

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent de nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation, de la formation et dans la société d'aujourd'hui.



Collectif

Culture et création : approches didactiques

ISBN 979-10-91901-33-8



9,90 €



EDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain



COÉDITION

COÉDITION

UNIVERSITÉ DE TECHNOLOGIE DE BELFORT-MONTBÉLIARD / HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUD / ÉDITIONS ALPHIL

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia
Giacco et Sabine Châtelain

Prix de vente livre PDF : 9,90 euros

Parution : juillet 2018

livre PDF

ISBN 979-10-91901-33-8



9 791091 901338

Contenu

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent des nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation et de la formation et dans la société d'aujourd'hui.

Auteurs

Raphaël Brunner, Sabine Chatelain, Séverine Desponds Meylan, Thierry Dias, John Didier, Grazia Giacco, Nicole Goetschi Danesi, Anja Küttel, Moira Laffranchini Ngoenha, Vincent Marbacher, Yves Renaud, Yvan Schneider, Tilo Steireif

COÉDITION DU PÔLE ÉDITORIAL DE L'UTBM, DE LA HAUTE
ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD (SUISSE) ET
DES ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES (SUISSE)

Coédition UTBM – HEP Vaud – Alphil



Caractéristiques techniques

Format 16 x 22 cm / 232 pages

Edition

Coédition du Pôle éditorial de l'UTBM, de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse) et des Éditions Alphil-Presses universitaires (Suisse)

Diffusé-Distribué par

- Le Comptoir des presses d'universités (pour les particuliers)
86, rue Claude Bernard – 75005 Paris
Horaires : du lundi au vendredi de 10h à 19h et le samedi de 11h à 19h
Tél. +33 (0)1 47 07 83 27
<http://www.lcdpu.fr/editeurs/utbm/>
- CiD (pour les professionnels)
18-20, rue Robert Schuman
94220 Charenton-le-Pont
Tél. +33 (0)1 53 48 56 30
- En librairies

Pour plus d'informations

Directeur de publication
Ghislain Montavon, directeur de l'UTBM
Pôle éditorial de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard
Site de Sevenans – 90010 Belfort cedex
Tél. +33 (0)3 84 58 32 72
Contact : editions@utbm.fr

Notre catalogue accessible sur :
<https://www.utbm.fr/editions/>

Présentation des auteurs

- **Raphaël Brunner** : Haute École Pédagogique du canton du Valais, École cantonale d'Art du Valais (ECAV), Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Sabine Chatelain** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche pédagogie et psychologie musicale. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Séverine Desponds Meylan** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des sciences humaines et sociales
- **Thierry Dias** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des mathématiques et des sciences de la nature
- **John Didier** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Grazia Giacco** : École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Université de Strasbourg, EA 3402 ACCRA – Approches contemporaines de la création et de la réflexion artistiques. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Nicole Goetschi Danesi** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Anja Küttel** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik
- **Moira Laffranchini Ngoenha** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes. Groupe de Recherche en Éducation et Pédagogie Interculturelle [GREPI]
- **Vincent Marbacher** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik
- **Yves Renaud** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactique du français
- **Yvan Schneider** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Tilo Steireif** (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier,
Grazia Giacco et Sabine Châtelain

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Entre culture et création : questionner l'espace de création du savoir.
John Didier et Grazia Giacco

Une barque sur l'océan : entre culture et création.
Grazia Giacco

Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?
Thierry Dias

L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode.
Yves Renaud

L'art comme dispositif de production.
Raphaël Brunner

Culture et création en éducation nutritionnelle.
Yvan Schneider

Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique.
John Didier

« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances.
Séverine Desponds Meylan

La culture source de création ?
Moira Laffranchini Ngoenha

Des références culturelles pour stimuler la création : entrave ou moteur ?
Sabine Chatelain

Témoignages

Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice.
Anja Küttel et Vincent Marbacher

Le musée de classe : de l'instruction à la création.
Nicole Goetschi Danesi

Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé.
Tilo Steireif

Séverine Desponds

« Bricoler » pour enseigner
les faits religieux aux jeunes
élèves : risques et chances

« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances

Séverine Desponds

L'enseignement sur les faits religieux est dispensé sous diverses formes dans les écoles européennes (WILLAIME, 2014) – quand bien même une laïcité anti-religieuse⁸⁰ ou l'influence persistante des traditions d'enseignement confessionnel peuvent lui porter ombrage. En général, cet enseignement, conçu comme ancré en sciences humaines et sociales, s'adresse aux élèves du collège et du lycée et porte sur des productions culturelles : « récits fondateurs », « grands textes » et œuvres d'art, principalement. Cependant, dans cet exposé, nous nous intéresserons moins au contenu de l'enseignement des faits religieux qu'aux moyens de celui-ci, c'est-à-dire aux démarches et aux activités utilisées pour faire connaître et comprendre les faits religieux aux élèves jeunes (surtout entre 6-12 ans).

Bien souvent, les démarches proposées par les manuels scolaires pour le collège et le lycée sont liées à des activités purement mentales – mémorisation pour les plus jeunes, analyse et déduction pour les plus âgés – et résultent en une production écrite – paragraphes, exposés rédigés, textes à trous, ou encore mots croisés, petites phrases à rédiger pour les plus jeunes. Hors manuels scolaires, des enseignants guident aussi des activités plus variées sous la forme d'un exposé oral, de la conduite d'un entretien, de visites de lieux de culte, par exemple. Pour les élèves plus jeunes, la discussion est un moyen préconisé. Parfois, les manuels proposent des

80. Sur la laïcité anti-religieuse et les autres modèles de laïcité, voir Baubérot (2015).

activités créatrices ou, plus modestement, des « bricolages »⁸¹, et par ceci, j'entends des activités réalisées à la main, avec une création en volume. Cet article vise donc à présenter et analyser quelques enjeux religieux, culturels et didactiques dont sont imprégnés trois types d'activités de « bricolage » proposées aux élèves.

Pourquoi donc ramener les thèmes conjoints de la création et de la culture, qui font l'objet du présent volume, au bricolage et à ses variantes ? Nous aurions pu discuter du rôle de la création et de la culture dans les religions, des thèmes nobles, riches et colorés, amenant à fréquenter les théologiens, les philosophes et les artistes et dont l'un des intérêts est de permettre d'enseigner une culture générale en matière de religions et d'art qui fait souvent défaut aux élèves⁸². Bien souvent attribut du divin, faisant l'objet de mythes, la création est aussi un acte fort significatif dans le domaine religieux. En sciences des religions également, il suffit de rappeler que les religions, en tant que systèmes discursifs, sont créées par l'humain⁸³, pour opérer un effet de mise en abyme. Toutefois, nous ne développerons pas ici ces aspects.

Il nous paraît plutôt important de questionner les activités de « bricolage », car ces activités constituent une part importante de l'enseignement chez les jeunes élèves, en particulier au cycle 1 de l'école enfantine et primaire (4-8 ans environ). L'emphase mise sur les bricolages en général dans les petites classes semble d'autant plus légitime qu'elle répond à des impératifs didactiques liés à une norme pédagogique anti-traditionnelle qui s'applique davantage aux premiers degrés d'enseignement. Cette norme se compose notamment de l'idée que l'élève doit être actif (pédagogie active) et que l'enseignement doit se baser sur ses centres d'intérêt, notamment le jeu⁸⁴. En matière d'enseignement sur les faits religieux, les bricolages sont parfois envisagés comme activité⁸⁵. Lorsque c'est le cas, ils

81. Nous empruntons volontiers à Lévi-Strauss sa définition du bricolage : « D'ailleurs, une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler "première" plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de bricolage. Dans son sens ancien, le verbe bricoler s'applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l'équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident : celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle. Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art » (1962 : p. 26).

