



Regard socio-anthropologique et laïcité

La posture laïque face aux « esprits de l'au-delà » : l'apport de la socio-anthropologie

RÉSUMÉ

Plutôt que de réfléchir à partir de la notion de « posture laïque », l'article cherche à éclairer les enjeux d'enseignement par les visées des disciplines académiques sciences humaines et sociales en proposant de mobiliser dans l'enseignement des faits religieux en classe deux principes méthodologiques et épistémologiques : la neutralité axiologique et l'agnosticisme méthodologique. Ces deux principes, soutenus par la démarche relativiste et critique de l'anthropologie contemporaine nous semblent en effet essentiels pour aborder ces faits religieux de manière rationnelle et distanciée. L'article se réfère, pour ancrer la réflexion, à un moment d'une séance de cours pour des terminales d'un gymnase (lycée) de Suisse romande, où il est question de spiritisme.

Philippe **GILBERT**
 Anthropologue,
 Chercheur associé à l'IPRA,
 Universités de Nantes
 et du Mans

MOTS CLÉS :

posture laïque, agnosticisme méthodologique, neutralité axiologique, anthropologie critique, Suisse romande

INTRODUCTION

De prime abord, l'expression « posture laïque » appliquée à l'enseignement des faits religieux sonne de manière quelque peu anachronique, renvoyant davantage à l'émancipation institutionnelle des études sur les religions à la fin du XIX^e siècle en France, jusqu'alors dominées par une approche confessionnelle, qu'à une manière d'enseigner au sein de l'institution scolaire publique du XXI^e siècle. L'antonyme d'une posture laïque serait-il une posture théologique ou religieuse ? Pourquoi donc faire appel à un principe politique et juridique, la laïcité, pour enseigner un objet que les sciences sociales (anthropologie, sociologie principalement) et humaines (ici spécifiquement l'histoire des religions) appréhendent depuis plus d'un siècle avec un arsenal conceptuel, catégoriel et méthodologiquement éprouvé ? Sommairement dit, est-il besoin de faire appel à une posture laïque pour pouvoir comprendre et analyser les phénomènes religieux, loin de toute finalité catéchétique ?

Afin d'approcher ces questions, nous nous référerons à un moment particulier d'une séance de cours en Histoire et sciences des religions que nous avons donnée en 2012, pour une classe de terminale dans un lycée du Canton de Vaud, en Suisse romande (voir encadré). Ce détour par un cas scolaire suisse permettra de soulever des enjeux épistémologiques et méthodologiques liés aux postures nécessitées par l'objet d'étude, et identifier des questions qu'un enseignant peut être amené à se poser.

En effet, notre démarche ici se propose d'éclairer les enjeux d'enseignement par les enjeux propres aux disciplines académiques des sciences humaines et sociales, en postulant que pour aborder les faits religieux, *la neutralité axiologique* et *l'agnosticisme méthodologique*, que nous présenterons dans une première partie, sont des références utilisables en cours et assimilables par les élèves, et que ces

dernières peuvent (et doivent) s'enrichir d'une attitude critique et réflexive propre à l'anthropologie contemporaine abordée dans la seconde partie.

L'Histoire et sciences des religions (HSR) est une discipline universitaire récente, composite en ce qu'elle regroupe la psychologie de la religion, l'histoire comparée des religions, la sociologie et l'anthropologie des religions. Non confessionnelle contrairement à la théologie, L'HSR est dispensée au gymnase (lycée) comme cours facultatif dans le canton de Vaud en 3^e année (équivalent de la terminale) et en 4MSOP (classe préparatoire pour intégrer la Haute école pédagogique, équivalent de l'Inspé en France). Il n'y a jusqu'ici pas de programme scolaire défini.

