UNIVERSITÉ de STRASBOURG
École doctorale des Sciences de l'Homme et des Sociétés
UMR 7236 Cultures et sociétés en Europe

TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN
Institut für Soziologie

La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité

Religiöses Wissen Jugendlicher in Frankreich und Deutschland. Eine vergleichende Studie im Kontext von Exkulturation, Popularisierung und Alterität

Doctorat de sociologie/*Dissertation im Fach Soziologie*

Bruno MICHON

Cotutelle de thèse/ Doppeldissertationsverfahren

Dirigée par

Anne-Sophie LAMINE
Professeure de Sociologie
Université de Strasbourg

Prof. Dr. Hubert KNOBLAUCH
Professeur de sociologie
Technische Universität de Berlin

Soutenue le

Jury :

Gilles BROUGERE	Professeur de sociologie, Université Paris 13
Katharina FRANK-BOCHINGER	Chercheuse FNS senior, Religionswissenschaft, Université de Lausanne
Danièle HERVIEU-LÉGER	Sociologue, Directrice de recherche, EHESS
Hubert KNOBLAUCH	Professeur de sociologie, Technische Universität de Berlin
Anne-Sophie LAMINE	Professeur de sociologie, Université de Strasbourg
Wolfram WEISSE	Professeur en science de l'éducation, Université de Hambourg

Voici six ans, j'ai décidé de commencer un travail de doctorat en sociologie. Aujourd'hui je sors de ce long parcours heureux et désirant exprimer ma reconnaissance auprès de nombreuses personnes.

J'aimerai tout d'abord remercier Anne-Sophie Lamine qui fut la Doktormutter *la plus attentionnée et la plus exigeante que l'on puisse imaginer. Sans elle, je n'en serais pas là.*

J'aimerai ensuite remercier mon Doktorvater *allemand, Hubert Knoblauch qui m'a accueilli de la façon la plus agréable qui soit à la Technische Universität, il m'a ouvert les yeux sur de nouvelles manières de faire de la sociologie. Je n'oublierais pas de si tôt l'excellence de ces Käsespaezle.*

J'aimerai à présent remercier l'ensemble de membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail : Mr Gilles Brougère, Mme Katharina Frank, Mme Danièle Hervieu-Léger et Mr Wolfram Weisse.

La suite des remerciements va à l'ensemble des personnes rencontrées tout au long de ce travail de recherche et qui l'ont rendu possible :

- *en premier lieu, j'exprime ma plus grande gratitude envers les 206 adolescents qui ont accepté de se livrer à mon entretien ludique ;*
- *ensuite, j'exprime mes plus vifs remerciements à leurs professeurs et directeurs d'établissement qui m'ont ouvert leurs portes, je remercie spécifiquement ici Ina du Brandenburg de m'avoir initié à cette étrange contrée.*

Cette thèse ne serait rien sans le soutien de mon laboratoire (merci à Cathy, à tous les doctorants et à ceux qui ont déjà été « initiés »), de la MISHA (merci à Camille, Gilles, Marie-Christine, Marjan, Michael…), de l'UFR SPPSD et de l'IUT d'Illkirch (merci Julien).

Bien sûr, j'aimerai remercier spécialement toutes les petites mains qui, a un moment ou un autre, ont daigné se pencher sur le manuscrit : François, Stéphanie, Mélanie, Papa, Nils, Pierre, Anne-Sophie.

Ils ont souvent regardé avec un sourire narquois ces six années de recherche, ils n'ont rien à voir avec le monde académique, mais ils m'ont permis de tenir, pour cela je tiens à remercier l'ensemble des KêKês, des Loosers et de ma famille !

Pour terminer, ils sont l'alpha et l'oméga, ils sont tout pour moi, et cette thèse leur est dédiée : merci Aline, merci Myriam d'avoir accepté un thésard à la maison.

À Guy et Sylvie.

Sommaire

Sommaire *4*

Introduction *6*

Première partie : Questions de définition(s) et de méthode(s) *11*

Premier chapitre : La culture religieuse, regard historique et définition **12**
1. Histoire de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse chez les jeunes générations 13
2. La culture religieuse, définition et théorie 37

Deuxième chapitre : Choix de la population d'étude **67**
1. Les adolescents, Lebenswelt et identités religieuses 67
2. Comparaison franco-allemande 101

Troisième chapitre : Méthodes et données **145**
1. L'entretien ludique 146
2. L'entretien en groupe restreint 160
3. Méthodes d'analyse 162
4. Le questionnaire quantitatif 178

Deuxième partie : Etude approfondie du stock de connaissance sur les religions *190*

Quatrième chapitre : le christianisme : De l'exculturation à la popularisation **191**
1. De l'exculturation 192
1.2. L'indistinction confessionnelle, ou l'exculturation « culturelle » 197
1.3. Exculturation et pluralité religieuse 201
2. Une culture chrétienne malgré tout ? 204
3. La popularisation du christianisme 217

Cinquième chapitre : le stock de connaissance sur le judaïsme : lorsque Moïse et Rabbi Jacob s'ignorent **230**
1. Le judaïsme par la Torah 230
1.1 Moïse, Noé et Abraham sont-ils vraiment juifs ? Le judaïsme entre catéchisme, école et cinéma 232
2. Les connaissances sur le judaïsme contemporain entre stéréotype visuel et communautarisme 243
3. Un phénomène étonnant : la confusion entre l'islam et le judaïsme 251

Sixième chapitre : L'islam dans le stock de connaissance, une histoire de paradoxe **258**
1. Paradoxe des connaissances sur l'islam : l'exemple des connaissances sur les pratiques islamiques 260
2. L'« islam » et le « musulman », des thèmes contradictoires 269
3. Les musulmans et l'islam 281
4. L'islam dominé 289
Conclusion 296

Septième chapitre : Le bouddhisme et l'hindouisme dans la culture religieuse des adolescents, fascinans et tremendum **298**
1. Les religions asiatiques ou la dictature de la connaissance visuelle 298
2. Un stock de connaissance issu des médias 302
3. Le bouddhisme, un statut à part 308
4. Un orient fantasmé 312
5. Le stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme à travers deux exemples 318
Conclusion 325

Conclusion de la deuxième partie **327**

Troisième partie : La culture religieuse en ultra-modernité *329*

Huitième chapitre : Les sources de connaissance, l'échec des institutions ? **332**
1. De quelles sources est-il question ? 332
2. Sources traditionnelles et sources informelles de connaissance entre concordance et concurrence 339
3. Source de connaissance, genre et milieu social 394
Conclusion 407

Neuvième chapitre : Pluralité religieuse et connaissance, une étude 409
1. L'impact du stock de connaissance sur l'interprétation de la pluralité religieuse. 412
2. L'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance 441

Dixième chapitre : indifférence, (in)-pertinence et connaissance 455
1. De l'indifférence aux indifférences 456
2. L'indifférence aux religions dans la société contemporaine 465

Onzième chapitre : L'exculturation et la popularisation : comprendre la construction du stock de connaissance sur les religions 477
1. Le rire entre exculturation et popularisation 479
2. Entre popularisation et patrimonialisation, l'exemple des religions antiques 491
3. De l'exculturation à la popularisation : essai de systématisation 499

Bilan et perspectives pédagogiques 517
1. Conclusion méthodologique et choix théorique 517
2. Les adolescents allemands et les adolescents français face à la culture religieuse, homogénéisation ou pertinence des différences nationales ? 519
3. Le stock de connaissance sur les religions : élargissement, superficialité et indifférence 524
4. Perspectives pédagogiques 531

Références bibliographiques 537
1. Travaux de recherche 537
2. Sources documentaires contemporaines employées quant au thème de la « culture religieuse » 566
3. Sources documentaires historiques employées quant au thème de l'« ignorance religieuse » et de la « culture religieuse » 569
4. Sondages 571

Table des matières 573

Table des figures 576

Table des tableaux 578

Annexe n°1 : Exemples de productions dessinées durant l'entretien ludique 583

Annexe n°1 : Exemples de productions dessinées durant l'entretien ludique 583

Annexe n°2 : Reproduction d'un tableau présentant les divers types d'enseignement islamique en Allemagne (Kiefer, 2005, p.88) 587

Annexe n°3 : Liste exhaustive des collèges et des adolescents interrogés dans le cadre des entretiens ludiques 588

Annexe n° 4 : Illustrations employées dans le dispositif de connaissance visuelle 595

Annexe n°5 : Network View issu du projet Atlas t.i. 600

Annexe n°6 : Questionnaire de l'enquête quantitative 603

Annexe n°7 : Exemples d'entretiens réalisés en France et en Allemagne 607

Annexe n°8 : Liste exhaustive des productions médiatiques citées par les adolescents durant les entretiens 669

CD-ROM :
Le CD-ROM ci-joint contient :
- la restranscription de l'ensemble des entretiens réalisés [dossier « Entretiens]
- L'unité herméneutique du logiciel Atlas.ti incluant l'ensemble du corpus et ses analyses [HU Bruno Michon culture religieuse.acb]
- La thèse [Thèse.pdf] et les annexes [Annexes.pdf]

Introduction

> *« Or, ces tatouages étaient l'œuvre d'un feu prophète et voyant de son île natale qui, par ces hiéroglyphes, avait imprimé sur son corps une cosmogonie complète et un traité mystique sur l'art d'atteindre la vérité ; si bien que Quiequeg, dans sa propre personne humaine comme sur son individu, était une énigme à résoudre, une œuvre merveilleuse en un volume ; mais lui-même ne pouvait pas déchiffrer ces mystères, bien que le pouls de sa propre vie battît au-dessous d'eux. De sorte que ces écritures mystérieuses étaient finalement destinées à pourrir avec le vivant parchemin qui les portait, et par conséquent à demeurer un mystère jusqu'au bout. » (*Herman Melville, *Moby Dick, «* le cercueil de Quiequeg », Phoebus, 2005, p. 686)

Il est souvent fort instructif de s'intéresser aux réactions que soulève le sujet d'une thèse de sociologie auprès de « l'homme de la rue[1] ». Pour être plus honnête, que celui-ci soit simple citoyen ou qu'il soit sociologue ne change que peu de choses aux représentations qu'il véhicule. Comme l'a montré Alfred Schütz à ce sujet, le chercheur est pétri par son quotidien et s'appuie sur celui-ci dans ses recherches (Schütz, 2008, pp. 146), il n'est dès lors jamais très loin du « savoir ordinaire » de cet homme de la rue. Le thème de la culture religieuse que je souhaite traiter ici n'échappe pas à cette règle[2]. « Vous travaillez sur la culture religieuse chez les jeunes ? Et bien, vous n'avez pas dû trouver grand-chose ! » fut la réaction spontanée de la grande majorité des personnes avec qui j'ai engagé une discussion durant ces cinq années de doctorat.

Que diable s'est-il passé pour qu'une telle unanimité règne sur le sujet ? Alors que je cherchais à dégager les modalités de construction de connaissances sur les religions, chacun affirmait l'inexistence de celles-ci. Peut-être après tout n'avaient-ils pas tort, les jeunes n'ont plus de culture religieuse ? La recherche qui débute ici permettra, je l'espère, de répondre à cette question.

La culture religieuse est un thème de recherche qui permet de croiser deux domaines sociologiques qui, du moins en France, se côtoient sans tout à fait se toucher : la sociologie des religions et de la sociologie de la connaissance. On trouvera dans ces pages une contribution à cette rencontre. La question de l'étude de la connaissance est extrêmement

[1] La notion « d'homme de la rue » constitue l'un des trois idéaux-types -au côté du « citoyen bien informé » et de l'« expert »- développés par Alfred Schütz dans l'article *The Well-Informed Citizen*. (Cf. A. Schütz, « The Well-Informed Citizen », *CP II* 120-134). L'homme de la rue possède une connaissance de type routinisée qui lui permet d'appliquer des "recettes" – des réponses presque automatiques – à des situations fréquentes. Nous reviendrons sur ce sujet dans la partie consacrée à la sociologie issue de la phénoménologie.

[2] Concernant l'emploi de la première personne du singulier ou de la première personne du pluriel, je suivrai Paul Ricœur : « Je dis de préférence "Je" quand j'assume un argument et "nous" quand j'espère entraîner à ma suite mon lecteur » (Ricœur, 2000, p. III).

complexe, nous pourrions pour la décrire nous appuyer sur *Quiequeg,* l'étrange personnage décrit par Hermann Melville dans *Moby Dick*. Dans la citation ouvrant ce chapitre, Melville décrit les tatouages portés par l'Indien cannibale. Ces tatouages, œuvres d'un « prophète », résument le monde, mais leur signification est inaccessible au « sauvage » qui ne possède pas les connaissances adéquates à cette compréhension. La connaissance a quelque chose de ces tatouages. Elle nous constitue, mais elle ne nous est que très partiellement accessible. Il est en ce sens extrêmement difficile, voire impossible, de répondre à l'absurde question « que savez-vous ? ». Néanmoins, une fois mise en contexte – « que savez-vous de la physique quantique ? » – la question prend tout son sens. Il découle de ces quelques réflexions une inconfortable conséquence : le sociologue peut-il réellement accéder à la connaissance ? Si l'on ajoute à ces réflexions épistémologiques le thème de la religion et que l'on suppose avec Danièle Hervieu-Léger une « exculturation » du catholicisme en France (Hervieu-Léger, 2003a), on peut réellement interroger la possibilité même d'une connaissance sur les religions. Si l'individu ne sait pas lire ses propres tatouages, s'il la conscience de cette connaissance se noie dans le vide du sens, comment faire apparaître celle-ci ? Le défi relevé s'avère donc tant théorique – comment penser la culture religieuse ? – que méthodologique, comment y accéder ? On touche par là aussi des questions propres aux sciences de l'éducation et particulièrement celle-ci : comment transmettre des connaissances à un individu sur un sujet en dehors de toute pertinence ?

En France, la culture religieuse constitue un thème qui alimente les débats depuis le début des années 80. Initialement issu des sphères pédagogiques, il se centre tout d'abord sur des questions de connaissance d'un patrimoine national : « la France est incapable de comprendre son héritage historique » semblent regretter les acteurs du débat. Les attentats du 11 septembre 2001 provoquent un changement considérable d'approche, les connaissances sur les religions sont alors devenues une question politique, nécessaires au vivre ensemble. Se met alors en place un syllogisme imparable : les jeunes ne connaissent rien sur la religion – la leur, mais surtout celle des autres – ; qui ne connaît pas les religions, ne les accepte pas ; donc les jeunes n'acceptent pas les religions. On voit donc apparaître un double impératif à la question de la culture religieuse, patrimonial tout d'abord puis celui du rapport à l'altérité. Ces deux thèmes occuperont une large place dans ce travail. Le constat de la perte de culture religieuse entraîne alors une réforme des programmes, la fondation de plusieurs instituts et nourrit de vifs débats sur la « nécessité » de passer d'une « laïcité d'incompétence » à une « laïcité d'intelligence » (Debray, 2002, p. 22). Il manque à ce rapide historique sur lequel nous reviendrons précisément ci-dessous, un détail d'importance. La question de l'état réel de

ces connaissances sur les religions et son rapport à la pluralité religieuse n'a jamais fait l'objet de recherches approfondies. La comparaison européenne initiée par l'enquête REDco (*La religion dans l'enseignement : une contribution aux débats en Europe*) se conclut d'ailleurs par l'interrogation suivante :

> « Mais peut-on évaluer ce que retirent les élèves d'un tel enseignement ? Les enquêtes REDco ne permettent pas de le dire et c'est une question qu'il faudra un jour aborder. […] Pourquoi ne pas tenter d'évaluer les performances respectives de l'enseignement des faits religieux en France, de la *religious education* en Angleterre, du *Religionsunterricht für alle* du Land de Hambourg… du point de vue des acquis des élèves ? Les résultats d'une telle analyse internationale pourraient révéler des surprises et l'on peut même conjecturer qu'en matière de connaissance des faits religieux, la France ne serait pas mal classée. Que le pays de la laïcité s'en tire mieux que les autres dans ce domaine serait évidemment une heureuse surprise ! » (Willaime, Béraud, 2009, p. 243-245).

L'objet central de cette thèse est de répondre à ce manque et de mettre en lumière les modalités de construction d'une « culture religieuse » chez les adolescents en en dégageant les facteurs explicatifs. Dans le prolongement de l'enquête REdco, mais dans une moindre mesure, j'ai choisi de donner à cette thèse une approche comparative. Les adolescents français et les adolescents allemands de cinq régions – la région parisienne, l'Alsace, le Baden-Württemberg, Berlin et le Brandenburg – seront donc l'objet de cette recherche. Cette extension du domaine de la recherche s'explique par une double nécessité. La première nécessité tient au cadre spécifiquement français des débats que nous venons d'esquisser autour de la « perte de culture religieuse », on peut à juste titre interroger l'européanisation de ce phénomène. Nous avons pris cette orientation dans le prolongement de la théorie de l'exceptionnalité de la place des religions en Europe. Grace Davie, dans son ouvrage justement intitulé *Europe: the Exceptional Case* (Davie, 2002), conclut sur le cas européen en le présentant comme exemple de l'une des voies possibles de modernisation dans une modernité multiple (Eisenstadt, 2004[3]). En comparant la France et l'Allemagne, nous pourrons donc certainement apporter quelques considérations sur la question de l'homogénéité relative du vieux continent. Cette comparaison apportera un contrepoint intéressant à une problématique restée en grande partie française jusqu'à aujourd'hui.

La seconde nécessité peut-être éclairée par le recours aux *Règles de la méthode sociologique* dans lequel Émile Durkheim affirmait : « la sociologie comparée n'est pas une

[3] Ce thème est par ailleurs repris dans un ouvrage récent écrit à trois mains par Grace Davie, Peter Berger et Effie Fokas justement intitulé *Religious America, Secular Europe?* (Berger, Davie, Fokkas, 2008).

branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même. » (Durkheim, [1894] 1967, p. 16). Il m'a semblé par conséquent qu'un regard transfrontalier suffirait peut-être à ouvrir la problématique à une réalité extérieure. L'étude croisée des systèmes scolaires français et allemand permet en ce sens de prendre de la distance voire de relativiser un système scolaire trop familier.

Les questions posées par le sujet de la culture religieuse sont multiples. Elles permettent de croiser les outils théoriques et méthodologiques de deux disciplines différentes : la sociologie et les sciences de l'éducation. Le thème de la culture religieuse se situe de même à l'intersection de problématiques propres à la sociologie des religions, à la sociologie de la connaissance, à la sociologie de la jeunesse et de manière plus générale à la pédagogie. Du point de vue méthodologique, nous nous demanderons quels sont les outils les mieux adaptés à faire émerger les connaissances. Cela nous conduira à remettre en question l'hégémonie de l'expression verbale dans l'enquête sociologique. D'un point de vue historique, il s'agira de décrire l'émergence du thème de la perte de culture religieuse. Du côté épistémologique, il conviendra de se mettre d'accord sur ce que l'on entend par « connaissance » et plus généralement par « culture religieuse ». Dans le domaine des sciences de l'éducation, nous nous intéresserons aux connaissances en elles-mêmes. De quoi est « composée » la culture religieuse ? Quelles sont les sources de ces connaissances ? Enfin nous tenterons de répondre aux nombreuses questions sociologiques qui apparaissent autour du phénomène de la construction de la culture religieuse : quels sont les facteurs qui amènent les adolescents à acquérir des connaissances sur les religions et ceux qui au contraire freinent cette acquisition ? Quelles sont les raisons invoquées par les jeunes dans cette acquisition ? Quelles connotations véhiculent ces connaissances sur la religion ? Plus encore, les jeunes les plus « savants » sont-ils aussi les plus « tolérants » ? Ou constate-t-on alors une dichotomie entre connaissances et valeurs accordées aux religions ? C'est bien ici les problématiques de l'altérité et du rapport à la pluralité religieuse qui se pose. Finalement, le thème de la culture religieuse pose en filigrane la question de l'influence d'une croyance religieuse sur la connaissance à l'ère de l'exculturation. En quoi connaissance et croyance sont-elles reliées, à condition, bien sûr, qu'elles le soient.

Pour répondre à ces questions, nous aborderons dans une première partie l'histoire, la méthodologie et les théories qui nous permettront de traiter le sujet. La partie historique sera consacrée à la genèse du thème de perte de culture religieuse et son origine confessionnelle, nous inscrirons ensuite nos réflexions sur la connaissance dans une perspective socio-phénoménologique. Enfin, le chapitre méthodologique décrira les différentes méthodes

appliquées pour accéder aux connaissances des adolescents dans le cadre d'un entretien sociologique.

La seconde partie sera consacrée à l'étude successive de la culture religieuse sur chacune des cinq religions retenues pour ce travail : le christianisme, l'islam, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme. Nous chercherons ainsi, pour chacune d'entre elles, à aboutir à un panorama le plus exact possible des connaissances, de leurs origines et des phénomènes sociaux les influençant.

Dans une dernière partie, nous chercherons à décrire précisément les phénomènes à l'œuvre dans la construction d'une culture religieuse. Nous aborderons dans un premier temps la question de la pluralité religieuse et de son impact sur ces connaissances, puis nous questionnerons l'indifférence au fait religieux en général et aux connaissances sur les religions en particulier. Enfin, nous terminerons en proposant une articulations des concepts sociologiques d'exculturation et de popularisation.

Première partie : Questions de définition(s) et de méthode(s)

Premier chapitre : La culture religieuse, regard historique et définition

Nous chercherons dans un premier temps à isoler une question de recherche qui orientera les méthodes de récolte de données puis l'analyse de celles-ci. Cette première phase suit les propositions d'Anselm Strauss et de Juliet Corbin pour la construction d'une recherche « enracinée » (*grounded)* dans les données. Selon ces auteurs, il faut tout d'abord s'assurer de l'intérêt du sujet abordé :

> « De façon sous-jacente à cette approche, il est supposé que tous les concepts se rapportant à un phénomène donné n'ont pas encore été identifiés, du moins pas dans cette même population ni dans ce même lieu. Ou, si c'est le cas, les rapports entre les concepts sont mal compris ou peu développés conceptuellement. Ou encore, personne n'a jamais formulé la question de telle manière, rendant alors impossible la détermination des variables qui se rapportent ou non à ce domaine. » (Strauss, Corbin, 2004, p. 65).

Le thème de la culture religieuse des adolescents obéit doublement à cet impératif. D'une part, il n'a jamais fait l'objet d'étude sociologique systématique. D'autre part, il constitue en lui-même un sujet d'étude, tant les avis sur l'inexistence de connaissances religieuses semblent unanimes. Le thème ici évoqué ne forme pas encore à proprement parler une question de recherche. Il s'agit de le façonner de manière à ce qu'il oriente la recherche sans toutefois la déterminer. Elle doit être assez large pour laisser émerger l'inconnu, la découverte. Peirce nomme ce type d'inférence l'abduction, en ce qu'il convient dans un premier temps de raisonner sur un cas extraordinaire sans lui appliquer de recette toute faite (raisonnement déductif) et sans immédiatement pousser la généralisation du cas (raisonnement inductif) (Richardson, Kramer, 2006). Nous reviendrons sur ces distinctions lorsque nous aborderons la théorie enracinée. Il convient toutefois avant toute chose de revenir sur le parcours qui a permis d'aboutir à cette thèse et à ce sujet de recherche. En effet, le thème ici traité a fait l'objet d'un mémoire de licence et de master dont les difficultés et les conclusions ont orienté cette recherche. En licence tout d'abord, j'avais concentré la recherche sur un public plus jeune (enfants de 10 ans), les difficultés méthodologiques rencontrées m'ont amené à préférer les adolescents. Néanmoins, la place de la pluralité religieuse était déjà ressortie dans ce premier travail. En master, l'enquête s'est centrée sur

des adolescents parisiens de troisième. Le public ayant été réactif et les données riches, j'ai décidé de conserver cette population pour ce travail. Il fut cependant dommageable à l'enquête de ne pas avoir de contrepoint en ouvrant à une population « non parisienne », ceci explique la méthode comparative ici choisie. Enfin, ces deux premiers travaux se contentaient d'une approche descriptive de la culture religieuse, laissant de côté la question pourtant cruciale du « pourquoi » les jeunes construisent – ou ne construisent pas – un stock de connaissance sur les religions. En effet, comme l'explique Alfred Schütz quant aux « pertinences » qui organisent la réalité : « une chose est bien ce que j'anticipe, autre chose pourquoi j'anticipe certaines occurrences. Il faut faire la différence entre ce qui peut arriver dans certaines circonstances et conditions, et *pourquoi* je m'y intéresse » (Schütz, 2008, p.126). Je chercherais donc dans cette thèse à répondre à la question de *comment* et *pourquoi* les jeunes construisent un stock de connaissance sur les religions ?

1. Histoire de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse chez les jeunes générations

> *« Qui donc enseigne en France ce qu'est la patrie française ? Ce n'est pas la famille où il n'y a plus d'autorité, plus de discipline, plus d'enseignement moral, ni la société, où l'on ne parle des devoirs civiques que pour les railler. C'est donc à l'école de dire aux Français ce qu'est la France » Ernest Lavisse,* Question de l'enseignement national*, 1885, p. 39, (in Garcia, Leduc, 2003, p. 53).*

1.1 Étude bibliographique du thème de la culture religieuse

Avant de définir le concept de culture religieuse, il m'a semblé important d'en dresser un état des lieux. Que dit-on réellement quand on parle de « culture religieuse ». Pour ce faire, j'ai choisi de concentrer cette première phase de la recherche sur le thème de la culture religieuse dans le milieu académique. L'objectif est de comparer les définitions de la culture religieuse selon les disciplines, les époques et l'origine géographique de diverses recherches académiques afin de comprendre comment est né le thème de la « perte de culture religieuse » dans les années 1980. Cette étude n'est pas systématique et n'est pas statistiquement représentative, elle permet cependant de faire apparaître une évolution de la définition implicite du concept de « culture religieuse » en France dans les années 1980.

J'ai ainsi entrepris l'analyse de soixante-douze articles et ouvrages thématisant la notion de « culture religieuse ». Le choix des articles et des ouvrages a été réalisé d'une part par les lectures réalisées dans le cadre de cette recherche et, d'autre part, grâce à une

recherche systématique par mot clé dans deux bases de données : CAIRN pour les articles récents et JSTOR pour les articles de plus de dix ans[4]. Le corpus de soixante-dix textes académiques ainsi obtenus contient une large majorité d'articles publiés en France (66 %). Cela s'explique aisément par les bases de données interrogées (CAIRN contient uniquement des articles français) et par l'intérêt spécifique que je porte au cadre français[5]. Cette étude ne se veut donc pas statistiquement représentative.

L'étude des occurrences et du contexte d'apparition de la notion de « culture religieuse » nous permet de constater l'indéfinition dans lequel elle se trouve. Les auteurs ne définissent que très rarement ce qu'ils entendent par là et se contentent d'une définition implicite. Pour nous en convaincre, voici quatre exemples typiques issus de travaux en diverses langues et de diverses périodes.

Charles Taylor, philosophe canadien, y fait référence dans un ouvrage initialement publié en anglais : « Certains, dans une culture religieuse, se demandent souvent s'ils peuvent s'en tenir aux prescriptions de la piété conventionnelle ou s'ils ne sont pas appelés à une vocation plus pure ou plus engagée » (Taylor, 1989, p. 16). Cette référence n'est accompagnée d'aucune définition et pour l'auteur, il semble aller de soi qu'un croyant est intégré dans une « culture religieuse ». Dans le même ordre d'idée, un article publié aux États-Unis par deux criminologues s'interroge sur l'influence du facteur de la « culture religieuse » dans les homicides :

> « La question que nous traiterons ici est l'examen de la question des différences régionales dans les taux d'homicides en se concentrant sur le rôle de la culture religieuse – et spécifiquement sur l'influence de la marque du protestantisme conservateur dans le soutien et la légitimation de formes particulières de violence –. » (Ellison, Burr, McCall, 2003, p. 326, trad. B.M.).

Encore une fois, les auteurs ne prennent pas la peine d'expliquer ce qu'ils entendent par « culture religieuse ». On peut toutefois admettre que dans ces deux premières définitions, implicitement, la culture religieuse est conçue comme la dimension religieuse d'une culture plus large englobant culture économique, culture politique, culture matérielle, culture visuelle… En Allemagne, la culture religieuse prend la même signification, une théologienne féministe allemande par exemple, n'hésite pas à conjuguer la culture religieuse au féminin

[4] Cette recherche a été effectuée en trois langues : « culture religieuse, « *Religious culture* » *et* « *Religiöse Kultur* » grâce au portail *BIBLIOSHS*.
[5] L'ensemble des références bibliographiques ainsi sont répertoriées dans une section spécifique de la bibliographie finale.

sans donner plus d'explication : « Cela témoigne des impulsions nouvelles qui émanent d'une culture religieuse féminine et féministe et qui ont pour effet de renforcer la pluralisation religieuse à l'intérieur du christianisme contemporain » (Franke, 2002 p. 99). Enfin, l'extrait suivant permet d'isoler un second type de définition. En 1969, le sociologue et jésuite Raymond Deniel publie un article dans la revue *Social Compass* dans lequel il explique :

> « Précisons que nous ne nous sommes pas préoccupé d'apprécier l'intensité de la pratique religieuse, de mesurer la fréquentation de l'église, du temple ou de la mosquée. Il a paru beaucoup plus important de chercher à jauger **le niveau de culture religieuse** des fidèles. Or ce niveau est bas. Chrétiens et musulmans sont capables de retracer les principales étapes de la progression de leurs religions respectives à Ouagadougou et les uns et les autres reconnaissent que le christianisme a pris son véritable essor avant l'islam. Mais, exception faite des protestants, ils ont une très faible perception de la différence dogmatique qui sépare radicalement les deux religions. Le mystère du Christ n'est pas donné par les chrétiens comme l'objet central de leur foi. La voie qu'ils empruntent pour aller à Dieu est certes différente de celle suivie par les musulmans, mais ce Dieu est le même et, en ce sens, toutes les religions se valent. » (Deniel, 1969, p. 102[6]).

Ces quatre extraits traitent de la culture religieuse sans la définir. Comme si cette notion allait de soi, les auteurs l'évoquent comme facteur explicatif de phénomènes sociaux. Les deux premiers extraits se contentent d'affirmer son existence, la culture religieuse est alors considérée comme le domaine religieux de la culture, elle-même implicitement conçue comme un ensemble de domaines superposés. Le troisième extrait complexifie la question en affirmant l'existence d'une culture religieuse propre aux femmes, la définition implicite restant toutefois la même. Le quatrième extrait quant à lui se distingue par une approche particulière. Raymond Deniel affirme en effet l'existence d'un « niveau bas » de culture religieuse. Ici la signification du mot culture prend une inflexion nouvelle. En le nivelant (faible culture/forte culture), l'auteur affirme qu'il est possible de juger de la culture religieuse d'un individu en la mesurant. À travers ces quatre extraits, nous aurions donc à faire à deux définitions fort différentes de la culture religieuse. D'un côté, elle n'est que la partie religieuse d'une culture plus large. On se trouve alors dans l'acception classique du concept de culture, tel qu'elle est par exemple thématisée dans le vaste ensemble des *cultural studies.* Nous parlerons à son égard de définition « culturelle » de la culture religieuse. Dans le second cas, on développe une acception limitée que l'on pourrait appeler cognitiviste de la culture religieuse. La culture religieuse semble être synonyme de « connaissance sur les

[6] Lorsque les citations étaient longues, j'ai pris le partie de souligner certains passages en les mettant en gras.

religions ». Nous appellerons cette version la définition « savante » de la culture religieuse. Ces deux définitions se retrouvent dans l'ensemble du corpus de soixante-douze articles.

Certains articles proposent néanmoins une définition plus structurée de la culture religieuse. Trois d'entre elles retiendront particulièrement notre attention. Stefan Czarnowski (1879-1937), polonais de la première génération de sociologue, annonce ainsi dans *La culture religieuse des paysans polonais*[7] :

> « La **culture religieuse** d'une collectivité donnée ne s'identifie pas à la religion confessée par celle-ci. Voulant caractériser la **culture religieuse populaire**, nous n'allons pas étudier **les systèmes de croyances et de rites relativement fermés sur eux-mêmes, que l'on appelle religions, et qui, embrassant différentes couches d'un peuple et différentes populations, par une organisation ecclésiale et par une participation à des pratiques religieuses communes**, les unissant en un rassemblement confessionnel qui se situe au-dessus des classes et de la nation. On se demandera ici, dans quelle mesure et de quelle façon, une couche sociale s'est approprié l'enseignement donné par les Églises, comment elle l'a adapté à sa vie matérielle et spirituelle, sous quelles formes elle associe les noms propres et les noms de choses présents dans le culte, quels sont le caractère et les aspects de sa piété. En cela il ne s'agit pas du tout de différencier la religion "idéale" de la religion "pratique", ni d'autant plus d'opposer l'Église elle-même, comprise comme existence métaphysique idéale, à son image dans le monde des faits extraordinaires. » (Czarnowski, [1965] 1988, p. 8)

Ces quelques lignes semblent bien confirmer la première définition que nous avons isolée du corpus. Pour le sociologue polonais, la culture religieuse qu'il nomme « populaire » est définie comme l'appropriation par une « couche sociale » des pratiques et croyances instituées par une Église. La culture religieuse est donc bien le domaine religieux d'une culture particulière qui se caractérise par le champ sémantique de la foi, des rites… Plus récemment et dans le même sens, Odon Vallet, spécialiste des religions écrit :

> « La **culture religieuse** est un brassage de convictions**. Comme toute culture, elle est le fruit d'un terroir et d'un labour** : le domaine d'un ancestral savoir-faire qui résiste à toutes les modes. C'est peut-être ce que l'on appelle le retour du religieux. Mais la culture est aussi bouleversement du superficiel, rotation des sols, croisements des espèces. [...] Mieux vaut donc organiser les différences, cultiver l'oecuménisme, littéralement "la terre habitée". Dans cette agronomie de l'essentiel, puisque l'homme est mobile, il convient de retracer son itinéraire et ses rencontres, de renouer avec le sens de la vie et le courant des échanges. » (Vallet, 1989, p. 9).

[7] Cet écrit fut publié après sa mort, en 1965 et traduit en français en 1988.

Ces paroles viennent à nouveau confirmer la définition « culturelle », cette fois-ci dans un cadre fraçais, de la culture religieuse. La troisième définition que nous aborderons ici est tirée d'un ouvrage écrit à trois mains par une historienne, un théologien et un sociologue. *Pour une mémoire des religions* s'interroge sur la possibilité d'enseigner les religions dans l'école laïque. Voici ce qu'on y lit sur la culture religieuse :

> « Par ailleurs, il semble bien que, dans la société française tout au moins, jamais **l'inculture religieuse** n'ait été aussi grande. [...] Il ne s'agit certes pas d'idéaliser le niveau des connaissances religieuses des sociétés et des siècles passés, qui n'était pas nécessairement très poussé, y compris dans les milieux dits cultivés ; mais il semble que la familiarité avec un certain vocabulaire, avec des images, avec une tradition (ce que l'on appelait "l'histoire sainte") et ses innombrables échos dans la langue, l'art et la culture, était assurément plus répandue qu'elle ne l'est de nos jours » (Boespflug, Dunand, Willaime, 1998, p. 6-7).

Nous retrouvons ici la définition savante de la culture religieuse, les auteurs parlent d'ailleurs explicitement de « niveau des connaissances religieuses ». On insiste sur la présence ou sur l'absence de connaissances, créant une échelle à priori de la culture religieuse. Cette conception est apparemment absente de la définition « culturelle » de la culture religieuse. Une fracture sépare donc deux définitions distinctes de la culture religieuse. Afin d'étudier plus précisément cette fracture, je propose à présent de la situer sur une échelle géographique et temporelle.

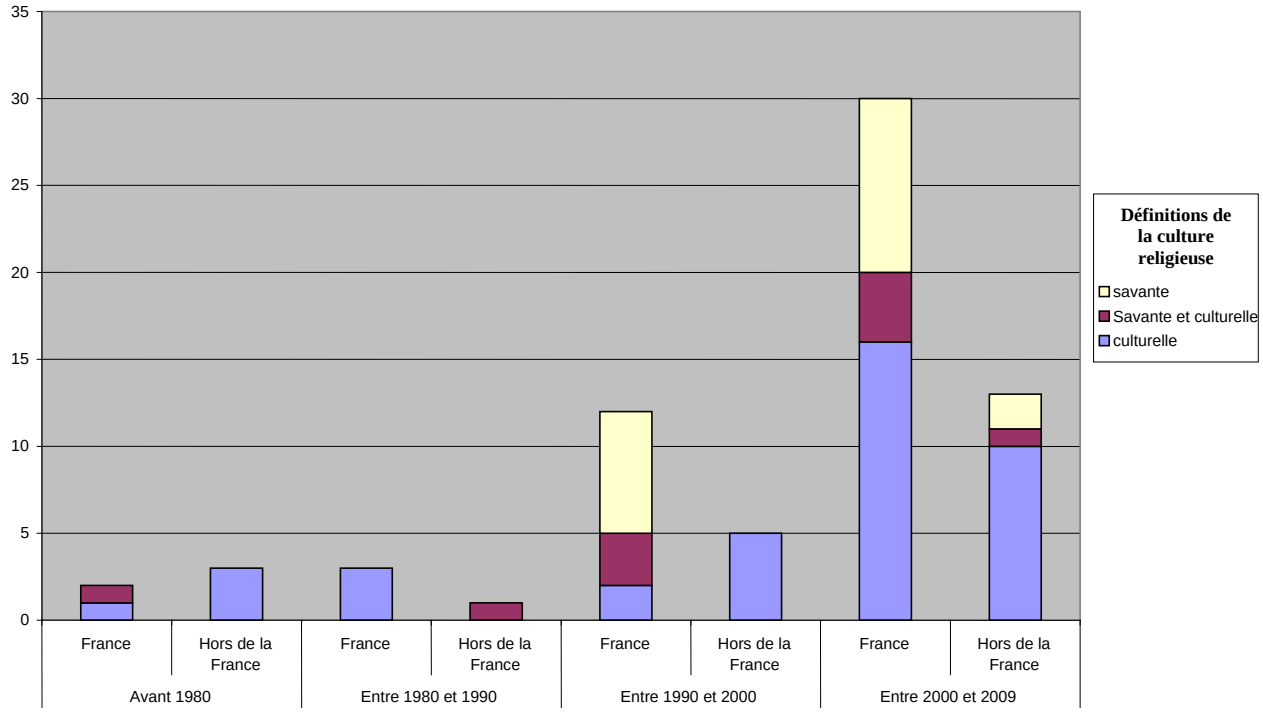


Figure n°1 : Indicateur de répartition du nombre de publications selon les années de publication et le type de définition de la culture religieuse

Pour des raisons méthodologiques explicitées ci-dessus, on ne peut accorder trop d'attention à l'augmentation exponentielle du nombre d'articles à partir des années 80. Bien plus intéressante est le développement, dans les années 1980, de la définition « savante » de la culture religieuse. Comme le montre le graphique, cette apparition concerne majoritairement la France puisque, entre 1990 et 2009, la moitié des publications emploient une définition savante de la culture religieuse. L'espace « hors de la France » constitué majoritairement de publications anglo-saxonnes et germaniques, sans complètement ignorer la définition savante, continue d'employer de manière prédominante une définition « culturelle » de la culture religieuse.

Pour conclure cette étude bibliographique, nous pouvons isoler un autre facteur explicatif de cette dichotomie. Il s'agit de la discipline dans laquelle s'inscrivent les ouvrages consultés. Le graphique suivant en dresse un état des lieux.

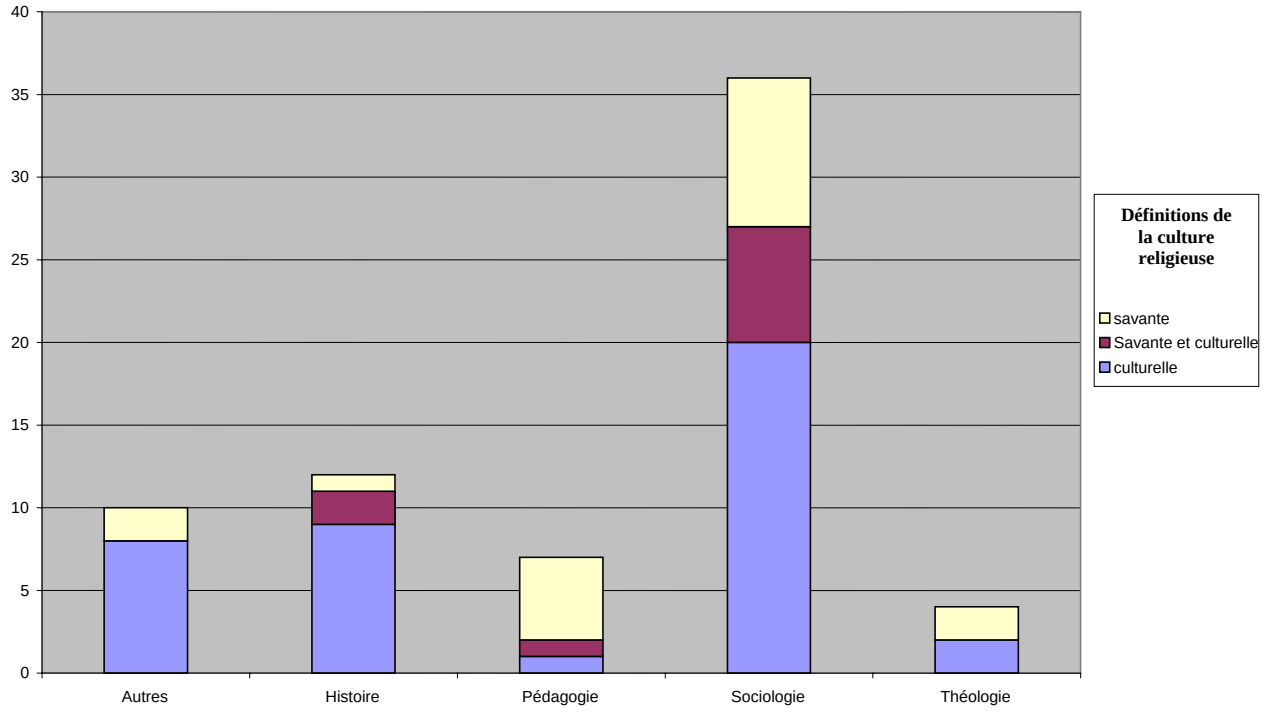


Figure n°2 : Indicateur de répartition du nombre de publications selon la discipline et la définition de la culture religieuse

Trois disciplines semblent fortement marquées par la définition savante de la culture religieuse, la sociologie, la pédagogie et, dans une moindre mesure, la théologie. Dans sa version savante, la définition implicite de la culture religieuse est avant tout négative, on

critique l'inculture religieuse des jeunes générations. On comprend alors en quoi cette « perte de culture religieuse » peut inquiéter les théologiens et les pédagogues, les sociologues quant à eux, ont une position ambiguë, entre engagement contre le phénomène et intérêt scientifique pour celui-ci. Nous reviendrons sur ces questions dans le prochain chapitre.

D'un côté se trouve donc une définition « culturelle » de la culture religieuse, majoritairement représentée dans l'espace hors de la France. Cette définition n'est discriminée ni par la période, ni par la discipline, elle est ainsi employée jusqu'à nos jours et dans l'ensemble des disciplines présentes dans le corpus de textes. De l'autre côté apparaît une définition « savante » de la culture religieuse. Elle se caractérise quant à elle par son apparition tardive (à la fin des années 1980) et par sa rapide expansion dans le monde académique français. Elle est employée dans un nombre restreint de disciplines dont la sociologie, la pédagogie et la théologie. Cette définition suppose une adéquation entre « culture » et « savoir », typique de la tradition humaniste. Cette adéquation ne va pourtant pas de soi et nous rejoindrons les critiques de Hervé Glévarec qui affirme quant aux loisirs des préadolescents :

> « L'étude des loisirs contemporains pose en effet la question de l'identité supposée de la culture et du savoir (thèse qui affirme que la culture est du savoir), identité issue de la conception humaniste de la culture classique. [...] Les débats et accusations à l'endroit de la culture contemporaine sont fondés sur une confusion analytique et sociologique entre culture et savoir. » (Glevarec, 2010, p. 16[8]).

Dans la tradition humaniste effectivement, « l'idéal éducatif » renvoyait à : « L'idée selon laquelle la connaissance nous permettrait de maîtriser notre comportement et nos relations avec nos semblables, de sorte que le savoir rationnel, joint à l'intériorisation des principes de la morale, serait la condition nécessaire et suffisante d'une amélioration de l'humanité. » (Flahault, Schaeffer, 2002, p. 5) Sans juger cette conception classique de l'éducation, force nous est de constater qu'elle constitue aujourd'hui une « exception française[9] ». Ce détour par l'idéal éducatif de la République française nous permet de

[8] Cette conception a été largement critiquée outre-Rhin, toutefois en France, la conception « savante » de l'éducation imprègne toujours les mentalités françaises. Cette différence de conception est patente dans le milieu académique. Cet extrait de l'ouvrage français publié à la suite de l'enquête internationale REDco illustre parfaitement ce que j'avance : « Autrement dit, face à une approche dialogical and pedagogical-oriented (dialogiquement et pédagogiquement orientée), l'équipe française a été amenée à souligner l'intérêt et la légitimité d'une approche knowledge-oriented (orientée vers la connaissance). » (Béraud, Willaime, 2009, p. 37).

[9] C'est ce que constate Anne Dussap-Kohler dans une étude consacrée à la comparaison des systèmes éducatifs français et allemands toutes disciplines confondues. Dans le premier cas les élèves sont confrontés à un professeur donnant un cours magistral et persuadé d'avoir un savoir à transmettre, dans le second, le cours est dialogué et les savoirs-faire et savoirs-être priment sur le savoir tout court (Dussap-Kohler, 2002).

comprendre le terreau fertile sur lequel est né la définition savante du thème de la « culture religieuse ». On peut de même supposer que le thème spécifique de la religion, accollé à celui de la connaissance, vient renforcer la définition savante. Cette dernière se concentre en effet avant tout sur la dimension « patrimoniale » du religieux et non pas sur sa dimension expérientielle (c'est-à-dire en relation à une foi). On retrouve là l'ambiguïté française du traitement du religieux qui cherche à le « neutraliser ». Michel de Certeau parle à ce propos de la religion « folklorisée » propre à la France (De Certeau, Domenach, 1974, p. 13). Nous reviendrons longuement sur ces considérations dans ce travail.

Ces quelques remarques ne constituent qu'un tableau reflétant la surface du problème, elles ne permettent de répondre que partiellement à la question cruciale du « pourquoi » il en est ainsi. C'est pourquoi cette recherche se concentrera sur la définition « savante » de la culture religieuse. Qu'en est-il donc des connaissances sur les religions ? Nous ferons par ailleurs le lien avec la définition « culturelle » de la culture religieuse : ces connaissances nous disent-elles quelque chose du lien unissant les jeunes allemands et français à une religion particulière ? L'étude bibliographique a montré l'apparition relativement tardive de la définition savante de la culture religieuse, mais n'a pas révélée les raisons de son émergence..

1.2 L'apparition du thème de la perte de culture religieuse dans l'arène publique française française [10]

> *« Ce n'est que lorsqu'on associe la méthode sociologique et la méthode historique dans un argumentaire spécialement construit pour répondre à une question formulée dans des concepts forgés en commun qu'elles procurent au raisonnement sociologique [...] le nerf de ses preuves les plus sûres pour procéder à une imputation causale, probable ou plausible. » (Passeron, 1991, p. 31)*

Il est difficile de dater exactement l'émergence d'une idée nouvelle, toutefois Pierre Ognier rappelle qu'en 1901 déjà, la Ligue Française de l'Enseignement, pourtant bastion d'une laïcité militante, propose « un cours spécial d'histoire des religions » (Ognier, 1991, p. 260), pour prévenir la perte de culture religieuse découlant du remplacement en 1882 de l'instruction religieuse par l'instruction morale et civique (loi du 28 mars 1882, confirmée par la loi du 8 décembre 1905). L'idée savante de la culture religieuse serait donc apparue dans un

[10] Cette histoire a déjà été largement traitée dans différents ouvrages sur le thème de la culture religieuse. Il nous semble toutefois important de rappeler les étapes principales de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse. Pour plus d'information, nous renvoyons à Estivalèzes, 2005 ; Nouhaillat, 2000 ; Daheron, 2004 ; Allieu 1996.

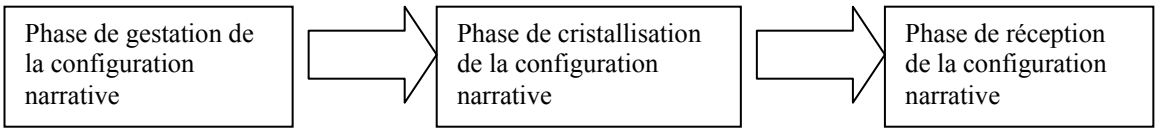
contexte dans lequel on craint sa perte. Ce contexte est d'autant plus spécifique qu'il s'inscrit dans une période charnière pour la laïcité française, période de 30 ans –dès loi Ferry à la loi de 1905– durant lesquels la séparation de l'église et de l'état fait l'objet d'une série de lois. Dès cette période donc, certains acteurs, partisans de la laïcité, décèlent la possibilité d'une perte de culture religieuse qui découlerait, entre autres, de la laïcisation de l'enseignement.

Cet appel semble toutefois être resté lettre morte jusqu'à ce que, lors de son congrès annuel à Montpellier, cette même ligue propose à nouveau en 1982 d'inclure dans les programmes scolaires l'étude des textes fondateurs des grandes religions (Daheron, 2004, p. 19). Il faut alors attendre encore quelques années pour qu'en 1986 « différents acteurs du système éducatif expriment, dans la presse écrite en particulier, plusieurs points de vue alarmistes sur le manque de culture religieuse des élèves. » (Estivalezes, 2005, p. 23). Lorsque le « thème » de la culture religieuse apparaît dans sa signification « savante », c'est donc à nouveau son absence qui est remarquée. On peut interroger les raisons qui ont laissé l'appel de 1901 sans écho, mais qui ont entraîné une réaction pour un appel similaire en 1982. L'hypothèse la plus évidente est celle du stade de « relatif » apaisement de la laïcité à cette période. Certains sociologues ont parlé à ce sujet de « sécularisation de la sécularisation » (Willaime, 1998, p. 11 ; Hervieu-Léger, 2003b, p. 270 ; Baubérot, 2004, p. 104). Comparé à la configuration conflictuelle dans laquelle est née la laïcité autour de 1900, on peut affirmer qu'en 1982 la laïcité est accepté par l'Église catholique et que cette dernière ne constitue plus un danger pour la République. Dès lors, la revendication d'une meilleure prise en compte du fait religieux au sein même de l'enceinte scolaire avait une chance d'aboutir. C'est donc dans ce contexte qu'émerge le thème de la culture religieuse dans l'arène publique[11].