82. Sur l'inculture religieuse, voir Debray (2002).

83. Voir, sur cette perspective, Smith (2014). Nous nous inscrivons ici dans une matrice disciplinaire qui peut être réductionniste ou nominaliste, mais en aucun cas phénoménologique. Sur ces trois types de matrice, voir Meylan (2015).

84. Sur les méthodes pédagogiques et les caractéristiques de l'idéal-type de l'enseignement traditionnel ou anti-traditionnel, voir Bru (2015).

85. Certes, les bricolages réalisés sur le thème de Pâques et de Noël, sont extrêmement nombreux – mais ils ne sont pas réalisés dans une perspective de sciences humaines.

sont « offerts » comme un moment récréatif, en large partie pour plaire aux élèves. L'activité proposée ne semble pas pensée pour son apport de connaissances et dans son rapport aux cultures.

Le contexte dans lequel les observations de cet article se situent est celui de l'enseignement de la branche scolaire suisse francophone au sein de laquelle les faits religieux sont étudiés de préférence, c'est-à-dire l'*éthique et cultures religieuses* (dorénavant ECR)⁸⁶. La plupart des activités discutées ci-dessous (pour les catégories 1 et 2 des bricolages) figurent dans les manuels suisses romands pour les élèves de 6 à 10 ans édités par la maison Enbiro/ Agora^{87/88}. Le contexte suisse francophone n'est pas globalement laïque, mais les manuels et l'enseignement sont conçus comme neutres du point de vue des confessions religieuses. Nous avons affaire ici à une branche qui se sécularise lentement et progressivement depuis la fin du XX^e siècle (ROTA, 2015). Ses disciplines académiques de référence appartiennent aux sciences humaines et sociales des religions depuis les années 2000, mais l'acquisition de connaissances disciplinaires n'en est pas la visée exclusive : l'ECR est également présentée comme une éducation au vivre ensemble⁸⁹ par le Plan d'études romand. En effet, le dialogue inter-religieux et l'acquisition de compétences interculturelles sont également au fondement de la branche scolaire (CIIP, 2010a : p. 68). Par conséquent, les manuels destinent autant l'élève à acquérir des savoirs ancrés en sciences humaines et sociales des religions qu'à « découvrir » des traditions, la « sienne » et celle « des autres »⁹⁰, en accord avec le Plan d'études romand⁹¹. Le modèle didactique sous-jacent est *expérientiel* (*lebensweltlich*, FRANK & UEHLINGER, 2009) quand bien même des éléments culturels sont proposés à découvrir aux élèves et qu'il n'est pas question, pour les concepteurs de manuels scolaires, de proposer un enseignement confessionnel.

86. Sur les variations cantonales de l'enseignement sur les faits religieux, voir Rota (2015).

87. Voir Dutoit, Girardet & Schwab, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 ; Dutoit, Girardet, Kissou & Schwab, 2002, 2004 ; Dutoit, Girardet & Gotheil, 2010. Cette maison édite les seuls manuels d'ECR acceptés par les cantons pour les collections de classe aux cycles primaires en Suisse francophone (ROTA, 2015).

88. Dans un cas, il sera fait référence à une activité proposée dans un livre de la collection « Arts visuels & » (LE GALL & MORIN, 2012).

89. Sur certains aspects de l'ECR comme « éducation à », voir Desponds (2015) et Desponds, Fawer Caputo & Rota (2014).

90. Il n'est pas possible ici d'analyser l'ensemble du corpus constitué par les manuels officiels romands d'ECR, mais on pourra constater cette tendance, par exemple, dans Dutoit, Girardet, Kissou & Schwab (2002) ou dans Dutoit & Girardet (2011).

91. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a : p. 70-71 ; 2010b : p. 108-111).