NEUTRALITÉ AXIOLOGIQUE ET AGNOSTICISME MÉTHODOLOGIQUE FACE AUX MANIFESTATIONS SPIRITES

Confronter des élèves de terminale à du religieux en marge, moins accepté et d'apparence plus irrationnel que le religieux institutionnel, met à l'épreuve leurs conceptions du religieux, leurs préjugés, et soulève aussi des enjeux de posture. Nous leur avons diffusé un enregistrement sonore d'une transe spirite lors d'une réunion médiumnique, enregistrement effectué dans le cadre de nos recherches universitaires en anthropologie. Nous avons préalablement présenté la problématique des pratiques spirites. On y entendait un homme produire pendant de longs instants un son guttural, quasi caverneux, avant de tenir un discours considéré par les spirites présents lors de la séance comme émanant d'un esprit désincarné. L'absence d'image pouvait renforcer cette impression d'étrangeté chez les élèves, voire nourrir des représentations fantasmées. La situation ainsi créée visait à troubler leur jugement pour les amener à un jugement de nature critique. Les réactions furent plurielles. Certains élèves manifestèrent de

l'indifférence, ou la feignirent peut-être comme attitude de protection, d'autres se montrèrent particulièrement intrigués, cherchant avant tout à comprendre, d'autres enfin exprimèrent des impressions pouvant se résumer en une phrase, au risque de trahir leurs énoncés : cet homme est complètement dérangé, il croit qu'un esprit le possède alors que la science nous dit bien que les esprits, ça n'existe pas !

Il ne s'agit pourtant pas de cautionner ce qu'il fait, auquel cas nous resterions dans le jugement de valeur, mais de comprendre pourquoi et comment il le fait.

Cette dernière réaction traduisait une dichotomie entre le croire et le savoir, empreinte d'un jugement de valeur évident. L'enjeu était de la mettre justement à distance par l'introduction de deux principes axiaux dans l'appréhension des faits religieux : la neutralité axiologique et l'agnosticisme méthodologique.

Une réunion médiumnique consiste à évoquer les esprits des défunts pour que ces derniers puissent s'exprimer par l'intermédiaire de médiums en transe (pratique remontant au milieu du XIX^e s.). La majeure partie du temps en souffrance, ces esprits reçoivent l'écoute et le conseil de spirites *orienteurs* qui cherchent à apaiser les maux des désincarnés. Ces réunions se déroulent en général à huis clos.

Neutralité axiologique

Par neutralité axiologique, terme dont la paternité revient au sociologue allemand Max Weber (Weber 1919-2002), il faut entendre une posture consistant en une suspension du jugement de valeur sur les sujets étudiés. En effet, ces derniers sont à aborder non sous un angle normatif, mais selon une démarche descriptive, analytique et/ou compréhensive (restitution d'une production du sens). Il s'agit donc de distinguer entre jugement de fait et jugement de valeur (axios, « qui vaut » en grec), afin d'en s'en tenir à une position la plus neutre et la plus objective possible.

Cette neutralité n'empêche nullement le chercheur de posséder des valeurs (ce que Weber nomme le

rapport aux valeurs) ni même de les exprimer publiquement, à condition qu'il précise s'il se trouve ici dans un jugement de valeur ou une démarche de connaissance. « *Devenir capable de faire la distinction entre connaître [er-kennen] et porter un jugement [beurteilen] et accomplir notre devoir de savant qui consiste à voir la vérité des faits aussi bien qu'à défendre nos propres idéaux, voilà tout ce à quoi nous désirons nous habituer à nouveau avec plus de fermeté* » (Weber, 1904-1965, p. 129, cité par Beitone et Martin-Bailly, 2016). Seulement, et pour revenir à notre exemple du cours, émettre un jugement de valeur consistant à dire que le médium fait montre d'un comportement insensé n'a, sur le plan scientifique, aucune légitimité, et fait écran à une véritable compréhension anthropologique de son action. Il ne s'agit pourtant pas de cautionner ce qu'il fait, auquel cas nous resterions dans le jugement de valeur, mais de comprendre pourquoi et comment il le fait. Non pas s'il a raison de le faire, mais qu'elles sont les raisons qui le poussent à le faire.

