

pouvoirs, d'accommodements ou de liens sociaux.

La question s'est donc posée de développer au cours de la scolarité obligatoire à Genève un enseignement des références qui ont marqué les sociétés humaines, en particulier dans le domaine religieux, mais pas seulement dans ce domaine. Il s'agissait de transmettre aux élèves des points de repères selon des modalités qui respectent strictement la laïcité et les objectifs humanistes d'une école située dans un contexte multiculturel.

PHILIPPE BORGEAUD (PB)

« Grands Textes » : le titre donné aux manuels destinés aux élèves et aux enseignantes et enseignants du cycle d'orientation (équivalent du collège français) du Canton de Genève doit être compris dans le sens de « textes

de référence ». Ces textes sont des ressources utiles pour penser le présent. Il s'agit moins d'« inculquer des connaissances » que de faire réfléchir la classe d'histoire sur la condition humaine et le vivre ensemble, dans une perspective comparatiste. Ceci dit, de nombreuses connaissances, chemin faisant, sont mises à disposition des élèves et des enseignantes et enseignants, et contextualisées. Des mythes anciens sur l'origine du monde et sur la mort, des textes mésopotamiens, de l'Inde ancienne, de la Bible, du Coran, ainsi que des récits de peuples premiers, accompagnent des extraits d'Homère, Hésiode, Ovide, des développements humanistes ou philosophiques (Montaigne, Rousseau, Montesquieu, Marx, Primo Levi etc...). Mais il ne faut pas se leurrer. Le présent qui fait appel ici à la mémoire humaine ne cesse de changer et un choix de « grands textes » ne saurait être définitif. Chaque génération lit à sa manière ce qui lui sert de références, et retient les textes qu'elle reconnaît comme les plus représentatifs. Seuls certains d'entre eux vont se trouver à chaque fois reproduits et ré-interpré-

tés. Les « Grands Textes », tels que destinés à l'école, ne sont donc pas « sacrés ». Seuls certains d'entre eux, d'ailleurs, le furent ou le sont effectivement dans le cadre de certaines cultures, à certaines époque (la Bible hébraïque, les Évangiles et le Coran notamment...); la chose est beaucoup moins claire pour les récits mésopotamiens ou iroquois sur la naissance du monde, ou encore la Bhagavad-Gîta indienne. Représentatifs d'une pluralité d'époques et de cultures différentes, les textes n'ont pas été choisis pour révéler des « racines ». Leur mise à distance interdit tout usage identitaire. Et surtout ils ne sont pas proposés comme offrant des modes d'emploi à l'existence contemporaine. Ils offrent simplement des références utiles, de grande qualité poétique et posant des grandes questions, à partir desquelles il est possible de construire (dans la classe) une réflexion collective. Il s'agit, en somme, d'un répertoire tiré du patrimoine humain, susceptible d'incessantes ré-interprétations. Les « Grands Textes » fonctionnent donc (ou plutôt auraient dû fonctionner) comme une boîte à outils.

Comment définir les textes qui ont été rassemblés dans les collections intitulées « Récits primordiaux » ou « Les Grands Textes », toutes deux destinées à un usage pédagogique ? Pouvez-vous identifier un usage laïque de ces textes religieux, philosophiques et politiques ?

NICOLE DURISCH GAUTHIER (NDG)

Mon regard sera celui d'une didacticienne des sciences des religions. N'ayant été impliquée que très marginalement dans l'édition des « Grands Textes », et aucunement dans celle des « Récits primordiaux¹ », je baserai ma réponse à cette question sur les introductions aux deux collections. Je débiterai par une réflexion sur le nom donné à ces dernières, puis sur les approches proposées pour abor-

Il s'agit moins d'« inculquer des connaissances » que de faire réfléchir la classe d'histoire.