Comme l'a montré Daniel Céfaï en croisant l'approche habermassienne, goffmanienne et schützienne (Céfaï, 1996, 2002), la construction d'un problème public passe par la mise en place d'une « configuration narrative » qui servira de cadre de référence aux débats futurs. Celle-ci se construit en trois moments. Dans un premier temps, la configuration est en gestation et prend corps dans « la formulation à usages interpersonnels d'un malaise » (Céfaï, 1996, p. 48). Ce malaise se cristallise dans un thème redondant activé et réactivé par des acteurs. Il s'agit de la phase centrale de la configuration narrative. Puis, en aval, c'est « la

[11] Je préfèrerai parler ici d'arène publique plutôt que d'espace public afin de me distancier des positions de Jürgen Habermas. En effet, comme l'affirme Daniel Cefaï : « Il [Le concept d'arène publique] se démarque du concept d'espace public, qui tend à être trop statique, n'a pas toujours cette connotation dramaturgique et reste marqué en France par la lecture de J. Habermas » (Céfaï, 2002, p. 51). L'espace public tel que conceptualisé par Habermas me semble s'appuyer sur une réflexion philosophique et éthique qui rend celui-ci peu opérant dans l'étude de l'apparition d'un thème sur la place publique. Le concept d'arène a l'avantage d'exprimer la dimension polémique de la définition du problème et de son traitement par les différents acteurs. Signalons que ce concept a été originellement développé par l'école de Chicago (Gusfield, 1975, 1981).

réception par les différents acteurs collectifs et leurs destinataires respectifs des versions du problème public » (*Ibid*.) qui permet à la configuration d'apparaître dans l'arène publique et de devenir un « problème public ».



Le thème de la perte de culture religieuse obéit clairement à ces trois moments, mais curieusement, il ne connaît que peu de polémiques quant à sa définition. Dans un premier temps, nous pouvons recomposer grâce aux différents articles que nous avons étudiés, la présence d'une phase dans laquelle différents acteurs de l'Éducation nationale – inspecteur, professeurs d'histoire – et d'organisations confessionnelles – évêques, catéchètes – prennent conscience du manque croissant de connaissances sur la religion chez les jeunes. S'il est difficile de trouver des sources décrivant cette phase (qui par définition n'apparaît pas encore dans l'arène publique), on peut la reconstruire grâce aux anecdotes citées dans les divers ouvrages et articles traitant du sujet. Une série de colloques sur la culture religieuse fut par exemple organisée par Danièle Hervieu-Léger au lycée Buffon entre 1989 et 1990. Dans l'introduction de l'ouvrage qui en fut tirée, le proviseur du collège explique : « mon étonnement fut à son comble lorsqu'un élève interpréta un martyr de saint Sébastien percé de flèches peint par Andréa Mantegna comme une victime des Indiens lors de la conquête de l'Ouest américain. » (Hervieu-Léger, 1990, p.11). Cette anecdote fait florès et devient un argument redondant pour prouver la perte de culture religieuse. Jean-Pierre Rioux, par exemple, inspecteur général de l'Éducation nationale, explique à son tour que « l'enseignement du fait religieux doit avoir parmi ses objectifs de compenser la perte culturelle chez les élèves. Non Sébastien n'est pas victime d'une agression d'Indiens » (Gestin, Monsellier, 2003, p. 51).

Dans un autre ouvrage à dimension pédagogique Liliane Lemaître Rouy, professeure de Lettres au lycée, se réfère elle aussi à une anecdote pour exprimer les raisons de la mise en place d'un enseignement spécifique de culture religieuse en cours de lettres : « Agacée aussi je dois dire par l'inculture religieuse de certains élèves qui peinaient à déchiffrer les allusions bibliques des textes littéraires, confondant volontiers le nom du "premier homme" avec celui d'un chanteur de rock » (Liliane Lemaître Rouy, 2003). Enfin, le rapport Debray sur lequel nous reviendrons ne manque pas de proposer sa version du thème en expliquant qu'il est temps d'agir « dès lors que la Trinité n'est plus qu'une station de métro, les jours fériés, les

vacances de Pentecôte et l'année sabbatique, un hasard du calendrier » (Debray, 2002, p. 3). Ces trois exemples montrent clairement l'existence d'un malaise dans le corps enseignant, malaise face à ce qu'ils appellent « l'inculture religieuse des jeunes ». Ce malaise se retrouve dans l'église catholique pour des raisons partiellement semblables. On peut entendre dans la bouche de l'évêque de Nevers les paroles suivantes que l'on pourrait presque prêter à un acteur de l'Éducation nationale :

> « Le premier constat que je dois faire, maintenant, comme nous tous, déclarait récemment un évêque, est celui d'une grande ignorance, en matière religieuse, des générations nouvelles. Ceci est le fait, non pas seulement des enfants et des adolescents, mais aussi des jeunes adultes qui sont en train de devenir les parents d'aujourd'hui et de demain [...]. À quoi on peut ajouter, ce qui est encore plus préoccupant, que cette absence de référence et de connaissance religieuses est vécue très souvent dans une sorte d'inattention et d'insensibilité. Il faudrait souligner encore la formidable faculté d'oubli et de divertissement qui caractérise la vie actuelle » (Moutel, 1997, p. 94).

L'Église catholique semble accréditer la définition « savante » et « patrimoniale » de la culture religieuse, nous verrons cependant ci-dessous que certaines voix se font entendre pour mettre en garde contre cette définition[12]. Toutefois, les acteurs laïcs et confessionnels semblent se mettre d'accord sur une configuration narrative relativement convergente[13].

Suite à ces prémisses, la fixation d'une configuration narrative permet l'apparition du thème sur la place publique. Dès lors des acteurs de la sphère pédagogique, scientifique, théologique, politique et médiatique s'emparent du sujet, enrichissant celui-ci de nouvelles significations, topoï, approfondissant le thème selon la structure de pertinence dans lequel l'acteur place la question de la culture religieuse[14]. Ainsi, le thème ne prend pas le même sens pour le professeur d'histoire embarrassé à l'idée de traiter de l'islam en cours (Barthez, 2005), que pour le sociologue des religions cherchant à expliquer le phénomène (Willaime, 1990 ; Hervieu-Léger, 1990) ou pour les experts mandatés par des hommes politiques que l'on somme d'intervenir sur ce sujet délicat (Joutard, 1990, Debray, 2003). Concernant ces derniers acteurs, on peut constater que les rapports Joutard et Debray ont tous les deux été

[12] Sur le sujet de la culturalisation des lieux cultuels, phénomène pleinement accepté par l'Église catholique, on pourra se référer à la thèse de Stéphane Dufour intitulée *La mise en valeur culturelle des lieux de culte de la religion catholique et de leur mobilier liturgique. Un paradigme de l'ambivalence entre culte et culture* (Thèse de doctorat des sciences de l'information et de la communication, université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, le 14 novembre 2003).

[13] On peut bien sûr mettre en doute cet accord de principe en interrogeant les raisons « stratégiques » de l'Église catholique d'accepter le registre laïc patrimonialisant. Cependant, cette dimension « politique » du thème de la perte de culture religieuse étant marginale pour mon sujet, je ne la traiterai pas ici.

[14] Le concept de « système de pertinence » est issu de la sociologie schützienne. Nous y reviendrons amplement ci-dessous.

commandités par les ministres de l'Éducation nationale alors en exercice, respectivement Jack Lang et Lionel Jospin. Cette apparition du politique a certainement permis au thème de la perte de culture religieuse de s'imposer définitivement dans l'arène publique. C'est d'ailleurs à partir de ce moment que les médias s'emparent du sujet. Cette quasi-unanimité sur la définition du problème renforce bien évidemment la légitimité de la question ce qui explique la multiplication des initiatives relayant le thème.

Suite à l'appel de la Ligue de l'Enseignement, quatre années sont nécessaires à la maturation du thème qui émerge à nouveau en 1986 dans *Le Monde de l'Éducation.* « Le christianisme fait-il encore partie de notre histoire ? » se demande par exemple le doyen des inspecteurs d'histoire-géographie. Cette prise de position institutionnelle constitue le déclencheur de certaines initiatives. En 1988 l'*Encyclopédia Universalis* édite son *Grand Atlas des religions* et *Le Monde* publie un sondage qui affirme que deux Français sur trois se prononcent pour un enseignement du fait religieux[15], Henri Tincq y affirme l'existence d'un « analphabétisme religieux[16] ». Au même moment, le monde politique s'empare de la question. Cette même année, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, commande à Philippe Joutard, alors recteur de l'académie de Besançon, un rapport sur l'enseignement du fait religieux à l'école[17]. Celui-ci, publié en 1989 propose la même version accablante du thème de la perte de la culture religieuse. Il s'en prend aux « graves lacunes culturelles de notre société » issues pour le recteur de « l'effacement du religieux traditionnel ». Il affirme toutefois que « sur le plan culturel, qui seul nous retient ici, c'était moins sensible tant que des communautés religieuses touchaient un assez large public, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui ». Ces recommandations aboutissent en 1995 à ce qui constitue certainement la décision politique la plus importante de l'histoire du thème de la perte de culture religieuse : la refonte des programmes d'histoire-géographie[18]. Quand on sait le poids symbolique du cours d'histoire en France, on peut juger de l'importance d'une telle décision[19].

---

[15] Sondage SOFRES, in *Le Monde,* 10/11/1988. Constatons que deux autres sondages réalisés à la même période montrent l'importance de l'expression employée dans la question. Quand on parle de « culture religieuse », les Français ne sont plus que 45 % à s'affirmer pour l'intégration de la culture religieuse aux programmes scolaires (sondage CSA/La Croix, avril 1989). Alors que 59 % d'entre eux sont pour un enseignement « d'histoire des religions » (sondage Louis Harris, mai 1991). Pour plus d'informations concernant l'ensemble des sondages cités dans ce travail, le lecteur pourra se référer à la bibliographie.

[16] Quant à l'intérêt des médias pour ce thème, j'ajouterai la parution d'un numéro de Télérama paru en 1990 sur l'inculture religieuse des jeunes (Télérama du 22/12/1990)**.**

[17] Les citations suivantes sont tirées de l'article : "Enseigner l'histoire des religions", In *Éducation et pédagogie*, septembre 1990, n°7.

[18] Réforme avant tout symbolique, en effet Nathalie Barthez Delpy lui consacre une étude et conclut: « Au premier abord donc, les modifications engendrées par la réforme de 96 n'ont pas eu pour effet de rendre l'enseignement du fait religieux plus visible dans les programmes, les libellés restent sensiblement les mêmes, et

L'un des autres grands phénomènes illustrant l'irruption du thème dans l'arène publique est la multiplication des colloques dans lesquels le problème et la recherche de solutions sont thématisés. Le colloque de Besançon en 1991 marqua les esprits par la qualité et la diversité des intervenants. Il s'était alors donné pour thème *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. Ce colloque résume et rassemble les différentes positions des acteurs sur le sujet (CRDP de Besançon, 1992), on y croise un inspecteur général de l'Éducation nationale, des théologiens, des sociologues, des historiens des religions et des syndicalistes. Encore plus prestigieux, l'école du Louvre organise en 1996 une série de colloques intitulée *forme et sens* (ministère de l'Éducation nationale, 1997). Ils cherchent à « promouvoir l'intelligence des symboles religieux ». Ce colloque fut prolongé en 2002 par un second colloque intitulé *Intelligence de l'art et culture religieuse aujourd'hui*. À chaque initiative, l'existence du thème de la perte de culture religieuse dans l'arène publique est actualisée et légitimée par l'ensemble des acteurs que nous venons de citer. Nous devons toutefois signaler ici la position particulière de l'Église catholique. Certaines rancoeurs anticléricales d'un côté et antilaïques de l'autre sont en effet réactivées au cours des débats. En 1988 Mgr Lustiger écrit dans *Le Monde* : « On a bien perdu, pendant des siècles, la clé des hiéroglyphes et d'autres écritures appartenant à des civilisations dès lors mortes. Pourquoi les prochaines générations, saoulées d'ignorance et de performance, ne perdraient-elles pas la clé de l'occident ? » (Cité in Nouhaillat, 2000, p. 35). Les théologiens et clercs catholiques investissent alors le terrain et appellent les acteurs de l'enseignement à prendre garde au risque de la patrimonialisation. Ainsi, Bernard Descouleurs, catéchète renommé, se pose la question suivante : « l'approche laïque des religions est-elle théologiquement convenable ? » (Descouleurs, 2002). Ce renversement de perspective constitue une remise en cause des fondements implicites de la configuration narrative telle qu'elle avait été acceptée par tous. En effet, le « cadre » de la laïcité semblait empêcher le thème de franchir le « Rubicon » de la confessionnalité et de se trouver réinterprété par des acteurs mettant leurs croyances au premier plan. Posant la question de l'hyper historicisation de l'enseignement du fait religieux, les théologiens remettent donc en cause la configuration narrative telle qu'elle s'était fixée. Bernard Descouleurs essaye par exemple de montrer que la théologie peut aider l'approche laïque à ne pas perdre de vue son objectif. C'est ce que confirme à demi mot Mgr Joseph Doré (alors professeur à l'institut catholique de Paris) « puisque la foi chrétienne a concouru de

professeurs, formateurs I.U.F.M. et I.P.R. s'accordent sur le fait que "la forme change et non le fond" » (Barthez-Delpy, 2005, p. 9). Les programmes scolaires français sont traités dans un chapitre ultérieur.

[19] Comme le rappelle Jean Pierre Rioux, historien, « La France est bien le seul pays au monde qui consacre autant d'efforts à l'enseignement de l'Histoire » (*Le Monde* du 18 mars 1993).

manière absolument fondamentale à la production de tant d'œuvres de notre patrimoine culturel, on ne pourra avoir accès à leur sens plénier que si, dans leur approche, on prend aussi en compte cette même foi. [...] ce qui de la sorte, et pour une part significative du moins, s'avère irrécusablement avoir été hier un fruit de la foi, peut encore y fournir aujourd'hui un accès toujours ouvert » (Doré, 1997, p.111). La référence à la foi est difficilement acceptable pour de nombreux partisans d'une stricte laïcité. C'est ce dont la revue *Panoramique* se fait écho en 1991 dans un numéro dont le titre est explicite : « les religions au lycée : le loup dans la bergerie » (Panoramique, 1991, n°2). Les arguments catholiques ne manquent pas d'agacer la sensibilité d'une frange des humanistes laïques[20]. Guy Coq par exemple, philosophe catholique, affirme qu'« il n'y a pas plus de culture religieuse sans la foi que d'authentique culture musicale sans fréquentation des œuvres, sans pratique sans une familiarité acquise et vécue avec la musique » (cité dans Allieu, 1996, p. 50). La crispation entre les deux communautés d'intérêts semble néanmoins relativisée par le phénomène de la perte de culture religieuse, considéré comme assez grave pour ne pas attiser ces querelles. En ce sens, différents acteurs de la sphère laïque comme de la sphère catholique, appellent de leurs vœux le passage d'une laïcité d'incompétence à une laïcité d'intelligence (Debray, 2003).

La configuration narrative telle que thématisée par Daniel Céfaï, nécessite un « système actanciel » (Céfaï, 1996, p. 52). Sur le modèle du schéma actantiel de Greimas, le sociologue distingue plusieurs acteurs : « Un dénonciateur rend public les préjudices ou les dommages que des victimes ont subis, désigne des persécuteurs ou des coupables à un destinataire, le "tribunal de l'opinion publique" ou l'instance des pouvoirs publics ». (Céfaï, *Ibid.*). La configuration narrative s'appuie en effet sur une distribution de rôles cherchant à condamner les coupables dans une logique de justice[21]. L'analyse des ouvrages portant le thème de la perte de culture religieuse sur la place publique permet de mettre en exergue le système actantiel suivant :

[20] On trouvera par exemple une critique instructive du rapport Debray et de l'ensemble du débat par Benoit Mely de *l'Union Rationaliste* (Mely, 2002). Celui-ci critique par exemple « les lobbies religieux français qui espèrent faire prendre en charge par l'État la transmission tout au moins d'une "posture croyante" (valorisation de la foi religieuse en tant que telle, à défaut d'un enseignement confessionnel qui serait trop mal perçu), revendication d'autant plus pressante que leur perte d'audience se poursuit. »

[21] On retrouve une description en des termes similaires dans l'article fameux de Garfinkel sur les cérémonies de dégradation (Garfinkel, 1956). Celui-ci décrit les différentes étapes nécessaires pour « dégrader » le statut d'un individu.

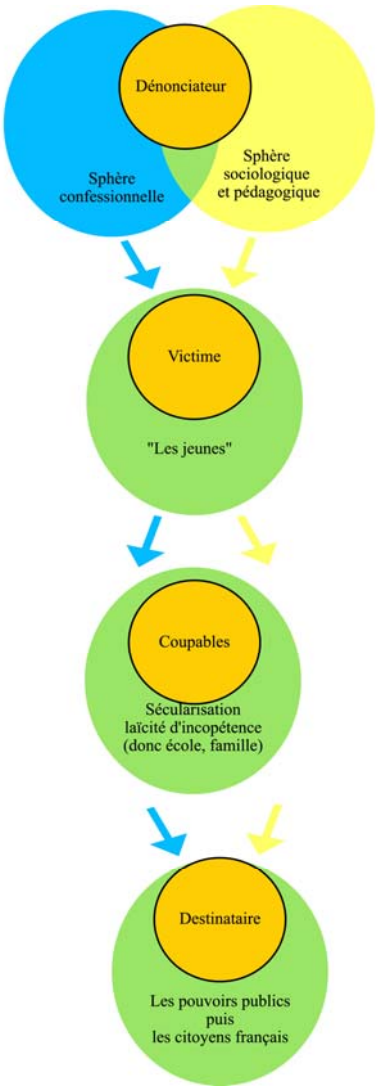


Figure n°3 : système actantiel de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse dans l'espace public

Comme ce schéma le montre, il convient de distinguer deux types de dénonciateurs. D'un côté ceux qui sont issus du milieu confessionnel, de l'autre ceux qui sont issus des milieux sociologique et pédagogique. Leur conception du système actantiel est très proche, les victimes sont les jeunes générations à qui on l'on ne propose plus d'accéder au patrimoine religieux français. Le coupable est unanimement accusé comme étant de manière générale le processus de sécularisation ou plus précisément une « laïcité d'incompétence » prégnante sur la société française :

« "L'inculture religieuse" dont il est tant question ne constitue pas un sujet en soi. Elle est partie et effet, en aval, d'une inculture d'amont, d'une perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment, les savoirs, les savoir-

vivre et les discernements dont l'Éducation nationale, et pour cause, s'est avisée depuis longtemps, pour être en première ligne, et devoir jour après jour colmater les brèches." (Debray, 2003, p. 5[22]).

Les auteurs accusent en ce sens plus particulièrement les parents : « Les élèves dont les familles ont pu assurer la transmission d'une culture religieuse se trouvent capables de comprendre aisément les subtilités de la civilisation dans laquelle ils vivent. Les autres n'ont que leur machine à calculer pour penser. » (Randrian, 2002, p. 30), ou l'école :

> « De façon générale, on constate deux problèmes communs, étroitement liés, dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement secondaire. Tout d'abord la propension à insister sur les relations entre religions et politique, qui affecte les trois monothéismes. [...] Ensuite la tentation de privilégier les rites sur les doctrines et la foi, sans leur donner du sens, sans analyser leur signification profonde. » (Estivalèzes, 2005, p. 239).

Les destinataires sont dans un premier temps les pouvoirs publics puis, une fois le thème considéré comme pertinent par ces derniers, le reste de la population française. Pour conclure, se met donc en place un schéma actantiel pointant l'inculture religieuse des jeunes. Cette partie de la configuration narrative ne pose pas de problème aux différents acteurs quels que soient leurs « obédiences ». Il faut pour terminer préciser que le thème de la perte de culture religieuse s'inscrit dans un thème plus général de l'ignorance générale des nouvelles générations. Il n'est pas question ici de rentrer dans ce débat, mais simplement de rappeler qu'il existe, particulièrement en France, le topos d'une baisse de niveau. Christian Establet et Roger Baudelot ont très précisément étudié l'apparition de ce thème pluriséculaire et la réalité de ce qu'il décrit dans un ouvrage justement intitulé *Le niveau monte* (Establet, Baudelot, 1989. Ce bref aperçu historique de l'apparition du thème dans l'arène publique le situe dans une histoire relativement courte, on peut néanmoins chercher des racines historiques plus profondes.

[22] De manière intéressante, Debray relativise ici le rôle de l'Éducation nationale par ailleurs souvent montrée du doigt. On peut imaginer qu'il s'agit avant tout d'un argument tenant du « politiquement correct » dans la mesure ou le rapport dont est issue la citation a justement été commandité par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Jack Lang.

1.3 De la culture religieuse à l'ignorance religieuse, étude historique de l'évolution du thème de la culture religieuse

> *« Le même, toujours. Religieux strictement, parce que c'est la seule chose intelligente et bonne. Tout le reste est duperie, méchanceté, sottise. L'Église a fait la civilisation moderne, la science, les littératures ; elle a fait la France, particulièrement, et la France meurt d'avoir rompu avec elle, c'est assez clair. Et l'Église aussi fait les hommes, elle les crée : je m'étonne que tu ne voies pas ça ; c'est frappant. J'ai eu le temps en dix-huit mois d'y penser et d'y repenser, et je t'assure que j'y tiens comme à la seule planche. » (Lettre de Verlaine à Rimbaud, le dimanche 12 décembre 1875.)*

On peut dresser un panorama succinct de l'histoire du rapport entre perte de connaissance religieuse et rôle de l'éducation à l'aide d'une courte étude bibliographique. C'est ce que nous allons chercher à montrer dans ce chapitre. Je ne peux prétendre ici à l'exhaustivité d'une étude historique qui mériterait bien plus que ces quelques pages. Je me contenterai par conséquent de la description de phénomènes émergents d'ouvrages publiés entre le milieu du 19ième siècle et le milieu du 20ième siècle. Je chercherais à démontrer que le thème actuel de la perte de culture religieuse est le prolongement sécularisé du thème confessionnel de l'ignorance religieuse. Pour ce faire, nous étudierons dans un premier temps les occurrences du concept de « culture religieuse » puis dans un deuxième temps celles de l'expression « ignorance religieuse ».

1.3.1. La culture religieuse version confessionnelle

Les bibliothèques numériques mettent à disposition du chercheur un nombre conséquent de documents permettant de retracer l'apparition et l'évolution de thèmes précis. J'ai effectué en ce sens une étude de 23 documents abordant le thème de la culture religieuse[23]. Ces documents ont été sélectionnés systématiquement dans *Gallica*, la bibliothèque numérique de la Bibliothèque Nationale de France et dans *Google Books*, la bibliothèque numérique mise à disposition par l'entreprise *Google*. Ces documents ont été publiés entre 1831 et 1914. Il existe certainement des documents antérieurs qui traitent de ce thème, ces derniers ne sont toutefois pas encore accessibles numériquement. Nous chercherons dans cette partie à caractériser l'emploi de l'expression « culture religieuse », le contexte de son énonciation et ses énonciataires. Cette recherche a permis d'aboutir à deux constatations.

[23] La liste complète des documents utilisés dans cette recherche historique se trouve dans la bibliographie finale.

La première constatation est la dimension confessionnelle du thème de la culture religieuse au 19ème siècle. En 1847 par exemple, Eugène Paignon, avocat parisien et catholique fervent, publie un ouvrage retraçant l'évolution de l'humanité. Il décrit une humanité dirigée par la main divine, chaque peuple prenant place dans le concert bien organisé de l'histoire. Cherchant à isoler les différents types de culture influant sur ces peuples, Eugène Paignon décrit la culture religieuse en ces termes : « la culture religieuse et morale, se produisent dans la pureté des mœurs et la sainteté qui en est inséparable, dans la dignité et la force du sentiment religieux, fondé sur la croyance à une vie future » (Paignon, 1847, p. 74). Avec plus de pathos, mais dans un sens proche, le révérend père Gressien traite de la culture religieuse lors d'une messe donnée pour la « Société de secours mutuels des Demoiselles employées de commerce » : « Oh ! Sans doute, la jeune fille, même la jeune fille pauvre, peut avoir d'heureuses dispositions, de nobles aspirations, une culture religieuse bonne, excellente. Mais a-t-elle la vigueur et l'expérience, plus nécessaire encore dans la lutte pour la vertu que dans la lutte pour le pain » (Gressien, 1897, p. 5). Ces deux citations sont tirées d'ouvrages destinés à une population catholique, ils ont une visée édifiante évidente. Nous pouvons ainsi constater dans le premier extrait l'emploi conjoint de « culture religieuse » et de « culture morale ». Cette proximité entre les deux expressions est récurrente dans l'ensemble du corpus –sur les 23 ouvrages, 9 associent les deux expressions- (cf. par ex. Stoeber, 1872, p. 8 ; Guigniaut, 1877, p. 337). Religion et moralité vont ici de pair et les auteurs insistent largement sur la nécessaire éducation qu'elles nécessitent.

La question de l'éducation est en effet la deuxième constatation qu'offre le corpus. Une majorité des ouvrages de notre corpus (14 sur 23), sont des ouvrages éducatifs qui appellent au développement d'une culture religieuse et morale. Dans une apologie de Mme de Sévigné, le révérend père Terrade affirme par exemple l'importance de la culture religieuse pour la formation d'une « bonne âme »: « C'est au pied de la chaire que s'achevait l'éducation des femmes du grand siècle. Elles recevaient une haute culture religieuse qui les initiait aux grandes questions de la théologie, rendant leur foi éclairée et solide. » (Terrade 1901, p.171). Dans le même ordre d'idée, la *Revue religieuse, historique et littéraire* publiée par la Compagnie de Jésus, propose un article de P. Toulemont qui fait l'éloge en ces termes d'un « historien de l'art chrétien » : « On comprend donc combien il importe de cultiver, de diriger dès l'enfance ce sens si délicat, et le moyen par excellence pour cela, c'est la culture religieuse elle-même, car [...] l'église est, par le fait, la première école d'esthétique chrétienne. » (Toulemont, 1872, p. 440). Dans le même sens, la revue officielle *L'ami de la religion et du roi*, publie en 1844 un discours prononcé par François-Abel Villemain, ministre

de l'Éducation, sur la réforme de l'enseignement secondaire, celui-ci y affirme toute l'importance de la religion : « Ces dans ces années [*le secondaire*], que l'âme reçoit les plus précieux germes de culture religieuse et morale » (Villemain, 1844, p. 548).

Au 19ième siècle, le thème de la culture religieuse est donc à la fois centré sur une dimension confessionnelle – la culture religieuse est une forme de gnose qui permet le salut – et sur une dimension éducative – il convient d'enseigner la culture religieuse pour le bien de toute la société et pour le salut de l'âme –[24]. Une autre preuve de la connotation confessionnelle du thème de la culture religieuse est sa critique systématique chez les auteurs républicains anticléricaux. Ainsi Tiberghien, professeur bruxellois et républicain engagé, s'interroge-t-il sur la nécessité de la culture religieuse : « Faut-il tenter dès ce moment de déposer dans la conscience humaine le germe d'une nouvelle culture religieuse, de féconder ce germe par l'enseignement et la publication, afin qu'il grandisse insensiblement au sein des agitations de notre époque et qu'il puisse un jour abriter nos descendants ? » (Tiberghien, 1857 p. 332). La réponse négative qu'il donne à cette question – au nom de « la vérité, de l'ordre et du progrès » (*Ibid*.) –, permet d'appréhender l'ancrage fortement confessionnel du thème de la culture religieuse. Dans un ouvrage préparant à l'agrégation de philosophie, Victor Vattier affirme à l'encontre des réflexions des auteurs catholiques qu'« il ressort de là qu'un certain développement moral est possible en dehors de toute culture religieuse. La morale s'impose dès lors à l'athée comme au croyant » (Vattier, 1880, p. 153). Les auteurs républicains s'appuient donc sur la définition confessionnelle du concept de « culture religieuse » pour lui retirer le droit de prétendre à l'universalité de la morale. On retrouve dans cette querelle de mots, les réflexions de Pierre Birnbaum sur la construction de la nation française autour du combat opposant républicains et catholiques : « la nation France demeure donc identique à elle-même, passionnée et violente, enthousiaste, ouverte aux contraires et toujours disposée à laisser resurgir du plus profond d'elle-même des haines passionnées à travers lesquelles ses habitants s'entredéchirent » (Birnbaum, 1998, p. 61). L'expression « culture religieuse » s'inscrit donc originellement dans une sphère confessionnelle, elle est alors logiquement critiquée par les partisans de la laïcisation de l'état. On retrouve finalement chez l'économiste libéral Gustave de Molinari une réflexion que ne renierait pas certains partisans de la *rationnal choice theory.* Selon lui en effet, au nom de la libre concurrence, la

[24] Que la morale, l'éducation et la religion soient intimement reliées n'a rien d'original au 19ième siècle. Jean Baubérot décrit par exemple dans son étude du « manuel scolaire » *Le Tour de la France par deux enfants*, l'apparition d'une identité française ménageant les camps catholiques et laïcs « en enseignant une morale vraiment laïque, en décrivant une vie quotidienne où Dieu reste présent » (Baubérot, 2004, p. 126). Au tournant du 19ième siècle une seconde version évacuera l'ensemble des passages jugés trop cléricaux.

séparation de l'Église et de l'État « augmenterait la culture religieuse » (Molinari, 1892, p. VIII)[25]. Il reprend donc lui aussi la dimension éducative du thème de la culture religieuse, mais en le laïcisant lorsqu'il affirme « Étendre et adapter la culture religieuse, de manière à propager et à élever le sentiment de l'amour divin, par conséquent à développer la force que ce sentiment apporte au soutien des épreuves de la vie et à l'accomplissement du devoir, voilà le premier progrès qu'il s'agit de réaliser." *(*Molinari, 1892, p. 166*)*.

Nous avons donc constaté que le thème de la culture religieuse fait partie du discours confessionnel dès la seconde moitié du 19ième siècle – et peut-être avant – et qu'il se caractérise par deux dimensions, l'une confessionnelle et l'autre éducative. La première dimension se cristallise dans une conception eschatologique de la connaissance – celui qui sait est sauvé – et la seconde dimension, dans le prolongement de la première, se cristallise dans la revendication à une éducation religieuse et morale. Le thème de la culture religieuse tel qu'il est traité aujourd'hui dans les sphères universitaires et scolaires diffère fondamentalement du thème du 19ième siècle en ce qu'il ne revêt aucune dimension confessionnelle. Ainsi, même les milieux confessionnels acceptent la définition « patrimoniale » de la « culture religieuse ». La dimension éducative est quant à elle bien évidemment présente puisque la question est celle de la transmission de connaissance sur le religieux dans une société sécularisée. Cette recherche historique permet d'isoler une deuxième expression qui semble faire écho au thème de la « perte de culture religieuse ». Il s'agit de « l'ignorance religieuse ».

1.3.2. De la culture religieuse à l'ignorance religieuse

Dans la seconde moitié du 19ième siècle se développe un nouveau thème dans les écrits confessionnels. Il s'agit de « l'ignorance religieuse ». Si l'on prend en compte les réflexions théologiques, la problématique d'une perte de connaissances religieuses semble donc apparaître bien avant les années 1980[26].

Cette affirmation s'appuie sur la consultation de plusieurs ouvrages consultés à la bibliothèque Sainte-Geneviève à Paris et dans la bibliothèque numérique *Gallica* dont il a déjà été question. Ils s'échelonnent de la fin du 18ième siècle jusque dans la première moitié du 20ième siècle. L'analyse de l'emploi de cette expression montre une relative fixation du sens

[25] Il est intéressant de constater ici que les réflexions de Ianaconne, Stark et de Finke, partisans de la théorie du choix rationnel et de la métaphore du marché religieux avaient un précurseur en la personne de Gustave de Molinari.

[26] Signalons que le thème de l'ignorance se retrouve dans la théologie musulmane (*jahilliya*) où il désigne de manière large toute la culture arabe précédent la révélation du Coran à Mohamed (cf. Roy, 2008, p. 59). Il semblerait donc que connaissance et foi soient étroitement reliées en islam autant que dans le christianisme.

dans la seconde moitié du 19ième siècle. Auparavant, le thème est ambivalent et semble peu usité[27], nous nous concentrerons donc sur le 19ième siècle, au cours duquel la notion d'ignorance religieuse est employée par un grand nombre d'écrits catholiques. Ces ouvrages traitent unanimement de la perte d'intérêt pour la religion et pour les connaissances religieuses. Des clercs et des laïcs catholiques expriment en des termes ne laissant aucune équivoque leur étonnement face à ce phénomène. Joseph de Santo (1869-1944), ancien conseiller municipal de Nancy, militant catholique et monarchiste, publie ainsi à compte d'auteur, un pamphlet intitulé *Effarante ignorance religieuse d'incroyants et de croyants* (De Santo, 1934). En interrogeant le catalogue de la bibliothèque Sainte-Geneviève, j'ai trouvé sept publications contenant la notion « d'ignorance religieuse » dans leur titre[28]. Ces ouvrages ont pour thème « l'ignorance religieuse » et sont composés d'instructions pastorales pour le carême, de pamphlets et de prêches prononcés *in cathedra*. Le plus ancien d'entre eux est une instruction pastorale de l'évêque de Nîmes, Claude Henri Augustin Plantier, pour la période de carême 1862. Il explique en ces termes les maux de la société française :

> « Oui, N.T.C.F. [Nos Très Chers Frères], l'ignorance en matière de religion, voilà le grand ulcère qui nous dévore. [...] il y a quelques années, N.T.C.F., on pouvait dire que notre époque était le siècle de l'indifférence religieuse. À l'heure qu'il est, une transformation s'est accomplie ; nous sommes à une époque d'ignorance religieuse » (Plantier, 1862, p. 5).

L'évêque affirme énergiquement le passage d'une ère d'indifférence à une ère d'ignorance[29]. Quelques années plus tard, en 1896, Constant-Louis-Marie Guillois, évêque lui aussi, dresse un tableau édifiant du risque de l'ignorance religieuse : « Cette ignorance, en effet, pour peu qu'elle continuât ses ravages, en éteignant dans les esprits la vivifiante lumière de l'évangile, nous ramènerait en pleines ténèbres de paganisme : ce serait un recul de 18

[27] Bien évidemment, cette constatation se fonde sur des preuves minces, les sources du 19ième siècle étant plus accessibles que les sources antérieures. Il est néanmoins flagrant que l'expression « ignorance religieuse », devient une formule stéréotypée dans la seconde moitié du 19ième siècle. En effet, l'emploi le plus ancien de ce terme parmi les ouvrages consultés date de 1793. Il s'agit d'une critique de l'obscurantisme de l'église par Jean-Baptiste Claude Deliles de Sales, polygraphe français qui affirme quant à la question de l'héliocentrisme « ainsi on ne peut attribuer qu'à l'ignorance religieuse ou à l'orgueil du philosophisme, si l'opinion que notre globe est le point central de l'univers, a infesté notre Europe pendant quinze siècles.é (Delisle, 1793, p. 187). L'ignorance religieuse prend ici l'acception exactement contraire de celle qu'elle prendra au 19ième siècle. L'ignorance religieuse est un simple synonyme de l'obscurantisme.

[28] En interrogeant le catalogue de la BNF et le SUDOC, j'ai trouvé 20 publications parues entre 1862 et 1955. La recherche par le titre ne donne bien sûr qu'un aperçu limité de la présence réelle d'un thème, elle reste tout du moins un bon repère de son existence et de sa diffusion.

[29] Constatons que la notion d'indifférence religieuse constitue elle aussi un topos récurrent dans l'Église catholique. Une simple recherche bibliographique permet de montrer la présence de quarante publications parues dans une période relativement plus précoce que celles sur l'ignorance religieuse (1733-1901). Dans ses instructions l'évêque de Nîmes semble prendre acte du chevauchement des deux thèmes.

siècles, un recul fatal. » (Guillois, 1896, p. 4). La religion, présentée comme un indice de civilisation doit être, selon l'auteur, préservée de l'ignorance. Les coupables ne font que peu de doute. D'une part, les auteurs s'accordent à montrer la science moderne du doigt. Père Jacquot, abbé d'Amiens affirme que seule « *la science de la vérité [la théologie]*» (Jacquot, 1906) peut hâter la venue du Christ. L'autre coupable tout désigné est évidemment la loi de séparation de l'Église et de l'État. En 1912, l'abbé Terrasse fustige ainsi « l'influence des idées dominantes, surtout de la direction officielle donnée à l'enseignement » (Abbé Terrasse, 1912, p. 45). Critiquant la loi rendant l'enseignement religieux facultatif au collège, il stigmatise les « faux préjugés scientifiques » véhiculés par les journaux et bien sûr « l'ignorance des parents » qui ne transmettent plus le savoir religieux à leurs enfants (Abbé Terrasse, 1912, p. 58). C'est donc bien le mouvement de la sécularisation et la crainte qu'elle inspire à l'Église qui préside au développement du thème de l'« ignorance religieuse ». La croyance scientiste en l'autonomie de l'humanité et la perte d'influence des Églises se lit en filigrane dans ces appels. Nous laisserons Michel Gasnier, écrivain et ecclésiastique français, achever ce panorama. En 1946, dans un ouvrage au titre évocateur, *Ignorance et médiocrité religieuse*, il affirme :

> « La grande plaie du monde moderne qui pourtant se fait gloire d'être une époque de science et de progrès est l'ignorance religieuse. Il ne se relèvera qu'en accomplissant loyalement le geste premier de sa destinée surnaturelle qui est de connaître, qu'en allant s'abreuver à la source de toute élévation spirituelle, qui est l'étude des choses divines. » (Gasnier, 1946, p. 3)

Nous comprendrons à travers cette courte étude historique comment les effets ressentis de la sécularisation avancée de la société française et des lois de séparation de l'Église et de l'État ont fortement marqué les clercs d'une nation qu'ils considéraient encore comme « la fille aînée de l'Église ». Le sentiment d'une déshérence collective face à la religion catholique, ainsi qu'une relativisation du sacré, amène un certain nombre de clercs à mener

une véritable croisade contre l'ignorance religieuse[30]. Cette ignorance est conçue comme le ver dans le fruit d'une société morale et catholique[31].

On peut donc admettre que le thème de l'« ignorance religieuse » précède celui de « perte de culture religieuse ». Ces deux thèmes constituent une version confessionnelle et une version laïcisée du constat d'un manque de connaissance sur les religions de la population française. On ne retrouve plus ou peu d'écrits actuels reprenant le thème de l'ignorance religieuse dans des termes proches que ceux employés au 19ième siècle. La version laïcisée de « la perte de culture religieuse » a ainsi été acceptée par l'Église catholique elle-même. Il est toutefois instructif de voir émerger plus d'un siècle avant les années 1980, une version confessionnelle du constat de la sécularisation – voir, nous y reviendrons, de l'exculturation – de la popularisation française. On retrouve là le deuxième et le troisième seuil de la laïcité décrit par Jean Baubérot. Le deuxième seuil se caractérise par « la laïcisation de l'école publique » qui « met fin au contrôle du clergé sur l'école publique » (Baubérot, 2004, p. 257-258). C'est à cette période que le thème de l'ignorance religieuse apparaît, traduisant les inquiétudes catholiques face à ce phénomène produisant, selon eux, des Français amoraux et voués à l'enfer. Un siècle plus tard, le troisième seuil se caractérise par « une crise des institutions séculières », une « déconnexion entre l'État et l'identité nationale » (Ibid., p. 264), autrement dit une sécularisation de la laïcité. Dès lors, la revendication d'une prise en compte du religieux au sein de l'institution scolaire avait une chance d'être entendue. Avant de tirer les conclusions de ce détour par l'histoire, essayons de comprendre l'état actuel du débat de l'autre côté du Rhin.

[30] Dans son travail historique sur les imaginaires véhiculés par la France, Pierre Birnbaum décrit parfaitement la logique antimoderne d'auteurs aussi différents que Soljenitsyne ou Joseph de Maistre : « Une chose est certaine chacun à sa manière dénonce les illusions des rationalismes dont se réclament explicitement les révolutions française et bolchévique, tous militent en faveur d'une culture nationale homogène, tous, quels que soient leurs différends, refusent aussi bien l'internationalisme que le pluralisme culturel interne, tous, à des degrés divers se réclament de l'unicité spirituelle et entendent rendre vie aux réalités anhistoriques des "profondeurs". (Birnbaum, 1998, p. 20). On retrouve dans ces lignes une certaine proximité entre ceux qui dénoncent « l'ignorance religieuse » des Français et ceux qui rêvent d'une France unifiée sous l'unique bannière catholique.

[31] Nous avons concentré notre recherche sur les écrits français, il semble qu'en Allemagne se développe le même type de réflexion. Dans un ouvrage paru en 1906, Zeichmüller, théologien allemand, reprend par exemple les mêmes arguments dans un ouvrage intitulé : *Religiöses Wissen, Vorurteile und ihre Ursachen* [*La connaissance religieuse, préjugés et causes de ces préjugés]*. Prenant des accents prophétiques, l'auteur annonce le retour du savoir religieux lorsque les sciences se seront morcelées à l'infini (Zeichmüller, 1906, p. 48). L'argument redondant est celui du lien étroit unissant connaissances sur les religions et moralité.

1.4. Le thème de la perte de culture religieuse en Allemagne

> *„Der protestantische Gottesdienst hat zu wenig Fülle und Konsequenz, als dass er die Gemeine zusammen halten könnte; daher geschieht es leicht, dass Glieder sich von ihr absondern und entweder kleine Gemeinen bilden, oder, ohne kirchlichen Zusammenhang, neben einander geruhig ihr bürgerliches Wesen treiben.“*
> *[Johann Wolfgang von Goethe, Dichtung und Wahrheit, 1988, 288]*

Les recherches effectuées sur la situation allemande sont moins systématiques que pour la partie française. En effet mon intérêt pour la question est né dans le contexte français. Il semble néanmoins qu'un thème équivalent apparaisse outre-Rhin. Dans son travail de doctorat, Katharina Frank, ayant réalisée une thèse en *Religionswissenschaft* quant à la situation de l'enseignement du religieux en Allemagne et en Suisse, affirme par exemple : « Parmi les affirmations opposant un certain scepticisme à l'encontre des cours de "religion et culture", se trouvent des arguments tels que la marginalisation et la perte de culture chrétienne voire de l'éthique chrétienne, plus généralement de l'identification des jeunes à des valeurs et à des visions du monde » (Frank, 2005, p. 249, trad. De l'A.). Le thème apparaît ici dans un contexte divergeant fondamentalement de la situation française. La place centrale des religions dans la vie publique allemande déplace le problème de l'école vers les Églises. En effet, les élèves allemands reçoivent pour une grande partie d'entre eux un enseignement religieux et catéchétique. Ceci n'empêche pas l'expression de plaintes quant à l'inculture religieuse des jeunes. Dans un ouvrage catéchétique, Klaus Meise explique que « le savoir religieux des enfants (mais aussi des adultes !) a atteint un fond abyssal, et ce malgré la place garantie constitutionnellement à l'éducation religieuse. » (Meise, 2007, p. 3, trad. De l'A.). Le constat de la perte de culture religieuse est donc le même, mais le discours est confessionnel. Les connaissances religieuses sont ici à préserver non pour le bien d'une histoire nationale, mais pour faire perdurer une culture chrétienne. Dans une lettre ouverte à la conférence des évêques allemands, la présidente de l'association des professeurs de religion catholique se plaint d'un « manque de connaissance dogmatique de nombreux catholiques », et encore plus que « notre confession ne doit pas disparaître derrière des tendances interreligieuses. » (Fischer, 2009, trad. De l'A.). Il est ici extrêmement stimulant de remarquer la différence de traitement du phénomène de perte de culture religieuse. En France, l'objectif est de proposer un enseignement transversal et laïc sur les grandes religions mondiales ; en Allemagne, les Églises possédant une quasi-exclusivité sur l'enseignement religieux, l'objectif est de faire perdurer celui-ci malgré le processus de sécularisation. La peur est ainsi celle du relativisme

d'un enseignement plurireligieux. Le contexte allemand est en effet celui de la pluralisation et d'une forme de laïcisation de l'enseignement religieux. Ainsi à Hambourg le cours de religion « *Religions für Alle* » propose un enseignement commun à l'ensemble des confessions, le Brandenburg a mis quant à lui en place un enseignement non confessionnel intitulé « *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* » [Mode de vie, Éthique et fait religieux]. De même, un certain nombre de Länder se sont lancés dans la mise en place d'un cours d'islamologie (Bavière, Baden-Württemberg, Schleswig Holstein, Berlin, Saarland, Niedersachsen, Rheinland Pfalz, Brême) ou d'islam confessionnel (Berlin) (Reichmuth, 2006)[32]. Pour conclure, il me semble que le thème de la perte de culture religieuse n'a pas dépassé la sphère confessionnelle et n'a donc pas éclaté comme en France dans l'arène publique.

2. La culture religieuse, définition et théorie

Cette première partie a proposé un parcours à la fois historique et sociologique à travers plusieurs concepts qu'il convient de distinguer : *La culture religieuse version confessionnelle*, *l'ignorance religieuse*, *la culture religieuse version culturelle* et la *culture religieuse version savante*. Je pense que les trois derniers thèmes découlent du premier. Cette évolution s'expliquerait par la sécularisation progressive de la société française. Ainsi l'idée de *culture religieuse version confessionnelle* ferait des connaissances religieuses une condition de Salut[33], son évolution en *ignorance religieuse* s'expliquerait par le sentiment d'agression que constituent les réformes de l'enseignement menées par Jules Ferry puis par la loi de 1905. Parallèlement à cela, l'apparition puis le développement de l'anthropologie, de l'ethnologie et de la sociologie sont à l'origine du thème de la *culture religieuse version culturelle.* On décrit par là la dimension religieuse d'une culture particulière. Enfin, dans les années 80, les acteurs de l'éducation s'interrogent sur les effets de la sécularisation sur « la culture religieuse des jeunes générations » en en donnant une définition *savante*. Ce qui est en cause ici est une perte de connaissance, focalisée sur la question du patrimoine et sur le christianisme. Ce qui parait remarquable dans cette histoire est qu'une constatation similaire, une perte de connaissance, est interprétée à partir de deux structures de pertinence opposées.

[32] Concernant les diverses initiatives d'introduction de l'enseignement de l'islam au sein de l'école allemande, le lecteur pourra se référer à l'annexe n°2.

[33] Sans nécessairement faire référence au gnosticisme antique qui développe une théologie complète autour de l'illumination par la connaissance (Puech, 1978), les évangiles regorgent de référence à cette dimension sotériologique de la connaissance (ex : 1Tim 2.4 ; Jean 8.31-32).

L'une, confessionnelle, cherche à conserver ou à retrouver un état de la société jugé préférable, car chrétien et permettant *in fine* le Salut des connaissants. L'autre, laïque, cherche à trouver une solution non confessionnelle au problème de la perte de connaissances sur les religions. Les connaissants seraient ici ceux qui connaissent les symboles, les significations et l'histoire religieuse qui habitent le patrimoine national français

Nous pouvons résumer cette évolution par le schéma suivant :

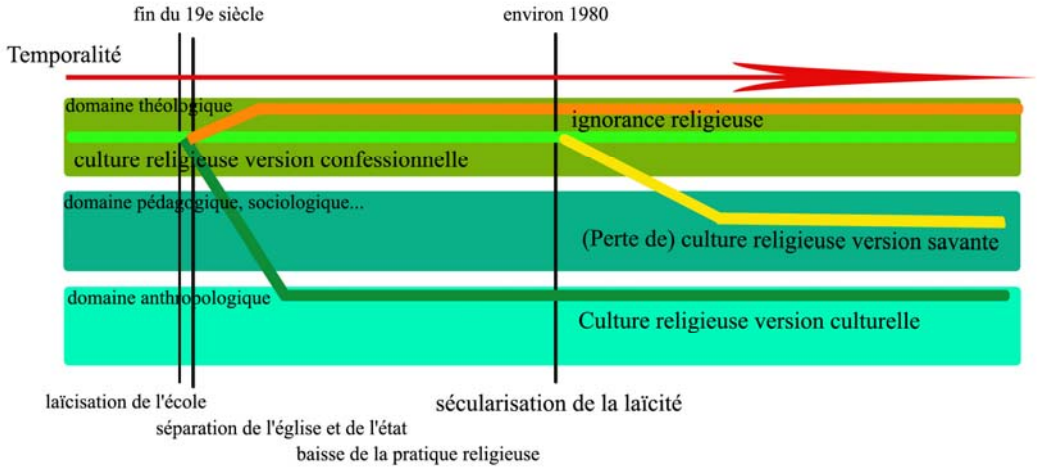


Figure n°4 : frise chronologique retraçant l'apparition des thèmes de l'ignorance religieuse et de la culture religieuse version confessionnelle, culturelle et savante

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que le thème de « la perte de culture religieuse » est le pendant laïc du thème de « l'ignorance religieuse». Cela expliquerait certainement mieux les raisons pour lesquelles dans les années 80, les catholiques s'emparent, aux côtés des acteurs laïcs, du thème de la perte de culture religieuse, il fait partie depuis longtemps de leur univers de pertinence. L'histoire du thème de la perte de culture religieuse révèle l'étroite imbrication qui existe entre l'histoire longue d'une part avec les conséquences de la loi de séparation de l'Église et de l'État et l'histoire courte de l'autre qui voit évoluer un thème du domaine confessionnel –l'ignorance religieuse des Français- au domaine socio-pédagogique – la perte de culture religieuse des jeunes générations-. Historiquement, le passage de l'ignorance religieuse à la perte de culture religieuse, ne signifie pas la disparition du premier thème au profit du second. Dans les sphères confessionnelles, le premier coexiste au second et s'alimente mutuellement.

Cette présentation historique permet d'appréhender l'extrême complexité du thème de la culture religieuse. Il permet de même de nous interroger sur les raisons de l'absence d'étude scientifique sur la validité du verdict de la perte de culture religieuse. C'est l'objectif

de cette recherche. « Quelle culture religieuse possède les adolescents ? » pourrait constituer la question de départ, néanmoins nous avons pu saisir la polysémie du terme de culture religieuse ce qui implique une définition plus stricte du terme. Pour cela, je propose de m'appuyer sur la sociologie issue de la phénoménologie d'Alfred Schütz. Cette approche me permettra d'une part de mieux cerner mon objet d'étude et d'autre part d'expliquer la théorie de la connaissance sur laquelle repose l'ensemble de mon travail.

2.1. Approches de la connaissance

Il est autant de façon d'appréhender la connaissance que de sociologies différentes. Dans la droite ligne des réflexions philosophiques sur la connaissance, les premiers sociologues se sont emparés de ce thème au point que l'on peut affirmer qu'il n'y a pas de sociologie sans sociologie de la connaissance. Cette étude de la culture religieuse des adolescents français et allemands nécessite un cadre théorique clair. Afin d'expliquer le choix effectué, je propose de revenir en quelques lignes sur les différentes conceptions épistémologiques de la connaissance aujourd'hui « disponibles ». L'objectif n'est pas de proposer un panorama exhaustif de la sociologie contemporaine de la connaissance, mais de revenir dans un premier temps sur les auteurs fondamentaux de cette discipline puis dans un deuxième temps d'aborder quelques réflexions contemporaines sur ce sujet en sociologie et en science de l'éducation.