PREMIER TYPE DE BRICOLAGE : REPRODUCTION D'OBJETS PÉRI-RELIGIEUX POUR PARTICIPER

La plupart des bricolages proposés dans les manuels d'ECR sont rattachés au thème des fêtes religieuses. Ce premier type d'activités comprend de nombreuses recettes culinaires : pain d'épices pour Noël, chorba pour le jeûne du Ramadan. Des propositions de fabrication d'objets en deux ou trois dimensions s'y ajoutent, tels qu'une *dreidl* en carton (toupie de Hanoukkah), une couronne de l'Avent en lien avec Noël ou encore des *rangoli* (motifs réalisés par les femmes hindoues de l'Inde du Sud en particulier au moment de la fête de Diwali), par exemple (DUTOIT *et al.*, 2007b : p. 173-174 ; 2010 : p. 18 et p. 29). Ce sont des activités sympathiques et apparemment simples, facilement réalisables en une période d'enseignement. Placées en général à la fin d'une séquence d'un enseignement frontal, elles récompensent les élèves pour leur travail par une expérience ludique ou gustative. Le thème des fêtes, positif, paraît idéal pour motiver les élèves.

L'activité relève ici d'une visée interculturelle et inter-religieuse et poursuit également un objectif affectif, le but étant de provoquer l'adhésion de l'élève à la leçon et de lui faire plaisir. L'apport de connaissances sur les faits religieux est maigre, car il y a peu de données travaillées au-delà de la découverte de l'objet lui-même. Le dispositif ne permet pas de clarifier, aux yeux des élèves, les enjeux de significations des traditions, car l'objet devient l'emblème de la tradition, à goûter ou à toucher : il fonctionne comme une illustration de la séquence. La construction d'un rapport au savoir *sur* les religions semble difficile par ces bricolages – dont ce n'est visiblement pas le but. Il s'agit davantage d'un rapport non médié, participatif, aux traditions religieuses elles-mêmes, qui se construit en se passant d'explicitations : comme « ils » le font, nous le faisons.

C'est notamment le cas du bricolage d'une « Torah » dont l'examen nous montre que l'objet fonctionne comme emblème du judaïsme, religion qui fait l'objet de la séquence dans laquelle le bricolage s'insère. Il est proposé aux élèves de construire rapidement un rouleau avec deux crayons, du scotch et une feuille de papier afin de leur permettre de comprendre, par le geste, la façon dont on enroule et déroule un tel document. Le but est d'expérimenter en quoi un rouleau de la Torah diffère d'un livre ordinaire (DUTOIT *et al.*, 2002 : p. 82). L'activité demande très peu de moyens. La Torah illustre sans doute, pour les concepteurs du manuel, l'importance de la « Parole de Dieu » dans le judaïsme. L'apprentissage réalisé grâce au bricolage lui-même et au geste qui l'accompagne est hélas

ici très faible, ce qui nous montre l'importance du contexte didactique dans lequel s'insère le bricolage. On peut imaginer que, s'il faisait partie d'une séquence d'histoire sur les développements de l'écriture et le papier au fil du temps, notamment dans l'Antiquité, l'activité aurait du sens mais, pour comprendre le judaïsme, elle en a peu. Il ne s'agit de mettre en valeur que la manière antique de lire – ce qui pourrait avoir comme biais d'archaïser le judaïsme. Comme, de plus, la Torah (et la synagogue) est étudiée en lien avec la vie de Jésus, le bricolage occulte le fait qu'aujourd'hui, dans la pratique privée, on peut lire la Torah sur une liseuse électronique ou dans un livre relié par la tranche. Du point de vue des apprentissages sur le fait religieux, l'activité ne dit rien des précautions rituelles qui sont prises pour la lecture de la Torah dans la synagogue, sur les fêtes et les rites qui lui sont liés, sur sa fabrication. Or, il serait intéressant d'attirer l'attention sur l'usage qui en est fait, en lien avec les enjeux mémoriels, rituels et les processus de sacralisation ou encore de fabrication.