Maintenant, cette exigence de neutralité axiologique repose sur la prétention à l'objectivité scientifique nous permettant d'atteindre le réel et de le rendre intelligible. Et c'est cette prétention même que critique un certain nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, arguant notamment du fait que la subjectivité du chercheur rentre toujours en ligne de compte dans une démarche de connaissance : celle-ci, dès lors, ne peut se targuer d'être foncièrement objective. Pour ce qui nous concerne dans le cadre de l'enseignement secondaire, pourrions-nous au moins considérer malgré ces critiques que le principe de neutralité axiologique est un outil compréhensible et assimilable, permettant de jauger de la *distance* axiologique que l'on peut avoir vis-à-vis d'un objet donné.

Bien évidemment certains sujets sont davantage susceptibles que d'autres de susciter des manquements à une attitude neutre. L'anthropologue

Viktor Stoczkowski s'étonna, lors d'un séminaire de recherche entre pairs, qu'un sujet comme le spiritisme au XIX^e puisse susciter une certaine moquerie chez ses collègues ; au contraire, des thèmes ayant trait à la culture des élites ou aux sociétés traditionnelles (longtemps terrains consacrés des anthropologues) rencontraient, eux, un intérêt tout particulièrement appuyé et respectueux (Stoczkowski, 2001). La confrontation avec des objets s'opposant en apparence aux normes de la rationalité scientifique n'est donc pas la même dès lors qu'il s'agit du proche ou du lointain. Trop proches de nous, des phénomènes comme le spiritisme ou les témoignages sur les ovnis, jugés simplement irrationnels voire relevant du cas pathologique, n'ont pas, pour nombre d'intellectuels, la valeur « exotique » d'un folklore local, ni l'assise historique de traditions religieuses établies.

La réaction des élèves, évoquée plus haut, a également ceci d'intéressant qu'elle relève d'une autre problématique ayant trait à la façon de se positionner sur le bien-fondé des croyances. Ceci appelle une autre démarche essentielle en sciences humaines et sociales qui, elle, relève davantage de l'épistémologie que de l'approche méthodologique : l'agnosticisme méthodologique.

L'agnosticisme méthodologique

Contrairement au principe webérien de neutralité axiologique, celui d'agnosticisme méthodologique est plus récent dans les sciences humaines et sociales. Le sociologue des religions Peter L. Berger (1967) forge le concept d'*athéisme* méthodologique. Comme le résume un autre sociologue, « cette pratique consiste à mettre entre parenthèses (ou à refuser de considérer) à des fins d'études sociologiques la réalité ultime d'objets religieux tels que Dieu, les anges ou l'unité cosmique » (Porpora, 2006, p. 57, notre traduction). La notion d'athéisme renvoie davantage à une affirmation philosophique

de nature positiviste sur le monde tel qu'il est en soi ; l'agnosticisme, lié à une démarche épistémologique, est pour cette raison, consensuellement préféré à l'heure actuelle.

Certes, bien que ces principes soient relativement récents, l'attitude consistant à ne pas prendre en compte Dieu comme un personnage de l'histoire date du milieu du XIX^e, et fait l'objet d'une controverse. Comme l'analyse l'historien Guillaume Cuchet (2012, 2013), le « naturalisme historique » d'Albert de Broglie, dans *L'Église et l'Empire romain au IV^e siècle* (1856-1859) entendait ne plus faire intervenir les causes premières (« surnaturelles », de nature divine) comme facteur explicatif principal de la victoire du christianisme sur le paganisme au IV^e s. de notre ère. Ce changement pouvait en effet très bien se comprendre historiquement en considérant pour seules causes les causes secondes ou « naturelles » qui se situent non sur le plan divin, mais politique, social et psychologique. Distinguer entre les types de causes permet d'appréhender les faits historiques en s'en tenant aux outils et compétences de l'historien.