Les premiers sociologues ont une formation philosophique poussée qui structure la discipline sociologique en devenir. Dans ce cadre, le thème de la connaissance s'inscrit dans la continuité des réflexions kantienne et hégélienne dont ils cherchent généralement à se distancier. Émile Durkheim par exemple appuie son étude de la connaissance d'une société sur celui de « représentation collective », véritable *modus operandi* de toute société. Plus encore, elle lui permet de poser une attitude constructiviste étonnante quant à la connaissance scientifique qu'il compare à la croyance religieuse :

> « C'est précisément ce principe [*celui de représentation collective*] qui est à la base de la méthode que nous suivons dans l'étude des phénomènes religieux : nous regardons comme un axiome que les croyances religieuses, si étranges qu'elles soient parfois en apparence, ont leur vérité qu'il faut découvrir. » (Durkheim, 2002 [1912], p. 411)[34].

[34] On pourra se référer à l'article de Pierre Birnbaum décrivant le sociologie durkheimienne de la connaissance à l'œuvre dans un essai sur le socialisme publié *post-mortem* par Marcel Mauss. Le sociologue français y

Max Weber s'est quant à lui confronté aux vigoureux débats philosophiques sur la connaissance à l'œuvre en Allemagne à la fin du 19ième siècle. Plus encore que Durkheim, il affirme que la connaissance scientifique est une façon d'appréhender la réalité tout comme l'est la religion, la politique, l'économique… Il décrit ainsi à la suite de Dilthey la spécificité d'une connaissance sociologique s'appuyant sur le *verstehen* (comprendre) plutôt que sur le *eklären* (expliquer), il en conclut une certaine relativité de la vérité scientifique :

> La validité *objective* de tout savoir empirique a pour fondement et n'a d'autre fondement que le suivant : la réalité donnée est ordonnée selon des catégories qui sont *subjectives* en ce sens spécifique qu'elles constituent la *présupposition* de notre savoir et qu'elles sont liées à la présupposition de la *valeur* de la vérité que seul le savoir empirique peut nous fournir. Nous ne pouvons rien offrir, avec les moyens de notre science, à celui qui considère que cette vérité n'a pas de valeur - car la croyance en la valeur de la vérité scientifique est un produit de certaines civilisations et n'est pas une donnée de la nature (Weber, [1904], 2006, p. 213).

Mannheim quant à lui ouvre des perspectives nouvelles à l'étude des connaissances sociales par le concept d'idéologie. L'idéologie de Mannheim est un concept bien plus large que celui que lui prête le marxisme. L'idéologie est en effet articulée à la sociologie de la connaissance en ce que celle-ci imprègne la connaissance des groupes sociaux (*totale Ideologiebegriff*) et des individus (*partikulare Ideologiebegriff*) (Mannheim, 2006 [1929]). En reliant le niveau subjectif et le niveau sociétal, Mannheim influencera les réflexions postérieures en sociologie de la connaissance. Nous terminerons notre parcours historique succinct par Znaniecki qui publie en 1940 *The Social Role of the Man of Knowledge* (1968 [1940]). Cet ouvrage se distingue des travaux des auteurs précédents en ce qu'il se concentre sur le cas particulier de l'expert. Il s'intéresse en effet à l'individu qui endosse différents types de savoirs selon différents types de rôles sociaux. L'expert constitue ainsi un type particulier de rôle social qui se développe tout au long du processus de différenciation fonctionnelle propre aux sociétés modernes. Ces réflexions influencent aujourd'hui encore la description des sociétés contemporaines en terme de société de l'expertise (Beck, 1986). Il nous faut convenir avec l'ensemble de ces auteurs qu'il n'y a pas de société sans répartition sociale des connaissances et pas d'individu sans connaissance. Ce qui paraît ici évident fait néanmoins aujourd'hui l'objet de nombreux débats. Afin d'expliquer le choix d'une sociologie issue de la

---

développe une conception double des phénomènes sociaux, à la fois influencé par le « substrat » social et par une conscience publique autonome (Birnbaum, 1969).

phénoménologie, nous nous intéresserons aux conceptions de la connaissance de Pierre Bourdieu, de l'école néo-wéberienne et nous nous intéresserons de même à certains développements plus « appliqués » en science de l'éducation.

Pierre Bourdieu tout d'abord postule l'existence d'un ensemble intériorisé de connaissances qui reflète et reproduit les positions au sein d'un espace social donné. « Structure structurée » fonctionnant comme « structure structurante », la connaissance est formée autant qu'elle forme la réalité (Bourdieu, 1979, p. 191). Le constructivisme structuraliste dont il est ici question fait de *l'habitus* le thème central de réflexion. L'individu incorpore ainsi au sens littéral, les dispositions particulières de sa classe sociale. Entre la connaissance et l'espace social se joue donc une véritable « complicité ontologique principe d'une connaissance sans conscience, d'une intentionnalité sans intention et d'une maîtrise pratique des régularités du monde qui permet d'en devancer l'avenir sans avoir besoin de la poser comme tel » (Bourdieu, 1987, p. 22). Cette sociologie insiste sur les difficultés à accéder à la connaissance :

> « Il faut poser un second principe de la théorie de la connaissance du social qui n'est autre chose que la forme positive du principe de la non-conscience : les relations sociales ne sauraient se réduire à des rapports entre subjectivités animées par des intentions ou des "motivations" parce qu'elles s'établissent entre des conditions et des positions sociales et qu'elles ont, du même coup, plus de réalité que les sujets qu'elles lient.» (Bourdieu, 1973, p. 40).

L'approche cognitive ou néo-wébérienne de la connaissance suppose qu'il existe une connaissance objective qui n'est autre que la possession de la totalité des informations sur un sujet[35]. Son contraire, la croyance, est donc définie comme la possession partielle de connaissance : « La croyance est la plupart du temps liée à une carence d'information. » (Bronner, 2003, p.4[36]). Plusieurs conceptions de la connaissance cohabitent au sein de ce paradigme, les questions de la rationalité et du niveau de conscience de la connaissance sont particulièrement débattues. Dans sa « théorie générale de la rationalité », Raymond Boudon affirme qu'il convient de remplacer dès que possible une explication par les causes par une

[35] On peut dater l'émergence du concept d'information au sein des sciences sociales à partir du développement de la cybernétique (Segal, 2003). À partir de la thermodynamique, la théorie moderne de la communication reprend les concepts d'information, d'entropie et de feedback et l'applique aux sociétés humaines. Cette histoire est reprise dans l'ouvrage de Jérôme Segal *Le Un et le Zéro*. Pour d'autres critiques du concept d'information nous renvoyons à Breton, 2005 et Musso, 2007.

[36] Gerald Bronner a conscience de la difficulté de cette distinction, mais affirme que le coût de son abandon est trop élevé : « nous pouvons donc admettre que la distinction entre connaissance et croyance n'est pas toujours aisée à concevoir, nous ne pouvons y renoncer sans prendre le risque de la confusion. » (Bronner, 2003, p. 24)

compréhension des bonnes raisons qu'un acteur a eues d'entreprendre une action (Boudon, 1990). Ainsi, la sociologie produit des connaissances sur les croyances développées par les individus dans l'attitude naturelle. Découle de ces postulats l'existence d'un *homo sociologicus* doté d'une rationalité limitée et contextualisée lui permettant de se mouvoir au mieux dans un monde complexe (Clément, 1999, p. 93). Les connaissances sociales se déploient ainsi au sein d'un *« marché cognitif »* qui limite et encadre l'acquisition, la création et l'échange de connaissances (Bronner, 2003, p. 173[37]).

Partant d'un angle épistémologique différent et d'une approche appliquée de la sociologie, les sciences de l'éducation renouvellent la tradition sociologique classique. Prenant le cadre scolaire comme point de départ, deux concepts nous intéresseront particulièrement : celui de « rapport au savoir » et d'« apprentissage informel ».

Dans la littérature pédagogique, le concept « d'apprentissage informel » découle des critiques contre la centralité accordée à l'école en matière d'apprentissage. Les auteurs défendant ce concept affirment que la connaissance ne peut se contenter du cadre spatiotemporel restreint de l'école. Les individus apprennent en dehors de l'école et cela durant toute leur vie. Il n'est pas innocent que l'approche de la connaissance par l'apprentissage informel naisse en Grande-Bretagne à la même période que la « sociologie du curriculum ».

Le curriculum est « un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée » (Forquin, 1984, p. 212). Cette approche cherche à déconstruire le curriculum formel – les programmes officiels –, afin d'y déceler le curriculum réel : son application plus ou moins consciencieuse, et caché : les effets non intentionnels tels que la reproduction sociale[38]. Cette critique de l'école permet la revalorisation de l'apprentissage extrascolaire et par conséquent l'apparition du concept d'informel. Dans une note de synthèse très complète, Gilles Brougère et Hélène Bezilles reviennent sur la genèse de

[37] Dans une perspective issue des sciences cognitives, d'autres chercheurs comme Dan Sperber partent d'une perspective naturaliste et cherchent à montrer en quoi la connaissance est déterminée par la structure physique même du cerveau de l'individu. Ils parlent en ce sens d'*« infra individualisme »* (Sperber, 1997, p.123), ce serait alors les contraintes cognitives qui permettent la diffusion des représentations culturelles (Sperber. 1996).

[38] En France la sociologie du curriculum est apparue avec le concept de « curriculum caché » proche des théories bourdieusiennes de la reproduction. Philippe Perenoud revient largement sur les notions de curriculum formel, réel et caché dans un article de 1993 (Perrenoud, 1993). Je renvoie en outre le lecteur à l'ouvrage de Michael Young : *Knowledge and Control. New Direction for the Sociology of Education* (1971). Dans le domaine francophone, Jean Claude Forquin revient lui aussi sur la naissance de l'étude des curriculums dans un article paru en 1984 dans la *Revue Française de Sociologie* (Forquin, 1984).

cette notion qui peut se résumer en peu de mots : *« On apprend en dehors des lieux conçus pour cela »* (Brougère, Bézilles, 2007, p. 118). Plus encore, la notion d'informel revient à affirmer l'importance des apprentissages de la vie quotidienne dans l'éducation. Dès les années 70 donc, des chercheurs comme Allen Tough s'intéressent à la « formation tout au long de la vie » [*Lifelong learnig*] des adultes[39]. Il constate que la phase biographique de l'apprentissage ne s'arrête pas avec la sortie de l'école, il découvre alors la « partie immergée de l'iceberg » de la connaissance (Tough, 2002). Malgré l'extrême difficulté pour définir ce champ qui par essence ne se laisse saisir qu'en dehors de tout cadre formel, les savoirs informels occupent aujourd'hui une place grandissante dans les sciences de l'éducation. Ils permettent d'insister sur « le rôle central de l'expérience comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment. » (Brougère, Bézilles, 2007, p 122). Ces deux auteurs soutiennent qu'il serait toutefois vain de vouloir remplacer l'apprentissage scolaire formel par l'expérience informelle au nom d'une critique systématique de l'école. En prenant l'exemple du jeu, ils démontrent bien l'ambiguïté d'une activité investie dans le milieu scolaire et parascolaire – donc formel –, mais proposant intrinsèquement un apprentissage informel (Brougère, Bézilles, 2007, p. 139). Il y aurait donc de l'informel au sein même de l'école, cette dimension informelle n'étant toutefois pas valorisée. Afin de démêler ce sujet complexe, Brougère et Bézilles proposent de parler avec Guy Vincent de « forme scolaire » (Vincent, 1994), c'est-à-dire d'une « configuration historique particulière » (Vincent, 2008 [1981], p. 13), caractérisée par « une forme scripturale scolaire » qui serait née au 17ième siècle (*ibid*., p. 29) dont on peut isoler certains traits : « constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre. » (*Ibid*., p. 39). Cette forme scolaire imprègne la connaissance d'une connotation particulière qui diffère sensiblement de celles développées dans des cadres non scolaires. La notion d'informel permet donc de placer la connaissance en dehors des lieux officiels du savoir.

La seconde notion que j'aimerais aborder est celle de « rapport au savoir ». Dès 1982 Bernard Charlot le définit ainsi :

[39] Le concept de *lifelong learning* connaît aujourd'hui un réel succès, il est par exemple au centre du discours éducatif de l'Union Européenne (cf. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm) et de l'UNESCO (http://www.unesco.org/uil).

> « L'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi même. Ce rapport est positif lorsqu'il donne à l'élève l'envie d'en savoir plus et lorsque cet élève se juge capable d'y arriver. Il est négatif si l'une de ces conditions n'est pas remplie. » (Charlot, 1996).

Il s'agit donc d'un rapport de sens entre des processus (l'acte d'apprendre) et des produits (les savoirs). Entre les théories de la reproduction et les théories interactionnistes, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex développent cette théorie qui exprime l'importance du sens de l'expérience scolaire pour la réussite scolaire des élèves. Au-delà de la théorie du handicap socioculturel à laquelle la notion de reproduction aboutit, l'élève jouit d'une certaine marge de manœuvre due par exemple à un « effet maître » (Bressoux, 1994 ; Bru, 1999), mais aussi à des logiques individuelles qui font de l'élève avant tout un être « actif, symbolique et temporel » (Charlot, 1996) qui s'inscrit dans une configuration sociale particulière : « ce qu'il s'approprie a été produit par une activité structurée par des rapports sociaux ; le rapport à l'apprendre est toujours un rapport social à l'apprendre » (Charlot, 2001, p. 23). La notion de rapport au savoir permet donc d'inscrire la théorie de la reproduction dans une dimension microsociologique et d'amoindrir sa dimension déterministe. L'individu construit un rapport au savoir qui n'est pas l'unique reflet de son milieu d'origine. D'un point de vue pédagogique, le rapport au savoir permet un regard critique sur certaines pratiques traditionnelles d'apprentissage négligeant l'élève et centrées sur les savoirs à transmettre[40] : « nous touchons à des logiques tenant à des théories implicites de l'apprentissage qui font peu de cas du sens, pour l'élève, des situations et activités scolaires, et du travail de construction des connaissances. » (Charlot *et all*, 1992, p. 224).

Ce détour par les sciences de l'éducation pose la question de la différence entre le *savoir* et la *connaissance* qui nécessite un court éclaircissement conceptuel. On croise en effet ces deux termes dans des sens bien souvent équivalents. Nous accepterons la distinction opérée par Jacques Legroux en 1981. Celui-ci démontre que la notion de savoir naît et se développe dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation pour caractériser « un ensemble de données systématisées, organisées par une activité intellectuelle. […] Le savoir

[40] Jean Houssaye parle à ce sujet d'un « triangle pédagogique ». Il met en exergue trois pôles autour desquels s'articulent toutes situations pédagogiques: l'élève, le professeur et le savoir (Houssaye, 1988). La pratique pédagogique engendre généralement la survalorisation de deux de ces trois pôles. Ainsi, la survalorisation du pôle « savoir » et « professeur » définit une pratique « d'enseignement », centrée sur les savoirs à transmettre. La survalorisation des pôles du « professeur » et de « l'élève » définit une pratique de « formation », centrée sur les liens unissant un professeur et ses élèves. Enfin, la survalorisation des pôles du « savoir » et de « l'élève » définit la pratique « d'apprentissage », dans laquelle l'élève est l'acteur principal de son rapport au savoir, le professeur ne devenant qu'un médiateur (*Ibid*. p. 41).

serait de nature intellectuelle, objective pour le sujet. » *(*Legroux, 2008 [1981], p. 108). Les programmes scolaires proposent en ce sens un ensemble ordonné de savoirs. La connaissance quant à elle se caractérise par l'incorporation subjective d'un savoir objectif. « Aussi, la compréhension du savoir, sa qualité dépendent-elles de l'être tout entier, c'est-à-dire de la connaissance dans la mesure où celle-ci ne fait qu'un avec le sujet. » (Ibid. p. 113)[41]. Ainsi, les savoirs délivrés par le programme scolaire ne deviennent connaissances qu'une fois assimilés et signifiés par l'élève, cette conception est extrêmement proche de l'approche schützienne de la connaissance que nous allons aborder à présent.

2.2. Présentation de la théorie schützienne de la connaissance

« La société est une production humaine.
La société est une réalité objective.
L'homme est une production sociale. »
(Berger et Luckmann, 2006, p. 128)

Cette présentation de plusieurs approches de la connaissance aboutit finalement à une quatrième. La fécondité de chacune d'entre elles empêche en effet un choix exclusif et il me semble que l'approche de la connaissance de la sociologie issue de la phénoménologie permet de faire le lien entre ces diverses théories. La théorie bourdieusienne de l'habitus est ainsi largement tributaire des réflexions phénoménologiques sur la routine, les structures de pertinence, l'objectivation[42]. Tout aussi directement, mais peut-être de manière plus assumée, la sociologie cognitive reprend largement le travail d'Alfred Schütz pour l'analyse de l'action rationnelle (Meadwell, 2002, p. 119). Quant aux sciences de l'éducation, les outils qu'elles développent complètent utilement l'analyse de la structure de la *Lebenswelt* d'Alfred Schütz.

[41] Signalons que cette distinction diffère sensiblement de celle opérée par André Gorz dans sa critique du « Capitalisme cognitif » développé dans son ouvrage *L'immatériel* (Gorz, 2003). Celui-ci distingue la connaissance, absorbable dans la valeur marchande et donc instrument supplémentaire de pouvoir et le savoir qu'il rapproche de l'esprit et qui, incommensurable, ne se laisse réduire à une dimension économique.

[42] Plusieurs articles et ouvrages reviennent sur l'héritage phénoménologique de Merleau-Ponty, Husserl et Schütz dans l'œuvre de Pierre Bourdieu (Héran, 1987 ; CéfaÏ, 1998, p. 89 ; Constey, 2004 ; Hammoudi, 2007). Je rejoindrais François Héran qui montre que cet héritage est « toujours présent à l'arrière-plan et néanmoins régulièrement pris pour cible » (Héran, 1987, p. 403). Dans *Le sens pratique* Pierre Bourdieu positionne la phénoménologie ainsi que l'œuvre de Schütz dans le courant ethnométhodologique qu'il nomme de manière générale « subjectiviste » (Bourdieu, 1980, p. 234). Contre ce courant et celui, objectiviste, du structuralisme, il propose une « théorie de la pratique » qui se veut le médiateur entre ces deux extrêmes. J'agréerai quant à moi à la critique de Daniel Céfaï qui affirme que Bourdieu « stigmatise un intentionnalisme et un subjectivisme dans lesquels nous retrouvons difficilement le Schütz postérieur à *l'Aufbau*. La thèse de Schütz sur les schèmes d'expérience (…), nous semble préfigurer sur bien des points la notion *d'habitus*. Mais il lui manque sans aucun doute la densité anthropologique et la complexité théorique des analyses de la logique pratique par Pierre Bourdieu (Céfaï, 1998, p. 89).

Les réflexions sociologiques sur la connaissance sont finalement toutes des esquisses de réponses à la question fondamentale de la possibilité et des conditions du lien entre connaissance, sujet individuel et société. La connaissance étant le *Tertium comparationis* permettant à l'individu de vivre en société et à la société de se reproduire elle-même. L'approche par une sociologie issue de la phénoménologie est selon moi le mieux à même de faire le lien entre le sujet connaissant, les connaissances socialement organisées et les logiques qui articulent ces deux dimensions[43].

Les mots sont ici d'importances puisqu'il convient de noter la différence entre la phénoménologie, discipline philosophique, et la sociologie, discipline étudiant les sociétés. Afin de comprendre la spécificité de cette approche sociologique, un détour historique est nécessaire. La sociologie issue de la phénoménologie a été fondée par Alfred Schütz, on peut considérer la publication de son ouvrage *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt : eine Einleitung in die verstehende Soziologie* en 1932, comme la date de naissance de cette orientation sociologique. Autrichien réfugié aux États-Unis suite à la montée du nazisme, Alfred Schütz fut un élève de Edmund Husserl, fondateur de la phénoménologie, dont il reprend les bases philosophiques. Pour ce dernier, l'existence d'une conscience est le présupposé nécessaire à la possibilité de l'expérience. Il explique à ce propos dans les *méditations cartésiennes*.

> « Une fois suspendue l'existence du monde, il ne subsiste que la conscience, non plus comme un être naturel, dans le monde, mais comme le point de vue d'où le monde est possible dans toute sa variété. La thèse du monde est contingente, puisqu'elle peut être suspendue; celle de la conscience est nécessaire. » (Husserl, 1973 [1931], p.13).

La conscience se caractérise donc par son intentionnalité, elle se projette dans le monde en devenant « conscience de ». C'est cette visée intentionnelle qui rend le monde perceptible, mais qui du même coup marque une frontière absolue entre Soi et le Monde : « Nous pouvons dès lors dire que "l'être du monde" [das Sein der Welt] est donc nécessairement "transcendant" à la conscience, même dans l'évidence originaire, et y reste nécessairement transcendant » (Husserl, 1973, p. 109). La réalité existe donc, mais elle n'est jamais *immédiatement* perceptible à l'individu. Elle est pour reprendre la définition qu'en

[43] Cette partie s'appuie, sauf mention contraire, sur une interprétation de l'œuvre posthume de Alfred Schütz, revue, augmentée et éditée par Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt* (Schütz, Luckmann, 2003, [1975]). Nous abrègerons dorénavant cet ouvrage par l'acronyme : SDL. Les traductions sont de moi-même. Nous devons de même beaucoup à l'ouvrage de Daniel Céfaï *Phénoménologie et Sciences Sociales, Alfred Schütz naissance d'une anthropologie philosophique* (Céfaï, 1998).

donne Thomas Luckmann et Peter Berger dans *La construction sociale de la réalité,* « une qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre propre volonté. » *(*Berger, Luckmann, 2006 [1966], p. 41). L'individu construit ainsi en permanence, dans le flux de sa conscience, un monde que Schütz à la suite de Husserl appelle la *Lebenswelt* [le monde de la vie]. La *Lebenswelt* se compose d'un grand nombre de réalités différentes – le monde l'art, du rêve, de la science – que l'individu traverse selon l'activité qu'il vise. Parmi ces nombreuses réalités, la réalité souveraine – la *paramount reality* de William James – est le monde de la vie quotidienne. C'est la sphère de l'attitude naturelle, le monde dans lequel l'individu organise son vécu comme « allant de soi ». Alfred Schütz décrit dans un article intitulé « Sur les réalités multiples » (Schütz, 2008) la divergence des réalités vécues par l'individu . On conçoit en effet que le « style » avec lequel je perçois le monde diffère selon que je sois en train de préparer un café dans ma cuisine ou en train de travailler sur une thèse de sociologie. Chacune de ces réalités – qu'il appelle, peut-être de manière plus claire, des « provinces de sens » [*Sinnprovinzen*] – se caractérise ainsi par différentes dimensions :

1) une tension spécifique de la conscience (une attention à la vie*)*
2) Une épochè : suspension du doute
3) une forme prévalente de spontanéité
4) une forme spécifique d'expérience du moi
5) Une forme spécifique de socialité
6) une perspective temporelle spécifique (entre la durée historique et le temps cosmique)

Berger et Luckmann expliquent par exemple en ces termes l'attitude dans la réalité de la vie quotidienne :

> « Parmi les réalités multiples, on en trouve une qui se présente elle-même comme la réalité par excellence. C'est la réalité de la vie quotidienne. Je vis la vie quotidienne dans un état d'éveil aigu. Cet état qui permet d'exister à l'intérieur de cette réalité quotidienne et de l'appréhender, je le considère comme normal et allant de soi, c'est-à-dire qu'il constitue mon attitude naturelle. » (Berger, Luckmann, [1966] 2006, p. 72-73.)

Cette présentation succincte du cadre philosophique dans lequel s'inscrit la sociologie issue de la phénoménologie me permet d'introduire la question de la connaissance qui nous intéresse particulièrement. La connaissance occupe une place centrale dans cette sociologie dans la mesure où elle est l'un des présupposés nécessaires à l'intersubjectivité et donc à la vie en société. Chaque expérience actuelle se sédimente dans ce que Alfred Schütz nomme

« le stock subjectif de connaissance[44]. » Cette sédimentation ne se réalise pas de manière arbitraire – une couche au dessus de l'autre –, mais s'ordonne selon les typifications et les pertinences qui ordonnent individuellement chaque stock de connaissance. Afin de comprendre ce qu'Alfred Schütz entend par typification et par pertinence, nous reviendrons sur la distinction – qu'il empreinte à Husserl – entre l'acte en train de se faire [*Handeln*] et le résultat de l'acte [*Handlung*]. Pour qu'une expérience se sédimente, l'individu doit sortir du *hic et nunc* de l'acte en train de se faire, afin de synthétiser a posteriori l'ensemble des flux de conscience à l'œuvre dans cet acte en une expérience. Pour employer une autre terminologie, pour que l'individu prenne conscience de l'expérience qu'il a réalisée, un retour réflexif sur celle-ci est nécessaire. Si l'individu reste dans l'attitude naturelle, il n'y aura pas de sédimentation de l'expérience et donc pas de connaissance. On imagine ainsi que pour mettre en marche une machine à café, la conscience s'est projetée sur un nombre conséquent d'actions à entreprendre : « il y a-t-il encore du café ? », de questionnements : « où a-t-elle rangé les filtres ? » et d'actes physiques : « appuyer sur le bouton de mise en marche ». A posteriori, je ne me souviens pas avoir pensé à tout cela, je me souviendrais simplement « avoir fait du café ». La signification finale de l'acte, l'expérience en elle-même, est donc stabilisée et uniformisée :

> « Aussi longtemps que je vis dans mes actes, orientés vers leurs objets, ils n'ont aucune signification. Ils l'acquièrent si je les saisis comme expériences bien circonscrites du passé, et donc rétrospectivement. Seules les expériences que l'on peut se remémorer hors de leur actualité et dont on peut interroger la constitution sont donc subjectivement significatives » (Schütz, 2008, p. 107).

Plus encore, selon la situation biographique de l'individu, l'intérêt du moment dans lequel l'acte a été réalisé, l'interprétation de l'expérience vécue différera significativement. Toutes ces interprétations, Alfred Schütz les nomme des typifications[45], « ils déterminent, ce qui sera retenu ou délaissé dans une situation particulière » (Zeccaï Reyners, 2005, p. 12). Dans un langage plus phénoménologique, Daniel Céfaï les définit ainsi : « Ils [les schèmes d'expériences] se configurent à la croisée du parcours biographique, où ils se sont constitués par sédimentation de « structures de typicité » de l'expérience et de la situation actuelle, où ils

[44] Je me sépare ici de Daniel Céfaï qui conserve l'appellation « réserve d'expérience » propre au Schütz de l'*Aufbau*, alors que celui-ci dans ses derniers écrits dont le *Strukturen der Lebenswelt* préfère *Wissensvorrat* ou *stock of knowledge* (cf. Céfaï, 1998, p. 121, note 14). Il me semble en effet qu'en se sédimentant, l'expérience devient autre chose que la simple remémoration de cette expérience. C'est ce « quelque chose » que nous appellerons connaissance.

[45] Dans un premier temps, il les appelle les « les schèmes de nos expériences » [schemata unserer Erfahrung] (Schütz, 1932, p. 112).

sont réactivés par la rencontre de configurations phénoménales singulières et contingentes » (Céfaï, 1998, p. 49). Cette conception de la connaissance permet d'intégrer l'action et les connaissances dans un même processus. Le stock de connaissance performe donc l'action sociale. Ainsi si l'on apprend à un individu que les musulmans sont des personnes peu recommandables, il y a de fortes chances qu'il évite tout contact avec cette religion. Si toutefois, il est obligé – dans le cadre de sa profession par exemple – de côtoyer une telle personne, il se peut que cette nouvelle expérience change sa représentation de l'islam. Dans la sociologie issue de la phénoménologie, le contexte et l'intention visée lors de l'acquisition de l'expérience sont par conséquent fondamentaux. Pour illustrer cette proposition complexe, imaginons que la première fois qu'un individu se rend à la messe, il peut lui être signifié une interdiction formelle de parler. Cette première expérience performera l'agir de l'individu qui se référera à la connaissance « il faut se taire à la messe » dès qu'il se trouvera dans une situation similaire. Autrement dit, « toute expérience qui intègre le stock de connaissance est limitée par la situation d'acquisition de celle-ci » (SDL, p. 235). Nous pouvons ainsi résumer ce que nous venons d'exposer : « L'acquisition de connaissance est la sédimentation d'expériences actuelles d'après leurs pertinences et leurs typicités dans des structures significatives. Celles-ci servent en retour à la détermination de situations typiques et dans l'interprétation d'expériences actuelles. » (SDL, p. 173).

Selon la théorie schützienne de la connaissance, il n'existe donc pas de connaissances pertinentes *en soi,* mais uniquement intégrées aux diverses expériences passées et à l'actualisation de celles-ci dans la vie quotidienne. On pourrait ainsi dire qu'une connaissance est acquise lorsque l'individu lui donne un sens. Cette théorie permet de mettre le doigt sur l'articulation du sens et de la connaissance. Il n'y a pas de connaissances sans une pertinence particulière qui lui donne du sens. La connaissance sur le religieux s'intègre donc logiquement dans ce cadre, l'individu acquiert des connaissances sur ce thème parce que dans une situation biographique particulière, il a typifié une expérience comme « religieuse ». Que se soit dans l'univers scolaire, familial, dans sa vie quotidienne ou au sein du groupe de pairs, une question relative à la religion et reconnue comme telle est apparue. Au niveau individuel, il n'existe donc pas de connaissances religieuses en elles-mêmes, mais seulement typifiées comme religieuses par l'individu. Ainsi, si personne ne m'explique que faire le signe de croix devant un crucifix est quelque chose de religieux, je ne catégoriserai pas cet acte comme tel et ma réalité s'organisera conséquemment. On conçoit alors qu'il est nécessaire dans une recherche en sociologie de la connaissance, de revenir à la source d'une connaissance, aux expériences et typifications qui la fondent pour en comprendre les caractéristiques et les

limites. Ce travail est néanmoins rendu extrêmement complexe de par la longue succession de sédimentations dont elle résulte. Le travail du sociologue des connaissances est donc d'accéder à des connaissances actualisées dans une situation particulière – un entretien sociologique ou l'observation d'interaction – et de comprendre comment elles sont organisées et ce en quoi elles sont caractéristiques d'un « stock social de connaissance ». C'est cette dimension que nous allons aborder à présent.

2.2.1. L'individu, la société et la connaissance

L'originalité de la pensée schützienne se trouve en effet dans l'intégration d'une réflexion sociologique – à partir de l'œuvre de Max Weber – à l'héritage phénoménologique de Husserl. La question transversale posée par Schütz dans l'ensemble de son œuvre est celle de la part de détermination sociale de la *Lebenswelt* de l'individu. Comme l'affirme Max Scheler, proche d'Alfred Schütz à bien des égards, l'individu évolue dans un monde « déjà cartographié par les autres, pré-marqué, pré-indiqué, pré-signifié, pré-symbolisé. » (Max Scheler, *Problèmes de sociologie de la* connaissance, cité par Céfaï, 1998, p. 262). L'individu s'inscrit donc dans une configuration socio-historique particulière. Pour une sociologie de la connaissance, cela se traduit par la limitation du connaissable et des typifications possibles qui organisent les connaissances d'une société. Daniel Céfaï exprime cet ancrage social de la connaissance en ces termes : « La part d'invention d'un style propre est infime par rapport aux typifications et aux raisonnements, aux recettes et aux routines qui articulent la soziale Lebenswelt que je partage avec mes partenaires et mes contemporains. » (Céfaï, 1998, p. 262). Ainsi, tout individu s'inscrit « dans une structure sociale historique qui porte en elle une vision du monde "relative-naturelle" spécifique [spezifische relativ-natürliche Weltanschauung] » (SDL, p 332). Se pose alors la question de la formation de cette structure sociale historique, comment elle émerge d'une société d'individu, et comment elle devient « naturelle ».

Pour retracer la genèse de ce phénomène, Alfred Schütz revient à la relation sociale par excellence qui est celle de la relation face-à-face. Ce qui rend la société possible c'est en effet la possibilité de l'intersubjectivité[46] dont la coprésence d'*Alter* et d'*Ego* est la forme la

[46] Dans *Les méditations cartésiennes,* Husserl tentait déjà de résoudre les apories de la phénoménologie aboutissant au solipsisme en développant la notion d'intersubjectivité : « L'apparence du solipsisme est dissipée, bien qu'il reste vrai que tout ce qui existe pour moi ne peut puiser son sens existentiel qu'en moi, dans la sphère de ma conscience. » (Husserl, 1973 [1931], p. 173). De nombreux philosophes, Sartre, Levinas, Merleau-Ponty, ont pointé les limites d'une telle approche de *l'Alter Ego* qui se résume à une forme de solipsisme légèrement atténuée. À ce sujet nous renvoyons à l'article de Isabelle Aubert (Aubert, 2008), à la postface de Kaj Noschis et

plus pure : « Je dis que Tu appartiens à mon Umwelt social si Nous co-existons spatialement et temporellement » (Céfaï, 2008, p. 91). Dans la relation face à face le Tu se donne en chair, dans cette co-présence, *Alter* et *Ego* partage la même durée dans un environnement immédiat (*Umwelt*). Dans le cas du face à face *Alter* devient un « partenaire » (*Mitmensch*), c'est-à-dire un individu avec qui je partage *hic et nunc* un temps et un espace commun. Schütz s'oppose ici à deux théories résolvant différemment la question de l'intersubjectivité :

- Les théories de l'analogie : *Ego* calque sur *Alter* sa propre expérience.
- Les théories de l'empathie : *Ego* est capable d'accéder immédiatement à la conscience d'*Alter* (cf. Céfaï, 1998, p. 75).

Chez Schütz, *Alter* n'est pas uniquement, comme chez Husserl, le corps que je perçois, il est véritablement reconnu comme *Alter Ego* en ce qu'il lui reconnaît la possibilité de donner du sens. Pour être plus exact, la théorie de Schütz est celle du « déchiffrement indiciaire des expressions d'autrui ». Tout (geste, mimique, intonation) ce que dit ou fait *Alter* est interprété par *Ego* comme un « indice » du sens visé par *Alter* (Céfaï, 1998, p. 76). Ainsi, je reconnais à *Alter*, une *Lebenswelt* qui lui est propre. Pour dépasser les « différences de perspectives individuelles » (Schütz, 2008, p. 17), toute relation sociale nécessite le postulat de « la réciprocité des perspectives ». Celle-ci s'appuie sur « deux idéalisations de base » : « l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue » et « l'idéalisation de la congruence des systèmes de pertinence » (SDL, p. 99).

- La première de ces deux idéalisations, « l'idéalisation de l'interchangeabilité des points de vue », permet à *Alter* et à *Ego* de communiquer réellement, c'est-à-dire d'éviter l'énonciation de deux monologues qui ne se répondent jamais. *Ego* admet que s'il se mettait à la place *d'Alter* il percevrait le monde différemment.
- La seconde, « l'idéalisation de la congruence des systèmes de pertinence », permet à *Ego* et à *Alter* de s'accorder sur un cadre minimal permettant la communication[47] – *Alter* et *Ego* admettent jusqu'à la preuve du contraire qu'ils sont capables de se comprendre-. Elle permet par exemple de « rectifier certaines "déformations perspectives", de disposer [...] d'une taille étalon et d'une "forme standard" des

Denys de Caprona écrite pour la collection d'articles rassemblée dans *Le chercheur et le quotidien* (Schütz, 2008) et bien sûr à l'excellent ouvrage de Daniel Céfaï (Céfaï, 1998, p. 108, note 69).

[47] On est proche ici de la notion goffmanienne de cadre (*Frame*) que Isaac Joseph définit ainsi : « dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions. » (Joseph, 1998, p. 123). On pourrait affirmer que l'idéalisation de la congruence des systèmes de pertinence est le cadre –au sens goffmanien- à priori de toute relation face à face.

objets. » (Céfaï, 1998, p. 106). La thèse générale de la réciprocité des perspectives, n'est bien sûr jamais réalisée dans sa forme pure, elle est un idéal et l'on sait l'immensité des difficultés soulevées par la communication[48].

À partir de la relation face à face, Schütz ordonne donc un ensemble de situations sociales selon le degré de proximité ou d'éloignement physique des individus et le degré d'intimité ou d'anonymat des individus. C'est ainsi que Schütz aboutit à la distinction entre les « partenaires » (*Mitmensch*), qui sont de véritables *Alter Ego* et les « contemporains » (*Nebenmenschen* ou *Zeitgenossen*) qui sont l'ensemble des individus que l'individu sait existants, mais qu'il ne connaît pas personnellement. Chez Alfred Schütz la société apparaît donc en premier lieu comme le résultat des interactions en face à face. C'est du moins comme cela qu'il cherche à décrire la forme pure du social[49]. C'est ainsi la spécificité de la relation face à face qui permet la mise en place du processus d'externalisation, d'objectivation et d'internalisation des connaissances qui est à la base du fait social. Alfred Schütz appelle ainsi « stock social de connaissance » (*gesellschafltichen Wissenvorrat*), l'institutionnalisation des connaissances subjectives (SDL, p. 410). Les connaissances et les pertinences devenues routinières sont externalisées, c'est-à-dire qu'elles deviennent indépendantes de l'individu qui les porte, elles vont de soi et sont transmises comme telles. Ce processus s'achève par l'objectivation de ces connaissances qui perdent dès lors toutes traces de leurs origines subjectives[50]. Finalement, elles sont transmises et internalisées par chaque nouvelle génération d'individu. Par exemple, la connaissance « Un bon musulman ne mange pas de porc » renvoie à une connaissance routinisée et transmise comme telle que de nombreux jeunes musulmans et non-musulmans endossent sans se poser la question de son origine ou de son sens spirituel. Le schéma suivant résume le phénomène triangulaire de la construction sociale de la réalité tel qu'il est décrit dans l'ouvrage classique de Berger et Luckmann *La construction sociale de la réalité* (Berger, Luckmann, [1966]).2006)

[48] Niklas Luhmann insiste quant à lui à l'inverse sur l'improbabilité de la réussite d'une communication (Cf. Luhmann, 1998, p. 47).

[49] C'est ce qui permet à Daniel Céfaï d'affirmer que: « la thèse générale de l'existence d'autrui est un cadre de référence suffisant pour fonder les sciences sociales. » (Céfaï, 1998, p. 103).

[50] Peter Berger et Thomas Luckmann introduisent à ce propose le concept de « réification » qui est l'« étape extrême dans le processus de l'objectivation, par laquelle le monde objectivé perd son intelligibilité en tant qu'entreprise humaine et devient fixé en tant que facticité inerte, non humaine, non humanisable. » (Berger, Luckmann, 2006 [1966], p. 167).

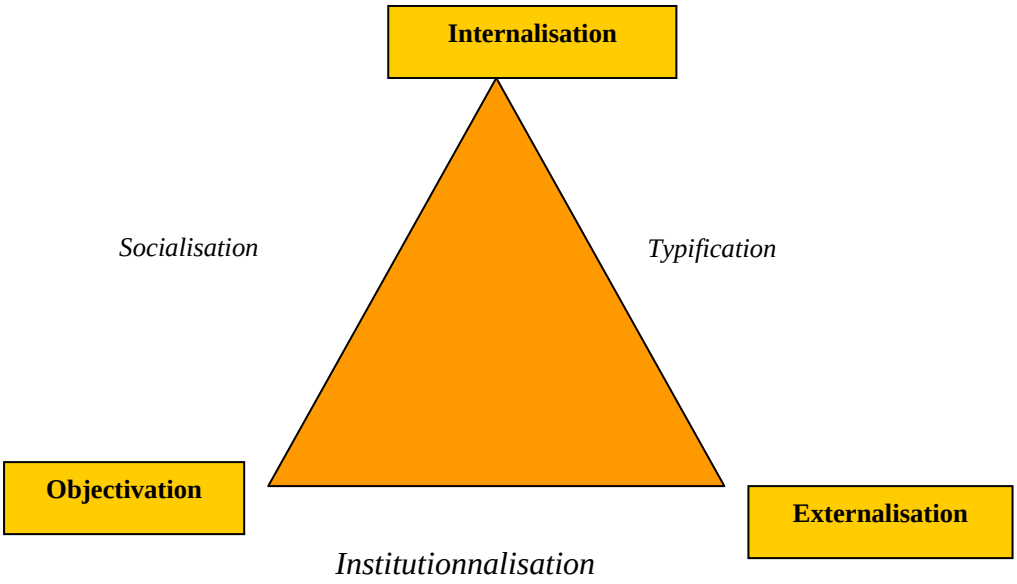


Figure 5 : La dialectique de la construction sociale de la réalité d'après Berger et Luckmann (in Knoblauch, 2005b, p. 156)

Le stock collectif de connaissance est donc composé de l'ensemble des connaissances individuelles socialisées puis objectivées par transmission successive lors des phases de socialisation que Berger et Luckmann nomment primaire et secondaire.

> « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société. » (Berger, Luckmann, [1966] 2006, p. 225).

Ainsi, l'ensemble des normes, rôles, connaissances typiques et nécessaires à la vie en société – dont ce que l'on nomme communément « la culture générale » –, est inscrite dans le stock collectif de connaissance qui implique que l'individu occupe une place « dans un certain monde et ne peut être subjectivement appropriée qu'avec ce monde » (*Ibid.* p. 228). Du point de vue d'une sociologie issue de la phénoménologie, la culture n'est alors rien d'autre qu'« un ensemble de réserves et de ressources extériorisées et objectivées, mais aussi comme un ensemble de compétences acquises ou de dispositions intériorisées. Réserves et ressources sont mobilisées, dispositions et compétences sont activées dans la constitution des contextes de sens ou dans la définition et la maîtrise des situations.» (Céfaï, 1998, p. 117)[51]. Dans ce cadre un élément de connaissance est dit institutionnalisé lorsque son usage et son sens sont

[51] Il est à ce propos dommage que dans son excellent ouvrage *la notion de culture dans les sciences sociales*, Denys Cuche ne mentionne pas l'approche schützienne de la culture. On peut mettre cela sur le compte du développement relativement faible de cette sociologie en France.

socialement prétypifiés, l'individu n'ayant qu'une faible marge de manœuvre dans son usage. Il serait par exemple absurde d'affirmer que la couleur jaune est autre chose que ce que l'on entend habituellement par ce mot[52].

Cette constatation est au centre de l'interrogation sur la culture religieuse posée dans ce travail de thèse. En effet, si le sociologue constate des récurrences dans le stock subjectif de connaissance sur les religions de nombreux adolescents français et allemands, c'est qu'il y a de fortes chances que ces connaissances soient intégrées dans un stock social de connaissance que l'on peut, du moins partiellement, chercher à recomposer. L'image obtenue par l'étude des connaissances permet de décrire d'une part l'état actuel des connaissances sur les religions, mais elle permet surtout de décrire les phénomènes sociaux qui rentrent en jeu dans la formation de celles-ci. Il convient en effet dans le cadre d'une sociologie de la connaissance, d'aborder les connaissances à partir des deux points de vue : celui de l'individu qui se construit un stock de connaissance biographiquement unique et celui de la société qui limite et performe les possibilités de construction de l'individu.

Dans ce cadre, une place privilégiée est laissée au langage, « véhicule dominant de la transmission des composants du stock social de connaissance » (Zaccaï-Reyners, 2005, p. 13). Le langage est le prototype même de la connaissance objectivée et internalisée. Son objectivité n'est jamais remise en cause – du moins dans l'attitude naturelle – et il est transmis comme allant de soi. Le langage est donc un système de signes portant en lui l'ensemble du stock collectif de connaissance : « le langage peut devenir le dépôt objectif où s'accumulent en grand nombre des intentions et des expériences qu'il peut alors conserver dans le temps et transmettre aux générations suivantes. » (Berger, Luckmann, 2003, p. 94). Dès lors, l'étude des productions langagières constitue la façon la plus directe de faire apparaître les liens entre le stock collectif et le stock individuel de connaissance.

Cette présentation simplifiée du stock social de connaissance ne doit pas laisser penser qu'il existerait quelque chose comme un stock social de connaissance unique et homogène pour une société donnée. Alfred Schütz, tout comme ses disciples Peter Berger et Thomas Luckmann, insiste en effet sur la dimension « pluraliste » de toute société et particulièrement des sociétés contemporaines[53]. C'est à dire « qu'elles possèdent un univers de connaissances

[52] On peut ici exprimer une des limites de la sociologie schützienne dont la recherche de la genèse du social empêche une prise en compte plus pragmatique de la réalité des mécanismes. On peut ainsi affirmer la place importante des médias pour le processus d'institutionnalisation dans les sociétés contemporaines. Nous accorderons un chapitre à la question des médias dans la formation d'un stock de connaissance sur les religions.

[53] Ce phénomène occupe le chapitre sur les transformations de la distribution sociale du savoir dans les *Strukturen* (SDL, p. 425-428) et le chapitre sur la légitimation dans la *Construction sociale de la réalité* (Berger, Luckmann, 2006, p. 171-222)

partagés, allant de soi en tant que tel, et différents univers partiels coexistants dans un état de mutuelle accommodation. » (Berger, Luckmann, 2006, p. 217). Se pose ici la question de la division sociale du savoir qui occupe largement les réflexions de Alfred Schütz dans les *Strukturen* : « De par le fait que la structure du stock social de connaissance se forme par l'accumulation historique de connaissance, et de par le fait qu'il est déterminé par les processus institutionnalisés de transmission de connaissance, il correspond dès lors à la division sociale de la connaissance. » (SDL, p. 411). L'amplification de la différenciation sociale contribue à l'avènement d'un éclatement des savoirs et par conséquent d'une société d'experts : « plus la connaissance générale [Allgemeinwissen] éclate en plusieurs versions, plus il devient difficile à chacun d'avoir un regard complet sur celle-ci » (SDL, p. 438)[54].

Cet éclatement des domaines de connaissance entre connaissances spécialisées [*Sonderwissen*] et générales est une donnée cruciale quand on cherche à décrire le stock de connaissance des adolescents. Le ratio entre connaissances générales – accessibles à tous – et connaissances spécialisées – « réservées » aux experts – évolue. Dans des sociétés traditionnelles, les connaissances générales occupent une place plus importante dans l'ensemble du stock collectif de connaissance, au contraire la globalisation et le développement technique des sociétés contemporaines entraînent l'explosion des connaissances spécialisées (Schütz, Luckmann, 2003, p 426). Nous nous interrogerons donc à présent sur la « généralité » ou sur la « spécialisation » du stock de connaissance sur les religions des adolescents français et allemands. Afin de pouvoir analyser la structure de leur stock de connaissance, il convient en effet de se doter des outils d'analyse adéquats, c'est ce que nous aborderons à présent.

2.2.2. Les différents types de connaissance

Nous avons compris que le stock de connaissance se compose à la fois d'éléments issus « de typifications antérieures » et de « connaissances "disponibles" qui peuvent être de sens commun et avoir été acquises » (Céfaï, 1998, p. 96). La constitution d'un stock de connaissance individuel est ainsi le résultat de la conjonction d'un grand nombre d'éléments imposés et d'un petit nombre d'éléments réflexivement mobilisés. Alfred Schütz distingue

[54] Il s'agit là d'un des facteurs d'émergence de la « société du risque » qui mène à « système de non-responsabilisation organisée » (Beck 1988). L'avènement d'une société d'expert est ainsi le terreau sur lequel se développe ce que Gudrun Lachenmann nomme des *Systèmes d'Ignorance* [*Systeme des Nichtwissen*] qui répercutent finalement l'autonomisation de certaines sphères de connaissance. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à l'indifférence.

trois types de connaissances : les connaissances « fondamentales » [*Grundwissen*], les connaissances routinières [*Routinewissen*] et les connaissances « spécifiques ». Nous les aborderons successivement.

2.2.2.1. Les connaissances fondamentales

Un certain nombre d'éléments profondément ancrés dans le stock de connaissance n'apparaît jamais à la conscience[55]. Ainsi, quelle que soit la situation dans laquelle l'individu se trouve, celui-ci est limité par le cadre spatiotemporel qui encadre cette situation. L'individu obéit donc toujours à ce qu'Alfred Schütz appelle « le temps du monde » [*Weltzeit*] c'est-à-dire à l'historicité du monde qui lui est imposée. C'est le principe du *first things first* : je dois par exemple d'abord attendre que mon ordinateur soit sous tension, avant de pouvoir l'allumer (SDL, p. 288). Malgré « l'incongruence » (SDL, p. 151) entre le temps du monde, le temps biologique, le temps social et le temps intérieur –il n'y a pas superposition nécessaire entre le temps tel que l'individu le vit, et le temps tel qu'il se structure objectivement-, l'individu est toujours soumis au temps du monde qui constitue une transcendance de sa *Lebenswelt.* Ainsi, l'individu peut revenir dans le temps en se souvenant par exemple la dernière rencontre avec sa mère, il ne pourra néanmoins pas « revivre » la chose, revenir réellement dans le passé[56]. Outre la temporalité, la spatialité est une autre dimension qui encadre mes connaissances, elle s'organise en prenant le corps comme point de référence. Il est le centre à partir duquel s'appuie l'ensemble de mes perceptions et à partir duquel s'organise ma *Lebenswelt*. Mon corps fonde un en haut, un en bas, une droite et une gauche qui constituent la structure de base à partir de laquelle s'organise mon vécu et s'active le reste de mes connaissances. C'est que Schütz et Luckmann nomment « l'invariable assujettissement à la structure ontologique du monde » [unabänderlichen Auferlegtheit der ontologischen Weltstruktur] (SDL p. 153[57]).

[55] C'est ici que les sciences cognitives entrent en résonance avec la sociologie issue de la phénoménologie. Le mode « infraconscient » de la connaissance peut être décrit en terme neuronal. Cette question ne nous intéressant que de manière marginale, nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-Pierre Changeux, *L'homme neuronal* (1983) ainsi qu'à un colloque fort instructif sur le thème du naturalisme en science sociale dont les actes sont en cours de publication (*Le naturalisme en science sociale,* Strasbourg, 4-5-6 Mai).

[56] Il en va de même pour la différence entre le temps social et le temps intérieur. Un élève assistant par exemple à un cours de philosophie durant une heure, pourra avoir l'impression qu'il en a duré trois de plus, il n'en reste pas moins qu'objectivement seule une heure s'est écoulée.

[57] On peut se demander si certaines expériences de « grandes transcendances » telles que la transe ou la fusion mystique n'impliquent pas une redéfinition ponctuelle de cet assujettissement ?

