



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

Rouiller, S., Gilbert, P. & Baumgartner, A. (2024). Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions.

Zeitschrift für Religionskunde | *Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 117–136.

[10.26034/fr.zfrk.2024.4702](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4702)

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>



©Sybille Rouiller, Philippe Gilbert & Aline Baumgartner, 2024

Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions

Sybille Rouiller, Philippe Gilbert et Aline Baumgartner

Comment mobiliser la pensée critique des élèves dans une approche de sciences des religions et selon quelles démarches spécifiques ? Comment les aider à appréhender dans ce cadre disciplinaire des événements, des groupes irrésistiblement qualifiés dans différents contextes de « sectes », des pratiques ou des croyances labellisées comme « irrationnelles » ? Quels outils théoriques et méthodologiques proposer aux étudiant-e-s et élèves pour problématiser des objets complexes pouvant être qualifiés de questions socialement vives ? À partir d'une étude de cas – le traitement médiatique de l'affaire de l'Ordre du Temple Solaire (OTS) avec sa fin funeste en 1994 –, cet article présente une séquence didactique menée dans deux classes d'étudiant-e-s en didactique de l'Histoire et sciences des religions pour le secondaire II à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Celle-ci a donné lieu ensuite à une séquence d'enseignement dans quatre classes d'un gymnase vaudois (École de Maturité - élèves de 18-20 ans).

Wie und mit welchen spezifischen Vorgehensweisen kann man das kritische Denken der Schüler:innen im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Ansatzes mobilisieren ? Wie kann man ihnen helfen, in diesem disziplinären Rahmen Ereignisse, Gruppen, die in verschiedenen Kontexten immer wieder als „Sekten“ bezeichnet werden, Praktiken oder Glaubensrichtungen, die als „irrational“ abgestempelt werden, zu verstehen? Welche theoretischen und methodologischen Werkzeuge können Studierenden und Schüler:innen angeboten werden, um komplexe Themen zu anzugehen, die als gesellschaftlich brisante Fragen (*questions socialement vives*) bezeichnet werden können? Ausgehend von einer Fallstudie - der medialen Behandlung der Affäre um den Sonnentemplerorden (OTS) mit seinem unheilvollen Ende im Jahr 1994 - stellt dieser Artikel eine didaktische Sequenz vor, die in zwei Klassen von Studierenden durchgeführt wurde, die an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt eine Ausbildung in Didaktik der Religionswissenschaft für die Sekundarstufe II absolvieren. Der Hochschulunterricht führte anschliessend zur Durchführung einer Unterrichtssequenz in vier Klassen eines Waadtländer Gymnasiums (Maturitätsschule, Schüler:innen im Alter von 18-20 Jahren).

How can pupils be encouraged to think critically about the science of religions, and what specific approaches should be adopted? How can we help them to understand, within this disciplinary framework, events or groups that are irresistibly described in different contexts as “sects”, practices or beliefs labelled as “irrational”? What theoretical and methodological tools can be offered to students to help them problematise complex issues that can be described as socially topical? Based on a case study – the media treatment of the Order of the Solar Temple affair and its disastrous end in 1994 – this article presents a teaching sequence carried out in two classes of students studying the teaching of Religious Studies at upper secondary level at the Haute école pédagogique in the canton of Vaud. This was followed by a teaching sequence in four classes at an upper secondary school in Vaud (students aged 18-20).

1 Introduction

Cela fait 30 ans qu'eurent lieu les premiers événements tragiques liés à l'Ordre du Temple Solaire (OTS), en septembre 1994, à Morin-Heights, au Québec : le meurtre d'un couple et de leur bébé de deux mois. L'ensemble des protagonistes, victimes comme meurtrier et meurtrières, étaient membres de cette communauté initiatique d'influence gnostique et templière. Les suicides et meurtres qui ont suivi au sein de l'OTS, en Suisse à Salvan (Valais) et Cheiry (Fribourg), mais également en France (en 1995) et au Québec (en 1997), où 74 personnes au total ont trouvé la mort dans ce que l'OTS a appelé son « transit », choquèrent profondément l'opinion, la presse comme les politiques helvètes, et furent marqués du sceau de l'incompréhension, de l'impensable. En 2019, 25 ans après les faits, la presse suisse s'exprimait encore avec peut-être un peu moins d'effroi mais tout autant d'incrédulité au sujet de « la secte de l'OTS ». C'est « l'irruption de l'irrationnel », une « dimension de folie », qui sont posées comme explication des faits dans un entretien du 19 h 30 de la RTS entre Arnaud Bédât et Darius Rochebin, le 4 octobre 2019 (Bédât, 2019, 5 octobre)¹. Alors que nous assisterons très certainement, en cette année 2024, à de nouveaux reportages et rétrospectives, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux enjeux épistémologiques et didactiques d'un thème comme celui de l'OTS, en contexte de formation et à l'école.

Nous avons choisi pour ce faire de travailler à partir d'un court extrait de l'entretien précité. Cette étude de cas a été utilisée comme outil de formation pour deux classes d'étudiant-e-s en didactique d'Histoire et sciences des religions (HSR)² à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et a permis ensuite à des enseignantes de cette discipline de déployer une séquence dans quatre classes d'un gymnase (secondaire II, élèves de 18-20 ans). Ainsi l'article documente d'une part les réflexions qui ont été conduites en formation d'enseignant-e-s et d'autre part la séquence conduite en classe et sa réception par les élèves.

Questionner la notion de « secte » fait partie intégrante du programme de cette discipline. Le plan d'étude d'Histoire et sciences des religions (DFJC, 2023) en fait mention ainsi : « L'enseignement conduit l'élève à travailler les concepts liés aux phénomènes religieux qu'il est appelé à appréhender. Cela implique que l'élève s'interroge sur des notions comme « oral » et « écrit », « sacré » et « profane », « primitif » et « civilisé », « croyances », « sectes », « intégrisme » » (p. 169). Il suggère également d'aborder les innovations religieuses telles que les Nouveaux mouvements religieux (NMR) et de stimuler la curiosité de l'élève par la découverte de l'altérité.

Ce plan d'étude mentionne aussi différentes compétences transversales. En effet l'option « vise à donner à l'élève une culture générale en matière d'histoire et sciences des religions ainsi qu'une conscience et un savoir-faire transdisciplinaires permettant d'aborder les phénomènes religieux avec la plus grande rigueur intellectuelle » (p. 169). Plus spécifiquement, il est prévu que l'élève apprenne à « interroger ses représentations, construire un objet d'étude et de savoir, développer une capacité à décoder les phénomènes religieux » (p. 171) ou encore à saisir « la cohérence interne des systèmes de croyances » et « développer son aptitude au jugement, à la responsabilité et à la prise de position personnelle critique » (p. 171).

Nous nous sommes posé, dans notre démarche didactique comme dans le présent article, les questions suivantes : comment mobiliser la pensée critique des élèves dans une approche d'Histoire et sciences des religions ? Comment aider les élèves à problématiser dans ce cadre disciplinaire un événement comme la fin tragique de l'Ordre du Temple Solaire dont la nature même suscite spontanément des jugements de valeur et des émotions qui peuvent être un frein à la compréhension et l'analyse ? Comment resituer les événements et les récits qu'on peut en faire dans une convergence de plusieurs facteurs, psychologiques, sociologiques et historiques ? En d'autres termes, comment proposer une analyse qui ne réduit pas la cause de la tragédie à la relation malsaine entre un « gourou charlatan » et des victimes totalement passives « devenues folles » ? Loin de nous l'idée d'excuser des actes criminels, de minimiser le suicide et le meurtre, de faire peser la faute sur les protagonistes décédé-e-s et encore moins de faire l'apologie de conceptions ésotériques justifiant la mort. Il s'agit plutôt de faire comprendre aux élèves les facteurs rationnels (notamment les évolutions historiques et sociologiques du groupe) qui ont pu mener à une telle fin et de les faire réfléchir aux obstacles à la compréhension et l'analyse des faits religieux et spirituels minoritaires ou marginalisés qui se donnent à voir, dans la presse notamment.

Cet article n'ambitionne pas d'être exhaustif sur les notions de pensée critique et de problématisation (notions qui font depuis plusieurs décennies l'objet d'études approfondies de la part de philosophes de l'éducation, de sociologues, d'historien-ne-s et didacticien-ne-s), mais il propose plus modestement de documenter une expérience didactique. Pour cela, notre réflexion s'est nourrie des lectures d'auteur-e-s comme Michel Fabre (2011, 2014, 2017 et 2019), Cyril Lemieux (2012), Anne Vézier (2013), Sylvain Doussot et Nadine Fink (2018, 2019) ou encore Lucie Gomes (2023). « Déplacer les problèmes, les reconstruire autrement, ou les dénoncer comme faux problèmes » :

1 Bédât, A. (2019, 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. Télévision suisse romande. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedat-cest-extraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-?urn=urn:rts:video:10761445>

2 Histoire et sciences des religions est l'appellation vaudoise de la discipline au secondaire II.

ces propos du philosophe de l'éducation Michel Fabre (2017, p. 25) nous semble être un point de départ pouvant s'appliquer à l'OTS, comme nous le verrons plus loin.

Concernant notre approche et notre démarche, nous proposons d'appliquer le principe de symétrie de Bloor, méthode depuis longtemps éprouvée, qui consiste à appliquer une même analyse critique sur des objets appartenant au même champ thématique (Latour, 1991). Par exemple, qu'est-ce qui légitimerait sur le plan épistémologique de privilégier dans le cas de l'OTS une approche individuelle psychologisante (la folie) et dans le cas des abus sexuels dans l'Église catholique une approche plus systémique sur les enjeux et rapports de pouvoir au sein de l'institution ? Comme l'exprime de manière fort claire Cyril Lemieux dans son chapitre « problématiser », où il est question d'un promeneur-chercheur qui s'interroge sur une prédominance des maisons à fenêtres carrées dans une rue : « [...] notre sociologue promeneur n'a aucune chance de réussir à expliquer sociologiquement les fenêtres rectangulaires, si *en même temps* il entend expliquer les fenêtres rondes par des facteurs psychologiques, fonctionnels, ethniques ou climatiques » (Lemieux, 2012, p. 42).

Notre définition de la pensée critique va de pair avec la problématisation : c'est l'apprentissage de la construction du questionnement ainsi que l'identification des différents enjeux et dimensions (sociales, culturelles, éthiques, historiques) qui sont l'enjeu central de la pensée critique, en fonction de la discipline dans laquelle elle se pratique (Doussot et Fink, 2018 et 2019) : un « savoir des questions » plutôt qu'un « savoir des réponses » selon la formule de Fabre (2019). En d'autres termes, l'apprentissage de la problématisation et de la pensée critique concerne plus la compréhension et l'analyse méthodique et multidimensionnelle d'une situation sociale complexe que l'apprentissage de « faits » tels qu'énoncés dans notre exemple médiatique. Ces « faits » sont d'ailleurs le plus souvent des jugements de valeur en contradiction avec la posture de neutralité axiologique propre à l'historien·ne des religions. Par exemple, s'appuyer sur « la fausseté » et la « dimension délirante » des croyances eschatologiques des protagonistes du drame pour expliquer « leur folie » est un « faux problème » dans le sens énoncé par Fabre, et surtout, ce n'est pas une problématique propre à l'HSR.