1. La collection « Les Récits fondamentaux » publiée par La documentation française est réalisée en collaboration avec l'Institut européen en sciences des religions. La page de présentation dont il est question ici figure en ouverture de chacun des numéros de la collection : <https://www.vie-publique.fr/recits-primordiaux>.

der les textes.

L'une des difficultés à laquelle se confronte un éditeur de textes est de trouver un nom sous lequel réunir ces derniers, *a fortiori* lorsqu'ils sont d'époques, de styles et de natures différents. La désignation « Grands Textes » offre l'avantage de pouvoir y inclure des textes qualifiés de religieux, tels ceux issus de la Bible ou du Coran, des textes poétiques, telle la *Théogonie* d'Hésiode ainsi que des textes qui se détachent d'un fondement religieux, tel l'extrait tiré du livre *Du contrat social* de Jean-Jacques Rousseau proposé en lien avec le vivre ensemble. L'avantage de la désignation « Grands Textes » est donc de ne pas étendre le qualificatif « religieux » (remplacé trop facilement par « sacré » dans les manuels et les programmes) de manière induite à des textes qui ne sont pas religieux (ni sacrés d'ailleurs). L'inconvénient de cette désignation est qu'elle est peu évocatrice (qu'entend-on par « Grands » Textes ?) et aurait sans doute été plus compréhensible – même si sujet à d'autres débats – si le titre avait été « Grands Textes de l'histoire des religions ».

La désignation « Récits primordiaux » permet également l'inclusion de textes poétiques. Elle est *a priori* plus attrayante que la précédente, notamment parce qu'elle renvoie à une narration, mais l'utilisation du qualificatif « primordial » interroge à deux titres au moins : d'une part, il fait référence à un temps premier dont les religions elles-mêmes se réclament et qu'elles peuvent être enclines à idéaliser ; d'autre part, il assoit l'idée que les religions sont au fondement des choses de manière intrinsèque sans s'interroger sur ce que constitue précisément ce religieux. À travers l'utilisation de « primordial », la perspective est potentiellement émiqne (on se situe par rapport à un passé idéal et anhistorique selon un regard interne à la tradition) et essentialisante (on attribue au fait d'être premier une qualité intrinsèque), ce qui est problématique pour qui se situerait dans un

paradigme non phénoménologique. Quelques mots sur les approches proposées. Les brochures des « Grands Textes » préconisent la comparaison contrastive – approche inspirée d'une histoire comparatiste des religions, qui a pour but de créer une mise à distance, une extériorisation par rapport aux traditions étudiées, y compris la sienne. Les textes sont utilisés comme des instruments au bénéfice de la réflexion. L'approche proposée est résolument analytique, ce qui est sa force : elle évite une approche pieuse en poussant au décentrement et au multi-perspectivisme. Sa limite pourrait être, du point de vue des enseignantes et enseignants, une approche jugée trop savante et en décalage temporel par rapport au programme d'histoire.

L'approche décrite en introduction de la collection « Récits primordiaux » est celle de la narration (les textes étant apprêtés pour être racontés aux « enfants » ou lus par les élèves). Il est certes aussi prévu un dispositif analytique pour les enseignants (par exemple, contextualisation des textes, information sur les sources, clés de lecture), mais c'est surtout le développement de compétences d'écoute et de lecture qui semblent être visées pour les élèves. L'intention première de la collection semble moins être d'étudier les textes que de s'en imprégner, même si la réflexion apparaît bien sûr par exemple à travers les clés de lecture. La force de cette approche est son pouvoir évocateur, voire sensoriel (l'introduction invoque la « grande musique des mots »), sa limite pourrait être une distance mal gérée par rapport à des textes considérés comme étant plus religieux que poétiques, notamment par le public scolaire.

