



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

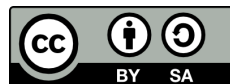
Farra, L. (2025). Développer une posture de neutralité ? Avantages et limites d'une tâche reposant sur le couple émique/éthique.

Zeitschrift für Religionskunde | *Revue de didactique des sciences des religions*, 13, 66–86.

[10.26034/fr.zfrk.2025.7665](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2025.7665)

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>



©Lays Farra, 2025

Développer une posture de neutralité ?

Avantages et limites d'une tâche reposant sur le couple émique/ étique

Lays Farra

Quel discours neutre sur les religions est-il permis de tenir dans le cadre de l'école ? En histoire et sciences des religions, comme dans le reste des sciences humaines et sociales, il est souvent utile de s'appuyer sur la distinction qui a cours au sein de celles-ci, entre discours émiques, ceux d'un groupe sur sa propre tradition, et discours étiques, qui portent sur elle de l'extérieur. Cela permet de mieux cerner les rôles respectifs des deux types de discours et leur place dans l'analyse et l'explication des comportements religieux. Plutôt que d'identifier la neutralité avec la perspective étique, celle-ci nous semble résider, sur le plan épistémologique, dans une posture qui est consciente de la dialectique étique/émique et réserve une place adéquate à chaque discours. L'intérêt pédagogique de cette distinction est moins évident. N'est-ce pas précisément le genre de notion qu'on ne peut mobiliser efficacement qu'en maîtrisant déjà des savoirs poussés sur les traditions en jeu, plutôt que comme outil pour faciliter l'acquisition desdits savoirs ? Dans un cadre formatif, cette opposition ne risque-t-elle pas de susciter plus de confusion que de clarification ? Partant d'une tâche confiée à des enseignant-e-s en formation dans le canton de Vaud, un passage en revue de leurs « erreurs » les plus courantes permet de révéler les angles morts d'une telle approche. Les difficultés que rencontrent parfois ces futurs enseignant-e-s quand il s'agit de définir la neutralité ne relèvent pas d'un obstacle conceptuel ou cognitif, mais d'un conflit de priorité entre les différentes valeurs en jeu à l'école (égalité de traitement, inclusivité, rationalité...). Ici comme ailleurs, l'idéal de neutralité n'implique pas d'équivalence entre les différents éléments tenus à distance, mais se renforce par les avantages de la distance elle-même.

Welche Form von Neutralität ist im Rahmen der Schule zulässig, wenn Religionen behandelt werden? Die Religionsgeschichte und -wissenschaft wie auch die übrigen Geistes- und Sozialwissenschaften stützen sich häufig auf die gängige Unterscheidung zwischen emischen Diskursen, also den Diskursen einer Gruppe über ihre eigene Tradition, und etischen Diskursen, die sich von außen mit dieser Tradition befassen. Dadurch lassen sich die jeweiligen Rollen der beiden Diskurstypen und ihr Stellenwert für die Analyse und Erklärung religiösen Verhaltens besser verstehen. Anstatt Neutralität mit der etischen Perspektive gleichzusetzen, scheint sie uns auf epistemologischer Ebene in einer Haltung zu liegen, die sich der „etisch/emisch“-Dialektik bewusst ist und beiden Diskursen einen angemessenen Platz einräumt. Der pädagogische Nutzen dieser Unterscheidung ist weniger offensichtlich. Ist dies nicht genau die Art von Unterscheidung, die man nur dann effektiv einsetzen kann, wenn man bereits über fundierte Kenntnisse über die betreffenden Traditionen verfügt, anstatt sie als Hilfsmittel zum Erwerb dieser Kenntnisse zu nutzen? Besteht in einem Ausbildungsumfeld nicht die Gefahr, dass dieser Gegensatz mehr Verwirrung stiftet als Klarheit schafft? Ausgehend von einer Aufgabe, die Lehramtsstudierenden im Kanton Waadt gestellt wurde, lässt sich anhand einer Übersicht ihrer häufigsten „Fehler“ aufzeigen, wo die Schwachstellen eines solchen Ansatzes liegen. Die Schwierigkeiten, denen diese angehenden Lehrpersonen manchmal begegnen, wenn es darum geht, Neutralität zu definieren, sind nicht konzeptioneller oder kognitiver Natur, sondern resultieren aus einem Konflikt zwischen den verschiedenen Werten, die in der Schule eine Rolle spielen (Gleichbehandlung, Inklusion, Rationalität usw.). Dabei besteht das Ideal der Neutralität nicht darin, diese gleichwertig zu behandeln, sondern in den Vorteilen der Distanz selbst.

What kind of neutrality is permissible in schools, when addressing the topic of religions? In the study of religion, as in other humanities and social sciences, it is often helpful to draw on the distinction made within these disciplines between an emic perspective, which refers to a group's discourse on its own tradition, and an etic perspective, which refers to the same tradition seen from an outside viewpoint. This helps to better understand the scope of both types of discourse and their respective roles in the analysis and explanation of religious behavior. Rather than identifying neutrality with the etic perspective, we believe that, epistemologically speaking, neutrality lies in a position that is aware of the etic/emic dialectic and reserves an appropriate place for each discourse. The educational value of this distinction is less obvious. Is it not precisely the kind of concept that can only be used effectively by those who already have an in-depth knowledge of the traditions in question, rather than as a tool to facilitate the acquisition of such knowledge? In an educational setting, is there not a risk that this opposition will cause more confusion than clarification? Based on a task assigned to trainee teachers in the canton of Vaud, a review of their most common “mistakes” reveals the blind spots of such an approach. The difficulties that these future teachers sometimes encounter when it comes to defining neutrality are not due to a conceptual or cognitive obstacle, but rather to a conflict of priorities between the different values at stake in schools (equal treatment, inclusivity, rationality, etc.). Here, as elsewhere, the ideal of neutrality does not imply equivalence between the different elements kept at a distance, but is reinforced by the advantages of distance itself.

Introduction : enjeux de la neutralité à l'école

Enseigner l'histoire des religions en respectant la neutralité exigée par le contexte scolaire crée de nombreux défis. La notion de neutralité elle-même n'est pas des plus claires. Même dans le contexte le plus évident, celui d'une guerre entre deux parties, les obligations qu'imposerait la neutralité sont loin d'être évidentes : s'agit-il seulement de ne pas participer aux efforts de guerre des deux belligérants ? Faut-il s'abstenir de commercer avec eux, ou au contraire est-ce acceptable si l'on commerce avec les deux ? etc.

En ce qui concerne le traitement des religions, dans le cadre scolaire ou celui de l'État plus généralement, la neutralité consiste à ne pas traiter une tradition religieuse de manière préférentielle, pour garantir l'égalité de traitement de toutes et tous et la liberté de croyance. Elle découle donc d'un état de fait : la diversité religieuse. S'il n'existait qu'un seul point de vue religieux, qu'une seule religion dont l'hégémonie était acceptée universellement, la neutralité en deviendrait triviale. Le pluralisme religieux étant une réalité partagée, la plupart des pays sont confrontés à cet enjeu (Willaime & Mathieu 2005 ; Thomas, 2006) malgré des traditions politiques très différentes. Là où le républicanisme français s'est construit sur la très forte opposition à la religion organisée, principalement le pouvoir de l'Église catholique (Poulat, 2005 ; Baubérot 2015), la « religion civile » américaine (Bellah, 1967 ; Bellah 1975 ; McNaught, 2009) a souvent consisté en un « plus petit dénominateur commun » protestant. Ainsi au 19^{ème} siècle à l'école publique, on lisait la King James Bible, mais sans l'accompagner d'un commentaire (qui, lui, serait clivant), ce qui satisfaisait les différentes dénominations réformées, au détriment des catholiques. En effet, ces derniers et dernières non seulement lisaient la Bible en latin, mais ne partageaient pas la tradition réformée d'étude individuelle de la Bible, considérant qu'elle était incomplète sans un catéchisme dispensé par le magistère de l'Église. Les organisations catholiques ont fait valoir qu'il s'agissait d'un traitement discriminatoire et que l'école publique devait soit permettre l'organisation du catéchisme catholique sur son temps, soit les dédommager financièrement afin de l'organiser en dehors de l'école. Devant cette possibilité, la majorité protestante a préféré exclure complètement la religion du cadre scolaire plutôt que de financer l'enseignement du catholicisme (Gjerde, 2012). Partant de principes tout à fait différents, mais confrontée à la diversité religieuse, et donc à la difficulté de traiter toutes les confessions avec équité, l'école américaine parvenait à une solution très similaire à la laïcité française : l'exclusion totale de la religion du cadre scolaire (Nord, 1995) – si l'on ferme les yeux sur des pratiques comme, par exemple, le *pledge of allegiance*, qui met en scène une piété publique où les élèves ont l'obligation d'affirmer que les États-Unis sont « une nation sous l'égide de Dieu » (« one nation under God »).

S'interdire de parler de religion constituerait donc une solution logique, mais celle-ci n'aide pas à concevoir un enseignement du fait religieux qui cherche à présenter des informations sur diverses religions. Si l'on accepte cet objectif, l'idéal de neutralité ne se réduit pas à des principes invariables, mais à une série d'équilibres à maintenir entre différents principes. Il convient toujours de traiter équitablement toutes les religions abordées au programme, mais une simple description de leurs principes respectifs pose des problèmes logiques, puisqu'elles revendiquent des affirmations qui sont incompatibles les unes avec les autres et qui, si elles étaient traitées comme des faits, mériteraient d'être tranchées. La tendance au concordisme ou à l'œcuménisme, insistant sur la compatibilité des différentes traditions reste elle-même un parti pris qui, d'une part, manque de neutralité, et d'autre part ne correspond pas forcément à la réalité des différentes traditions qu'on essaie de réconcilier ou de prétendre réconciliées.

Tout ceci vaut d'autant plus qu'à l'école, les affirmations des différentes religions présentées seront juxtaposées, dans l'horaire et les esprits des élèves, avec une approche historique et scientifique qui domine les autres branches au programme¹, et qui pourrait les invalider sur plusieurs plans – que ce soient les sciences historiques (les récits sacrés qui font autorité ne peuvent souvent pas être traités comme des récits historiques) ou les sciences de la nature (les miracles sont des phénomènes remarquables précisément parce qu'ils contreviendraient aux lois de la Nature, les conclusions de la géologie et de la physique peuvent être incompatibles avec les chronologies traditionnelles de diverses religions). Qui plus est, la neutralité scolaire visant à l'égalité de traitement doit aussi prendre en compte les élèves qui seraient particulièrement attaché·e·s à une vision naturaliste ou rationaliste du monde, et dont les croyances et les valeurs ne méritent pas moins d'égards que celles des personnes de diverses confessions.

De par son histoire, la Suisse a développé un rapport de l'État au religieux qui diffère d'une posture l'excluant en contexte scolaire, comme en France et aux États-Unis. En invoquant Dieu en ouverture de sa constitution et sur sa monnaie², la confédération helvétique se rapproche plutôt de l'usage américain, mais, fédéralisme oblige, chaque canton décide en fait de l'application qui doit être faite du principe de neutralité. Tous agissent dans le cadre défini

1 Sur l'aspect encombrant que peuvent avoir de telles conceptions alternatives, voir plus bas, d'après Kuhn et Dean (2004) et Gagnon (2012, 2016).

2 Le préambule de la constitution de 1999 s'ouvre sur les mots « Au nom de Dieu Tout-Puissant ! », et la formule *Dominus providebit* (« Le Seigneur y pourvoira ») marque la tranche de la pièce de cinq francs.

par la CEDH, par exemple dans l'arrêt *Folgerø et autres c. Norvège* (2007) : l'enseignement du fait religieux doit être fait « de manière objective, critique et pluraliste »³, pour respecter la liberté des parents et des enfants vis-à-vis de la religion.