Depuis plusieurs années, un certain nombre de plateformes pédagogiques font la promotion de pratiques dites de fact checking, souvent assimilées abusivement à la pensée critique (Rouiller, 2022 a et b). Le questionnement du fact-checkeur peut avoir son utilité dans certains contextes très précis mais s'exerce trop souvent au travers d'une analyse binaire réductrice de type « vrai/faux ». Une telle démarche est évidemment insuffisante pour qualifier la pensée critique. Par exemple, comme le montre la didacticienne de l'Histoire Lucie Gomes, dans son récent ouvrage tiré de sa thèse (Gomes, 2023), un document historique n'est jamais une fenêtre exacte sur des faits du passé : c'est ce qu'il nous apprend du contexte de sa production qui est intéressant. Il fait émerger ce qui s'est joué entre différents points de vue et intérêts et permet la construction d'un problème qui fait intervenir la trace comme une exploration des possibles, telle que préconisée par Michel Fabre. En somme, la pensée critique doit passer en premier lieu par une enquête et par une problématisation, il n'est pas seulement question d'une « hygiène mentale³ » où de « mauvaises idées et hypothèses » sont tout simplement balayées sans autre forme de procès critique, tel que nous le voyons dans l'entretien de la RTS.

D'après Gagnon (2016), la pensée critique serait avant tout définie par son caractère évaluatif et réflexif (de soi, des autres et des sources) (Rouiller, 2022 a et b). Ainsi, nous encouragerons nos élèves et étudiant·e-s à reconstruire *l'espace problème*, une nouvelle carte mentale de ce qu'il est possible de comprendre de l'évolution de l'OTS et de ses membres (le monde vécu, les données empiriques) et des démarches qu'il est nécessaire de mettre en pratique pour y parvenir (le niveau théorique). Il ne s'agira toutefois pas de proposer une rupture épistémologique radicale entre « représentations premières » (opinion, jugement de valeur) des apprenant·e-s et niveau théorique, mais plutôt de créer une dialectique entre ces deux pôles, en s'appuyant sur les obstacles qui empêchent cette distinction (Vézier, 2013). Ainsi, dans l'étude de cas qui nous intéresse, il est particulièrement pertinent de s'interroger également sur les valeurs et les émotions qui entrent en jeu (dans les médias et en chacun·e de nous) face à un tel drame et qui sont - malgré leur légitimité - susceptibles d'influencer notre jugement analytique.

Cet article s'appuie donc sur deux cours donnés à la HEP à des étudiant·e-s en formation pour l'enseignement de l'Histoire et sciences des religions au secondaire II, au printemps 2022 et 2023 par Sybille Rouiller et Philippe Gilbert. À la suite de ces cours, une enseignante d'un gymnase vaudois, Aline Baumgartner, en collaboration avec Lara Hedfi, initialement en formation à la HEP, a conçu une séquence d'enseignement en reprenant et adaptant les différentes étapes pour une classe d'HSR. La démarche dans son ensemble est donc le fruit d'une collaboration étroite entre chercheur·euse-s, historien·ne-s des religions, didacticien·ne-s, étudiant·e-s HEP et enseignant·e-s de gymnase qui ont toutes et tous pu apporter leurs différentes connaissances et compétences. Ce type de collaboration nous semble particulièrement fructueux à plusieurs échelles : les questionnements théoriques plus académiques sont nourris et confrontés par des éléments issus directement du terrain (la réalité des classes, des

3 *Hygiène mentale* est par exemple le nom de la chaîne YouTube d'un fact checker français régulièrement médiatisé ces dernières années, Christophe Michel : <https://www.youtube.com/c/HygieneMentale>. Ce dernier est rattaché à l'Observatoire Zététique.

enseignant-e-s et des élèves), les étudiant-e-s en formation peuvent expérimenter dans leurs stages des éléments vus dans leur formation HEP et les enseignant-e-s ont eu une opportunité d'approfondir un sujet et une séquence d'enseignement dans un projet collaboratif réflexif pour l'ensemble des participant-e-s impliqué-e-s.

L'article est structuré en 4 parties. Une première partie (2) replace notre étude de cas sur l'OTS dans l'actualité des « sectes » dans le débat public et en tant que potentielles questions socialement vives (QSV) en contexte didactique. La seconde partie présente la démarche mise en place dans le cours à la HEP (3). Cette partie est subdivisée en quatre parties : travail sur la posture HSR ; travail sur les notions ; historicisation et contextualisation de l'OTS ; analyse multifactorielle de la fin tragique du groupe. La troisième partie est dédiée à la démarche conduite dans les classes de gymnase (4). Enfin, une quatrième et dernière partie préfigurant la conclusion propose une réflexion critique sur les enjeux théoriques et didactiques d'un cours sur les « sectes » en tant que QSV (5).

2 De l'actualité des « sectes » dans le débat public et en tant que potentielle question socialement vive (QSV) en contexte didactique

Nous avons donc choisi les événements de l'Ordre du Temple Solaire, en 1994, comme étude de cas prétexte, mais il est évident que le thème « des sectes » reste d'une actualité brûlante. À titre d'exemple, le tragique événement survenu à Montreux, en Suisse, rappelle par certains éléments ceux liés à l'OTS : le 24 mars 2022, cinq personnes d'origine française, dont un adolescent (seul rescapé), ont chuté du balcon de leur appartement à Montreux. L'enquête a conclu à un suicide collectif planifié et répété, survenu après que la famille a été entraînée (sous l'emprise des deux sœurs de la famille) dans des représentations complotistes et survivalistes du monde aux accents ésotériques⁴.

La pandémie de Covid-19, de manière générale, a fait resurgir la question des « sectes » et des « gourous » sur la scène médiatique, par exemple en raison des inquiétudes suscitées par les activités (notamment numériques) de réseaux de santé et de spiritualité holistique. Ces groupes s'opposaient aux mesures anti-Covid en utilisant des arguments complotistes, en s'inspirant notamment des idées propagées par QAnon (mouvement dit « QAnon pastel »). Soulignons aussi que certaines personnalités reconnues dans ces mouvements étaient des enseignant-e-s (Farahmand, Piraud et Rouiller, 2023).

Ici le terme de « secte » sera employé dans son acception émiq. Evincé du champ lexical législatif et socio-anthropologique, le terme « secte » est en effet encore largement présent dans le discours social, notamment dans celui des médias : « Une ex-Miss Suisse enseigne le tantra dans le festival d'une secte », titrait le *20 Minutes* le 26 juillet 2023, « la secte Moon est toujours présente en Suisse », pouvait-on lire dans *Le Temps* du 15 juillet 2022, ou encore : « Personne n'est à l'abri de se retrouver embrigadé dans une secte », dans *Le Matin* du 16 juillet 2022. La « secte » inspire de la méfiance, voire de la crainte : groupe ou communauté souvent en marge des institutions, elle se caractériserait par de l'opacité, de la manipulation mentale, de l'extorsion de fonds, des abus physiques ou psychiques, du fanatisme, des stratégies pour isoler les adeptes du corps social ... Tels sont les lieux communs qui émergent bien souvent d'un discours acritique largement répandu.

De par sa forte charge dépréciative (qualifier un groupe religieux ou spirituel de « secte » ou de « sectaire » revient a priori dans la plupart des cas à le stigmatiser comme dangereux et irrationnel) et du fait de son manque de valeur heuristique et opératoire (on ne sait ce qui distinguerait la secte de l'Église ou de tout autre groupe religieux ou spirituel, comme on ne sait ce que seraient les éléments constitutifs et les mécanismes internes d'une secte), les sciences humaines et sociales préfèrent depuis quelques décennies parler de Nouveaux mouvements religieux (NMR), de nouvelles spiritualités ou de spiritualités émergentes⁵. Quant à la notion de « dérives sectaires », présente, elle, dans le contexte législatif suisse (Bellanger, 2000), et se référant à des actes répréhensibles présents en contexte religieux, elle pourrait elle aussi faire l'objet de nuances : les dérives comme l'abus de faiblesse, l'escroquerie, les abus ou sévices d'ordre sexuel, etc. peuvent se retrouver dans n'importe quel secteur de la société. Ces dérives seraient donc qualifiées de sectaires du simple fait de se produire dans un contexte particulier⁶. En outre, dans l'expression « dérives sectaires » persiste également l'épithète discriminant concernant les groupes minoritaires et/ou marginalisés.

4 Cet événement récent n'a pas encore fait l'objet d'une étude socio-anthropologique, seuls sont parus des articles dans la presse francophone, ainsi que le récit de la journaliste et essayiste Ariane Chemin, paru en septembre 2023, *Ne réveille pas les enfants*.

5 Sans parler de la polysémie du terme secte pouvant renvoyer tantôt à un groupuscule dangereux, tantôt à une dissidence d'un groupe issu d'un courant religieux ou philosophique, par exemple l'Église catholique qui considère toujours la secte comme liée à l'hérésie et au schisme (à ce sujet voir le chapitre 2 de l'ouvrage d'Hervieu-Léger, 2001 et Luca, 2004/2022).

6 A noter que depuis quelques années, le terme « dérives sectaires » se trouve employé dans le contexte d'institutions qualifiées de « religions » et non de « sectes », comme l'Église catholique, et par les responsables religieux eux-mêmes (cf. Église catholique en France. (sd). Accueil Conseil-conciliation, emprise et dérives sectaires dans l'Église catholique. <https://eglise.catholique.fr/conference-des-vequees-de-france/cef/418017-derives-sectaires-dans-des-communautes-catholiques/>

Dans le champ scolaire et didactique, la thématique des « sectes ou des dérives sectaires » peut dans certains contextes être classée dans la catégorie des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). Cette labellisation ne peut être toutefois appliquée de fait.

Elle peut l'être si l'on considère, selon les trois catégories de vivacité de Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006), que :

1. Les dites « sectes » et les « dérives sectaires » suscitent des débats vifs dans la société lorsqu'elles font irruption dans une actualité dramatique ou polémique (les suicides collectifs de l'OTS et de Montreux, par exemple). Elles font alors régulièrement la une des journaux. Dans ce contexte, des politiques publiques de prévention peuvent être mises en place, par exemple par la nomination de commission de surveillance et de prévention (MIVILUDES en France).
2. Les débats peuvent être vifs également dans la recherche académique, comme nous l'avons présenté plus haut, la catégorie de « secte » est problématique. Aussi, il peut y avoir divergence au sein de la communauté scientifique sur la catégorisation de tel ou tel groupe ou mouvement comme « secte ». A noter également que l'attribution de ce terme ne signifie pas pour autant que le groupe ou le mouvement ainsi qualifié soit dangereux, comme le sous-entend souvent l'usage de sens commun.
3. La question peut être vive en contexte scolaire selon que les différentes autorités scolaires et politiques s'accordent ou non sur la nécessité de faire de la prévention sur les « dérives sectaires ». Elles pourraient également faire l'objet de tensions entre enseignant-e-s et parents qui ne s'accorderaient pas sur l'approche à avoir sur un tel sujet d'étude en contexte scolaire.