Même si largement appliquée de nos jours dans les disciplines universitaires en sciences sociales et humaines¹, on voit très bien que l'agnosticisme méthodologique se confronte toujours aux tentations essentialistes en histoire et sciences des religions : l'humain serait fondamentalement un *homo religiosus*, il aurait en lui cette aspiration à un sacré ontologique (donc anhistorique) ou à une transcendance qui ne peut trouver son explication dans les seuls mécanismes psychologiques ou socio-anthropologiques. Un historien comme Jean Delumeau ne fait-il pas appel à cet homme religieux tout en essentialisant la religion lorsqu'il définit cette dernière comme « le lien qui relie l'homme au sacré et qui l'empêche de se sentir perdu au milieu du monde qu'il ne domine jamais totalement » (Delumeau, 1996) ? Le philosophe Régis Debray n'utilise-t-il pas parfois sans pro-

1. À souligner toutefois que le terme même soit, en France, davantage employé chez les socio-anthropologues que chez les historiens.

blématisation le concept d'*homo religiosus* avec une savante ambiguïté (Debray 2003) ? Cette tentation d'une lecture spiritualiste des faits religieux ne se cantonne pas au milieu de la recherche, mais peut se retrouver dans le secondaire, comme l'a bien mis en évidence le sociologue Sébastien Urbanski (2016). L'enseignement des faits religieux peut alors devenir l'antipode d'une posture laïque, un prétexte à une éducation religieuse qui ne dit pas son nom et qui brouille les frontières entre le croire et le savoir.

Implications sur la posture enseignante

Ces enjeux épistémologique et méthodologique cités plus haut nous ont guidé dans notre propre démarche pédagogique. Ainsi, dans l'étude de l'enregistrement sonore présenté aux élèves, nous avons refusé 1. de faire intervenir comme facteur explicatif de la transformation comportementale du médium un esprit désincarné à qui nous confèrerions une existence ontologique, mais 2. de rentrer en discussion sur la nature même de l'esprit qui se manifeste aux yeux des

spirites (« les esprits, ça n'existe pas »). Nous leur avons en revanche exposé les différentes interprétations psychologiques et anthropologiques de la transe médiumnique, ar-

quant que l'historien n'est ni spirite, ni théologien et pas même métaphysicien, que ses outils conceptuels et catégoriels ne lui fournissent aucune ressource pour penser une quelconque réalité transcendante ; ainsi ses objets, même s'ils ne sont pas exclusivement matériels (pensons aux mentalités par ex.) ne peuvent être appréhendés que selon une démarche empirique et rationnelle. De fait, ne pas rentrer en discussion n'est pas nier a priori l'existence de telle ou telle entité. Cela peut déconter ou frustrer des élèves en attente de réponses catégoriques, mais il s'agit d'être cohérent sur le plan de la démarche disciplinaire.

Cette mise à distance du transcendant (ou du surnaturel) comme cause n'est pas négation de celui-ci, mais en un certain sens évacuation d'un questionnement sur sa nature. Ce questionnement ne ressortit pas de la discipline « histoire des religions ». À un cours portant sur la naissance du monothéisme juif (donné aux élèves de 3^e année, en 2012) la perspective adoptée fut essentiellement historique : mettre en évidence, au travers des textes et des artefacts archéologiques, les raisons politiques et culturelles qui firent que le Royaume de Juda émancipa sa divinité Yahvé d'une structure polythéiste, pour aboutir par la suite au monothéisme. La problématique métaphysique ou théologique portant sur la nature ultime de Yahvé (comme seul Dieu en soi), ne relevant pas de l'approche historique, fut tout simplement laissée à la libre interprétation des élèves, nous déclarant nous-mêmes, en tant qu'ici et maintenant enseignant d'histoire des religions, incompetent pour y répondre. La posture d'incompétence ainsi appréhendée se comprend dans la dialectique entre ce qui peut être su et ce qui peut être cru.

Mais à évacuer la dimension métaphysique de la croyance, à remettre en perspective critique et historique les propos des acteurs sur le religieux, à mettre au jour, à partir d'une vision surplombante, ce dont ils n'auraient pas conscience, n'est-ce pas déconsidérer ces acteurs « croyants » en les mettant à distance de ceux « qui savent » ? Il ne s'agit pas ici de mettre sur un même pied d'équivalence conception métaphysique et réalité scientifique. Il ne s'agit pas non plus de réintroduire en sciences une quelconque transcendance, ou l'existence d'un religieux quasi réifié, au fondement du social (par ex. Boespflug, Dunand et Willaime, 1996), Il s'agit surtout de prendre au sérieux les acteurs religieux dans leurs vécus et leurs logiques d'action, de comprendre ce qui les pousse agir sans adopter une posture dénigrante, mais bien plutôt une posture distanciée sur

La posture d'incompétence ainsi appréhendée se comprend dans la dialectique entre ce qui peut être su et ce qui peut être cru.

notre propre construction du savoir.