La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du canton de Vaud, affirme ainsi que « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. » (art. 9 al. 1) et que « l'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents. » (art. 9 al. 2) sans toutefois définir la neutralité ou son étendue⁴. Contrairement à Genève et Neuchâtel, le canton de Vaud ne se définit pas comme laïque, et plusieurs cultes (l'Église Évangélique réformée vaudoise, l'Église catholique et la Communauté israélite) sont ainsi reconnus « d'intérêt public » en raison de leur enracinement et de leur « rôle social et culturel » dans la société vaudoise⁵. Il est en fait courant, pour définir cette vision bien particulière de la neutralité religieuse, peut-être plus inclusive, de la distinguer de la laïcité à la française. Ainsi le rapport d'une commission du Grand Conseil recommandait en 2010 (donc avant la présente LEO) de ne pas interdire le voile aux élèves de l'école obligatoire, pour ne pas se lancer dans une « chasse aux symboles religieux » comme en France. Toutefois, pour les enseignant-e-s, porter des signes religieux « va à l'encontre de la mission de l'école obligatoire », un impératif qui s'atténue à mesure que les élèves acquièrent en autonomie : « Dans le cadre du postobligatoire, l'analyse diffère, car on considère que les élèves sont capables de jugement et de discernement, au vu de leur âge notamment. »⁶

Ces questions ne sont toutefois pas absolument tranchées. Encore très récemment, le Conseil d'État a dû se prononcer sur le cas des futurs enseignant-e-s en formation qui nous occuperont dans cet article : en tant qu'étudiant-e-s adultes d'une haute école pédagogique, ils et elles ont parfaitement le droit de porter des signes religieux, mais en tant que stagiaires dépêché-e-s dans les écoles obligatoires, il leur faut afficher la même neutralité que leurs collègues – les informe-t-on adéquatement de cela ? Dans sa réponse, le Conseil d'État affirme plutôt que le même impératif de neutralité s'applique pleinement aux gymnases, quoiqu'ils relèvent du secondaire post-obligatoire⁷.

Ainsi, si la présence même de la religion dans les classes ne pose pas problème dans le canton de Vaud, sa présentation devra éviter de promouvoir ou de favoriser une tradition religieuse en particulier, tout en respectant la liberté religieuse des élèves.

Ceci étant dit, il pourrait être tentant de n'aborder le religieux que dans une perspective critique, dans une neutralité qui se fonderait sur la rationalité des méthodes scientifiques et la cohérence de leurs conclusions, indépendantes des diverses traditions religieuses, et donc légitimes à être brandies avec toute l'autorité de l'État. Cela pose-t-il un problème d'équité de favoriser, dans les faits, la vision du monde des élèves les plus en phase avec ce rationalisme, ou bien est-ce la mission de l'école de défendre une certaine rationalité ? Le programme de l'école obligatoire vaudoise peut se permettre d'enjamber la question plus concrètement par l'étroitesse de son cadre : on ne consacre que peu de temps à cette matière, à un âge qui ne se prête pas aux analyses complexes qui émaillent la critique rationnelle des religions. Les récits traditionnels des différentes religions ont beau ne pas être établis historiquement, ils restent indispensables pour comprendre la perspective des croyant-e-s, ce qui est l'objectif du cours. Les perspectives critiques voire révisionnistes, malgré leurs mérites, sont souvent plus utiles pour polémiquer contre les orthodoxies religieuses que pour les comprendre. En outre, les reconstructions des divers spécialistes ne s'accordent pas forcément, démultipliant donc le temps nécessaire pour les aborder et les comparer, sans compter le fait que pour comprendre ces tentatives de réinterpréter les récits traditionnels... il faut déjà les connaître. Privilégier une perspective critique n'épargne donc pas le fait de les enseigner, avec les mêmes problèmes préalables, mais élargit le cahier des charges à des dimensions difficilement gérables pour des écolières et écoliers, imaginant leur faire faire de la philologie critique de la Bible ou du Coran en comparant leurs acquis aux données archéologiques, par exemple.

Tenant compte des différents enjeux exposés (pluralisme religieux, dotation horaire réduite, difficultés liées à l'œcumenisme et à la perspective critique, expertise disciplinaire), quelle approche l'enseignant-e non spécialiste peut-il ou peut-elle mettre en œuvre pour aborder la pluralité des religions qui sont au programme ? Et, partant, de quels outils et savoirs peut-on l'équiper durant sa formation, sachant que les étudiant-e-s arrivent toutes et tous avec un bagage culturel et une éducation religieuse (ou non religieuse) propres ?

3 Résumé juridique de la décision *Folgerø et autres c. Norvège* (29 juin 2007), disponible en ligne : <https://hudoc.echr.coe.int/fre#%7B%22itemid%22:%5B%22002-2666%22%5D%7D> (consulté le 10 septembre 2025).

4 Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) du 7 juin 2011, disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/336_LEO_adoptee.pdf (consultée le 10 septembre 2025).

5 Voir les informations rassemblées sur la page « Religions » de l'État de Vaud : <https://www.vd.ch/population/religions> (consultée le 10 septembre 2025).

6 Rapport de majorité (09_MOT_086) du 27 avril 2010, de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Motion Pierre-Yves Rapaz et consorts demandant au Conseil d'État de modifier la loi scolaire pour introduire l'interdiction du port du voile tout au long de la scolarité obligatoire. Disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_086_RC_maj.pdf (consulté le 10 septembre 2025).

7 Réponse (24_REP_248) du Conseil d'État au Grand Conseil à l'interpellation Fabien Deillon et consorts – HEP, enseignement public et neutralité religieuse (24_INT_140), lors de la séance du Grand Conseil du 9 septembre 2025. Disponible en ligne : <https://www.vd.ch/gc/seances-du-grand-conseil/point-seance/point/ab42e127-d93a-44c3-b15a-c8be31f4c0a4/meeing/1029635> (consulté le 10 septembre 2025).

Une première compétence utile serait de pouvoir distinguer différents régimes de discours et, en particulier, les discours de premier ordre qui sont internes à une tradition religieuse – les discours émiques – et les discours de second ordre qui sont extérieurs à une tradition religieuse – les discours étiques. Ces deux notions viennent, ultimement, de l'opposition, en linguistique, entre la phonémique et la phonétique, leurs terminaisons étant donc émique/ *emic* et étique/ *etic*. Les phonèmes, étudiés par la phonémique, sont les sons en tant que plus petits blocs sonores distincts dans un système linguistique donné, par opposition aux phones étudiés par la phonétique, qui concernent les sons étudiés objectivement, indépendamment de leur fonction dans telle ou telle langue. Par exemple, le r roulé [r] et le r grasseyé [ʁ] sont deux phones différents, deux sons objectivement différents, qui mobilisent différentes parties de l'anatomie buccale. Cependant, en français, ils appartiennent au même phonème /r/, puisque prononcer le r en le roulant ou non ne change pas le sens du mot prononcé – dans d'autres langues il pourrait s'agir de deux phonèmes différents qui changeraient le sens. *Phonémique* renvoie donc aux sons différenciés par le système linguistique des locuteurs, *phonétique* aux sons objectifs. Par extension, en anthropologie, émique renvoie à la perspective des croyant-e-s/pratiquant-e-s et étique aux perspectives sur cette religion venant de l'extérieur (Pike, 1954 ; Harris, 1976 ; Olivier de Sardan, 1998 ; Hahn et al., 2011). Le schéma suivant condense plusieurs aspects de la problématique, telle que nous l'avons exposée à partir de la distinction émique/étique :

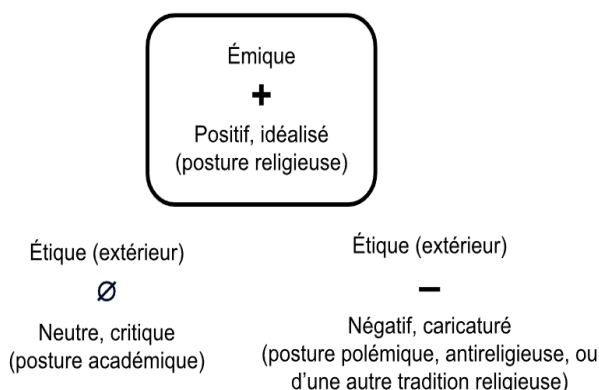


Figure 1 : différents types de perspectives étiques

Face à la perspective religieuse (émique), la perspective extérieure (étique) inclut effectivement les critiques rationnelles des religions, mais, toujours en quête de neutralité, on privilégiera une approche étique neutre, académique, dépassionnée (fig. 1). À ce titre, on se tournera donc plutôt vers les approches des sciences humaines et sociales (SHS), cherchant à comprendre les comportements humains, plutôt qu'à établir des faits objectifs. Pour reprendre une notion de philologie, on préférera une approche *diplomatique* à une approche *critique*⁸.

Une telle configuration renvoie de suite à un problème : la place qu'il convient de donner aux perspectives émiques face à la perspective des chercheuses et chercheurs demeure un débat agité et très actuel au sein des SHS elles-mêmes.

De Malinowski (1922) à nos jours en passant par Favret-Saada (1977), les SHS sont en effet passées par l'observation participante, où l'analyste participe pleinement à la vie des groupes étudiés et cherche à en épouser au maximum les attitudes pour les comprendre, suspendant sur cette route, s'il est besoin, les a priori et jugements qui pourraient empêcher la démarche (Malinowski, 1922 ; Moussaoui, 2012). Ce faisant, l'analyste adopte un « agnosticisme méthodologique », pratique qui « consiste à mettre entre parenthèses (ou à refuser de considérer) à des fins d'études sociologiques la réalité ultime d'objets religieux tels que Dieu, les anges ou l'unité cosmique » (Porpora, 2006, p. 57, traduction par Rouiller et al., 2024, p. 123). Comme le dit l'anthropologue Marshall Sahlins :

Le « relativisme culturel » bien compris n'a pas perdu son utilité. Ce qui est inutile est le relativisme vulgaire, selon lequel les valeurs de n'importe quelle société seraient aussi bonnes, sinon meilleures, que celles de n'importe quelle autre, y compris la nôtre. S'il est bien compris, le relativisme culturel est une technique anthropologique permettant de comprendre les différences culturelles, non une manière charitable de délivrer une absolue morale. Elle consiste à suspendre provisoirement son propre jugement moral sur les pratiques d'autrui afin de mieux les replacer comme valeurs positionnelles dans le contexte culturel et historique où elles sont apparues. L'enjeu est la compréhension du sens de ces pratiques, comment sont-elles venues à l'existence et quels sont leurs effets pour les gens concernés, et non ce qu'elles sont pour nous ou ce qu'elles valent pour nous. (Sahlins [2017a], traduit dans Graeber & Sahlins, 2023, p. 31)

8 On oppose ainsi les éditions diplomatiques aux rigueurs de l'édition critique (Masai, 1950).

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer l'importance que peuvent prendre de tels principes sur un plan plus concret pour des institutions de recherche dotées de ressources et de temps limités. Si l'histoire des religions cherchait à se prononcer sur la réalité fondamentale de Dieu, de la réincarnation, de la vie après la mort, etc., elle prêterait le flanc à des débats théologiques absolument insolubles sur le plan logique, et donc éternels dans leur déroulement, consacrant dès lors des ressources non négligeables à répondre à toutes les perspectives confessantes. Dans un autre registre, dans ses statuts de 1866, la société de linguistique de Paris « n'admet aucune communication concernant, soit l'origine du langage soit la création d'une langue universelle. » (art. 2), puisque ces questions se perdant dans la nuit des origines ou les futurs utopiques, elles attirent les théories fantaisistes et l'amateurisme qui feraient perdre beaucoup de temps sans rien gagner sur le plan de la pensée, au détriment de travaux qui se concentrent sur ce dont on peut parler. Il est tout à fait raisonnable qu'une discipline se concentre sur la perspective empirique qui produit les meilleurs résultats dans son champ.

Pour un déséquilibre penchant dans l'autre sens au sein des SHS, on mentionnera la mode récente, notamment portée par ce même Sahlins, des proclamations sur la réalité des pouvoirs et êtres surnaturels⁹, ou du moins sur le fait qu'il faudrait s'interdire de remettre en doute leur existence¹⁰, avec diverses approches¹¹. La plupart partagent un enthousiasme qui interrogerait s'il devait s'agir d'une simple question de méthode et qui correspond davantage à une provocation pour attirer l'attention¹² ou une manière de marquer intellectuellement son territoire – quand diverses compromissions ne trahissent pas un alignement probable avec un agenda religieux plus ouvertement confessionnel¹³.

Cette recherche d'équilibre est perturbée par une asymétrie supplémentaire dans l'enseignement d'une discipline intitulée « Éthique et cultures religieuses » (ECR): le nom lui-même contient en effet un volet qui ne parle pas spécifiquement de religion, mais de philosophie éthique. Certes, cet enseignement éthique ne consiste pas en un cours de morale de la Troisième République (à la Baubérot, 1997) mais vise la transmission d'outils d'analyse de questions morales. Cependant le Plan d'études romand (PER) prescrit également d'instiller des valeurs et une série de comportements moraux aux élèves au fil des années :

Sensibilisation à l'importance du respect de règles de base pour se sentir bien avec soi-même et avec les autres :

- Être attentif à ses émotions et à celles des autres
- Être honnête avec soi et avec les autres
- Respecter ses besoins, être attentif aux besoins de l'autre
- Respecter ce qui appartient à l'autre et ce qui est commun
- Respecter l'avis de l'autre, oser donner son avis
- Essayer de comprendre l'autre, de se mettre à sa place
- Observations et découverte des ressemblances et des différences entre les élèves (physiques, origines, langues, religions) [...]