CH

En fonction d'un usage laïque et pédagogique de ces textes de référence, il s'agirait surtout de les faire lire et comprendre pour ce qu'ils sont, au-delà d'un sens littéral lorsque c'est nécessaire, en repérant leur

valeur symbolique éventuelle et en mettant à distance toute essentialisation. La situation d'apprentissage en contexte laïque implique de faire un pas de côté avec les élèves et d'examiner ces documents en posture d'observation en évitant toutes les formulations qui induiraient une absence de distance ou une croyance. Du côté des textes politiques, en les étudiant, il importe d'apprendre aux élèves à s'informer et à se référer à des données factuelles, et de leur permettre, pour nourrir la construction de leurs sensibilités et de leurs opinions ; mais il importe encore davantage de se demander « comment faire valoir sans prescrire » et, au-delà de ce

Il importe encore davantage de se demander « comment faire valoir sans prescrire ».

dilemme, sans renoncer aux valeurs fondamentales, d'éviter l'inculcation et le formatage. Ce problème se pose d'une manière encore plus manifeste s'agissant des phénomènes religieux, en n'oubliant jamais que l'enjeu est ici notamment de laisser croire ou ne pas croire, et pas seulement d'intégrer la pluralité des croyances. Dès lors, cette thématique a toute sa place dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales parce qu'elle contribue, avec d'autres, à mieux comprendre le monde.

Précisez l'entreprise éditoriale pour montrer comment se construit l'objet d'étude ainsi que sa réception en faisant le lien votre posture laïque d'auteur face au cadre institutionnel ?

PB

Le choix des textes a été confié en 2009, par le magistrat en charge alors du Département de l'Instruction publique, à une équipe pluridisciplinaire coordonnée par un historien des religions spécialiste de l'Antiquité classique (le soussigné). Il s'agissait chaque fois de garantir la solidité du texte proposé (son établissement dans la langue originale, comme on dit en jargon philologique), de sa tra-

duction et de son commentaire. Il y avait là, entre autres, un égyptologue, une assyriologue, un chercheur en études juives, une islamologue, une historienne du bouddhisme maîtrisant le pali, le chinois et le japonais, deux historiens de l'université de Genève (dont un pédagogue). Le résultat de ce travail fut ensuite « traité », en dialogue avec trois enseignantes d'histoire du cycle d'orientation, pour le rendre accessible aux élèves. Le choix des textes a bien sûr quelque chose de « collectivement » personnel. Une autre équipe aurait fait des choix différents, parfois. Le point essentiel est que ces choix n'ont pas été effectués en fonction de la religion ; cela surtout alors qu'il s'agissait d'elle, la mission étant qu'on parle « officiellement » de religion à l'École publique genevoise, mais de manière laïque. Dans un esprit de laïcité il fallait éviter l'écueil majeur, qui aurait consisté à introduire un discours croyant, voire louangeur, d'une louange adressée dans un esprit « religieux » à ce qu'on appelle des « religions ».

Quand on parle de « religion », ce qui frappe d'emblée c'est l'« évidence » d'une conception singulière, propre au regard européen chrétien supposé « universel ». D'origine latine, le mot religion ne prend que très tard le sens qu'on lui donne aujourd'hui. La *religio* latine c'est une attitude sociale, une manière scrupuleuse de se comporter à l'égard de la coutume. La relation à une transcendance, que finit par lui donner le christianisme, fait ici écran. Telle quelle, la notion de religion nous empêche de voir et de sentir ce que d'autres ont vu et senti dans les civilisations d'avant le christianisme. Elle ne permet pas plus, aujourd'hui encore, de saisir la multiplicité et la variété des croyances en Chine, au Japon et dans bien des régions d'Afrique, d'Océanie ou d'Amérique du Sud. Sans oublier que dans notre univers occidental, mais ailleurs également, en ce début du XXI^e siècle, il y a des femmes et des hommes qui, dans leur vie quotidienne, s'affirment

libres de toute affiliation à quelque religion instituée que ce soit.

Le corpus réunit donc des textes que l'on qualifierait de religieux et des textes sans référence religieuse, ainsi que des textes critiquant la religion. Le dénominateur commun, c'est que tous concernent des préoccupations fondamentales, telles que le destin de l'individu, le lien social, la tolérance, la justice et la liberté.

