



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

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

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.008>

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>



© Claude Welscher, 2015

La religion des autres

Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions

Claude Welscher

L'option gymnasiale Histoire et sciences des religions envisage les questions religieuses sous l'angle des sciences humaines. La « neutralité scientifique » de cette démarche peut devenir paradoxale ou créer une « zone de non-droit pédagogique » dès lors que certain-e-s étudiant-e-s abordent le cours dans une optique croyante. L'enseignement semble alors les mettre en jeu comme des « objets d'étude », parler de ces élèves à la troisième personne alors qu'ils et elles sont présents et par ailleurs considérer leur parole de foi sans validité.

Sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines, une épistémologie de l'équivocation (égale dignité des paroles) permet de raisonner en termes de versions pratiques et de formes de vie (Wittgenstein), plutôt que selon un clivage vrai/faux ou croyant-e/non-croyant-e. Elle prête ainsi attention à la diversité des voix en présence, leur permet de se répondre, sans que l'une d'entre elles ne prenne un ascendant décisif sur les autres ni même exiger qu'elles ne s'accordent.

Zusammenfassung

Das gymnasiale Ergänzungsfach „Histoire et sciences des religions“ thematisiert Religionsfragen unter dem Blickwinkel der Kulturwissenschaften. Die „wissenschaftliche Neutralität“ dieses Zugangs kann paradox werden bzw. zu einer unsachgemässen Pädagogik führen, sobald Schülerinnen und Schüler mit einer glaubensbestimmten Optik an die Themen herangehen. Der Unterricht bringt sie als „Untersuchungsgegenstand“ ins Spiel, spricht von diesen Schülerinnen und Schülern in der dritten Person, obschon sie anwesend sind, und zudem werden ihre Glaubensbekenntnisse als ungültig betrachtet. Ohne auf kulturwissenschaftliche Paradigmen zu verzichten, erlaubt eine Epistemologie der Gleichwertigkeit aller Stimmen (Equivocation), mittels Begriffen wie Praxis oder Lebensform (Wittgenstein) eher Schlüsse zu ziehen, als mittels der Differenzen wahr/falsch oder gläubig/ungläubig. Eine solche Herangehensweise achtet auch auf die Diversität der anwesenden Stimmen und erlaubt ihnen aufeinander einzugehen, ohne dass eine der Stimmen einen entscheidenden Einfluss auf die anderen ausübt oder gar verlangt, sich zu einigen.

Abstract

The gymnasiale option “History and sciences of religions” deals with religious questions from the standpoint of the human sciences. The “scientific neutrality” of this approach may become paradoxical or create a “pedagogical no-go zone” if some students take the course with a standpoint of religious belief. The teaching can then seem to challenge them personally as “objects of study”, to refer to them in the third person although they are present, and moreover treat their faith as invalid. Without abandoning the paradigms of the human sciences, an epistemology of equivocation (equal worth of utterances) makes it possible to think in terms of practical versions and of forms of life (Wittgenstein), rather than a true/false or believing/non-believing dichotomy. It also takes account of the diversity of the voices present, and enables them to answer one another, without any one of them taking a decisive primacy over others or even requiring them to agree.

C'est sous un titre commun que paraissent cet article et celui de Nicole Durisch Gauthier, également inséré dans cette Revue. Plusieurs années durant, nous avons enseigné l'Histoire et sciences des religions dans le même établissement du post-obligatoire. Ces deux textes se font écho pour proposer une réflexion croisée sur un enjeu particulièrement vif de cet enseignement, à savoir la façon dont il engage celles et ceux qui y participent. Le discours des sciences humaines sur les questions religieuses est d'autant moins anodin lorsqu'il s'adresse à des étudiant-e-s qui n'ont que très rarement l'aspiration à devenir historien-ne-s des religions et qui abordent le cours au travers de questionnements personnels au sujet de leur appartenance, de leur foi ou, au contraire, de leur perplexité ou de leur défiance à l'endroit du « religieux ». Se pose alors la question de l'espace et de la voix qui peut être donnée à ces motivations et à ces interpellations.

« Si vous parlez à Dieu, vous priez,
si Dieu vous parle, vous êtes schizophrène. »

Thomas S. Szasz, *The second Sin*

1 Des évidences à l'épreuve de la classe

Lorsque, en 1999, nous avons mis sur pied l'option complémentaire « Histoire et sciences des religions » au Gymnase de Beaulieu (Canton de Vaud), l'inscription de cet enseignement dans un cadre « strictement laïc » nous paraissait à ce point évident que c'est à peine si nous l'avons questionné. Il en allait de même pour les méthodes : la culture religieuse telle qu'enseignée au gymnase relevait des sciences humaines et à ce titre procédait avec des approches issues de la sociologie, de l'histoire, de l'anthropologie – et pourquoi pas de la philosophie, de l'économie ou des arts. Les différentes traditions seraient ainsi constituées en « objets d'étude » et présentées avec leurs systèmes de croyance, textes fondateurs, pratiques rituelles, spécificités socio-géographiques et contextes historiques. A cela viendraient s'ajouter des visites dans différents lieux de culte ou communautés religieuses dont les représentant-e-s nous feraient l'honneur d'accueillir les étudiant-e-s et de répondre *in vivo* à leurs questions.

Le succès de cette option complémentaire a été immédiat dès sa création et ne s'est jamais démenti depuis. Chaque année, le Gymnase de Beaulieu ouvre ainsi une, souvent deux et de plus en plus fréquemment trois classes d'Histoire et sciences des religions pour accueillir jusqu'à 70 étudiant-e-s par volée. Progressivement les enseignements se sont enrichis, un manuel spécifique a été créé, les contacts avec les différents groupes religieux se sont étoffés. Des échanges avec la communauté baha'i, avec les salutistes ou les francs-maçons viennent s'ajouter aux désormais traditionnelles rencontres avec les musulman-e-s ou les bouddhistes. Laïcité et méthodologies de sciences humaines sont bien entendu toujours de mise. Bref une maturation lente, évolutive, sans changements majeurs. Et pourtant...

- Mais Monsieur, moi je suis juif pratiquant et ça m'embarrasse que vous disiez qu'il est historiquement peu vraisemblable que le Peuple d'Israël soit allé au Sinaï. Je sais bien qu'on n'a retrouvé aucune trace archéologique fiable, mais il y a quand même la Torah !
- Et moi je suis musulman. Dans notre tradition, on dit que les juifs auraient modifié une partie de la révélation d'origine. Ceci expliquerait cela, non ?
- En fait Monsieur, le problème se pose dans plein de traditions : on n'a presque aucune trace de Jésus en-dehors de la Bible ; et je vous parle pas de Bouddha ! Pas de trace de Dieu non plus, évidemment. Tout ça, ce sont des croyances ; ça sert à se rassurer, à faire partie d'une communauté, à ne pas avoir peur de mourir.
- Oui, à se demander comment on peut en arriver à croire des choses pareilles ?
- Et vous, Monsieur, vous croyez en quelque chose ?