Cette catégorisation des « sectes » comme QSV reste donc dépendante du contexte et de l'actualité – cette variation est une des caractéristiques des QSV, selon Nicole Tutiaux-Guillon (2015). Dans un contexte sans polémique, les « sectes » comme objet d'étude peut tout simplement être un objet de savoir comme un autre. Elles peuvent toutefois rester un objet « sensible » (Hirsch, 2016 ; Tutiaux-Guillon, 2015) si, par exemple, un-e étudiant-e de la classe a des liens personnels avec un groupe étudié. On peut imaginer que l'OTS peut constituer un objet d'étude sensible dans une classe proche de la région où se sont déroulés les faits, en raison des liens sociaux et familiaux potentiels avec les victimes du drame ou des éventuels tabous pesant sur l'évocation des faits et des acteurs et actrices.

En contexte polémique, lors d'une actualité brûlante, la question des « sectes » et des dérives peut faire irruption dans la classe et constituer ainsi une interférence, tout particulièrement dans le cadre d'un enseignement de l'HSR au gymnase qui est un lieu propice pour d'éventuelles questions de la part d'élèves. C'est pour cela que nous avons choisi de proposer aux étudiant-e-s de la HEP un cas d'étude portant sur une interférence fictionnelle qu'ils ou elles pourraient être amené-e-s à expérimenter dans leur pratique professionnelle future.

3 Séquence didactique menée à la HEP Vaud

Nous avons structuré la proposition didactique de ce cours HSR sur l'OTS en quatre parties.

Nous avons dans un premier temps proposé aux étudiant-e-s d'analyser la rhétorique et le vocabulaire d'une séquence du journal télévisé de la RTS, le *19 h 30*, du 4 octobre 2019 (cité supra). Dans cet interview, 25 ans après les événements de l'OTS, le journaliste Arnaud Bédard, investigateur à l'époque des faits, s'exprime devant Darius Rochebin sur le choc suscité par cette affaire et la part d'incrédulité et d'incompréhension qui persiste toujours en 2019. Le choix de cet extrait se justifie à nos yeux par les jugements de valeur, les raccourcis, autant que les stéréotypes appliqués en propre aux mouvements religieux et spirituels minoritaires et/ou marginaux sur l'inauthenticité des pratiques, l'irrationalité des croyances et la dimension pathologique des comportements.

Notre but est que les étudiant-e-s de la HEP puissent analyser en quoi les arguments et propos des deux protagonistes de l'émission traduisent : 1. la permanence d'une émotion face à la tragédie, 25 ans après les faits, qui transparait dans le discours de ces derniers⁷ ; 2. en quoi cette émotion peut être un frein à une tentative de compréhension du fonctionnement de l'OTS et de la logique des événements ; 3. Le risque ou la tentation de la réduction des événements à une manifestation de comportements psychopathologiques.

⁷ Les auteur-e-s de cet article souhaitent souligner que les visionnages de la séquence de l'interview rappelant les faits tragiques de l'OTS ont aussi suscité des émotions à différents degrés chez nos étudiant-e-s et élèves. Aussi, nous sommes conscient-e-s que les propos du journaliste pourraient n'avoir pour but que d'être l'expression des représentations (supposées) de la majorité des téléspectateurs et téléspectatrices. Si tel est le cas, la légitimité d'une telle démarche mérite selon nous d'être discutée avec les élèves, notamment dans une visée d'éducation aux médias.

La veille de notre cours, les étudiant-e-s ont reçu la consigne suivante :

Contexte

Chaque année, à la date anniversaire des événements tragiques de l'OTS à Salvan (Valais) et Cheiry (Fribourg), en 1994, le récit des faits est présenté dans les médias. On assiste à des prises de parole politiques et journalistiques, voire également des analyses émanant de scientifiques, tels des psychologues. Différentes questions et explications sont particulièrement médiatisées : comment prévenir les potentiels adeptes de tomber aux mains de « gourous », expliquer l'extraordinaire par la folie manipulatrice des uns, la faiblesse psychologique des autres.

Exemple de reportage TV à regarder avant de faire l'exercice (notez le champ lexical et la rhétorique employée par les journalistes) :

Situation fictive

Au lendemain de ces commémorations et de la diffusion de divers reportages, vos élèves arrivent en classe pour suivre votre cours d'OC⁸ HSR et vous posent la question suivante, sur un ton affirmatif : Monsieur/Madame, comment expliquer que des gens soient assez fous pour croire à toutes ces choses jusqu'à se suicider ?

Comment allez-vous répondre à vos élèves en prenant en compte leurs représentations et en vous appuyant sur les outils critiques propres aux sciences des religions, pour les accompagner dans une démarche problématisante sur la question des pratiques religieuses marginales ?

Précisions :

1. Quelles sont les représentations éventuelles des élèves qui peuvent faire obstacle à une analyse critique « orientée sciences des religions » (Frank & Bleisch, 2017)⁹ du cas de l'OTS ?

2. Dressez une liste des outils (théoriques, conceptuels) et démarches (méthodologie, types de sources) propres aux sciences des religions qui peuvent permettre de répondre à la question.

Précisons qu'il ne s'agit pas de pointer les propos des élèves qui relèveraient d'un jugement de valeur pour les évacuer sans autre forme de procès mais bien plutôt de s'en servir comme leviers didactiques : amener l'élève à se questionner sur son propre ressenti, à ce qui l'amène à réduire l'explication des faits à une dérive psychopathologique (celle des leaders religieux et celles des victimes), et à évacuer la nécessité d'une analyse des logiques et dynamiques de fonctionnement collectives du groupe. Il s'agit donc de proposer à nos étudiant-e-s une réflexion sur la manière d'amener les élèves vers des questionnements pertinents et à développer des compétences de problématisation avec un regard d'historien-ne des religions.

Voici des exemples de propos relevés pas nous et nos étudiant-e-s HEP dans l'extrait vidéo de l'entretien RTS : « Irruption de l'irrationnel » ; « l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien » ; « part d'énigme... fascinante » ; « certains très éduqués et qui croyaient à tout ça » ; « des membres en vue de la société (journaliste, haut fonctionnaire, patron d'entreprise) » ; « gourou avec sa cape de pacotille, sa perruque grotesque » ; « le besoin de croire, on l'a vu dans beaucoup de dérives totalitaires » ; « l'escroquerie et la supercherie formidable: faire croire à (...) une vie meilleure sur une autre planète » ; « on parle de gens qui parlaient aux légumes, il y a quand même une dimension de folie » ; « c'est l'ésotérisme et le surnaturel qui surgit dans le quotidien » ; « adeptes un peu fragilisés » ; « aller jusqu'à cette fois folle » ; « adeptes croyants jusqu'au-boutistes ».

Le champ lexical employé dans la vidéo laisse apparaître plusieurs types de représentations qui peuvent faire obstacle à une approche critique en HSR :

– L'irrationalité (et même la « folie ») et la « croyance » autour du « surnaturel » en dépit du niveau socio-économique élevé des victimes ;

– La supercherie et l'escroquerie (d'un « gourou » de « pacotille » avec sa « perruque grotesque ») qui questionnent l'authenticité et la légitimité des pratiques ;

⁸ OC pour « Option complémentaire » de l'École de Maturité.

⁹ Frank, K. & Bleisch, P. (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, 70-79.

- De façon transversale aux deux points précédents, des remarques très dépréciatives autour des pratiques spirituelles marginales (dans ce contexte précis : « les sectes ») : « l'irruption de l'ésotérisme », « parler aux légumes », « faire croire à une vie meilleure sur une autre planète », « la part d'énigme fascinante ».

Nous avons donc proposé aux étudiant-e-s de discuter des outils théoriques et méthodologiques suivants pour effectuer une analyse critique et rigoureuse des événements selon une perspective de sciences des religions :

1. La posture HSR : l'application de la neutralité axiologique et de l'agnosticisme méthodologique ;
2. L'examen critique des concepts employés par la presse pour traiter des pratiques spirituelles marginales : a. irrationalité et croyance ; b. authenticité et légitimité ; c. la notion de secte (voir plus haut) ;
3. La rationalisation des actes et discours : contextualisation du groupe et de ses activités ; sens et valeurs pragmatiques des discours et des pratiques pour les acteurs et actrices (avec distinction émique /étique)

3.1 La posture en HSR : de la nécessité d'une posture de neutralité axiologique et d'agnosticisme méthodologique

« Jo Di Mambro et son côté un peu grotesque »

Le court extrait proposé aux étudiant-e-s a fait ressortir de manière patente l'absence de ce que Weber a nommé la neutralité axiologique, soit l'attitude consistant à ne pas émettre de jugement de valeur sur son objet d'étude (Weber, 1922/2002). En sciences sociales et humaines, cette posture semble un préalable à la recherche d'une objectivité afin de pouvoir rendre le réel pleinement intelligible, mais force est de constater qu'elle s'avère particulièrement difficile à appliquer dans le cas de la tragédie de l'OTS en raison de la violence et de la fin funeste du groupe qui suscite des émotions variées, compréhensibles et légitimes. Ce peut être même un devoir éthique que de porter un jugement sur des événements, des actes ou des propos qui vont à l'encontre de nos valeurs fondamentales. Weber lui-même, bien évidemment, engageait le chercheur à exprimer publiquement ses valeurs. Seulement, il considérait qu'il était du devoir de ce même chercheur de faire clairement, dans son énonciation, la distinction entre jugement de fait et jugement de valeur. Aussi, sur le plan méthodologique, si le ou la chercheur-euse en HSR est avant tout un être humain parfois en prise avec ses émotions, le choc passé, il-elle se doit de prendre du recul pour proposer son analyse des faits, de manière distancée. Expliquer ne signifie évidemment pas justifier ou cautionner : tenter de saisir les enjeux et mécanismes n'est pas interférer sur le champ axiologique, celui des valeurs. Analyser, comprendre avec distance, n'empêche pas de reconnaître le caractère éthiquement répréhensible des personnes assassines de cette tragédie (voir à ce sujet l'introduction de l'ouvrage *La religion en miettes ou la question des sectes* : Hervieu-Léger, 2001). D'un autre côté, l'idée que l'étudiant-e comme le ou la chercheur-euse puisse adopter une neutralité axiologique absolue dans l'étude des faits est aussi naïve que chimérique. Seulement, le simple fait d'être vigilant-e, réflexif-ve, sur nos jugements de valeur dans l'enquête que nous menons, participe de ce qu'est la pensée critique et d'une problématisation pertinente.

À cette exigence d'une neutralité axiologique s'ajoute, tout spécifiquement en HSR, ce qu'il est convenu d'appeler l'agnosticisme méthodologique. Elle nous aide à accompagner les élèves dans l'analyse, en les formant à l'appréhension des faits comme des productions humaines, sans se prononcer sur la vérité des propositions métaphysiques ou religieuses. « Cette pratique consiste à mettre entre parenthèses (ou à refuser de considérer) à des fins d'études sociologiques la réalité ultime d'objets religieux tels que Dieu, les anges ou l'unité cosmique » (Porpora, 2006, p. 57, notre traduction). Il conviendra aussi de faire remarquer aux élèves que l'agnosticisme méthodologique va de pair avec la neutralité axiologique, car il ne suppose pas seulement, dans une perspective épistémologique, de ne pas « faire intervenir Dieu dans l'histoire » selon la formule consacrée (auquel cas nous ne ferions plus de l'histoire mais une certaine théologie), mais elle impose une symétrie dans l'appréhension des faits religieux et spirituels : ne pas se prononcer sur le bienfondé des croyances, c'est s'éviter autant que faire se peut de juger ces mêmes croyances, d'avoir à les considérer comme légitimes ou non, comme nous le verrons plus loin. Le geste intellectuel critique et réflexif anthropologique est un outil des plus intéressants pour l'HSR, car il invite à revenir sur des présupposés qui installeraient une rupture épistémologique radicale tendant à créer une hiérarchie de pensée entre « Nous » et les « Autres », entre nous qui « savons » et eux « qui croient » (Delbos, 1993). C'est prendre au sérieux (sans « croire » ni « justifier ») ce dont la personne dit faire l'expérience et qui la fait agir.