La deuxième limite ontologique est celle de la structure de l'expérience subjective elle-même. Elle est la condition de la possibilité de l'expérience. Ici les limites spatiotemporelles ontologiques que nous venons de décrire sont subjectivées. D'un point de vue spatial, seule une partie du monde est actuellement *à portée* [*in Reichweite*][58], cela conditionne la conception de la situation. Enfin, toute expérience est soumise au monde et aux temps sociaux qui s'imposent à l'individu. Il nous faut revenir en quelques mots sur la théorie schützienne de la transcendance. La conscience individuelle fait régulièrement l'expérience de « barrières » ontologiques. Le temps, l'espace ou la société « limitent » ainsi les possibilités de l'expérience, être confronté à cela revient à vivre la transcendance du monde. On ne peut ainsi revenir dans le temps, être dans deux endroits à la fois, faire exactement la même expérience qu'autrui… Ces diverses expériences de la transcendance peuvent être résumées en trois grands types :

> « Premièrement, chaque fois qu'on a quelque chose qui transcende, ce qui est donné à ce moment-là, comme l'expérience concrète et directe, qui peut être expérimentée de la même manière, on peut parler de petites transcendances, spatiales et temporelles de la vie quotidienne. Deuxièmement, lorsqu'on a quelque chose qui transcende comme le corps d'un autre être ou comme sa vie intérieure qu'on ne peut pas expérimenter directement par soi-même, on peut parler de transcendances intermédiaires, de la vie quotidienne, à condition que ce qu'on ne peut pas expérimenter soi-même directement appartienne néanmoins à la même réalité quotidienne (par exemple des gens comme nous). Troisièmement, lorsqu'une expérience se présente comme pointant vers quelque chose qui non seulement ne peut pas être expérimentée directement (l'expérimentateur demeurant dans la vie quotidienne), mais qui en outre ne fait plus partie de la réalité dans laquelle les choses peuvent être vues, touchées, manipulées par des personnes ordinaires, on peut parler de grandes transcendances » (Luckmann, 1991, p. 129, traduction de Anne-Sophie Lamine, *in :* Lamine, 2008, p. 159).

À la suite de Thomas Luckmann, Anne-Sophie Lamine et Hubert Knoblauch ont fait de cette théorie de la transcendance un point de départ possible de l'étude du religieux contemporain. L'emploi de ce concept permet de sortir d'une définition trop institutionnelle du religieux (Luckmann, 1991 ; Lamine, 2008 ; Knoblauch, 2003, 2006, 2009)

2.2.2.2 Les connaissances routinières

Entre les connaissances fondamentales et les connaissances spécifiques se situe l'univers complexe des connaissances routinières. Celles-ci constituent une grande majorité de nos connaissances. Étant *Taken for granted*, l'individu n'en prend pas conscience, elles s'activent sur le mode de ce que Max Weber appelle la semi-conscience (Weber, 1995 [1921], p. 51). Toutefois, avant d'avoir été routinière, une connaissance fut problématique. C'est-à-

[58] Alfred Schütz distingue en ce sens, le monde à portée [*in Reichweite*], le monde atteignable [*wiederherstellbar*] et le monde hors de portée (SDL, p. 563).

dire non couverte par le stock de connaissance disponible. Ainsi, lors d'une messe, avant de pouvoir répondre « amen » au moment exigé, un individu a dû passer par une phase d'observation qui lui a permis de mobiliser cet élément de connaissance dans les circonstances socialement appropriées. Parmi les connaissances routinières, que Daniel Céfaï nomme « habituelles » (Céfaï, 1998, p. 125), Alfred Schütz distingue les « compétences » [*Fertigkeiten*] qui sont autant d'habilités corporelles tels que marcher, parler…, les « connaissances utiles » [*Gebrauchswissen*] qui nécessitent la médiation du corps et permettent de résoudre des problèmes quotidiens comme se raser, faire une addition et les recettes [*Rezeptwissen*] qui sont des *«* formules pratiques » (Céfaï, 1998, p. 125) qui permettent de résoudre des situations par des savoirs faire qui facilitent, automatisent, l'action. Ces recettes sont souvent frappées du sceau de l'attitude naturelle en ce qu'on les imagine aller de soi. La façon de coudre des vêtements, de nouer un foulard, de fumer le cochon… Il est important de préciser qu'une connaissance ne conserve pas forcément son caractère routinier *ad vitam æternam,* elle peut le perdre si jamais dans une situation nouvelle, ce que je croyais aller de soi ne fonctionne plus. Je prépare par exemple mon café de manière routinière dans une certaine cafetière, le jour où celle-ci tombe en panne et que j'en acquiers une nouvelle, cette routine est remise en question et mes connaissances routinisées ne sont plus valables, il me faut donc trouver une nouvelle routine adaptée aux spécificités de cette nouvelle machine. Pour le sociologue, les connaissances routinières sont d'excellents repères pour appréhender « ce qui va de soi » dans une société donnée. Tout au long de ma recherche par exemple, j'ai pu être surpris par le naturel avec lequel certains jeunes s'exprimaient sur la résurrection de Jésus et comment pour certains autres, cette connaissance était loin d'aller de soi. L'étude de l'organisation des connaissances, entre les éléments routiniers et ceux qui nécessitent un effort de remémoration, permet d'appréhender la conjonction entre une trajectoire biographique spécifique – la résurrection n'est pas un concept qui va de soi, car mes parents ne m'ont pas inscrit au catéchisme- et un phénomène social tel que l'exculturation du christianisme.

2.2.2.3. Les connaissances spécifiques

Elles apparaissent dans de situations « problématiques », c'est-à-dire qui n'ont pas fait l'objet d'une couverture routinière [*Routinemässige Deckung]* (SDL, p. 272). Alfred Schütz distingue les connaissances générales et les connaissances spécialisées qui découlent directement de l'organisation sociale du savoir. Dans le stock de connaissance sur les

religions, nous admettrons qu'une partie des connaissances peut être considérée comme « généralisée » [*Allgemeinwissen*], c'est-à-dire faisant partie du stock social de connaissance partagée par tous (cf. ci-dessous) et qu'une partie est spécialisée [*Sonderwissen]*, c'est-à-dire réservée à ceux qui deviennent des « experts » ou du moins des « citoyens bien informés ». Ces deux idéauxtypes sont avec celui « d'homme de la rue » les trois types de rapport au savoir isolés par Alfred Schütz dans le fameux article *The Well-Informed Citizen, An Essay on the Social Distribution of Knowledge*. « L'homme de la rue » est dominé par la connaissance routinière et se contente de recette toute faite sans chercher à comprendre ce qu'il fait. L'expert accepte un thème pertinent et se focalise sur ce sujet et le citoyen bien informé cherche à obtenir des « opinions bien fondés sur des thèmes qui le concernent sans toutefois le dépasser » (Schütz, 1976, p. 123, trad. de l'A.). Le schéma suivant permet de visualiser une partie de la structure du stock de connaissance.

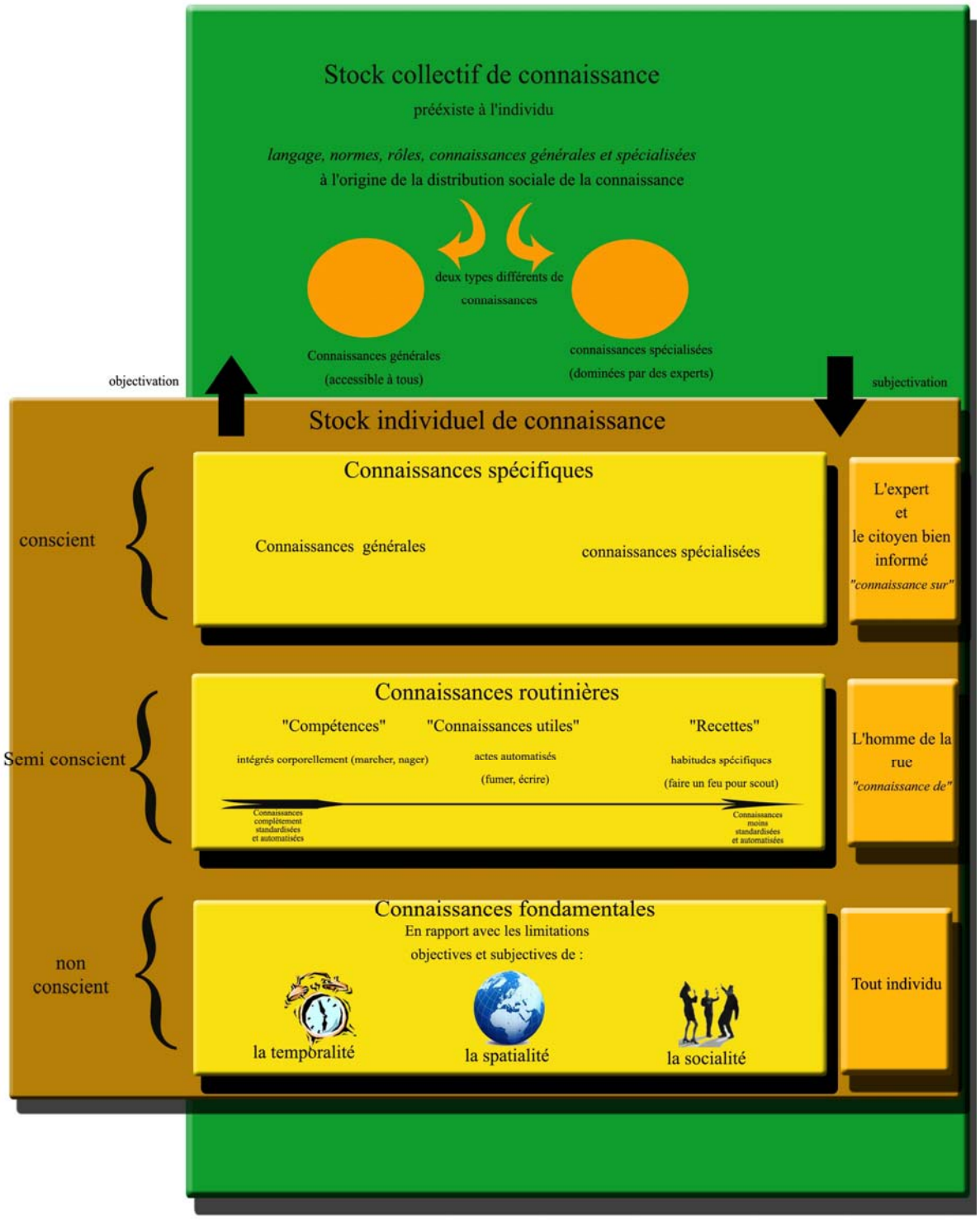


Figure n°5 : Visualisation d'une partie de la structure du stock de connaissance d'après Strukturen der lebenswelt

La question que l'on peut poser dans cette recherche est celle de savoir si le stock de connaissance sur le religieux est soumis, à l'image d'autres types de connaissance – scientifique par exemple –, à une différenciation prononcée des savoirs. En somme, le religieux est-il devenu, par le processus de sécularisation, un domaine de connaissance

spécialisée parmi d'autres, alors qu'il fut au centre de la vision du monde des individus occidentaux durant plusieurs millénaires ?

La distinction entre une connaissance « habitude » et une connaissance « spécialisée » nous amène à reprendre le thème de la mémoire cher à Bergson et Ricœur. En effet, la question de l'activation de la connaissance pose celle de la remémoration, du processus de souvenir. Nous verrons ci-dessous comment Alfred Schütz a réglé cette question à partir des notions de pertinence et de typicité. Il me semble néanmoins que les réflexions philosophiques de Paul Ricœur sont utiles à ce propos. En effet, en reprenant la distinction habitude / mémoire, empruntée à Bergson qui parlait de « mémoire habitude / mémoire souvenir » (Ricœur, 2000, p. 30), le philosophe français met en avant le rapport au temps et au souvenir de l'expérience de la chose remémorée. Dans le cas de l'habitude, on se souvient naturellement, sans référence au passé, dans le cas de la mémoire au contraire, il y a un effort, une recherche du moment passée. Bergson parle aussi de « rappel laborieux » et de « rappel instantané » (*Ibid*., p. 34). Nous pouvons transposer ces réflexions à la question de la connaissance et plus particulièrement à celle des connaissances sur les religions. Dans quel cas une connaissance apparaît sans travail conscient particulier ? Dans quel cas le souvenir nécessite-t-il un travail de mémoire ? Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une socialisation religieuse prolongée facilite la remémoration des éléments de connaissance appris dans ce cadre, ceux-ci étant par exemple reliés à une foi, une émotion particulière. Un individu musulman par exemple, n'aurait pas besoin de se souvenir du moment où il a appris les cinq piliers de l'islam, tant ceux-ci sont fondus dans son stock de connaissance, sa vision du monde, sa manière d'agir. La mémoire souvenir quant à elle est laborieuse, elle nécessite un travail de la conscience, on peut émettre l'hypothèse qu'un adolescent ayant appris par cœur les cinq piliers de l'islam pour une interrogation écrite en histoire, fasse appel à ce type de mémoire pour se les remémorer. La connaissance routinière de Schütz rejoint la mémoire-habitude de Bergson et Ricœur en ce que ces deux concepts mettent en valeur la dimension incorporée et *taken for granted* d'un grand nombre d'activités humaines. La connaissance spécialisée et la mémoire souvenir permettent au contraire d'insister sur la phase laborieuse de l'apprentissage pour laquelle l'individu nécessite une réflexivité. La répartition entre connaissance spécialisée et connaissance routinière permet donc de considérer les logiques sociales et individuelles qui conditionnent l'acquisition et l'incorporation des connaissances.

2.2.3. Pertinence et typicité

L'importance dans cette théorie est donc donnée à la familiarité [*Vertrautheit*] de la connaissance. Celle-ci peut en effet être complètement *incorporée* et ne plus être problématique, ou au contraire se situer dans le domaine du non maîtrisable, du problématique, de ce que les adolescents nomment par exemple « *bizarre*[59] ». Cela dépend principalement de la situation dans laquelle l'individu se trouve et de l'acte qu'il se prépare à réaliser. Selon l'action envisagée, une partie des connaissances me sera imposée et une autre sera choisie afin de réaliser l'action. Par exemple, pour aller communier à la messe, l'individu sait qu'il va devoir se rendre devant le prêtre et pour cela qu'il devra se lever, ce qu'il fait inconsciemment, sur le chemin, il va pouvoir choisir une prière, essayer de faire le silence ou penser au repas qu'il doit préparer pour la belle-famille invitée à midi.

Le fait qu'un thème apparaisse à la conscience, Alfred Schütz l'appelle la pertinence (*Relevanz*), l'organisation de ces pertinences dans le stock de connaissance est appelée structure de pertinence. « Les structures de pertinences articulent et orientent la constitution de nos expériences et de nos actions » (Céfaï, 1998, p. 132). Dans la vie quotidienne, ces pertinences vont de soi et n'atteignent pas la conscience, c'est ce qu'à la suite de Husserl, Schütz nomme « vivre dans les pertinences » (*in-den-Relevanzen-Leben*). Lorsqu'une situation apparaît problématique, l'individu passe de la posture naïve de l'attitude naturelle à la posture réflexive du « regarder vers les pertinences » (*auf-die Relevanzen-Hinsehen)* (SDL, p. 252). Schütz distingue trois types différents de structures de pertinence qui, nous y reviendrons, n'apparaissent jamais à l'état pur, mais toujours entrelacés (*verflochten*). Il s'agit des pertinences thématiques qui font apparaître un thème particulier à la conscience, des pertinences interprétatives qui vont lui donner du sens et des pertinences motivationnelles qui vont l'inscrire dans le parcours biographique de l'individu :

*** Les pertinences thématiques** : Elles agissent lorsqu'un thème apparaît pertinent à la conscience. Ce fait de devenir pertinent peut être **contraint** –parce qu'un enseignant m'a posé une question sur le judaïsme, ce thème apparaît pertinent-, ou **motivé** –je choisis de discuter du conflit israélo-palestinien avec mon ami juif, car j'estime qu'il doit être mieux informé que moi à ce sujet-. Alfred Schütz ajoute aux pertinences thématiques les **pertinences hypothétiques**, lorsque l'individu ne sait pas comment définir une situation –Si par exemple je n'ai jamais pénétré dans une mosquée et que je m'y rends pour la première fois, je ne saurais pas exactement comment je dois me comporter-.

[59] Sur l'emploi de la notion de bizarre, nous renvoyons à notre analyse dans le chapitre consacré à l'islam.

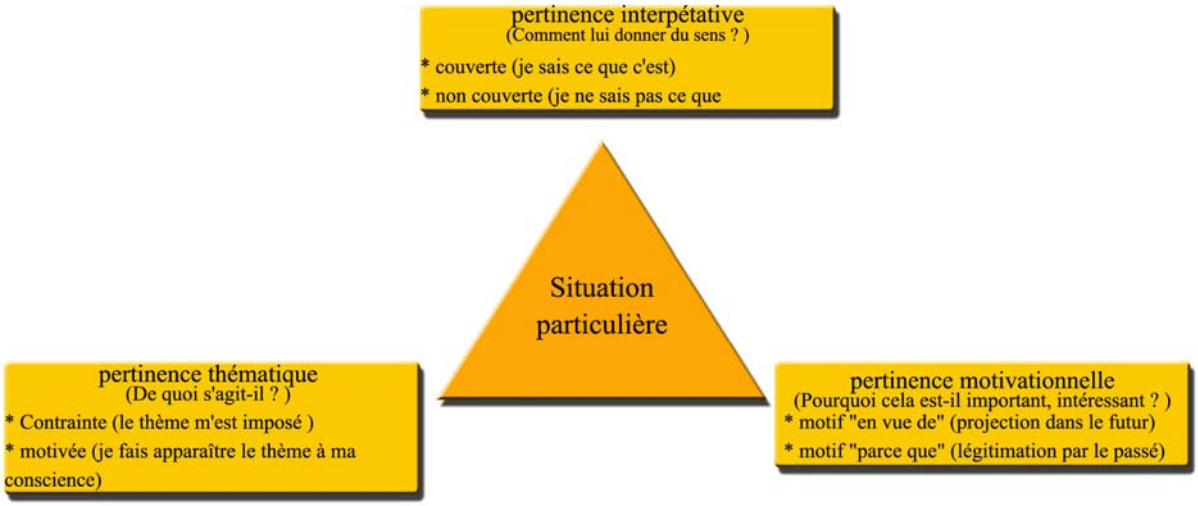
* **Les pertinences interprétatives** : Elles permettent de donner du sens à un thème. Ce thème peut être entièrement couvert par mes éléments de connaissance – par exemple, je n'ai aucun problème à dessiner Adam et Eve, car je vois très bien à quoi ils ressemblent-. Dans ce cas, Alfred Schütz parle de « couverture routinière » du thème par le stock de connaissance (SDL, p. 273). Dans le cas d'une non-couverture d'un thème par un stock de connaissance –on me demande par exemple ce qu'est une kippa-, l'individu cherche généralement la réponse la plus probable à son problème – Dans plusieurs entretiens par exemple, les jeunes Allemands confondent le mot *kippa* et le mot *Barkeeper* (Barman). On peut interpréter cette confusion à partir des pertinences interprétatives : On confond ainsi kippa et *Barkeeper* car dans les structures de pertinence de certains jeunes, le mot kippa ne correspondant à aucune signification connue, *Barkeeper* devient la signification probable la plus proche.-

On touche par cet exemple à la question de la "typicité".Lorsque j'interprète une situation en faisant référence à une expérience présente dans mon stock d'expérience, je suppose une certaine similarité entre elles. Schütz distingue en ce sens le « pareil » du "semblable". Un exemple issu de mes entretiens nous permettra de mieux comprendre cela. Le ramadan est relativement bien connu des jeunes. Toutefois, j'ai pu constater l'existence de deux types d'interprétations différentes. Pour certain, le ramadan est le " carême des musulmans", dans ce cas, l'adolescent affirme que le carême et le ramadan sont "semblables" mais ne sont pas "pareils", ils conservent une identité propre due dans cet exemple à la confession de chacun de ces évènements. Au contraire, un certain nombre de jeunes confondent le concept de résurrection et celui de réincarnation, affirmant à l'image de Antje que « la résurrection c'est comme Jésus, on se transforme en un animal ou une autre forme de vie ». Ici la résurrection et la réincarnation sont « remplies » de la même signification, ils sont donc typiquement "pareils".

* **Les pertinences motivationnelles** : Elles font le lien entre les pertinences thématiques et interprétatives. Elles permettent d'inscrire le comportement dans une planification à court, moyen ou long terme. Elles sont à l'origine de l'intérêt pragmatique de l'acteur. Pour qu'un thème apparaisse pertinent et qu'il soit interprété, il faut avant tout que ce processus soit motivé. Ainsi, un individu ayant prévu de préparer son repas puis de dîner, peut être interrompu par un appel téléphonique impromptu qui change la hiérarchie de ses plans. Ces changements de plan sont initiés par les pertinences motivationnelles. Plus généralement, Schütz explique qu'elles sont le reflet de la trajectoire biographique de l'individu. Elles peuvent ainsi emprunter un motif « en vue de », dans le cas ou l'acte s'inscrit dans un objectif

tourné vers le futur – je prie en vue du jugement dernier –-, ou « parce que » dans le cas ou l'acte fait référence à une expérience antérieure – je prie parce que j'ai pêché - (SDL, p 286).

Les structures de pertinence que nous venons de présenter ne doivent pas être conçues comme distinctes les unes des autres. Dans le flux de la conscience, elles s'entrelacent largement, ce qui les rend souvent impossibles à distinguer les unes des autres. Un exemple nous permettra de mieux comprendre comment ces trois types de pertinence s'articulent dans le flux de la conscience. Durant un entretien sociologique, je montre une photo du pape à un adolescent et je lui demande de me décrire ce qu'il voit. Il accepte tout d'abord de répondre à la question, car un certain nombre de motivations l'y pousse : il a accepté de participer à un entretien et il sait que cela « l'oblige » à répondre, il veut briller intellectuellement devant le sociologue, il ne veut pas avoir honte devant ses camarades, il a toujours rêvé de participer à un entretien… Il existe donc toute une « chaîne de motivations » (SDL, p. 291), qui le pousse à réaliser l'action. C'est ce qu'on appellera *une pertinence motivationnelle*. En même temps, le thème « regarder une photo et deviner ce qui se trouve dessus » lui est imposé. Il s'agit donc d'une *pertinence thématique contrainte*. Le jeune s'interroge alors sur ce que la photo représente. Il constate que le personnage sur la photo porte un petit chapeau, cet indice lui permet d'interpréter cette photo à l'aide d'un élément de son stock de connaissance en affirmant : « il s'agit d'un juif ». En effet, ayant reconnu le chapeau du pape comme une kippa et sachant que seuls les juifs portent une kippa, il interprète le personnage sur la photo comme juif. Il s'agit ici d'une *pertinence interprétative couverte* par le stock de connaissance de l'individu.



La théorie d'Alfred Schütz constitue une approche féconde de la connaissance. Il me semble que cette théorie pragmatique, s'applique idéalement à l'interprétation de donnée sociologique. Cette théorie nécessite une approche méthodologique qualitative pour son emploi. La question herméneutique est en effet au centre des problématiques schützziennes : comment puis-je connaître le raisonnement suivi par un individu lorsqu'il mobilise une connaissance, quelles structures de pertinences sont à l'œuvre ? Je suis persuadé qu'en proposant des interprétations de second degré[60], en analysant les thèmes, les confusions, les « formules » redondants dans ses entretiens, le sociologue est capable de recomposer partiellement le stock de connaissance de l'individu et les pertinences qui l'organisent. Autrement dit :

> « Les objets de pensée construits par les sciences sociales ne se réfèrent pas à des actes uniques d'individus uniques agissant dans une situation unique. Grâce à des dispositifs méthodologiques particuliers [...] le chercheur en sciences sociales remplace les objets de pensée du sens commun en se référant à des évènements uniques en construisant un modèle d'une portion du monde social à l'intérieur duquel seuls les évènements typifiés se produisent, évènements qui se rapportent tous au problème particulier que le chercheur examine. » (Schütz, 2008, p 44)

L'étude du stock de connaissance des adolescents sur les religions permettra de faire le lien entre le stock individuel de connaissance des adolescents et le stock social de connaissance sur les religions en France et en Allemagne. La théorie schützienne permet de focaliser l'analyse sur la question du sens accompagnant la connaissance. En postulant « la perte de culture religieuse », certains acteurs du monde scientifique, politique ou pédagogique affirment la disparition de la religion du stock collectif de connaissance. On pourrait ainsi se contenter de décrire le plus objectivement possible les éléments composant ce stock de connaissance mais je crois que la sociologie issue de la phénoménologie permet d'accéder en plus au sens accordé à ces éléments et ainsi de relier ces éléments de connaissance à la biographie de chacun de ces individus En partant de leurs connaissances, j'espère pouvoir décrire au plus près les connaissances qu'ils ont sédimentées sur les religions et les pertinences qui les organisent. Enfin, d'un point de vue méthodologique, la théorie d'Alfred Schütz heurte le sociologue sur un point fondamental : dans la mesure où une grande partie des connaissances est routinisée, c'est à dire semi-consciente, comment le sociologue peut-il y accéder ? Comment arriver à faire verbaliser des connaissances « allant de soi » ? Nous aborderons ce problème en décrivant dans un premier temps notre population d'étude puis en

[60] Schütz développe la question des constructions de deuxième degré dans son article intitulé « sens commun et interprétation scientifique », traduit dans le recueil *Le chercheur et le quotidien* (Schütz, 2008, p. 7-63).

décrivant la méthodologie mise en place pour cerner les stocks individuel et social de connaissance sur les religions

Deuxième chapitre : Choix de la population d'étude

La population étudiée dans ce travail a été choisie pour répondre au mieux à l'analyse du stock de connaissance sur les religions qui nous occupe ici. Plusieurs facteurs ont donc logiquement décidé de la construction de cette population. Des facteurs géographiques tout d'abord : la situation spatiale de l'individu influe-t-elle sur ses connaissances ? Qu'ils vivent en milieu urbain ou rural impacte-t-il sur celles-ci ? Vivre d'un côté ou de l'autre du Rhin engendre-t-il des différences dans le stock de connaissance ? Des facteurs générationnels ensuite : en quoi le fait d'être adolescent influence-t-il la construction d'un stock de connaissance ? Et enfin des facteurs culturels et religieux de l'autre en se demandant à quel point l'identité culturelle et religieuse d'un individu influe-t-elle sur ses connaissances ? Dans ce chapitre, j'exposerai donc les raisons qui m'ont amené à choisir des adolescents de 15 ans comme population d'étude et les raisons qui m'ont amené à comparer cinq régions spécifiques de la France et de l'Allemagne.

1. Les adolescents, Lebenswelt et identités religieuses

« Jugend ist Trunkenheit ohne Wein »
(Goethe, West-Östlicher Divan)

Réaliser des entretiens auprès d'adolescents ne va pas de soi, on pourrait en effet penser qu'un fossé trop grand sépare le sociologue de sa population d'étude (cf. chapitre 3). Cette question d'ordre méthodologique ne doit pourtant pas occulter le fait central qui est que le discours sur la perte de culture religieuse se concentre sur la population adolescente. Il était donc évident de se concentrer sur cette population. Plus encore, en tant que génération d'adulte en devenir, les adolescents sont en première ligne du changement social. C'est ce que le sociologue allemand de la jeunesse Helmut Schelsky, reprenant le concept de « génération » de Mannheim, explique en 1963 « [L'adolescence est] le passage du rôle à part entière de l'enfant, au rôle de l'adulte, aujourd'hui pensé comme cadre général et définitif » (Schelsky, 1957, p. 17, trad. B.M.). Ce passage voit s'opposer deux « horizons de comportement » (*Verhaltenshorizonte) (Ibid.,* p. 36*)*, celui de l'enfance et celui de l'âge adulte, qui diffèrent structurellement. Cette dynamique conflictuelle expliquerait en partie les changements sociaux. Le public de collégiens m'intéresse particulièrement, car il se situe en

France tout comme en Allemagne, dans l'espace ambigu séparant une évidente autonomie culturelle, d'une contrainte forte des systèmes familiaux et scolaires[61].

Tout au long de ce chapitre nous allons chercher à pénétrer à la fois dans ce qui constitue l'expérience quotidienne des adolescents français et allemands, à partir de diverses recherches en sociologie de l'éducation et de la jeunesse. Il est difficile de résumer et de généraliser en quelques pages la complexité du *monde-de-la-vie* de la population qui nous occupe. Ne faudrait-il d'ailleurs pas parler de populations au pluriel, tant il semble que rien n'oppose plus un adolescent fréquentant un établissement bien côté du 16e arrondissement parisien, d'un adolescent allemand habitant une petite ville du Brandenburg à la frontière germano-polonaise ? Nous essayerons donc ici de dresser un portrait des éléments saillants qui composent la vie quotidienne des adolescents français et allemands entre 2006 et 2009, période lors de laquelle j'ai réalisé mon terrain. Cette description permettra de donner un aperçu le plus fidèle possible de l'état de la recherche à leur sujet.

1.1 Jeunesse, puberté, adolescence, mise au point épistémologique

Nous pouvons rappeler avec Foucault que toute société classe, typifie et finalement ordonne sa population[62]. Olivier Galland rappelle ainsi que « La stratification par âge d'une société, si l'on entend par là l'organisation des attributs et des rôles sociaux selon l'âge, ne correspond que fort peu à une échelle naturelle et bien davantage à une échelle sociale. » (Galland, 2001, p. 103). Les adolescents n'ont pas toujours été ce qu'ils sont aujourd'hui. Les auteurs de l'ouvrage au titre évocateur *L'adolescence n'existe pas* expliquent ainsi que la jeunesse et plus particulièrement l'adolescence sont des constructions de toutes pièces organisées par une société d'adultes inquiète des turbulentes générations (Huerre *et al*, 1997). Ils critiquent les fluctuations de la définition, souvent implicite dont l'adolescence fait l'objet. Ce concept varie au gré des transformations sociales, d'un âge de l'attente tel que l'historien Philippe Ariès l'a décrit sous l'Ancien Régime « le jeune ne devient adulte que lorsqu'il prend

[61] Ces informations seront étayées dans la partie consacrée aux médias. Elles s'appuient sur les enquêtes quant aux consommations médiatiques et culturelles des adolescents (Octobre, 2004, 2009 ; Pasquier, 2005 ; Donnat, 2005).

[62] L'auteur de *Surveiller et punir* exprime par exemple la logique de classement des élèves comme technique de pouvoir et d'organisation de la société : « L'organisation d'un espace sériel fut une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire […] En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Il a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser... » (Foucault, 1975 pp.148-149).

la place de son père » (L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, cité par Galland, 1990, p. 11), à un âge d'affirmation de soi aujourd'hui, l'adolescence est bien une construction sociale, elle n'est effectivement qu'un « mot[63] ».

Le fait que l'adolescence soit une construction ne doit pas empêcher son usage. Nous reprendrons avec Olivier Galland la distinction entre jeunesse et adolescence. Celui-ci expliquait en 1990 l'apparition de la jeunesse en ces termes : « On n'assiste pas seulement à une translation des seuils de passage […], mais à l'apparition d'un âge intermédiaire entre ces deux âges de la vie bien définis que sont l'adolescence et l'âge adulte » (Galland, 1990, p. 540). Pour lui, la jeunesse permet de faire le lien entre deux âges, deux statuts complètement différents, l'enfance et l'âge adulte. Le sociologue de la jeunesse refuse de penser ces différents états en terme de discontinuité, il insiste au contraire sur le fait que :

> « La jeunesse n'est pas une parenthèse, elle établit plutôt une continuité entre deux âges de la vie, l'adolescence et l'âge adulte, qui étaient clairement opposés autrefois : continuité à la fois parce que les différents attributs de l'âge adulte sont rassemblés par étapes sur une durée de plusieurs années ; continuité aussi parce que chaque étape se fragmente en plusieurs situations qui établissent une transition progressive entre le point de départ et le point d'arrivée » (Ibid., p. 635).

Ces passages par différents rôles, par différents états ne sont pas vécus dans une pleine conscience par les acteurs eux-mêmes. Les changements s'imposent à eux, et ceux-ci sont avant tout corporels. C'est là un point sur lequel on peut insister tant les sociologues oublient trop souvent, par pudeur ou par habitude paradigmatique, la question du corps. Cet oubli est d'autant plus criant dans la sociologie décrivant les adolescents. Contre une conception « sursocialisée », « oublieuse des sens » et « biophobe », Sybille Hübner-Funk affirme à ce propos l'importance d'un tournant somatique dans la sociologie de l'adolescence (Hübner-Funk, 2003, p. 9-11). Le corps de l'adolescent qu'il soit objet de soin ou de dégoût est au centre de « l'attention à la vie » de celui-ci[64]. Les transformations du corps sont objets de discussion et l'affirmation ou la dissimulation de celui-ci font partie des marqueurs identitaires essentiels de l'adolescence. C'est certainement l'anthropologue David Le Breton qui a le mieux décrit cela : « Version adolescente de l'objet transitionnel de D. W. Winnicott,

[63] L'affirmation de Pierre Bourdieu affirmant que la jeunesse ne serait qu'un mot (Bourdieu, [1984] 1992, pp.143-154) trouve un écho intéressant dans la sociologie allemande. En 1975 Scheuch affirmait en effet *« Die Jugend gibt es nicht »* (la jeunesse n'existe pas), en décrivant la pluralité des *Cliquen* (cliques, bandes) (Scheuch, 1975). Il expliquait alors déjà qu'il faut parler de jeunesses au pluriel.

[64] Chez Alfred Schütz, « l'attention à la vie » résume la clarté de la conscience pouvant évoluer selon la réalité dans laquelle se trouve l'individu. Chaque réalité est caractérisée par une « attention à différente à la vie » (Schütz, 2008, p. 132).

le corps ainsi utilisé n'appartient ni au soi ni au non-soi, à la fois proche et à conquérir, il est l'organe de la transition, le lien fondamental au monde, usé comme d'un instrument pour franchir le passage » (Le Breton, 2005, p. 594). Le sociologue ne peut ignorer ce facteur lorsqu'il demande à des adolescents de se confier, en face à face, dans la mise en présence de deux corps (ou plus) qui se répondent. Le logocentrisme sociologique peut faire oublier cette dimension, j'ai essayé de la garder à l'esprit lors des entretiens.

Nous appellerons donc nos élèves de troisième Français et Allemands des « adolescents », ce qui ne nous empêchera pas d'avoir recours au terme générique de « jeunes » pour des raisons évidentes de commodité. Cette mise au point sémantique nous permet à présent d'étudier ce qui constitue l'une des réalités les plus importantes de la *Lebenswelt* des adolescents : l'école.

1.2. Des collèges d'élites au ZEP, pluralité de l'expérience collégienne[65]

Comme Sylvie Octobre le rappelle, les adolescents passent près de 1000 heures par an sur les bancs de l'école (Octobre, 2004, p. 20). On peut donc considérer un collégien comme un individu à qui on demande d'apprendre. Les élèves de troisième française et de neuvième allemande qui font l'objet de ce travail diffèrent à bien des égards sur cette question. La première différence notable est institutionnelle. Les élèves français que j'ai interrogés n'ont pas encore passé le cap de l'orientation alors que les élèves allemands sont orientés depuis trois ans. Selon le Land, ils ont dû, dès la sixième, décider d'intégrer une *Hauptschule* au caractère technique, une *Realschule* professionnalisante ou le *Gymnasium* qui forme aux longues études. En France, l'instauration en 1975 du collège unique se fixait comme objectif d'éviter que « la quête de la distinction » passe par une orientation trop précoce. Cette réforme semble avoir surtout eu comme conséquence, le déplacement de cette quête du choix du collège vers le choix des filières[66]. L'expérience du collégien dépend donc étroitement de son

[65] Pour des raisons de style, j'emploierai génériquement le terme « collège » pour parler du collège français et du *Sekundarstufe* allemand. Concernant les divisions institutionnelles en Allemagne entre Haupt-, Realschule et Gymnasium, nous renvoyons au chapitre présentant le terrain en Allemagne. Nous proposons ici une courte description du « métier de collégien ».

[66] Ainsi, Olivier Galland rappelle que 78 % des enfants de cadres et d'enseignants accèdent à un cycle long contre 32 % des enfants d'ouvriers. (Cf. Galland, 1990, p. 46). Un rapport de 2007 sur les sections scientifiques signale cette inégalité : « Les bacheliers scientifiques présentent des caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui les distinguent nettement de la moyenne. Outre qu'il s'agit plus souvent de garçons, malgré l'augmentation constante des filles, ils sont plus souvent issus de milieux favorisés (quatre sur dix sont enfants d'enseignants, de cadres ou de chefs d'entreprises contre trois sur dix en L et ES) et plus diplômés que la

curriculum et du prestige de celui-ci. Les adolescents eux-mêmes sont d'ailleurs conscients de ces inégalités. Gerrit et Tanzu élèves d'une Realschule berlinoise d'un quartier défavorisé m'expliquent par exemple légèrement désabusés :

> [Berlin, Realschule Tempelhof, zone urbaine, milieu populaire][67]
> B.M. : C'est quoi la différence entre une Realschule et un Gymansium ? ça n'existe pas en France
> Gerrit : Le Gymnasium c'est pour…
> Tanzu : …les malins [schlauen]
> Gerrit : oui
> Tanzu : La Real c'est pour les moyens et la Haupt…
> Gerrit : … Pour les nuls, il y aussi les sonderschule pour les jeunes qui ne font que se taper et pour les filles qui font rien à l'école… qui sont handicapées

La seconde différence flagrante entre la France et l'Allemagne est une différence d'ordre pédagogique. Anne Dussap-Köhler rappelle que l'éducation allemande contemporaine s'est construite suite au traumatisme de la Seconde Guerre mondiale : « C'est à partir de cette réflexion qu'est né, notamment avec le pédagogue Nohl, un courant pédagogique construit autour de la relation entre "éduqué et éduquant" qui sert de base encore aujourd'hui à l'approche pédagogique. La base de l'éducation est la relation personnelle - ou relation de confiance - entre un adulte et un futur adulte » (Dussap-Köhler, 2002). La pédagogie proposée par l'Éducation nationale française est beaucoup plus tournée vers le respect du professeur et l'apprentissage[68]. Il existe donc un large fossé séparant l'expérience scolaire des jeunes Français de celle des jeunes Allemands.

Être collégien c'est aussi être soumis à un cadre contraignant qui, s'il n'est pas une institution totale (sauf dans le cas des internats), impose un emploi du temps, des programmes, une manière d'être, des valeurs contre lesquels tout manquement est sanctionné. Les sanctions sont d'ordre disciplinaire (rappel à l'ordre, heure de colle) ou scolaire (notes, évaluations). Les adolescents interrogés semblent avoir parfaitement intégré les règles qui régissent l'école. Les jeunes français m'expliquaient souvent que la loi de 2004 contre les signes religieux ostentatoires est juste, car elle oblige les élèves musulmanes à se conformer au règlement interne interdisant les casquettes et autres couvre-chefs. Chez une majorité d'adolescents, les règles propres au collège sont intériorisées et font partie de « ce qui va de

---

moyenne (plus des trois quarts des parents ont au moins le baccalauréat contre moins des deux tiers en L et ES) » (Moussa, Peretti, Secretan, 2007, p. 10). Ce constat est amplifié dans les filières techniques.

[67] Les noms de collège ainsi que les prénoms des adolescents ont été anonymisés. Pour plus d'information sur le milieu d'origine des adolescents et sur leur religion le lecteur pourra se référer à la fiche récapitulative en annexe (annexe n°3). De même l'ensemble des citations d'entretiens réalisés en Allemagne a été traduit par moi-même.

[68] François Dubet a pu décrire les difficultés de l'institution scolaire confrontée à une remise en cause de ses principes pédagogiques : « on ne peut plus enseigner bêtement » exprime ainsi des professeurs confrontés à des adolescents qui ont « désacralisés » l'institution. (Dubet, 2002, pp. 130-168).

soi ». De même, le système d'évaluation permanente des élèves fait partie du quotidien de ces adolescents « plus instrumentaux et plus calculateurs » (Dubet, 2002, p. 139) qui cherchent à ajuster au mieux le ratio travail/loisir. Les évaluations constituent le fondement de l'institution méritocratique et crée une distinction évidente entre bons et mauvais élèves[69].

Une autre ligne de démarcation traverse le collège, il s'agit de celui du genre. L'expérience du collégien diffère de celle de la collégienne. L'adolescence est l'âge de la puberté et de l'exacerbation des différences sexuelles, les représentants de chaque sexe se fréquentent encore peu ce qui n'empêche pas le collège d'être le lieu de l'apprentissage de la « cohabitation des sexes ». Sylvie Octobre insiste sur le rapport entre genre et réussite scolaire : celle-ci explique que les échecs scolaires apparaissent plus aux parents quand il s'agit de leurs fils que de leurs filles : « ces traits rappellent combien la réussite scolaire est indexée sur l'adéquation entre, d'une part, les modèles culturels sous-tendant les comportements féminins, inhérents à l'organisation traditionnelle des rapports de sexe et, d'autre part, les injonctions scolaires et les attentes des maîtres et professeurs » (Octobre, 2004, p. 43).

Le collège s'appuie donc sur une organisation prédéterminée sur laquelle les élèves ont peu voire aucune prise[70]. Cette organisation s'ajuste autour d'un curriculum que l'on peut définir comme « l'ensemble des situations pédagogiques vécues par un "apprenant" au cours d'un cursus donné » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, p. 130). Le curriculum construit des schèmes de pensée et fait une sélection dans le savoir. Cette sélection aboutit à la construction des programmes français et des *Lehrpläne* allemands. Le curriculum permet de normaliser l'idée de classement et permet la comparaison interindividuelle, il admet de même une hiérarchie implicite entre les différentes matières. Le jeu du poids horaire et des coefficients est ici particulièrement important, les jeunes en font d'ailleurs une spécialité qui voit les partisans du moindre effort, armés de leur calculette, chercher à trouver la combinaison de notes la plus rentable. Une grande partie de la *Lebenswelt* des adolescents est donc soumise à des règles du jeu strictes édictées par l'institution scolaire et par les professeurs qui la

[69] La définition sociologique du concept de méritocratie est très sensible aux paradigmes dominant la sociologie. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten ont ainsi très bien décrit le passage de la croyance en l'école républicaine et démocratique de Durkheim à la critique marxienne d'une école reproduisant les inégalités sous couvert de la méritocratie. (chap. *L'évolution des analyses théoriques sur l'école*, in Duru-Bellat, Van Zanten, 1999)

[70] La structure organisationnelle du collège s'est certes démocratisée. On peut toutefois parler d'une démocratisation de surface. L'étude de conseils de classe amène par exemple Mabilon-Bonfils et Calicchio à insister sur l'inégal rapport de force à l'œuvre en son sein : « Dans ces jeux de pouvoir, tous les acteurs n'ont pas la même chance de voir leur stratégie être pourvue d'effets et aboutir, car ils ne sont pas tous dotés des mêmes ressources "mobilisables" dans la négociation. » (Mabilon-Bonfils, Calicchio, 2004, p. 15)

représentent. On ne peut d'ailleurs minimiser l'importance du professeur chez les adolescents. J'ai remarqué à plusieurs reprises dans mes entretiens à quel point « le professeur fait la matière ». Une professeure d'éthique à Berlin m'expliquait par exemple sa souffrance face à la concurrence d'un jeune et beau pasteur dont le succès tenait selon elle de la concurrence déloyale.

Dominique Pasquier affirme qu' « aujourd'hui le collège attire l'attention, souvent de façon répulsive [...] il est de ce fait un laboratoire social particulièrement intéressant pour travailler sur les notions de culture. ». Je confirmerai cette affirmation tout en insistant sur la pluralité de l'expérience collégienne : « Les dimensions de l'expérience se séparent et s'autonomisent. [...] Les principes de justice se multiplient, la réciprocité l'emporte sur la loi, la motivation personnelle cesse d'être le simple reflet des attentes des adultes. » (Dubet, Martucelli, 1996, p. 145). Les élèves construisent une distance à l'école, l'obéissance n'est plus la forme hégémonique de la relation à l'institution. Néanmoins derrière ces changements se cache une grande diversité d'expériences. Nous venons de décrire à grand trait les piliers de l'expérience collégienne : le type d'école, la pédagogie, le professeur, le genre. Toutefois, il convient de revenir plus précisément sur l'un des facteurs prépondérants de cette expérience : le cadre scolaire. Il est certainement le fait le plus flagrant de l'enquête en sociologie de l'école. Passer la clôture métallique d'un collège de ZEP ou se courber sous le proche, majestueux, d'un collège d'élite parisien, sont des expériences extrêmement différentes d'un collège pourtant unique. C'est pourquoi je propose d'aborder les différents collèges qui ont fait l'objet de cette enquête en les séparant en quatre types. Les collèges de quartier populaire, les collèges « d'élite », les collèges « mixtes » et les collèges de zone rurale.

1.2.1. Le collège de quartier populaire[71], ethnicité et pluralité

Les sociologues ont largement investi le terrain des collèges dits « difficiles ». Ce catalyseur des problèmes posés par l'immigration et la concentration de ces populations dans les mêmes quartiers peut être étudié à partir de différents paradigmes. Le premier, d'origine

[71] Il est extrêmement difficile de « nommer » ces collèges sans tomber dans le misérabilisme. Michel Kokoreff affirme ainsi « qu'il est devenu impossible d'utiliser un vocabulaire neutre pour désigner les quartiers les plus pauvres situés à la périphérie des villes, car immédiatement sur-signifiant. » (Kokoreff, 2007, p. 86). Face à cette difficulté, nous préfèrerons parler de quartier populaire, qui malgré la diversité de ce que l'on peut mettre derrière le terme « populaire », reflète au mieux, les origines de ses habitants.

marxienne, insiste sur la domination bourgeoise du système scolaire et sur les difficultés de la culture des classes populaires à faire sienne les normes scolaires. Dans cette lignée nous pouvons signaler les travaux de Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1971), le travail classique de François Dubet *La galère, jeunes en survie* (Dubet. 1987) ou l'ouvrage plus récent d'Yves Careil, *L'expérience des collégiens* (Careil, 2007).

Une autre approche peut être située dans la continuité critique des travaux précédents. Elle est cependant plus influencée par les *Cultural Studies* et l'école de Chicago. Employant souvent une méthode ethnographique, ces auteurs cherchent à montrer la créativité à l'œuvre dans les subcultures et les quartiers de relégation sociale. On peut ici situer l'ouvrage ethnographique de David Lepoutre, *Coeur de Banlieue* (Lepoutre, 1997). Un autre courant, proche du constructivisme et du cognitivisme s'intéresse particulièrement aux savoirs. Deux ouvrages de François Baluteau s'inscrivent dans cette tradition : *Les savoirs au collège* et *École et changement, une sociologie constructiviste du changement scolaire* (Baluteau, 1999, 2003). Dans une approche plus critique, l'équipe ESCOL a produit un grand nombre de recherches dont : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs (*Charlot *et alii*, 1992).

Enfin, certains travaux préfèrent recourir au paradigme de l'ethnicité. Je me rapprocherai de cette conception qui « désigne la production et l'activation de certaines formes d'identité communautaire au cœur des sociétés modernes » (Lorcerie, 2003, p. 11). Parmi les différents paradigmes que je viens de mentionner, il est le seul à laisser une place aux modalités de construction identitaire basées sur une appartenance (soit-elle imaginée) à un peuple, une nation, une ethnie ou une religion[72]. Ces travaux partent du constat que les jeunes d'origine étrangère se concentrent dans certains quartiers. Ainsi, selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale en 1997, ceux-ci sont 17% d'une classe d'âge en moyenne, mais 45% en Seine St Denis et 30% à Paris (Lorcerie, 2003, p. 180). Ces zones d'habitation sont conçues comme des zones de relégations autant par ceux qui ne l'habitent pas que, par contagion, par ceux qui l'habitent. Dans un jeu de simulation, Hubert Cukrowicz a par exemple demandé aux jeunes de se positionner géographiquement dans un immeuble fictif. Les jeunes d'origine maghrébine se sont placés près des Français « de souche » sans que l'inverse soit vrai (Cukrowicz, 1993, p. 380). Le paradigme ethnique permet donc d'isoler les enjeux de l'assignation réciproque d'un « nous » et d'un « eux », parfois ethnique, parfois

[72] Pour une approche historique et théorique de l'approche de l'école en terme d'ethnicité je renvoie au Rapport de Françoise Lorcerie pour le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) intitulé « *école et appartenances ethniques, que dit la recherche ?*» (Lorcerie, 2004)

religieuse souvent floue et indéterminée qui fera l'objet d'une étude plus précise dans le chapitre consacré au christianisme.

Extrait du carnet de terrain

Strasbourg, le 26/02/2008

La pertinence du paradigme de l'ethnicité m'est apparue lors de la retranscription d'un entretien. Alors que j'avais quitté la pièce où se trouvaient six adolescents du collège Picasso, collège strasbourgeois « sensible », les élèves profitèrent de l'occasion pour s'amuser avec le microphone, toujours en marche. Leur premier réflexe fut justement d'activer leur ethnicité en affirmant sur le ton de l'humour et dans une joyeuse cacophonie :

Mahad : je viens de la Somalie
Elda : Vive la Turquie
Najim : Vive le Maroc
Satou : Gambie en force

Chacun de ces quatre adolescents s'affirmait à partir de la nationalité de ses parents. Durant le reste de l'entretien, Mahad, immigré somalien a souvent fait l'objet des moqueries de ses camarades qui le comparaient aux pirates somaliens qui faisaient alors la une de l'actualité. De même, Elda, Turque alévie, fit l'objet d'une stigmatisation presque systématique – et relativement gênante pour le sociologue – de la part de ses camarades sunnites. Lors de l'écoute de l'entretien, je fus marqué par le naturel avec lequel les jeunes choisirent de s'appuyer sur des affirmations ethniques pour dire quelque chose d'eux et laisser une trace dans le magnétophone. Le ton désinvolte sur lequel ces jeunes ont parlé correspond à cette « *limite ludique* » des désignations ethniques dans l'interaction, qui doivent rester une plaisanterie pour être légitimes (Felouzis, Liot, Perroton, 2005).

Pour lutter contre la ségrégation urbaine des banlieues, des politiques de discrimination positive sont mises en place. Dès 1981 apparaissent les premières ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) dont le succès sémantique (on parle aujourd'hui de ZEP pour parler des « zones sensibles ») dépasse largement leur efficacité. La mise en place de ces politiques n'améliore en effet visiblement pas les résultats des établissements concernés ou, pour être plus exact, ces politiques semblent profiter uniquement aux meilleurs élèves de ZEP (Meuret,

1994). Finalement, on peut se demander « si elle [la politique de discrimination positive] n'est pas passée d'une logique de lutte contre l'échec scolaire et des inégalités scolaires, à une logique dans laquelle elle n'est pensée que comme le volet scolaire d'un dispositif global de gestion des quartiers en difficulté. » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, p. 104). Les réformes de cette politique furent nombreuses, 1984, 1990 et 1999, ce à quoi il convient d'ajouter l'initiative du gouvernement Sarkozy en 2007 de supprimer la carte scolaire[73]. L'évidence de la spécificité de ces collèges est inscrite dans l'expérience quotidienne de ces adolescents qui bien souvent, par retournement du stigmate, en tirent une certaine fierté (Goffman, 1975, p. 32). La pratique de joutes verbales, l'importance de ne pas passer pour un « bouffon », fait du monde de la vie de ces collégiens un mélange subtil de violence et de ludicité (ludi-cité), l'équilibre n'étant jamais tout à fait atteint, la tension permanente. Dans son ouvrage, David Lepoutre insiste sur la dimension socialisatrice de ces jeux (Lepoutre, 1997), alors qu'avec l'apparition de nouvelles formes de « rire » David Lebreton se montre plus inquiet :

> « La liste des prouesses filmées et diffusées est infinie, elle implique bien entendu de troubler le récepteur, de le provoquer ou de le faire rire. […]Le souci de perdre la face, d'éprouver honte ou responsabilité face à ses comportements n'est plus à l'ordre du jour. Au contraire, les adeptes du happy slapping sont de parfaites illustrations de l'individualisme contemporain et de l'indifférence à l'autre » (Lebreton, 2007, p. 621).