CH

L'originalité du concept des « Grands Textes » a aussi été de ne pas seulement s'en tenir au thème des croyances et du religieux, mais de s'ouvrir à ceux du lien social et de la loi, d'une part, de l'humain en relation avec l'altérité et la diversité, d'autre part. C'est sur ce dernier aspect, y compris

sa négation absolue au cœur de la criminalité de masse du XX^e siècle, que Philippe Borgeaud, le directeur du projet, m'avait sollicité pour le troisième volet.

« Grands Textes », « textes fondamentaux » : l'intérêt de cet outil pédagogique était de proposer des documents écrits constituant des points de repères ou des éléments de compréhension du monde contemporain et des questions sociétales ou existentielles de toute nature qu'il doit affronter. Il s'agissait en effet d'un choix forcément évolutif et sans doute la crise climatique, la crise pandémique ou la vivacité des enjeux de l'antiracisme auraient-ils pu le faire évoluer aujourd'hui.

Quel a été l'usage de ces textes ou son absence d'usage ? Pourriez-vous identifier des obstacles à leur réception qui pourraient être travaillés en formation ceci afin d'identifier quelle est la juste posture des enseignantes et enseignants face à ces textes ?

PB

L'usage de ces textes s'est heurté à

deux obstacles principaux et finalement leur enseignement a été abandonné à Genève. Il fut remplacé, sous la responsabilité d'une nouvelle magistrate en charge du Département de l'Instruction publique, par un enseignement plus centré sur « les religions », et jugé plus « simple », ou moins compliqué. Édités par le Département de l'Instruction Publique genevois les fascicules des « Grands Textes » ont été relégués, à partir de la rentrée 2018, dans les économats des établissements et remplacés par de nouveaux fascicules édités par les Editions Agora.

Il faut dire que l'enseignement des « Grands Textes », localisé en histoire, avait suscité d'emblée une résistance politique. La plupart des cantons suisses, à l'exception de Neuchâtel et Genève, ne reconnaissent pas de séparation entre la religion et l'Etat. Dans ce contexte il n'est pas étonnant que des milieux proches de la théologie et de la sphère (inter)religieuse, aient regardé avec suspicion l'entreprise genevoise des « Grands Textes », se réclamant d'une spécificité cantonale. Agora, qui publie aujourd'hui les documents remplaçant les « Grands Textes » est issu des éditions Enbiro (« Enseignement biblique romand »), qui avaient déjà construit un matériel d'enseignement sur les religions. En disant vouloir pallier l'ignorance chez nos élèves de ce qu'on appelle « le/s fait/s religieux », ce matériel scolaire auquel l'école genevoise s'adapte aujourd'hui accompagne au cycle d'orientation (conformément au Plan d'étude romand) un cours qui occupe, sous forme d'histoire des religions, l'espace de « la religion » ou de l'heure de religion, autrefois respecté par la plupart des cantons suisses.

Une autre résistance est venue de l'intérieur de la maison, de la part d'enseignantes et enseignants d'histoire qui avaient le sentiment qu'on arrachait des heures à l'histoire proprement dite et qu'on les forçait à faire autre chose. Et aussi que l'on cassait le cadre chronologique. À ces deux reproches *a priori* non idéo-

La perspective historique se double d'une perspective anthropologique, comparatiste.

logiques, on pourrait répondre que la perspective historique se double d'une perspective anthropologique, comparatiste, conforme aux travaux actuels en sciences humaines. Depuis longtemps déjà, cette double perspective est à l'œuvre dans des travaux qui s'éloignent d'une histoire linéaire, compartimentée, ou encore événementielle.