Sensibilisation à l'importance du respect des valeurs et principes éthiques fondamentaux pour le vivre ensemble.

Explication du bien-fondé des règles de vie de la classe, de la société :

- Respect, partage, liberté, justice, solidarité... [...]

Sensibiliser les élèves aux implications éthiques de leur propre attitude et comportement (responsabilité) : – harcèlement (psychique et physique), discrimination (race, genre, sexe, handicap), dépendance. (DFJC-DGEO, 2019, pp. 4–8)

Cela rejoint le débat classique sur la nature de l'école. Doit-elle offrir un enseignement des savoirs, ou une éducation de citoyen-ne, l'équipant pour agir en société ? La suspension du jugement, revendiquée par Sahlins et d'autres, se voulait précisément un acte intellectuel et dépourvu de toute position partisane à l'égard des traditions abordées. En contexte scolaire, cette nécessité de suspendre son jugement est associée à l'injonction d'adopter d'autres valeurs, légitimées par l'objectif du bon fonctionnement de l'école, sinon de la société.

Dans cet article nous allons examiner les défis que suscitent ces réflexions dans la question de la neutralité religieuse. Nous les abordons tels qu'ils se présentent aux enseignant-e-s en formation, dans le cadre d'un exercice

9 Qu'on pense à « l'anthropologie métaphysique » proposée par Mohamed Amer Meziane (2023) et aux autres contributeurs et contributrices de la maison d'édition Vues de l'esprit, où l'on se demande à quel point on peut affirmer la réalité de l'astrologie (Zahrt, 2025) ou des maisons hantées (Delaplace, 2021). Parmi ces auteur-trice-s, on trouve Bertrand Méheust (2023), connu pour ses accointances avec la parapsychologie. Pour une critique de Meziane, voir Chamois (2025) et Mahieddin (2025).

10 L'anthropologue Marshall Sahlins a multiplié sur la fin de sa vie les appels pour une « révolution copernicienne » (Sahlins [2017], trad. Graeber & Sahlins, 2023, p. 85) afin que l'anthropologie traite les esprits, dieux et autres « métahumains » comme une réalité. Voir Sahlins 2016, Sahlins 2017a, Graeber & Sahlins, 2023, et sa réponse aux critiques : « In anthropology, it's emic all the way down » (Sahlins 2017b).

11 Dans un cas, on insiste sur le fait que les êtres invisibles ne diffèrent absolument pas des personnes (Sahlins [2017] in Graeber & Sahlins, 2023, p. 35) ou au contraire dans une approche latourienne ils en diffèrent totalement (Meziane, 2023, p. 176-7) et là réside leur intérêt épistémologique pour transcender nos propres dichotomies.

12 On songe à la trajectoire de Bruno Latour après qu'il ait été dénoncé, parmi d'autres, par Yves Gingras (1995) pour son « air de radicalisme » (p. 3) ou par Bourdieu (2001) dénonçant une certaine fausse radicalité avançant par « une série de ruptures ostentatoires » (p. 38).

13 Carlos Eire (2023) passe ainsi en revue divers phénomènes de lévitation, notamment des miracles catholiques, en les entourant de diverses précautions oratoires et stratégies rhétoriques mobilisées contre le scepticisme dont on peine à voir ce qu'elles apportent sur le plan de la pensée et de la compréhension de la réalité. Ses adeptes sont parfois plus transparents, comme Young (2024) qui affirme que les travaux d'Eire permettent d'affirmer que « les miracles et la magie existent réellement ». On situe mieux ainsi le genre de projet intellectuel facilité par ces dispositifs.

où ils doivent verbaliser précisément ce qui caractérise un discours religieux ou non religieux quand il porte sur le contenu des religions. Nous commencerons par présenter la tâche à effectuer, pour ensuite cataloguer les différents types d'erreurs qui se sont présentés le plus souvent, et ce qu'ils peuvent révéler des représentations en jeu, des savoirs maîtrisés ou non maîtrisés. Nous concluons avec quelques pistes pour y remédier.

1 Contexte et dispositif de formation

1.1 L'enseignement romand d'Éthique et cultures religieuses

La discipline d'Éthique et cultures religieuses figure dans le PER depuis 2010. Remplaçant dans le canton de Vaud les leçons d'histoire biblique de jadis, elle est enseignée à tous les élèves, sans prosélytisme¹⁴, et associée à une autre discipline (l'Histoire), donc à une perspective historique¹⁵. En plus de réflexions éthiques sur diverses valeurs et situations morales, cet enseignement a pour but de « permettre à l'élève [...] de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. » (CIPP, 2010, p. 68), de « présenter les croyances, les rites et les modes de pensée » (DFJC-DGEO, 2019, p. 2) des religions au programme (judaïsme, christianisme, islam, hindouisme, bouddhisme). Les élèves découvrent progressivement de la 1^{ère} à la 11^e année de l'enseignement obligatoire, entre autres choses : les fêtes religieuses (et les fêtes civiles), leurs caractéristiques principales, la variété des lieux de culte, les grands traits des figures religieuses de référence (Jésus, Joseph, Moïse, Bouddha, Muhammad), une réflexion sur les textes fondateurs et leurs doctrines, associée à une réflexion sur les rites de passage, la diversité des confessions et leurs rapports historiques.

Depuis 2018, dans le canton de Vaud, 16 périodes sont consacrées à l'ECR de la 1^{ère} à la 6^e année et 8 périodes de la 7^e à la 11^e année Harnos. Pour disposer des outils nécessaires, les enseignant·e·s en formation de la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui souhaitent enseigner cette branche à l'école primaire peuvent y suivre un cours de didactique pour naviguer les complexités de l'enseignement du fait religieux, et des ateliers portant sur les savoirs disciplinaires associés, i. e. des cours d'histoire des religions, pour se mettre à niveau.

1.2 Le dossier évalué

Le présent article porte sur une trentaine de travaux produits par ces futur·e·s enseignant·e·s (ci-après, « étudiant·e·s ») dans le cadre de ces ateliers disciplinaires d'éthique et cultures religieuses, qui portent donc sur le fond de la matière (la philosophie éthique et l'histoire des religions) plutôt que sa didactique. Pour valider l'atelier, ils et elles doivent rendre un dossier, sur lequel ils et elles sont ensuite interrogé·e·s lors d'un court entretien d'une douzaine de minutes. Ce dossier, généralement effectué à deux, est constitué de six tâches :

1. Deux travaux personnels, que les deux partenaires doivent effectuer individuellement et séparément :

- a. Un travail en éthique sur le classement d'une série de valeurs et sa justification.
- b. Le compte-rendu d'un entretien avec une personne perçue comme différente d'elles et eux en ce qui concerne leur arrière-plan.

2. Quatre travaux effectués en commun :

- a. Défendre deux alternatives à une question éthique et proposer, à partir d'articles de presse fournis, des arguments pour trancher entre les deux en s'appuyant sur des valeurs clairement identifiées.
- b. Une fiche d'informations à remplir sur une fête religieuse donnée (textes sacrés impliqués, personnages traditionnels célébrés, date, pratiques...).
- c. Suite à la visite d'une église avec toute la classe, effectuer un commentaire de certains éléments du bâtiment et des objets religieux en son sein, ainsi que ce qu'ils révèlent sur le courant chrétien en question.
- d. Identifier et commenter dans un texte religieux et un texte universitaire portant sur la même figure religieuse les marqueurs qui en révèlent la perspective.

¹⁴ « L'enseignement Éthique et cultures religieuses est dispensé à tous les élèves, dans le respect des convictions de chacun. Il est dénué de tout prosélytisme. » Règlement d'application de la loi sur l'enseignement (RLEO) art. 4.

¹⁵ DFJC-DGEO, 2018, p. 2. Des liens sont également établis avec les cours de français (argumentation sur des questions éthiques) et de géographie-citoyenneté (civisme, droits, libertés). (*Ibid.*, *passim*). La peinture religieuse est également abordée en lien avec l'histoire de l'art en 7-8^e année, cf. DFJC-DGEO, 2019).

Ce sont les résultats de cette dernière tâche que nous examinerons ici. Les étudiant-e-s doivent choisir une figure religieuse. Pour le bouddhisme, il s'agit de Bouddha ; pour le judaïsme, Moïse ou Ève, et pour l'islam, Muhammad ou Maryam¹⁶. En raison de la nécessité d'aborder des traditions religieuses variées dans leur travail, les étudiant-e-s doivent choisir une figure d'une autre religion que la fête traitée, et puisque la figure de Jésus est déjà étudiée dans le cadre de la préparation à la visite de l'église, ils et elles sont invité-e-s à traiter une figure non chrétienne ici. En effet, pour des raisons pratiques, seules des églises sont visitées par les différentes classes.

Au moins un texte émique (religieux) et un texte étique (universitaire) portant sur chaque figure ont été sélectionnés et mis à la disposition des étudiant-e-s par leurs formateurs et formatrices. Dans chacun d'entre eux, les étudiant-e-s doivent identifier et commenter au moins quatre passages en analysant ce qui leur permet d'identifier qu'il s'agit d'un texte religieux ou non.

1.3 L'enseignement des notions « étique » et « émique »

L'une des séances du semestre sur lequel s'étale l'atelier est consacrée à ces notions, de façon centrée sur le fait religieux, notamment pour clarifier que l'opposition entre étique et émique n'implique pas qu'on ne puisse jamais utiliser de documents émiques. Au contraire, il est indispensable de les appréhender – avec les précautions requises – puisque l'objectif reste précisément de comprendre la perspective des acteurs et actrices religieux. Comme le rappelle Jean-Pierre Olivier de Sardan :

Emic, dans l'anthropologie anglophone, est un terme qui recouvre les représentations et discours populaires « autochtones » ou « indigènes », et évoque le sens qu'ont les faits sociaux pour les acteurs concernés. Ce terme s'oppose à *etic*, qui désigne tantôt des données plus externes et « objectives », tantôt l'analyse interprétative du chercheur (Olivier de Sardan, 2008, p. 105).

Il s'agit donc de suggérer que les perspectives émiques et étiques sont toutes deux dignes d'attention, et que la perspective étique ne veut pas dire un discours vrai ou objectif. Un discours étique est extérieur, et peut donc viser la neutralité, certes, ce qui sera souvent l'objectif dans la salle de classe, mais cette perspective extérieure peut aussi être animée d'une hostilité polémique envers la religion, qui péjorerait la mission d'enseignement et risquerait de tordre la présentation de son objet d'étude. Comme le dit Sardan, l'étique peut relever de données indiscutables, mais également de « l'analyse interprétative du chercheur » (Olivier de Sardan, 2008, p. 105), dont la valeur dépend donc totalement des méthodes et principes de ce dernier.

L'exercice part du constat que les étudiant-e-s arrivent souvent à repérer que la perspective d'un texte est religieuse, même une lecture peu critique repérant des signaux l'indiquant. L'historien des religions Nicolas Meylan (2019) relève ainsi dans l'introduction d'un ouvrage passant en revue différentes définitions de la religion (p. 9), que ses étudiant-e-s, bien en peine pour élaborer une définition de la religion, parviennent pourtant systématiquement à identifier les textes religieux parmi des textes scientifiques, littéraires, etc. L'exercice consiste donc à partir de cette tendance spontanée à repérer ces biais, mais en isolant et explicitant de façon réfléchie les éléments qui témoignent de cette orientation. Cela passe par la discussion de critères formels, apparents, qui traversent souvent les textes religieux (formules d'eulogie, tabous, majuscules servant de marque de respect, prières, citations de texte sacré avec autorité), par contraste avec les codes universitaires et scientifiques (présence d'une bibliographie, citations de travaux de spécialistes, mise à distance des croyances présentées par l'utilisation de guillemets ou du conditionnel). Au-delà des facteurs apparents, le discours émique est au premier abord présenté comme le règne de l'*idéal*, de la *valorisation* et donc du *jugement de valeur*, avec quatre questions permettant d'identifier quatre « axes » dont les pôles peuvent aider à contraster émique et étique : croyant vs. agnostique, critères traditionnels vs. historiques/scientifiques, normatif vs. descriptif, partisan vs. neutre.