Nous soumettrons aux lectrices et aux lecteurs, en fin d'article, de possibles réponses à ces questions, du type de celles que nous faisons en classe, inspirées d'une anthropologie modale. Mais pour l'heure, que dire ? Ou plutôt que faire quand un enseignement qui s'imaginait « décentré », « factuel », « *human sciences oriented* » et bien sûr « laïc »¹ se découvre engager certain-e-s de nos élèves dans leur intimité de croyant-e ou leur sentiment d'appartenance – et nous-même dans notre posture enseignante ? Est-il même judicieux de répondre quoi que ce soit à la dernière question ?² Et, sur ce point comme sur d'autres, la rationalité de l'enseignement par les sciences humaines de la « question religieuse » nous conduit-elle nécessairement à une forme de laïcité calquée sur la réponse de Dom Juan à Sganarelle : « Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit. ».³ Dans ma pratique (et c'est possiblement encore le cas pour bien des enseignant-e-s), j'ai longtemps, pour répondre à ce paradoxe, privilégié un rappel du cadre aconfessionnel du cours et la prévalence des paradigmes des sciences humaines pour qui les registres argumentatifs confessant ou personnel n'ont pas validité de savoirs. C'était là une façon à la fois de « rétablir le silence épistémologique » et d'installer une sorte de « laïcité muette », dans laquelle,

¹ Nous plaçons ces notions entre guillemets pour indiquer leur qualité de concepts dont la signification et la portée doivent désormais être précisées ou redéfinies.

² Nous pouvons, à titre d'exemple, faire référence à une séquence du film français *Fracture* (2010 ; minute 54'-) où l'enseignante est questionnée sur sa foi. Face à son refus de répondre d'abord, puis sa revendication d'athéisme, les élèves (de 14-15 ans environ) manifestent une perplexité hostile : « on peut pas vivre sans religion ». On constate, dans ce scénario, que c'est le refus de l'enseignante de préciser sa position et de l'articuler à celle des élèves qui a un effet clivant, beaucoup plus que son athéisme.

³ Molière, *Dom Juan ou le festin de Pierre*, Acte III, sc. 1.

au moins passivement, il était demandé à chacun·e de s'inscrire.⁴ Mes collègues et moi-même imaginions ainsi retrouver la rassurante « neutralité objective » où l'« évidence des faits » se constitue en « connaissances » lesquelles sont ensuite « transmises » à des « apprenant·e-s ».

A l'épreuve du quotidien scolaire pourtant, ce recadrage a fait long feu. En effet, passée la mise au point quant au prérequis de « laïcité », l'« espace public » de la classe étant désormais à nouveau consacré (presque au sens étymologique du terme) aux dites « sciences humaines », c'est en fin de cours ou à la cafétéria que les étudiant·e-s venaient nous faire part de leurs réflexions, prises de position et dilemmes personnels éventuels. Et, lorsqu'il s'agissait d'élaborer les « sujets spéciaux » pour les examens⁵, un grand nombre d'étudiant·e-s se portait à nouveau sur des problématiques dites « personnelles », c'est-à-dire qui les engageaient dans leur intimité familiale, leur identité de croyant·e ou d'acteur et actrice social·e, leur perplexité ou leur fascination face à certaines expressions de foi.

Plus encore, il arrivait que des élèves qui connaissaient particulièrement bien leur tradition (parfois mieux que nous sur certains points) amènent des précisions qui, tout en étant parfaitement recevables du point de vue des sciences humaines (nuances doctrinales, précisions lexicales, articulations de pratiques à des environnements socio-culturels particuliers), laissaient cependant supposer que l'enseignement (et l'enseignant·e) auraient attenté au texte, à l'intégrité ou à la sainteté de la doctrine, et commis, par ignorance ou par le biais d'un présupposé athéiste, une sorte de sacrilège.

Enfin, nous avons choisi d'associer à tous nos enseignements des visites dans les lieux de culte des différentes communautés (avec, souvent, une présence de la classe lors de pratiques culturelles).⁶ L'intention didactique est bien entendu celle d'une articulation au « terrain » qui doit notamment permettre aux étudiant·e-s de réaliser que ce qui, en classe, peut parfois apparaître comme un « objet d'étude » assez abstrait constitue pour les pratiquants une réalité très concrète.

Là encore, la question de la distance s'incarne de façon tout à fait pratique. S'agit-il d'« observation participante » ? Non, répondra-t-on, nous sommes « en visite ». Mais quelle peut être, dès lors, la signification d'« être assis en tailleur sur le sol » dans un temple hindouiste ou, à la synagogue, pour les garçons, de porter une kippa comme cela est demandé ? Plus encore : que répondre à l'élève musulman qui, lorsque la classe regarde les fidèles faire la prière à la mosquée, demande à pouvoir rejoindre momentanément les fidèles pour prier lui aussi ? Ou à cette dizaine d'étudiant·e-s qui souhaite s'asseoir au côté des moines tibétains pour « essayer la méditation » ?

2 Silence épistémologique et laïcité muette

Entendu dans une conférence :

« Il faut se méfier des énumérations, pour beaucoup de raisons qui sont les suivantes... »

Sylvain Tesson, Géographie de l'instant

C'est un présupposé familier de l'enseignant·e que celui selon lequel il faudrait, par un souci dit « d'objectivité », se tenir « à l'extérieur » de ce que l'on analyse, et partant de ce que l'on enseigne. Cette « distance » ou ce « décentrement » apparaît comme un des critères méthodologiques de rationalité du discours des sciences humaines. Habituellement, il est également attendu que cette « neutralité » prenne le contrepied à la fois de l'« opinion », personnelle et mal étayée scientifiquement, et de toute prise de position idéologique, de foi ou parfois même d'appartenance. L'expressivité⁷ (Bouveresse, 1976 ; Laugier, 2010) de la parole enseignante peut ainsi, même sans le vouloir, devenir peu ou prou celle-ci : « ce n'est pas moi qui parle et je ne suis quant à moi porteur ou porteuse (ou

⁴) J'entends par « silence épistémologique » la prévalence d'une seule famille de paradigmes, en l'occurrence ici ceux adogmatiques, qui tendent à la « scientificité », procèdent par observation, s'imposent l'exigence de la preuve et se soumettent à la loi de réfutabilité, etc. Quant à ce que je nomme « laïcité muette », il s'agit de celle (actuellement au cœur, en France, d'un intense débat) qui exige que soit confinée au domaine privé toute expression de foi, de pratique ou d'appartenance religieuse.

⁵) Une partie de l'examen final porte sur un sujet que l'étudiant·e choisit librement.

⁶) Ces visites de communautés religieuses sont explicitement associées au programme lors de sa présentation aux étudiant·e-s avant leur inscription. Les étudiantes et les étudiants religieusement les plus radicaux, susceptibles par exemple de demander à être dispensés d'entrer dans un lieu de culte d'une tradition qui n'est pas la leur, ne choisissent pas le cours d'Histoire des religions.

⁷) C'est-à-dire ce qu'elle signifie performativement par sa manière plutôt que sémantiquement.

tout au moins le relai) d'aucune croyance ». Il semble dès lors que les paradigmes mis en œuvre travaillent dans une sorte de surplomb par rapport à ce - ceux - qu'ils ont constitué(s) comme « objet d'étude ». Dans ce régime de sens, « croyances » ou « pratiques religieuses » s'expliquent comme des expressions de réalités sociales, psychologiques, anthropologiques, économiques ; le « religieux » devient un épiphénomène de dynamiques tierces dont l'hypothétique enjeu métaphysique reste hors d'atteinte (et donc hors de propos) pour les sciences humaines. Or si, comme à juste titre nous l'admettons également en sciences des religions, « ce dont on ne peut pas parler, il faut le taire » (Wittgenstein, 1961, p. 107), ce qui se joue en classe introduit toutefois un paramètre qui accroît considérablement la complexité du problème⁸ : les personnes dont nous parlons⁹ sont parfois aussi celles avec qui nous parlons.