Pour conclure rappelons que des outils facilitant la préparation des cours sont donnés sous forme de « séquences d'enseignement », ainsi que dans trois fascicules destinés aux enseignantes et enseignants. Ces fascicules fournissent des éléments permettant à une historienne ou un historien d'élargir sa formation sur certains points. Une « formation continue » pourrait s'appuyer sur ce matériel.

CH

En tant que didacticien de l'histoire, j'aimerais surtout souligner qu'il n'y a pas eu d'enquêtes sur la réalité des usages effectifs de cette ressource et des manières dont les enseignantes et enseignants l'ont utilisée ou pas, en ont trouvé ou pas une adaptation possible à leurs projets ou besoins. Je regrette sa disparition et je trouverais surtout utile qu'elle soit mise à disposition ou publiée en accès libre parce que ses contenus, s'ils sont susceptibles d'être complétés,

conservent toute leur pertinence du point de vue de la construction et de la transmission d'une intelligibilité du monde actuel.

Nous nous trouvons aujourd'hui dans un contexte de renouvellement du

questionnement sur le bien commun et ce qu'il rend nécessaire, mais aussi de reconfiguration du rapport à la vérité face à la multiplication des sources d'information et à toutes sortes de dérives relativistes, voire complotistes. Il n'a sans doute jamais été aussi important que l'École contribue à faire distinguer aux élèves les niveaux de lecture des textes,

notamment entre sacré et profane, entre mythe et réalité factuelle. Dans ce sens, travailler sur les religions et le lien social en fonction de leur histoire et en tant que construction sociale est particulièrement important. Et un tel recueil commenté de textes de référence peut y contribuer.

Pourriez-vous revenir sur votre expérience de participation à l'édition de brochures destinées à l'enseignement d'Éthique et cultures religieuses dans un contexte d'enseignement qui n'est pas laïque et nous dire quelques mots sur les obstacles susceptibles d'être travaillés en formation des enseignants ?

NDG

Rendre accessible les textes aux élèves, ainsi qu'aux enseignants représente un défi éditorial majeur que ce soit dans un contexte laïque ou non. Ce travail d'adaptation implique une collaboration entre universitaires et enseignants, comme cela a été le cas pour les « *Grands Textes et les Récits primordiaux* », comme c'est aussi le cas pour les moyens Agora, la maison d'édition qui publie les moyens d'enseignement pour la discipline Éthique et cultures religieuses en Suisse romande.

La discipline Éthique et cultures religieuses est une spécificité cantonale du Plan d'études romand, c'est-à-dire que les cantons sont libres de l'adapter ou non dans leur grille horaire. Les cantons de Genève et de Neuchâtel, laïques, ont choisi d'intégrer l'enseignement des faits religieux à la discipline histoire, alors que les autres cantons de Suisse romande soit associent l'Éthique et cultures religieuses à l'histoire, soit la proposent comme discipline spécifique.

Pour illustrer les enjeux qui peuvent se présenter durant la phase éditoriale, j'utiliserai un exemple personnel. Il y a quelques années, j'ai été sollicitée par les éditions Agora (alors appelées Enbiro, un acronyme pour Enseignement biblique et interreli-

Important que l'École contribue à faire distinguer aux élèves les niveaux de lecture des textes, notamment entre sacré et profane, entre mythe et réalité factuelle.

1. Frank, K. & Uehlinger C. (2009). *L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions*. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert : *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles (179-214)*. Fribourg.