Une telle approche, par reproduction d'objets religieux, pourrait présenter un risque de blasphème ou d'atteinte à la liberté de religion, risques renforcés dans le cas où ils seraient aussi utilisés en imitant les activités religieuses. Ce genre d'activité évoque les approches qui visent à *montrer* les religions en classe, via des objets liturgiques, à les observer, les toucher, les installer – dans une pédagogie inspirée de la leçon de choses, et pour contourner la lourdeur des dispositifs pédagogiques liés aux visites des lieux de culte. Homan (2000) a critiqué cette approche, arguant que cette rencontre tactile décontextualisée ôte aux objets leur caractère « spécial », les déconsacre. Contrairement à lui, nous estimons qu'une séquence mettant l'objet religieux au centre de l'attention permet justement d'entrer dans une démarche de sciences humaines, à condition qu'il serve de point de départ et non de point d'arrivée : apprendre que la fabrication d'objets liturgiques et que leur usage sont soumis à de nombreuses règles, dont l'existence même crée la sacralité, fait entrer l'élève dans les coulisses de la création religieuse, par exemple. Autrement dit, cette activité, pour prendre sens, doit s'insérer dans une autre séquence, dans laquelle le bricolage – la création de l'objet – organise les apprentissages.

Les concepteurs de manuels sont bien entendu sensibles aux risques de blasphème et de prosélytisme et c'est pourquoi ils ont tendance à les contourner : nous pouvons remarquer que le biais favorisé consiste à proposer des activités et des objets que nous appellerons péri-religieux, qui semblent présenter moins de risques. Autrement dit, le thème des fêtes correspond souvent aux activités et objets réalisés dans le cadre extra-liturgique et extra-ecclésial. En effet, la Torah bricolée fait exception

dans les manuels scolaires. Premièrement, ces manuels favorisent les objets d'usage ou de fabrication familiale ou enfantine, puis les objets d'origine folklorique, comme les masques, enfin, les objets liés aux fêtes non-monothéistes (par exemple, une marionnette de dragon pour le Nouvel An chinois). Les activités mobilisant ces objets sont celles que les autorités religieuses chrétiennes – et à leur suite, le sens commun – ne considèrent pas comme de « véritables » actes religieux, comme le seraient par exemple des prières et des sacrifices. Avec ce type d'activités, le risque de blasphème s'éloigne. Pourtant, pour certaines traditions, notamment hindoues, juives et musulmanes, des actes rituels centraux pour les croyants sont réalisés à la maison, notamment par les mères⁹². Proposer ces activités pose des difficultés d'un autre genre : en termes épistémologiques et, par continuité, en termes d'apprentissage. En effet, d'un point de vue non théologique (chrétien) mais anthropologique, les activités qui sont réalisées par les familles peuvent être considérées comme autant religieuses que celles qui sont menées par les autorités religieuses et/ou dans les lieux saints. Dans la « topographie » des phénomènes religieux proposée par J. Z. Smith (2014), les religions civiques et étatiques centrées autour des temples ne sont qu'une des modalités de déploiement des phénomènes religieux. Il rappelle l'existence de la sphère de la religion domestique, « par nature peu spectaculaire », ne revêtant pas « nécessairement les traits que nous associons à "la religion" » (SMITH, 2014 : p. 85). Qualifier implicitement les activités enfantines et familiales de non-religieuses est donc discutable dans cette perspective, notamment parce que cette dernière est ethnocentrique⁹³.

DEUXIÈME TYPE DE BRICOLAGE : CRÉATION D'OBJETS PSEUDO-RELIGIEUX POUR COMPRENDRE

Nous avons vu auparavant que des bricolages proposaient de reproduire, au risque parfois de parodier, des objets péri-religieux liés à une tradition religieuse particulière, dans la lignée de la leçon de choses. Une autre approche, plus rare, consiste à proposer la création d'un objet qui ne relève pas d'une tradition particulière, mais relève d'une catégorie d'objets festifs et/ou religieux. L'approche est alors comparatiste et transversale

92. Pour l'hindouisme, voir Narayanan (2000).

93. Nous ne souhaitons pas affirmer ici qu'il est nécessaire de supprimer les bricolages d'objets péri-religieux, mais que la réalisation de ceux-ci doit être réfléchie au même titre que d'autres types d'activités scolaires. Il s'agit, au fond, de réhabiliter le potentiel didactique de ce type d'activités pour un enseignement ancré en sciences humaines.