Sur les 28 établissements dans lesquels j'ai réalisé des entretiens, huit sont des collèges populaires, quatre en France et quatre en Allemagne. Les entretiens réalisés dans ces collèges permettent de tester l'hypothèse de l'influence des situations de pluralité religieuse vécue sur le stock de connaissance. Voici les collèges que l'on peut qualifier de « populaires » dans l'échantillon[74].

Alsace	**Paris**	**Baden-Württemberg**	**Brandenburg**	**Berlin**
Picasso	Montmirail	Hauptschule Mannheim		Gesamtschule Martin Luther King
	Sati			Hauptschule Humboldt

[73] Le règlement libéral du problème de la ségrégation scolaire par la suppression de la carte scolaire a fait l'objet de nombreux articles. Je renvoie aux travaux de Marc Oberti (2005, 2007) et de Éric Charmes (2007), qui montrent bien que la suppression de la carte scolaire risque finalement de perpétuer sur les classes populaires l'avantage des classes moyennes qui connaissent « les règles du jeu » scolaire.

[74] Nous nous sommes contenté ici d'une revue de la littérature française, les constats sont les mêmes en Allemagne.

	Marivaux			Realschule Tempelhof

1.2.2. Les collèges favorisés

Lieu privilégié de scolarisation des « héritiers », les collèges favorisés ont construit leur réputation sur l'excellence de leur recrutement, généralement basé sur l'implantation géographique de celui-ci. « Rentiers de l'excellence traditionnelle » (Zanten, 2003), ils bénéficient d'une forte côte de popularité et distribuent un capital symbolique important. Il en va un peu différemment en Allemagne où les *Gymnasium* sont réservés aux meilleurs élèves, ceux qui s'engagent vers de longues études. Le recrutement y est donc effectivement affirmé comme élitiste. Le résultat reste néanmoins le même dans les deux pays puisqu'on y constate une surreprésentation d'élèves issus de familles favorisées. Ces collèges ont trouvé les stratégies efficaces pour éviter que la démocratisation ne fasse baisser le niveau de leur établissement. Yves Careil a décrit un certain « cynisme ordinaire » et quotidien et le mépris des principes républicains que constituent ces stratégies (Careil, 2007, introduction). Les créations de classes européennes, d'options « rares » (chinois, grec ancien…), les techniques de dissuasion contre les familles défavorisées (Careil, 2007, p. 52) ajoutées au processus de la professionnalisation parentale (Careil, 2007, p. 13) constituent le cocktail qui fait l'efficacité du collège d'élite.

La connaissance du système développée par les élèves implique l'évidente conscience de leur élitisme. Sans que celui-ci ne fût l'objet de discussion, certains élèves ont pu me le faire sentir. Par exemple, alors que je m'étonnais de certaines de leurs connaissances, un élève d'un Gymnasium allemand m'affirma sur le ton de l'évidence « nous sommes dans un collège humaniste, nous apprenons ce genre de chose ». Le rapport au savoir dans le sens d'une évidence culturelle de l'apprentissage fait partie de l'expérience routinière de ces collégiens. « L'idéologie du don » est le quotidien d'adolescents parfaitement adaptés à ce qu'on leur demande (Bourdieu, 1965, p. 105). « L'école accorde paradoxalement le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires » affirme l'auteur des héritiers (Bourdieu, 1965, p. 30), ces élèves-là ont compris ce que l'institution leur demande et le font volontiers savoir dans cette forme toute particulière de jeu avec le savoir. Cette expérience de l'école et du savoir, comparé à celle des collégiens de milieu populaire, permet de mettre en exergue la place des connaissances sur les religions dans la hiérarchie des savoirs « légitimes ».

Mon échantillon est composé de trois collèges favorisés français et trois collèges favorisés allemands :

Alsace	**Paris**	**Baden-Württemberg**	**Brandenburg**	**Berlin**
Kandinsky	Michelet	Gymnasium Freiburg	Gesamtschule Potsdam	Gesamtschule Zehlendorf
	Molière			

1.2.3. Les collèges ruraux

Les collèges ruraux semblent les parents pauvres de la sociologie de l'éducation. Bien qu'ils constituent un cinquième des collèges français, peu de recherches leur sont consacrées. Ceci rend plus complexe la retranscription de l'expérience des collégiens ruraux (Amade-Escot, 2007, p. 134). Être collégien en milieu rural c'est pour beaucoup se lever tôt, prendre le bus de ramassage scolaire et passer l'ensemble de sa journée dans l'enceinte de l'établissement. Pour les autres c'est la vie à l'internat et les aller-retour de fin de semaine au domicile familial. Ces expériences scolaires sont particulières et influencent la vision de l'école des collégiens[75].

La spécificité de cette expérience est soulignée par tous, Jean Louis Lobstein, inspecteur d'Académie du Cantal, situe celle-ci dans son contexte d'exode rural, de réduction de l'émulation due au faible nombre d'élèves et de professeurs et de réduction de l'effectif des petits collèges ruraux (Lobstein, 2002). À ces facteurs externes s'ajoutent des dispositions particulières quant à la construction de soi et de son avenir. Dans un article intitulé *Les facteurs irrationnels de l'orientation en milieu rural*, René Haas, Directeur d'un CIO (Centre d'Information et d'Orientation) affirme que « Les projets professionnels des élèves de milieu ruraux se caractérisent par leur modestie » (Haas, 2006, p. 127). En somme ces collégiens s'autocensurent plus que leurs camarades des villes et posent eux aussi la question de l'égalité des chances. Les travaux de l'Observatoire de l'école rurale insistent sur la réussite des élèves de milieu rural en primaire, mais sur leurs difficultés lors du passage au collège. Ils soulignent que « le collège rural ne joue pas pleinement son rôle d'accès à la culture, faute de moyens » (Amade-Escot, 2007, p. 135). Dans cette perspective, nous pouvons nous demander si cet accès réduit à la culture influence la constitution d'un stock de connaissance sur les religions.

[75] Les collégiens ruraux semblent malgré tout apprécier l'école au même titre, voir un petit plus, que les collégiens des villes (Poiret, 2006, p. 21)

L'échantillon regroupe sept collèges ruraux : deux collèges ruraux en Alsace, deux dans le Baden-Württemberg et trois dans le Brandenburg. La surreprésentation des collèges ruraux allemands sur les collèges ruraux français vient du choix des régions. En effet n'ayant pas, pour des raisons compréhensibles, cherché de collèges ruraux à Paris et à Berlin, il ne me restait du côté français que la région alsacienne.

Alsace	**Paris**	**Baden-Württemberg**	**Brandenburg**	**Berlin**
Racine		Realschule Baden	Gesamtschule Kleindorf,	
Jules Ferry		Gymnasium Baden	Oberschule Seemühl	
			Oberschule Fürstendorf	

1.2.4. Les collèges de classe moyenne et les collèges à recrutement mixte

Cette dernière catégorie regroupe deux types de collège. Les collèges recrutant dans un milieu homogène de classe moyenne. Et les collèges recrutant des populations de divers milieu et souvent de diverses zones géographiques. Ainsi, le collège Erckmann-Chatrian, exemple idéaltypique, se situe dans la périphérie strasbourgeoise et recrute à la fois dans la petite ville où il est implanté, ville pavillonnaire de classe moyenne, mais recrute aussi dans un quartier strasbourgeois populaire auquel il est accolé. Idéal de mixité ce type de collège doit se battre en permanence pour garder le délicat équilibre entre les diverses populations qui le composent.

J'ai inclus la Gesamtschule Orange, collège d'une petite ville brandebourgeoise de 41 000 habitants, dans la catégorie des établissements à recrutement mixte puisqu'ici la mixité est à la fois sociale (le Land du Brandenburg possède le taux de chômage le plus fort d'Allemagne) et géographique (le collège recrute dans les villages aux alentours). La population est donc triplement mixte, à la foi urbaine de classe moyenne, urbaine défavorisée et rurale. Le cas est le même à Fürstendorf.

Sans idéaliser l'expérience de ces élèves, la vie dans ce type de collège reflète l'idéal humaniste d'une mixité scolaire. Les entretiens reflètent généralement parfaitement cette pluralité culturelle et font parfois apparaître des tensions entre ces deux populations. Mon échantillon est composé de sept collèges à recrutement mixte, quatre en France et trois en

Allemagne. Berlin n'en compte pas, ce qui est la conséquence directe du choix de mettre l'accent sur les collèges populaires.

Alsace	**Paris**	**Baden-Württemberg**	**Brandenburg**	**Berlin**
Erckmann-Chatrian	Saint-Exupéry	Realschule Mannheim	Gesamtschule Orange	
Mitterrand	Marie-Curie		Gymnasium Fürstendorf	

Ce premier aperçu du cadre dans lequel s'inscrit l'expérience scolaire des adolescents permet de mieux cerner les spécificités locales de celle-ci. On ne peut néanmoins résumer le monde de la vie des collégiens à leur scolarité, soit elle leur activité principale. Il convient d'interroger à présent l'existence d'une « culture jeune ».

1.3. Les collégiens, des navigateurs culturels habiles ?

Être adolescent en Allemagne et en France entre 2007 et 2009 constitue une expérience particulière. De l'intégration dans une « culture monde » (Lipovestky, Serroy, 2008) à la réduction d'une « culture de la chambre » (Livingstone, Bovill, 2001), leur *Lebenswelt* semble composé d'une multitude de paradoxes. Comme le rappelle Baumann, l'ambivalence, jadis caractéristique de l'étranger, est devenue « une expérience universelle » (Baumann, 1992). Le risque colonise les biographies individuelles, la peur du chômage, les catastrophes écologiques, la solitude s'imposent à l'individu (Beck, 1986). Dans la vie quotidienne de ces adolescents, la mondialisation est plus qu'un concept nébuleux, il est une réalité expérimentée à chaque connexion au réseau *Facebook*, à chaque fois qu'ils regardent un film bollywoodien ou jouent à des jeux vidéo conçus très loin de chez eux[76]. Ulrich Beck insiste dans ses travaux sur la réflexivité qu'engendre nécessairement l'expérience de la vie dans la société du risque. Néanmoins, la réflexivité ne suffit pas à expliquer la construction de soi dans une société mondialisée. Je préfèrerai parler du double jeu de la réflexivité et de la « colonisation de la *Lebenswelt* ». Ainsi d'une part il existe une conscience individuelle d'être maître de son identité, qui « prend une forme réflexive allant de pair avec la connaissance que ce sont les individus et les sociétés qui, en quelque sorte, produisent eux-mêmes leurs

[76]Je reprendrai la définition de la mondialisation de Giddens : « La mondialisation peut être définie comme l'intensification mondiale des relations sociales, un phénomène qui crée un lien entre des localités différentes, de sorte que les évènements locaux sont façonnés par d'autres évènements en cours à des kilomètres de distance et vice versa » (1991, p. 64).

identités » (Habermas, *Après Marx,* cité in Dubet, 1987, p. 60). D'autre part donc, ce que Habermas appelle la colonisation de la *Lebenswelt*, s'impose à l'adolescent.

La thèse habermassienne de la « colonisation interne » décrit le processus de l'instrumentalisation du monde vécu par les impératifs propres à des sous-systèmes autonomes tels que les médias, l'économie, le droit : « les impératifs des sous-systèmes devenus autonomes affluent de l'extérieur dans le monde vécu –comme les maîtres de la colonisation dans les sociétés tribales- et s'assimilent à lui par la force » (Habermas, [1981], 1987, p. 391)**.** En somme, les systèmes sociaux qui l'environnent brident son libre arbitre et empêchent une communication non préformée par ces systèmes. Être adolescent c'est à la fois ouvrir les yeux sur une réalité incertaine et continuer de vivre dans l'imaginaire insouciant de l'enfance, bercé par les productions médiatiques, la consommation, la mode. La culture des adolescents se construit à partir de ces fondations instables. Abordons justement à présent ce qui compose cette culture.

Entre la « *tyrannie de la majorité* » (Pasquier, 2005), ou l'individualisation précoce (Beck, 1986), la sociologie de la jeunesse peine à trouver un paradigme satisfaisant pour décrire le rapport des adolescents à la culture. La réalité se trouve certainement quelque part entre ces extrêmes. On peut remonter l'intérêt pour les questions générationnelles à Mannheim qui publie en 1928 *Das Problem der Generation*. Il fait du choc des générations, le moteur du changement social et affirme : « la situation de génération peut être définie par des facteurs qui portent les individus concernés à des modes particuliers d'expérience et de pensée liés aux données naturelles du changement de générations » (Mannheim, [1928], 1990, p. 46)**.** La théorie de Mannheim est la base sur laquelle se construit une grande partie de la sociologie de la jeunesse, critiques et partisans font en effet encore référence au précurseur de la discipline. Suite à ce premier essai, Hartmut Griese rappelle qu'en l'espace de 40 ans, les sociologues de la jeunesse ont développé un nombre considérable de théories. Talcott Parsons propose dès 1942 dans *l'American Sociological Review*, une contribution affirmant l'existence d'une "culture jeune" (Galland, 2001) qui serait caractérisée par son irresponsabilité. Dans les années 70, la différenciation massive de la jeunesse en mouvements extrêmement divers aboutit à l'apparition du concept de subculture dans la sociologie anglo-saxonne (Brake, 1981). Trouvant une réception dans les médias, la théorie des subcultures se développe, mais se heurte aujourd'hui au paradigme individualiste décrivant l'érosion des institutions socialisatrices classiques et particulièrement de la famille. Ronald Hitzler par exemple dans une étude sur les jeunes de la Rhénanie Westphalie, montre que le groupe de pairs et les nombreuses "tribus" (*Clique*) sont autant d'instances de socialisation participant

au processus d'individualisation (Hitzler, 2000). L'individu se construit par lui-même dans le règne de la modernité réflexive.

L'autonomisation précoce des adolescents réduit l'empreinte de la culture familiale et alourdit d'autant le poids de la socialisation secondaire. Faut-il dès lors admettre une tyrannie de la majorité ? La jeunesse serait-elle embarquée dans un processus mimétique de reproduction à l'identique comme le craint Hannah Arendt dans *La crise de la culture*[77] ? Il me semble, et nous y reviendrons amplement lors de l'analyse des données, que l'invraisemblable éclectisme des sources de connaissance mobilisées par les adolescents et ce quelque soit la classe sociale ou le sexe, est la preuve que la théorie de la tyrannie de la majorité peut être relativisée. Tous les adolescents ne construisent pas le même stock de connaissance, c'est donc que la majorité n'arrive pas à imposer une homogénéisation complète de la culture. La question qui se pose alors est celle de l'indépendance du choix et de l'individualisation du goût culturel.

Pierre Bourdieu a magistralement montré les déterminismes sociaux attachés aux questions culturelles, cette théorie ne laisse toutefois que peu de marge à l'autonomie[78]. Dans *Cultures lycéennes, La tyrannie de la majorité*, Dominique Pasquier reprend et critique la théorie bourdieusienne de la légitimité culturelle, en affirmant que la culture humaniste ne domine plus la hiérarchie culturelle des jeunes (Pasquier, 2005, p. 39). Pasquier montre l'inversion de la tendance, la transmission culturelle n'emprunte plus forcément la voie descendante, des classes supérieures vers les classes populaires. Au contraire, la culture « de rue » (rap, graffiti) occupe une place de premier ordre dans la culture jeune. De plus, « l'école elle-même, en privilégiant de plus en plus l'acquisition d'une culture scientifique ou technique, a quelque peu bouleversé les hiérarchies qui mettaient au sommet les apprentissages de type humaniste » (Ibid.).

Dans le prolongement de ces réflexions, Bernard Lahire propose lui aussi une critique de la théorie Bourdieusienne en affirmant : « Ainsi, l'acteur individuel ne met-il pas invariablement, trans-contextuellement en œuvre le même système de dispositions (ou

[77] Dans un des essais composant cet ouvrage, Hannah Arendt critique les réformes de l'éducation aux Etats-Unis. Son bilan est sévère lorsqu'elle affirme : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux » (Arendt, 1972, p. 233-234).

[78] Pierre Bourdieu a d'ailleurs montré en quoi le principe même d'autonomie était valorisé dans le discours des classes moyennes et supérieures (cf. l'analyse du monde de l'art dans L*a distinction,* Bourdieu, 1979).

habitus), mais l'on peut observer des mécanismes plus complexes de mise en veille/mise en action ou d'inhibition/activation de dispositions qui supposent, évidemment, que chaque individu soit porteur d'une pluralité de dispositions et traverse une pluralité de contextes sociaux » (Lahire, 2001, p. 79). Je ne reprendrai pas la théorie dispositionnaliste de cet auteur, mais j'intègrerai volontiers l'idée de complexification du fonctionnement de la légitimité culturelle. Ces quelques remarques, replacées dans le contexte de la culture religieuse, que l'on peut imaginer intégrée aux stock de connaissances humanistes, feront l'objet d'un chapitre (cf. chapitre 8).

Une autre caractéristique cette culture jeune est la diffusion massive des médias et des moyens de communication dans le monde-de-la-vie des adolescents. En 1997 John Katz du magazine *Wired* annonce la venue d'une *digitale Nation*. Comme tendent à le montrer les enquêtes sur les usages médiatiques, l'usage de l'informatique connaît pourtant toujours une certaine fracture numérique (cf. Livingstone et Bovill, 2001). Néanmoins, la massification de l'outillage informatique contribue à l'apparition d'une « culture de la chambre » (*Bedroom Culture*) (op. cit., p. 179) et d'une transformation de la hiérarchie parents/enfants. Le média informatique est en effet l'apanage des jeunes générations et investit la chambre des adolescents contribuant du même coup à l'autonomie de ces derniers qui obtiennent le statut de « spécialistes ». Sociologue des médias, Bettina Hurrelman démontre l'impact de l'ordinateur personnel dans la différenciation entre le monde virtuel des médias et le monde de la vie. Elle affirme que « l'hypothèse que la réalité est simplement reproduite dans le virtuel est rendue caduque par la fabrication électronique de textes, d'images et de musiques » (Hurrelman, « Medien, Generationen, Familie », *in* Gogolin, 1999, p. 114, trad. B.M.).

Les résultats d'une enquête nationale sur les consommations culturelles des 6-14 ans semblent aboutir aux mêmes conclusions. Le tableau suivant décrit l'intensité des pratiques culturelles des adolescents et son avancée avec l'âge :

Loisirs	Consomment ou pratiquent (%)		Consomment ou pratiquent au quotidien (%)	
	Moyenne CP-3e	Evolution CP-3e	Moyenne CP-3e	Evolution CP-3e
Télévision	95	+4	42	+6
Ecoute musicale + radio	95	+7	56	+40
Lecture	94	+3	41	-16
Jeux vidéo	75.5	+8.5	17	+7
Sport	72	-4	7	+10
Ordinateur	69	+32.5	11	+16
Cinéma	66	+22	-	
Lieux de patrimoine et de spectacle	50	-13	-	
Bibliothèque	42	-3.5	-	
Activité artistique amateur	28	+3	6	+4.5

Tableau n°1 : Reproduction d'un tableau résumant le niveau de diffusion des loisirs et l'intensité de consommation et comparant une population d'élèves de primaire (CP) et de collégiens (3e). (Octobre, 2006, p. 154)

L'enquête montre donc que la télévision reste toujours le premier média des jeunes (42 % de consommation régulière), suivi par la radio (56 %), la lecture (41 %) et les jeux vidéo et l'ordinateur (respectivement 17 % et 11 %). On peut donc parler d'une nouvelle « *culture de l'écran* », annoncée dès 1988 par Chambat et Ehrenberg :

> « La multiplication des supports-écrans est telle que leur distribution est susceptible de former un continuum comparable à ce qu'est l'imprimé depuis deux siècles. Avec l'universalisation de ce nouveau support se profile la mise en place progressive d'une culture de l'écran, qui est autre chose qu'une civilisation de l'image, à l'instar de la culture de l'imprimé, qui n'est pas une civilisation de l'écrit » (Chambat, Ehrenberg, 1988, p. 110).

L'écran ne semble toutefois pas mener nécessairement à l'asociabilité : « En revanche, et contrairement à des idées trop souvent reçues, l'écran n'isole pas des autres. Au contraire, il s'inscrit dans une sociabilité très intense et il est un facteur d'insertion dans la société des pairs. » (Jouët, Pasquier, 1999, p. 73). La question de l'écran croise bien évidemment celle de l'école. Sur ce point, les deux auteures sont très claires : la pédagogie de l'éducation nationale est inadéquate :

> « L'école ne s'intéresse pas aux écrans : en France, contrairement à d'autres pays, l'éducation aux médias ne fait pas partie de la scolarité préuniversitaire. Et si aujourd'hui, l'Éducation Nationale a mis en tête de ses priorités l'ordinateur et Internet, ce n'est certainement pas pour enseigner aux enfants ce qu'ils aiment faire sur l'ordinateur à savoir des jeux. Par ailleurs, les nouveaux médias se fondent sur des

processus très interactifs qui sont en complète rupture avec les modèles pédagogiques classiques. » (Ibid. p. 72).

Comme l'observe par exemple Patricia Greenfield et Edith Zeitlin, les processus cognitifs qui sont mobilisés pour un jeu vidéo par exemple relèvent d'une intelligence inductive qui est très éloignée de l'intelligence déductive privilégiée dans les apprentissages scolaires (Greenfield, Zeitlin, 1994).

Pour conclure, les études sur les consommations culturelles des adolescents montrent parallèlement à la montée en puissance d'Internet et de l'ordinateur, l'apparition d'inégalités. Le sexe, les catégories socioprofessionnelles et l'âge sont autant de variables qui accréditent l'idée d'une disparité dans l'usage des écrans. Nous aurons à y revenir dans la partie consacrée aux médias. On constate toutefois que la hiérarchie des sources de connaissance ne respecte plus l'hégémonie de l'écrit. Le passage de la graphosphère à celui de la vidéosphère semble effectif chez une majorité des jeunes interrogés[79].

1.4. Jeunes et religions

> *« Gott, der Hauptprogrammierer: Ich glaube an Gott, den Hauptprogrammierer, der den binären Code der Welt geschrieben und damit alle Bits und Bytes zum Leben erweckt hat. Und an Jesus Christus, sein Update für de Welt, installiert von der CD des Heftes "heiliger Geist", ins Internet gebracht durch die unbeschriebene Festplatte. Bedroht vom Pontius - Pilatus - Virus, das von den Hackern in Rom geschrieben wurde. Formatiert, entmagnetisiert und ausgebaut, hinabgestiegen in das Reich der Gelöschten. Nach drei Tagen wieder installiert und neu gebootet. Zurückgesendet zum Oberprogrammierer. Er sitzt nun zur Rechten des Oberprogrammierers als Informatiker. Aus dem Internet wird er gesendet, um Scandisk bei den benutzten und den gelöschten Programmen auszuführen. Wir glauben an den unbegreiflichen Cyberspace, an den globalen Datentransfer und an die Ansammlung der Server, Vergebung der Bugs, Wiederherstellung der gelöschten und das ewige Bios. Enter! (Notre Père cybernétique d'une Realschule du Baden-Württemberg, cité dans Knoblauch, 2009, p. 220-221)*

La comparaison entre le traitement français et le traitement allemand du sujet « jeunes et religions » est instructive. En France, les sociologues ont tout d'abord investi la question en terme quantitatif en vue de s'interroger sur la désaffection des églises et de la croyance (Bréchon, 2004, 2006 ; Lambert, 2001a et b, 2004). Deux autres grands ensembles de recherche sont à distinguer. Le premier décrit les mutations de la religiosité chez les jeunes français confrontés à la question de la pluralisation et à la « religion invisible ». On peut

[79] Je fais ici référence à la médiologie développée par Régis Debray. Celui-ci distingue la logosphère (règne de l'écriture), la graphosphère (règne de l'imprimerie) et la vidéosphère (règne de l'audiovisuel) (in Debray, 1991).

inclure ici l'ensemble des recherches sur la religion des populations issues de l'immigration qui constitue aujourd'hui, de par l'intérêt médiatique et politique pour la question, un domaine de recherche largement développé. Le second ensemble qu'il convient de citer est celui des relations entre école et religion. Alimentant un nombre important de débats de société, la place du religieux dans l'espace public et l'interprétation de la laïcité est au centre de ces recherches. On conçoit ici que la focalisation française sur les études quantitatives, sur la pluralisation religieuse et sur l'école oublie souvent le continent de la religion "quotidienne" (Ferrié, 2005) et de la "croyance ordinaire" (Piette, 2003).

L'état de la recherche sur les jeunes et la religion en Allemagne est infiniment plus riche. De par son histoire, l'université allemande se caractérise par l'existence d'un grand nombre de facultés et d'universités confessionnelles. Complètement intégrées dans le paysage académique, ces institutions ont produit de très nombreuses études sur le sujet. Si l'on peut interroger l'objectivité de certaines d'entre elles, la qualité scientifique est généralement au rendez-vous. Le panel des questions traitées est beaucoup plus vaste qu'en France. Afin de proposer un aperçu le plus fidèle possible des recherches françaises et allemandes dans ce domaine, je propose de les aborder en cinq temps. La première partie traitera des études quantitatives, la seconde de la croyance "quotidienne" et subjective des adolescents, la troisième de la question de l'école et de la transmission religieuse, la quatrième de la pluralisation religieuse et de la religion des populations issue de l'immigration et je proposerai dans une cinquième partie un aperçu de quelques recherches novatrices sur le sujet « jeunes et religions ».

1.4.1. Jeunes et religion, les enquêtes quantitatives

La sociologie des religions française a largement employé les études quantitatives depuis sa genèse. Les travaux précurseurs de Gabriel Lebras s'appuient en effet sur ce type de méthode. Yves Lambert a pu cependant montrer les limites des indicateurs quantitatifs construits pour décrire la croyance d'un pays (Lambert, 2001a). L'appartenance confessionnelle constitue en ce sens une partie de l'identité particulièrement sensible à la façon dont l'enquêteur pose la question. Ces recherches présentent toutefois des indicateurs précieux d'analyse de la place des religions dans une société spécifique.

Roland Campiche a publié dans *Cultures jeunes et religions en Europe* en 1997 ce qui représente certainement l'étude quantitative la plus aboutie sur les jeunes et la religion.

L'auteur propose en effet une étude englobant les traits principaux de la culture jeune et de leur identité religieuse. À partir d'une typologie classique de l'identité religieuse, il distingue six groupes : les non religieux : 23 % ; les religieux 11 % ; les croyants hétérodoxes : 10 % ; les humanistes non religieux : 10 % ; les irréguliers et les tièdes : 23 % ; les ritualistes : 24 % (Campiche, 1997, p. 110). Il montre en quoi le facteur religieux est toujours pertinent pour analyser les valeurs des jeunes. Il affirme en outre l'achèvement de la sécularisation du christianisme. On lui doit enfin une réflexion originale et pertinente pour ce travail de recherche sur les médias : « C'est ainsi qu'en rendant spectaculairement accessible des modes de vie différents, la télévision deviendrait un opérateur extrêmement puissant de désymbolisation, de désarticulation cognitive et normative, minant à terme tous les systèmes culturels connus. » (*Ibid.,* p. 228). Nous reviendrons amplement sur ce thème dans l'ensemble de cette thèse.

Les autres grandes enquêtes quantitatives sont les enquêtes sur les valeurs des Européens (*European Values Survey*) et les enquêtes ISSP (*International, Social Survey Programm*) qui ont lieu tous les neuf ans. Elles sont une mine d'information largement traitée au niveau français par Pierre Bréchon et Yves Lambert[80]. Ces deux sociologues ont constaté la baisse constante des indicatifs de la croyance religieuse en Europe depuis la première enquête de 1981. Ainsi entre 1981 et 1990 l'appartenance chrétienne chute de 85 à 70 % et à 64% chez les 18-24 ans (Lambert, 2004, p. 308). Comme le rappelle Pierre Bréchon, la France est l'un des pays les moins croyants de la planète. En 1999, le pourcentage de catholiques passe de 57 à 51 % alors que le pourcentage de sans religion monte de 39 à 45 %. Pendant ce temps en Allemagne, la chute est plus brutale, mais les chiffres de l'athéisme moins fort. En 1981, la *Shell Studie* recensait 5 % de sans religion, l'intégration des Länder de l'Est fait largement monter le taux (80 % d'athées à l'est) ce qui aboutit aujourd'hui pour l'ensemble de l'Allemagne à un taux de 25 % d'athéisme, 33% de catholiques déclarés, 33% de protestants et 6% de musulmans (Shell, 2000).

Dans l'enquête européenne de 1999, Yves Lambert constate toutefois une tendance à la hausse des indicateurs religieux. Le recul de l'appartenance religieuse et de la croyance en Dieu est stoppé (Lambert, 2004, p. 311). Bien plus : « sont en hausse l'opinion selon laquelle l'Église apporte des réponses "aux besoins spirituels des individus" (de 44 % à 52 %), la croyance en un "Dieu personnel" (de 30 % à 38 %) et la croyance en l'enfer (22 % à 25 %). » Ibid.). Ces constatations peuvent surprendre et caractérisent selon Yves Lambert deux

[80] Yves Lambert nous a quittés en 2004, les sociologues des religions regretteront l'intelligence de ses réflexions et la finesse de ses analyses.

phénomènes : un réveil chrétien qu'il décrit en terme de ressaisissement interne du christianisme (ibid. p. 321) et le développement d'un « religieux hors-piste » dont la croyance en une « force vitale », en un « esprit supérieur » est l'indicateur principal. Parallèlement à ces deux phénomènes celui de la sortie de la religion se poursuit : « Le fait nouveau est que la majorité des sans-religion n'ont jamais appartenu à une religion : il se constitue un nouveau continent, celui des sans-religion d'origine » (Ibid. p. 319). L'athéisme ou l'agnosticisme devient donc chez les jeunes générations un héritage familial plus que le choix qu'il constituait auparavant. Néanmoins, ces enquêtes ne proposent qu'une approche partielle des transformations du religieux dans les sociétés occidentales et demandent un éclaircissement par des enquêtes qualitatives.

1.4.2. La croyance quotidienne des adolescents

Comme j'ai déjà pu le dire, rares sont les recherches françaises en la matière. Il est difficile de cerner les raisons de cet état de fait qui tient certainement beaucoup de la tradition académique quantitativiste. Nous pouvons toutefois signaler deux études que l'on peut classer dans cette rubrique. Il s'agit de l'ouvrage de Pierre Cousin, Jean-Pierre Boutinet et Michel Morfin intitulé *Aspirations religieuses des jeunes lycéens* (1985) et de l'ouvrage de Philippe Le Vallois et de Christine Aulenbacher intitulé *Les ados et leurs croyances, comprendre leur quête de sens et déceler leur mal-être* (2006). La plus ancienne des deux études propose une enquête dans un département de l'ouest de la France auprès de jeunes scolarisés dans l'enseignement privé et de leurs parents [81]. Les auteurs, sociologue, psychologue et statisticien, mettent en place un dispositif méthodologique à la fois quantitatif et qualitatif intéressant. Ils montrent bien que, même chez ces jeunes que l'on peut penser proche de l'institution, une culture du vraisemblable et de l'immédiat marquée du triple sceau de la relativité des valeurs, du bricolage des croyances et du culte de l'individu se met en place. Ce travail interdisciplinaire est certainement celui qui a été le plus loin dans l'approche de la religiosité des jeunes. Il reste néanmoins parcellaire, la partie qualitative est ainsi analysée à partir d'un prisme psychologique intéressant, mais qui ne satisfait le sociologue que partiellement.

Le second travail, plus récent, est le fait d'acteurs de la sphère catholique. Il tombe dans le biais du catastrophisme ou du moins du pessimisme en montrant que le mal-être des

[81] Il est intéressant que ces deux ouvrages soient liés au milieu confessionnel. Le premier par le choix de sa population d'étude, le second par l'affiliation même des auteurs. Comme si, pour s'intéresser à la croyance des adolescents, il fallait se situer aux marges (géographiques, institutionnelles) de la discipline sociologique.

jeunes implique le développement d'une croyance au paranormal. La moitié de l'ouvrage est ainsi consacrée au satanisme, au spiritisme, au gothisme et au soucoupisme. Ici encore le prisme psychologique (l'un des auteurs est psychopédagogue) l'emporte sur une conception sociologique et les croyances sont uniquement exprimées en termes de mal-être et de recherche de sens.

Les travaux allemands sur ce sujet sont plus nombreux et plus approfondis. Nous en retiendrons deux. Le premier est un ouvrage de Dieltind Fischer intitulée : *Lebenpraxis und Religion : Fallanalyse zur subjektiven Religiosität* (1998). Le second est une étude de Heiner Barz en deux volumes *Postmoderne Religion, Die junge Generation in den Alten Bundesländern* (1992a,b). L'ouvrage de Dieltind Fischer est une analyse de cas à partir de la méthode d'herméneutique objective proposée par Oevermann[82]. L'auteur s'interroge sur l'expérience de la religion et comment cette expérience peut devenir un moment structurellement significatif dans la vie quotidienne. Si l'ouvrage est une recherche de théologie pratique ayant pour but d'adapter le discours de l'église aux jeunes, les résultats et le protocole méthodologique n'en restent pas moins intéressants. S'opposant à une *Kirchensoziologie*, l'auteur cherche à appréhender « les cadres de signification religieuse qui touchent la réalité de la vie quotidienne des jeunes, qui dépassent les expériences passées et permet la réalisation de perspectives futures durant le processus du "devenir adulte" et les fonctions que ces cadres accomplissent en ce sens. » (Fischer, 1998, p. 26, trad. B.M.). Dans une société qui positionne les jeunes dans un rôle subalterne tout en exigeant d'eux qu'ils se construisent de manière autonome, Dieltind Fischer distingue finalement quatre modèles de mise en sens du religieux :

* Le modèle d'affirmation de l'adoption du sens. L'individu affirme adopter "par choix" le sens proposé par les Eglises.

* Le modèle d'adoption d'un sens innovateur et auto critique. L'individu affirme son autonomie dans le choix du sens et fait une sélection dans les dogmes proposés par l'Eglise

* Le modèle d'adoption d'un sens simulé et instrumentalisé. Les éléments religieux traditionnels sont instrumentalisés pour intégrer un système de règles construites (comme dans le New Age).

[82] L'herméneutique objective est une méthode fondée dans les années 70 par Ulrich Oevermann. Largement développée en Allemagne, elle connaît différentes écoles dont la « sozialwisseschaftliche Hermeneutik » de Hans Georg Soeffner. L'objectif de cette méthode d'interprétation de texte est de retracer les sens possibles d'un texte en procédant par la reconstruction séquentielle de cas.

*Le modèle d'adoption d'un sens occasionnel et social qui caractérise par exemple le croyant suivant les cours de catéchisme pour "faire comme" ses amis.

Particulièrement originale, l'étude de Heiner Barz parue en 1992 compare plusieurs groupes de jeunes selon la typification suivante : les sans religion désintéressés ; les sans religion intéressés ; les « hérétiques » (proches de l'occultisme) ; les « hérétiques » (proches du New Age) ; les proches de l'Eglise qu'il appelle « missionnaires bibliques » ; les proches de l'église « politique-diaconal[83] » (Barz, 1992a,b). L'auteur propose une méthode qualitative à partir d'entretien de groupe dont je me suis partiellement inspiré pour cette recherche. Afin de comprendre les représentations de la religion de ces adolescents, sa méthode s'appuie sur des entretiens collectifs et sur l'utilisation de divers symboles religieux et profanes (de la croix au Yin et Yang en passant par le symbole du CD-Rom). La distinction effectuée par l'auteur entre ces différents groupes est originale et les données finement analysées. Il s'éloigne ainsi de la répartition quantitative classique isolant le seul facteur de la pratique religieuse. Pour comprendre les représentations du religieux de ces jeunes, il place différents symboles dans un repère constitué de deux axes : l'acceptation du symbole d'une part et sa puissance évocatrice de l'autre :

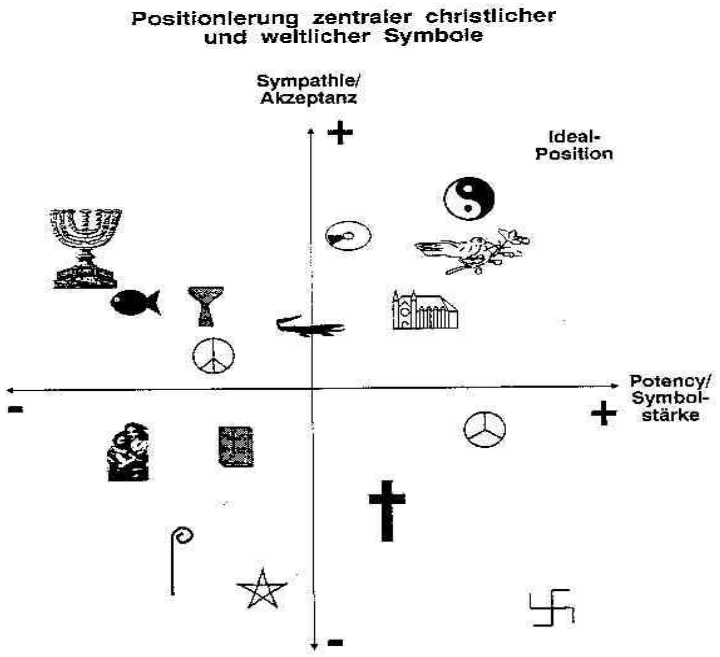


Figure n°6 : Reproduction d'un schéma positionnant des symboles chrétiens et non chrétiens sur une échelle de sympathie (ordonnée) et de « puissance symbolique » (abscisse) (Barz, 1992a, p. 200).

[83] Par diaconal, il convient ici de comprendre le sens proprement protestant du terme. Chez Luther, le diacre est l'un des quatre rôles officiels de l'Église. Il est responsable du travail social dans l'Église.

Il conclut son étude en rejoignant l'idée de religion invisible luckmannienne. Il parle ainsi de *Fleckerlteppischnäherei* (patchwork). Pour lui la religion des jeunes se caractérise par :

> « La pluralisation des horizons de sens et l'individualisation parallèle des systèmes de sens. L'écartement de l'ancien modèle officiel (chrétien) de la hiérarchie des valeurs à la marge de la société moderne ne s'accompagne pas de l'apparition d'un nouveau modèle. Bien plus, il semble que les valeurs se diversifient dans un stock des représentations religieuses. L'individu n'internalise pas en bloc l'autonomie, l'omniprésence, la consommation et la délocalisation de la question du sens dans la sphère privée. Cela rend l'idée de la formation d'un cosmos sacré commun peu crédible. » (Barz, 1992a, p. 248, trad. B.M.)

Ces diverses recherches proposent plusieurs méthodes pour appréhender ce qui constitue l'expérience religieuse des jeunes en ultramodernité[84]. Ces études restent marginales en France, contrairement à la catégorie « religion et école » que nous allons à présent aborder.

1.4.3. Ecole, religions et transmission

Les travaux sur ce sujet sont nombreux, je n'en citerai en conséquence qu'un nombre réduit. En France la question école et religion rassemble des travaux sur la question de l'ethnicité dans le milieu scolaire d'une part, d'autre part les travaux de Jean-Paul Willaime et de son équipe se sont attachés à caractériser la spécificité française dans le cadre européen. En Allemagne la situation est bien évidemment différente et la grande majorité des travaux interrogent la question de l'enseignement religieux et/ou éthique à l'école. Cet enseignement est en effet constitutionnellement obligatoire (cf. chapitre 3). Signalons tout d'abord les ouvrages issus de l'imposant projet européen REDCo (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries*) (Jackson *et allii*, 2007 ; Knauth *et allii*, 2008 ; Béraud, Willaime, 2010). Cette recherche comparative entre huit pays européens (la France, l'Allemagne, la Russie, l'Espagne, la Norvège, l'Angleterre, les Pays-Bas et l'Estonie) synthétise d'une part les recherches théoriques en la

[84] Jean-Paul Willaime a développé la thèse de l'ultramodernité dans l'ouvrage *Theorising religion : classical and contemporary debates*. Il montre en quoi l'époque contemporaine se caractérise par une sécularisation de la modernité. Autrement dit : « Ce sont toutes les transcendances collectives, qu'elles soient religieuses, politiques ou éducatives qui se trouvent questionnées en régime d'ultramodernité » (Willaime, 2006a, p. 778). Nous reviendrons sur ce concept dans la troisième partie.

matière (Jackson, 2008) et propose d'autre part une comparaison intéressante sur les perceptions de l'éducation religieuse des adolescents dans ces huit pays (Knauth, 2008). Nous ne pouvons résumer l'intégralité de cette recherche et nous nous contenterons de montrer que du côté français la laïcité semble constituer une notion clé chez les jeunes générations qui défendent ce principe (Béraud, Massignon, Mathieu, 2008, p. 52). Les auteurs de cet article remarquent que pour beaucoup de jeunes l'école est un lieu de rencontre des religions et particulièrement de l'islam, centre d'intérêt principal. Les médias représentent l'une des sources majeures d'information sur les religions, ils sont le vecteur principal des discussions sur ce sujet. Elles affirment qu'il y aurait une concurrence entre le savoir fourni par la télévision et celui fourni par l'école (*ibid*. p. 61). Cette question occupera une partie à part entière (cf. chapitre 8)

Dans la même optique deux ouvrages de Jean-Paul Willaime peuvent être signalés : *Univers scolaire et religions* paru en 1990 et *Des maîtres et des dieux* paru en 2005. Ces deux ouvrages cherchent à caractériser les types d'enseignement sur les religions délivrés en Europe et dans le monde. Dans ce dernier ouvrage, les auteurs proposent une classification originale des types d'enseignement religieux.

* Les pays pour lesquels la religion constitue un ciment national et donc intégrée à l'école (Italie, Grèce, Danemark)

* Les pays où s'affrontent une tradition religieuse et une tradition humaniste (Belgique, Espagne, Russie, Turquie).

* Les pays ayant mis en place (au moins partiellement) un enseignement multiconfessionnel (Grande-Bretagne, Allemagne, Suisse).

* Les pays ayant banni le religieux de l'école : (France, Etats-Unis).

Ces enquêtes macrosociologiques n'abordent pas la question du curriculum réel, de la pratique pédagogique "en acte". Cette dimension est traitée dans certains travaux suisses et allemands.

La thèse de Katharina Frank, *Religionswissenschaftlerin*, s'appuie par exemple sur une étude qualitative réalisée en Suisse et en Allemagne (Brandenburg et Hambourg) au sein même de l'enseignement sur les religions. Cette recherche, à cheval entre les sciences de l'éducation et la sociologie des religions, conclut à l'existence de plusieurs types de cours de religion selon le professeur : un enseignement narratif du religieux ; un enseignement dogmatique ; un enseignement orienté vers la *Lebenswelt* ; un enseignement culturel ; un enseignement historique ; un enseignement orienté vers les sciences sociales. Plusieurs phénomènes s'opposent ici, la subjectivation du religieux et sa dogmatisation d'une part et de

l'autre la "scientifisation" et la "vulgarisation" de l'enseignement (Franck, 2008, *Forschungsergebnisse*). Cette recherche permet de contrebalancer les résultats des enquêtes qui ne prennent pas en compte le « curriculum réel ». Elle permet d'appréhender la marge de manœuvre extrêmement large à la disposition des professeurs quant à l'application des programmes officiels. On pourrait tester les résultats de cette enquête dans l'enseignement français d'histoire.

En outre, un grand nombre de recherches ont été réalisé outre Rhin sur les différentes réformes de l'enseignement religieux confessionnel classique. En effet la mise en place d'enseignement multiconfessionnel (*Religion für Alle* à Hambourg), éthique (*L.E.R.* dans le Brandenburg, *Ethikunterricht* à Berlin), d'islamologie (Bavière) ou islamique (Berlin), pose de nombreuses questions juridiques et sociales, nous y reviendrons dans la partie consacrée au terrain allemand. Pour conclure sur cette partie, mentionnons l'arrivée du paradigme cognitiviste sur le thème école et religion. Il est à l'œuvre par exemple dans l'ouvrage collectif édité par David Berliner et de Ramon Sarro intitulé *Learning Religion : anthropological approaches.* Cet ouvrage très riche propose une approche de la transmission religieuse à partir des travaux de Whitouse, de Boyer ou de Sperber. Ils cherchent à répondre à la question de la place des mécanismes cognitifs de la transmission religieuse[85].

1.4.4. Jeunes et religions minoritaires

La pluralisation de la société est l'une des données fondamentales pour appréhender les transformations religieuses en ultramodernité. Déjà en 1966 dans un ouvrage fondateur, *Invisible Religion*, Thomas Luckmann expliquait que « des groupes religieux organisés avec des systèmes de croyances et des pratiques religieuses différentes et inconciliables, sont forcés de coexister au sein même des frontières d'une même société » (Luckmann, [1966] 1991, p. 21, trad. B.M.). Ce fait s'impose à l'individu ne serait-ce que par le biais des médias qui en font un thème privilégié. Les préjugés véhiculés par les médias sont d'ailleurs perçus et critiqués par des élèves se sentant directement visés par ceux-ci (Béraud *et alli*, 2008, p. 61).

La pluralisation religieuse de la société est en partie le fait de l'immigration maghrébine en France et turque en Allemagne. Les histoires de ces deux migrations diffèrent fondamentalement. Le contexte français de la colonisation est essentiel à la compréhension de

[85] Voir aussi Michon, 2009 pour une recension de l'ouvrage.

l'expérience migratoire et des revendications de ces populations. Le facteur religieux dans la stigmatisation sociale a pourtant longtemps été laissé de côté par les sociologues. Dans *La galère, jeunes en survie* paru en 1987, François Dubet n'y fait par exemple que très peu référence alors que certains acteurs qu'il interroge sont musulmans. L'auteur, à l'instar d'autres sociologues de cette période, préfère parler de « culture populaire ». Le paradigme marxiste alors omniprésent a pu empêcher les études de ces populations à partir de leurs identités religieuses. On constate néanmoins aujourd'hui une multiplication des études en ce sens.

L'un des paradigmes les plus employés dans ce cadre est celui de l'ethnicité. Le développement d'une identité musulmane constituerait ainsi l'un des possibles pour ces jeunes issus de l'immigration et habitants dans des zones de « relégations sociales ». Le paradigme de l'ethnicité englobe celui de la religion mais ajoute d'autres catégories telles que maghrébin, berbère, marocain, algérien, beur, arabe… Souvent considéré comme un risque pour la république (Frégosi, 2008), l'islam sert de « contre identification collective » (Lorcerie et al. 2007). Dans une comparaison des débats publics autour de l'islam en France, en Allemagne et au Danemark, Françoise Lorcerie, Nikola Tietze et Katrin Romhild-Benkaaba concluent :

> « Le débat sur l'islam est manifestement tributaire, dans son contenu et sa virulence, des modalités historiques de gestion de la religion et de la pluralité religieuse dans le pays. C'est le facteur structurel qui nous paraît le plus explicatif, indépendamment des idéologies publiques relatives au rôle de la religion dans la vie publique. C'est là ou l'accommodement de la pluralité religieuse endogène appartient au récit national que l'effet de « panique porale » occasionné par la religion nouvelle venue qu'est l'islam est le moins net » (Ibid., p. 207).

La tradition française anticléricale n'est pas le contexte idéal pour un « accommodement » ce qui explique, selon ces auteurs, l'effet de « panique morale » induit par l'arrivée de l'islam en France[86]. Depuis 1989 les affaires de foulard islamique (et de la Burqa) sont la flagrante illustration des difficultés rencontrées par l'islam en France. Le prisme laïc constitue apparemment une difficulté d'objectivation de l'appréhension du rapport à l'islam de ces jeunes. Quant au foulard, Françoise Gaspard et Farhad Khosrokhavar ont pourtant su montrer relativement tôt la complexité du port du voile en tant que fait social

[86] Au côté de cette tradition anticléricale, il existe une tradition modérée dont les lois Ferry et la loi de séparation de l'Eglise et de l'état de Aristide Briand sont le fruit. Le député socialiste affirme d'ailleurs « j'ai horreur de la guerre religieuse. Le succès de mes idées, leur réalisation dépend trop de la pacification des esprits pour que je ne désire pas de ne pas voir l'église s'accommoder du régime nouveau » (cité in. Baubérot, 2004, p. 97).

(Gaspard, Khosrokhavar, 1995). Dans le même esprit, Florence Rochefort montre bien les ambiguïtés du discours sur la liberté dans le débat sur le voile bloqué entre le féminisme d'une part et la laïcité de l'autre. Elle conclut qu'« une meilleure connaissance de la diversité des courants se réclamant de l'islam et les enquêtes sur les jeunes filles qui y sont engagées invite pourtant à considérer le foulard comme un signe polysémique. » (Rochefort, 2003, p. 156[87]).

Certaines recherches parviennent cependant à poser un regard objectivant sur ces jeunes musulmans. Nikola Tietze par exemple propose une étude sur la religiosité des jeunes musulmans en France et en Allemagne. Elle affirme que « La religiosité musulmane sert aux jeunes gens à se constituer identiques dans les exigences et pratiques sociales, tout en permettant une description de soi comme "autre" » (Tietze, 2002, p. 11). Elle conclut son étude en distinguant quatre logiques de construction d'une religiosité musulmane : l'éthicisation ; l'idéologisation ; la culturalisation et l'utopisation. La conclusion met l'accent sur la réflexivité à l'œuvre dans la construction identitaire : « Le croyant élabore lui-même le contenu de son islamité. [...] il accorde les contenus religieux hérités avec ses propres besoins. […] Dans cette perspective, les jeunes musulmans peuvent apparaître comme le parangon du défi de développer un modèle d'intégration accordant une juste valeur au pluralisme et à l'individualisme moderne. » (*Ibid*. p. 211, 215).