L'anthropologie contemporaine a montré de façon difficilement réfutable que tout chercheur et toute chercheuse travaille dans et à partir de son inscription socioculturelle et que cela fait intrinsèquement partie de la méthode (même si elle s'impose la charge de la preuve) de dire d'où l'on parle. En classe cependant, le discours analytique agit parfois de manière doublement paradoxale.

Premièrement, l'aspiration à la « neutralité », cette « prise de distance » face aux phénomènes observés peut être perçue comme un artifice qui opérerait par escamotage stylistique¹⁰ de l'énonciateur dont le discours se déploierait alors, en dépit de tout le soin méthodologique qu'on y aura apporté, comme une mise en cause de représentations, en particulier de celles dites fondées sur une adhésion croyante. Dire l'horizon métaphysique en termes anthropologiques, sociologiques ou historiques est alors perçu comme une position, si ce n'est de surplomb épistémologique, tout au moins comme une démarche de désacralisation. Le différend¹¹ qui peut naître ainsi participe autant de la foi qui se sent mise en jeu que de l'horizon agnostique du discours scientifique.¹²

Pourtant, ce n'est pas de l'habituelle opposition entre « science » et « religion » dont il s'agit. Le hiatus est plus subtil que cela. En effet, non modalisés explicitement comme étant eux aussi des jeux de langage (Wittgenstein, 2004), les paradigmes des sciences humaines peuvent finir par apparaître comme procédant d'une confession de foi « athée », donc antagoniste autant que contradictoire, puisque croire qu'on n'a pas de croyance est une croyance en tant que telle. Pour exemple, cette affirmation d'un de mes élèves : « La laïcité, c'est une sorte de religion, où on ne croit en rien, où on a le droit de tout faire et de manquer de respect à la religion des autres ». C'est très précisément ce paradoxe que nous chercherons à adresser, dans la dernière partie de ce texte, au travers de la notion d'« équivocation », c'est-à-dire d'égale dignité des voix (mais non de leur équivalence).

Deuxièmement, c'est ladite « constitution de l'objet d'étude » qui peut placer l'enseignement dans un régime de paradoxe. En effet, parler « de l'islam », « des cultes de guérison » ou « des conceptions de la pureté dans le judaïsme », lorsqu'en face de nous, parmi nos élèves, se trouvent des étudiant·e·s dont l'islam, le christianisme évangélique ou le judaïsme sont la foi et la pratique (ou qui se perçoivent comme « musulman·e·s », « chrétien·ne·s », « juifs » ou « juives » sans que cela ne se traduise par aucune pratique suivie), revient, performativement, à parler de personnes qui sont physiquement présentes, mais à la troisième personne. Leur appartenance se trouve ainsi constituée en une sorte de « chose religieuse » au sens durkheimien du terme comme si ce dont il était question ne les concernait qu'au titre de l'apprentissage, mais non en tant que ce qui est mis en jeu les représente et les affecte. Pour certain·e·s étudiant·e·s¹³, cette possibilité de prise de distance métadiscursive est très précisément ce qu'ils ou elles viennent rechercher (apprendre ?¹⁴) dans les cours d'Histoire et sciences des religions : un espace permettant de questionner une appartenance, le plus souvent héritée, et qu'il leur est nécessaire d'articuler de façon renouvelée à des contextes sociaux, économiques, épistémologiques qui se superposent de moins en moins avec

⁸) Mais probablement donne-t-elle aux questionnements mêmes de la connaissance anthropologique leur pleine dimension. La problématique est infiniment trop vaste pour être abordée ici puisqu'elle ouvre tout le champ de la « fabrication de l'altérité ». Notons simplement que, la plupart du temps, en sciences humaines (et ce n'est pas nécessairement un défaut), le « parler-avec » s'inscrit dans une forte dichotomie avec le « parler-de ». On peut citer comme exemple de tentatives de « mises en coïncidence » les travaux de l'ethnométhodologie, qui postulent une validité de paradigmes exogènes au sein de ceux des sciences humaines occidentales. Actuellement, les travaux comme ceux de Marco Motta (Thèse de doctorat à paraître en 2016-17) et du Groupe Anthropologie et Théâtre de Lausanne, dans le sillage de la pensée de Wittgenstein et de Stanley Cavell ne cherchent plus tant cette intégration qu'un questionnement à partir de notre forme de vie.

⁹) C'est là un champ immense de l'épistémologie des sciences sociales : celui d'un savoir « à propos de l'autre » qui cependant se constitue pour une grande part après coup et *in absentia*.

¹⁰) Un certain désenbrayage énonciatif, caractéristique stylistique de la « neutralité scientifique », peut donner l'impression d'une absence de locuteur. Non seulement cela n'empêche pas les biais induits par l'intervention de la chercheuse/du chercheur ou de l'analyste, mais les rend plus difficilement décelables.

¹¹) Au sens que Jean-François Lyotard (1983) donne à ce terme, à savoir une sorte de « non-rencontre » entre des jeux de langage (Wittgenstein) qui présupposent pour faire sens une communauté d'expérience ou une forme de vie (Wittgenstein), laquelle en l'occurrence ne se laisse pas constituer.

¹²) Ce paradoxe est donc constitué de façon équivalente par les deux types de paradigmes. Nous prétendons qu'il y a une sorte de symétrie et que ce n'est donc pas la foi qui refuserait la rationalité de la science, pas plus que les sciences humaines se considéreraient comme « affranchies » des questions de « croyance ».

¹³) Le plus souvent il s'agit d'étudiant·e·s musulman·e·s et de jeunes sri lankaises de tradition hindoue.

¹⁴) Quel est le sens, dans ce contexte plus encore que dans les autres situations scolaires, du qualificatif si réducteur d'« apprenant » que certaines pédagogies appliquent au statut d'élève ?

ceux de leurs parents. Toutefois, même dans ce cas de figure, la mise en perspective par les sciences humaines, ne donne que peu la parole à la personne concernée en ce qu'elle est la porteuse d'un système de représentation hétérogène. Le travail de « négociation » ou de « métissage », s'il ne lui est pas ouvert un espace ou des résurgences perçues comme « sauvages » pour se dire, demeure confiné à la « sphère privée »¹⁵ et, scolairement parlant, à une forme de réserve ou de silence, ce qui équivaldrait à établir tacitement une sorte de « zone de non-droit pédagogique » (Durisch Gauthier, 2015).

3 Etre affecté-e et trouver sa voix

« *J'entre. Ailleurs est ici.* »