et l'activité va durer plus d'une période, de façon ponctuelle ou suivie. C'est le cas, par exemple, d'une activité modeste qui consiste à construire un « arbre à vœux » en lien avec l'étude des fêtes, notamment le Nouvel An chinois (DUTOIT *et al.*, 2010 : p. 11). Les élèves rédigent leurs propres vœux pour leurs camarades et les collent sur un dessin où ils figureront tous. Dans une démarche plus audacieuse en didactique des arts visuels, les élèves construisent des amulettes factices, des « gri-gris », en lien avec une visite de musée (LE GALL & MORIN, 2012 : p. 28). Là, c'est la fonction apotropaïque qui sera discutée. Ces activités ne reproduisent pas un objet singulier « modèle », mais proposent une tâche qui s'inspire du sens d'un rite et de sa fonction en lui donnant une forme laïque, acceptable et positive. Si la logique demeure interculturelle et expérientielle, elle construit aussi un rapport au savoir, car l'explicitation par l'enseignant est ici inévitable. On ne pourra faire l'économie de discuter avec les élèves de la fonction sociale du rite, en l'occurrence pour que les élèves comprennent la consigne : la tâche ne peut être exécutée indépendamment d'un contexte didactique. Nous appellerons ce type d'activités pseudo-religieuses dans le sens où les bricolages s'inspirent d'objets religieux pour créer un objet de fiction culturelle, sans qu'un objet sacré d'une religion spécifique ne soit reproduit.

Ce type de bricolage s'inspire non seulement des objets religieux, mais aussi des rites, et pourrait de ce fait empiéter tout autant que le type précédent de bricolage sur la liberté religieuse des élèves provenant de familles sensibles à leurs droits religieux. Le risque est atténué, car l'enseignant laisse ici l'élève créer la forme et le message spécifique de l'objet, sans empiéter sur ses convictions. Ainsi, l'élève n'est pas amené à participer à une tradition particulière. Cependant, on remarquera également que les séquences prennent le détour d'univers religieux non occidentaux, ce qui permet d'éviter la création à partir de catégories monothéistes et la confrontation avec des sensibilités religieuses présentes en classe. Mais, en filigrane, l'enseignant court le risque corollaire de rendre exotique l'Autre en en faisant un personnage superstitieux, dans une fiction ethnographique. Il serait important ici de proposer aussi au regard de l'élève des amulettes ou des porte-bonheur tirés du monde occidental, croyant et athée⁹⁴.

94. Par exemple, en regardant ce que les conducteurs et conductrices accrochent au rétroviseur de leur voiture : chapelet, attrape-rêves et autres objets religieux protecteurs.

TROISIÈME TYPE DE BRICOLAGE : CRÉATION DE SCHÉMAS CONCRETS POUR PENSER

Enfin, le bricolage en classe d'ECR n'a pas forcément vocation à créer un objet religieux ou pseudo-religieux. Il peut également produire un objet qui représente un discours *sur* les religions, dans une démarche de *secondarisation* (BAUTIER & GOIGOUX, 2004). Il s'agit ici de donner corps, par une schématisation en volume, à une étude de faits religieux basée sur des concepts opératoires, plutôt que de matérialiser en classe les religions elles-mêmes. Dobi donne un exemple d'une telle démarche, par l'habillage de boîtes de chaussures, les « boîtes à rite » (2015). Bien entendu, et c'est une difficulté de la démarche, ce type d'objet ne peut être réalisé en une période, car il matérialise le fil de la pensée et implique une attitude d'enquête. Nous n'avons malheureusement pas trouvé cette démarche proposée dans les manuels scolaires romands officiels d'ECR, sans doute parce que l'ECR est généralement considérée par les autorités scolaires comme une branche mineure et ne bénéficie que de très peu de temps d'enseignement à la grille horaire. Cependant, les éditions Enbiro/ Agora joignent une émission télévisuelle *C'est pas sorcier* (BASSO-BONDINI, 2011) à un manuel récent (DUTOIT *et al.*, 2011). Ces émissions mettent en scène plusieurs comédiens dont l'un, Jamy, utilise du matériel créé pour l'occasion, qu'il manipule pour expliquer des phénomènes aussi complexes que les liens sémantiques et historiques existant entre les trois monothéismes. L'intérêt des objets bricolés pour comprendre n'est probablement pas étranger à cet ajout de la maison d'édition.