Outre-Rhin la question des minorités s'inscrit dans une tradition différente. L'histoire de l'immigration en Allemagne est plus récente et la prise en compte institutionnelle et sociologique plus tardive. Un nombre conséquent d'articles ont été publiés sur ce sujet, je me restreindrais à quelques-uns d'entre eux. Une étude récente, parue en 2007 et financée par le ministère allemand de l'Iintérieur, a été réalisée par des criminologues (sic !), elle s'intitule *Muslime in Deutschland -integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechstaat und politisch-religiös motivierte Gewalt- Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen* (Brettfeld,Wetzels, 2007). Derrière ce titre ambitieux se cache une étude catastrophiste insistant sur la dimension fondamentaliste de l'islam en laissant de côté la dimension « sécularisée » de cette religion. Les auteurs ne citent ainsi que les études prouvant que le voile est porté par pression sociale et

[87] Les "affaires du foulard" semblent aller au-delà de la simple gestion de la pluralité et interrogent profondément les relations religion/république. En effet, la régulation du problème par la promulgation d'une loi en 2004 n'empêche pas certaines personnes politiques de pousser toujours plus loin la critique contre un islam considéré comme machiste et rétrograde. L'apparition du thème de la burqa (le 17 juin 2009 dans *Le Monde*) s'inscrit dans l'évidente prolongation des débats sur le voile et fait ressortir la dimension idéologique, plus que pragmatique, du débat. D'ailleurs, le débat parallèle sur « l'identité nationale » engagé par le gouvernement français confirme cette réflexion (*Le Monde* du 25 octobre).

concluent qu'il existe trois formes d'adhésion à l'islam : l'orthodoxie ; le traditionalisme et le fondamentalisme. Les auteurs laissent de côté les « musulmans culturels » qui constituent une partie de la population musulmane. Levent Soysal reporte ainsi que 30 % des Turcs en Allemagne ne croient pas en Dieu. En 1997 une enquête du sénat berlinois indique dans le même sens que 58 % des Turcs s'estiment « *distants avec la religion* » (Soysal, 2001, p. 11). On peut mettre ces chiffres en parallèle avec certaines enquêtes françaises. Une enquête IFOP cumulant les résultats d'enquêtes réalisées entre 2005 et 2009 déclarent que 25 % d'individus nés dans une famille musulmane s'affirment « d'origine musulmane » – à mettre en perspective avec les 33 % « croyants et pratiquants » et les 38 % de simplement « croyants »– (Ifop, 2009). Claude Dargent rappelle quant à lui que si une grande majorité des musulmans croient en Dieu, ils sont moins de 13 % à aller tous les mois à la mosquée[88].

Quant à la conception négative de l'islam, Frank Peter, politologue, rappelle qu'en Allemagne le ministre actuel des finances, alors ministre de l'Intérieur, a pu affirmer la menace que constituerait l'islam pour l'Allemagne et ses fondations chrétiennes. Ce type de position est courant dans le parti (actuellement au pouvoir) de droite qu'est la CDU (Peter, p. 4). On conçoit alors l'enjeu particulier que constitue cette population jeune et musulmane dans un pays se définissant comme chrétien. C'est ce que rappelle les auteurs de l'article sur les politiques publiques de l'islam en Europe :

> « La compréhension culturelle et identitaire de l'islam traverse aussi bien les tentatives de régulations des pratiques islamiques que les interventions des musulmans dans l'espace public. Elle est porteuse de passions dans les débats actuels. Elle touche en effet à la représentation de la nation allemande comme entité politique basée sur une culture chrétienne et occidentale. Dans cette perspective, les musulmans se positionnent en opposition avec l'Etat nation qui ne peut à leurs yeux qu'être discriminatoire à l'égard de leur pratique. Et dans la même logique, ils font peur aux non-musulmans, toutes tendances politiques et confessionnelles confondues, parce qu'ils mettent en question la garantie culturelle de l'Etat-nation ainsi que ses valeurs et principes » (Lorcerie et al., 2007, p. 196).

Il faut ici signaler l'ouvrage collectif de Monika Wohlrab-Sahr et Levent Tezcan problématisant l'objet conflictuel « islam » en Allemagne (Wohlrab-Sahr, Tezcan, *Konfliktfeld Islam*, 2007). Les auteurs ont réuni de nombreuses enquêtes quantiatives et qualitatives abordant l'émergence de l'islam comme objet de conflit en Allemagne depuis une quinzaine d'années. Kornelia Sammet décrit par exemple le processus de culturalisation de

[88] On se réfèrera à l'excellent article de Claude Dargent pour avoir un exposé de l'ensemble des difficultés posé par ces chiffres. En effet, la fréquentation d'une mosquée n'a pas le même impératif religieux que la communion dominicale chez les catholiques (Dargent, 2010)

l'islam facilitant son « altérisation » (Sammet, 2007). Plusieurs enquêtes quantitatives sur les représentations de l'islam véhiculées par les Allemands permettent de même de faire apparaître certaines régularités dans le rejet de cette religion. La première et peut-être la plus importante est celle de la *Leitkultur* allemande (Wohlrab-Sahr, 2007, p. 176). L'Allemagne serait ainsi conçu à partir de sa référence chrétienne et le musulman en serait par conséquent rejetté. A partir de données différentes, Steffen Kühnel et Jürgen Leibold montrent dans le même sens que l'islamophobie est la suite logique d'une xénophobie plus ancienne et qu'elle n'est donc en rien un phénomène nouveau (Kühnel, Leibold, 2007, p. 150). De manière général, cet ouvrage permet de constater les différences fondamentales de perception de l'islam dans l'espace public en France et en Allemagne. Laïcité d'une part et culture chrétienne de l'autre sont des facteurs expliquant en partie les difficultés posées par l'objet « islam ».

La mise en place d'un enseignement islamique s'inscrit dans ce contexte particulier. Il a fait l'objet de nombreuses contributions sociologiques et juridiques. Stefan Reichmuth revient dans un ouvrage sur les diverses modalités historiquement empruntées par cet enseignement : des cours consulaires organisés par les pays d'origine (*proche de la LCO française*), en passant par les cours d'islamologie ou d'enseignement islamique (Reichmuth et. alli, 2006, p. 17). Myriam Dietrich explique la difficulté de mise en place de ce type d'enseignement par la peur d'une dérive fondamentaliste. Ceci explique selon elle la préférence en Bavière pour un cours d'islamologie plutôt qu'un cours confessionnel (mise en place par exemple à Berlin) (Dietrich, 2006, *conclusion*).

Pour finir sur cet aspect, un certain nombre d'études ont été réalisées sur la culture des jeunes berlinois issus de l'immigration. Levent Soysal dans une perspective de *Cultural Studies* montre que l'expérience quotidienne de la diversité culturelle et la pratique d'un grand nombre d'activités culturelles leur permet de « s'approprier l'espace public et d'entrer en dialogue avec "le monde en mouvement" : un dialogue polémique, contingent et effectif. » (Soysal, 2001p. 23, trad. B.M.). Dans le même sens, Ayşe Çağlar montre qu'au regard de l'intérêt économique constitué par la jeunesse turque, les grandes firmes de Télécom et des médias s'adaptent à ce public et fondent une nouvelle culture qu'elle qualifie de cosmopolite. Elle affirme à ce propos que :

> « La présence de ces groupes et leurs revendications transforment la société dans une course vers une politique cosmopolite, en augmentant la perméabilité des frontières non seulement par les communications, le commerce et les voyages, mais aussi par l'appartenance politique, l'identité et la

loyauté. Dans leurs efforts d'adaptation à ces revendications, l'Allemagne et sa conception de la communauté politique devraient durablement changer. Les Turcs en Allemagne et en Europe peuvent être vus comme des catalyseurs de ces changements endogènes. » (Çağlar, 2004, p. 61, trad. B.M.).

Les études sociologiques sur le thème de l'immigration semblent donc osciller entre des conclusions optimistes –on se dirige vers une société multiculturelle- et des conclusions pessimistes –on se dirige vers une fragmentation de la société-.

1.4.5. Recherches "novatrices" sur le thème des jeunes et de la religion, l'exemple de l'ésotérisme

L'état des lieux des diverses recherches que nous venons d'effectuer constitue un panorama de ce que nous pouvons appeler la "sociologie classique". Ces thèmes sont balisés et sont présents dans les manuels. Ils font désormais partie des objets légitimes de recherche. Je tiens à présent à présenter quelques recherches que je qualifierai de novatrices par le sujet qu'elles abordent.

Je prendrai l'exemple de l'ésotérisme. Hors des sujets sulfureux que sont le satanisme ou le spiritisme, l'ésotérisme se constitue actuellement comme discipline sociologique. Dans la continuité des travaux précurseurs d'Antoine Faivre qui permit la création de la chaire d' « histoire de l'ésotérisme occidental » à l'EPHE, certains chercheurs interrogent la catégorie de l'ésotérisme en tant qu'objet d'étude sociologique pertinent. Ainsi, Jean-Pierre Laurant qui enseigne l'histoire des courants ésotériques au 19e et 20e siècle, propose régulièrement lors de grands colloques internationaux comme ceux de la SISR, de fonder cette spécialité en France[89]. Pourtant, pour le moment ces études restent largement à la marge de la sociologie des religions[90].

Ce thème fait pourtant l'objet d'un grand nombre d'ouvrages et d'articles dans le monde anglo-saxon et en Allemagne. Prenons par exemple le thème de l'ésotérisme et des nouveaux médias. Une étude menée par Douglas Cowan, *Cyberhenge, Modern Pagan in the Internet*, montre l'apparition d'un néopaganisme se vivant *online*. L'originalité de cette recherche tient autant de la mise en place d'une méthodologie novatrice que de la problématique sur l'impact des nouveaux médias sur la modernité religieuse. Ne fait-il que

[89] Lors de la trentième conférence de la SISR par exemple, Jean-Pierre Laurant a animé avec Régis Dericquebourg un workshop sur la sociologie de l'ésotérisme et a communiqué sur le thème de « L'Esotérisme créateur de lien social ».

[90] Cette affirmation, trop généralisante, ne prend pas en compte l'existence d'études relativement nombreuse sur le New-Age (Martin, 1994 ; Renard, 1998 ; Ferreux, 2001 ; Delorme, 2001 ; Mannevy, 2005 ; Rappin, 2011).

reproduire, à l'échelle globale, des phénomènes déjà existants ou apporte-t-il une nouvelle façon d'être religieux ? Douglas Cowan montre que malgré la possibilité infinie du bricolage celui-ci est limité par la nécessaire preuve que le croyant doit donner de l'authenticité de sa croyance (Cowan, 2004, p.90[91]).Il montre néanmoins qu'Internet ouvre la possibilité réelle d'une communication sans hiérarchie. Des communautés néopaïennes peuvent s'y exprimer en évitant de passer par les grands médias souvent critiques quant à leurs revendications. Abondant en ce sens, le *Heidelberg Journal of Religions on the Internet* propose en 2008 un numéro consacré aux mondes virtuels et aux religions. Plusieurs articles cherchent à caractériser les spécificités de l'expérience religieuse "connectée". L'Eglise des fous (*church of fools*) par exemple, développée par un groupe méthodiste se dénommant « Saint Pixel », propose à l'internaute de se recueillir, de prier, d'allumer des cierges, de contempler des vitraux représentant des scènes bibliques dans une église en trois dimensions. Randolph Kluver et Yanli Chen décrivent cette initiative et interrogent l'expérience religieuse qu'est le choix d'un "avatar", la promenade dans cette église virtuelle et l'échange avec les internautes virtuellement présents dans cet espace (Kluver, Chen, 2008). Leur conclusion annonce que les relations entre les individus et entre Dieu et ces mêmes individus pourraient transcender les technologies elles-mêmes. (*Ibid*. p. 138). Exposant quant à elle les multiples lieux de cultes peuplant le jeu massivement Multijoueur *Second Life*, Kerstin Radde-Antweiler développe le concept « d'historiographie religieuse reliée à l'acteur » (*Actor-Related Religious Historiography*). Ce concept cherche à « changer la conception de l'histoire religieuse en incluant des données du *World Wide Web* et des mondes virtuels qui étaient négligées et invisibles [dans le monde académique] » (Radde-Antweiler, 2008, p. 207). Un exemple intéressant est l'existence virtuelle du premier temple de Jérusalem :

[91] Cela avait déjà été exploré par Danièle Hervieu-Léger dans *Bricolage vaut-il dissémination? Quelques réflexions sur l'opérationnalité sociologique d'une métaphore problématique* (Hervieu-Léger, 2005). Dans cet article l'auteur montre l'existence de thèmes redondants auxquels les bricolages contemporains cherchent à répondre.

(*Ibid*. p 179)

La dimension eschatologique d'une telle construction n'échappera pas aux spécialistes des religions et vient confirmer l'originalité de ce qui se trame sur la toile.

Du côté français les recherches sur l'ésotérisme et la jeunesse ne vont pas de soi, mais il convient de signaler les travaux de Stéphane François politologue et historien spécialiste de l'ésotérisme et des liens l'unissant à l'extrême droite. Deux articles nous intéresseront particulièrement. Dans « L'occultisme et quelques subcultures "jeunes". Une première approche », Stéphane François traite du développement d'une culture ésotérique populaire et bricolée dans certaines subcultures jeunes (François, 2009). Il montre que le processus d' « exotérisation » de l'ésotérisme dans les années 70 et 80 permet l'accessibilité d'un domaine longtemps réservé à une élite intellectuelle. Par l'exemple des bandes dessinées[92], du *Rock and roll*, de la littérature *d'Héroïc Fantasy*, l'auteur nous convainc de l'existence d'une telle culture. Il prend finalement l'exemple de la "subculture" néopaïenne et de la Wicca et affirme avec Jean-Bruno Renard « le retour du surmonté ». Si cet exemple est pertinent, j'ai pu montrer ailleurs que l'on pouvait parler d'une culture ésotérique bien plus large que celle décrite dans les subcultures par Stéphane François (Michon, 2009). La popularisation du religieux en général et de l'ésotérisme en particulier touche à mon avis l'ensemble de la jeunesse (cf. chapitre 11). Signalons pour terminer deux études sur le *Black Metal* parues dans un numéro spécial de la revue *Sociétés* en 2005. L'étude de cette subculture jeune en terme de « liturgie » (Mombelet, 2005) et permettant un réenchantement du monde interroge la

[92] L'auteur développe cet exemple dans un article intitulé *Le paganisme dans la bande dessinée* (François, 2007) disponible sur http://religion.info/pdf/2007_01_bd.pdf.

définition du religieux et amène le thème de la popularisation qui nous intéressera dans la dernière partie de la thèse. Michael Walzer affirme quant à lui la pluralité des références religieuses de la « nébuleuse blackiste » et la complexité d'un satanisme souvent de surface. L'auteur parle en effet de « rapport frustré au christianisme » (Walzer, 2005, p. 71). Reprenant les analyses de Danièle Hervieu Léger, il montre en quoi la musique *Black Metal* et la culture qui l'entoure peuvent être considérées comme une religion séculière. Il conclut « Les blackistes sont mués par une transcendance et un rapport à l'altérité spécifique. La part sombre que recèle en lui chaque individu n'est non pas magnifiée ou encensée par les métalleux comme pourraient s'en indigner certains journalistes peu scrupuleux, mais elle est simplement acceptée. » (Walzer, 2005, p. 87[93]).

2. Comparaison franco-allemande

> *« La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même. »*
> *Durkheim, les règles de la méthode sociologique,* [1894] *1987, p. 67*

La problématique de cette thèse est née dans l'espace français. Nous avons étudié dans le premier chapitre l'émergence du thème de la perte de culture religieuse dans la France des années 80. J'aurais donc pu me contenter d'étudier le stock de connaissance sur les religions des adolescents français. Il m'a néanmoins semblé méthodologiquement beaucoup plus fécond d'élargir l'enquête au cas allemand. Dans un ouvrage méthodologique sur la comparaison, Claire Vigour explique que « comparer c'est [...] relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur » (Vigour, 2005, p. 7). Dans ce travail, le critère sera le stock de connaissance sur les religions et nous chercherons les différences et les ressemblances de ce stock de connaissance chez les adolescents français et allemands. Au premier regard le cas français diffère sensiblement du cas allemand en matière de religion. Si l'on prend en compte les différences institutionnelles dans la gestion du religieux dans l'espace public – sur lesquelles je reviendrai ci-dessous –, le choix de la comparaison franco-allemande permet

[93] Il convient ici de faire référence au "métal chrétien" aussi appelé "white metal", véritable mouvement musical reflétant la complexité de la scène métal. J'ai pu y être sensibilisé par la communication de Marcus Moberg lors du colloque de la SISR à Saint Jacques de Compostelle. Intitulé *When Religion and Popular Music Merge: The transnational Christian Metal Music Scene*, sa communication explorait ce phénomène particulier. On trouvera un texte de l'auteur à cette adresse : http://www.inter-disciplinary.net/ci/mmp/mmp1/moberg.pdf.

d'étudier l'impact de ces différences nationales sur la construction d'un stock de connaissance sur le religieux.

On peut cependant interroger la pertinence de ces différences institutionnelles pour étudier une jeunesse dont on vient de décrire l'éloignement progressif du religieux institutionnel. L'hypothèse d'une homogénéisation du stock de connaissance de la population adolescente française et allemande semble ainsi tout à fait légitime. C'est que Friedrich Tenbrück nomme « la convergence de la jeunesse dans les pays industrialisés » (cité *in* Grease, 2007, p. 121). En effet la mondialisation de la culture jeune est un des thèmes majeurs de la sociologie de la jeunesse dans le monde anglo-saxon. Dans un article publié en 2001, Christine Griffin recense ainsi les nombreux travaux démontrant la mondialisation de celle-ci (Griffin, 2001). L'analyse des *raves party* dans une ville de Sibérie permet par exemple à Pilkington de prouver que les formes culturelles de cette « périphérie » sont proches de celles rencontrées dans le « cœur » européen et états-unien (Pilkington, 1994). Jack Banks par ailleurs étudie la stratégie de la chaîne de musique MTV s'appuyant sur une supposée culture jeune universelle qu'elle contribue par ailleurs à créer (Banks, 1997). Nombreux sont les exemples qu'on pourrait ici citer tant les formes de communication développées par les mass médias se diffusent à l'échelle planétaire.

Entre différence institutionnelle et homogénéisation de la culture jeune, la pertinence de la comparaison est évidente. Pourtant, s'agit-il réellement d'une comparaison binationale ? Ne faudrait-il pas préférer le terme de comparaison multirégionale ? En effet, que ce soit pour la France et d'autant plus pour l'Allemagne, le choix des régions s'avère crucial pour la constitution d'un échantillon représentatif de jeunes. La *Lebenswelt* d'un adolescent parisien ne serait-elle pas en ce sens plus proche de celle d'un berlinois plus encore que celle d'un adolescent alsacien de zone rurale ? Le relativisme de la comparaison nationale que nous introduisons ici amène de multiples questions sur la possibilité de généraliser une enquête qualitative et quantitative menée dans deux régions françaises et trois *Länder* allemands. Il conviendra donc dans cette recherche de différencier le niveau local (la ville, le quartier), le niveau régional et le niveau national. Les conclusions divergeront en effet selon la hauteur géographique que l'on choisit. En tout état de cause, afin de comprendre l'influence du contexte culturel local, le choix de régions très diverses était nécessaire. C'est pourquoi j'ai décidé de comparer l'Alsace et la région parisienne en France et les *Länder* du Baden-Württemberg, de Berlin et du Brandenburg en Allemagne. Le choix de ces cinq régions ont été commandé par deux impératifs :

- La comparaison du curriculum scolaire sur les religions : il m'a semblé intéressant d'essayer de comparer les trois types d'enseignement du religieux à l'école que Jean-Paul Willaime a identifié en Europe (Willaime, 2007, p. 64) : un enseignement confessionnel (Alsace, Baden Württemberg), un enseignement spécifique non confessionnel (Brandenburg, Berlin) et pas d'enseignement spécifique (région parisienne).
- La comparaison des spécificités nationales et régionales à l'aide de régions "similaires" de part et d'autre du Rhin. J'ai ainsi choisi Paris et Berlin en tant que grandes métropoles multiculturelles ; L'Alsace et le Baden-Württemberg comme région culturellement et géographiquement proche, accordant une place traditionnellement importante au religieux ; enfin le Brandenburg m'a intéressé en tant qu'ancien Land de l'Est marqué par un fort athéisme.
Abordons à présent les spécificités de chacune de ces régions en matière d'histoire, de situation socio-économique, de système éducatif et de programme scolaire.

2.1. La région parisienne

La région parisienne a été retenue en tant qu'exemple d'une mégapole multiculturelle française. Il est loin d'être évident de rassembler dans le même ensemble sociologique un espace géographique aussi large que celui-ci. Plutôt que de proposer une sociographie générale de cet ensemble divers, nous étudierons les arrondissements et villes de banlieues dans lesquelles j'ai réalisé des entretiens.

2.1.1 Considération historique et sociographique

Paris et la banlieue parisienne connaissent actuellement de nombreuses évolutions parmi lesquelles la *gentrification* de la capitale française est un phénomène largement commenté et sociologiquement avérée. Catherine Bidou-Zachariasen définit ainsi ce phénomène :

> « [La gentrifiction est] la fois une transformation de la composition sociale des résidents de certains quartiers centraux, à travers le remplacement de couches populaires par des couches moyennes salariées, et un processus de nature distincte, celui de la réhabilitation, de l'appropriation et de l'investissement par ces couches sociales d'un stock de logements et de quartiers ouvriers ou populaires » (cité *in* Collet, 2005).

Le phénomène se traduit concrètement dans le tableau ci-dessous. Dans le 19e arrondissement, historiquement populaire, cohabite 23 % de cadres (13% dans la population française) au côté de 16 % de chômeurs (11 % dans la population française) et de 17 % d'étrangers (6 % dans la population française) (cf. Pinçon, 2004). Le repli des classes moyennes et des classes populaires de Paris *intra-muros* vers la banlieue parisienne est un phénomène bien documenté, sur lequel il ne me semble pas utile de revenir ici[94].

Les arrondissements ont été sélectionnés selon deux principes. Le premier est largement conditionné par des critères non scientifiques de réalité du terrain. Il est en effet extrêmement difficile de pénétrer le « sanctuaire » de l'Éducation Nationale pour y parler de question touchant à la religion et à la pluralité religieuse[95]. J'ai donc d'abord « choisi » les collèges qui acceptaient ma présence. Le second principe s'appuie sur l'étude des CSP de chacun des arrondissements afin de déterminer le milieu social majoritaire. Je suis en effet parti du principe que le recrutement des collégiens se fait en grande partie dans le secteur géographique d'habitation. J'ai ainsi isolé le 5^{e} et le 16^{e} comme arrondissement de milieu favorisé, le 12^{e} comme arrondissement de classe moyenne et le 19^{e}, une petite ville du Val d'Oise et du Val de Marne comme zone géographique de milieu défavorisé. Le tableau suivant regroupe les statistiques sur lesquelles je me suis appuyé pour ce choix[96].

Indicateur sociographique (en %)		5e	12e	16e	19e	Ville du Val d'Oise	Ville du Val de Marne	Alsace	France
CSP	agriculteur	0	0	0	0	0,1	0	1,2	2,7
	artisans	6,6	5	10,6	5,3	5,6	4,8	5	6,6
	Cadres	**49,6**	**35**	**43,5**	**23,0**	7,9	12,3	11,2	13,1
	intermédiaires	21,6	**27**	17,4	24,3	23	25,2	22,6	23,1
	Employés	16,8	24,5	22,6	**31,2**	**34**	**34,2**	26,8	28,8
	Ouvriers	4,2	8,5	5,9	16,4	**29,5**	**23,5**	**33,2**	12,6
% d'étrangers		11,3	9,8	15,2	17,2	?	?	7,4	5,6
Taux de chômage		8,5	9,8	9,4	**16,3**	**13,5**	**13,4**	8,6	11,8
Classes d'âge	0 - 19 ans	16	18	18	23,9	24,7	**33**	25,2	24,6
	20 - 39 ans	**37**	**35**	29	**32,9**	30	30,1	29,8	28,1
	40 - 59 ans	25	26	27	26,9	26	26,3	26,4	26
	60 et plus	22	21	**26**	16,3	19,3	**9,6**	18,5	21,3

Tableau n°2 : Comparaison des populations de différents arrondissements parisiens, de deux villes de banlieue parisienne, de l'Alsace et de la France.

[94] Pour plus d'information à ce sujet je recommande la lecture des ouvrages et articles des précurseurs de l'étude des ségrégations urbaines que sont Jacques Brun et Yvan Chauviré (Brun, 1983 ; Brun, Chauviré, 1994) ou des études plus récentes comme l'étude des époux Pinçon-Charlot (Pinçon-Charlot, 2004).

[95] Le concept de « sanctuaire » appliqué à l'école de la République a une longue histoire que Jean baubérot résume parfaitement (Baubérot, 2004, deuxième chapitre « la naissance de l'école laïque »).

[96] Chiffre basée sur le recensement 1999 disponible sur *www.recensement.insee.fr*.

Le critère de la catégorie socioprofessionnelle est critiquable et largement critiqué. Il reste toutefois l'indicateur le plus facilement accessible au sociologue pour appréhender les milieux de la population qu'il étudie (Thévenot, Desrosières, 2002).

Extrait du carnet de terrain

Paris, le 14/11/2006

Afin d'illustrer l'extrême difficulté de pénétrer l'enceinte de l'Éducation Nationale, voici une anecdote qui résume bien les embûches auxquelles est confronté le sociologue de l'école, d'autant plus lorsqu'il travaille sur la religion.

Alors que je cherchais désespérément un collège dans un arrondissement parisien classé ZEP (*Zone d'Éducation Prioritaire)*, un proviseur du 11e arrondissement accepta de me recevoir. Il m'accueillit dans son bureau et la discussion qui suivit fut révélatrice des blocages institutionnels et personnels dans l'Éducation Nationale. Ainsi, quoique gêné par le thème que je désirais aborder avec les élèves, le proviseur se montra dans un premier temps plutôt enclin à accueillir l'enquête dans son établissement. La question de la culture religieuse l'intéressait et surtout le cadre "cognitif" et non confessionnel de l'enquête semblait le rassurer. L'ambiance se dégrada lorsqu'il prit connaissance de la seconde partie de l'enquête lors de laquelle j'abordais les questions de croyance et de pluralité religieuse. Il fut particulièrement outré par mon scénario sur le port du foulard à l'école. Il m'affirma ainsi (de mémoire) « La loi ne se discute pas, vous ne pouvez pas poser ce genre de questions ». Je fus donc remercié (ne voulant pas transiger sur cette question) et je repartis bredouille, après qu'il m'a fait comprendre le risque que constitue l'introduction d'un loup/sociologue pénétrant dans une bergerie dont les moutons/élèves n'attendent que cette goutte pour faire déborder le vase de la violence interethnique. Cette réaction épidermique contre le risque de souillure des principes républicains me fut rarement signifiée en des termes aussi clairs. On se contentait en effet généralement de me remercier sans me donner pour cela de raisons.

2.1.2 Le Droit français en matière de religion à l'école[97]

On peut affirmer en s'appuyant sur une évidence communément admise qu'en matière de religion la France est soumise à un régime de stricte séparation de l'Église et de l'État. Depuis 1958, l'article 2 de la constitution stipule ainsi : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Rappelons que la neutralité de l'école en matière religieuse a été légalement fixée en 1882 par la loi du 28 mars, appelée aussi loi Jules Ferry. Celle-ci vient réformer la loi Falloux de 1850 qui laissait une place importante au clergé dans le système scolaire. L'enseignement confessionnel et l'omniprésence du clergé dans l'institution scolaire (les évêques siègent au conseil d'académie, le curé cogère l'école avec le maire) sont les deux grands principes que cette loi réforme. Désormais les représentants du clergé n'ont plus le droit de siéger aux différents niveaux de l'Éducation Nationale (loi du 27 février 1880) et l'enseignement confessionnel est supprimé et remplacé par « l'instruction civique et morale » (loi du 28 mars 1882, art. 1[98]). Cette laïcisation de l'enseignement prend place dans le cadre plus large de la « guerre des deux France » qui voit une France laïque se référant aux Lumières s'opposer à une France catholique se référant à l'histoire de la « fille aînée de l'église ». « L'école se confond avec la Révolution elle-même » affirme ainsi Mona Ozouf rappelant l'importance de la Révolution Française dans ce processus (Ozouf, 1989, p. 9). Malgré ce climat tendu, cette loi peut être comprise, à l'image d'ailleurs de la loi plus tardive de 1905, comme un compromis. Ainsi, l'article 2 stipule que « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ». De même, les « devoirs envers Dieu » ne seront supprimés qu'en 1923 lors d'une refonte des programmes scolaires, jusqu'à cette période, il était possible à l'enseignant de traiter de la question. Cependant, Jean Baubérot rappelle qu'en réalité les instituteurs préféraient éviter ce sujet « hautement conflictuel » (Baubérot, 1990, p. 149).

La loi n'est donc pas antireligieuse en elle-même, par contre l'interprétation qui en est faite oscille depuis cette date entre deux pôles, celui de la liberté de conscience et celui de la liberté de penser (Baubérot, 1990) : « deux perspectives divergentes l'écartèlent, semble-t-il,

[97] Nous ne proposons ici qu'un bref rappel historique. De nombreux ouvrages reviennent sur la longue histoire de la laïcité en général et de la laïcité scolaire en particulier. Nous mentionnerons ici les ouvrages de Jean Baubérot (1990, 1997, 2004), l'ouvrage du CRDP dirigé par Yves Lequin ainsi qu'un article de Jean Paul Willaime (1998).

[98] On trouvera l'ensemble de ces lois, ainsi qu'un dossier explicatif sur le site du Sénat : http://www.senat.fr.

dans des directions opposées. La première, à dominante juridique, est la neutralité, la non-intervention dans les questions religieuses. La seconde, à dominante idéologique (au sens neutre du terme), est le combat, la dénonciation. » (Baubérot, 1999, p. 314). L'histoire de la laïcité depuis la laïcisation de l'école en 1882 peut être perçue à l'aide de cette dichotomie. Dans le cadre scolaire, on peut percevoir la loi du 15 mars 2004 contre les signes religieux ostentatoires comme un des derniers avatars du débat opposant les deux camps[99]. Idéologique, l'ambiguïté est aussi juridique, Yves Madiot, professeur de Droit, insiste en ce sens sur le manque de clarté de la laïcité : « les principes sur lesquels ils voudraient s'arrêter n'ont pas la solidité qu'on leur prête habituellement. Les statuts sont enveloppés dans un « brouillard juridique » et ils mériteraient un sérieux effort de clarification (Madiot, 1992, p. 209). Ces ambiguïtés sont constitutionnelles : la présence d'aumônerie, l'obligation d'un jour réservé à l'enseignement religieux[100], mais aussi législatives : l'équilibre concernant la journée réservée est très précaire et le régime des aumôneries est réglé par circulaire (Madiot, 1992, p. 210). Enfin, elles sont aussi confrontées au droit international, Jean François Flauss montre bien les difficultés rencontrées par la France pour appliquer les recommandations des différents pactes et conventions dont elle est signataire. Les multiples interprétations possibles et la jurisprudence française en cette matière relativisent la portée des prescriptions internationales[101].

Pour conclure cette courte introduction sur la laïcité, la loi reste un dispositif relativement neutre qui ne demande qu'à être interprété. Cette signification m'intéressera particulièrement dans la suite de ce travail. Je me poserai en effet la question du sens ou de l'absence de sens accordée à la loi de séparation de l'Église et de l'État par les jeunes français.

---

[99] Plus que la loi en elle-même, les débats qui animèrent la commission Stasi dont elle est issue sont bien les signes de l'affrontement entre deux conceptions de la laïcité. La loi finalement adoptée penche plutôt pour une conception de la laïcité en terme de liberté de penser : « Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit » (loi n° 2004-228 du 15 mars 2004).

[100] À ce sujet, les débats soulevés par la libération du samedi et le report des cours au mercredi, jour de catéchisme, constituent une crise intéressante pour l'étude de l'évolution du rapport de force entre Église et État en en 1882 (libération d'un jour pour l'enseignement religieux prévu par la loi Ferry). Maurice Barbier relate ainsi un épisode judiciaire mettant en scène des inspecteurs trop pressés et le clergé : « Or en I987, deux inspecteurs ont décidé ce transfert sans procéder à cette consultation. En conséquence, deux évêques - ceux de Bourges et d'Angoulême - ont saisi les tribunaux administratifs d'Orléans et de Poitiers. Ces derniers ont annulé la décision des inspecteurs en 1988, en raison de l'absence de consultation des autorités religieuses. Saisi en appel, le Conseil d'État a estimé que l'inspecteur d'Académie n'a pas "compétence pour écarter la règle fixée, pour l'interruption hebdomadaire des cours, par l'arrêté [...] du 12 mai 1972". L'inspecteur ne peut donc transférer les cours du samedi matin au mercredi matin. On peut en déduire que seul le ministre de l'Éducation nationale a qualité pour fixer le jour d'interruption hebdomadaire des classes. » (Barbier, 1995, p. 146).

[101] Nous renvoyons ici à l'article de Jean-François Flauss « Les sources supra législatives de l'enseignement religieux » (in Messner, 1992, p. 2-25)

2.1.3 Les programmes scolaires

> *«L'Angleterre est un empire, l'Allemagne un pays, une race, la France est une personne.» Jules Michelet - Histoire de France, 1861, t. 2, livre III, p. 103*

2.1.3.1 Curriculum formel et curriculum réel

On ne peut s'économiser l'analyse des programmes scolaires quand on s'intéresse au stock de connaissance sur les religions des adolescents. L'école constitue en effet leur quotidien et nous sommes en droit d'interroger le pouvoir performateur des programmes sur la connaissance des élèves. Lorsqu'en 1904 Émile Durkheim prononce son enseignement sur *L'évolution pédagogique en France*, il montre néanmoins un certain scepticisme quant à leur importance :

> « On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre. » (Durkheim, [1904] 2001, p. 11)

Durkheim touche ici du doigt la distinction entre le curriculum formel et le curriculum réel. Formalisés par les sociologues anglo-saxons dans les années 70[102], le curriculum formel ou officiel est l'idéal pédagogique mis en place par l'institution à base de programme, prescription et de formation et le curriculum réel est l'application plus ou moins consciencieuse de cet idéal au sein de l'école. Il est évident que la différence entre les deux est capitale. Le curriculum formel nous dit quelque chose de ce que l'Etat cherche à apprendre aux élèves, tant au niveau des connaissances que d'un « savoir-être » ou plus généralement d'une idéologie nationale (ce qui ne l'empêche pas de revendiquer son universalité). Le curriculum réel nous dit quelque chose de l'interprétation faite par le corps enseignant de ces programmes.

Dans cette partie, je me contenterai d'une étude du curriculum formel. Cette thèse touche en effet très peu au curriculum réel. J'ai choisi de ne réaliser aucun entretien avec des professeurs et de me concentrer sur la culture religieuse des élèves. Les seules données que

[102] Nous renvoyons ici à l'ouvrage de Michael F.D.YOUNG *Knowledge and Control. New Direction for the Sociology of Education,* Collier-Macmillan London, 1971. Pour une étude française de la sociologie du curriculum Jean Claude FORQUIN *"La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne ; une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation",* revue française de sociologie, XXV, 1984, p. 211-232.

j'ai pu analyser sur le curriculum réel sont issues d'observations réalisées lors de rencontres avec des professeurs et des proviseurs. J'ai ainsi appris que certaines parties du programme étaient souvent esquivées, officiellement par manque de temps. Toutefois, ces escamotages concernent souvent la partie du programme traitant du religieux. On peut donc affirmer une certaine réticence des enseignants à parler de religion à l'école. Nadine Daheron abonde en ce sens en montrant que lorsque les professeurs ont le choix de traiter différents sujets, dont certains ayant trait au religieux, les professeurs d'histoire préfèrent laisser de côté ces derniers. C'est le cas du sujet « naissance et diffusion du christianisme » dans le programme de seconde par exemple (Daheron, 2004, p.92). En outre, dans une étude sur les conséquences pédagogiques des réformes du programme accordant une plus grande place au religieux, Julie Barthez-Delpy décrit bien les difficultés rencontrées par les professeurs pour traiter de ce sujet délicat (Barthez-Delpy, 2005).

2.1.3.2. L'élaboration des programmes

Les programmes sont élaborés dans un cadre hiérarchique et organisationnel prédéfini. Une lettre de cadrage vient tout d'abord, comme son nom l'indique donner les lignes directrices du futur programme. Elle est écrite par le Directeur général de l'Enseignement scolaire en relation avec le ministre de l'Enseignement. Suite à cela un groupe d'experts composé « d'universitaires garants de la validité scientifique des contenus et didacticiens, formateurs en IUFM, enseignants de terrain, dont certains sont impliqués dans la formation des enseignants et émanant de diverses académies, inspecteurs qui connaissent la diversité des pratiques et les besoins concrets (inspecteurs en charge des circonscriptions du premier degré, inspecteurs d'Académie pédagogiques régionaux, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale) selon les niveaux et les disciplines concernées[103]. ». En outre, le bureau des programmes d'enseignement de la direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO) est chargé de suivre les groupes d'experts tout au long de leur exercice. Enfin, les programmes sont soumis aux professeurs puis, suite à l'autorisation du ministre, la DGESCO supervise la publication des programmes et des ressources pédagogiques. L'attention extrême et le respect de la hiérarchie que dévoile ce processus montre bien l'importance accordée aux programmes scolaires en France. Un changement du programme est souvent soumis à une rude critique

[103] Pour plus d'information sur les programmes scolaires français, nous renvoyons au site Internet de l'Education Nationale dont est extraite cette citation (http://eduscol.education.fr/D0048/progparcours.htm?rub=238).

tant par les professeurs que par les élèves[104]. Cette sensibilité est d'autant plus vive qu'elle touche à l'universalisme français et à son fer de lance : l'enseignement de l'histoire.

En France, la discipline historique est bien plus que la simple étude des sociétés du passé. Elle a pour objectif la formation de citoyens éclairés, symbole de l'universalité des valeurs républicaines. Mona Ozouf décrit justement le rôle particulier de l'école en milieu rural : « Naître français c'est trouver dans son berceau une histoire miraculeusement pédagogique, progressant vers la démocratie en séquences bien ordonnées, apte à faire comprendre l'histoire du monde » (Ozouf, 1985, p. 150). Le cours d'histoire est intimement relié au cours d'instruction civique dont il est partiellement une illustration. C'est d'ailleurs bien le professeur d'histoire qui dispense l'instruction civique. Phillipe Marchand dans un article sous forme de panorama historique de l'instruction civique affirme que :

> « L'instruction civique, conçue pour diffuser une morale civique, prend la place de la vieille institution morale et religieuse. Son affirmation est un témoignage de la volonté des républicains des années 1880 de « socialiser les barbares révélés par la Commune, cette masse que la religion ne retient plus, que l'industrialisation a perturbée en la déracinant d'une campagne apaisante. » (Marchand, 1992, p. 13).

Finalement, comme le rappelle Jean Pierre Rioux, historien et inspecteur général de l'éducation nationale : « La France est bien le seul pays au monde qui consacre autant d'efforts à l'enseignement de l'Histoire » (*Le Monde* du 18 mars 1993). L'histoire n'est donc pas tant présente pour comprendre le passé que pour donner du sens à la nation. La grande crise de 1984 sur l'enseignement de l'histoire est justement issue de la peur d'une déshérence de la mémoire collective nationale. Antoine Prost évoque en ces termes l'ambiguïté française en matière d'enseignement de l'histoire :

> « Il n'y a pas d'autre pays au monde où l'enseignement de l'histoire soit une question d'État. Pas d'autre pays où le chef de l'État estimerait de sa compétence de porter un jugement sur cet enseignement, où la presse s'emparerait de cet avis pour en faire ses manchettes de première page [...] D'une certaine manière, l'histoire nous permet de cohabiter, de vivre ensemble et de former une collectivité. Son importance pour la nation vient des divisions mêmes de celle-ci. (Colloque de Montpellier, 1984, cité in Leduc, 2003, p. 213).

[104] La proposition récente (novembre 2009) de rendre facultatif les cours d'histoire dans les sections scientifiques du Lycée s'est ainsi heurtée au mécontentement d'une partie du corps professoral et des élèves. Cet évènement met en exergue l'extrême importance du cours d'histoire en France.

Ainsi, la discipline historique a pour but de créer du lien dans une nation plurielle. Au-delà de l'impératif scientifique, on accorde avant tout en France un rôle civique à l'histoire. Cette introduction nous permet d'appréhender l'importance du programme français d'histoire, sa signification politique et l'intérêt de la réforme de 1996.

2.1.3.3 La réforme de 1996

L'institution scolaire en elle-même n'a pas changé depuis la loi Haby -instituant le collège unique- en 1975. La bipartition primaire/secondaire est toujours la même. Toutefois, des changements fréquents sont à signaler au niveau des programmes scolaires. On constate en ce sens des effets de modes et des réformes de programme fréquents. Les programmes actuels du collège ont été élaborés entre 1996 et 2008. La base du programme date de 1996, mais de nombreux « textes de références » publiés au Bulletin Officiel s'ajoutent à celui-ci. Il convient en outre de signaler la mise en place d'une nouvelle réforme en 2008. Même si, à cette date, une grande majorité de mes entretiens était achevée, il m'a semblé intéressant de faire part de cette réforme.

Concernant la réforme des programmes faisant suite aux recommandations du rapport Joutard de 1988, il fallut attendre 1996 pour qu'elle voie le jour[105]. Cette réforme se donne pour objectif d'insister sur la dimension religieuse dans une perspective transdisciplinaire. Traditionnellement, les religions sont en grande partie abordées dans le programme d'histoire, ce qui a des conséquences sur la définition implicite des religions proposée aux élèves à l'école. Toutefois depuis 1996, les programmes insistent sur la transdisciplinarité de du « fait religieux ». On parle donc principalement de religion dans l'enseignement d'histoire et de français (le programme d'histoire est décrit ci-dessous : tableau n°3).. Le fait religieux n'est pas central dans les programmes d'arts plastiques.

Dans les cours de français le fait religieux est abordé en sixième où « l'un des objectifs des pratiques de lecture est de "s'approprier des éléments clefs d'une culture commune : les origines gréco-latine et judéo-chrétienne de notre civilisation" » (Daheron, 2004, p. 49). Le programme ne s'étend toutefois pas au-delà de la lecture de *l'Iliade et de l'Odyssée* en sixième et du *Perceval ou le conte du Graal* de Chrétien de Troyes[106]. Remarquons qu'il

[105] Les programmes rentrèrent en vigueur de la façon suivante : 6ème, arrêté du 21 novembre 1995, rentrée scolaire 1996 ; 5e et 4e, arrêté du 10 janvier 1997, rentrée scolaire 1997 (5e), 1998 (4e) ; 3ème, arrêté du 15 septembre 1998, rentrée scolaire 1999 ;2nde, arrêté du 1er juillet 2000, rentrée scolaire 2000, 1ère et Terminale arrêté du 30 juillet 2002, rentrée scolaire 2004 (1ère), 2005 (Terminale) (Barthez-Delpy, 2005, p. 6)

[106] Les suggestions d'étude sur ce dernier ouvrage brillent par l'évitement systématique de la question religieuse. L'extrait suivant est à cet égard relativement convainquant : « L'étude du roman culmine avec le mystère du château du roi Pêcheur : le Graal. En comparant cette scène avec le récit stéréotypé d'un repas, on découvre peu

s'agit d'ouvrages dont le traitement ne peut être qu'historique. Dans l'enseignement de français, le fait religieux n'est pas abordé dans ses dimensions contemporaines. Le peu de place qu'occupe le fait religieux dans cette matière est la raison pour laquelle nous étudierons uniquement le programme d'histoire. Je n'aborderai pas la réforme du programme du lycée dans la mesure où ma population d'étude ne comprend que des collégiens.

2.1.3.4 La réforme de 2008

Un virage d'importance sur le sujet de la religion a été entériné en 2008. Il s'agit du passage de l'intérêt pour la culture religieuse à l'intérêt pour l'histoire de l'art. Le Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008 entérine le changement en affirmant l'importance de l'histoire de l'art dans la formation transdisciplinaire de l'élève :

> « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. » (Bulletin Officiel, 2008, p. 1)

Le parallèle avec l'évolution du programme de 1998 vers la prise en compte de la culture religieuse paraît évident. On assiste donc en 2008 à un changement de curriculum dont les raisons restent floues. La relative revalorisation du religieux dans les programmes scolaires est loin de répondre aux défis posés par le rapport Joutard et le rapport Debray. Pourtant, les préoccupations politiques changent et la religion laisse place à l'art. La proximité des deux sujets saute aux yeux et la légitimation de ceux-ci est très proche. Dans le cas de la culture religieuse tout comme dans le cas de l'histoire de l'art c'est bien la compréhension d'un patrimoine national et universel qui est en jeu.

Pourquoi ce changement ? La question ne peut trouver de réponse sans une enquête appropriée, je peux du moins proposer des hypothèses. Tout d'abord, tout nouveau gouvernement cherche à laisser une trace dans les programmes scolaires dont la valeur

---

à peu ce qui transforme celui-ci en mystère : la procession silencieuse, la lance qui saigne, et surtout l'absence de demandes d'explications du jeune homme qui était si bavard au début. Ce travail sur l'itinéraire du héros pourra se conclure avec la lecture analytique de la scène des « taches de sang sur la neige » où celui qui partait en quête d'aventures et de combats se trouve transformé en un héros contemplatif. » (Centre National de Documentation Pédagogique, *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement,* 2004, p. 103)

symbolique ajoutée est forte. On pourrait concevoir ce changement, comme la fermeture du chantier "culture religieuse" dont la réforme des programmes constituerait le point d'orgue. Une analyse plus poussée m'amène toutefois à étudier le phénomène en termes plus idéologiques. On peut en effet voir dans le passage de l'intérêt sur la culture religieuse à l'intérêt pour l'histoire de l'art, la continuité du processus de patrimonialisation et de neutralisation du religieux dans l'école française. En effet, cette recherche a montré que l'invention du thème de la perte de culture religieuse des jeunes générations s'appuie sur une conception 'patrimonialisante' de la religion. Le passage de l'intérêt pour la religion à celui pour l'art vient légitimer le phénomène très français de neutralisation du religieux. La logique de « laïcisation de la laïcité » (Willaime, 2000, p. 392) semble donc s'arrêter là où le religieux apparaît ou risque simplement d'émerger.

Ce ne serait toutefois pas rendre justice au dernier programme d'histoire que de se contenter d'insister sur ce changement de paradigme. On constate en effet quelques nouveautés en matière d'enseignement des religions, dans les programmes de 2008. Voici donc un tableau mettant en regard les programmes de 1996 et de 2008 (Les parties relatives au fait religieux ont été mises en gras) :

NIVEAU	PROGRAMME 1996[107]	PROGRAMME 2008[108]
Collège		
Sixième	* VIII^e^ millénaire av. J.-C. : naissance de l'agriculture (Mésopotamie) * IV^e^ millénaire av. J.-C. : naissance de l'écriture *** IIe-Ier millénaire av. J.-C. : le temps de la Bible** *** Ve siècle av. J.-C. : apogée d'Athènes (Périclès, le Parthénon)** * 52 av. J.-C. : victoire de * César sur Vercingétorix à Alésia * **Ier siècle : début du christianisme** * IIe siècle : apogée de l'Empire romain * Ve siècle : dislocation de l'Empire romain.	**Sujet 1 : L'Orient ancien au IIIe millénaire av. J.-C.** **Thème 1 : premières écritures et premiers États (Mésopotamie, Égypte)** Sujet 2 : La civilisation grecque (Athènes, Alexandre le Grand **Thème 1 : Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme** **Thème 2 : la cité des athéniens (ve – ive siècle) : citoyenneté et démocratie** Thème 3 : Alexandre le Grand ou La Grèce des savants (au choix) Sujet 3 : Rome **Thème 1 : Des origines à la fin de la république : fondation, organisation politique, conquêtes** Thème 2 : L'empire : l'empereur, la ville, la romanisation **Sujet 4 : Les débuts du judaïsme et du christianisme** **Thème 1 : les débuts du judaïsme** **Thème 2 - les débuts du christianisme**

[107] Texte issu d'une édition en ligne du Centre National de Documentation Pédagogique de 2002. Disponible sur www.educscol.fr.
[108] Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

		Sujet 5 : Les empires chrétiens du haut Moyen-Âge **Thème 1 : Empire byzantin et empire carolingien** Sujet 6 : Regards sur des mondes lointains Thème 1 : La Chine des Han à son apogée (peu de religion) **Thème 2 : L'Inde classique au 4e et 5e siècle**
Cinquième	*** 496 : baptême de Clovis** *** 622 : l'hégire (début de l'ère musulmane) * 800 : couronnement de Charlemagne** * 987 : avènement d'Hugues Capet *** XIIIe siècle : Louis IX (Saint Louis) ; le temps des cathédrales** * 1453 : chute de Constantinople * Milieu du XVe siècle : naissance de l'imprimerie en Occident (Bible de Gutenberg) *** 1492 : prise de Grenade ; découverte de l'Amérique** *** XVIe siècle : réformes protestantes (Luther, Calvin)**	**Sujet 1 : Les débuts de l'islam** **Thème 1 : contexte historique, récits de la tradition (Coran), extension de la diversité religieuse et culturelle de l'Islam médiéval au temps de l'empire omeyyade ou de l'empire Abbasside** Sujet 2 : L'Occident féodal Thème 1 : Paysans et seigneurs, Thème 2 : Féodaux, souverains, premiers états, **Thème 3 : la place de l'église,** **Thème 4 l'expansion de l'Occident (croisade...)** **Sujet 3 : Regard sur l'Afrique (une civilisation de l'Afrique subsaharienne)** **Sujet 4 : Vers la modernité** **Thème 1 : les bouleversements culturels et intellectuels (dont la Réforme),** Thème 2 : l'émergence du roi absolu
Quatrième	* 1661-1715 : règne personnel de Louis XIV (Versailles) * Milieu du XVIIIe siècle : l'*Encyclopédie* * Deuxième moitié du XVIIIe siècle : machine à vapeur (James Watt) ; début de l'âge industriel * 1789 : prise de la Bastille ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen * 1792 : proclamation de la République * 1804-1815 : Premier Empire (Napoléon Ier) * 1815-1848 : monarchie constitutionnelle en France * 1848-1852 : IIe République (suffrage universel ; abolition de l'esclavage) * 1852-1870 : Second Empire (Napoléon III) * 1870-1940 : IIIe République * 1885 : Pasteur découvre le vaccin contre la rage *** 1898 : affaire Dreyfus.**	Thème transversal : les arts, témoins de l'histoire des XVIIIe et XIXe siècles Sujet 1 : L'Europe et le monde au XVIIIe siècle Thème 1 : l'Europe dans le monde au début du XVIIIe siècle Thème 2 : l'Europe des lumières Thème 3 : les traites négrières et l'esclavage Thème 4 : les difficultés de la monarchie sous Louis XVI Sujet 2 : La révolution et l'Empire Thème 1 : les temps forts de la Révolution Thème 2 : les fondations d'une France nouvelle pendant la révolution et l'Empire Thème 3 : la France et l'Europe en 1815 Sujet 3 : Le XIXe siècle Thème 1 : l'âge industriel Thème 2 : l'évolution politique de la France, 1815-1914 Thème 3 : l'affirmation des nationalismes Thème 4 : les colonies Thème 5 : carte de l'Europe en 1914
Troisième	* Août 1914 : début de la Première Guerre mondiale * 1917 : révolutions russes * 11 novembre 1918 : armistice * 1929 : collectivisation des terres en	Thème transversal : les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain Sujet 1 : un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales

	URSS * Janvier 1933 : Hitler chancelier * 1935 : lois de Nuremberg * 1936-1938 : grands procès de Moscou * 1936 : lois sociales du Front populaire * Septembre 1939 : invasion de la Pologne * 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle * 1944 : droit de vote des femmes * 1945 : Sécurité sociale * Mai 1945 : capitulation allemande * Août 1945 : Hiroshima * 1947 : plan Marshall ; indépendance de l'Inde * 1947-1958 : IVe République * 1949 : République populaire de Chine *1954-1962 : guerre d'Algérie * 1957 : traité de Rome * 1958-1969: les années de Gaulle 1981-1995 : les années Mitterrand * 1991 : éclatement de l'URSS * 1992 : traité de Maastricht.	Thème 1 : les grandes innovations scientifiques et technologiques Thème 2 : l'évolution du système de production et ses conséquences sociales Sujet 2 : Guerres mondiales et régimes totalitaires (1914-1945) Thème 1 la Première Guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918) Thème 2 : les régimes totalitaires dans les années 1930 Thème 3 : la Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (1939-1945) Sujet 3 : Une géopolitique mondiale (depuis 1945) Thème 1 : la guerre froide Thème 2 : des colonies aux états nouvellement indépendants Thème 3 : la construction européenne jusqu'au début des années 2000 Thème 4 : le monde depuis le début des années 1990 Sujet 4 : La vie politique en France Thème 1 : la république de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée Thème 2 : effondrement et refondation républicaine (1940-1946) Thème 3 de Gaulle et le nouveau système républicain Thème 4 La Ve République à l'épreuve de la durée

Tableau n°3 : Programme d'histoire français, comparaison d'après la réforme de 1996 et de 2008

Les programmes d'histoire ne feront pas l'objet d'une analyse systématique dans cette partie. En effet, ils seront au centre de l'analyse dans la seconde partie de ce travail. Quelques remarques préalables peuvent cependant d'ors et déjà être formulées :

– Les thématiques religieuses sont en très grande majorité abordées au niveau sixième et cinquième, en début de la scolarité secondaire. Il faudra s'interroger sur l'impact d'un tel choix sur le stock de connaissance sur les religions. Les adolescents ont donc abordé majoritairement le religieux entre un et deux ans avant que je réalise les entretiens avec eux.