LE GESTE ANTHROPOLOGIQUE COMME POSTURE CRITIQUE A CONSTRUIRE

C'est un pas de côté qu'effectue une anthropologie critique depuis les années 1970, sous l'impulsion du textualisme et des études postcoloniales notamment (Agier, 2013). La posture critique attendue des élèves et donc le savoir qu'ils peuvent produire prennent sens à l'aune du rapport entre posture critique et savoir anthropologique. Il s'agit ici d'identifier des conditions de l'étude distanciée, utiles pour l'enseignement. Une condition centrale semble la mise à jour de ce point de vue dominant, occidental, qui est donc à travailler.

Remise en cause du « Grand Partage »

Selon Lenclud (1996, p. 25), si « aucun groupe humain ne peut manquer de penser le rapport entre le (soi) même et l'autre [...] seule la société occidentale, par le truchement d'un milieu intellectuel, a inventé un discours spécialisé sur "eux" et "nous" ». Une anthropologie souhaite en finir avec ce « Grand Partage » en tentant de s'extraire d'une lecture dichotomique fondamentale entre Nous et Eux : Nous modernes, rationnels de culture scientifique, conscients de notre historicité et tournés vers l'objectivité, et les Autres (finalement tous les autres), traditionalistes, non rationnels, de culture mythique, hors de l'histoire et tournés vers la subjectivité (voir notamment Latour, 1997 ; Lenclud, 1996). Des Autres auxquels on assignerait une identité fixe, déterminés par un système culturel soi-disant homogène, clos et cohérent. Des Autres, qu'ils soient proches ou lointains, prisonniers des carcans identitaires qu'on leur impose (Laplantine, 1999).

En s'émancipant des grands récits explicatifs à visée universaliste (évolutionnisme, structuralisme, diffu-

sionnisme, fonctionnalisme, etc.) l'anthropologie contemporaine recherche davantage à comprendre la culture en train de se faire, de manière pragmatique et réflexive, en étant au plus près des individus qui la produisent, en prenant au sérieux leurs stratégies, leur discours, sans présupposer de leurs intentions. En somme, en se gardant de considérer l'autre croyant comme un « "idiot" manipulé, halluciné, illusionné par des forces chimériques » (Piette, 2003).

À quelles conditions un enseignant pourrait-il envisager, avec ses élèves, de travailler cette posture de l'anthropologie critique qui interroge sa propre production du savoir, qui relativise ses outils, interroge ses propres catégories, se propose d'adopter un principe de symétrie pour réduire l'écart artificiel et idéologique entre Eux et Nous, qui cherche non pas à généraliser (et partant simplifier) les cultures, mais à mettre en lumière leur diversité et spécificité (Lassave, 2008) ? Sans s'illusionner sur le fait qu'un élève du secondaire puisse acquérir les compétences d'un anthropologue, n'y a-t-il pas la possibilité d'introduire le geste d'une anthropologie critique dans le travail effectué par les élèves ? L'hypothèse est que ce geste contribue à développer un esprit critique pour appréhender les faits culturels.

Instaurer un geste anthropologique dans la classe

Ainsi, face à une remarque telle que « cet homme est complètement dérangé, il croit qu'un esprit le possède alors que la science nous dit bien que les esprits, ça n'existe pas ! », on cherche avec les élèves ce qui fait sens pour les acteurs dans un travail médiumnique. Un médium ne se perçoit pas comme une personne « dérangée », mais comme un praticien s'étant formé à la maîtrise de la transe et de la communication avec l'au-delà. En recevant les esprits, le médium travaille selon lui pour les autres, esprits désincarnés comme

esprits incarnés, mais également sur lui-même. Il participe, comme on peut le lire dans la littérature spirite, à sa propre édification morale et intellectuelle. Il conçoit sa démarche comme cohérente et pertinente, et, somme toute, selon ses propres critères, comme rationnelle.