Antoine Emaz, Cambouis

Dans la pratique, ces « dissonances de l'ordinaire » (Chauvier, 2011, p. 87-109) nous renvoient de plus en plus souvent au paradoxe entre la distance épistémologique supposée du discours des sciences humaines et l'implication, elle aussi supposée, du paradigme « croyant » ou « pratiquant ». Au fil des années d'enseignement, des entretiens informels avec les étudiant-e-s et de nos propres recherches (Welscher, 2013), de nouvelles modalités paradigmatiques et pédagogiques se sont faites jour. Elles tiennent en ceci : nous sommes affecté-e-s, que nous le voulions ou non (Favret-Saada, 1990). Il n'existe aucune position de hors-jeu épistémologique. Même lorsqu'il feint la focalisation zéro, c'est-à-dire l'absence d'un point de vue clairement localisé, un discours ne se départit ni de son énonciateur, ni de sa performativité. Dire, c'est toujours faire (Austin, 1991) ; de surcroît, nous ne saurions nous rendre maîtres ni de la réception de nos propos (qui ne sont toujours que des propositions) ni de ses modes d'appropriation par nos élèves. Dans le même ordre d'idées, il est proprement impensable d'« aller sur le terrain » (fût-ce l'école) sans, à un moment donné, « se trouver sur le terrain », c'est-à-dire, d'une façon ou d'une autre, d'y être engagé et de devoir y produire une action pertinente. Car cet « autre » dont l'anthropologie fait tant de cas, cet autre « altérisé » au point d'apparaître parfois dans une étrangeté si lointaine et abstraite qu'il finit par devenir une sorte de variable dans des paradigmes d'autant moins questionnés qu'aucune voix ne leur répond, cet autre, en classe, il est souvent là. Il est assis en face de nous, à quelques dizaines de centimètres. Le paradoxe évoqué plus haut trouve ainsi son point nodal dans cette nécessité, pour l'enseignant-e comme pour les étudiant-e-s, de « jouer le jeu », c'est-à-dire donner la réplique de façon adéquate à celui ou celle qui n'est plus « un-e autre », mais quelqu'un à qui on s'adresse, une voix, qui elle aussi, comme nous-même, cherche la justesse qui lui permettra non seulement de comprendre ce qu'elle entend, mais également de faire comprendre ce qu'elle veut dire.

Dès lors, « construire des savoirs » ne revient plus à faire circuler des « objets cognitifs » ontologiquement autonomes entre des « sujets apprenants » et des « enseignant-e-s », mais à rechercher l'accord – ou à constater le désaccord – des voix, des postures, des manières d'agir et de faire sens avec ce qui nous arrive.¹⁶ La « connaissance » n'est pas congédiée, mais elle se sait et se constitue désormais dans une attention au particulier, c'est-à-dire comme une pratique de l'ordinaire, intrinsèquement engagée dans un *ethos* (Diamond, 2011).

En d'autres termes, comme le montre remarquablement Sandra Laugier (2010) dans son dialogue avec l'ouvrage *Dire et vouloir dire* de Stanley Cavell (2009), il s'agit de trouver le « ton » juste, n'étant jamais complètement assuré-e d'être véritablement parvenu-e à dire ce que l'on veut dire (scepticisme cavellien). Ce disant nous sommes très loin d'une proposition de type relativiste, au sens d'une interchangeabilité de tous les modes de connaissance. Cette posture au contraire, nous y reviendrons, exige que non seulement on explicite les horizons d'énonciation en les modalisant (par exemple : « dans ce cas l'historien-ne dirait que... » ou « le texte, dès lors qu'il est considéré comme révélé, affirme que... ») mais également que l'on assume une véritable posture d'énonciation capable (dans la mesure du possible) de se dire en train de dire. Quand bien même – comme le veut la méthodologie de la dis-

¹⁵ Nous mettons cette expression entre guillemets car elle procède d'une dichotomie entre « public » et « privé » que nous pensons elle aussi (c'est un des prolongements de cette réflexion) devoir être interrogée. Il me semble en effet qu'apparaît de plus en plus fréquemment ce que l'on pourrait qualifier de chevauchement ou d'interpénétration entre ces deux sphères. Cela nous place face au même dilemme que celui mentionné dans la première partie de ce texte entre profession de foi et/ou d'appartenance et laïcité muette.

¹⁶ « Ce qui nous arrive », c'est-à-dire tout ce avec quoi nous sommes en contact ou confrontés, qui nous « met en jeu » et « avec quoi nous jouons ». Les informations, théories, compétences (sans préciser davantage ici) « nous arrivent » ainsi que la situation pédagogique, les contraintes de l'institution et des autres environnements sociaux.

cipline – l'enseignant·e travaille dans le cadre des paradigmes des sciences humaines, on peut imaginer qu'il ou elle ne se confonde pas avec ces dernières, mais simplement leur donne voix, comme à d'autres¹⁷, possiblement celles des élèves – déjà engagé·e·s, il s'agit de parler et de penser à partir de cette pratique d'interlocution et de construire des savoirs adressés.

4 Pluriversion et équivocation : vers une pédagogie modale et une épistémologie perspectiviste

« Le réel physique n'est rien d'autre que la superposition de tous les possibles imaginaires. »

A. Connes

Ce récit, je l'ai découvert au travers de l'ouvrage de Vinciane Despret (1999), mais il s'agit en fait d'une narration traditionnelle tirée de la geste des nomades bédouins. Il relate l'histoire d'un homme désireux de répartir équitablement son patrimoine, onze chameaux, entre ses trois fils, selon la hiérarchie d'âinesse. Ainsi décide-t-il de léguer la moitié de ses biens au plus âgé, le quart au second et le sixième au cadet. A la mort du père, si l'on s'en tient à cette clé de répartition, le partage ne peut se faire qu'en... découpant un chameau, ce qui est paradoxal. La solution vient d'un ancien du village qui prête un douzième chameau aux trois frères. Dès lors le partage devient possible : l'aîné hérite de six bêtes, le second de trois et le dernier de deux. Il ne reste qu'à rendre le douzième chameau à son propriétaire.

Le procédé n'a rien d'un tour de prestidigitation arithmétique. Il est efficient. Il permet un partage perçu comme acceptable par les trois frères et, alors qu'arithmétiquement la solution n'est pas absolument exacte, sur un plan pratique elle est tout à fait opérante.¹⁸ « Le "oui" que les fils réussissent à produire, et duquel émerge ce mode de division proprement inattendu [...] n'est ni la récusation ou la dénonciation d'un choix impossible, ni l'acceptation pure et simple de l'héritage. » (Despret, 1999, p. 29). Il s'ouvre ainsi un lieu commun virtuel inédit qui rend la transaction possible, alors que la division, mathématique en ce cas, conduit au paradoxe – et à une forme de violence.

Et lorsque, à la suite de Vinciane Despret, nous parlons d'« équivocation » au sens d'égale (*equi*) dignité des voix (*vocatio*) (Despret, 1999 ; 2014), c'est de ce chemin de crête que nous parlons, celui qui ne fixe pas une clef de partage intangible entre les paradigmes, mais qui crée un espace de jeu¹⁹ dans lequel, selon l'expression de François Bon, « tous les mots sont adultes ».

Selon cette façon de procéder, qui est également celle de l'anthropologie modale (Laplantine, 2005), enseigner l'Histoire et sciences des religions consiste à proposer des connaissances non en tant qu'« objets », mais comme des régimes de saisie qui correspondent à des régimes d'activité et à des régimes de sens. Elles se construisent alors, dans l'ordinaire de la classe à l'instar de l'ordinaire du monde, comme une pratique, celle de montrer (Wittgenstein) (plutôt que de statuer), de faire varier les points de vue et de « cartographier nos pratiques en définissant ce qu'elles produis[ent] en termes de versions. » (Despret, 1999, p. 37). On cherche, « face à l'universel et au lieu de l'unicité du Vrai majuscule, [ce] que serait un relativisme conséquent, un plus vrai pour. » (Büttgen, Gendreau-Massaloux & North, 2014). Apprendre se fait au carrefour d'une diversité de sens possibles donnés à des actions, y compris celle-là même d'apprendre – ou d'enseigner. Dans leur équivocation, à charge pour chaque voix de s'expliquer²⁰ comme pratique, c'est-à-dire de clarifier ce qu'elle veut dire, fait, dans quelles

¹⁷ Un exemple simple de ces « voix modales » est précisément celui du concept de « rationalité ». En effet, les étudiant·e·s sont souvent surpris·e·s de nous entendre parler de « rationalité mythologique » dans la mesure où rationalité et scientificité sont conçues comme étant largement synonymes. Au fur et à mesure de l'avancement du programme, les élèves parviennent à modaliser le concept et à envisager qu'une théologie puisse être une forme de rationalité, laquelle repose cependant sur des présupposés irréductiblement différents de celle des sciences empiriques.