1. Le texte se prononce-t-il sur la réalité d'êtres surnaturels ?	
<p>Oui : Croyant (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Part du principe que les êtres religieux/surnaturels sont réels, et qu'il faut adapter notre conduite en fonction. Des phénomènes miraculeux servent de preuves à la véracité de la tradition. 	<p>Non : Agnostique (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ne se prononce pas sur l'existence d'êtres religieux/surnaturels. Les phénomènes miraculeux sont considérés hors du champ de la discussion, ou expliqués autrement.
2. Quels critères déterminent la vérité pour le texte ?	

¹⁶ Aux figures masculines prévues au programme, l'équipe de formation a rajouté des figures féminines importantes des traditions considérées.

<p>Critères traditionnels (émiques)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un fait est considéré véridique s'il a été préservé sous l'égide de la bonne tradition. • Autorités traditionnelles. • Le texte sacré est (parfois) cité comme forcément véridique. • Prophéties, miracles, fondent la vérité d'un récit ou d'une doctrine. 	<p>Critères historiques (étiques)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoupement de sources historiques par raisonnement, critique de ces sources. • Consensus de spécialistes. • Le texte sacré peut être cité comme une source parmi d'autres et analysé au même titre que d'autres textes historiques.
<p>3. Le texte dicte-t-il une conduite à suivre ou décrit-il ?</p>	
<p>Normatif (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prescrit une attitude à avoir. • Jugement de valeur : discute ce qui est bien, ce qui est mieux, ce qui est le meilleur. • Une histoire sacrée sert d'exemple à suivre et sur laquelle modeler notre conduite. 	<p>Descriptif (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrit un phénomène. • N'établit pas de hiérarchie morale. • Replace une histoire dans son contexte social ou historique, dans la fonction qu'elle remplit.
<p>4. Sur les sujets divisifs, le texte choisit-il un camp ?</p>	
<p>Partisan (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Défend un courant religieux particulier (catholique, sunnite, theravada, etc.). • La comparaison peut être faite (mais souvent en faveur de la tradition défendue). 	<p>Neutre (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut présenter les controverses qui animent les religions mais ne prend pas position. • Perspective comparative : différentes religions ou courants peuvent être comparés pour mieux informer.

Tableau 1 : axes étiques et émiques

Cette série d'axes est binaire mais sert précisément à rendre les étudiant-e-s conscient-e-s qu'il s'agit d'une gradation avec de nombreux niveaux intermédiaires. Des acteurs et actrices religieux peuvent écrire des textes empruntant les codes de la littérature scientifique pour défendre les fondements de leur doctrine ou attaquer une autre religion, des articles universitaires peuvent trahir un biais religieux ou idéologique, ou traiter de religion d'une manière si peu critique qu'ils reproduisent en fait un discours émique. Il est également précisé que des discours pérennalistes (pour qui les religions préservent toutes une sagesse primordiale), concordistes (pour qui toutes les religions se rejoignent) ou œcuméniques (qui prônent le rapprochement entre divers courants) restent tous des discours religieux partisans, qui témoignent de jugements de valeurs particuliers, et n'en sont pas plus objectifs parce qu'ils cherchent à rassembler divers courants religieux.

Cette prise de conscience doit remplir plusieurs fonctions dans le bagage intellectuel des futur-e-s enseignant-e-s :

- Leur permettre de mieux situer la nature des sources qu'ils et elles utilisent et leurs perspectives, et de les utiliser au mieux, lors des recherches qu'ils et elles effectueront pour élaborer leurs cours d'ECR ;
- Comprendre qu'on ne trouve pas les mêmes informations dans des textes religieux, universitaires et journalistiques, mais que tous peuvent en fournir ;
- Mieux saisir quelles sont les bornes appropriées à leur propre discours au sujet des religions dans le cadre de l'enseignement, qui ne doit pas verser dans le prosélytisme ou la présentation acritique d'une tradition, mais pas non plus dans la critique hostile des différentes religions abordées.

1.4 Les consignes de l'activité

Plusieurs textes sont lus en classe ensemble avec les futur-e-s enseignant-e-s, pour qu'ils tentent d'y épinglez et commenter les passages révélateurs. Les étudiant-e-s disposent également d'un exemple de la tâche à effectuer sur deux textes autour de Jésus, de manière plus exhaustive qu'attendu de leur part, pour mieux baliser la gamme des commentaires possibles.

Malgré cet énorme éventail d'opinions, il existe plusieurs points sur lesquels pratiquement tous les spécialistes de l'Antiquité sont d'accord. Jésus était un homme juif, connu pour être un prédicateur et un enseignant, qui a été crucifié (une forme d'exécution romaine) à Jérusalem pendant le règne de l'empereur romain Tibère, lorsque Ponce Pilate était gouverneur de Judée. [c'est] le point de vue de presque tous les érudits qualifiés de la planète [...] je suis d'accord avec le point de vue général de Schweitzer, selon lequel Jésus est mieux compris comme un prophète juif qui a anticipé une rupture cataclysmique dans l'histoire dans un avenir très proche, lorsque Dieu détruirait les forces du mal pour amener son propre royaume ici sur terre. [...]

[Cependant] il n'y a aucune preuve physique tangible de Jésus (1800 ans avant l'invention de la photographie), ni aucune preuve archéologique d'aucune sorte. Ce n'est cependant pas non plus un argument contre son existence, puisqu'il n'y a aucune preuve archéologique concernant qui que ce soit d'autre vivant en Palestine à l'époque de Jésus, à l'exception des aristocrates de la haute élite parfois mentionnés dans les inscriptions (eux-mêmes ne sont attestés par aucune autre preuve). [...]

C'est une erreur de prétendre [...] que quelqu'un d'aussi spectaculaire que Jésus qui a fait tant de miracles et d'actes fantastiques, aurait certainement été discuté ou au moins mentionné [davantage] dans les sources païennes [romaines] s'il avait existé. Il est certain que quiconque pourrait guérir les malades, chasser les démons, marcher sur l'eau, nourrir les multitudes avec seulement quelques pains et ressusciter les morts ferait parler de lui ! La raison pour laquelle ce raisonnement est erroné est que nous ne demandons pas si Jésus a vraiment fait des miracles et, si oui, pourquoi ils (et lui) ne sont pas mentionnés par les sources païennes. Nous demandons si Jésus de Nazareth a réellement existé. Ce n'est qu'après avoir établi qu'il a existé que nous pouvons demander s'il a fait des miracles. Si nous décidons qu'il l'a fait, alors seulement pourrions-nous revenir sur la question de savoir pourquoi personne, dans ce cas, ne le mentionne. Mais nous pouvons aussi décider que le Jésus historique n'était pas un être miraculeux mais un être purement humain. Dans ce cas, il n'est pas surprenant que les sources romaines ne le mentionnent jamais [...]

[Je commence] mon manuel sur le Nouveau Testament [en décrivant] un personnage important qui a vécu il y a deux mille ans.

Même avant sa naissance, on savait qu'il serait quelqu'un de spécial. Un être surnaturel a informé sa mère que l'enfant qu'elle allait concevoir ne serait pas un simple mortel mais serait divin. Il est né miraculeusement et il est devenu un jeune homme exceptionnellement précoce. En tant qu'adulte, il a quitté la maison et s'est lancé dans un ministère de prédication itinérant, exhortant ses auditeurs à vivre, non pour les choses matérielles de ce monde, mais pour ce qui est spirituel. Il rassembla un certain nombre de disciples autour de lui, qui devinrent convaincus que ses enseignements étaient divinement inspirés, en grande partie parce qu'il était lui-même divin. Il le leur a prouvé en faisant de nombreux miracles, guérissant les malades, chassant les démons et ressuscitant les morts. Mais à la fin de sa vie, il souleva l'opposition et ses ennemis le livrèrent aux autorités romaines pour jugement.

Commenté [3]: Consensus historique : plutôt que des interprétations partisans ou maximalistes de Jésus, qui élargiraient beaucoup son portrait à des articles de foi, l'auteur se concentre sur le plus petit dénominateur commun, sur ce qu'on peut dire avec la plus grande probabilité de certitude.

Commenté [4]: Etat de la recherche : l'auteur reconnaît le manque de témoignages directs sur Jésus...

Commenté [5]: Contexte social : ... cependant il faut replacer cette absence de témoignages directs dans le contexte historique et géographique de Jésus, pour lequel on ne dispose de témoignages que pour une certaine élite, suivant toute probabilité, il serait donc irréaliste d'espérer des preuves plus solides que celles dont nous disposons. La réalité historique n'est pas traitée comme une vérité absolue mais des théories sur le scénario le plus probable suivant la quantité et la nature des sources d'information que nous avons sur la période.

Commenté [6]: Distance critique : l'auteur fait la distinction entre le Jésus historique et les histoires les plus spectaculaires (miracles) qui lui sont rattachées, la question de si un précheur juif nommé Jésus a été actif au premier siècle de notre ère peut donc être traité séparément de la question de si toutes les histoires que les chrétiens considèrent vraies sont fondées historiquement -- l'historien ne peut pas trancher ici.

Commenté [7]: Agnosticisme méthodologique : l'auteur ne se prononce pas sur la réalité des miracles de Jésus ou de son caractère divin.

Figure 2 : Exemple de commentaire de texte étique donné aux étudiant-e-s

Le commentaire attendu des « marqueurs » se compose de deux éléments :

1. Un titre ou une étiquette du marqueur : il s'agit d'abstraire à quelle catégorie plus large de discours ou de tendances (formule d'eulogie, discours normatif, réalité des êtres religieux) le passage appartient ;
2. Le commentaire lui-même, qui doit expliciter verbalement en quoi le passage épinglé est révélateur.

Il ne s'agit donc pas seulement de pointer les parties que leur sens critique repère souvent instinctivement, mais de les classer et de justifier ce classement.

2 Le dispositif d'analyse

2.1 Description du corpus analysé

Ce travail s'appuie sur trente travaux effectués à deux ou en solo, pris au hasard sur toute la volée 2023-2024 et présentés lors de la session de décembre 2023, que les étudiants et étudiantes soient tournés vers l'enseignement aux années 1-4 ou 5-8. Nous avons relevé les passages où transparaissaient des erreurs et écarts à ce qui était attendu, quand ils étaient révélateurs.

2.2 Approche par l'erreur

Nous nous sommes donc surtout concentré sur les « erreurs » des étudiant-e-s, considérant, d'après les travaux de Jean-Pierre Astolfi que *L'erreur est un outil pour enseigner*¹⁷ qui peut révéler les angles morts et points d'amélioration possibles de l'enseignement. Les erreurs relevées peuvent principalement se classer dans quatre catégories :

1. Manque d'analyse et surinterprétation
2. Manque de familiarité avec les religions abordées ou le vocabulaire savant
3. Confusions quant à l'historicité des figures religieuses
4. Confusion émique/étique

17 Suivant le titre de son livre, *L'erreur, un outil pour enseigner* (ESF Sciences humaines, 2017 [1^{ère} éd. 1997]).

2.2.1 Manque d'analyse et surinterprétation

Au risque de proposer à nouveau une alternative binaire, il nous a semblé que les deux travers symétriques dans lesquels les étudiant-e-s risquaient bien souvent de tomber se trouvaient être soit un manque d'analyse (avec des commentaires qui restent à un niveau purement descriptif), soit un « trop-plein » d'analyse (avec une surinterprétation de certains éléments).

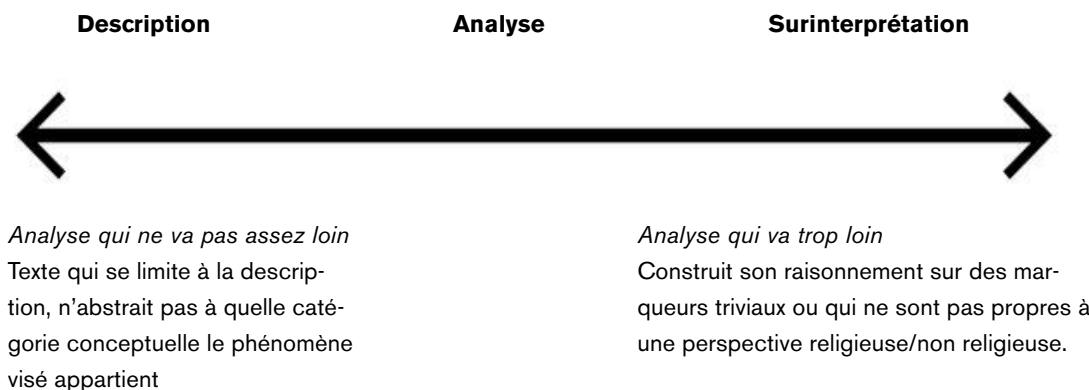


Figure 3 : déficit ou trop-plein d'interprétation

Ainsi, peut-être par manque de confiance en leurs analyses ou pour éviter l'erreur, les étudiant-e-s, probablement habitué-e-s au commentaire de texte dans d'autres disciplines, se réfugient dans le pur résumé, ou la pure synthèse du texte, sans parvenir au niveau d'abstraction attendu, qui devrait dégager les éléments qui sont des signes (plus ou moins forts) de discours religieux, ou non religieux, en le justifiant de manière argumentée.