À quelles conditions peut-on alors rationaliser la situation avec les élèves ? Nous mettons ici en œuvre la démarche de compréhension de la logique des acteurs et la démarche explicative permettant de ne pas s'en tenir à cette seule logique. Aussi, comme les références plurielles de l'HSR le permettent, on pourrait pousser ce processus d'enquête en procédant, selon un principe de symétrie, à une comparaison entre la médiumnité et certaines psychothérapies contemporaines (comme l'hypnose thérapeutique mobilisant des états de transe). Comparer ne consiste ni à nier sa spécificité ni à l'identifier à une pratique scientifique qui s'ignorerait (on tomberait alors dans l'écueil d'un « nous savons que ce n'est que »), mais comparer met en évidence la variété des réponses possibles face aux problématiques existentielles et psychiques, qui possèdent chacune leur cohérence, leur efficacité et leurs raisons d'être. Cette entreprise n'est pas nouvelle : dans un article de référence sur l'efficacité symbolique, Claude Lévi-Strauss (1949) avait procédé à une mise en parallèle d'une cure chamanique et du travail psychanalytique. Rapporter geste et discours à un ensemble de possibles et

à un cadre identifié, c'est ancrer le travail dans un processus de problématisation au cœur de l'enquête. La comparaison est ici contrôlée.

Apprendre aux élèves à adopter le geste anthropologique, c'est également leur demander de faire preuve de réflexivité, de les amener à questionner des notions données comme évidentes et qui parfois servent d'écran à une véritable compréhension des pratiques a priori

éloignées du commun. Ainsi en est-il de la notion de « croyance » et de ce qu'elle implique. « Il croit qu'un esprit le possède », c'est de fait cantonner l'acteur dans une position de crédule, de manipulé, voire de manipulateur (puisqu'au fond il doit bien se douter que les esprits, « ça n'existe pas »...). Seulement, le médium ne fait pas qu'adhérer à une conception du monde dans lequel les esprits désincarnés communiquent avec les vivants, surtout il perçoit les esprits, il les ressent, parfois intimement, parfois plus superficiellement. Dans tous les cas, il témoigne d'une présence, comme, à un degré différent, nombre d'entre-nous pouvons exprimer ce sentiment d'être parfois regardés. Interpréter cette perception de l'extra-humain comme une forme de dissociation psychique provoquée par une induction hypnotique, donc ne relevant que de purs mécanismes psychologiques et non « spirituels », n'en élimine pas moins le vécu de l'acteur. Ne pas reconnaître de réalité ontologique à l'esprit (principe d'agnosticisme méthodologique) n'implique pas ipso facto de lui ôter cette présence, et donc existence, dont parle le médium à partir de ce qu'il éprouve. En somme, il ne s'agit pas là encore d'accréditer ses « croyances », mais de prendre au sérieux ce dont il fait empiriquement l'expérience et qui le fait agir. Et il est, nous semble-t-il, à la portée des élèves de faire la distinction entre ce qui relève de l'interrogation sur la chose en soi et l'existence de la chose pour l'acteur.

Maintenant, les propos mêmes de l'acteur amènent à s'interroger sur la croyance exprimée, car nous n'avons pas accès aux croyances en tant que telles des individus, nous n'avons accès « qu'à des énonciations, effectuées dans un contexte spécifique et devant des interlocuteurs spécifiques [...] » (Amiotte-Suchet, 2018). Énoncer une croyance, c'est avant tout un acte performatif visant donc un but concret. Réciter le Credo, lors d'une cérémonie catholique, peut tout aussi bien être la manifestation ostensible

Apprendre aux élèves à adopter le geste anthropologique, c'est également leur demander de faire preuve de réflexivité.

d'une foi individuelle (comment l'évaluer ?) qu'une affirmation d'appartenance au sein d'une communauté de croyants (l'un n'excluant pas l'autre). En somme, que dit-on et que fait-on quand on dit que l'on croit ?

La posture épistémologique s'accompagne nécessairement d'une posture de déontologie.