– Les religions sont traitées à leur naissance ou du moins dans un passé très éloigné. On ne parle par exemple que très peu de religion après la Réforme. Ainsi le judaïsme est traité en tant que religion biblique durant l'antiquité puis à nouveau pendant la shoah, il n'en est pas question entre ces deux périodes.

– Quant à la sélection des religions abordées, une nette évolution est constatable entre 1996 et 2008. En 1996 les religions antiques sont amplement traitées et, parmi les religions actuelles,

seuls le christianisme (catholicisme et protestantisme), l'islam (à ses débuts) et le judaïsme (en tant que religion des Hébreux) sont abordés. Le monde orthodoxe est traité quant à lui uniquement dans le cadre de la présentation du grand schisme de 1054. En outre, aucune des religions asiatiques n'apparaît. Les nouveaux programmes semblent prendre acte de ces lacunes et ajoutent non seulement l'étude des civilisations indiennes et chinoises, mais aussi des empires africains précoloniaux. Ces nouveautés s'appuient certainement sur les critiques apportées à la place prépondérante du monothéisme et à l'eurocentrisme de l'enseignement des religions en France. Rappelons ici que Mireille Estivalèzes dans son ouvrage *les religions dans l'enseignement laïque »* concluait :

> « De façon générale, on constate deux problèmes communs, étroitement liés, dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement secondaire. Tout d'abord la propension à insister sur les relations entre religion et politique, qui affecte les trois monothéismes. [...] Ensuite la tentation de privilégier les rites sur les doctrines et la foi, sans leur donner du sens, sans analyser leur signification profonde. » (Estivalèzes, 2005, p. 239).

Toutefois, la limite principale de ces programmes reste l'historicisation de l'étude des religions sans la compléter par une appréhension de la religion dans sa dimension sociologique et actuelle. Dans une étude réalisée en 1998 sur les manuels scolaires, Françoise Dunand affirmait déjà :

> « Deux reproches essentiels peut leur être fait [aux manuels] : méconnaissance des acquis les plus récents de la recherche en histoire des religions, d'une part, et d'autre part une certaine 'timidité' à l'égard de ce qui est pourtant une dimension essentielle des faits religieux. On ne sait trop comment en parler, donc on se réfugie dans une approche purement extérieure et descriptive des faits, par le biais des institutions, du politique (les rapports clergé/pouvoir, de l'histoire de l'art. » (Dunand, 1998, p. 26-27)

Les manuels reproduisent donc logiquement les difficultés propres aux programmes d'histoire. L'étude de Marlène Nasr intitulée *Les Arabes et L'Islam vus par les manuels scolaires français* permet de comprendre l'intérêt d'une étude par les manuels scolaires, nous y reviendrons ultérieurement (Nasr, 2001). Cependant plutôt que de construire ma recherche à partir des processus présents en amont de l'école, je me suis intéressé à ce qui se passe en aval, c'est-à-dire dans la réception de ces programmes et des manuels chez les élèves eux-mêmes.

2.2 L'Alsace

J'ai choisi l'Alsace pour sa situation très particulière en matière de religion et particulièrement de droit des religions. L'étroite histoire qu'elle entretient avec son voisin allemand influence en effet, aujourd'hui encore, la place de la religion dans la société alsacienne.

2.2.1 Considération historique et sociographique[109]

Avant son intégration à la France, l'Alsace fut, sept siècles durant, une terre du Saint Empire Romain germanique. À partir de 1618, la guerre de Trente Ans divisant catholiques et protestants se répand dans tout l'empire. Le traité de paix de Westphalie (1648) octroie à la France une partie du territoire alsacien. L'empire germanique lui cèdera dans la foulée toute la Haute Alsace. Mais certaines villes libres impériales, qui ont formé une union autonome, la Décapole, refusent d'accepter la domination française. Après plusieurs autres villes libres impériales, dont Colmar, Strasbourg est assiégée puis annexée par le royaume de France en 1681. Quant à la ville de Mulhouse, alors rattachée à la Confédération helvétique, elle sera finalement intégrée à la France en 1798.

Les nationalistes allemands, s'appuyant sur le *jus sanguinis*, cherchent dès le 19ième siècle à réunir cette région dont les habitants avaient rejoint la France depuis deux siècles, mais dont le sang et la culture seraient germaniques par essence (Ruf, 2000). Ce court extrait d'une lettre de l'historien français Fustel de Coulanges à l'historien allemand Mommsen, écrite en 1870, en pleine débâcle française, montre bien la force des velléités allemandes et la différence fondamentale entre l'idéologie nationale française et allemande :

> « Vous invoquez le principe de nationalité, mais vous le comprenez autrement que toute l'Europe. Suivant vous, ce principe autoriserait un État puissant à s'emparer d'une province par la force, à la seule condition d'affirmer que cette province est occupée par la même race que cet État. Suivant l'Europe et le bon sens, il autorise simplement une province ou une population à ne pas obéir malgré elle à un maître étranger. Je m'explique par un exemple : le principe de nationalité ne permettait pas au Piémont de conquérir par la force Milan et Venise ; mais il permettait à Milan et à Venise de s'affranchir de l'Autriche et de se joindre volontairement au Piémont. Vous voyez la différence. Ce principe peut bien donner à l'Alsace un droit, mais il ne vous en donne aucun sur elle. Songez où nous arriverions si le principe de nationalité était entendu comme l'entend la Prusse, et si elle réussissait à en faire la règle de

[109] Je m'appuie ici sur Dollinger (1985) et sur le Rapport Prince (2004).

> la politique européenne. Elle aurait désormais le droit de s'emparer de la Hollande. Elle dépouillerait ensuite l'Autriche sur cette seule affirmation que l'Autriche serait une étrangère à l'égard de ses provinces allemandes. Puis elle réclamerait à la Suisse tous les cantons qui parlent allemand. Enfin s'adressant à la Russie, elle revendiquerait la province de Livonie et la ville de Riga, qui sont habitées par la race allemande. » (Fustel de Coulanges, 1870[110]).

Après le conflit qui opposa l'Allemagne à la France en 1870-71, l'Alsace-Lorraine fut annexée par le nouvel Empire germanique. Puis, suite à la Première Guerre mondiale, la région fût à nouveau intégrée à l'état français. Encore une fois, la réintégration dans la République française fut douloureuse et les soupçons pesants sur la germanité alsacienne appuyèrent les préjugés français envers les Alsaciens. Ces préjugés se traduisirent par exemple par la mise en place par Georges Clémenceau, le « Père la Victoire » de la Première Guerre mondiale, « de commissions de triage, chargées de juger de la francité de chaque alsacien et de leur attribuer une carte d'identité selon l'ascendance française ou allemande de ces derniers[111] ».

Ce retour au sein du giron républicain traduit donc bien l'ambivalence des relations qu'entretient l'Alsace avec la France et l'Allemagne. Nous pouvons simplement constater qu'il serait erroné de vouloir appliquer une grille de lecture univoque et simpliste, soit francophile, soit autonomiste et/ou pangermanique. L'annexion en 1940 de l'Alsace au Reich allemand confirme cette ambiguïté. Damien Guillaume explique ainsi :

> « La période de la guerre constitue un trou noir que l'idéalisation du passé commun avec les Juifs ne saurait masquer, et à propos de laquelle la dénégation est forte. Souvenirs, témoignages et études (plutôt rares sur la question du destin des Juifs, et en tout cas mal ou non relayées dans la mémoire collective) donnent de cette époque l'image d'une réalité complexe et contrastée, faite de départ des uns, mais aussi d'allégeance des autres au Reich, ou du moins d'un sentiment de normalité face à cet état de choses, ainsi que de véritables souffrances, d'actes de résistance et de solidarité. » (Guillaume, 2005, p. 293)

Concernant la situation actuelle de l'Alsace, d'un point de vue socio-économique, remarquons que l'Alsace est une région relativement prospère. Elle constitue la première région exportatrice en valeur par habitant et la deuxième région en dehors de l'Ile de France

[110] Pour une étude plus systématique de ce qui distingue l'idéologie nationale française et allemande, l'œuvre de majeure de Louis Dumont, *L'idéologie allemande* constitue une excellente mise au point sur ce sujet (Dumont, 1977).

[111] Pour plus d'information à ce sujet, nous renvoyons à l'ouvrage de Bruno Cabanes : *La victoire endeuillée : la sortie de guerre des soldats français (1918-1920),* et particulièrement au deuxième chapitre: « Une fraternité imaginaire. L'entrée des troupes françaises en Alsace (Cabanes, 2004).

en termes de PIB par habitant[112]. D'autre part, étant donné la répartition par âge de la population, l'Alsace bénéficie d'une population active importante, les 25-59 ans constituant la moitié de la population totale (INSEE, 2002). Quant aux 15-24 ans, comparé aux pourcentages nationaux, leur taux d'activité est plus élevé dans la région. Le tableau suivant montre la forte présence du secteur secondaire en Alsace. Cette présence souffre toutefois actuellement de la crise industrielle.

Catégories socioprofessionnelles en Alsace et en France en 1999		
	Alsace	France métropolitaine
Agriculteurs exploitants	1,3	2,7 %
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	5,3	6,7 %
Cadres, professions intellect. supérieures	11,5	13,1 %
Professions intermédiaires	23,1	23,1 %
Employés	27,6	28,9 %
Ouvriers	31,3	25,4 %
Ensemble	**100,0 %**	**100,0 %**

Tableau n°4 : comparaison des catégories socioprofessionnelles entre la France et l'alsace en 1999.

Pour ce qui concerne l'immigration, les analyses des résultats du recensement national ont soulevé certaines spécificités de la région. Les 128 381 étrangers recensés en Alsace représentent 7,4 % de la population totale, pourcentage plus élevé que pour l'ensemble de la France (5,6%) et qui fait de l'Alsace la troisième région en termes de pourcentage d'étrangers, après l'Île de France et la Corse. La région, en progression régulière de ce point de vue, occupait la 5^{e} position en 1982, et la 4^{e} en 1990. Comme dans le reste de la France, après les années 1950, la majeure partie des migrants provient des pays du Maghreb. L'Alsace est cependant l'objet d'une particularité due à la proximité de l'Allemagne. Il s'agit de la présence relativement élevée d'une immigration turque. Selon l'ORIV, il s'agit uniquement d'une immigration de main d'œuvre en provenance de Turquie et non pas, à l'instar de ce qui est couramment pensé, de migrants d'abord installés en Allemagne. Ainsi, les Turcs forment 22,5 % de la totalité de la population étrangère alors que ce pourcentage n'est que de 6,4% pour l'ensemble de la population française.

[112] Les considérations qui suivent s'appuient sur l'étude réalisée par l'INSEE : {INSEE, Décembre 2008 #372}

L'Alsace est donc une région fortement métissée et relativement industrialisée. Il convient pour finir d'insister sur une autre des spécificités alsaciennes, le poids de l'extrême droite. Ainsi, Jean-Marie Le Pen candidat du Front National à l'élection présidentielle de 2002 a réuni 23 % des voix au premier tour en Alsace (16,86 % en France), aux élections régionales de 2010 Patrick Binder, candidat de ce même parti recueille 15 % des voix (10 % au niveau national). Bernard Schwengler, politologue, explique le succès de l'extrême droite grâce à la forte présence d'un électorat ouvrier de milieu rural :

> « Ce vote rural peut être mis en relation avec la composition socioprofessionnelle fortement ouvrière de certaines régions rurales du nord-est de la France qui connaissent une tradition industrielle depuis le 19e siècle. À cet égard, le véritable clivage en matière de scores en faveur de l'extrême droite n'est pas un clivage de type urbain-rural, mais il se rapporte à la composition socioprofessionnelle des régions étudiées, les régions ouvrières, qu'elles soient rurales ou urbaines, se caractérisant par un vote très élevé pour l'extrême droite et s'opposant aux régions ou quartiers davantage constitués de cadres et professions intellectuelles supérieures et de professions intermédiaires, qui accordent à l'extrême droite des scores plus modestes. Ce vote d'extrême droite s'accompagne de l'expression de sentiments hétérophobes à l'encontre d'une population étrangère fortement ouvrière elle aussi et que les électeurs d'extrême droite côtoient non pas dans leur commune de résidence, mais à l'occasion des migrations pendulaires qu'ils effectuent, notamment vers leur lieu de travail. » (Schwengler, 2003, p. 532)

2.2.2 L'enseignement des religions à l'école, l'Alsace Un OVNI dans l'Education Nationale

2.2.2.1 Le Droit local en matière de religion à l'école

Le statut local alsacien est régi par un ensemble assez hétéroclite de lois et de décrets[113]. La séparation de l'église et de l'État ne s'applique donc pas dans les trois départements de l'Alsace Moselle comme dans le reste de la France[114]. Le "régime concordataire" –expression couramment admise - permet aux quatre confessions reconnues par le concordat de 1801, judaïsme, catholicisme, protestantisme luthérien et calviniste de bénéficier d'un financement public.

Plusieurs règlements régissent l'enseignement religieux en Alsace, la loi Falloux tout d'abord sous laquelle sont régies les écoles primaires publiques qui sont par ce fait

[113] Nous nous référons ici à l'article de ÉRIC SANDER, « Le droit applicable à l'enseignement religieux dans les écoles publiques d'Alsace et de Moselle », *Revue du Droit Local,* octobre 2001, n°33, au mémoire de Gérard Janus (Janus, 2001), à un article de Jean-Paul Willaime (Willaime 2000) et au rapport scientifique dirigé par Francis Messner en 1992 (Messner, 1992).

[114] Notons que des statuts spécifiques existent aussi en Guyane, à Mayotte, à la Martinique, en Guadeloupe ou bien encore sur l'île de la Réunion

confessionnelles (art. 36 de la loi Falloux de 1850[115]). L'enseignement religieux y est obligatoire et la dispense nécessaire. Nous pouvons toutefois constater que la portée de ce principe contraignant est largement réduite dans la pratique. Ainsi, André Vierling a mis en exergue le rôle fondamental des directeurs d'établissement pour l'application de cette loi. Selon le positionnement de celui-ci face à l'enseignement religieux, la loi sera respectée de manière plus ou moins stricte, affectant du même coup la fréquentation des cours de religion (Vierling, 2001). Les établissements du secondaire ne sont pas confessionnels et sont donc régis par une ordonnance allemande de 1887. Comme le rappelle Jean-Paul Willaime, légalement l'enseignement religieux n'est pas réservé aux cultes reconnus, toutefois dans les faits, on enseigne uniquement les religions juive et chrétiennes (Willaime, 2001, p. 385).

La possibilité d'une dispense pour le primaire a été introduite en 1936 – date avant laquelle la non-assiduité à l'enseignement religieux était passible d'une peine d'emprisonnement – et confirmée en 1974. Afin de ne pas laisser les jeunes dispensés sans enseignement, un cours de « morale » leur est proposé. L'opposition morale/religion, replace la question de l'enseignement alsacien dans un cadre historique beaucoup plus vaste et nous rapproche des vœux des réformateurs de la troisième République qui, des libres penseurs athées aux modérés spiritualistes, cherchaient à remplacer l'influence du dogme catholique par une morale laïque rationnelle (Terral, 2007). Aujourd'hui donc l'enseignement des religions est toujours obligatoire dans les faits mais dans la pratique, le pragmatisme et la sécularisation relativisent grandement cette obligation.

2.2.2.2 Le droit local en pratique

Malgré l'opposition évidente que constitue le Droit local au régime de la séparation de l'Église et de l'État, rares sont ses opposants en Alsace. Dans un sondage daté de 2005, 92 % des Alsaciens perçoivent le droit local comme une bonne chose[116]. Derrière cette affirmation vague et un sondage dont l'objectivité a été remise en cause[117], on imagine un attachement fort à cette particularité alsacienne. Pourtant, cet attachement semble proche d'un *belonging withouth believing*, tant les cours de religion sont massivement désertés depuis une vingtaine

[115] Art. 36 Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées sont établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes. » (Bonnet, 1992, p. 111)

[116] Sondage réalisé pour le 20e anniversaire de l'Institut de Droit Local. Consulté sur *www.brickonbridge.acli.it/documenti_sito/ricerche/Prince_Alsace_report.pdf.*

[117] Ce sondage a été critiqué à la fois par des partisans d'une application du régime laïc à l'Alsace, mais aussi par l'extrême droite autonomiste d'Alsace d'abord concernant les 54% d'Alsacien se prononçant pour l'intégration de l'Islam au Droit local.

d'années. Jean-Paul Willaime rappelle ainsi que si 81 % des élèves de primaire fréquentent encore les cours de religion en 1997 (certainement moins aujourd'hui), ils ne sont que 41 % au collège et 10 % au lycée. L'analyse de Jean-Paul Willaime à ce propos rejoint la conception d'une religion « tradition » loin d'une religion « engagement » chez les Alsaciens.

> « Le fait que 81 % des élèves du primaire fréquentent l'enseignement religieux indique qu'il n'y a pas de désaffection majeure des familles à l'égard de cet enseignement. Ce constat, qui peut paraître surprenant au regard de la baisse de la pratique religieuse des familles, ne nous étonne pas en tant que sociologue. L'existence d'un enseignement religieux à l'école permet en effet à des parents non-pratiquants et même détachés de toute organisation religieuse, à des parents devenus incertains en matière religieuse, de déléguer à l'école l'éducation religieuse de leurs enfants sans que cela les oblige à entrer eux-mêmes en contact avec une organisation religieuse. La transmission religieuse par le canal scolaire peut être congruente avec un rapport individualisé à la religion qui touche les familles elles-mêmes. (Willaime, 2000, p. 387).

L'Alsace reste toutefois une région relativement plus croyante que le reste de la France. Le même sondage indique que 90% des sondés s'identifient à une religion. L'appartenance religieuse est donc un fait très majoritaire en Alsace. 71% des interviewés se disent catholiques, 8% protestants, 7% musulmans, 3% d'une autre religion et 1% juifs. Toutefois, seuls 9% des interviewés déclarent être des pratiquants réguliers et 20% des pratiquants occasionnels contre respectivement 7,7 % et 15,2 % pour le reste de la France (sondage CSA/La Croix, 2004). Nous ne traiterons pas le programme des enseignements confessionnels dans le cadre scolaire. Il m'est en effet apparu qu'une grande liberté régnait en cette matière, d'un cours de religion catéchétique à un cours de découverte des religions, multiples sont les possibilités ouvertes pour l'enseignant. La tendance est toutefois à la sécularisation interne de l'enseignement religieux. On peut par ailleurs paradoxalement constater que cette sécularisation interne est à l'heure actuelle plus avancée dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

2.3 Quelques considérations préalables sur l'Allemagne

En Allemagne, la question religieuse n'étant pas soumise aux mêmes restrictions qu'en France, les statistiques religieuses abondent. Revenons dans un premier temps sur ce qui caractérise la religion dans le droit allemand. Les relations entre les états européens et les Églises s'organisent en fonction de trois grands types de régime : le régime de séparation à l'image de la France, l'Etat confessionnel ayant des relations privilégiées avec une religion ou

une confession particulière (par exemple la Grèce ou la Norvège) et le régime du partenariat (cf. Willaime, 2005b). L'Allemagne illustre ce troisième type de régime. La constitution actuelle date de 1949 et s'insère dans un contexte historique sur lequel il convient de revenir. En effet la sortie de la Seconde Guerre mondiale et la chute du troisième Reich qui s'ensuivit constituent le soubassement historique sur lequel s'appuie la relation État/religion en Allemagne. L'objectif principal de la constitution de 1949 est d'empêcher le pouvoir public de former un pouvoir totalitaire, pour ce faire on délègue aux églises une partie de ce pouvoir. Ainsi, le préambule de la Loi Fondamentale commence par une référence à Dieu, l'article IV affirme quant à lui « 1. La liberté de croyance et de conscience et la liberté de professer des croyances religieuses et philosophiques sont inviolables. 2. Le libre exercice du culte est garanti. »

L'instruction religieuse est quant à elle régie par l'article VII-3 de cette même loi fondamentale. Elle stipule : «L'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques à l'exception des écoles non confessionnelles. L'instruction religieuse est dispensée conformément aux principes des communautés religieuses, sans préjudice du droit de contrôle de l'État. Aucun enseignant ne peut être obligé de dispenser l'instruction religieuse contre son gré. » (trad. dans Janus, 2001, p. 16)

Les cours confessionnels de religion sont donc obligatoires et assurés par la constitution. Une exception notable est à signaler, elle joua un rôle important lors de la réintégration des Länder de l'Est dans l'Allemagne fédérale, il s'agit de l'article 141 couramment nommé « clause de Brême ». En effet lors de l'écriture de la constitution de 1949, la ville de Brême proposait un cours de religion unique pour tous les enfants, cette spécificité amena les autorités de Brême à demander une exception qu'on leur accorda en ces termes : « l'article 7-III ne s'applique pas dans les Länder dans lesquels un règlement alternatif était appliqué au 1 Janvier 1949 [118] ». Cette clause fut invoquée par le Land du Brandenburg pour le cours non confessionnel de LER. Les statistiques religieuses sont pléthoriques et l'existence d'un impôt des églises (*Kirchensteuer*) facilite la création de données sur l'appartenance aux églises[119].

[118] « Art. 7-III keine Anwendung in Ländern findet, in denen am 1 Januar 1949 eine andere Landesrechtlich Regelung bestand. » (Knecht, 1998, p. 35).

[119] Précisons bien que l'appartenance à une Église ne nous dit rien de la croyance des membres et des non membres. Les travaux de Grace Davie sur le belonging without believing s'appliquent certainement au cas allemand (Davie, 1994). Il s'agit simplement d'une mesure statistique nous disant quelque chose sur l'institution religieuse plus que sur la croyance réelle des individus.

Le système scolaire allemand quant à lui se répartit comme en France entre primaire et secondaire. Le secondaire est lui aussi divisé en deux, le *Sekundarstufe I* et le *Sekundarstufe II*. Le premier rassemble l'équivalent d'un collège qui n'a toutefois rien d'unique puisque dans la majorité des Länder il se divise entre *Hauptschule* (filière technique), *Realschule* (filière professionnelle) et le *Gymnasium* (filière générale). Voici un schéma qui résume cette organisation[120].

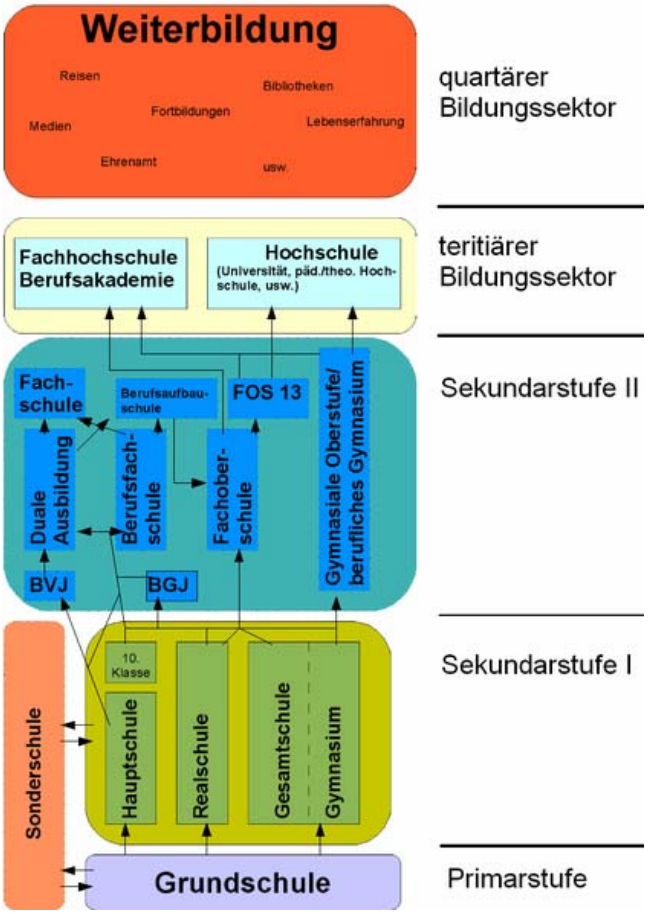


Tableau comparatif entre les classes allemandes et les classes françaises

Système français	Système allemand
Sixième	*Sixième*
Cinquième	*Septième*
Quatrième	*Huitième*
Troisième	*Neuvième*
Seconde	*Dixième*
Première	*Onzième*
Terminale	*Douzième*

Les adolescents sont donc orientés beaucoup plus tôt qu'en France. À l'image du cas français, la démocratisation scolaire entraîne une ségrégation marquée entre formation technique et formation humaniste. Rudolf Tippelt affirme ainsi que « les *Hauptschule* sont les grands perdants de la démocratisation scolaire » (Tippelt, 1990, p. 37, trad. B.M.). Certains auteurs qualifient même ces établissements „d'école poubelle" (*Restschule*). Les *Realschule*

[120] Schéma disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Systeme_educatif_Allemand.png. Le schéma résume grossièrement le système allemand et ne permet pas d'appréhender les spécificités régionales. L'école primaire dure par exemple six ans au lieu quatre à Berlin et dans le Brandenburg. Pour donner un ordre d'idée de la répartition des élèves dans ces trois branches, en 2010 dans le Baden-Württemberg on trouvait 25 % de jeunes dans les *Hauptschulen*, 34 % dans les *Realschulen* et 41 % dans le Gymnasium (chiffre disponible sur http://www.statistik-bw.de).

tirent leur épingle du jeu en devenant « les gagnants silencieux de la démocratisation. » (*Ibid*. p. 40). Quant au Gymnasium, il s'inscrit dans l'idéal de formation humaniste promu par Humboldt, et il reste la filière d'élite. Remarquons toutefois que pour éviter la trop grande disparité entre les différents types de collèges et pour permettre l'égalité des chances, certains Länder ont mis en place des « *Gesamtschule* » qui rassemblent *Haupt-*, *Realschule* et *Gymnasium* dans un même établissement. Berlin et le Brandenburg sont dans ce cas.

2.4. Le Baden-Württemberg

2.4.1 Considération historique et sociographique

Le Land du Baden-Württemberg est le seul Land allemand fondé suite à un vote de la population. En 1951 en effet la majorité des citoyennes et citoyens du Württemberg-Baden, du Württemberg-Hohenzollern et du pays de Bade s'est prononcée pour le regroupement de ces trois länder. Depuis l'histoire du Land est largement celui d'une réussite économique. Le Baden-Württemberg est ainsi une région riche et très industrialisée, les usines Daimler, Porsche, Bosch, Audi recouvrent une grande partie du territoire, le secteur secondaire représente ainsi près de 30 % des emplois[121]. Le taux de chômage est le plus bas d'Allemagne avec 4,1 % en 2008 (7,8 % pour le reste de l'Allemagne en moyenne). L'immigration est de même un phénomène conséquent[122]. Près de 25,3 % de la population du Land possède ainsi un arrière-plan migratoire ce qui en fait la région possédant le taux le plus haut d'immigration (comparé aux 18,7 % de la population allemande totale et au 23,8 % de Berlin, la seconde région en matière d'immigration).

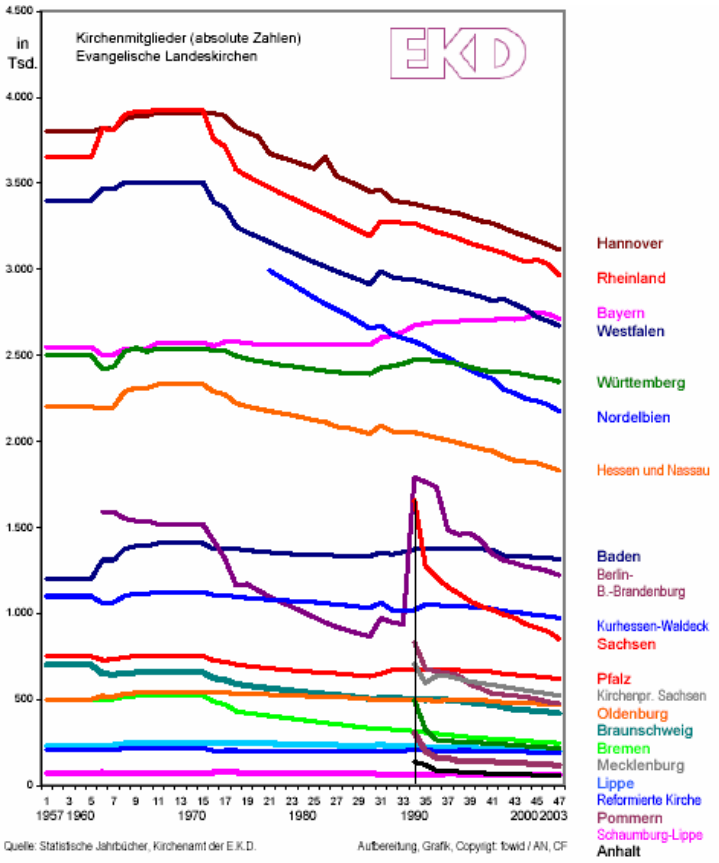
Le Baden-Wurtemberg est traditionnellement attaché à la religion. Il n'échappe pourtant pas à la désaffection des Églises même si celles-ci sont moins touchées. Le tableau suivant permet de comparer cette désaffection dans les différents Länder chez les protestants et les catholiques[123].

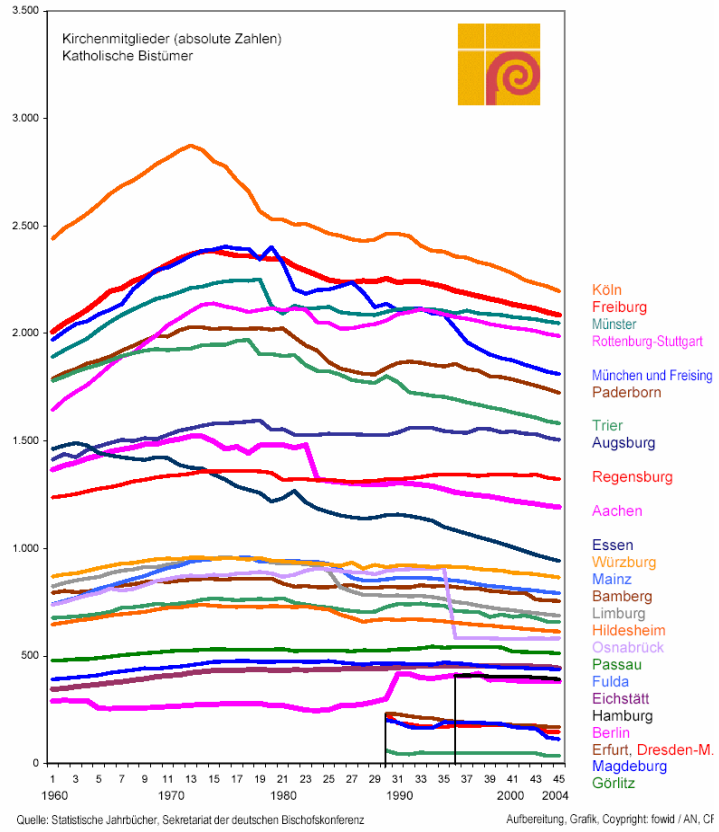
---

[121] Chiffre issu du site de statistique du Land de Baden-Württemberg : www.statistik.baden-wuerttemberg.de.

[122] Il est toutefois difficile de comparer avec le cas français tant la conception du "migrant" diffère entre les deux rives du Rhin. En Allemagne en effet, un allemand ayant ce que l'on appelle de manière euphémique un « arrière-plan migratoire » (*migrationshintergrund*), est recensé comme migrant.

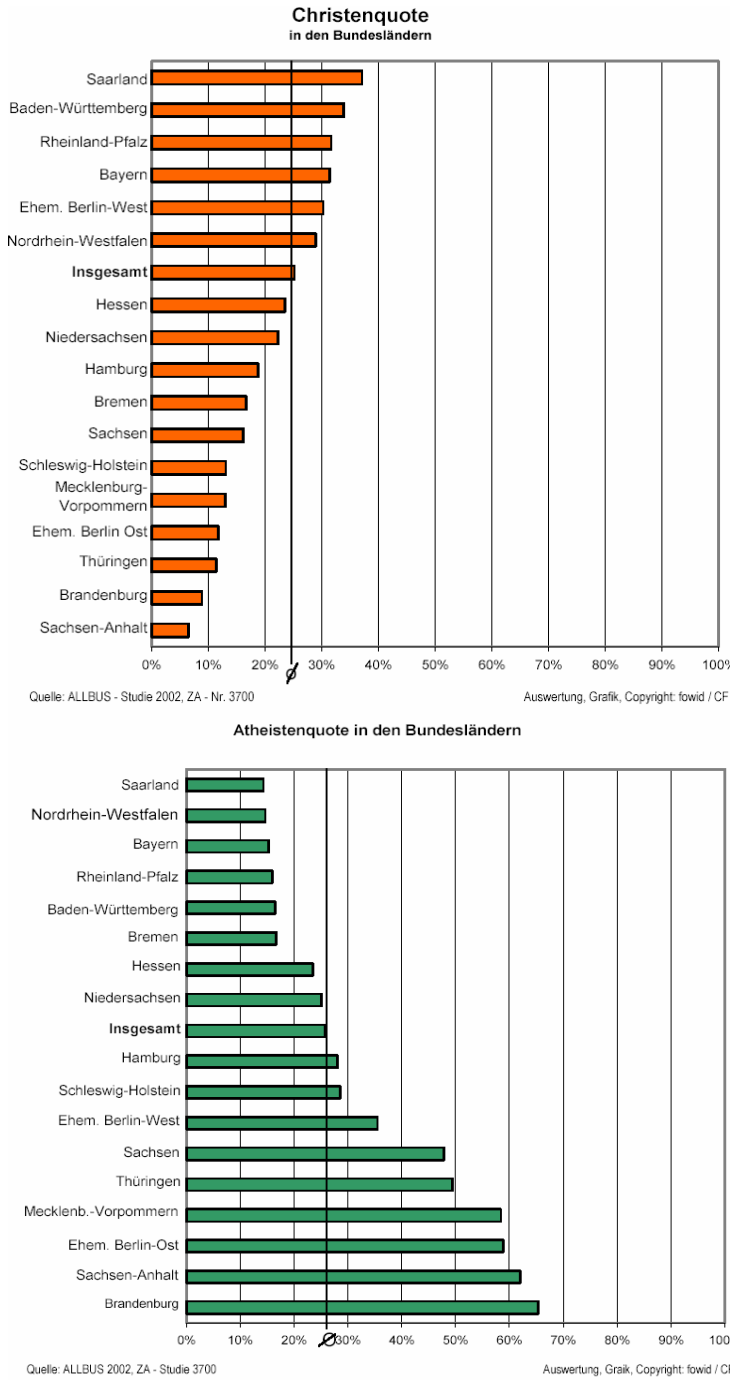
[123] Les quatre graphiques suivants ont été obtenus sur le site de la fowid (*Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland*), disponibles sur : http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Kirchenmitgliederentwicklung_ev._Landeskirchen__1957-2003.pdf, consultés le 05/05/2009. Signalons que le graphique des chiffres catholiques reprend les entités géographiques catholiques que sont les diocèses. Ils ne sont donc pas exactement comparables aux chiffres protestants. Le diocèse correspondant au Baden-Württemberg est celui de Freiburg et de Stuttgart)





Figures n°7 : Reproduction de deux graphiques illustrant l'adhésion à l'Église catholique et protestante en Allemagne entre 1980 et 2004.

On constate que le Baden-Württemberg est moins touché que la grande majorité des länder allemands par ces désaffections. Les graphiques suivants confirment l'importance du christianisme dans le Baden-Württemberg. Il retrace le pourcentage de chrétiens et d'athées dans chacun des Länder allemands. La place du Baden-Württemberg en deuxième position parmi les Länder les plus chrétiens et en 14^{ième} position pour le nombre d'athées montre l'importance des institutions religieuses dans ce Land.



Figures n°8 : Reproductions de deux graphiques illustrant le pourcentage de croyants et d'athées en Allemagne en 2002.

Extrait du carnet de terrain

Mannheim, le 27/10/2008

Une observation réalisée au sein d'un collège de Mannheim vient confirmer ces observations statistiques. Alors que j'achevais l'entretien dans un collège public d'un quartier pluriethnique et plurireligieux de la ville, un haut-parleur annonça dans les couloirs du collège : « Nous cherchons le plus rapidement possible des élèves acceptant de distribuer des enveloppes pour la paroisse (elle nomme la paroisse proche de l'école), veuillez-vous adresser au secrétariat. ». Cette annonce faite dans le contexte socioculturel de Mannheim permet d'apprécier la centralité de la référence chrétienne dans la vie quotidienne des élèves (si l'on admet du moins que ce type de demande n'est pas exceptionnel). Lorsque j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient d'une telle annonce, cela ne les a en effet absolument pas surpris.

2.4.2 Les programmes scolaires[124]

La partie allemande sur les programmes est bien plus complexe que la partie française et cela pour trois raisons. La première raison est une conséquence du fédéralisme allemand, l'éducation est la prérogative, jalousement protégée, des Länder. Donc les seize Länder allemands comptent seize programmes différents. Ces programmes diffèrent tant dans leur contenu que dans les disciplines qu'elles évoquent. Ainsi, une discipline comme l'éthique ou les cours confessionnels de religion ne sont pas systématiquement présents dans les programmes. La seconde difficulté vient justement du nombre de matières concernées par la religion. En effet, outre les matières confessionnelles, l'histoire, l'éthique voire les cours d'Éducation civique (*Gemeinschaftkunde*) peuvent traiter des religions. La troisième raison est que les *Haupt-*, *Realschule* et *Gymnasium* n'ont pas les mêmes programmes. Il faut donc étudier trois programmes régionaux différents à partir de trois types d'écoles différents dans au moins deux disciplines différentes pour espérer pouvoir dire quelque chose du curriculum sur les religions en Allemagne (soit près de neuf programmes contenant chacun deux disciplines). J'ai donc rassemblé les programmes des disciplines confessionnelles, d'histoire et d'éthique pour les classes de la sixième à la dixième des *Haupt-*, *Realschule* et *Gymnasium* du Baden-Württemebrg. Enfin, il convient de signaler une réforme importante : en 2004, les

[124] L'ensemble des programmes utilisés dans cette partie est disponible sur le serveur de l'enseignement régional du Baden-Württemberg : http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung.

anciens programmes datant de 1994 ont été remplacés par des nouveaux mettant au centre l'acquisition de compétences plutôt qu'une liste d'objets disciplinaires à aborder. Ces nouveaux programmes proposent un découpage des cinq années de collège en trois temps : $6^{ième}/7^{ième}$, $8^{ième}/9^{ième}$ et $10^{ième}$.

Les programmes du Baden-Württemberg sont généralement bien plus orientés vers les cours confessionnels que vers l'éthique. Plusieurs indices nous permettent de penser qu'ils constituent la « norme » en matière d'étude des religions dans le système scolaire de cette région. Le premier indice est le positionnement dans les programmes scolaires. Que ce soit en 1994 ou en 2004, les cours de religion catholique et protestant sont les premiers enseignements à être présentés. Cela ne tient compte ni du poids horaire de la discipline, ni d'un quelconque classement alphabétique, il s'agit donc bien d'une présentation en terme de prestige. Nous pouvons dans un deuxième temps remarquer le peu de cas fait du cours d'éthique. Celui-ci était considéré dans les programmes de 1994 comme une matière de remplacement (*Ersatzfach*) des cours de religion[125]. Si cette notion de « remplacement » peut être comprise à l'aune de l'article 7-III de la loi fondamentale, il est toutefois évident que le terme n'est pas neutre. Cette notion a disparu en 2004. Par ailleurs, les cours d'éthique sont généralement présentés à la fin des programmes, forme patente de relégation à laquelle s'ajoute le commencement plus tardif des cours d'éthique dans la scolarité (à partir de la $8^{ième}$ pour l'éthique alors que les cours confessionnels commencent dès la primaire).

Détail du carnet de terrain

Une petite ville rurale du Baden-Württemberg, le 15/11/2008

J'ai pu appréhender la différence de statut entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement d'éthique lors de mes différentes interventions dans le Baden-Württemberg. En effet, il arrivait souvent que des jeunes athées ou agnostiques fréquentent les cours de religion confessionnel. Lorsque je leur demandais les raisons de ce choix, leurs réponses évasives insistaient sur la tradition et la continuation d'un cours qu'ils avaient généralement déjà fréquenté à l'école primaire (en primaire le cours d'éthique n'est pas proposé). Ainsi dans l'extrait suivant, alors que je demandais à Vera et Jacquelin qui semblaient s'ennuyer ferme en cours de religion pourquoi elles ne choisissaient pas les cours d'éthique, leurs réponses évoquaient clairement leurs parents :

[125] Cf. Programme Realschule, 2004, p. 13

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°2, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Pourquoi vous choisissez pas le cours d'éthique ?

Vera: Je sais pas

Jacquelin: Ben c'est du côté de la famille que ça n'irait pas

B.M.: Tu penses que ta famille refuserait

Jacquelin: Si, mais ils seraient pas super enchantés

Vera: Moi je crois que mes parents n'accepteraient pas

L'étude du contenu des programmes de l'enseignement confessionnel montre qu'ils constituent largement une forme de *bis repetita* d'un cours de catéchisme classique alternant questions éthiques, questions catéchétiques et quelques ouvertures à la découverte des autres religions. Un exemple emprunté aux programmes de sixième des *Realschule* nous permet d'appréhender cela[126]. Les programmes sont divisés en plusieurs « dimensions » reprenant des thèmes très larges[127] :

Dimension de l'Homme	Le cours de religion protestante invite les élèves à appuyer leur amour-propre et leur personnalité sur le don inconditionnel à Dieu et à se comprendre comme création divine.
Dimension du Monde et de la responsabilité	Le cours de religion protestante encourage les élèves à se poser des questions et à prendre des responsabilités vis-à-vis de la vie et du monde. Il encourage les élèves à s'engager pour une « culture de la miséricorde »
Dimension de la Bible	Le cours de religion protestante cherche à faire comprendre la Bible comme « livre sacré » et « livre de vie ».
Dimension de Dieu	Le cours de religion protestante veut proposer la croyance en Dieu et l'orientation vers Dieu comme base d'une vie pleine de confiance.
Dimension de Jésus	Le cours de religion protestante veut familiariser les élèves à la vie et à la mission de Jésus Christ ainsi qu'à l'appel pour le suivre.
Dimension Église et Églises	Le cours de religion protestante encourage les élèves à se sentir membres d'une communauté.
Dimension des religions et des visions du monde	Le cours de religion protestante veut rendre attentif les élèves aux membres d'autres religions ainsi que de développer un vivre ensemble respectueux. Les élèves sont capables de percevoir les autres religions à l'aune (*hintergrund*) de leur propre religion. Ils connaissent l'histoire de l'apparition, la profession de foi et les quatre obligations de l'islam.

Tableau n°5 : Présentation du programme d'enseignement protestant de la classe de sixième des Realschulen du Baden-Württemebrg

On constate donc que les programmes s'appuient sur un enseignement plutôt dogmatique ou du moins catéchétique et que l'objectif est de développer une connaissance confessionnelle du monde. D'ailleurs même l'ouverture sur les autres religions se fait à partir

[126] Une étude systématique des programmes aurait été intéressante, mais complexe. Nous nous contentons donc de ce court exemple pour tirer l'essentiel. Signalons que les programmes protestants et catholiques ne se distinguent que dans leur forme, le fond est le même.
[127] Les extraits suivants sont traduits du programme 2004 de Realschule, p. 25-26.

du prisme confessionnel. Le programme précise bien que l'objectif est de percevoir les autres religions *à l'aune* de sa propre religion. Signalons une approche des religions asiatiques et l'insistance sur les nouveaux mouvements religieux qui donnent, nous y reviendrons, un impact certain aux pertinences qui structurent les connaissances sur les religions. On ne peut donc pas ici parler de sécularisation des cours de religion, comme c'est par exemple le cas en Alsace ou dans d'autres Länder allemands[128].

Concernant l'enseignement d'histoire, nous pouvons faire plusieurs remarques. Tout d'abord, il est évident que l'enseignement historique occupe une place moins importante en Allemagne qu'en France. La dimension patriotique ou du moins civique et éthique des cours d'histoire français est confiée à l'enseignement confessionnel et à l'éthique en Allemagne. Les cours d'histoire occupent ainsi un volume horaire deux fois moins important qu'en France (2 heures). L'histoire disparaît même des cours *d'Hauptschulen* pour être remplacée par un cours intitulé « Monde, temps et société » dont l'objectif est de rassembler l'histoire, l'éducation civique, la géographie et l'économie (Programme *Hauptschulen*, p. 134). On conçoit mal une telle opération en France.

Les programmes en eux-mêmes ont subi une refonte complète entre 1994 et 2004. D'une exposition chronologique comme en France, ils sont à présent présentés thématiquement, mais étudiés chronologiquement. Une spécificité des programmes du Baden-Württemberg est l'insistance sur l'histoire régionale :

« Les thèmes et les témoignages de l'histoire locale et régionale sont à cultiver tout particulièrement. Ils permettent d'éveiller l'intérêt pour l'espace de vie (*Lebensraum*), mais aussi cela peut être le point de départ d'histoire et de connaissances croisées. » (Programme Gymnasium, p. 216). Les thèmes religieux sont quant à eux traités de manière uniquement historique, laissant au cours confessionnel et d'éthique la réflexion sur l'altérité.

Enfin, les programmes d'éthique développent en plusieurs thèmes les grandes idées tirées des philosophies de la morale. Ils insistent particulièrement sur la résolution de conflits et l'argumentation et enfin ils développent un thème spécifique nommé « religion ». Celui-ci aborde uniquement les religions monothéistes :

[128] Dans le programme de *Hauptschulen* de cours de religion protestante de 1994, un thème « les musulmans vivent chez nous » était proposé. La conception christocentrée de la nation allemande apparaît ici évidente et se reflète largement dans le discours d'un certain nombre de jeunes.

« Les élèves peuvent décrire les fêtes et les rituels chrétiens dans leur suite temporelle. Ils peuvent présenter les grands moments de la vie de Jésus Christ et ils peuvent expliquer les grandes phases du développement du christianisme ainsi que le contenu du dogme chrétien. » (Programme *Gymnasium,* p. 68)

On peut donc affirmer que les programmes confessionnels présentent, malgré leurs limites, un meilleur panorama des religions mondiales que dans le cours d'éthique. Ce constat accentue l'idée d'une plus grande légitimité de l'enseignement confessionnel face à l'enseignement d'éthique. Les programmes du Baden-Württemberg nous permettent en outre de tester idéalement l'hypothèse de la performativité des programmes scolaires sur la culture religieuse des adolescents.

2.5 Berlin

2.5.1 Considération historique et sociographique

Berlin, capitale allemande depuis la réunification, est marqué par un certain nombre de spécificités qui font du Land une exception dans le paysage politique et social allemand. Divisée durant près de 40 ans, la ville est aujourd'hui encore largement scindée en deux territoires. Les grands blocs de l'époque soviétique et une population pauvre caractérisent ainsi Berlin-Est alors qu'à l'ouest cohabitent des quartiers résidentiels plus aisés et des quartiers multiculturels. La complexité de la métropole berlinoise apparaît comme un écheveau qu'il est difficile de démêler pour un sociologue étranger. Berlin souffre donc toujours de la fracture est/ouest que de multiples rénovations urbaines peinent à effacer. Berlin possède deux indicateurs très élevés, celui du chômage et celui du pourcentage de personnes étrangères (tous deux à 14 %). La capitale allemande est ainsi un des Länder allemands qui connaît le taux de chômage le plus élevé[129]. Concernant les catégories socioprofessionnelles, il est difficile de comparer l'Allemagne à la France, elles ne sont en effet pas constituées de la même manière. Les chiffres disponibles en Allemagne s'appuient sur le secteur d'emploi et ne permettent pas une classification en termes de milieu favorisé ou

[129] Rappelons que l'écart entre ancien et nouveau Länder constitue une problématique centrale en Allemagne. Alors que le taux de chômage des anciens Bundesländer est de 6,6 %, il est de 14,6 % dans les nouveaux Bundesländer (chiffre d'avril 2009).

défavorisé[130]. On se contentera donc d'affirmer ici que la ville de Berlin est largement dominée par le secteur tertiaire (86 %).

2.5.2. Berlin, la religion et l'école

À Berlin, comme dans le Brandenburg, la clause de Brême s'applique, les cours de religion ne sont donc pas, comme dans le reste de l'Allemagne *ein ordentliches Schulfach*. À la place de ceux-ci un cours d'éthique est proposé depuis 2006 de la septième à la dixième classe (équivalent du collège). Berlin, à l'image des autres Länder de l'ex-RDA, possède un taux très faible de personnes se revendiquant d'une Eglise ou d'une religion. Seul le nombre de musulmans est au-dessus de la moyenne allemande (environ 4%).

Religion	%
Protestant	20%
Catholique	9,5%
musulman	6,5%
Juif	0,5%
Autres	3,2
Total	39,7

Tableau n°6 : Appartenance religieuse à partir du recensement de la population du Land de Berlin en 2010[131].