gieux romand) au sujet de la cosmogonie dite héliopolitaine de l'Égypte ancienne destinée à être publiée dans la brochure « Aux origines du monde ». La difficulté dans ce cas-ci a résidé dans l'absence d'un texte-source suivi, les références au mythe (les plus anciennes en tous les cas) étant faites le plus souvent en lien avec des actions rituelles, selon une forme très éloignée des narrations grecques, par exemple. La question qui se posait était la suivante : s'agissait-il de (re-)constituer un récit continu en s'inspirant de plusieurs sources comme l'a finalement proposé cette maison d'édition et comme le propose la collection des « Récits primordiaux » ou valait-il mieux adapter un texte rituel contenant de nombreuses répétitions, mais plus proche des textes originaux, comme l'ont fait les « Grands Textes » ? Cet exemple me paraît intéressant, car au vu de la différence de statut des textes, les éditeurs pourraient être conduits à traiter les textes religieux (par exemple bibliques et coraniques) de manière différente que les textes antiques, ne serait-ce qu'à travers le respect porté à leurs caractéristiques stylistiques. Si j'insiste sur ce point, c'est parce qu'il renvoie à une double tension : d'un côté, on affirme que ces textes font partie du patrimoine de l'humanité et qu'ils sont donc égaux en dignité, d'un autre on pourrait être tenté de ne pas les traiter de manière identique du fait de leur différence de statut dans la réception. A cette tension, résolue en partie par

L'arbitrage entre respect des sources et adaptation au public scolaire reste donc délicat.

les « Récits primordiaux » qui proposent des extraits en marge des récits réécrits, s'ajoute également une attente par rapport à la forme et au contenu des textes édités et leur conformité aux standards scolaires. On comprendra en effet qu'il soit important d'emmenner avec soi enseignants et élèves pour que les textes édités soient effectivement étudiés. L'arbitrage entre respect des sources et adaptation au public scolaire reste donc délicat à

plusieurs titres.

Concernant la formation des enseignants, je centrerai mon discours sur l'utilisation de textes religieux. Une première difficulté pour l'enseignant est d'être conscient du cadrage didactique utilisé (le sien ou celui des manuels) : s'agit-il d'un cadrage dogmatique, d'un cadrage par le monde personnel de l'élève ou d'un cadrage orienté sciences des religions ? A noter qu'un objet religieux présenté sans cadrage équivaut, dans le modèle théorique que nous utilisons et que nous avons emprunté à K. Frank¹, à une narration religieuse avec comme effet chez les élèves les plus jeunes de s'identifier aux protagonistes du récit. Si l'on souhaite adopter un cadrage orienté sciences des religions, celui que nous prôtons, il s'agira donc *a minima* de placer les textes dans leur contexte historique et socioculturel. Une autre interrogation que nous avons au sein de la didactique des sciences des religions porte sur la pertinence d'aborder les textes pour eux-mêmes et cela pour deux raisons au moins : d'une part, nous l'avons vu, cette utilisation pose la délicate question du statut conféré à ces textes (par les éditeurs et par les élèves), d'autre part, elle relève d'un texto-centrisme qui est aujourd'hui mis en concurrence par d'autres entrées comme la matérialité des religions, les pratiques situées des personnes, etc. Il nous semble d'ailleurs que pour sortir de la problématique d'un texte « hors sol », le meilleur moyen reste encore de le convoquer là où il peut se relier à un contexte et à des actrices et acteurs, par exemple lors de l'étude d'un rite ou d'une fête. Le texte ou le récit devient dès lors un élément parmi d'autres qu'une fête est susceptible de mobiliser. Une autre entrée, plus politique, est celle qui consiste à prêter attention aux lectures et aux usages qui sont faits des textes, comme par exemple pour les mythes bibliques de la création. Dans ce cadre, le texte est abordé en formation des enseignants comme une question socialement vive dont

il s'agit de cerner les contours et les implications pour l'école. De manière générale, je dirais que plus le cadre dans lequel le texte est convoqué est

concrètement situé et/ou problématisé, plus l'usage du texte répondra aux impératifs de laïcité et de neutralité de l'école publique ■

Philippe **BORGEAUD**,
Professeur honoraire d'histoire des religions, UNIGE

Nicole **DURISCH GAUTHIER**,
Professeure en didactique de l'histoire et sciences des religions, HEP, Canton de Vaud

Charles **HEIMBERG**,
Professeur ordinaire en didactique de l'histoire et de la citoyenneté, SSED, UNIGE