Une fois ces deux notions travaillées avec les élèves, nous pouvons passer à l'examen critique des concepts employés.

3.2 Travail sur les notions

3.2.1 Faut-il « croire à la croyance » ?

« Des adeptes croyants jusqu'au-boutistes »

Dans cet entretien entre Bédard et Rochebin, les deux journalistes s'étonnent que « des gens qui vivaient insérés dans la société, des gens très éduqués » puissent « croire à tout cela », « croire à une planète Sirius ». Les protagonistes du drame, « des croyants jusqu'au-boutistes », avaient une « foi folle », « un besoin de croire » qui les a menés à « tuer ou se faire tuer » « pour vivre une vie meilleure sur une autre planète » (d'après les journalistes, il s'agit d'« une supercherie formidable »).

Il nous faut dire quelques mots sur le concept de « croyance » employé ici de manière très péjorative. Ce concept polysémique et lourd de préjugés est souvent utilisé sans que celles et ceux qui l'emploient (ici des journalistes) ne jugent utile de le définir ou de réfléchir aux implications de son usage. Pourtant, il existe une littérature anthropologique et d'histoire des religions conséquente qui démontre ses dimensions problématiques. Dire de quelqu'un qu'il « croit », c'est toujours un peu sous-entendre qu'il est irrationnel ou « fou ». Cette distinction entre cet « autre » qui « croit » et nous qui savons qu'il a tort sur le plan de la raison impose de fait une hiérarchie ou une norme arbitraire entre ce qui serait une « croyance » légitime ou non. Toujours selon le principe de symétrie de Bloor, quelle différence *fondamentale* entre les martyrs chrétiens des premiers siècles de notre ère des « croyants jusqu'au-boutistes » de l'OTS dans leur acceptation de la mort et le « sacrifice » de soi ? Quelle différence de rationalité entre celles et ceux qui croient au Paradis, à la résurrection en Christ, et celles et ceux qui ont cru à une nouvelle vie sur Sirius ? Nous nous faisons certes ici volontairement l'avocat du diable pour forcer le questionnement. Parler des « croyances » de l'autre ou de son « irrationalité » c'est se dispenser bien souvent d'une tentative de comprendre ce qu'il dit et ce qu'il fait, comme le souligne ce célèbre anthropologue : « L'irrationnel de l'autre est la plus pauvre des prétendues explications dans la mesure où il correspond à un jugement apporté toujours de l'extérieur, ex æquo – avouons-le à cette occasion – avec la théorie du complot ou bien de la mystification. La preuve par le défaut de rationalité est celle qui reste quand on a tout déployé : le refuge d'un échec à comprendre, sans doute d'un refus de comprendre » (Lenclud, 1990, p. 10).

Au cours de l'histoire académique des sciences des religions, plusieurs approches théoriques se sont affrontées au sujet du concept de croyance (Rouiller, 2022 a). Il nous semble pertinent d'en souligner trois d'entre elles dans le cadre de notre étude de cas :

- L'approche essentialiste de la phénoménologie des religions

Cette approche – dont nous nous distançons - conçoit la croyance comme propre à la nature humaine, elle serait donc naturelle et universelle. C'est ce « besoin de croire » évoqué par les journalistes dans la vidéo.

- La perspective évolutionniste

Dans cette approche – dont nous nous distançons également -, la croyance est définie comme un stade du développement infantile ou primitif et constituerait un déficit de rationalité. Le point d'arrivée de l'évolution humaine visée est le savoir et la science. Les penseur-euse-s qui se sont inscrit-e-s dans cette perspective se sont attaché-e-s à comprendre « les mauvaises raisons de croire » et ont étudié les « biais cognitifs » et autres erreurs de raisonnement qui pouvaient y mener. Cette opposition « savoir vs croyance », nous la devons à la Modernité et aux Lumières qui ont dissocié la science de la foi et des croyances. Cette distinction reste nécessaire, encore plus dans un contexte didactique, mais la prudence est de mise vis-à-vis des possibles réductionnismes ou constructions de rapport de domination entre différentes cultures, classes sociales et classes d'âge. Dans les propos des deux journalistes, on entend la surprise qui cache en fait un dominocentrisme (Aldrin, 2010) : « comment des gens si éduqués ont-ils pu croire ? » Comme si, de fait, les classes dominantes seraient rationnelles et savantes, et les classes populaires irrationnelles et crédules.

- L'approche constructiviste

Dans cette perspective qui est la nôtre, la croyance est située historiquement et culturellement, en somme, relative. Les recherches portent alors sur « les bonnes raisons de croire », car la croyance revêt des fonctions sociales et individuelles et fonctionnent dans un système qui fait sens pour les membres de la même communauté, que l'on peut appeler « idéologie » (qu'elle soit culturelle, religieuse ou politique). Comme le souligne Gérard Lenclud (1990), le « croyant » n'accepte alors de preuves qu'à l'intérieur du système de sens dont fait partie sa croyance. C'est pourquoi il est donc tout autant inutile d'essayer de contredire quelqu'un sur sa « foi religieuse » que sur sa croyance en une vie meilleure sur Sirius.

3.2.2 La question de l'authenticité en filigrane

« Le gourou, avec sa cape de pacotille, sa perruque grotesque »

Nous proposons de prendre appui sur cette remarque en exergue de Darius Rochebin, à propos du leader Jo Di Mambro, pour penser avec les élèves de quelle manière est convoqué, indirectement, le critère d'authenticité. C'est là une critique qui revient fréquemment lorsque sont présentées les pratiques et croyances de certains NMR ou religiosités parallèles : ce n'est pas authentique. Évaluer l'authenticité d'un phénomène, c'est implicitement distinguer ce qui relève du vrai et du faux, du pur et du dégradé, et, par là même, du légitime et de l'illégitime. Car qui dit authentique, dit légitime, dit également l'autorité conférée bien souvent par l'ancienneté et la position dominante d'une pratique ou d'une pensée au sein d'un système culturel. Les tenues qu'arborent les chevaliers de Malte à l'heure actuelle peuvent peut-être faire ricaner certains esprits moqueurs, elles seront rarement jugées inauthentiques, et ce du fait de leur prétendue ancienneté. Ainsi en est-il également de l'habit vert, du bicorne et de l'épée des académicien-ne-s français-es. À ce propos, à la question d'un journaliste sur l'aspect possiblement dérisoire du rituel de l'Académie française, Claude Lévi-Strauss réplique : « Moi, je ne vois pas pourquoi je trouverais dérisoire dans ma société ce qui me fascine et me passionne dans les sociétés différentes » (Bringuier, 1974). Cette remarque de Lévi-Strauss nous invite à procéder à une lecture symétrique de différents actes symboliques : par exemple, à placer, dans notre cas, sur le même niveau d'analyse (sans pour autant les juger identiques) des cérémonies d'initiation d'une maçonnerie templière du 18^{ème} siècle et des cérémonies d'initiation de l'Ordre du Temple Solaire.

Cette évaluation de ce qui serait authentique ou non repose bien souvent sur un postulat essentialiste. Or, s'il est bien une chose que l'histoire et l'anthropologie nous apprennent, et qui peut facilement être intégrée par des élèves, c'est que les productions culturelles n'existent jamais à l'état pur, qu'elles sont toujours le résultat d'emprunts, d'appropriations ou d'impositions. Comme l'exemplifie de manière assez parlante Jean-François Bayart à propos du thé marocain : « Le thé à la menthe, rituel immuable de la sociabilité marocaine ? Introduit par les Anglais au XVIII^e siècle, il est devenu un aliment de substitution pendant la crise économique de 1874-1884, au point de se transformer en boisson nationale » (Bayart, 1996, p. 77).

Ne pas considérer comme « inauthentiques » les pratiques et conceptions ésotériques de l'OTS ne revient pas pour autant à se priver d'une évaluation de leur cohérence, de leurs filiations historiques¹⁰ et encore moins, bien évidemment, de leur potentielle dangerosité.

3.3 Historicisation et contextualisation: entre utopie écologiste et sociétés initiatiques et ésotériques

« On parle de gens qui parlaient aux légumes »

Nous avons proposé aux étudiant-e-s des textes ainsi qu'une brève présentation rappelant le développement historique de l'OTS. L'Ordre du Temple Solaire n'est pas sorti telle Minerve, armée et casquée, de la tête de Jupiter. La communauté a connu une lente évolution depuis ses débuts dans les années 1970. Jo Di Mambro, ancien membre de la société initiatique AMORC¹¹, fonda en 1975, non loin de Genève, à Collonges-sous-Salève, une communauté utopiste et initiatique : La Fraternité de la Pyramide. La vie en commun, la solidarité entre les membres se structuraient autour de pratiques que l'on pourrait qualifier de prémices du New-Age : l'harmonie avec le cosmos, une vie saine passant par des pratiques alimentaires écologiques, la méditation, etc. Rien de surprenant rapporté au contexte spirituel de l'époque ni d'ailleurs en comparaison avec ce qui peut se trouver aujourd'hui dans les courants de l'écospiritualité (Grandjean, 2022). De cette Fraternité naquit, en 1978, une forme plus structurée, la Golden Way, qui entendait promouvoir des réflexions de nature anthropologique et philosophique, en organisant notamment des conférences avec certaines personnalités médiatiques du monde scientifique ou artistique. Cette fondation séduisit un nombre important de futur-e-s membres, dont un certain médecin homéopathe belge, Luc Jouret, qui deviendra l'élément clef du mouvement et participera à l'élaboration du « transit ».

L'enseignement « ésotérique » qui proposait aux membres de la communauté la possibilité d'accéder à une connaissance supérieure et transformatrice et cette structure communautaire faite d'entraide (notamment d'entraide psychologique) exerçaient donc, à l'instar de nombreuses autres structures spirituelles plus ou moins comparables, une attirance chez de futur-e-s membres rejetant les valeurs et représentations d'une société de laquelle ils et elles étaient issu-e-s. La nostalgie de cette période est clairement perceptible du reste dans les récits de certains membres dans le documentaire de Pierre Morath et Eric Lemasson, *La Fraternité* (Morath et Lemasson, 2023).

¹⁰ L'éclectisme des notions amalgamant différentes traditions – gnosticisme chrétien, alchimie, rosicrucisme, religion de l'ancienne Égypte, etc. – a de quoi provoquer une certaine perplexité. Aussi, de l'avis de certain-e-s historien-ne-s des religions, comme George D. Chryssides, des aspects fondamentaux de l'OTS se référant aux traditions orientales étaient imprécises et dépourvues de profondeur philosophique (Chryssides, 2001).