Réalisé par l'élève, le bricolage peut être mobilisé pour travailler différents types de processus cognitifs. Il pourrait être mobilisé plus souvent, comme c'est le cas dans l'apprentissage des langues étrangères, pour créer du matériel de mémorisation. Mais celui-ci peut également viser à comprendre en représentant les apprentissages – allant du simple « poster » au mobile –, mettant en volume une enquête en cours ou ses résultats, tissant des liens visibles entre des questionnements et des réponses. Enfin, l'activité de bricolage peut constituer l'évaluation d'une séquence, finale ou formative. Sa forme permet à l'enseignant de parler avec l'élève de ses apprentissages grâce au commentaire sur la forme de l'objet et grâce à la matérialisation du fil de la pensée (schémas).

Un objet réalisé dans le cadre d'un bricolage implique des gestes qui rendent visibles des processus complexes ou abstraits : le collage ou l'accrochage de différentes matières, par un velcro, un aimant, du tissage, des nœuds ou un emboîtement, permet de faire se succéder les significations

différentes d'un même phénomène, de mettre en valeur les liens existants entre plusieurs dimensions. Au fil de la séquence peuvent s'ajouter des éléments symbolisant des faits (par exemple, des perles) sur des supports qui peuvent être reliés entre eux pour figurer les liens significatifs, comme des fils de laine tissant un « quipu » personnel, et des étiquettes sur lesquelles s'affichent un petit vocabulaire précieux pour penser et analyser.

Le *pop-up* et les bricolages avec contenants permettent de mettre en scène les significations ou de travailler la fabrication du sens par l'histoire. Une boîte à chaussures peut contenir, au départ d'une séquence, des objets emblématiques d'un thème, puis des questions rédigées sous des points d'interrogation. Les textes, images, objets qui permettent de répondre sont collés ou accrochés sur les différentes parois de la boîte. L'objet peut être utilisé de manière dynamique en ôtant, ouvrant, ajoutant des éléments pour accompagner la parole.

Au fond, ce type d'activités présente ici le même potentiel à l'égard de la représentation, de la compréhension et de l'analyse de la complexité que les applications et les logiciels permettant de créer des cartes heuristiques ou des « *PowerPoint* » améliorés, pour un coût moindre et en mobilisant davantage le mouvement et la discussion. Il s'agit de mettre en trois dimensions des représentations que nous avons l'habitude de voir dans le monde virtuel.

L'avantage de cette démarche réside également dans la quasi-absence du risque de blasphème. Pouvoir enseigner la complexité de phénomènes permet non seulement de s'inscrire en sciences humaines et sociales, mais rend aussi justice aux faits religieux en en offrant une représentation non simpliste – et non simple, ce qui constitue bien entendu la difficulté de l'approche. Un autre avantage de ce type d'approche provient du fait que l'élève passe moins de temps à écrire et davantage à lire, comprendre et exercer des capacités transversales. En effet, l'écriture mobilise encore beaucoup d'énergie des jeunes élèves, sans compter celle qu'elle demande aux élèves qui, pour une raison ou une autre, ont des difficultés importantes en français.

Nous avons vu que les bricolages dans l'enseignement de l'ECR présentent plusieurs défis et plusieurs risques. Faut-il pour autant renoncer à enseigner les faits religieux au moyen d'activités créatrices et n'employer que des activités de lecture, d'analyse d'images et de discussion ? Nous pensons, au contraire, que les activités créatrices et l'objet à manipuler peuvent et doivent être au cœur d'une approche des faits religieux ancrée en sciences humaines et, même, que les activités créatrices

sont un moyen privilégié pour enseigner en sciences humaines, car elles mettent en valeur le procédé de fabrication de la culture et préviennent un enseignement mystificateur.