¹⁸ Pour d'autres développements sur la question du douzième chameau, voir Ost, F. (s.d.).

¹⁹ Il faut donner à la notion de « jeu » toute l'amplitude de sa polysémie. Le jeu comme espace – « avoir du jeu » – qui permet aux pièces d'un mécanisme de se mouvoir sans heurts ; jeu au sens théâtral en tant qu'il renvoie au travail des comédien·ne·s qui, sur la même scène, cherchent la meilleure façon d'interagir, jeu au sens d'intervalles harmoniques et rythmiques qui donnent sa musicalité à un morceau, bien plus que les sonorités et les temps eux-mêmes (Welscher, 2013, p. 83-110).

²⁰ Au sens polysémique du terme, à savoir d'explicitier, autant que possible, l'horizon d'énonciation, et de justifier (au sens où on demande à quelqu'un à qui on réclame des comptes, de s'expliquer) sa posture et son régime d'action.

situations²¹ et avec qui.

A ce titre, épistémologie et pédagogie ne forment plus deux régimes hétérogènes, selon l'ancienne distinction entre le fond et la forme. Le « perspectivisme » (Viveiros de Castro, 2009) épistémologique qui thématise les phénomènes en termes de versions, se traduit simultanément, dans les échanges avec les étudiant·e·s, par des façons non clivantes d'articuler les différentes voix qui peuvent être amenées à s'exprimer. Il me semble en effet que, bien davantage que de massives déclarations d'intention, ce sont les performances²² du langage ordinaire (Cavell) qui, épistémologiquement aussi, ouvrent le jeu aux accords/désaccords, à la coopération modale²³.

Sur le plan pédagogique, j'ai ainsi choisi de ne plus formuler des « identités »²⁴ en termes formels ontologiques (« qui êtes-vous ? » Réponse : « je suis musulman·e ») mais en termes réalistes²⁵, comme des régimes d'activité procédant d'une forme de vie (« que faites-vous, quelle est votre pratique ? »). La nuance peut paraître ténue, elle est considérable : elle prend le contrepied de l'objectivation, « opération involontaire par laquelle, d'une synthèse imaginaire désignée par un mot, nous faisons une chose en soi, supposée exister objectivement *telle que nous l'imaginons*. » (Billeter, 2012, p. 29). L'échange qui s'ensuit, réengagé non selon une catégorisation substantielle mais selon les régimes d'action, s'en trouve notablement modifié : l'équivocation est immédiate, les paroles sont réindexées sur des locutrices et des locuteurs et la nécessité de préciser les modalités d'appartenance se fait jour (« je suis musulman·e, mais je ne prie pas cinq fois par jour »). Cette réinstauration d'un « je »²⁶ facilite d'autant plus la coexistence de versions différentes qu'elle rend subsidiaire l'injonction de trouver nécessairement un accord. Rien ne s'oppose à ce qu'on se tienne à constater le différend et à le thématiser comme une divergence entre certains régimes de sens (ou certains de leurs éléments) qui n'ont pas impérieusement vocation à l'homogénéité. Il s'agit bien davantage de savoir d'où l'on parle que d'avoir raison. Par ailleurs, elle tend à désamorcer une dynamique, souvent implicite, par laquelle se plaque sur une ou un pratiquant singulier un statut d'exemplarité (tel pratiquant du judaïsme => ce juif => les juifs => le juif), que celui-ci soit perçu comme stigmatisant ou comme électif. Equivoquée, la dogmatique des systèmes religieux apparaît comme un régime de sens qui ne coïncide avec les expressions pratiques que partiellement, singulièrement et toujours de façon négociée. Dans ce mode de « pensée par le milieu » (Despret, 2014), les concepts ne disent plus l'être, mais fonctionnent comme des opérateurs épistémiques ; ce qu'il était d'usage de nommer « identités » se présente alors comme de possibles régimes d'action au sein d'une forme de vie.

En tant qu'il est peu clivant, ce type d'approche a d'autant moins à composer avec les dichotomies, les formalisations binaires qu'il les génère le moins possible.²⁷ Ainsi en va-t-il notamment de la « neutralité » scientifique évoquée plus haut. En régime d'équivocation, il n'y plus lieu de supposer que le savoir véritable ne se produit qu'au prix d'un renoncement à la métaphysique religieuse : il peut en constituer un contrepoin, une alternative, un complément. C'est un mode cognitif qui s'inscrit dans des régimes d'action spécifiques et qui, pas davantage que la rationalité scientifique, n'a vocation à devenir ultimement métadiscursif.

Dans le prolongement, sur le plan épistémologique (on rejoint là les plus récentes propositions de l'anthropologie culturelle et sociale), c'est toute la question de l'« altérité » qui est remodelée en tant qu'elle, à l'écart des disjonctions vrai/faux, réel/imaginaire, sujet/objet²⁸, questionne les catégories mises en œuvre : l'autre est-il vraiment le

21) Une situation n'est ni un contexte ni un ensemble de circonstances qui « entourerait » le phénomène. Une situation est une problématique d'action dans laquelle il s'agit de « jouer juste ».

22) Au sens d'Austin (1991) : quand dire, c'est faire.

23) « Co-opérer », faire opérer ensemble. Cela ne suppose pas nécessairement la convergence de vues.

24) A l'instar de François Laplantine (2010), les concepts d'« identité », tout comme ceux de « sujet » ou de « contexte » me paraissent poser plus de difficultés qu'elles n'en résolvent. A y regarder attentivement, ces types de notion consistent presque toujours à substantialiser un aspect (religieux, social, etc.) qui fonctionnent alors de manière substitutive, métonymique. L'illusion langagière fait alors penser qu'en disant « le(s) musulman·e(s) », on aurait épuisé les régimes de sens et d'action de ces personnes.

25) Au sens de la philosophie réaliste américaine de Cavell ou Taylor.

26) Substitution de l'« égo-phorique » au « méta-phorique ».

27) Il vaut certainement la peine, à ce point, d'adresser l'objection qui ne manquera pas de nous être faite, à savoir qu'en face de nous peuvent, le cas échéant, se déployer des discours et des positions qui n'ont rien de l'équivocation, qui se considèrent comme ultimes et normatifs (même si dans nos classes et à l'heure où nous écrivons, cela ne se produit presque jamais).

La remarque est pertinente et la possibilité de voir s'exprimer des représentations de cet ordre n'est pas à négliger et ouvre à des réflexions qui portent au-delà du cadre de cet article. Disons cependant qu'une épistémologie modale – et la posture éthique qu'elle génère – permet tout au moins de ne pas répondre au clivage par le clivage, à l'individu par l'appartenance, au métadiscours par un métadiscours plus englobant encore. Gageons que, pour une partie des situations, cette attention prêtée aux « autres voix » permettra de constituer autant d'exceptions communicationnelles/relationnelles de façon à ce que l'étudiant·e reste un interlocuteur légitime et non un « il » ou « elle » radicalement hétérogène.