¹¹ L'Ancien et Mystique Ordre de la Rose-Croix fut fondé 1915 par Harvey Spencer Lewis. Se réclamant le continuateur de la Rose-Croix du 17^{ème} siècle, il s'inscrit dans cette mouvance occultiste fin 19^{ème} et début du 20^{ème} siècle comptant nombre de sociétés ésotériques de type initiatiques, comme la Golden Dawn, l'Ordo Templi Orientis, etc. (Favre, 1992/2007).

Ce n'est qu'en 1984 que sera créé l'Ordre du Temple Solaire tel que nous le connaissons.

3.4 Analyse multifactorielle de la fin tragique du groupe

3.4.1 La notion de mort renaissance dans les courants ésotériques

« Faire croire à (...) une vie meilleure sur une autre planète (Sirius) »

Ainsi, face à une forme d'incompréhension qui pourrait légitimement surgir face à, rappelons-le, les meurtres et suicides de 53 personnes en Suisse, il est indispensable, pour tenter d'historiciser ces événements, de ne pas se limiter à des explications de type monocausal comme la dimension pathologique (manifestement patente) des deux chevilles ouvrières de l'OTS (Luc Jouret et Jo Di Mambro), voire du groupe tout entier.

Le « transit », ce voyage ultime pour quitter une terre inexorablement vouée à la destruction pour atteindre Sirius, aussi funeste soit-il dans ses conséquences, se nourrit d'une certaine manière de l'univers sémantique d'une pensée initiatique supportée notamment par une conception gnostique du monde : qui dit initiation dit passage et épreuves en vue d'une transformation de l'Être. L'Ordre du Temple Solaire s'inscrit dans l'histoire des sociétés initiatiques modernes et contemporaines occidentales. Il trouve ses « racines » dans ce que la franc-maçonnerie anglo-saxonne a mis en place depuis le début du 18^{ème} siècle et dans une franc-maçonnerie templière allemande, la Stricte Observance templière, qui influencera plus tard, fin 19^{ème} siècle et début 20^{ème} siècle, des courants occultistes (Bogdan, 2006). Le « néo-templarisme » contemporain et dont l'OTS est à la fois émanation et émancipation a principalement émergé après la Seconde Guerre mondiale, avec notamment l'Ordre Rénové du Temple (Introvigne, 1999). Qui dit gnostique dit distinction ontologique entre l'esprit tout puissant et la matière qui l'entrave. Ainsi, se dépouiller de son enveloppe charnelle permet à l'esprit de se libérer et d'accéder à des sphères supérieures autrement inatteignables. Précisons là, comme l'explique Jean-François Mayer (2003), que la plupart des membres de l'OTS voyaient dans le transit un départ géographique sans, en cela, saisir que le voyage devait passer par l'étape de la destruction des corps...

Ajoutons également que l'idée d'une mort-renaissance dans le processus initiatique est également fortement présente dans les courants ésotériques (ou apparentés) occidentaux modernes et contemporains : dans la franc-maçonnerie notamment avec le mythe de la mort et de la résurrection de maître Hiram, au grade de maître, mais également dans l'alchimie (ancrée dans le système symbolique de l'OTS) où la toute première étape, préalable à la transmutation de la matière comme de l'Être, est le *nigredo*, la décomposition (Bogdan, 2006).

À ces influences et références s'en ajoutent de nombreuses autres qu'il serait trop long de développer dans cet article, comme l'AMORC bien sûr, mais aussi la Société théosophique de H. P. Blavatsky, à qui Di Mambro reprend l'idée qu'il existerait un comité invisible de Maîtres duquel il recevrait des directives, en l'occurrence à Zurich (Introvigne, 1999).

Une fois encore, historiciser n'est pas cautionner ou amoindrir la tragédie, minimiser le pouvoir criminel de la *Wel-tanschauung* de l'OTS qui s'appuie sur des conceptions ésotériques et/ou initiatiques pour étayer un projet destructeur, mais c'est ouvrir des pistes pour une problématisation propre à l'approche historique : situer en premier lieu un événement dans son contexte et dans sa dimension diachronique.

3.4.2 Emprise et perte de charisme des leaders

« Une foi folle »

Bien évidemment, ce qui transparait dans les propos des deux journalistes du documentaire présenté aux élèves est la dimension psychopathologique des membres (victimes de leur « foi folle ») mais surtout du leader Di Mambro. Là encore, il serait à notre sens possible d'amener les élèves à problématiser cette dimension psychologique, non par une approche « clinique » de la paranoïa d'un Di Mambro ou d'un Jouret (paranoïa qui ne laisse pas de place au doute), mais en approchant cette dimension par le prisme de notions comme celle de l'emprise ou de la crise d'autorité charismatique d'un leader spirituel.

La notion d'emprise a fait l'objet d'un dossier d'information fouillé conçu par le Centre intercantonal d'information sur les croyances (Farahmand et Salzmann, 2021). Sont notamment présentés de manière exhaustive les différents indicateurs permettant d'identifier une situation d'emprise. Pour ne citer que le modèle de caractère du responsable religieux, il ressort que celui de Jo Di Mambro y répondait en tous points : « concentration du pouvoir aux mains d'une seule personne », « personnalité paranoïaque et mégalomane du leader religieux », « gestion autoritaire des conflits » (Farahmand et Salzmann, 2021, p. 10). À la lecture de témoignages d'ancien-ne-s fidèles sur l'OTS,

on y retrouve aussi les indicateurs concernant les membres en situation d'emprise : « adhésion au groupe qui découle de conflits sociaux ou familiaux ou de ruptures biographiques », « état de faiblesse physique et psychique », « besoin de sécurité, de reconnaissance et d'estime » (Farahmand et Salzman, 2021, p. 11), etc. Mais le degré d'emprise est complexe à déterminer. Où s'arrête l'influence consentie et consciente et où commence l'emprise ? Les membres de l'OTS étaient-ils toutes et tous des emprisé-e-s présentant des failles narcissiques et qui avaient perdu leur pleine capacité de discernement sous l'influence de leur(s) leader (s) charismatique(s) ?

Plus encore que la domination charismatique de Jo Di Mambro ou de Luc Jouret, domination comprise comme l'obéissance à une personne en vertu de sa valeur exemplaire ou des révélations qu'elle peut détenir (Weber, 1922/2007)¹², c'est l'idée d'une crise de l'autorité charismatique qui serait un des facteurs de l'élaboration du « transit ». La condamnation de Jouret pour achat et possession d'armes illégales, l'état de santé se dégradant de Di Mambro, la découverte par le fils de ce dernier que les apparitions surnaturelles lors des rituels n'étaient que mystifications (Wallis, 2006), plus généralement, le doute chez certain-e-s membres au sujet de l'honnêteté de Di Mambro (Mayer, 2003) ont considérablement affaibli les deux dirigeants.

Ainsi, le transit, qui s'est nourri de références survivalistes et ésotériques, est la conséquence tragique d'un ensemble de facteurs, et ne peut se résumer à de la « foi folle », que ce soit chez les membres ou les leaders.

4 Réflexion menée avec quatre classes de gymnase

Parallèlement à ces développements menés à la HEP, un cours a donc été proposé à quatre classes d'Histoire et sciences des religions (environ 60 élèves de 18 à 20 ans) dans le cadre des options de l'École de Maturité.

Cet enseignement, abordant le phénomène religieux à la lumière des sciences humaines et sociales et se voulant interdisciplinaire, était un cadre propice pour développer une réflexion à la fois sur le mouvement lui-même et sur le positionnement particulier de cette discipline vis-à-vis d'un tel mouvement. De plus, il se justifiait au vu de son adéquation avec le plan d'étude de l'école de maturité (DFJC, 2023, voir partie introductive).

4.1 Scénario pédagogique de la séquence menée au gymnase

La séquence mise en place au gymnase avait non seulement une visée d'enseignement-apprentissage, mais comptait également collecter des données sur les vécus et réflexions des élèves sur l'objet proposé en vue du présent article. Un questionnaire dans lequel les élèves étaient invité-e-s à répondre par écrit à des questions - de connaissances factuelles pour certaines et plus réflexives pour d'autres (voir ci-après) - a permis de garder une trace des réactions des élèves à différents moments de la séquence.

La réflexion a, de plus, été proposée aux quatre classes avec quelques variations, selon le tableau et les modules décrits ci-dessous :

	Temporalité	Module 1 : Ouverture au questionnement	Module 2 : « Sectes » et NMR	Module 3 : OTS
Classe 1	2ème partie de l'année	✓	✓	✓
Classe 2	2ème partie de l'année	✗	✓	✓
Classe 3	Début d'année	✗	✓	✓
Classe 4	Début d'année	✗	✗	✓

Tab. 1 : les modules travaillés selon les classes

¹² Comme le rappelle très justement J.-F. Mayer, le charisme est avant tout une relation entre un adepte et son leader, et n'existe pas comme réalité objective. En effet, selon ce spécialiste de l'OTS, Di Mambro n'avait rien d'un personnage brillant et éloquent (Mayer, 1999).

La séquence d'enseignement-apprentissage sur l'OTS (module 3) a été proposée selon le modèle didactique présenté plus haut, et adaptée sur certains aspects. Pour rappel, cette adaptation ainsi que sa mise en œuvre ont été le fruit d'une collaboration entre Lara Hedfi, initialement en formation à la HEP et en stage dans un gymnase vaudois et Aline Baumgartner, enseignante dans ce même gymnase. Deux périodes de 45 minutes ont été allouées à la séquence, constituées de différents moments, soit :

Dans un premier temps, les élèves ont été questionnés oralement sur leurs éventuelles connaissances et représentations relatives à l'OTS, sur leurs premières réactions face aux événements mentionnés, puis une présentation succincte des faits constituant le « drame de l'OTS » a été faite par l'enseignante.

Dans un deuxième temps, les élèves ont procédé à l'analyse du traitement médiatique de ces mêmes événements, soit de l'extrait du 19 h 30 de la RTS présenté plus haut (Bédard, 2019, 5 octobre).

En contraste avec ce traitement médiatique, une troisième partie appelée « rationaliser » a eu pour but d'expliquer et d'illustrer la démarche constructiviste (voir supra) en inscrivant l'objet dans un contexte et une logique propre au groupe. Il s'est agi tout d'abord de reprendre les outils critiques propres à l'HSR dans le but de clarifier le positionnement proposé (neutralité axiologique et agnosticisme méthodologique). Puis, une réflexion sur la nature du mouvement ainsi que sur les motivations des adeptes et des leaders a été menée avec les élèves à travers différents schémas¹³, photographies¹⁴ et extraits vidéos¹⁵ documentant différentes thématiques.

Le *cultic milieu* : l'OTS s'ancre au sein d'une nébuleuse d'autres courants ésotériques. Les composantes doctrinales de l'OTS comme les personnes qui y ont adhéré se meuvent dans un espace perméable dont les composantes ont une origine et une histoire (cf. la notion de *Cultic Milieu*, de Campbell, 1972).