Mais pour mettre les activités donnant lieu à des bricolages au centre, il faut repenser leur place dans la séquence, l'objectif qui leur est assigné et leur rapport à des concepts opératoires : autrement dit, que permettent-elles de concevoir comme savoir fondamental sur les religions en tant que phénomènes humains ? Les activités favorisant l'expérimentation peuvent et doivent viser non à reproduire en priorité des activités réalisées par les communautés religieuses ou par les familles dans l'exercice de leurs croyances (logique « émiqque »), mais à comprendre des fonctionnements (logique « étiqque »)⁹⁵. Si le projet est ambitieux, car il impose aux enseignants de bien connaître les phénomènes étudiés avec les élèves et de disposer d'un éventail de techniques d'assemblage, il constitue une piste pour ancrer l'enseignement des faits religieux dans une approche non confessionnelle et non expérientielle et pour valoriser des capacités d'apprentissage parfois sous-estimées.

Références

- BASSO-BONDINI, V. (réal.). (2011). Un dieu, trois religions. In *C'est pas sorcier*. Paris : France 3.
- BAUBÉROT, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-99.
- BRU, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Plan d'études romand – Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Plan d'études romand – Cycle 2. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob/Sceren CNDP.
- DESPONDS, S. (2015). Un profil de l'éducation à la paix par l'Éthique et cultures religieuses en Suisse romande : compte rendu du curriculum et de manuels. *Didactica Historica*, 1, 99-104.
- DESPONDS, S., FAWER CAPUTO, C., & ROTA, A. (2014). Enseignement religieux et demandes sociales : une perspective socio-historique et didactique à partir des manuels scolaires vaudois. In J.-P. Willaime (Ed.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (pp. 83-99). Paris : Riveneuve.

95. Sur les notions étiqque/émiqque en histoire et sciences des religions, voir McCutcheon (1999).

- DOBI, C. (2015). Die Ritualkiste als Methode für einen kompetenzorientierten Unterricht zum Thema Übergangsrituale. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 117-128. Repéré à http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_zfrk_unterricht_dobi.pdf.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., KISSOU, & SCHWAB, C. (Eds.). (2002). *Au fil du temps. Méthodologie*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., KISSOU, & SCHWAB, C. (Eds.). (2004). *Au fil du temps. Méthodologie*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2002). *Au fil du temps*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2003). *Au fil du temps*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2005). *Un monde en couleurs*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2007a). *Un monde en couleurs*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2006). *Un monde en couleurs. Méthodologie*. Vol. 1. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & SCHWAB, C. (Eds.). (2007b). *Un monde en couleurs. Méthodologie*. Vol. 2. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., GIRARDET, S., & GOTHEIL, R. (dir.). (2010). *Fêtes sans frontières*. Lausanne : Enbiro.
- DUTOIT, Y., & GIRARDET, S. (2011). *Sur les traces d'Abraham. Méthodologie*. Lausanne : Enbiro.
- FRANK, K., & UEHLINGER, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. In F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak, & P. Philibert. (Eds.). *Le fait religieux et son enseignement* (pp. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- HOMAN, R. (2000). Don't Let the Murti Get Dirty The Uses and Abuses of Religious "Artefacts". *British Journal of Education*, 23(1), 27-37.
- LE GALL, Y., & MORIN, N. (2012). *Arts visuels et cultures du monde*. Vol. 2. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- MCUTCHEON, R. T. (Ed.). (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A Reader*. London : Cassell.
- MEYLAN, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85-94. Repéré à http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2015_01_rdsr_didactique_meylan.pdf.
- NARAYANAN, V. (2000). Diglossic Hinduism: Liberation and Lentils. *Journal of the American Academy of Religion*, 68 (4), 761-779.
- ROTA, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Gollion : Infolio.
- SMITH, J. Z. (2014). *Magie de la comparaison et autres essais d'histoire des religions*. Genève : Labor et Fides.
- WILLAIME, J.-P. (Ed.). (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*. Paris : Riveneuve.