28) Nous suivons en cela la proposition de Bruno Latour qui, en cherchant « comment parler symétriquement de nous comme des autres sans croire ni à la raison ni à la croyance, tout en respectant à la fois les fétiches et les faits ? » (Latour, 2009, p. 19) propose le concept de « faitiche » qui substitue au partage entre sujet autonome agissant et objet agi une relation où l'action ne procède pas du sujet mais de la relation elle-même.

seul à avoir des « croyances », que disent les catégories de « primitif », de « malade mental », de « manipulation », de « secte » ou même de « fondamentaliste » du régime de sens de celui ou celle qui les emploie ?²⁹ De même pour les catégories beaucoup plus consensuelles (et à ce titre beaucoup plus difficiles à questionner) de « culture », « religion », « rituel », « symbole », mais aussi de « sujet », « contexte », « identité ». Enfin, et c'est peut-être là le cœur de l'enjeu, comment ces modes d'existence (Latour, 2012) affectent-ils nos propres représentations, nous engageant de cette incessante recherche relationnelle (Wacquant, 2014, p. 52-58) de l'adéquation et de la pertinence (plutôt que de la vérité), c'est-à-dire de cette possibilité toujours instable, de « jouer juste », dans le rythme, dans le ton.

Conjointement à la démarche épistémologique, toute fabrication de connaissance agit, d'une façon ou d'une autre comme un *ethos*³⁰, en l'occurrence comme la reconnaissance – ou la négligence³¹ – pratique de chacune des voix des personnes présentes, enseignant·e·s ou étudiant·e·s. Les différents régimes d'énonciation s'articulent au discours catégoriel, sans se confondre avec lui. A ce titre, la voix « savante » ne saurait se substituer aux protagonistes ordinaires, parler à la place de celles et ceux qu'elle met en jeu. En effet, « parler à la place » requiert le silence et l'abstention de celui pour qui l'on parle, suppose qu'on prenne cette place et qu'on en remplisse le vide ; parler « à partir » de lui ne présuppose rien de tel, au contraire : la place n'est pas vide, elle est bien occupée, ou plutôt il faut la créer pour qu'elle le soit. » (Despret, 2012, p. 38).

Dès lors qu'on parle-avec ou à-partir, la personne mise en jeu par un discours sur la tradition dans laquelle elle pratique n'est plus un « phénomène » ou un « objet de connaissance » virtuel et mutique³² qui se confondrait avec son « appartenance » et dont on parlerait en quelque sorte *in absentia*. Et, lorsque la « distance épistémologique » crée une « perspective », celle-ci apparaît comme un mode, en l'occurrence celui de la méthode des sciences humaines. Les énonciatrices et énonciateurs quant à eux, enseignant·e·s autant qu'étudiant·e·s font jouer les versions équivoques, fabriquent ce savoir non homogène, possiblement discontinu, modal.

Plus haut dans ce texte, nous avons relaté quelques exemples de prises de parole d'étudiant·e·s qui attestaient du différend paradigmatique entre leur horizon de foi et celui (ceux) des sciences humaines. Le défi bien sûr est de répondre, non pas, bien sûr, afin de conclure ou d'imposer une version, mais pour faire jouer et pour donner la réplique. Voici, à titre de propositions tout à fait circonstanciées et dans toute leur imperfection, ces mêmes questions accompagnées cette fois d'une transcription des réponses que j'ai données.³³ Chaque fois, je me suis efforcé de pluraliser les versions, d'interroger les concepts faussement évidents et d'apporter, là où cela était pertinent, des éléments d'information.³⁴

- Mais Monsieur, moi je suis juif pratiquant et ça m'embarrasse que vous disiez qu'il est historiquement peu vraisemblable que le Peuple d'Israël soit allé au Sinaï. Je sais bien qu'on n'a retrouvé aucune trace archéologique fiable, mais il y a quand même la Torah !
- *Mais bien sûr, il y a la Torah. Il faut reconnaître qu'on n'a aucune trace archéologique de l'épisode du Mont Sinaï. Pourtant, cela ne suffit pas à dire que le peuple hébreu n'y est pas allé même si, historiquement parlant, c'est peu vraisemblable. En revanche, la rencontre sur la montagne est remarquable en tant que manière de voir - et cela n'est pas une vérité de second ordre, c'est une façon d'envisager le monde et une façon de vivre ; donc c'est une vérité opérante. Elle a cette véracité-là, pleine et entière Dieu se rencontre sur une montagne dit la Torah. C'était déjà le cas pour Abraham, il en va de même pour Moïse au Sinaï, mais il y a aussi des montagnes pour Mohammed et Jésus dans différents épisodes (très importants) de leurs traditions respectives. Est-ce que la Torah ment ? Sûrement pas. Elle a une conception de l'histoire*

²⁹ On remarquera que certaines catégories peuvent être prises à leur compte par les personnes mêmes qu'elles sont supposées « enfermer », soit comme une revendication (« oui, je suis fondamentaliste, évidemment ! »), soit comme une imprégnation.

³⁰ Du grec qui, originairement désigne le « séjour habituel », les « lieux familiers » et, par extension, les usages, les coutumes, puis les « dispositions de l'âme », le « caractère » et, enfin, les « mœurs ». Nous donnons ici à cette notion une acception qui lie un mode d'action aux manières qu'il a, performativement, d'engager autrui. Dans la mesure où il ne s'exprime pas par des règles appréhensibles et/ou formalisables en tant que telles, il n'est pas synonyme de « morale ». Dans le même ordre d'idées, j'ai également envie de distinguer « *ethos* » d'« éthique », pour ramener le sens du premier terme à la dimension presque organique d'un comportement, en tant qu'une attitude, une posture, une tonalité sont intrinsèquement agissantes sur autrui.

³¹ Dont l'étymologie, de façon particulièrement éloquente pour le propos qui est le nôtre, remonte à *neg-legere*, « ne pas recueillir », ne pas faire preuve de scrupule. Chez Cicéron, en résonance particulièrement éloquente avec notre propos, *negligio* s'oppose à *religio* (Borgeaud, 2013, p. 20-21).

³² Ou revendicateur, ce qui correspond symétriquement au mutisme.

³³ Les transcriptions se basent sur des notes que j'ai prises en fin de cours. Elles sont légèrement condensées et exprimées sans les tournures propres à l'expression orale.

³⁴ Les dialogues relatés ici n'ont qu'une valeur d'illustration, pas même d'exemplarité. Le contexte, les représentations de chacun·e, ce qu'enseignant·e·s et élèves connaissent les un·e·s des autres, la cohésion de la classe, les savoirs respectifs, l'atmosphère du moment, etc. constituent autant de variables qui ne sauraient être standardisées. L'oralité par ailleurs réclame une réponse presque immédiate ce qui, outre le propos développé, confère une importance centrale à l'attention accordée à l'interlocutrice ou à l'interlocuteur et à un travail perceptible d'équivocation.

qui ne coïncide pas avec celle des sciences humaines telles que nous les concevons actuellement. La Torah, selon la tradition du judaïsme, met en récit l'histoire de ce peuple et de son Dieu YHWH qui se rencontre mieux en hauteur. Rien n'empêche qu'une série d'événements déterminants se soient passés sur une montagne. Et dans le texte (c'est un régime de sens), elles se passent là-bas. La question est toujours de savoir ce que je fais lorsque j'opte pour telle ou telle version.