Les logiques internes des parcours et des conceptions des membres de l'OTS : cette dimension a été explorée à travers des photos, des témoignages et des extraits vidéos de moments vécus au sein du mouvement (voir les sources mentionnées plus haut et en notes). La finalité de cette approche était d'analyser et de développer une compréhension sur les raisons qui ont amené les adeptes à adhérer à l'OTS, sur les figures complexes des leaders ou encore sur l'évolution du mouvement. Les différents extraits donnaient à voir la communauté des débuts aux accents parfois très joyeux, organisant des soirées divertissantes ou se photographiant tout sourire devant les pyramides d'Égypte. Cela contrastait avec les images macabres des années 1990, connues de tous. Montrer cela avait du sens dans la mesure où le groupe semblait s'être orienté vers une conception (et un projet) de « transit physique » que très tardivement (Mayer, 1996). Le « transit », tel que conçu dans les années 1990, était en effet absent des conceptions des premières années du mouvement. Les témoignages du documentaire *La Fraternité* apportaient aussi un élément clef pour saisir la complexité des vécus dont la variété peut, selon nous, se saisir selon trois catégories : celles et ceux qui regrettent complètement leur participation au mouvement, d'autres qui valorisent un certain vécu au sein du mouvement mais qui se désolidarisent de l'événement du « transit », enfin une troisième catégorie composée de personnes, témoignant à visage couvert, que nous pourrions qualifier de « nostalgiques ».

Enfin, la synthèse a permis un moment d'échange et a été l'occasion, pour les élèves, de se positionner par oral et par écrit (nous en présenterons quelques traces plus loin).

Il faut souligner que, dans certaines classes, les notions de « secte », de « dérives sectaires » et de Nouveau mouvement religieux avaient fait l'objet d'un cours spécifique de plusieurs périodes, en amont de la séquence dont l'objet d'étude était l'OTS (modules 1 et 2).

La séquence débutait par un travail par groupe sur des communautés minoritaires issues du christianisme (module 1). L'objectif était que chaque groupe mette à l'épreuve la notion de « dérives sectaires » à partir d'une situation concrète. Il ne s'agissait pas de qualifier des groupes ou des pratiques de « sectaires » mais bien d'initier une réflexion sur la complexité et les enjeux d'une telle catégorisation. Une autre période (module 2) a permis de revenir sur les préconceptions des élèves (cf. *Mentimeter* annexe 1), de les confronter au champ sémantique du mot « secte » et à son évolution (Mayer, 2014), de traiter des limites évidentes du concept de « secte » en sciences humaines (dues notamment à la polysémie du mot, à sa charge négative, voire dangereuse), ainsi que d'aborder l'évolution de l'usage de la terminologie de « secte » à NMR.

13 Par exemple, le schéma présenté en annexe 2 illustrant le « Cultic Milieu » décrit plus bas.

14 Notamment des photos de moments heureux décrits par des membres de l'OTS faisant contraste avec la « dernière phase » de l'OTS impliquant les suicides et meurtres connus de l'opinion publique.

15 Des extraits vidéo tirés de la série proposée par la RTS *La Fraternité* (Morath et Lemasson, 2023).

4.2 Connaissances préalables et réflexions des élèves pendant la séquence

Lors de la prise de température des connaissances des élèves au sujet de l'OTS en début de séquence, plus de la moitié des élèves disait ne rien connaître de ce mouvement ésotérique alors que celles et ceux qui en avaient eu connaissance mentionnaient l'événement du suicide collectif ainsi que le fait qu'il avait eu lieu notamment en Suisse, sans en savoir beaucoup plus. Cette méconnaissance a constitué un certain étonnement pour l'enseignante, étant donné les documentaires variés ou les sinistres anniversaires du drame commémorés régulièrement dans les médias. Elle s'explique probablement par le fait que la génération des élèves actuellement en fin de scolarité est née bien après 1994, donc postérieurement aux événements.

Ensuite, lorsque les élèves ont visionné la courte séquence du journal télévisé de la RTS du 4 octobre 2019, il leur a été demandé de commenter par écrit les dires des deux journalistes en dialogue dans l'extrait. Ils-elles répondaient à la question : « Que relevez-vous du traitement médiatique proposé ? ». Comme analysé plus haut, cet extrait avait été choisi car il comportait, notamment dans le champ lexical utilisé, nombre de jugements de valeur, de raccourcis et de stéréotypes habituellement associés aux NMR.

Sans que cela leur ait été explicitement suggéré, les élèves ont été nombreux-ses à souligner le manque d'objectivité, l'inadéquation des expressions et mots utilisés, ainsi que les jugements de valeur transparaissant dans les propos des journalistes. Comme remarques générales, les élèves ont noté : « on ridiculise les gourous comme les adeptes » ; « on les traite comme des gens anormaux » ; « on s'en prend même à l'apparence du gourou ». Certain-e-s élèves ont été offusqué-e-s par l'inadéquation, selon eux, entre ce positionnement et la posture objective attendue du travail journalistique en relevant par exemple « le vocabulaire décrédibilisant de la secte, tournant [cette dernière] au ridicule et [qui est] inadéquat dans le journalisme ». L'aspect éthique d'un tel positionnement a été mis en évidence en pointant le fait que le drame y était présenté « comme s'il s'agissait d'un spectacle », que cela représentait « un grand manque d'empathie et de respect vis-à-vis des personnes impliquées », qu'il était « inacceptable de parler ainsi d'un sujet aussi sensible en tant que journaliste ». Plus spécifiquement, le champ lexical ou « les mots inappropriés au contexte », notamment ceux associant aux adeptes, aux leaders ou à leurs pratiques les termes de « fou », « irrationnel », « grotesque », « supercherie », « escroquerie » ou encore le fait qu'ils et elles « parlaient aux légumes », ont été relevés abondamment par les élèves. Pour terminer, certain-e-s ont explicité l'influence des médias sur le collectif ainsi : « les médias diabolisent beaucoup les sectes, ce qui se transmet forcément dans la pensée collective ».

Enfin, un retour plus réflexif leur a été demandé en fin de séance, guidé par les trois questions suivantes : « Votre regard sur l'OTS a-t-il changé ? » ; « Avez-vous une remarque quant à l'approche proposée sur l'OTS ? » et « D'après vous, à quoi sert le travail que nous avons effectué ensemble ? ».

Notre but initial était de proposer aux élèves un autre type de questionnement – que celui posé par les deux journalistes - reposant cette fois sur une mise en pratique d'une démarche critique. Les remarques des élèves ont porté sur différents aspects, rendant compte de cette démarche : la nécessité de remettre en question l'usage de la notion de « secte », le passage d'une perspective psychopathologisante vers une perspective constructiviste et la diversité des vécus et parcours des protagonistes de l'OTS.

Certains élèves sont donc revenu-e-s sur la notion de « secte » - déjà travaillée au préalable avec les minorités chrétiennes - avec des remarques soulignant l'importance de « comprendre que la frontière est très fine entre groupe religieux et secte ». D'autres ont souligné que « la notion commune de secte est quelque chose de négatif et violent » et « qu'avec cette définition sociétale, on va avoir des préjugés et des réticences face à d'autres "sectes" qui ne sont pas violentes ou négatives ». Ce type de réponses va dans le sens d'une « dédiabolisation » ou d'une déstigmatisation des NMR en général.

En outre, plusieurs réponses allaient dans le sens de ne pas se limiter à la seule thèse de la folie, celle-ci ne pouvant pas être suffisante pour expliquer les faits : « Comprendre les mécanismes m'a permis de moins diaboliser les groupes qualifiés de sectes » ou « Il ne s'agit pas de simplement se contenter de les regarder avec un regard ridiculisant et diabolisant mais de tenter de comprendre avec des yeux les plus neutres possibles ».

En ce sens, l'éclairage de spécialistes ou d'adeptes (dont les positions variaient) a joué un rôle fondamental pour comprendre les croyances et les actes au-delà de l'explication psychopathologisante. De nombreuses réponses revenaient sur « l'importance de prendre en compte différents points de vue » permettant notamment de « mieux comprendre les raisons de certains gestes ». Certain-e-s reprenaient, dans le même esprit, la comparaison très contrastée entre l'approche proposée durant le cours et celle de l'extrait vidéo RTS en soulignant « l'importance de ne pas stigmatiser comme le font parfois les médias ». Ou encore, certains ont relevé le regard « dominocentré »

des journalistes sur les adeptes : « Ils sont étonnés que ça touche la Suisse et particulièrement des personnes acceptées dans la société », « ils donnent l'impression qu'il faut être bête pour y croire ou franchement fragile alors que c'est plus complexe ».

La confrontation à des témoignages vidéos tirés du documentaire *La Fraternité* (Morath & Lemasson, 2023), en particulier les témoignages d'adeptes, a été particulièrement appréciée. Le témoignage émique est certainement un élément clef dans la compréhension d'un mouvement religieux en ce qu'il peut permettre une meilleure compréhension du sens donné par les protagonistes. Relevons que dans le cas de l'OTS, les témoignages se sont longtemps faits rares à la suite des faits, au profit de regards d'expert-e-s. Les élèves avaient entendu parler des suicides collectifs par des journalistes, enquêteurs et enquêtrices ou expert-e-s, mais découvraient des témoignages pour la première fois. Voir et entendre les propos de personnes que les élèves pouvaient identifier comme pas si différentes d'eux-elles a sans doute contribué à dépasser le jugement de valeur et l'émotionnel pour tenter de saisir les motivations et logiques internes au groupe. Les élèves ont notamment relevé le fait que les adeptes n'avaient pas rejoint au départ l'OTS pour un projet de transit physique (élément tardif dans l'évolution du mouvement, comme mentionné plus haut) mais parce que ces dernier-e-s étaient attiré-e-s par un mouvement dont ils-elles partageaient les valeurs et un idéal (un mode de vie communautaire, solidaire, écologique, etc.). Les élèves ont pu également découvrir comment certain-e-s protagonistes en sont arrivé-e-s à ne pas concevoir leur « départ » comme un suicide mais comme un « transit » vers une autre planète plus accueillante. Enfin, les éléments contextuels de la phase tardive du mouvement (les doutes et le retrait progressif de membres, les problèmes financiers, une certaine impasse dans laquelle s'étaient retrouvés les leaders) ont été vus comme permettant de saisir l'évolution d'un « groupe spirituel comme un autre » à un mouvement commettant des « dérives sectaires ».

Soulignons, enfin, que les élèves ne proposaient pas un relativisme à outrance qui aurait atténué la gravité des faits, gravité que personne ne contestait. L'apport de la démarche proposée durant la séquence (notamment celle de neutralité axiologique) a été repris dans un certain nombre de réponses obtenues. Un élève soulignait ainsi le fait que son opinion n'avait pas changé, qu'il condamnait toujours les actes (ou selon sa formulation que « rien ne défend de telles actions ») mais que cette nouvelle manière d'approcher l'objet d'étude avait été utile et avait permis de saisir les enjeux des actes *a priori* incompréhensibles avec un autre regard. Soulignons encore une fois qu'il s'agit bien de notre objectif : nous n'avons pas cherché à contester la condamnation de ces actes mais bien à proposer un regard différent sur les faits afin de comprendre comment des personnes en étaient arrivées à commettre de tels actes.