Dans plusieurs travaux commentant des textes consacrés à la figure d'Ève, le marqueur comme son commentaire consistent en fait en un résumé du passage choisi, sans indiquer clairement ce qui marque la dimension émique ou étique, ou même en la ratant. Ainsi au sujet d'un article académique publié par Christophe Batsch (2012) dans la revue *Semitica et classica*, un groupe ignore totalement le commentaire de l'auteur et résume les récits traditionnels qu'il rapporte, sans le cadre intellectuel par lequel il se met à distance : « L'égalité de l'homme : C'est en étant créée en même temps que l'homme que Lilith se rebelle. D'après l'auteur, si la femme est créée après l'homme, elle sera plus douce comme Eve. (n°5) ». Le commentaire ne s'élève pas ici au-dessus de la description, et l'on croirait que le texte commenté est en fait émique. On pourrait penser que Batsch ne fait que rapporter un récit mythique se déroulant *in illo tempore*, qui fonderait un ordre patriarcal qu'il approuve, alors qu'il situe historiquement ces discours, et que c'est cette démarche qu'il faudrait identifier (en parlant de la construction de la tradition, de la présentation de différents points de vue s'affirmant dans le judaïsme au fil du temps plutôt que de l'affirmation d'un dogme, etc.).

Dans un autre travail portant sur la nature et l'enseignement de Bouddha (n°3), le commentaire analyse le texte au moyen de trois marqueurs intitulés « voie bouddhiste », « voie vers l'indépendance/vers la liberté », « voie exclusive vers la réalité ». Au-delà de l'aspect redondant, le niveau d'analyse et d'abstraction est insuffisant : ce ne sont pas des catégories qui, par leur seul énoncé, indiqueraient dans quelle perspective, émique ou étique, nous nous trouvons. Le commentaire associé au dernier titre relève : « Il met l'accent sur le fait qu'il n'existe qu'une seule manière d'y arriver et que seul le Bouddha a la capacité d'orienter les autres ». Autrement dit, le texte présente une dimension normative et exclusiviste. Mais c'est bien la seule tentative ici d'aller au-delà d'un résumé :

1. La voie bouddhiste

Dans cette première partie, le texte évoque l'histoire de Bouddha. On découvre qu'un grand nombre de gens sont inspirés et motivés par cette voie du Bouddha qui peut également être nommée la « voie de la libération » (l. 1). Quelques lignes plus bas, on apprend que le Bouddha n'est pas « un Dieu, ni un être surnaturel de naissance », mais qu'il est « un être humain » (l.7-8). Cependant, l'histoire de Bouddha démontre que l'affranchissement est atteignable à tous (l.10-11) et le chemin de Bouddha indique aux autres la voie à suivre (l.16).

2. La voie vers l'indépendance/ la liberté

Le Bouddha a redécouvert la voie qui conduit à la délivrance et ce chemin va lui donner l'opportunité d'atteindre la libération du cycle des réincarnations (*samsāra*) (l.25-26). On constate que pour devenir Bouddha, il suffit juste de suivre le chemin menant à la libération, donc à la vérité (l.28-29). Une fois illuminé, le Bouddha doit indiquer la voie aux autres (l.31-32).

Un autre travail étiquette un passage « Analyse de la place de Marie dans la religion musulmane » (n°20), sans spécifier ce que cette analyse démontre : s'agit-il d'une analyse historique, critique ? D'une analyse religieuse ? Il serait possible d'exposer la place de Marie dans la religion musulmane dans une perspective étique comme dans une perspective émique. Qu'une analyse soit présente ne nous permet pas de situer la perspective d'un texte, il manquerait l'un ou l'autre critère déterminant. De même pour le commentaire suivant : « Recherche scientifique : L'auteur affirme que dans les anciens textes le nom 'Siddhartha' n'est pas présent » (n°9). Mais la remarque n'explique pas ce que cette affirmation implique, à savoir une vision critique de l'histoire de ces textes et des informations qu'ils transmettent, ce qui peut contredire la perspective de modèles traditionnels pour lesquels il s'agit plutôt de révélations directement sorties d'un autre plan d'existence.

À l'inverse, les étudiant-e-s peuvent avoir retenu que certains marqueurs formels peuvent servir à exprimer une distance critique et sauter aux conclusions en les détectant. Ainsi pour l'utilisation des guillemets (voir tableau 2 ci-dessous).

Texte commenté	Commentaire des étudiant-e-s	Nos remarques
<i>C'est l'inépuisable « question des origines » que les textes fondateurs que nous évoquons ici prétendent aborder.</i>	Distance critique : dans cet extrait, l'auteur met entre guillemets ces 3 mots accompagnés du terme « inépuisable » et utilise le verbe « prétendre » en faisant référence à La Torah. Il semble aborder le sujet avec une certaine ironie, ou scepticisme.	Surinterprétation des guillemets, pour ce qui peut être une manière proverbiale de décrire ces questions fondamentales.
<i>On donne le titre de Buddha, celui qui s'est « éveillé » à la Vérité, à un sage de l'Inde antique qui enseigne une méthode destinée à découvrir la réalité cachée derrière les apparences et à se libérer définitivement des illusions, des passions et de la douleur inhérente à toute forme d'existence.</i>	« Il y a ici l'utilisation des guillemets, comme à plusieurs endroits du texte. C'est un caractère étique. Guillemets sur le verbe 'éveillé' à distanciation, prise de recul concernant l'éveil de Buddha sur la Vérité. »	Les guillemets renvoient aussi au fait que c'est un terme traduit, mais dans ce cas ils pourraient effectivement être le signe d'une prise de distance également.
<i>Et le professeur lausannois d'ajouter qu'il existe même un hadith (ces paroles rapportées de Mahomet, ndlr) selon lequel « il n'y a pas de nouveau-né qui soit mis au monde sans que Satan ne le pique et que l'enfant crie sous la piqûre, la seule exception est celle du fils de Marie et de sa mère. »</i>	« Agnosticisme méthodologique : l'auteur cite le hadith dans lequel est relaté l'accouchement de Marie, il ne se prononce pas sur le caractère divin ou sacré de cette source. Cette citation est simplement illustrative afin de montrer l'importance du personnage de Marie dans l'Islam. Par ailleurs, la citation tirée du hadith est faite entre guillemets. »	Le début du commentaire est correct, mais il est trivial et attendu qu'une citation soit entre guillemets.
<i>« éveillé » (I.1+ I.52) ; « Extinction » (I.9) ; « communauté monastique » (I.55) ; « doctrine » (I.56) ; « Extinction complète » (I.60) ; « Bienheureux » (I.66) ; « celui qui est allé à la Vérité » (I.66-67)</i>	« Utilisation des guillemets : cela montre une prise de recul/une certaine distance par rapport aux croyances bouddhistes. »	... ou la traduction de termes spécialisés.
<i>« Le Moïse de la Torah n'a pas non plus de talent rhétorique naturel : sa bouche et sa langue sont « pesantes ». (Exode 4, 10) »</i>	« L'utilisation des guillemets : dans cette phrase nous pouvons voir que le mot « pesantes » est entre guillemets. Cela veut dire que l'auteur met en avant une certaine prudence à avoir. Il n'affirme pas que Moïse a ou n'avait pas un talent naturel de locution, mais il rapporte une croyance en utilisant des guillemets pour signaler que cette déclaration est tirée de la Torah. Il n'affirme pas, mais laisse l'information contestable. »	Le commentaire remarque correctement que le mot « pesant » pourrait poser problème, mais surinterprète la distance réellement prise en le mettant entre guillemets, puisqu'il s'agit d'une citation biblique et pourrait donc être triviale.

Tableau 2 : exemples de surinterprétation

Deux points montrent plus clairement les limites de l'exercice, qui se confronte à la définition changeante de la neutralité. Ainsi au sujet de la biographie de Bouddha dans l'*Encyclopaedia Universalis* (Bareau, 1985) un groupe écrit : « Mention du christianisme : L'auteur utilise l'ère chrétienne pour situer Buddha ce que ne ferait probablement pas un bouddhiste (n°1). » Parler d'ère chrétienne rappelle que le calendrier grégorien, qui est devenu la norme sur l'essentiel de la planète, est effectivement, à l'origine, un calendrier chrétien occidental¹⁸. On tendrait à l'oublier de par son utilisation systématique et automatique, mais précisément, un usage si répandu ne révélera qu'assez rarement un militantisme chrétien ou un chauvinisme occidental. Plutôt qu'un manque de neutralité du texte étudié, les étudiant-e-s touchent ici au fait qu'une norme qui se veut neutre reste héritière d'une histoire et que la neutralité qui en découle peut consister en un trompe-l'œil. Il est cependant possible d'attirer leur attention sur de telles dynamiques puisque la diversité et la neutralité religieuse font également partie de l'enseignement, les encourageant à s'interroger sur diverses questions, par exemple, au sujet des fêtes religieuses, aussi au programme, est-ce bien neutre que ce soient toujours des fêtes chrétiennes qui forment l'essentiel des jours fériés scolaires ?

Autre tournure de phrase très souvent relevée par les étudiant-e-s dans cette même biographie de l'*Encyclopaedia Universalis* : les termes « austère », « rude » qui émaillent le texte. Ils leur semblent négatifs, témoignant d'une perspective dénigrante du bouddhisme et donc d'un point de vue extérieur. Ils ont ici bien compris que le registre émique est le domaine des jugements de valeur. Mais cela reste un exemple discutable puisque l'ascèse est valorisée dans le bouddhisme, particulièrement en contexte monastique, et qu'une vie austère peut tout à fait être revendiquée par des pratiquants bouddhistes. (Exemple, fig. 4 : groupe n°8)

Une telle discipline ne peut être suivie que par des ascètes ayant renoncé à tous les plaisirs ou biens de ce monde et menant en communauté une vie austère. Celle-ci est réglée dans ses moindres détails par un code monastique dont les multiples articles ont été fixés par le Buddha pour assurer le bon ordre de la communauté des moines et permettre à chacun de ceux-ci d'avancer correctement sur la longue et rude Voie de la Délivrance.

Avis personnel :

En utilisant le terme « austère », il nous montre là qu'il trouve le mode de vie des bouddhistes rude, compliqué ou encore dure. S'il avait été dans cette religion, il aurait il l'aurait décrit de façons plus positive ces épreuves.

Figure 4 : extrait du travail n°8

En raison des valeurs revendiquées par le bouddhisme, cette description peut être le fait d'acteurs internes à cette tradition ou d'un observateur extérieur qui essaie d'en restituer les idéaux. Cet exemple rejoint la section suivante qui porte sur les erreurs qui découlent d'un manque de familiarité avec les traditions en jeu ou les sciences des religions.

2.2.2 Manque de familiarité avec les religions abordées ou le vocabulaire savant

Au-delà de coquilles attendues¹⁹, quelques erreurs répétées ont pu être constatées dans le commentaire des deux textes portant sur le bouddhisme, probablement en raison du manque de familiarité avec cette tradition par rapport à d'autres. Ainsi, le texte étique sur Bouddha, de l'*Encyclopaedia Universalis*, affirme : « Certains indianistes proposent toutefois d'abaisser d'un siècle les dates acceptées par les autres ».²⁰ Plusieurs étudiant-e-s sont partis du principe que « indianistes » devait désigner la communauté des bouddhistes ou un sous-ensemble de celle-ci, plutôt que les spécialistes du sous-continent indien, produisant des contresens. Par exemple dans le travail n°14, ce passage est commenté ainsi :

Hétérogénéité des points de vue : Il met en lumière le fait qu'au sein même de la communauté, des débats existent et que certaines notions sont remises en question par d'autres. (n°14)

On pourrait s'attendre à ce que les étudiant-e-s, qui ne connaissent pas le terme, se renseignent par eux-mêmes sur la signification de ce terme, ce qui semblerait l'affaire d'une simple recherche sur internet. Une telle recherche serait cependant perturbée par le fait que le terme désigne à la fois l'étude des civilisations indiennes et plusieurs mouvements articulés autour des revendications des peuples indigènes d'Amérique du Nord et du Sud, et qu'il est souvent délaissé aujourd'hui pour *indologie*. L'année suivante, une note précisant ce point et quelques autres mentionnés ci-dessous ont été rajoutées au matériel de cours.