- Et moi je suis musulman. Dans notre tradition, on dit que les juifs auraient modifié une partie de la révélation d'origine. Ceci expliquerait cela, non ?
C'est en effet la version musulmane qui considère la révélation coranique comme le sceau des prophètes, avec la part de rectification des révélations consignées par les deux autres monothéismes. La tradition musulmane en effet considère qu'elle n'aurait pas eu lieu d'être si les révélations antérieures, juive et chrétienne, n'avaient souffert de distorsions. Vous pouvez tout à fait imaginer que pour les juifs et les chrétiens, l'idée de fonder sa foi sur un texte dégradé apparaît comme absolument inconcevable. Au niveau historique, c'est toute la dynamique de composition des textes qui est posée. On a beau avoir un statut de révélation, cela ne veut pas dire pour autant que les textes n'ont pas d'histoire. La Torah, même en tant que parole considérée comme d'origine divine, sait faire œuvre de mémoire, tout comme les Evangiles sont des témoignages (Evangile selon Matthieu, etc.). On remarque aussi combien la tradition musulmane a été en discussion intense avec les deux autres monothéismes et qu'il les tient en très haute estime, qu'il les aborde presque avec une sorte de volonté de réforme.
- En fait Monsieur, le problème se pose dans plein de traditions : on n'a presque aucune trace de Jésus en dehors de la Bible ; et je vous parle pas de Bouddha !
En effet, d'un point de vue archéologique, Abraham, Moïse, Bouddha et Jésus sont difficiles à authentifier de façon indubitable. Cela dit, ils ne sont de loin pas les seuls. Innombrables sont les personnages dont l'existence n'est pas ou peu confirmée par des documents historiques. Mais il faut aussi mentionner un autre type d'existence. Lorsqu'Abraham par exemple, fait figure de fondateur parfait du monothéisme et cela depuis des centaines de générations, il a, de façon très certaine cette fois, très prégnante, cette existence-là. Il a l'existence de la mémoire de ces traditions et des populations qui les portent. Et c'est cet Abraham-là qui est « actif » aujourd'hui, pas l'homme qui aurait vécu il y a trois ou quatre mille ans. Quant à l'existence historique de Bouddha, il nous est presque impossible d'extraire le personnage historique des hagiographies. Mais les bouddhistes vous diront que ça n'a au fond pas vraiment d'importance, l'essentiel étant la doctrine – le Zen par exemple allant jusqu'à dire « si vous rencontrez le Bouddha, tuez-le ! »
- Pas de trace de Dieu non plus, évidemment. Tout ça, ce sont des croyances ; ça sert à se rassurer, à faire partie d'une communauté, à ne pas avoir peur de mourir.
Il est tout à fait possible que la foi instaure une sorte d'« environnement métaphysique » qui crée de la sécurité. La foi en un paradis, un salut, un Eveil d'une part, et la participation dans un groupe lié par cette communauté de foi d'autre part, c'est très important. Mais cela délégitime-t-il vraiment la foi ? Par ailleurs, le postulat d'un ordre sous-jacent du monde n'est pas nécessairement religieux, mais dans les deux cas, il permet d'agir, de donner un sens à ses actions, même en ce moment où nous parlons. Pour votre camarade, cela renvoie à une gouvernance divine. Dans quelle mesure, à votre avis, cela modifie-t-il sa relation au monde et aux autres ?
Vous avez employé la notion de « croyance ». Quel sens donnez-vous à ce mot ? Si vous considérez la foi comme une « croyance sans objet », vous risquez de ne pas comprendre la richesse et l'intensité des chemins de foi qui engagent les pratiquants jusque dans leur plus profonde intimité. Quant aux preuves de l'existence de Dieu, si d'aventure elles s'avéraient irréfutables, il ne saurait plus être question de foi. Vous remarquerez aussi, pour ce qui est de l'athéisme, le dénominateur lexical commun entre « croire » et « ne pas croire », c'est le verbe « croire ». Il est scientifiquement très difficile de démontrer la non-existence de quelque chose (le fait qu'on en ait pas d'expérience ne signifie pas qu'il n'y ait rien). Dieu est une hypothèse, c'est une possibilité.
J'aime beaucoup votre emploi du mot « trace ». Dieu ne laisse pas de trace dites-vous. Pourtant, dans un horizon croyant, tout « fait signe », le monde atteste d'une intelligence créatrice (Dieu) ou d'un ordre métaphysique (par exemple le karma). De même pour les lieux, dont certaines caractéristiques peuvent, si on les lit de cette manière, attester d'une hiérophanie. Bien sûr, d'un point de vue des indices matériels indubitables, l'historien-ne ne s'y retrouve pas. Mais à quoi ressemble le monde quand on le regarde ainsi ? Vous pourriez poser la question à votre camarade.

- Oui, à se demander comment on peut en arriver à croire des choses pareilles ?
C'est une question très complexe, celle de savoir ce que nous choisissons, ce dont nous héritons, ce que nous faisons de cet héritage. J'aimerais vous poser cette question : comment en êtes-vous arrivé à poser une question pareille ? Cette question se pose-t-elle toujours ou existe-t-il des représentations dont on hérite et que l'on questionne peu ou pas. Cela ne les empêche pas, d'ailleurs, d'évoluer. Un chemin de foi ou un chemin critique par rapport à ce qu'il conçoit comme irrationnel sont des développements de régimes de sens et d'action différents. Ils évoluent avec notre histoire, avec le sens qu'on donne à notre vie. Bien des personnes croyantes, en particulier celles qui rejoignent une tradition dont elles étaient distantes ou qui n'étaient pas la leur au début peuvent vous raconter comment elles en sont arrivées à considérer que le message qu'elles confessaient, un jour, subitement ou progressivement, leur est apparu comme évident, adressé à elles. Comment tout d'un coup, en regardant le monde de cette manière, ça a fait sens, ça a « fait monde ». Et votre version est également en mouvement: vous êtes en train de poser des questions, d'envisager que quelqu'un puisse développer ce type de représentation. Poser des questions sur l'autre, c'est toujours, ouvrir un jeu de miroirs, c'est-à-dire, poser également des questions sur soi.
- Et vous, Monsieur, vous croyez en quelque chose ?
Est-ce que je dois vous répondre ? Est-ce que c'est une question qu'on peut poser au prof d'histoire des religions ? Evidemment ! Si il y en a un à qui on a envie de poser cette question, c'est à lui ! Comme je l'ai dit en début d'année scolaire, il me paraît problématique de prétendre « être nulle part » dans mon enseignement. Vous avez une parole et un régime d'action qui sont les vôtres et que vous exprimez, il en va de même pour moi. Mais il se trouve que je suis l'enseignant et que cette parole a du coup un statut un peu différent (ce qui ne veut pas dire que je doive garder le silence – c'est très bruyant, le silence...). D'une façon ou d'une autre, nous « croyons » toutes et tous (en) quelque chose. C'est aussi mon cas. En ce qui me concerne, je ne suis pas sûr que le verbe « croire » soit adéquat, mais j'ai une pratique spirituelle régulière. Si vous me le permettez, pour l'instant, j'aimerais faire preuve de réserve à ce sujet, pour ne pas introduire un biais trop important dans ce que vous m'entendrez dire ; à moins que vous ne considériez que c'est précisément cette réserve qui crée le biais, ce qui est une possibilité. Laissons-nous un peu de temps pour mûrir cette question, si vous voulez bien. Mais soyez assuré que ceci n'est pas une esquivé, je vous répondrai, avec tous les détails que vous souhaiterez.