4.3 Retour critique sur les expériences gymnasiales

Un point très présent dans les réponses au questionnaire est l'intérêt porté par les élèves à la séquence. Cet intérêt s'est également manifesté dans l'importante participation des élèves aux leçons. Les élèves ont trouvé la séquence bénéfique et particulièrement « efficace ». Un des éléments a certainement été le fait de faire voir plutôt que d'expliquer et de présenter d'abord une réalité avant de théoriser. En effet, ce scénario a permis de prioriser les observations et analyses des élèves pour en venir ensuite aux aspects plus théoriques.

Cependant, si la séquence devait être refaite, il serait opportun de tenir compte de différents aspects. Le premier est celui de la temporalité différente d'une classe à l'autre. En effet, des séquences similaires ont été proposées en début d'année à certaines classes et après plusieurs mois de cours à d'autres. Or, s'il est difficile de faire un bilan sur un échantillon aussi restreint, soit quatre classes, il semblerait au vu des questionnaires complétés, que les élèves qui ont pu se familiariser en amont avec les outils et les approches propres à l'Histoire et sciences des religions ont davantage bénéficié des apports de la séquence sur l'OTS ou, en tout cas, ont donné des réponses plus développées que les autres. Un deuxième aspect concerne les contenus des séances données au préalable sur les notions de secte et de NMR (modules 1 et 2). Il aurait été utile de développer davantage certains aspects, notamment langagiers, puisque des mots, par exemple « gourou » ou encore « dérives sectaires », étaient parfois encore notés sans guillemets et apparemment sans distance critique. Un troisième aspect concerne la sélection des dimensions à traiter lors de la séquence. Bien que la palette proposée ait été relativement vaste, d'autres thèmes auraient pu être abordés ou davantage abordés, comme celui de « l'influence », de « l'emprise » ou de « la manipulation », plusieurs fois évoqués dans les réponses aux questionnaires. Certain-e-s auraient également souhaité aborder l'objet d'étude davantage sous un angle psychologique. La thématique d'emprise en contexte religieux aurait été propice à cette approche, en rendant compte là aussi de la complexité du phénomène, en ce sens que toute personne est influençable et que chacun-e peut se retrouver à un moment de sa vie dans une relation se rapprochant de l'emprise (Dessart, 2021, cité dans Farahmand et Salzman, 2021).

Ajoutons que traiter du suicide en classe n'a rien d'anodin, même si cela ne représentait pas le cœur de la séquence. Pour cette raison, de nombreux espaces d'échanges donnant l'occasion d'exprimer les ressentis ont aussi été prévus dans la planification de la leçon.

Enfin, il faut encore rappeler que le fait d'aller à l'encontre d'une stigmatisation n'a pas ici pour finalité une moralisation mais la possibilité d'une analyse rationnelle et plus objective des faits.

5 Retour réflexif au sujet d'un enseignement sur les « sectes » en tant que QSV

D'après Legardez (2006), concevoir une séquence d'enseignement sur une QSV implique plusieurs choix et éventuels obstacles pour l'enseignant-e (Rouiller, 2022a), lesquels sont également valables pour la question des « sectes » qui nous intéresse dans le présent article.

– Se poser la question de la légitimité et de l'objectif de son enseignement

Les « sectes » font l'objet de polémiques et d'attentes sociales diverses et parfois contradictoires : celles des élèves, celles de l'institution scolaire, celles des parents, etc. Les enseignant-e-s font ainsi face à plusieurs obstacles potentiels (qui peuvent aussi être des leviers didactiques), comme les représentations sociales et les éventuelles pratiques et convictions religieuses de leurs élèves qu'ils pourraient sous ou surévaluer, par exemple les représentations fondées sur le visionnage de contenus médiatiques (voir plus haut). Enfin, les enseignant-e-s sont amené-e-s à trancher sur les choix des objectifs d'une telle séquence : transmettre des compétences ou des savoirs¹⁶ – si oui, lesquels ? Faire de la prévention et être dans une approche normative ou une « éducation à » (Audigier, 2015) ? Être dans la transmission de compétences et de savoirs permettant le développement chez l'élève d'une démarche critique et citoyenne¹⁷, ou encore une éducation à « la réflexion éthique » - laquelle prend en compte la dimension émotionnelle ?

– Gérer la vivacité de l'objet d'étude

Baser son enseignement sur une actualité peut être attractif pour motiver les élèves, mais la fluctuation du degré de vivacité de l'objet peut être difficile à gérer si l'organisation de la séquence est totalement dépendante de cette actualité. Un jour les sectes sont dans tous les médias, et le lendemain un autre sujet prend le dessus. Comme les médias, les élèves peuvent vite se passionner pour un sujet puis s'en lasser. Aussi, puisque les QSV engagent des savoirs instables, l'enseignant-e n'est pas à l'abri de devoir se justifier si, par exemple, l'avancement d'une enquête vient contredire les contenus de sa séquence.

– Les conflits de valeurs et la gestion des émotions (des élèves et de l'enseignant-e)

Les QSV mettent en lumière des conflits de valeurs et peuvent donc susciter de fortes émotions (Tutiaux-Guillon, 2015). Il peut être pertinent de les prendre en compte et de les utiliser comme levier didactique. Par exemple, se poser la question de ce qui nous touche personnellement ou collectivement dans le drame de l'OTS. Est-ce l'idée du suicide de masse ? Le meurtre (dont celui d'enfants) ? L'idée d'emprise ? L'irrationalité supposée des croyances et des pratiques du groupe ? Ces éléments sont pourvus d'une charge émotionnelle importante. Quelle place laisser dans une discussion sur des faits si violents à un questionnement sur la liberté religieuse, à la rationalité des acteurs et actrices et au libre arbitre ? Il n'est pas chose aisée de demander à des élèves de faire preuve de neutralité axiologique (Gilbert, 2021) sur l'étude de croyances et pratiques qui ont mené des personnes à la mort, il peut donc être opportun de le conscientiser et de le verbaliser avec les élèves, en évitant un ultra-relativisme.

– La problématisation : décomposer, débattre et classer les savoirs et les enjeux

L'enseignant-e va devoir faire des choix didactiques et pédagogiques sur les éléments qui devront être « activés » ou « réchauffés », par exemple pour susciter un débat. Lors desdits débats, il sera peut-être nécessaire de neutraliser ou de refroidir certains éléments pour préserver la qualité des échanges et maintenir une dynamique propice aux apprentissages.

En fonction des objectifs d'apprentissage, il s'agira, autant pour les élèves que pour l'enseignant-e, de différencier ce qui est de l'ordre du savoir académique, des représentations sociales (par exemple issues de la culture populaire et du traitement médiatique) et des convictions, émotions et valeurs personnelles ou collectives.

¹⁶ Nous entendons ici savoirs dans un sens très large incluant savoirs, savoirs-faire ou des savoirs-être.

¹⁷ Nous sommes conscient-e-s que les « éducation à » ne sont pas toujours exemptes de normativité, notamment en raison de leur visée transformatrice (entre autres des normes, des pratiques et des valeurs) pour la société et parfois utilitariste pour le marché de l'emploi. Toutefois, nous pensons qu'elles se différencient de la prévention par leur visée émancipatrice, réflexive et critique (Roy et Gremaud, 2017).

Bien davantage que de transmettre un contenu, les réflexions en didactique postulent à l'heure actuelle très largement que l'enseignement doit être avant tout le lieu de l'éveil à la pensée critique chez les élèves. Il s'agit d'offrir de développer une aptitude au questionnement rationnel, rigoureux et argumenté sur un objet ou une problématique construite avec elles et eux. Cet apprentissage passe par la maîtrise d'outils intellectuels qu'on trouvera détaillés dans de nombreux articles en didactique cités en introduction.

6 Conclusion : une pensée critique à visée citoyenne

Pour paraphraser Claude Lévi-Strauss, nous n'avons pas cherché à encourager les étudiant·e·s comme les élèves à « fournir les vraies réponses » mais à poser les bonnes questions¹⁸.

La pensée critique se nourrissant également, comme l'a argumenté Gagnon, d'un savoir, d'un contenu (Gagnon, 2016), nous avons fourni quelques éléments de savoir propres à la discipline HSR, principalement méthodologiques, tels que : la critique de notions souvent employées dans les médias et dans d'autres contextes (croyance, folie, irrationalité, authenticité, etc.), la contextualisation et l'historicisation du mouvement concerné et l'énumération des différents facteurs ayant mené au déclin du groupe. Nous avons donc cherché à encourager les étudiant·e·s et les élèves avant tout à une démarche et à un certain regard (celui de l'historien·ne des religions), distancié et réflexif, face à un événement complexe et sensible à appréhender. Les propos notés chez les élèves laissent penser que l'exercice semble plutôt réussi, en tout cas sur la nécessité de prendre du recul sur les propos aux accents parfois méprisants tenus par les médias au sujet des groupes spirituels minoritaires et la nécessité de s'interroger sur la complexité et la multifactorialité pour comprendre le déroulement des événements, le parcours et le vécu des protagonistes.

Aborder sous l'angle que nous avons présenté dans cet article les événements de l'OTS, c'est aussi proposer à l'élève de se former en tant que citoyen·ne à part entière, capable de discernement, de repérer les « faux problèmes », les assertions péremptoires quelles qu'elles soient, de quelque champ qu'elles émanent (journalistique, réseaux sociaux, mais aussi milieu de la recherche ou de l'enseignement) et les remettre en perspective critique. En somme, douter raisonnablement en mobilisant des outils méthodologiques et critiques. Par exemple, douter des discours séducteurs de certains leaders charismatiques comme douter de la pertinence de vue de certains commentaires publics. D'une certaine manière, la capacité à procéder à une enquête en mobilisant des compétences et des savoirs donne le pouvoir de faire des choix éclairés, dans ses pratiques intellectuelles, comme dans sa vie de citoyen·ne. Certes, nous sommes conscient·e·s qu'une démarche critique n'existe pas en soi, qu'elle est liée à son objet et le champ disciplinaire dans lequel on l'exerce (Doussot & Fink, 2018 et 2019). Mais nous sommes enclin·e·s à espérer qu'une telle démarche, forgée dans la discipline HSR, pourrait être adaptée et transférée au traitement de nombreux autres sujets d'actualité qui ne sont pas spécifiquement religieux ou spirituels.



À propos des auteur·e·s

Aline Baumgartner, enseignante d'Histoire et sciences des religions au gymnase et formatrice dans cette discipline à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. aline.baumgartner@eduvaud.ch

Sybille Rouiller, docteure en Sciences des religions, chercheuse associée à l'Institut d'histoire et anthropologie des religions (IHAR) et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en didactique d'Histoire et sciences des religions et en didactique de l'Éducation à la citoyenneté. Ses recherches portent principalement sur les « théories du complot », les conflits de régimes de vérité à l'école et la pensée critique. sybille.rouiller@hepl.ch

Philippe Gilbert, diplômé de l'Université de Lausanne en Histoire comparée des religions, enseignant dans le cadre de l'atelier d'« éthique et cultures religieuses » à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et collaborateur scientifique au Centre intercantonal d'information sur les croyances (CIC), à Genève. Philippe.gilbert@hepl.ch

18 « Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions » (Lévi-Strauss, 1964/2009, p. 11).