18 Signe de sa neutralité peu examinée et pas du tout discutée en cours, nombre d'étudiant-e-s en font un calendrier géorgien.

19 Écrire étique au lieu d'étique (la matière étant intitulée Éthique et cultures religieuses et portant également sur de l'éthique, c'est plutôt attendu), narratif au lieu de normatif, etc.

20 Bareau, A. (1985). « Bouddhisme, histoire – Le Buddha ». Dans *Encyclopaedia Universalis*, III, 858-862. Disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (consulté le 14 septembre 2021).

Dans un autre texte émique, le passage suivant a suscité de la confusion : « Le Dhamma a toujours existé et existera toujours, on peut seulement déterminer si le chemin qui y mène a été indiqué par un Bouddha à une époque donnée. »²¹ Les étudiant·e·s détectent parfois très correctement que cette phrase est symptomatique d'une vision religieuse mais peinent ensuite à articuler pourquoi, avançant que la simple mention du *dhamma* ou de son existence doit être un marqueur émique, comme dans les commentaires suivants : « Le Dhamma a existé = surnaturel » (n°16), ou « Discours normatif : dire que le Dhamma a existé est une preuve de foi » (n°18). Le terme pali *dhamma*, dérivant du sanskrit *dharma*, est un concept important du bouddhisme, renvoyant à plusieurs sens. Dans d'autres contextes il peut aussi signifier le bien, le devoir, la loi (sociale ou cosmique) – et peut donc renvoyer à des forces cosmiques transcendantes. Mais, comme ici, il peut aussi se référer à des réalités plus mondaines et désigne en fait, dans ce texte, l'enseignement du Bouddha. Il est également utilisé comme un synonyme de « vérité »²². Le discours religieux se révèle donc surtout dans l'affirmation de l'existence éternelle de cette vérité, mais même dans certains travaux qui pointent correctement que c'est là que gît une dimension transcendante et métaphysique, les étudiant·e·s reprennent le mot *dhamma* sans le discuter ou le gloser : « Interprétation littérale : l'auteur affirme que le Dhamma a toujours existé et existera toujours. Il ne remet pas cette existence en question. » (n°16). Une discussion avec les étudiant·e·s²³ révèle qu'ils ignoraient effectivement le mot, ce qui ne les a pas empêchés de pointer la partie pertinente de la phrase. Contrairement à certains de leurs camarades, ils-elles n'ont pas sauté à la conclusion que cette locution inconnue dans une langue inconnue devait, en soi, renvoyer à un concept religieux sans s'interroger plus avant.

De même, la place réduite des traditions indiennes en vis-à-vis des « traditions abrahamiques » peut laisser penser que la présence de divinités (et leur vénération) serait un dénominateur commun entre toutes les perspectives religieuses: le fait que Bouddha « n'est pas vu comme un Dieu qui doit être vénéré » (n°3) est donc identifié comme étique en soit, une marque de recul, alors qu'il s'agit en fait d'une proposition très orthodoxe²⁴. Ce biais peut venir d'un manque d'esprit critique et de prise de distance, d'un manque de décentrement, tout comme d'un manque de familiarité avec le bouddhisme (et son objectif fondamental d'une libération du cycle des réincarnations qui ne donne pas un rôle central à la vénération des dieux). Au-delà, et suivant les multiples contextes, se pose bien sûr la question de savoir si la vénération des bouddhas, bodhisattvas et de leurs hypostases se distingue empiriquement de la vénération de divinités, ou s'il s'agit d'une distinction qui ne peut se prévaloir d'une différence – et donc un point d'achoppement entre perspective étique et émique.

Le fait que le Bouddha ne soit pas perçu comme un Dieu, mais qu'il reste exceptionnel amène un autre duo à considérer que le fait de décrire Bouddha comme humain est un marqueur religieux... tout comme le fait de le décrire comme plus qu'humain (n°16).

Passage commenté	Commentaire (n°16)
<i>Le Bouddha n'était pas un dieu, ni un être surnaturel de naissance. Non, le Bouddha était essentiellement un être humain, comme vous et moi.</i>	Réalité d'un concept religieux : ici, le caractère humain du Bouddha est mis en avant. Pour les croyants, il est perçu comme étant un être humain. Ici, Bouddha est placé à un niveau au-dessus de l'être humain. C'est un homme doté de facultés extraordinaires.

Tableau 3 : analyse typique des problèmes posés par Bouddha aux étudiant·e·s

Dans un autre passage révélateur, un groupe (n°24) traitant d'un texte étique portant sur Moïse (Bloch, 2015) trébuche sur la mention de textes magiques de l'Antiquité :

On assiste là à une comparaison entre différentes sources, d'un côté « les textes magiques », *qui font probablement référence à la Bible hébraïque* [nous soulignons], le terme « magique » comprenant par exemple les miracles, et d'un autre côté les textes provenant « d'auteurs juifs hellénistiques ». (n°24)

Inattention ? L'article est pourtant clair sur la nature des textes en jeu, leur nature « païenne » (Bloch, 2015, p. 36). Ici, la nature de l'exercice, qui demande de trouver des signaux plus ou moins faibles de religiosité ou non, encourage peut-être trop une lecture à l'emporte-pièce, qui fait l'économie de la lecture linéaire du texte à commenter.

21 Anonyme. (2003). *The Life of the Buddha*. Disponible sur [Buddho.org](https://buddho.org/the-life-of-the-buddha/), un site néerlandais d'inspiration bouddhiste Theravada, téléchargé le 2 avril 2023 à l'adresse suivante : <https://buddho.org/the-life-of-the-buddha/> (traduit en français pour le cours).

22 « La vérité (le Dhamma) redécouverte par le Bouddha est universelle et peut être comprise par quiconque suit son exemple avec patience et énergie. »

23 La remise d'un travail est suivie d'un échange oral avec le groupe pendant une douzaine de minutes, qui est l'occasion de leur poser quelques questions.

24 Cela laisse d'ailleurs de côté le problème de cette orthodoxie affichée tandis que c'est la comparaison dans une perspective étique qui pourrait suggérer que dans diverses traditions du bouddhisme certains aspects de Bouddha ou des bodhisattvas (typiquement les hypostases révérees dans le « Bouddhisme de la Terre Pure », tels qu'Avalokiteshvara, Amitabha ou Mahasthamaprapta) sont, dans la pratique, révérees comme des déités.

Malgré cela, leur absence apparemment totale de familiarité avec ce type de texte, notamment le corpus des Papyrus Grecs Magiques (PGM)²⁵, leur fait présumer que cette mention de pouvoirs magiques doit renvoyer aux miracles du Pentateuque. Ce qui est inconnu est donc rapporté sur ce qui est connu, dans un réflexe où apparaît certes la volonté de mettre en application les savoirs mis à disposition lors de l'enseignement. Les étudiant-e-s ont bien saisi l'opposition entre 1) canon biblique et 2) traditions apocryphes produites par des auteurs juifs hellénistiques, mais un troisième terme, des praticiens magico-religieux non juifs qui mobilisent pourtant la puissante figure de Moïse, qui fait pleinement partie de leurs références de par leur approche syncrétique. Ceci n'entre pas dans leur cadre de référence, et est donc projeté sur cette première opposition. Des « papyrus païens » deviennent donc la Bible. Il faut remarquer qu'ici l'article déborde largement les savoirs qui sont attendus de la part des étudiant-e-s, les Papyrus Grecs Magiques ne faisant pas partie du cursus enseigné. Les étudiant-e-s, de façon révélatrice, essaient donc de mobiliser ce qu'ils savent faire partie du programme pour analyser ce qui le déborde largement. Cette limite est donc peut-être inhérente au fait d'utiliser des sources spécialisées qui abordent sujets et détails trop complexes pour faire partie des cours qu'ils donneront.

2.2.3 Confusions quant à l'historicité des figures religieuses

Même en présentant le couple émique/étique comme un spectre plutôt qu'une opposition de deux registres incompatibles – un texte religieux peut par exemple utiliser du vocabulaire scientifique à des fins de persuasion – un risque omniprésent de l'approche décrite plus haut consiste à amener les étudiant-e-s à avoir une vision binaire et caricaturale de ce qui distingue discours étiques et émiques. Le discours religieux sur les figures traditionnelles témoignerait d'une foi aveugle et d'une interprétation littérale des textes sacrés, alors qu'à l'inverse les historiens produiraient une reconstitution scientifique du passé sans la moindre faille, dissipant totalement ces interprétations traditionnelles. On sous-estime ainsi la subtilité du discours religieux et surestime ce que peut établir avec certitude le discours de l'histoire des religions et la portée de ses conclusions. Tout discours qui s'écarte du littéralisme biblique sera donc traité comme étique, et tout discours émique tendra à être envisagé comme revendiquant un accès direct et sans médiation à une vérité absolue. De par la nature de l'exercice, il ne s'agit pas forcément toujours d'un problème de compréhension, mais d'une volonté de « forcer le trait » pour rendre apparent qu'on a compris la dichotomie en jeu. Ainsi ce commentaire sur Moïse pointe correctement que le fait de citer des articles universitaires est un marqueur étique, mais erre en multipliant les superlatifs :

Support objectif et scientifique : L'ensemble du texte, appuyée par des documents scientifiques vérifiés et cités dans des travaux tels que « Alexandria in Pharaonic Egypt: Projections in De Vita Mosis » (Bloch, 2012) et « Interprétations de Moïse : Égypte, Judée, Grèce et Rome » Borgeaud et al., 2010), constitue une preuve empirique irréfutable de son authenticité. Les recherches confèrent une rigueur académique à la compréhension de la vie de Moïse. Ces travaux, relevant des aspects variés tels que la tradition rabbinique et les représentations artistiques anciennes, fournissent une base vérifiable et documentée. La bibliographie met en exergue la rigueur professionnelle des chercheurs dans le but de fournir une pièce qui informe tout type d'individus (croyants ou non croyants). (n°12)

Les articles invoqués discutant ici d'histoires apocryphes sur Moïse, non canoniques, les étudiant-e-s commettent parfois une sorte de syllogisme qui identifie la perspective émique et la fausseté : puisque la version canonique est émique (donc fausse), alors explorer les versions apocryphes doit nécessairement être étique en soi (ce qui peut être le cas, puisque cela discute des perspectives qui ne sont pas orthodoxes) et donc permettre de se rapprocher de la vérité « authentique », « irréfutable », « vérifiable et documentée ». Un autre texte semble impliquer que ce serait une manière d'explorer de véritables facettes d'un Moïse traité comme un personnage historique, ainsi sa carrière militaire :

Méthode historique : L'auteur adopte une approche historique en se référant à des sources externes pour explorer la vie de Moïse au-delà des récits religieux. L'auteur élargit la compréhension du lecteur face à la vie de Moïse en approfondissant l'aspect militaire. (n°27)

Mais en fait de sources externes qui permettraient de se rapprocher de la vérité par leur croisement, il s'agit d'autres traditions juives ou non juives portant sur Moïse. Le fait qu'elles aient été plus ou moins écartées de la tradition juive actuelle n'implique en rien qu'elles sont plus proches de la réalité historique envisagée avec les standards de l'historien moderne. Ceci dit, en étant persuadé-e-s que la comparaison des sources bibliques et extra-bibliques leur permettrait de mettre au jour un Moïse historique, les étudiant-e-s s'inscrivent en fait dans une très longue tradition qui restait l'approche dominante jusqu'au siècle passé, avant la percolation de diverses avancées de la critique biblique²⁶. Même *L'homme Moïse et la religion monothéiste* de Sigmund Freud, qui cherchait en 1939 à dévoiler

25 Édités par Preisendanz en 1931 et traduits en anglais par Betz en 1986. Cf. par exemple « Le nom de Moïse est fréquemment cité dans la magie gréco-égyptienne: le [Papyrus] West formé de deux extraits de livres attribués à Moïse [...] et on cite de lui dans les papyrus beaucoup de livres et de recettes magiques [...] » Delatte, 1914, p. 196.