Le cas évoqué ici est limite par rapport à un enseignement des faits religieux tel que pratiqué en France et c'est ce caractère complexe et délicat qui autorise la réflexion. Le professeur rencontre alors un problème, un double risque : heurter des élèves ayant (ou non) une appartenance religieuse et engendrer un sentiment de stigmatisation. Le problème se formule ainsi : respecter la liberté de conscience des élèves tout en cultivant chez eux un sens critique. La posture épistémologique s'accompagne nécessairement d'une posture de déontologie. C'est pourquoi, plutôt que d'aborder frontalement la croyance dans sa dimension contemporaine, un détour par l'histoire, par l'historicisation du concept de croyance, pourrait s'avérer plus prudent : relativiser par exemple l'importance que revêt la conviction religieuse personnelle et ses manifestations au travers de l'évolution des pratiques et conceptions chrétiennes médiévales et modernes (voir Wirth, 1983).

D'autres notions encore, en partie forgées dans le creuset de l'anthropologie, peuvent faire l'objet d'une même démarche, comme « l'identité » ou « la culture » par exemple. L'anthropologie contemporaine vient remettre en question la conception d'une culture ou d'une société comme « monade hermétique » (Bensa, 2006) qui définirait de manière univoque et radicalement spécifique l'individu qui en serait le produit. Une conception où l'Autre resterait la figure inaccessible puisqu'en dehors de mon propre champ culturel, de mes codes, de mes représentations, et qu'il ne me serait permis de comprendre dans sa familiarité du fait que je ne partage son identité individuelle, confondue avec l'identité de sa culture d'appar-

tenance. Cet argument se retrouve à l'heure actuelle bien moins (fort heureusement) chez les universitaires que dans certains groupes communautaires aux revendications identitaires, comme réappropriation d'un ancien discours anthropologique à des fins politiques et idéologiques. Comme l'exprime l'anthropologue François Laplantine, dans son ouvrage stimulant et engagé *Je, nous et les autres*, l'identité est « une notion d'une très grande pauvreté épistémologique, mais en revanche d'une très grande efficacité idéologique : beaucoup d'hommes et de femmes sont morts et continuent de mourir pour sauver leur "identité" » (Laplantine, 1999, p. 19). Pour ce qui concerne notre terrain et l'exemple du cours, notre interlocuteur, avant que d'être un spirite ou défini exclusivement comme un membre d'une communauté aux pratiques éloignées des miennes, est d'abord une personne à part entière, rationnelle, sociale, avec qui je peux échanger, et de qui je peux apprendre pour peu que je l'écoute sérieusement, puisque, malgré nos différences tout sauf irréductibles, nous partageons une réelle familiarité.

Et cette familiarité ne peut s'acquérir en plaquant de manière systématique et acritique sur les individus et leurs actes des représentations toutes faites, des *topoi* figés, mais en faisant l'expérience de la rencontre. Cette rencontre, où il est fait preuve d'humilité, de relativisme et de réflexivité, peut prendre de multiples formes. Pour l'anthropologie, elle se fait par le terrain. Certes, là encore, il n'est demandé ni à l'enseignant du secondaire, ni aux élèves d'être anthropologues, de « faire du terrain », ce qui demande en amont une formation qui s'éprouve et se corrige sur le long terme. Seulement, s'exercer *in situ*, lors de sorties pédagogiques, à l'observation et à l'échange reste probablement une voie d'accès à l'acquisition du geste anthropologique. C'est là un enjeu épistémologique (et éthique) qui a une autre ambi-

tion qu'une tolérance proposée aux élèves : la tolérance ne garantit pas la compréhension des autres.