Ce dernier échange, davantage encore que les autres, fait apparaître l'intrication du « public » et du « privé » tel qu'il est nécessairement engagé par l'enseignement de l'histoire des religions dans nos gymnases. Celui-ci ne se tient pas hors contexte ni dans un lieu « sanctuarisé »³⁵ comme on l'entend parfois. La parole enseignante excède par sa portée le lieu où elle est professée et repose, par son mandat même, sur un postulat de porosité entre la « classe » et le « monde ». Et si certaines postures énonciatives comme celles de dire « je suis chrétien·ne évangélique, je crois que Jésus est mort en croix pour mes péchés et ceux de toute l'humanité » peuvent, dans un premier temps, faire problème lorsqu'elles s'expriment en classe, elles montrent en ceci que la perméabilité entre « dedans » et « dehors » se conçoit souvent comme unidirectionnelle. On prête en effet au discours des sciences humaines un droit implicite de statuer sur le monde, mais pas au discours confessant d'avoir une voix en classe. Insistons sur le fait que le questionnement qui est à l'œuvre ici n'est pas celui qui prône ou conteste l'« ouverture » de l'institution scolaire aux « religions », mais le constat que ces voix sont toujours déjà à l'œuvre et qu'elles constituent peut-être des horizons de sens et d'action pour certain·e·s de nos étudiant·e·s. En régime d'équivocation, il n'y a pas de « dehors » qui entrerait en concurrence avec un « dedans », mais des sens possibles, des versions dont on privilégie l'une ou l'autre. On dira à ce titre que « le véritable mérite d'un Copernic ou d'un Darwin ne fut pas la découverte d'une théorie vraie, mais celle d'une nouvelle et fructueuse manière de voir. » (Wittgenstein, 2002, p. 18)

La classe relève d'une forme de vie où se mettent en jeu des interlocutrices et des interlocuteurs ainsi que, parfois de manière très intense, les représentations³⁶ dont chacun·e dispose déjà et qui s'en trouveront modifiées. Dès lors, il s'agit autant de répondre de ce que nous proposons que de répondre à l'étudiant·e et d'interroger ce que cela nous fait faire. Le champ qui s'ouvre là est celui du travail conjoint de la connaissance et de l'éthique, toujours

³⁵ Il est d'ailleurs particulièrement éloquent de voir ce lexème, emprunté à un champ sémantique connoté comme « religieux » très souvent, intégré au discours de ce que j'ai appelé plus haut « laïcité muette ».

³⁶ Je donne ici la préférence à une définition « neurale » de ce terme. Voir Bault, Chambon, Maionchi-Pino, Pénicaud, Putois & Roy (2011).

« lié[es] au contexte sans être relativiste[s] (Rawls, cité par Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 24). Si ce n'est « qu'en tant que praxis communicative que l'ethnographie [respectivement l'histoire et science des religions] apporte la promesse de livrer une connaissance nouvelle sur une autre culture » (Fabian, cité par Chauvier, 2011, p. 55), alors il s'agit de prêter une attention (Citton, 2014) aussi soigneuse que possible à ce qui se joue, à « voir le visible » (Chauviré, 2003)³⁷ et à accorder, selon une éthique du *care*³⁸ qui devrait prolonger cette contribution, de l'importance à ce qui importe à d'autres et à nous-mêmes (Laugier, cité par Molinier, 2009, p. 167).



À propos de l'auteur

Claude Welscher est maître de gymnase. Titulaire d'un DEA « Eléments pour un paradigme du jeu et du théâtre dans l'étude des rites de transe et de possession » de l'Université de Lausanne, il est actuellement chercheur au sein du Groupe Anthropologie et Théâtre.

claudewelscher@hotmail.com

Références

Austin, J.-L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Bault, N. Chambon V., Maïonchi-Pino N., Pénicaud F.-X., Putois B. & Roy J.-M., (2011). *Peut-on se passer des représentations en sciences cognitives ?* Bruxelles : De Boeck.

Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.

Bouveresse, J. (1976). *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Minuit.

Borgeaud, P. (2013). *L'histoire des religions*. Paris : Illico.

Büttgen, Ph., Gendreau-Massaloux, M. & North, X. (dir.) (2014). *Les Pluriels de Barbara Cassin, ou le partage des équivoques*. Paris: Le Bord de l'eau.

Cavell, S. (2009). *Dire et vouloir dire* (S. Laugier et Ch. Fournier, trad.). Paris : Cerf.

Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Toulouse : Anacharsis Editions.

Chauviré, C. (2003). *Voir le visible. La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.

Connes, A. (s.d.), cité notamment par M. Kramer (s.d.). Structures de l'invisible. Un projet international 2014/2015. Récupéré le 10 août 2015 sur le site <http://www.martinakramer.net/docs/StructuresFR.pdf>

³⁷ Cette expression qui renvoie à l'idée, développée par Wittgenstein, que « les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde » (Wittgenstein, 2004, p. 86). En ce qui nous concerne ici, « voir le visible » revient surtout à une sorte d'éducation du regard et de l'attention de façon à accorder de l'importance à ce qui, dans ce que nous disons, engage autrui.

³⁸ Qu'on peut comprendre comme éthique de la sollicitude mutuelle, corrélative aux relations d'interdépendance qui engagent les personnes les unes vis-à-vis des autres (voir Molinier, Laugier & Paperman, 2009).

- Das, V. (2012). Ordinary Ethics. Dans D. Fassin (dir.). *A Companion to Moral Anthropology*. Malden : Wiley-Blackwell.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Despret, V. (2012). Penser par les effets. Des morts équivoques. *Etudes sur la mort*, 2, 142, 31-49.
- Despret, V. (2014). Penser par le milieu, cultiver l'équivocation. Dans Ph. Büttgen, M. Gendreau-Massaloux & North, X. (dir.), *Les Pluriels de Barbara Cassin ou le partage des équivoques*. Paris: Le Bord de l'eau.
- Diamond, C. (2011). Croyance, compréhension et incompréhension : Wittgenstein et la religion. *ThéoRèmes*. Récupéré le 25 janvier 2015 du site <http://theoremes.revues.org/242>
- Durisch Gauthier, N. (2015). La religion des autres: quelle place pour les questions «personnelles» en classe. *Revue de didactique des sciences des religions (RDSR)*, 1, 95-102.
- Emaz, A. (2009). *Cambouis*. Paris : Seuil.
- Favret-Saada, J. (1990). *Etre affecté. Désorceler*. Paris : Editions de l'Olivier.
- Groupe Anthropologie et Théâtre (2013). *Des accords équivoques. Ce qui se joue dans la représentation*. Lausanne : BSN Press.
- Laugier, S. (2010). *Le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- Laplantine, F. (2010). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.
- Laplantine, F. (2005). *Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Teraèdre.
- Latour, B. (2009). *Sur le culte des dieux faitiches. Suivi de Iconoclash*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.
- Liotard, J.-F. (1983). *Le différend*. Paris : Minuit.
- Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Ost, F. (s.d.). Le douzième chameau, ou l'économie de la justice. Récupéré le 20 mars 2015 du site <http://www.dhdi.free.fr/recherches/etatdroitjustice/articles/ostdouziemechameau.pdf>
- Szasz, T. S. (1973). *The Second Sin*. New York : Doubleday.
- Tasma, A. (réalisateur). (2010). *Fracture*. [S.l.] : Zyllo.
- Tesson, S. (2012/2014). *Géographie de l'instant*. Paris : Pocket.
- Viveiros de Castro, E. (2009), *Métaphysiques cannibales*. Paris : PUF.
- Wacquant, L. (2014). *Invitation à la sociologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Welscher, C. (2013). Quand jouer modifie la règle du jeu : vers une pragmatique du dispositif. Dans Groupe Anthropologie et Théâtre (dir.), *Des accords équivoques. Ce qui se joue dans la représentation* (p. 83-110). Lausanne : BSN Press.
- Wittgenstein, L. (1921/1961). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1931/2002). *Remarques mêlées*. Paris : Garnier-Flammarion.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.