26 Une thèse de théologie de 1898 comme celle de Jules H. Droin, *Moïse dans les traditions Biblique, Grecque, Latine et Égyptienne* ne fait pas autre chose.

l'arrière-plan scandaleux des récits sur Moïse, traitait cet arrière-plan comme une réalité historique que sa sagacité pouvait mettre au jour. Encore en 2014, une autrice mythiste américaine pouvait prétendre qu'il était subversif de remettre en cause l'existence de Moïse (Acharya, 2014). De même dans un travail sur l'islam :

Dans le passage ci-dessous, l'auteur reprend des écrits coraniques et d'autres sources de textes issues de l'Islam, afin d'apporter un regard critique historique sur la véracité de ce fait et comment il est corroboré par les écrits religieux. (n°19)

Les étudiant-e-s surestiment ainsi le degré de vérité que l'on peut atteindre par la démarche historique : montrer que les sources religieuses ont traité cet événement de différentes manières ne permet pas de le « corroborer », de s'assurer de son authenticité historique.

La confusion provient aussi des différents niveaux d'historicité dont relèvent les figures abordées. Si ça n'a pas toujours été le cas, aujourd'hui, Moïse est considéré comme une figure essentiellement légendaire dans la tradition scientifique. Par contre, pris dans un écheveau relativement cohérent de relations familiales, Muhammad est très généralement considéré comme une figure historique²⁷, et malgré le vague regain d'une tendance mythiste universitaire²⁸, l'essentiel des chercheurs considère que Jésus de Nazareth a existé²⁹. De même, il est plutôt habituel de considérer qu'un Siddhartha Gautama bien historique est à l'origine du bouddhisme. L'existence de figures charismatiques fondant des courants religieux est d'ailleurs une dynamique historique parfaitement établie, et régulièrement observée. Mais un autre syllogisme s'impose ici aux étudiant-e-s : croire en Jésus, Muhammad ou Buddha, impliquerait un acte de foi, et reconnaître leur existence historique relèverait donc du même geste, trahissant une perspective religieuse. Le travail d'un autre groupe témoigne de cette même faille logique, peut-être inspiré par le fait que le marqueur « réalité des êtres surnaturels » faisait partie des exemples à leur disposition.

À l'inverse, des étudiant-e-s affirment qu'un texte étique sur le bouddhisme remet en cause, et avec raison, « l'existence du bouddhisme antique », alors que celui-ci est un phénomène historique attesté : « Point de vue historique critique – Il remet en cause l'existence du bouddhisme antique, mais laisse la supposition qu'il existe selon les preuves » (n°11).

Dans une direction totalement opposée, les étudiant-e-s sont parfois tentés de « muscler » la perspective étique en exagérant le degré de certitude ou de vérité que celle-ci peut avancer. Un article encyclopédique rapportant les circonstances de la naissance de Bouddha d'après la tradition devient « les auteurs décrivent ici les preuves confirmées de l'existence du Buddha » (n°9). Un autre groupe lie, correctement, la coutume juive de se souhaiter vivre jusqu'à 120 ans et le fait que c'est l'âge attribué à Moïse lors de sa mort³⁰ :

La pratique persistante, où les Juifs se souhaitent mutuellement une vie jusqu'à 120 ans lors d'anniversaires, reflète l'incorporation de cette information comme une "réalité" culturelle, démontrant ainsi la manière dont les éléments émiques peuvent transcender la réalité factuelle historique. (n°12)

Cependant, si Moïse est un personnage légendaire, quelle réalité historique est vraiment « transcendée » ici ? Si la coutume renvoyait à un personnage parfaitement historique ayant objectivement vécu 120 ans, cet usage resterait révélateur d'une perspective émique, qui reflète les références propres à une communauté. Même chose pour un travail sur l'islam qui rabat la question du discours normatif sur la réalité des figures invoquées comme exemple :

Un exemple à suivre, un modèle. C'est dit avec autorité. Si l'auteur ne peut pas prouver historiquement que Maryam est effectivement un modèle à suivre, on ne peut pas supposer que cette information est vraie, et donc affirmer qu'elle est un exemple à suivre. (n°13)

À l'inverse, la mise en perspective historico-critique des textes religieux délimite les doutes et zones d'ombre qui entourent les périodes considérées, précisant ce qui ne peut être affirmé avec certitude, et s'oppose donc à une perspective traditionnelle où des autorités bien-guidées auraient préservé un accès direct et pur à la vérité. Mais les étudiant-e-s aimeraient que la démarche historique leur donnent des certitudes :

27 Même un ouvrage de Robert Spencer (2012) à visée explicitement polémique doit conclure qu'il est difficile d'expliquer les traces historiques subsistantes des débuts de l'islam sans postuler qu'il y a bien eu un nouveau mouvement religieux dans la péninsule arabique, lancé par un personnage historique.

28 Le terme mythiste désigne ici les chercheurs qui affirment, contre un consensus historique relativement étendu, que Jésus de Nazareth n'aurait pas été un personnage historique, mais une pure construction ultérieure, un mythe. Par exemple dans les travaux de Richard Carrier (2012, 2014) – même si sa reconstruction des débuts du christianisme s'appuie sur des éléments et suppositions particulièrement idiosyncratiques, qui semblent calculés pour évacuer les éléments les plus encombrants pour ses théories, en les postulant élaborés dans les phases ultérieures de développement de la religion chrétienne, cf. Carrier (2020).

29 Voir par exemple Ehrman (2012), qui forme, abrégé, traduit et réarrangé, le texte étique dans l'exemple commenté à disposition des étudiant-e-s.

30 « Ad me ve-essim shana », qui renvoie parfois à Genèse 6:3 où Dieu borne la durée de vie de l'homme à 120 ans, mais aussi à « Moïse était âgé de cent vingt ans lorsqu'il mourut. » Deutéronome 34:7, traduction de la nouvelle édition de Genève, 1979, cf. Goldstein, 2006.

Dans le passage ci-dessous, l'auteur reprend des écrits coraniques et d'autres sources de textes issues de l'Islam, afin d'apporter un regard critique historique sur la véracité de ce fait et comment il est corroboré par les écrits religieux. (n°19)

Nous voyons ici différents régimes de croyance s'affronter, différentes « croyances épistémologiques », dans lesquelles la pensée critique ne peut jouer le même rôle (suivant Kuhn et Dean, 2004 ; Gagnon, 2016). Dans un relativisme total comme dans un mode de pensée dogmatique, la pensée critique est inutile, voire proscrite pour ce dernier. Rejetant ces deux paradigmes opposés, les étudiant-e-s tendent cependant à basculer dans une forme d'absolutisme, souhaitant que la pensée critique serve en fait à trancher absolument le vrai du faux, quand bien même cela ne serait pas forcément possible en ce qui concerne l'histoire ancienne par exemple, qui reste le résultat de conjectures raisonnables, mais limitées. Comme le relève Gagnon (2012), les élèves ont en fait tendance à passer d'un régime épistémologique à l'autre suivant la matière qu'ils étudient, espérant des connaissances plus objectives en sciences dures qu'en sciences humaines. Le degré et l'application de pensée critique qu'on leur demande de repérer est relativement subtil et ne s'accorde pas avec une perspective absolutiste qu'ils trouveraient peut-être rassurante.

L'année suivante, plusieurs mesures tentèrent d'y remédier, en attaquant le problème par différents angles. L'historicité relative des différentes figures religieuses a bénéficié d'un examen plus approfondi lors d'une présentation en classe, qui se concentrait surtout sur les traits partagés par leurs récits, cette approche littéraire escamotant les problèmes que posent leurs degrés d'historicité respectifs, mais au détriment de l'exercice examiné aujourd'hui, ou du moins sans fournir les éléments permettant de calibrer l'analyse des textes sur chaque personnage. Qui plus est, une capsule vidéo, exposant les différents axes émiques et étiques pour mieux les préparer à l'atelier fut produite dans le cadre du projet cap-diversités et mise à disposition des étudiant-e-s.

2.2.4 Confusion émique/étique

Enfin, les consignes précisait qu'il était attendu que quatre marqueurs soient identifiés et commentés dans le texte émique et quatre autres dans le texte étique. Cependant, il n'était pas précisé explicitement qu'il fallait trouver des marqueurs étiques dans le texte étique et des marqueurs émiques dans le texte émique. La présentation nuancée du dégradé entre les deux a ainsi incité un certain nombre d'étudiant-e-s à pointer les dimensions étiques du texte émique et vice-versa. Il est ainsi pointé que dans le texte étique, « Bouddha est vu comme un homme avec beaucoup de qualités » (n°3), alors qu'il ne fait que restituer son portrait sans l'approuver. Ce problème, que les textes universitaires doivent restituer le point de vue religieux pour le comprendre, en fait trébucher plus d'un, surtout de par la forme de l'exercice : le discours religieux, même répété et encadré par le discours savant, garde tous les traits sur lesquels les étudiant-e-s s'appuient pour l'identifier, le contexte et le commentaire autour ne changeant pas la nature des marqueurs qu'ils y relèvent. Un discours étique se retrouve interprété comme religieux puisqu'il cite un discours religieux.

Ainsi sur la mention que Bouddha partage la croyance en la réincarnation qui est déjà répandue dans la culture indienne :

Dans ce passage, l'auteur expose la croyance partagée par le Buddha et la plupart des Indiens en la renaissance, sans prendre explicitement position. En utilisant l'expression « pour lui, comme pour presque tous les Indiens », l'auteur adopte une approche objective, se distançant de la conviction personnelle. L'accent est mis sur la description du phénomène de la renaissance, soulignant une perspective externe qui met en lumière les principes moraux et les pratiques psychiques plutôt que sur la compréhension interne des croyants. (n°28)

On oppose ici le fait de restituer « la compréhension interne des croyants » et l'analyse des « principes moraux et [d]es pratiques psychiques » – alors que ces deux approches ne sont pas opposées. Les deux peuvent faire partie d'une démarche étique, dont l'objectif reste, de l'extérieur, de comprendre et d'éclairer les phénomènes religieux, ce qui peut (et souvent doit) inclure la compréhension de la perspective des croyant-e-s.

Interprétation coranique que Maryam est l'une des meilleures femmes au Monde. Il n'y a aucune évidence concrète qu'elle l'est, sauf pour Allah. Citation avec autorité. (n°13)

Citation d'autorité : Quelque chose que l'on ne peut pas contredire. Comme l'indique ce passage du texte, il s'agit d'une énonciation de fait irréfutable. Une citation d'autorité. L'auteur garde une approche neutre et explique simplement des faits historiques. (*Ibid.*)

Dans ce second cas, l'auteur, Jean-Claude Basset, compare effectivement la représentation de Marie dans les Évangiles et dans le Coran. Si celle-ci se réfère effectivement à une autorité religieuse, la citation n'est pas effectuée dans un but normatif qui devrait guider la vie du croyant. Sa portée n'est donc pas correctement identifiée.

Conclusion

Au terme de cet examen nous pouvons voir que la diversité des erreurs relevées découle d'une large variété d'habitudes, d'attentes et de savoirs concurrents par rapport à ceux que l'exercice appelle. Nous avons relevé les erreurs les plus courantes et les plus révélatrices de cet exercice et celles-ci peuvent être classées transversalement suivant la typologie d'Astolfi et leur cause probable de la manière suivante :

Typologie des erreurs selon Astolfi 2017	Exemples d'erreurs dans cette catégorie
1. Mauvaise compréhension des consignes, modèle mal suivi	Ne pas étiqueter les marqueurs
2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	Tendance à résumer plutôt qu'analyser, notamment dans le choix des mots pour intituler les marqueurs Reprendre les titres de marqueurs des exemples alors que ceux-ci ne collent pas du tout avec le contenu étiqueté
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	Manque de décentrement généralisé autour du bouddhisme (aussi lié aux textes qui sont moins évidents). Confusion sur les récits religieux entre analyse des discours, analyse des faits historiques, etc. Vision binaire étiquetant un récit soit 100% historique vs. 100% légendaire. Croyances épistémologiques concurrentes.
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	Difficulté à isoler les éléments pertinents, à formuler précisément ce qu'ils impliquent, sans exagérer leur portée
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	Exercice très dirigé donc difficile d'y supposer des erreurs de cette nature
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive	Cela ne proviendrait pas de ce seul enseignement.
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Manque de familiarité avec la démarche historique en général, d'où confusions sur la question de l'existence historique de figures religieuses.
8. Erreurs causées par la complexité du contenu	Raisonnements erronés parce que les textes à analyser abordent des sujets bien plus étendus que ce qui est vu en cours.