CONCLUSION

Pour conclure, nous nous hasarderons à proposer comme définition d'une posture laïque, appliquée à l'enseignement des faits religieux, une posture professionnelle, pédagogique et didactique qui repose en première instance sur les principes d'agnosticisme méthodologique et de neutralité axiologique, deux piliers certes non exempts de défauts, mais relativement robustes, nous semble-t-il, pour appréhender de manière distanciée et critique ces faits religieux, qu'il s'agisse des monothéismes ou des pratiques spirituelles. À ces deux principes, l'approche d'une anthropologie critique contemporaine, cherchant à relativiser nos outils de connaissance, à questionner nos ancrages culturels comme notre regard sur les autres en luttant dès

lors contre les préjugés, viendrait à coup sûr enrichir des questionnements que, tant l'enseignant que les élèves, peuvent s'approprier dans des situations d'apprentissage. Bien sûr, on ne peut nier que cette anthropologie critique reste délicate à manier dans le cadre d'un cours en collège ou en lycée quand elle tend à mettre à mal cette prétention à l'objectivité prônée dans l'enseignement. Cela suppose d'accepter que notre propre démarche scientifique est relative, puisque influencée par notre culture, et que toute recherche est *in fine* motivée par des valeurs, loin de l'appréhension désintéressée des phénomènes. Pour autant, en l'adaptant au contexte scolaire, ce qui se fait par ailleurs au travers d'associations comme « Ethnologues en herbe² » qui organise entre autres des ateliers et des débats dans les établissements scolaires, le geste anthropologique a, nous en sommes convaincus, toute sa pertinence et sa raison d'être au sein de notre système éducatif ■

2. <http://ethnoclic.net/>, consulté le 23/10/2020.

BIBLIOGRAPHIE

Agier, M. (2013). « Le tournant contemporain de l'anthropologie », *Socio*, 1, 77-93.

Amiotte-Suchet, L. (2018). « L'enquête de terrain en sciences sociales des religions ». *Etudes théologiques et religieuses*. 4. Tome 93, 529-541.

Bensa, A. (2006). *La Fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anarchis Editions.

Beitone, A. & Martin-Baillon, A. « La neutralité axiologique dans les sciences sociales. Une exigence incontournable et incomprise ». *Revue du MAUSS*. 18 décembre 2016. https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1324

Berger, P. L. (1967). *The Sacred Canopy; Elements of a Sociological Theory of Religion*. Garden City, N.Y. : Doubleday. Trad. en français : (1971). *La religion dans la conscience moderne*. Essai d'analyse Culturelle. Paris : Centurion.

Boespflug, F., Dunand, F. & Willaime J. P. (1996). *Pour une mémoire des religions*. Paris : La Découverte.

Cuchet G. (2012). « Comment Dieu est-il un acteur de l'histoire ? Le débat Broglie-Guéranger sur le "naturalisme historique" ». *Revue des sciences philosophiques et théologiques*,/1 Tome 96, 33-55.

Cuchet, G. (2013). « Trois aspects de la crise des représentations de l'action de Dieu dans l'histoire au XIXe siècle ». *Transversalités*. 4, 128, 11-25.

Debray, R. (2003). *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*. Paris : Fayard.

Delumeau, J. (1996). *Le fait religieux*. Paris : Fayard.

Piette, A. (2003). *Le Fait religieux. Une théorie de la religion ordinaire*. Paris : Economica. Coll. « Études sociologiques ».

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

Lassave, P. (2008). « Entre sociologie et anthropologie des religions ». *Archives de sciences sociales des religions*. 142, 151-167.

Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La découverte.

Lenclud, G. (1996). « Le grand partage ou la tentation ethnologique ». Dans G. Althabe, D. Fabre & G. Lenclud, *Vers une ethnologie du présent*. Cahier 7 (p. 13-32). Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.

Lévi-Strauss, C. (1949). « L'Efficacité symbolique ». *Revue de l'histoire des religions*. 135 (1), 5-27.

Porpora, D. (2006). « Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and religious experience ». *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 36 (1), 57-75.

Stoczkowski, V. (2001). « Rire d'ethnologues ». *L'Homme*. 160, 91-114.

Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : PUF.

Weber, M. (1904-1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Weber, M. (1919-2002). *Le Savant et le politique*. Paris : 10/18.

Willaime, J. P. (2003). « La religion : un lien social articulé au don ». *Revue du Mauss*. 2, 22, 248-269.

Wirth, J. (1983). « La naissance du concept de croyance (XII^e-XVII^e siècles) ». *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 45 (1), 7-58.