Références

- Aldrin, P. (2010). L'impensé social des rumeurs politiques. Sur l'approche dominocentrique du phénomène et son dépassement. *Mots. Les langages du politique*, 92, 23–40.
- Audigier, F. (2015). Chapitre 2. Éducation à ... et préparation à la vie. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25–35). De Boeck Supérieur.
- Bayart, J.-F. (1996). *L'illusion identitaire*. Fayard.
- Bédard, A. (2019, 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui survit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. Télévision suisse romande. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedard-cest-lextraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-urn=urn:rts:video:10761445>
- Bellanger, F. (2000). *L'État face aux dérives sectaires*. Actes du colloque du 25 novembre 1999. Helbing Lichtenhahn Verlag, Faculté de Droit de Genève.
- Bogdan, H. (2006). Death as Initiation : The Order of the Solar Temple and Rituals of initiation. James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 133–153). Ashgate.
- Bringuier, J.-C. (1974). Essai des habits d'académicien pour Claude Lévi-Strauss [vidéo]. Télévision nationale française 1. <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/i06320441/essai-des-habits-d-academicien-pour-claude-levi-strauss>
- Campbell, C. (1972). The Cult, the Cultic Milieu and Secularisation. *A sociological Yearbook of Religion in Britain* (p. 119–136). SCM Press.
- Chemin, A. (2023). *Ne réveille pas les enfants*. Éditions du sous-sol.
- Chryssides, G. D. (2001). Sources of Doctrine in the Solar Temple. Dans James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 117–131). Ashgate.
- Delbos, G. (1993). Eux, ils croient... Nous, on sait... *Ethnologie française*, 23(3), 367–383.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2023). Histoire et sciences des religions. Dans *École de maturité, plan d'études*, Canton de Vaud, 169-171, www.vd.ch/gymnase
- Doussot, S. & Fink, N. (2018). Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique. Dans M. -A. Ethier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 93–108). De Boeck. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/937>
- Doussot, S. & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques : les cahiers Théodile*, 92–103. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3150>
- Église catholique en France. (sd). Accueil Conseil-conciliation, emprise et dérives sectaires dans l'Église catholique. <https://eglise.catholique.fr/conference-des-vevques-de-france/cef/418017-derives-sectaires-dans-des-communauts-catholiques/>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation* [En ligne], 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Éditions Hermann.
- Faivre, A. (1992/2007). *L'ésotérisme*. Presses universitaires de France.

- Farahmand, M., Piraud, M. & Rouiller, S. (2023), "QAnon pastel" ou la surprenante convergence entre conspirationisme politique et spiritualités New Age. *Cyber-ethnographie d'activistes francophones. Anthropologica*, 65(1), 1–29. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6978>
- Farahmand, M. & Salzmann, J. (2021). *La notion d'emprise*. Dossier d'information. Centre intercantonal d'information sur les croyances.
- Frank, K. & Bleisch, P. (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, 70–79.
- Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 103–118.
- Gilbert, P. (2021). La posture laïque face aux « esprits de l'au-delà » : l'apport de la socioanthropologie. *Ressources : Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*, 23, 22–31.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'Histoire et pensée critique*. Presses universitaires de Rennes.
- Grandjean, A. (2022). *Arborescence*. Hélice Hélas.
- Hervieu-Léger, D. (2001). *La religion en miettes ou la question des sectes*. Calmann-Lévy.
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78– 87
- Introvigne, M. (1999). Une dérive vers l'homicide et le suicide. L'Ordre du Temple Solaire. Dans F. Champion et M. Cohen (dir.), *Sectes et démocratie* (p. 300–313). Seuil.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. La Découverte.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les QSV* (p. 19–31). ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les QSV*. ESF.
- Lemieux, C. (2012). Problématiser. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 27–51). PUF.
- Lenclud, G. (1990). Vues de l'esprit, art de l'autre. L'ethnologie et les croyances en pays de savoir. *Terrain*, 14, 5–19.
- Lévi-Strauss, C. (1964/2009). *Les mythologiques : T1. Le cru et le cuit*. Plon.
- Luca, N. (2004/2022). *Les sectes*. PUF.
- Mayer, J.-F. (1996). *Les mythes du temple solaire*. Georg Editeur.
- Mayer, J.-F. (1999). Les chevaliers de l'Apocalypse : l'Ordre du Temple Solaire et ses adeptes. Dans F. Champion et M. Cohen (dir.), *Sectes et démocratie* (p. 205–223). Seuil.
- Mayer, J.-F. (2003). Our terrestrial journey is coming to an end. The last voyage of the Solar Temple. *Relioscope*. <https://english.religion.info/2003/06/12/our-terrestrial-journey-is-coming-to-an-end-the-last-voyage-of-the-solar-temple/>
- Mayer, J.-F. (2014). « Les sectes ». Questions de vocabulaire. Orbis.info@Notes de Jean-François Mayer. Actualités, commentaires et lectures. <https://www.orbis.info/2014/10/les-sectes-questions-de-vocabulaire/>
- Michel, C. (s.d.). *Hygiène mentale* [vidéos]. Chaîne YouTube. <https://www.youtube.com/c/Hygi%C3%A8neMentale>

- Morath, P. & Lemasson, E. (2023). (Réaliseurs). *La Fraternité* [série documentaire]. Point prod. Radio Télévision Suisse.
- Porpora, D. (2006). Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and Religious Experience. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(1), 57–75.
- Rouiller, S. (2022 a.). *Théories du complot et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Rouiller, S. (2022 b.). « Théories du complot » et enseignement de la pensée critique : tensions entre pièges normatifs et relativistes. Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (dir.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig* (p. 207–216). Alphil.
- Radio télévision suisse (2019, le 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedat-cest-lextraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-urn=urn:rts:video:10761445>
- Roy, P. & Grémaud, B. (2017). La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue du développement durable. Dans Roy, P., Pache, A. & Grémaud, B. (dir.), *Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue de la HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 22, CAHR, Fribourg, 104–123.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 139–150). De Boeck Supérieur.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, 16, 9–28.
- Wallis, J. (2006). Crises of Charismatic Authority and Millenarian Violence: The Case of the Order of the Solar Temple. Dans James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 105–116). Ashgate.
- Weber, M. (1922/2002). *Économie et société, T.1: les catégories de la sociologie*. Pocket.

Annexe 1

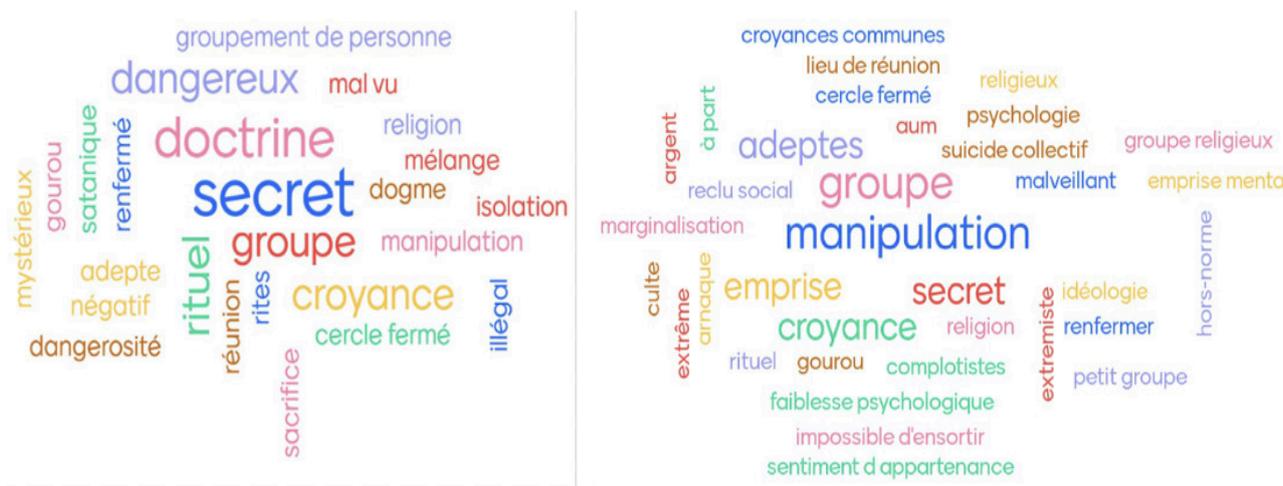


Fig. 1: Les représentations des élèves du gymnase, avant la séquence, sur la notion de secte ont été collectées à l'aide d'un outil numérique (Mentimeter) . Il s'agit du relevé des volées 2022-2023 pour le premier et 2023-2024 pour le second.

Annexe 2

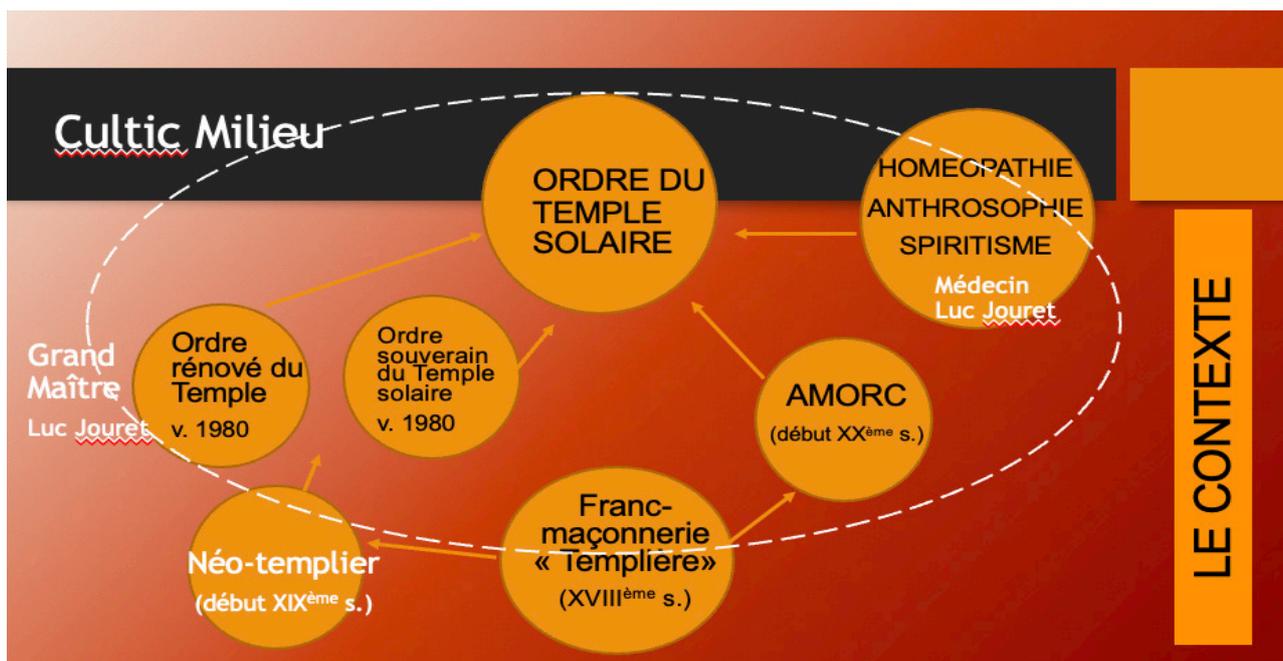


Fig. 2: Exemple de schéma utilisé durant les séquences au gymnase.