Tableau 4 : typologie des erreurs

Les quatre grandes familles d'erreurs que nous avons examinées relèvent de différents secteurs de la typologie d'Astolfi. Si leur niveau d'analyse ne correspond pas à celui attendu, c'est peut-être à cause des réflexes issus des analyses littéraires communes (2. Habitudes scolaires ou mauvais décodage des attentes). Leur manque de familiarité dérive parfois du niveau des textes choisis (8. La complexité du contenu), tandis que les confusions sur les figures historiques (ou non) provient des ambiguïtés de leur propre vision de l'histoire (3. Conceptions alternatives des élèves) ou de celle qui est articulée par l'institution scolaire (7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline). Enfin, c'est le problème même d'établir les frontières floues et mouvantes entre émique et étique qui les fait trébucher (4. Opérations intellectuelles impliquées).

Nous voyons surtout que la mise en évidence d'une posture neutre dans la discussion du fait religieux ne peut faire l'économie de plusieurs discussions de fond. Une certaine clarté sur le degré d'historicité des figures religieuses et les méthodes et incertitudes de l'histoire ancienne en général est nécessaire pour identifier en quoi le discours religieux s'en distingue véritablement et, pour ces futur-e-s enseignant-e-s, pour les aider à mieux cerner leur propre représentation de ces figures. De même, l'analyse formelle et l'examen du vocabulaire, des formules consacrées et de la posture d'un texte forment une introduction indispensable à cette analyse des discours, mais reste incomplète sans une familiarité avec les complexités des différentes traditions religieuses. S'il n'est pas possible, et probablement pas nécessaire, que chaque enseignant-e d'éthique et cultures religieuses soit un-e expert-e des traditions

abordées, une certaine érudition sur ces sujets reste l'une des seules manières fiables de se prémunir face aux discours manipulateurs ou biaisés (de courants particuliers des religions elles-mêmes, de leurs adversaires, religieuses et religieux ou militant-e-s contre la religion...). A l'ère d'internet (et désormais de l'intelligence artificielle), ceux-ci constituent une portion non négligeable de la documentation que les enseignant-e-s trouveront avec le plus de facilité, sans parler des questions de leurs élèves, qui seront certainement nourries des mêmes perspectives déformées jalonnant la Toile et qu'ils pourraient répéter avec encore moins de précautions. À ce titre, s'il peut être tentant, et parfois sensé, de délaissier certaines discussions pointues qui intéressent davantage les colloques d'historien-ne-s des religions que les salles de classe, il ne faut pas partir du principe qu'un savoir dispensé aux enseignant-e-s leur est inutile s'il est trop complexe pour être évoqué face aux élèves. C'est par un contact prolongé et souvent difficile avec les faits que l'esprit critique s'affûte, et c'est le plus souvent par son manque de tranchant qu'il se rappelle à nous.



À propos de l'auteur

Lays Farra, formateur en matière d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. lays.farra@hepl.ch

Références

- Acharya S. [pseudonyme de D. M. Murdock] (2014). *Did Moses Exist? The Myth of the Israelite Lawgiver*. [Autoédition].
- Anonyme. (2003). The Life of the Buddha. En ligne : <http://www.universalisedu.com/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (archivé le 2 avril 2023)
- Astolfi, J.P. (2017). [1^{ère} éd. 1997]. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Bareau, A. (1985). *Bouddhisme, histoire - Le Buddha*. Dans *Encyclopaedia Universalis*, III, 858–862. Disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (consulté le 14 septembre 2021)
- Batsch, C. (2012). Les deux récits de création de la femme dans la Genèse. *Semitica et Classica*, 5, 181–188.
- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Seuil.
- Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Maison des sciences de l'homme.
- Bellah, R.N. (1967). Civil religion in america. *Religion in America*, 96(1), 1–21.
- Bellah, R.N. (1973). [trad. de Bellah, 1967 par Gwen Terrenoire]. *La Religion civile en Amérique*. *Archives des sciences sociales des religions*, 35, 7–22.
- Bellah, R.N. (1975). *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*. Seabury Press.
- Betz, H.D. (1986). *The Greek Magical Papyri in Translation including the Demotic Spells*. University of Chicago Press.
- Bloch, R. (2015). Entre grandeur et humanité, Moïse dans le judaïsme ancien. *Le Monde de la Bible*, Bayard, 29-47.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité : Cours du Collège de France 2000–2001*. Raisons d'Agir.
- Carrier, R. (2012). *Proving History: Bayes's Theorem and the Quest for the Historical Jesus*. Prometheus Books.
- Carrier, R. (2014). *On the Historicity of Jesus: Why We Might Have Reason for Doubt*. Sheffield Phoenix Press.

- Carrier, R. (2020). *Jesus from Outer Space: What the Earliest Christians Really Believed about Christ*. Pitchstone Publishing.
- CEDH [Cour européenne des droits de l'homme]. (2007). *Résumé juridique de la décision Folgerø et autres c. Norvège* (29 juin 2007), disponible en ligne : [https://hudoc.echr.coe.int/fre#%22itemid%22:\[%22002-2666%22\]](https://hudoc.echr.coe.int/fre#%22itemid%22:[%22002-2666%22]) (consulté le 10 septembre 2025).
- Chamois, C. (2025, février). Promesses et impasses de l'« anthropologie métaphysique ». Terrain [En ligne], *Lectures et débats* : <http://journals.openedition.org/terrain/27549> (consulté le 16 avril 2025). DOI : <https://doi.org/10.4000/139rl>
- Christina Hahn, C., Jorgenson, J. et Leeds-Hurwitz, W. (2011). « Curious Mixture of Passion and Reserve »: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*, 5(3), 145–154.
- CIPP [Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin]. (2010). PER Spécificités cantonales. Éthique et cultures religieuses. En ligne : https://bdper.plandetudes.ch/uploads/per_pdf/Specificites_cantonales/PER_print_SHS_15.pdf (consulté le 21 février 2025)
- Delaplace, G. (2021). *Les intelligences particulières. Enquête dans les maisons hantées*. Vues de l'esprit.
- Delatte, A.L. (1914). Études sur la magie grecque. V. Akephalos Theos [en grec]. *Bulletin de correspondance hellénique*, 38, 189–249. DOI : <https://doi.org/10.3406/bch.1914.3121>
- DFJC-DGEO. (2019). Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Plan d'études vaudois, adapté du Plan d'études romand. En ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PER/PER_Ethique_et_cultures_religieuses.pdf (consulté le 21 février 2025).
- DFJC-DGEO [Département de la formation, de la jeunesse et de la culture et Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée]. (2018). Plaquette : Éthique et cultures religieuses à l'école obligatoire. En ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/_migrated/uploads/tx_vdcontactservice/2018_06_06_DGEO-plaquette_Ethique_et_cultures_religieuses_V3.pdf (consulté le 21 février 2025).
- Ehrman, B. (2012). *Did Jesus Exist? The Historical Argument for Jesus of Nazareth*. Harper.
- Eire, C. (2023). *They flew. A history of the impossible*. Yale University Press.
- État de Vaud. *Religions*. <https://www.vd.ch/population/religions> (consultée le 10 septembre 2025).
- État de Vaud. *Réponse (24_REP_248) du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'interpellation Fabien Deillon et consorts - HEP, enseignement public et neutralité religieuse (24_INT_140)*, lors de la séance du Grand Conseil du 9 septembre 2025. Disponible en ligne : <https://www.vd.ch/gc/seances-du-grand-conseil/point-seance/point/ab42e127-d93a-44c3-b15a-c8be31f4c0a4/meeting/1029635> (consulté le 10 septembre 2025).
- État de Vaud. *Rapport de majorité (09_MOT_086) du 27 avril 2010, de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Motion Pierre-Yves Rapaz et consorts demandant au Conseil d'Etat de modifier la loi scolaire pour introduire l'interdiction du port du voile tout au long de la scolarité obligatoire*. Disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_086_RC_maj.pdf (consulté le 10 septembre 2025).
- Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, la Mort, les Sorts*. Gallimard.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551–573.
- Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 103–118.
- Gingras, Y. (1995). Un air de radicalisme. Sur quelques tendances récentes en sociologie de la science et de la technologie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, 3–18.

- Gjerde, J. (2012). *Catholicism and the shaping of the nineteenth century America*. Cambridge University Press.
- Goldstein, Z. (2006). May You Live Until 120... . Chabad. En ligne : https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/364282/jewish/May-You-Live-Until-120..htm (consulté le 21 février 2025).
- Graeber, D. & Sahlins, M. (2023). [trad.] *Sur les rois*. Editions la Tempête.
- Hahn, C., Jorgenson, J. & Leeds-Hurwitz, W. (2011). « A Curious Mixture of Passion and Reserve »: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*, 5-3, 145–154.
- Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329–350.
- Jules H. Droin, J. H. (1898). *Moïse dans les traditions Biblique, Grecque, Latine et Egyptienne*. [Thèse de doctorat] En ligne : <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/6e63c822-4c16-4115-bb26-fdb29cdb3718/download> (consulté le 21 février 2025).
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268–273.
- Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) du Canton de Vaud (7 juin 2011), disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/336_LEO_adoptee.pdf (consultée le 10 septembre 2025)
- Mahieddin, É. Le métaphysicien et sa magie. Terrain [En ligne], *Lectures et débats*, mis en ligne le 03 février 2025 : <http://journals.openedition.org/terrain/27577> (consulté le 16 avril 2025). DOI : <https://doi.org/10.4000/139rm>
- Malinowski, B. (1922). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard.
- Masai, F. (1950). Principes et conventions de l'édition diplomatique. *Scriptorium*, 4(2), 177–193.
- McNaught, M.B. (2009). *La religion civile américaine. De Reagan à Obama*. Presses Universitaires de Rennes.
- Méheust, B. (2023). *Proust voyant*. Vues de l'esprit.
- Meylan, N. (2019). *Qu'est-ce que la religion ?* Labor et Fides.
- Meziane, M.A. (2023). *Au bord des mondes. Vers une anthropologie métaphysique*. Vues de l'esprit.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2020). Emic and etic. In *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, consulté le 30 avril 2023, sur : <http://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Moussaoui, A. (2012). *Observer en anthropologie : immersion et distance*. *Contraste*, 1(36), 29–46.
- Nord, W.A. (1995). *Religion & American Education: Rethinking a National Dilemma*. University of North Carolina press.
- Olivier de Sardan, J.P. (1998). Émique. *L'Homme*, 38(147), 151–166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>
- Olivier de Sardan, J.P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socioanthropologique*. Academia-Bruylant.
- Pike, Kenneth (1954). Emic and Etic Standpoints for the Description of the Behavior. In *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Summer Institute of Linguistics. 37–72.
- Porpora, D. (2006). Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and Religious Experience. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(1), 57–75.
- Poulat, É. (2005). *La question religieuse et ses turbulences*. Berg international.
- Poulat, É. (2010). *Scruter la loi de 1905, la République française et la Religion*. Fayard.

Preisendanz, K. (1931). *Papyri graecae magicae*. 2 vol. Teubner.

Règlement d'application de la loi sur l'enseignement (RLEO). En ligne : <https://www.lexfind.ch/tolv/231128/fr> (consulté le 21 février 2025).

Rouiller, S., Gilbert, P. & Baumgartner, A. (2024). Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 117–136.

Sahlins, M. (2017a). The original political society. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(2), 91–128.

Sahlins, M. (2017b). In anthropology, it's emic all the way down. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(2), 157–163.

Sahlins, M. (2022). *The New Science of the Enchanted Universe: An Anthropology of Most of Humanity*. Princeton University Press.

Société de Linguistique de Paris. Statuts de 1866. En ligne : <https://www.slp-paris.com/statuts1866.html> (consultés le 16 avril 2025).

Spencer, R. (2012). *Did Muhammad even exist?* ISI.

Thomas, R.M. (2006). *Religion in schools, controversies around the world*. Praeger.

Willaime, J.P. & Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux*. Belin.

Young, F. [@DrFrancisYoung]. (2024, 1 apr). *The personal benefit to me is that it allows me to say what I really think, which is that miracles and magic are real*. [Tweet]. Twitter. <https://x.com/DrFrancisYoung/status/1774736182728954170>

Zahrt, J. (2025). *Dialectique des étoiles. Walter Benjamin et l'astrologie*. Vues de l'esprit.