber@gbjb.ch

12 Meirieu rappelle encore : « Quelles que soient nos disciplines, nous sommes d'abord "professeurs d'école". [...] Nous ne pouvons enseigner une discipline quelconque que parce que nous l'enseignons comme "discipline scolaire", c'est-à-dire parce que nous l'enseignons, non seulement dans l'École, mais "comme École"... » (Meirieu, 2019, p. 123-124).

## Références

- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55, 300–334.
- Baumann, M. (2011). Créationnisme et enseignement religieux dans les écoles publiques. *Revue de théologie et de philosophie* 143, 345–354.
- Baumann, M., Grädel, R., Probst, D. & Schuppli, G. (éd.). (2004). *Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern*. Peter Lang.
- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid K. (éd.). (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. HEP Verlag.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015), Zeitschrift für Religionskunde – Begriffe, Konzepte, Programmatik / Revue de didactique des sciences des religions – notions, concepts, intentions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2017), Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 70-78. [Traduction de la version allemande : Bleisch, P. & Frank, K. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts : Religiöser und Religionskundlicher Unterricht. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 188–202). HEP Verlag.]
- Boespflug, F., Legrand, T. & Zwilling, A.-L. (2014). *Religions, les mots pour en parler. Notions fondamentales en Histoire des religions*. Bayard / Labor et Fides.
- Bornet, P. et al. (2017). Dans le laboratoire de l'enseignant-e : quatre récits d'expérience en lien avec l'enseignement de la discipline « éthique et cultures religieuses » au post-obligatoire. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 80–97.
- Bühler, P. & Frey, D. (dir.). (2011). *Paul Ricœur : un philosophe lit la Bible. À l'entrecroisement des herméneutiques philosophique et biblique*. Labor et Fides.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Récupéré du site <http://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf>
- Clémence, V. & Volanthen, M. (2013). *Les religions et leurs pratiques en Suisse*. LEP.
- Desponds, S. (2018). Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement. *Éducateur* 6, 12–15.
- Derlon, B. & Jeudy Ballini M. (2010). Objet. Dans R. Azria & D. Hervieu-Léger (dir). *Dictionnaire des faits religieux* (p. 817–821). Presses Universitaires de France.
- Droit, R.-P. (2000). *Les religions expliquées à ma fille*. Seuil.
- Durisch Gauthier, N. (2015). La religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 95–102.
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (éd.). (2016). *Objets du sacré. Au cœur des pratiques religieuses. Dossier*. Agora.
- Ebeling, G. (2012). La plainte au sujet du défaut d'expérience de la théologie et la question de son objet. Dans G. Ebeling. *Répondre de la foi. Réflexions et dialogues* (p. 39–64). Labor et Fides.
- Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Grasset.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Kohlhammer.

- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse : thématiques, problèmes, évolutions. Dans M. Baumann & J. Stolz (dir.). *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (p. 283–293). Labor et Fides.
- Gisel, P. (2007). *Qu'est-ce qu'une religion ?* Vrin.
- Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Presses Universitaires de France.
- Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10, 57–70.
- Houssaye, J. (2013). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13–24). ESF éditeur.
- Jakobs, M., Ebel, E. & Schmid, K. (2022). *Bekenntnisunabhängig Religion Unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz*. Grünewald Verlag.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Untersuchung im Rahmen des NFP 58. Schlussbericht*. Récupéré du site [https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Joedicke\\_Schule\\_Schlussbericht\\_def.pdf](https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf)
- Kessler, A. (2015). Empirische Befunde zu Jugend und Religion – Ein Überblick. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 145–155). HEP Verlag.
- Kessler, A. (2016). *Das Ergänzungsfach Religionslehre – status quo. Eine Standortbestimmung*. Récupéré du site <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-efrl-status-quo/>
- Le Courrier (15.07.2022). Des Bouddhas dans le jardin. Récupéré du site <https://lecourrier.ch/2022/07/15/des-bouddhas-dans-le-jardin/>
- Lévy, M. (2007). L'éthique au cœur de la pédagogie. *Enjeux pédagogiques. Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel* 5, 21–23.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2011). *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2019). *Lettre à un jeune professeur. Nouvelle édition*. ESF éditeur.
- Meylan, N. (2019). *Qu'est-ce que la religion ? Onze auteurs, onze définitions*. Labor et Fides.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le Grand Robert de la langue française. Deuxième édition*. Dictionnaires Le Robert.
- Ricœur, P. (2013). *Cinq études herméneutiques*. Labor et Fides.
- Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Coll. « Points Essais ». Seuil.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Coll. « Points Essais ». Seuil.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B. (éd.). (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Julius Klinkhardt Verlag.
- Stucki, P.-A. (1970). *Herméneutique et dialectique*. Genève : Labor et Fides.
- Studer, A. (2015). Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 241–253). HEP Verlag
- Tétaz, J.-M. (2013). Introduction. Dans P. Ricœur. *Cinq études herméneutiques* (p. 7–18). Labor et Fides.
- Vultur, I. (2015). « Où va l'herméneutique ? » Présentation. *Critique* 817–818, 451–452.

Walther, E. (2019). *Formateur d'enseignants. Esquisses pour une éthique professionnelle. Vol. 1. Ouverture.*

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

Zwilling, A.-L. (dir.). (2013). *Lire et interpréter. Les religions et leurs rapports aux textes fondateurs.* Labor et Fides.