Extrait du carnet de terrain

Berlin,03/2009

Lors de mon dernier séjour à Berlin en mars 2009, je fus surpris par une campagne d'affichage pour un referendum demandant au Berlinois de se prononcer pour ou contre l'instauration d'un enseignement confessionnel comme matière obligatoire. Les affiches contre l'abrogation de la clause de Brême jouent sur le risque communautariste que représentent des cours confessionnel[132].

[130] La question de l'impossibilité de cette comparaison fait l'objet d'un débat très intéressant publié dans la revue *Sociétés Contemporaines* en 2002. Louis Chauvel, Alain Chenu, Marco Oberti, Edmond Préteceille débattent ainsi de l'intérêt d'une standardisation européenne des indicateurs socioprofessionnels (Chauvel *et. allii*, 2002).
[131] Chiffres disponibles sur http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Produkte/kleinestatistik/kBEst_2010.pdf.
[132] Les photos suivantes sont issues du site : http://www.kakoii.de et denoos.wordpress.com

Les « pro-reli », comme ils se sont eux-mêmes dénommés, ont lancé une campagne se servant de l'humour comme sur cette affiche où l'on voit Jésus marchant sur l'eau et l'interrogation « essayez donc d'expliquer cela en physique ? »

De manière provocante, les pro-reli ont utilisé la sacro-sainte image de Rosa Luxembourg, héroïne de l'extrême gauche allemande, afin d'affirmer la supériorité éthique du choix sur l'obligation de participation au cours d'éthique :

Le referendum fut un échec cuisant pour les partisans de l'abrogation de la clause de Brême, seuls 14,2 % des Berlinois ont voté pour celle-ci : bien plus, le referendum n'a pas passionné les foules puisque seuls 29% des Berlinois sont allés voter. J'ai moi-même vérifié la chose en

discutant avec les Berlinois durant mon séjour.

L'enseignement confessionnel est donc facultatif, Berlin finance un certain nombre d'associations confessionnelles et humanistes. Le texte de loi se rapportant à l'enseignement des religions stipule[133] :

> « Les cours humanistes et de religion sont sous la responsabilité des communautés humanistes et religieuses. Seules les associations qui garantissent le respect de la loi et une continuité temporelle pourront prétendre à donner des cours de religion. Le but de ces associations devra être l'entretien d'une confession religieuse, leurs membres devront être engagés et liés à celle-ci » (Loi scolaire, 2004, §13.1, trad. B.M.).

Le Land finance les associations suivantes[134] :

Nom de l'association	Pourcentage de jeunes scolarisés choisissant de suivre le cours de religion (par rapport au total de jeunes scolarisés)
Église protestante	26 %
Humanistische Verein Deutschland (HVD)	14 %
Église Catholique	7,8 %
Islamische Föderation	1,3 %
Autres (communauté juive, Alevi, bouddhiste	1 %
Total	**50 %**

Tableau n°7 : Association religieuse et humaniste financée par le Sénat de Berlin et leur fréquentation en 2007-2008.

On constate que finalement seuls 50 % des jeunes choisissent un cours de religion, ce qui constitue un taux relativement faible comparé au reste de l'Allemagne.

2.5.3 Les programmes scolaires[135]

Les programmes berlinois sont construits par tranche de deux ans. Nous n'avons retenu que les programmes d'histoire et d'éthique (les seuls à être obligatoire). Les

[133] Nous traduisons librement « Weltanschauungunterricht » par « cours humaniste » en référence au cas belge dont le "pilier" humaniste se rapproche des associations humanistes berlinoises.
[134] Le tableau suivant a été réalisé à partir des chiffres 2007/2008 disponibles sur, http://www.berlin.de/sen/kultur/bkrw/religionsunterricht.html
[135] On trouvera l'ensemble des *Lehrpläne du Land de Berlin* à l'adresse suivante : http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/

programmes sont présentés de manière à proposer à tous les élèves, quelle que soit leur orientation (*Haupt- Realschule, Gymnasium*), le même contenu. Des indications de difficultés sont toutefois données pour permettre aux professeurs d'adapter leurs cours au niveau des élèves. Nous pouvons tout d'abord constater que les objectifs du cours d'histoire sont exclusivement « historiques ». L'objectif est de développer une « narrativité historique » chez l'adolescent. Le cours d'histoire n'a donc pas d'objectifs civiques ou éthiques particuliers. Logiquement, ces objectifs sont ceux du cours d'éthique qui s'appuie sur une conception multiculturelle de la société :

> « L'objectif du cours d'éthique est d'éduquer dans l'esprit de l'humanité, de la démocratie et de la liberté. La tolérance et l'attention aux convictions, la responsabilité pour la conservation de condition de vie naturelle et la réduction des conflits sont parties prenantes de ce programme. [...] Notre société est caractérisée par la pluralisation des formes de vie, des relations sociales et des valeurs. De même, elle se caractérise par le vivre ensemble d'Hommes et de femmes d'ethnies et de cultures différentes avec des représentations religieuses et des visions du monde différentes. » (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik, p. 10, trad. B.M.)

Les programmes d'histoire du collège ne (re)commencent pas l'étude chronologique depuis la préhistoire : ils débutent au Moyen-Âge. Concernant l'étude des religions, les programmes de septième et de huitième sont eurocentrés et concernent avant tout le catholicisme et le protestantisme. Ils sont abordés par le prisme politique, la papauté est étudiée à partir de ses conflits avec l'empereur et l'Islam est rapidement abordé lors des croisades. Seul le thème « image de l'homme, image du monde chrétien », permet une approche culturelle du religieux. Sur 19 thèmes au choix du professeur, trois sont en outre consacrés directement à un sujet religieux (le professeur doit en choisir au moins deux) :

> « - Juif et chrétien à Berlin du Moyen-Âge à l'industrialisation
> - Migration : déplacement des peuples, des mouvements religieux au Moyen-Âge, les USA et la Russie, lieu d'immigration européenne, les huguenots
> - La relation aux étrangers : chrétiens et Arabes, chrétien et juif, huguenot, calvinistes, l'Europe transatlantique, les débuts de la colonisation » (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Geschichte, p. 25, trad. B.M.).

Remarquons l'emploi du mot arabe plutôt que musulman. Pourquoi parle-t-on de relation entre les chrétiens et les Arabes plutôt qu'entre les chrétiens et les musulmans ? Il s'agit vraissemblablement d'un lapsus puisque quelques lignes dessous, « arabe » est

effectivement remplacé par « musulman ». Les programmes d'histoire de 9e et de 10e sont en outre proches des programmes français de troisième. On aborde l'histoire de l'Europe de 1914 à nos jours et donc peu les religions. Le programme berlinois insiste ainsi plus généralement sur la période contemporaine. Il n'est que peu question de religion à l'exception notable d'un thème : « relation à l'étranger : chrétien et musulman, chrétien et juif, l'Europe transatlantique de la colonisation à aujourd'hui. »

Enfin, les programmes de l'enseignement d'éthique sont volontairement très larges et laissent aux professeurs une grande latitude. Six thèmes sont proposés sur l'ensemble du collège et ne sont déclinés qu'en « exemples » que le professeur peut juger bon, ou non, de reprendre. Ces six thèmes déclinent les perspectives éthiques classiques : construction de soi, liberté, responsabilité, la tolérance, l'égalité, le sentiment de culpabilité. Seul le thème « Savoir, espoir et croire » s'intéresse particulièrement aux religions. Les exemples proposés dans ce thème nous permettent d'appréhender les objectifs de ce cours en matière d'enseignement du fait religieux :

« - mythe de création
- fondation du calendrier
- Fête, rituel et tabou des religions mondiales
- conception de l'au-delà
- Rédemption et réincarnation
- Signification de l'utopie aujourd'hui
- mort et croyance en l'immortalité
- Sens de la vie
- Secte, ésotérisme et occultisme » (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik, p. 24, trad. B.M.)

Ces sujets reprennent des interrogations anthropologiques et de science religieuse. Ils sont comparatifs et touchent tant aux religions instituées qu'aux croyances parallèles. Il est difficile de dire quelque chose sur une telle succession de « classiques » de l'histoire et de la sociologie des religions. L'objectif semble toutefois de donner une culture religieuse large et transversale aux élèves.

2.6. Brandenburg

Le Land du Brandenburg est le seul Land parmi les trois retenus à avoir été partie intégrante de la RDA, si on considère que Berlin était divisé en deux. Comme pour Berlin, l'histoire récente du Brandenburg est marquée par les années passées sous le régime communiste. La place du religieux en a été profondément marquée. Nous insisterons ici particulièrement sur l'initiative originale que constitue le cours de LER (*Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* : Mode de vie, Éthique et fait religieux). Abordons toutefois dans un premier temps les questions sociales et démographiques du Land.

2.6.1 Considération historique et sociographique[136]

Cœur de la Prusse des Hohenzollern jusqu'en 1918, le Brandenburg semble aujourd'hui plus marqué par son passé récent (le mur et sa chute) que par la fascination pour l'époque prussienne. Constitué de petites villes – Potsdam, la capitale du Land, héberge 150 000 habitants –, le Brandenburg est une région agricole possédant un certain nombre d'industries, reliquats de la période communiste. Le Land souffre certainement de la concurrence de Berlin, qui fut, plusieurs siècles durant, la capitale du Land. Malgré la volonté politique et un referendum en 1996, les deux régions n'ont jamais fusionné. La réintégration du Brandenburg dans l'Allemagne fédérale en 1989 fut une gageure dont on voit aujourd'hui encore les conséquences. Les difficultés de la réunification expliquent partiellement *l'ostalgie*, la nostalgie de l'époque communiste, qui se reflète dans les bons résultats des partis politiques d'extrême gauche. Le Brandenburg connaît un taux de chômage de 13,5% qui peut monter jusqu'à 18% dans certains cantons. Ceci qui constitue le taux de chômage le plus fort de l'Allemagne fédérale. Une autre caractéristique centrale, qui nous intéressera particulièrement quant à l'étude du stock de connaissance, est le taux extrêmement faible d'immigrés (2,4 %).

Concernant les secteurs d'activité, le Brandenburg possède un réseau industriel conséquent, mais largement concurrencé par les pays de l'Est (23 % d'activité dans le secteur secondaire, 73 % dans le secteur tertiaire).

[136] Les différentes statistiques citées dans cette partie sont issues du rapport annuel du service statistique de Berlin et du Brandenburg. Consultable sur :
http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/jahrbuch/jb2008/BE_Jahrbuch_2008.pdf

2.6.2 Le Brandenburg, la religion et l'école

Comme dans l'ensemble des Länder de l'Est, l'athéisme semble toujours être la seule religion officielle. La prégnance du matérialisme historique explique qu'en 1989, lors de la chute du mur, seuls 30 % des habitants appartenaient à une Eglise. Plus encore, parmi ceux-ci 60 % ne vont jamais à la messe. Enfin près de 50 % des habitants du Brandenburg se déclarent athées, contre 10 % dans le reste de l'Allemagne (Hanisch, Polack, 1997). Même si certains chercheurs ont prouvé l'existence d'une « spiritualité agnostique » (Wohlrab-Sahr *et. Al.,* 2005), dans les Länder de l'Est, il paraît toutefois évident que les indicateurs classiques d'appartenance institutionnelle sont au plus bas. Hannisch et Pollack expliquent parfaitement : « Tout au long de l'évolution de la RDA, la question chrétienne […] est non seulement devenue insignifiante mais elle est devenue incomprise de la majorité des habitants » (Hannisch, Pollack,1997, p. 25, trad. B.M.). Un évêque brandebourgeois affirme ainsi non sans ironie que le régime communiste n'avait réussi qu'une seule chose, la déchristianisation (Storch, 2003, p. 232). Preuve supplémentaire de cet héritage athée, même les mouvements sectaires ont du mal à s'implanter (*Ibid*. p. 243).

Extrait du carnet de terrain

Une petite ville de milieu rural du Brandenburg,04/04/2007

Plus que de l'athéisme idéologique, les jeunes que j'ai pu rencontrer dans le Brandenburg font preuve d'une forte indifférence envers les religions. Cette indifférence fut un élément central dans l'approfondissement d'une méthode alternative de recueil de données. Lors des premiers entretiens dans une petite ville proche de la frontière polonaise, ma méthode d'entretien ludique s'est avérée inefficace pour « délier » les langues des adolescents. Cela revenait à faire parler à quelqu'un de quelque chose qui ne fait pas partie de son système de pertinence. J'ai le souvenir d'avoir vécu l'un des pires entretiens de ma (courte) carrière de sociologue. Une forme de lourdeur planait dans la salle et quoi que je fasse, il me semblait que la « sauce » ne faisait que retomber. L'extrait suivant de cet entretien montre bien, par les incessantes relances, la difficulté d'initier une discussion sur la religion.

B.M. : Ok, la religion c'est important pour vous ou pas du tout ?
Francesca : Pas pour moi
B.M. : t'en as rien à faire ?
Francesca : Ben… Je ne m'y intéresse pas vraiment
B.M. : Et toi ?

Antje : Moi ça m'est égal, on a pas besoin de la religion [*Religion muss nicht sein*]
Maria : Pareil pour moi
B.M. : Vous n'avez jamais été à l'église ?
Antje : Jamais
Maria : Seulement pour Noël
B.M. : Ah bon quand même ?
Maria : On m'y a obligé
B.M. : Obligé ? On t'a fouetté et tout ?
Maria : Non, mais quand j'y vais c'ets juste pour Noël
B.M. : Et pour vos parents c'est la même chose
Maria : Mon beau père est protestant… Ma mère n'est rien
Francesca : Mes parents ne s'y intéressent pas
B.M. : Pas du tout ?
Maria : Les miens non plus
B.M. : Et vous avez des amis qui ont une religion ?
Maria : Oui
B.M. : Toi si ?
Maria : Protestant
Antje : Non pas vraiment
B.M. : Non, et vous en parlez pas avec vos amis ?
Francesca : Non, il y a des trucs mieux
B.M. : Comme quoi ?
Francesca : Tout mais certainement pas la religion

Persuadé toutefois de l'existence de représentations et de connaissances sur les religions dans toute société soumise à la mondialisation, j'ai du développer de nouveaux outils pour obtenir des données intéressantes, malgré tout[137].

Cette situation particulière a permis au Brandenburg, lors de la réunification, d'instaurer une nouvelle discipline, le LER. En faisant appel à la clause de Brême, les politiques et les pédagogues du Brandenburg étaient persuadés de l'inutilité d'introduire un cours confessionnel obligatoire (comme les y obligeait la loi fondamentale). Cette logique n'était évidemment pas du goût des Eglises qui craignaient que ce nouvel enseignement devienne « un bricolage pour religion-patchwork », Christine Knecht parle même de *Kulturkampf* (Knecht, 1998, p. 10). En effet le rôle des religions dans la lutte anticommuniste, la référence à la loi fondamentale et plus généralement les souffrances infligées aux communautés religieuses à l'époque de la RDA, furent autant d'arguments invoqués contre l'instauration d'un cours d'éthique obligatoire. Quoi qu'il en soit de 1992 à 1995, le cours est mis sur le banc d'essai puis instauré définitivement en 1996. L'université de Potsdam est chargée de former les professeurs et de mettre en place le cadre pédagogique du cours. Si l'on compare les différents cours d'éthique en Allemagne, il faut reconnaître que la réflexion pédagogique et philosophique sous-tendue par l'enseignement de LER est certainement la plus aboutie, les controverses y étant certainement pour beaucoup.

[137] Nous reviendrons sur ces nouveaux outils dans la partie méthodologique.

2.6.3 Les programmes scolaires[138]

Le programme d'histoire est présenté chronologiquement. Il débute toutefois à une période bien plus tardive que dans les programmes des autres régions. La classe de septième aborde en effet l'étude de l'époque moderne (alors qu'en général le programme d'histoire débute à l'antiquité). Ce poids accordé à l'époque moderne et contemporaine est concentré sur l'histoire politique et particulièrement sur la construction étatique et sur l'histoire chahutée de la démocratie. Il semble évident que le double traumatisme que fut la période nationale-socialiste puis socialiste explique l'insistance sur l'histoire politique. Nous retrouvons la religion dans les « thèmes au choix » abordés dans toutes les classes. La dominante est à nouveau politique, mais deux thèmes sur quinze se concentrent sur le religieux (les professeurs doivent en choisir deux). Ils sont l'exact équivalent des programmes berlinois :

> - La vie des juifs en Europe, du Moyen-Âge à l'époque de l'industrialisation
> - La relation à l'étranger : chrétiens et arabes, chrétiens et juifs, mouvements religieux au Moyen-Âge, huguenot, calvinistes, l'Europe transatlantique, les débuts de la colonisation (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Geschichte, p. 25)

Nous pouvons faire la même remarque que sur le programme berlinois quant à l'emploi du terme « arabe » à la place de « musulman ». Les programmes d'histoire n'ont donc pas pour objectif l'éducation au fait religieux, celle-ci est déléguée à l'enseignement de LER dont voici les objectifs tels qu'ils sont exprimés par le programme :

> « L'objet du cours de LER est de poser les questions des modes de vie, de les maîtriser et de les exploiter grâce aux trois dimensions L, E et R. Ces dimensions apparaissent sous la forme de problèmes clés de la jeunesse ainsi que des questions éthiques concernant la vie. Elles peuvent prendre un caractère existentiel ou actuel et peuvent se développer dans un cadre individuel ou sociétal. [...]
> * La dimension L aborde les réalités anthropologiques, sociales et psychologiques. Dans leurs aspects centraux ainsi que marginaux.»
> * La dimension E développe une pensée éthique, argumentation tout comme jugement et interroge les critères et les références.
> * La dimension R : interroge le fait religieux, le contenu des différentes religions et visions du monde. Elle pose la question du sens de celui-ci. » (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, L.E.R.,, p. 11).

[138] On trouvera l'ensemble des programmes cités dans cette partie sur http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene.html.

La discipline LER cherche donc à articuler les trois dimensions que composent ses initiales. Les programmes reflètent cette volonté en ce que chaque dimensions est activée pour chacune des 26 thématiques du programme. Nous prendrons un seul exemple pour illustrer notre propos :
Dans le thème : « L'amour et la sexualité, un thème central dans le devenir adulte » :

> « Les élèves :- appréhendent les différentes formes d'amour et de sexualité dans leurs nombreux aspects en tant que facette centrale de la vie des Hommes.
> * Ils connaissent les présupposés corporels et spirituels que demande la sexualité
> * connaissent les bases de l'amour et de la sexualité et peuvent tenir une réflexion dessus
> * comprennent les valeurs religieuses et les visions du monde et peuvent les présenter
> * connaissent différentes valeurs éthiques de la contraception, de la grossesse et de l'interruption volontaire de la grossesse. Ils peuvent l'expliquer et prendre position. » (Ibid. p. 43)

Les élèves sont donc amenés durant leur scolarité à aborder chacune des grandes religions mondiales, non pas tant dans leur dimension historique que dans leur dimension vécue. Le thème « chance et réussite » propose même d'aborder les thèmes, "ésotérisme et occultisme" « dans les différentes acceptions du terme ».

Dans le Brandenburg, l'enseignement des religions semble donc moins historique que sociologique et éthique. La religion est abordée en tant que réalité sociale ayant un rôle dans la vie de nombreux allemands, ce qui constitue, comparativement au programme d'histoire français et au autres programmes allemands, une exception notable dont il conviendra d'étudier l'impact sur le stock de connaissance des adolescents.

2.7. Présentation de l'échantillon

Après avoir présenté les différents terrains, il convient de présenter l'échantillon finalement réuni pour l'enquête qualitative. J'ai ainsi réalisé 36 entretiens collectifs dans 27 établissements différents. 204 adolescents furent interrogés durant ces entretiens. Voici un tableau récapitulant les principaux indicateurs sociographiques de l'effectif.

	France		Allemagne			
	Alsace	région parisienne	Brandenburg	Berlin	Baden-Württemberg	**Total**
Milieu favorisé	*4*	*12*	*7*	*13*	*7*	**43**
Classe moyenne	*12*	*17*	*18*			**47**
Milieu populaire	*12*	*23*		*16*	*12*	**63**
zone rurale	*21*		*12*		*18*	**51**
TOTAL						**204**
garçon	*22*	*34*	*15*	*15*	*20*	**106**
fille	*27*	*18*	*22*	*14*	*17*	**98**
TOTAL						**204**
Catholique	*23*	*17*		*2*	*3*	**45**
Protestant	*14*	*2*	*11*	*6*	*21*	**54**
Musulman	*7*	*13*	*2*	*10*	*4*	**36**
Juif		*2*				**2**
Sans religion (dont athée)	*5*	*16*	*24*	*10*	*9*	**64**
bouddhiste		*1*		*1*		**2**
Autres		*1*				**1**
TOTAL	*49*	*52*	*37*	*29*	*37*	**204**
Total par pays	**101**		**103**			
Nombre d'entretiens	**9**	**10**	**6**	**5**	**6**	**36**

Tableau n°8 : Présentation de l'échantillon construit pour l'enquête qualitative.

On constate une répartition entre les sexes et entre les pays relativement égale (avec une petite majorité de garçons). Concernant le milieu social des adolescents, nous avons déjà expliqué ci-dessus ce qui commanda le choix des collèges, ce qui explique par conséquent la forte représentation des adolescents de milieu populaire et de milieu rural. Concernant la religion déclarée par les adolescents, le nombre élevé de musulmans s'explique par la surreprésentation de collèges populaire dans l'échantillon. Pour le reste, le nombre de « sans religion » (32 % de l'effectif) est plus faible que la moyenne française (50 % selon la dernière enquête ISSP en 2008) et proche de la moyenne allemande 34,8 % en 2010[139]. Le nombre légèrement plus élevé de protestants que de catholiques s'explique par le choix de régions allemandes dans lesquelles la religion protestante est fortement représentée. De plus, mes contacts privilégiés dans le Baden-Württemberg étaient protestants ce qui explique que pour cette région véritablement biconfessionnelle on trouve plus de protestants. Pour terminer la

[139] On sait à quel point ce type d'indicateur est sensible à la manière de poser la question. Par exemple, dans la dernière enquête ISSP (*International Social Survey Program)*, à la question « Considérez-vous que vous appartenez à une religion ? » 50 % des Français répondent non (Bréchon, 1998). Un cumul des enquêtes réalisés par l'IFOP entre 2005 et 2010 aboutit quant à lui à un chiffre de 69 % de français se déclarant « proche du catholicisme » (IFOP, 2010). En Allemagne les chiffres d'appartenance religieuse sont calculés selon l'impôt payé aux Eglises (*Kirchenteuer*).

présentation du cadre de cette enquête, il nous faut aborder la méthode de recueil et d'analyse de données.

Troisième chapitre : Méthodes et données

> *« Il n'y a pas de meilleure preuve pour la thèse que les approches et les modes de pensée diffèrent suivant les pays, les époques et les tendances politiques dominantes que la confrontation des solutions données à ce problème [celui des générations] dans les différents pays avec les courants dominants pour chacun d'eux. » (Mannheim, Le problème des générations,[1966], 1990, p.32).*

La question méthodologique principale posée par ce travail est celle de l'accès à la connaissance d'adolescents. En effet, le stock de connaissance n'apparaît jamais « tel quel » à la conscience de l'individu mais, lorsqu'utile à une situation particulière, il s'extériorise par un acte ou une parole. C'est là une des difficultés majeures de la sociologie de la connaissance. Les remarques de Reiner Keller sur l'analyse du discours s'appliquent parfaitement à la connaissance : « Il n'est pas possible de sortir de nos bureaux d'études et de voir apparaître "un discours" […] de la même manière que nous voyons un objet, des gens dans la rue, une interaction entre deux personnes. » (Keller, 2007, p. 302). Comment donc appliquer une méthode permettant de faire apparaître des « éléments de connaissance » (Schütz, 2002, p. 478) ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché à développer une méthode multipliant les perspectives afin d'obtenir des données pertinentes. J'ai donc construit un protocole de recherche superposant plusieurs dispositifs méthodologiques abordant la question de la connaissance sur les religions selon divers aspects. J'ai tout d'abord construit une méthode sociologique « mixte », c'est-à-dire principalement qualitative et secondairement quantitative. Afin de ne pas risquer de surévaluer la dimension « scolaire » de la connaissance, j'ai ensuite décidé de ne pas me contenter d'une méthode « logocentrée » en faisant appel pour cela aux connaissances visuelles des adolescents. Enfin, pour amoindrir la distance symbolique séparant le jeune du sociologue, les entretiens furent collectifs. Ils se divisaient en deux temps. Dans un premier temps, l'entretien ludique réunissant six jeunes avait pour objectif de créer une atmosphère suffisamment détendue pour les amener à exprimer leurs connaissances. Dans un deuxième temps, l'entretien en groupe restreint (par deux ou trois) avait pour objectif d'aborder des questions liées à leurs croyances, leurs représentations sur le religieux et leur

appréhension de la pluralité religieuse. Nous allons à présent aborder chacun de ces dispositifs méthodologiques.

1. L'entretien ludique

L'entretien ludique est une méthode de récolte de données composé de divers dispositifs. C'est en effet le jeu qui lie les dispositifs et qui permet de parler d'entretien ludique. La question qui a motivé le développement de cette méthode est celle posée à tous les sociologues de l'enfance et de l'adolescence : comment gagner la confiance d'un public plus jeune ? Nous pouvons distinguer trois grands types de méthodes habituellement employées par les sociologues et les ethnologues face aux enfants et aux adolescents.

- L'observation participante (Ex : Delalande 2001, Lepoutre 1997, Willis 1990)
- L'entretien semi-directif individuel (Ex : Knauth 2008, Tietze 2002, Pierre *Et. al.* 1982).
- L'entretien collectif avec le groupe de pairs ou en famille (Bartz 1992, Wohlrab-Sahr 2005, Dubet, 1987[140]).

Cherchant à prendre en compte la variable géographique par la comparaison régionale, le temps nécessaire à la mise en place d'une observation participante ne constituait pas une alternative crédible. Il aurait fallu pour cela pénétrer des lieux susceptibles de voir émerger des savoirs religieux (le catéchisme, les cours d'histoire, l'enseignement religieux) avec le risque majeur de se contenter d'un savoir cloisonné (savoir scolaire à l'école, savoir confessionnel au catéchisme). Ma connaissance du public adolescent impliquait de même une certaine méfiance pour l'entretien semi-directif individuel[141]. En effet, la distance sociale qui sépare un adulte (soit-il jeune) et un adolescent d'une quinzaine d'années est bien trop grande pour être comblée lors d'un entretien de deux heures. Les données obtenues face à des adolescents dans un entretien en face à face risquaient donc d'être largement biaisées par la

[140] Je suis ici redevable à l'excellent ouvrage de Isabelle Danic, Patrick Rayou et Julie Delalande : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Cet ouvrage explicite l'histoire de la sociologie de l'enfance et décrit un certain nombre de méthodes originales dont je me suis partiellement inspiré. Il s'agit principalement de la méthode des scénarios proposée par Patrick Rayou (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 145).

[141] J'ai en effet exercé durant de longues années le métier d'animateur auprès d'enfants et d'adolescents. Cette expérience a largement guidé les choix méthodologiques ici développés.

différence qui sépare l'adolescent de l'adulte. La différence de genre aurait de même pu constituer une difficulté supplémentaire[142].

C'est par conséquent la prise en compte des inconvénients de l'entretien en face à face qui me fit opter pour l'entretien collectif avec le groupe de pairs. La méthode de l'entretien collectif n'est toutefois pas exempt de critiques, Celles-ci se concentrent particulièrement sur un point : le biais qu'entraîne le poids du groupe de pairs sur la parole individuelle (Duchesne, Haegel, 2005, p. 37). Certains travaux ont en effet montré l'influence du groupe de pairs sur la production verbale. Lynn Mitchell a par exemple été confronté au mutisme des élèves « les moins populaires » dans une enquête auprès d'adolescents (Mitchell, 1999, p.36). Si cette critique est justifiée, il me semble qu'elle présente néanmoins des avantages relatifs, pour les raisons suivantes :

1) La connaissance n'existe pas a priori, elle est toujours ancrée dans une situation énonciative particulière. Ce fait fondamental entraîne la relativisation de toute recherche sur la connaissance. Il ne faut pourtant pas en conclure à l'impossibilité d'étudier les connaissances des individus, mais il faut chercher à reproduire les conditions les plus naturelles possibles pour faire émerger les connaissances sans qu'elles ne soient biaisées par la présence non routinière du sociologue. Le groupe de pairs constitue en ce sens « un moindre mal » comparé à la présence du seul sociologue.

2) L'entretien collectif joue sur deux paramètres fondamentaux : « réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement et faciliter le travail de remémoration. » (Duchesne, Haegel, 2005, p. 15). Libérer la parole et aider la mémoire sont certainement deux éléments cruciaux pour l'étude des connaissances des adolescents

3) La méthode ludique ajoute elle aussi un effet de libération de la parole en s'appuyant sur l'atmosphère détendue créée par le jeu.

4) Les données produites en groupe sont particulièrement pertinentes lorsqu'on étudie la connaissance et sa coproduction dans l'interaction. C'est ce qu'exprime le sociologue allemand Hartmann Tyrell dans un article employant une méthode analogue : « Cette méthode est adaptée à mon questionnement, tant il importe que les interviewés se mettent d'accord au sein du groupe de pairs. Ainsi, à la différence

[142] Ainsi, dans une étude réalisée dans le cadre d'un projet européen, Céline Béraud, Bérengère Massignon et Sévérine Mathieu remarquent avoir réuni un taux plus fort de filles dans leur échantillon. Elles l'expliquent par l'intérêt que sont censées porter les filles à la chose scolaire. On pourrait peut-être invoquer aussi le genre des chercheuses. J'ai moi-même généralement eu plus de mal à faire discuter des adolescentes que des adolescents.

d'entretiens individuels, apparaissent les schémas de communication constitutifs du groupe. De même, le processus de leur genèse et de leur reproduction pourra être étudié. » (Tyrell *et allii*, 1998, p. 483, trad. B.M..) ;

5) François Dubet et Danilo Martucelli affirme que « l'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations à l'autre. » (Dubet, Martucelli, 1996, p. 14). C'est ce dit aussi Alfred Schütz qui fait de la connaissance l'axe central de l'analyse sociologique tout en montrant qu'elle est une catégorie d'abord sociale c'est-à-dire construite intersubjectivement : « Dès l'origine, les structures de pertinence subjectives se forment dans des situations qui sont elles-mêmes intersubjectives ou au moins indirectement entrelacées (*eingeflochten*) dans des relations de sens (*Sinnzusammenhänge*) socialement déterminées » (Schütz, Luckmann, 2003, p. 331, trad. B.M.). Dès lors, chercher à voir émerger cette connaissance lors d'une interaction la plus naturelle possible devient le choix méthodologique le plus évident.

Pour ces cinq raisons, l'entretien collectif constitue une méthode pertinente pour appréhender le stock collectif tout comme le stock individuel de connaissance des adolescents[143].

La présence du groupe de pairs ne règle néanmoins pas entièrement la question de la distance sociale. C'est pourquoi j'ai cherché à développer une méthode novatrice permettant de diminuer cette distance. Un intérêt certain pour le jeu de société et mon expérience d'animateur socioculturel me dirigèrent alors vers l'idée d'appliquer le jeu à la méthode sociologique de l'entretien collectif. Gary Alan Fine, sociologue américain ayant travaillé sur la spécificité de la recherche sociologique auprès d'enfants et d'adolescents, a pu montrer tout l'intérêt d'un positionnement non institutionnel du sociologue (Fine, 1979, 1987). Il distingue ainsi quatre rôles que peut emprunter le sociologue travaillant auprès de jeunes :

> « On peut distinguer deux dimensions de l'observation participante auprès d'enfants : (1) l'envergure du contact positif entre l'enfant et l'adulte (2) l'envergure de l'autorité directe de l'adulte sur l'enfant. Après avoir postulé ces dimensions (qui s'opposent), j'ai proposé quatre rôles que le chercheur adulte peut adopter : le leader, le supérieur, l'observateur et l'ami.
>
> **Le leader** : Le leader a l'autorité sur l'enfant et cherche en même temps à maintenir des relations amicales avec eux (les enseignants populaires sont des leaders).

[143] Le contexte collectif permet aussi à l'adolescent de s'affirmer. Ainsi, j'ai pu faire l'expérience tout au long des entretiens que certains jeunes, peu sûrs d'eux, s'affirmaient grâce à la décontraction engendrée par la méthode ludique. J'ai par exemple pu entendre un jeune parisien exprimer ainsi sa frustration « Raphaël : Depuis tout à l'heure je passe pour le débile vulgaire dans le machin alors maintenant tu vas me laisser parler ! »

> **Le supérieur** : Le rôle du superviseur induit une autorité sur l'enfant qui ne cherche pas à établir des relations amicales (par exemple les enseignants autoritaires).
>
> **L'observateur** : L'observateur, dans sa forme idéale, n'a ni de contact positif avec le sujet, ni d'autorité, il se contente d'enregistrer les évènements sans s'impliquer personnellement.
>
> **L'ami** : Le rôle de l'ami est une tentative de coupler une relation positive avec un minimum d'autorité. À ce niveau, il est identique à la position traditionnelle de l'observateur participant chez les adultes. » (Fine, 1987, p. 223, trad. B.M.)

Parmi ces différentes postures, j'ai choisi celle que Fine décrit comme amicale[144]. Elle est celle qui permet la plus grande proximité entre le jeune et l'adulte et évite le plus la distance voire la violence symbolique. Je rejoindrai en effet Pierre Bourdieu expliquant dans un article décrivant la complexité méthodologique d'aborder *La misère du monde* :

> « Si la relation d'enquête se distingue de la plupart des échanges de l'existence ordinaire en ce qu'elle se donne des fins de pure connaissance, elle reste, quoi qu'on fasse, une *relation sociale* qui exerce des effets (variables selon les différents paramètres qui peuvent l'affecter) sur les résultats obtenus. Sans doute l'interrogation scientifique exclut-elle par définition l'intention d'exercer une forme quelconque de violence symbolique capable d'affecter les réponses; il reste qu'on ne peut pas se fier, en ces matières, à la seule bonne volonté, parce que toutes sortes de distorsions sont inscrites dans la structure même de la relation d'enquête. Ces distorsions, il s'agit de les connaître et de les maîtriser ; et cela dans l'accomplissement même d'une pratique qui peut être réfléchie et méthodique, sans être l'application d'une méthode ou la mise en œuvre d'une réflexion théorique. » (Bourdieu, 1993, p. 1391)

Si le terme de violence symbolique peut paraître exagéré pour décrire la relation entre un jeune et un adulte, il est celui qui décrit le mieux le risque d'une relation asymétrique entre le chercheur et l'univers de signification qu'il véhicule. La preuve en est certainement qu'à la fin des entretiens les jeunes m'affirmaient souvent qu'ils ne s'attendaient pas à passer un bon moment, « à se marrer autant ». Ils craignaient certainement aussi de s'ennuyer. On m'annonçait en effet généralement dans les collèges comme un chercheur, ce qui n'augurait rien de bon quant à la représentation que se faisaient de moi les élèves. Le risque était bien évidemment que me sachant représentant d'une institution semblable à l'école – en plus élitiste encore –, les adolescents adaptent leurs discours pour ne donner voix qu'à la connaissance scolaire. C'est ce que confirme Josiane Jouët et Dominique Pasquier :

[144] Posture qu'il choisit d'ailleurs lui aussi, car elle lui permet : « de découvrir les aspects du comportement des enfants habituellement inaccessible à l'adulte » (Fine, 1987, p. 223, trad. B.M.).

> « Il ne fait pas de doute qu'une passation en milieu scolaire induit des biais importants dans les déclarations, en faveur des pratiques les plus légitimes (lecture de livres par exemple) et au détriment des médias les moins valorisés par l'institution scolaire (à commencer par la télévision). De même, le prestige immense des ordinateurs auprès des enfants, surtout les garçons de huit à quatorze ans , les a poussés à surestimer leurs équipements domestiques. » (Jouët, Pasquier, 1999, p. 28).

L'entretien ludique est donc « un dispositif artificiel de récolte de données utilisant le jeu comme facilitateur communicationnel ». Il s'agit d'un « dispositif artificiel » car les jeunes n'ont certainement jamais pris part à une telle expérience. Rompant avec la vie quotidienne, « l'entretien est quoi qu'il en soit un évènement dans la vie d'un acteur, qui l'arrache à son quotidien » (Burawoy, 2003, p. 438). L'expérience que propose l'entretien ludique à l'adolescent ne lui est toutefois pas complètement inconnue. En intégrant le jeu au dispositif d'entretien, je m'appuie tout d'abord sur ce que Gilles Brougère nomme la « culture ludique ». En tant que partie d'une culture globale dédiée au domaine du jeu, la culture ludique se déploie de manière privilégiée durant l'enfance et l'adolescence : « Ce qui caractérise la culture ludique, c'est qu'elle n'est que partiellement la production de la société adulte, par les contraintes matérielles imposées à l'enfant. Elle est tout autant la réaction de l'enfant à l'ensemble des propositions culturelles, des interactions qui lui sont plus ou moins imposées » (Brougère, 2002, p. 35). Le jeu est une activité dont l'apparente désinvolture ne doit pas faire oublier la centralité dans la construction de soi (Winnicot, 1975). David Lepoutre décrit par exemple de manière extrêmement réaliste l'importance du jeu dans la vie de jeunes de banlieue populaire (Lepoutre, 1997). C'est ce que met également en exergue Olivier Pégard dans un article au titre évocateur : « Insolence des pratiques ludiques adolescentes et réponses institutionnelles » (Pégard, 1999). Cette culture ludique n'est pas fixe, mais mouvante, elle s'adapte à de nombreuses situations : « De même que le langage, avec ses règles et ses mots, la culture ludique n'existe que comme une virtualité, cette culture est un potentiel disponible, que l'enfant peut actualiser selon des occasions, en relation avec les situations, les objets, les partenaires » (Brougère, 2002, p. 34). C'est pourquoi le jeu constitue un contexte intéressant dans lequel placer les adolescents durant l'entretien sociologique.

En leur proposant de rentrer dans une culture ludique qu'ils connaissent bien, ils sont sécurisés par le cadre implicite qui caractérise le jeu. Ces règles, décrites par Roger Caillois et reprises par Gilles Brougère, sont très proches de celles de l'ntretien. Cinq éléments constituent ainsi le cadre du jeu et de la culture qui lui est rattachée : la règle, le second degré, la décision de participer, l'incertitude et la frivolité. Mon hypothèse est que chacun de ces

éléments possède une forte affinité avec l'entretien sociologique auprès d'adolescents[145]. Pour le démontrer, j'aborderai chacun de ces éléments séparément.

L'entretien sociologique obéit tout d'abord à un certain nombre de règles plus ou moins tacites. Parmi celles-ci, on peut avancer celles d'une dimension spatio-temporelle strictement délimitée et claire pour l'ensemble des participants ou celle de l'interaction verbale encadrée par les questions du sociologue. Chacun des participants à un entretien connaît et accepte ces règles avant le début de l'entretien :

L'incertitude est quant à elle une dimension essentielle du jeu comme de l'entretien, tant il est important de permettre à l'interviewé de s'exprimer le plus librement possible et d'empêcher ainsi l'entretien d'emprunter une tournure pré-formatée.

La décision de participer est une question éthique qui traverse l'histoire de la discipline sociologique[146]. Elle est autant nécessaire dans l'acceptation de jouer que dans celle de s'entretenir avec un sociologue.

Le second degré et la frivolité constituent l'apport le plus original du jeu à l'entretien sociologique. Bateson, étudiant la morsure ludique chez les animaux montre que : « Le jeu est une classe de comportements défini par le moyen d'une négation, mais qui ne sont communément pas équivalents aux comportements niés par la négation » (*In* Piette, 2003, p. 23). Ainsi, sans toutefois s'inscrire dans la réalité, le jeu s'inspire de celle-ci. On joue à « faire semblant » d'être sérieux. Dans le cadre de l'entretien ludique, cette particularité permet de créer une dimension intermédiaire entre le monde de la vie quotidienne dans lequel le jeu a une place prépondérante et le monde scolaire où le jeu tel que nous venons de le définir n'a souvent qu'une place réduite. La frivolité se traduit quant à elle par la conscience d'une improductivité radicale du jeu et par extension de l'entretien. En somme les joueurs/interviewés sont certains que le jeu ne changera pas fondamentalement leur vie. Cet apriori est évidemment essentiel à la décision de participer à un entretien sociologique sur la religion. Touchant à un sujet aussi sensible, le sociologue doit pouvoir assurer le caractère non performateur de l'entretien.

---

[145] J'ai conscience de l'extrême diversité des méthodes d'entretiens sociologiques. Afin d'éviter toute généralisation abusive, je précise que ma méthode cherche l'équilibre entre la méthode d'entretien collectif (Duchesne, 2005) et celle de l'entretien semi-directif tel que décrit par Alain Blanchet (2005) dans *L'entretien dans les Sciences sociales*.

[146] On peut ainsi constater que la mise en place de « hartes déontologiques » ans les diverses associations nationales de sociologie place la question de la « décision de participer » au centre des difficultés éthiques propres à la discipline. À l'image de l'Association Américaine de Sociologie et de la Société Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, l'Association Française de Sociologie est en train de se doter d'une telle charte. On pourra consulter une version préparatoire à cette adresse : http://www.afs-socio.fr/Congres2011/CharteDeontologie210610.pdf

Le jeu semble donc s'adapter aux objectifs de l'entretien sociologique. Il ne reste plus qu'à décrire les modalités concrètes de l'entretien ludique. La base du jeu est un plateau, inspiré du *Trivial Pursuit*, composé de couleurs différentes représentant l'ensemble des religions qui font l'objet de ce travail.

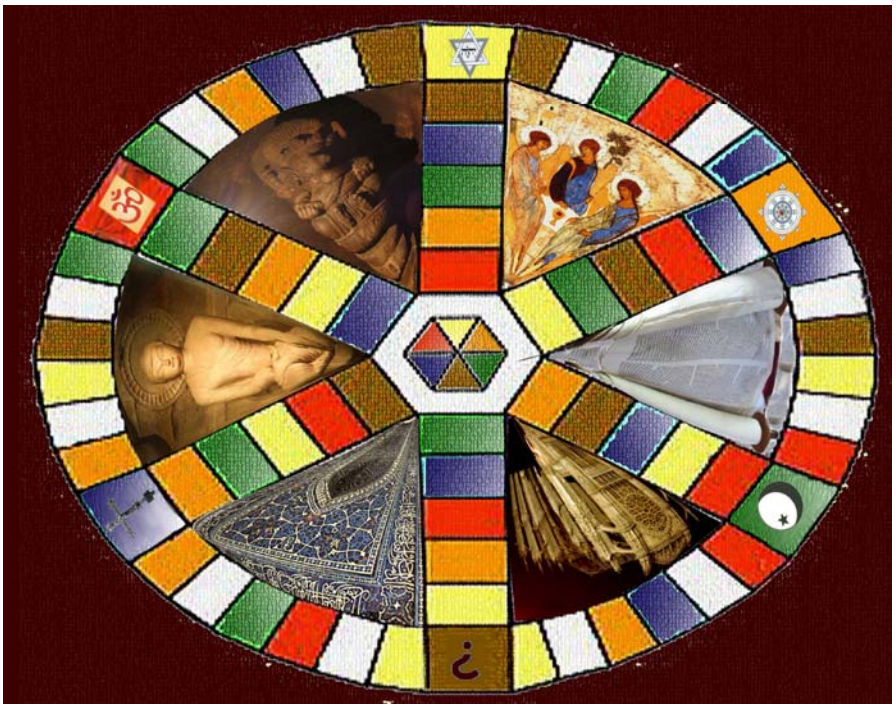


Figure n°9 : plateau de jeu employé dans l'entretien ludique

Par équipe de deux ou trois, les interviewés choisissent un pion et se déplacent sur le plateau au gré des décisions d'un dé. Ils peuvent choisir le sens dans lequel ils déplacent leur pion ce qui leur permet de choisir entre plusieurs couleurs. Ces choix, jamais anodins, sont souvent le résultat de compromis parfois douloureux. Les interactions produites durant ce choix sont en elles-mêmes d'excellents indicateurs de la culture religieuse des adolescents. Ainsi, les choix peuvent être effectués sur une base confessionnelle : les catholiques s'orienteront vers les cases « christianisme », les musulmans vers les cases « islam » etc…, ou sur la base de l'intérêt porté à certaines religions (le bouddhisme par exemple jouit d'un certain succès). Il convient donc de « prendre au sérieux » les choix et les interrogations générées par le dispositif ludique lui-même. Une fois la case choisie, l'équipe doit répondre à une question qui sont de différents types. On trouvera dans l'annexe n°7 la retranscription complète d'un entretien réalisé en Français et en Allemand. Le reste des entretiens se trouve sur le CD Rom joint à ce travail. Nous allons à présent aborder successivement chacun de ces

types de question qui font appel à autant de dispositifs méthodologiques différents. Il s'agit des questions de connaissances, des questions visuelles et des questions de *mental mapping.*

1.1. Questions de connaissance

Lors de la première version de l'entretien ludique conçu lors de mon travail de Licence, j'utilisais un jeu de société préexistant à mon enquête : *Cranium*. Ce jeu proposait de mêler des questions de connaissance à des questions dessinées, à des mimes et à des devinettes à réaliser en pâte à modeler. J'avais alors repris l'intégralité du jeu. Face à la difficulté que constituait l'enregistrement et l'interprétation des données visuelles (pâtes à modeler, mime), j'ai décidé de me concentrer sur des questions discursives de culture religieuse telles que : « pouvez vous me nommer deux personnages présents dans la Torah ». Ces questions avaient pour objectif de répondre aux questions suivantes :

– Les programmes abordés à l'école performent-ils les connaissances sur les religions des adolescents ? Autrement dit, lorsqu'on interroge les adolescents sur un élément de connaissance présent dans le curriculum scolaire, le relient-t-ils à l'école ? On trouvera ainsi une question sur les différentes confessions chrétiennes, l'hégire, les cinq piliers de l'islam, la Torah, la kippa, la Bar-mitsva et les religions antiques qui sont toutes abordées dans l'ensemble des curriculums (sauf l'hégire, nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'islam).

– Le stock de connaissance comprend-il des éléments de connaissance sur des religions qui n'apparaissent pas dans le curriculum scolaire ? Le cas échéant, quelles sont les sources de connaissance activées par les jeunes ? Les questions sur le bouddhisme et l'hindouisme s'expliquent pour cette raison.

– Certaines parties du stock de connaissance sont-elles structurées à l'aide de pertinences issues des médias ? C'est pourquoi j'ai ajouté une question sur les chiites et les sunnites qui ne sont généralement pas abordés à l'école, mais apparaissent fréquemment dans les médias.

Enfin, chacune des questions a été choisie de manière à laisser aux jeunes la possibilité d'évoquer des connaissances issues de différentes sphères : écoles, médias, catéchisme, jeux vidéo... J'ai ainsi poussé les jeunes à se battre contre leur tendance à n'évoquer que ce qu'ils considèrent comme approuvé par les adultes : les connaissances scolaires ou du moins « savantes ».

Cette revalorisation des questions de type « culturel » s'est heurté à une difficulté. En effet, lors des premiers entretiens réalisés dans le Brandenburg (ex-RDA), l'incompréhension et l'indifférence affichées par les jeunes face à certaines questions m'amenèrent à critiquer la forme discursive de ces questions. En effet, implicitement, le fait de poser de telles questions, revenait à me placer dans la position du « sachant », position idéaltypique du professeur. Chez ces adolescents pour qui la religion est très éloignée du système de pertinence, ce type de questions, malgré l'approche ludique, ne pouvait pas fonctionner. Dès lors, tout en gardant une partie de ces questions, j'ai développé de nouvelles méthodes s'appuyant sur d'autres modes de connaissance. Il est intéressant de constater que dans son enquête sur « la religion post-moderne » des adolescents allemands, Heiner Bartz fut confronté à des difficultés semblables aux miennes :

> « Malgré des constatations souvent précipitées sur l'homogénéisation des modes spirituels à l'est et à l'ouest et sur l'accomplissement des transformations des valeurs à l'est, nous avons décidé avec l'ensemble des collaborateurs qu'il convenait, justement à cause des orientations religieuses extrêmement divergentes [*die Unterschiede so krass sein würden*], qu'un traitement qualitatif particulier leurs soit consacrés [aux nouveaux Länder de l'est]. (Bartz, 1992, p. 29, trad. B.M.).

Nous allons à présent décrire ces méthodes.

1.2. Méthode visuelle

Outre la culture savante, le premier élément qui semblait apte à faire émerger les connaissances des adolescents était la culture visuelle (Evans, Hall, 1999). Celle-ci constitue, peut-être plus que dans une période antérieure, une dimension importante du monde de la vie des adolescents. Cette théorie développée dans les *Visual Studies* (Bryson et al., 1991) introduit l'image à la fois comme méthode, mais plus généralement comme objet de recherche légitime. Critiquant le logocentrisme donnant la priorité à la connaissance par l'écriture, Thomas Mitchell, considéré comme le fondateur de ce nouveau paradigme, décrit la naissance du *pictorial turn* succédant au *linguistic turn* du 20e siècle (Mitchell, 1995, p. 11)[147]. Explicitant l'impact de ce tournant sur la connaissance, Evans et Hall expliquent que « voir et

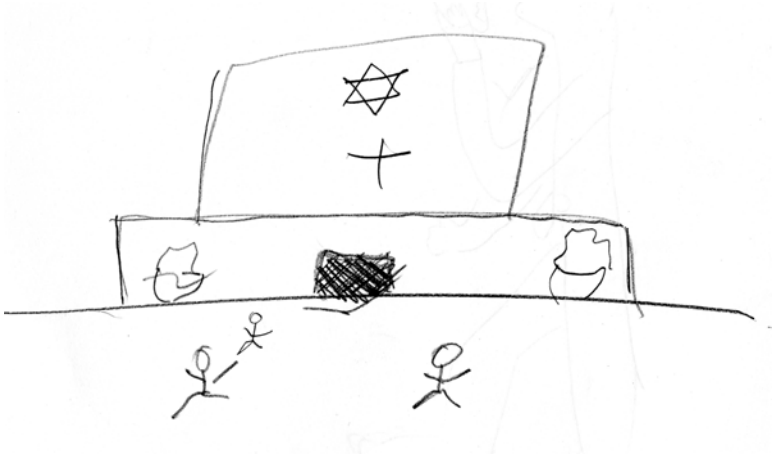
[147] Je signale la parution récente de la première traduction française d'un ouvrage de Mitchell sous le titre de *Iconologie: image, texte, idéologie* (Mitchell, 2009). La réflexion de Mitchell s'axe principalement sur l'iconophobie caractéristique du 20e siècle et des religions mosaïques. Il propose une conception critique de l'image spectacle et de l'image surveillance. Surveillance, car l'image domine le monde empirique en le représentant, spectacle, car l'image peut abolir la distinction entre illusion et réalité comme il l'a montré avec la représentation télévisuelle de la première guerre du Golfe (cf. le chapitre *From CNN to JFK*, Mitchell, 1995, p. 397-417). Je suis redevable à Max Boidy, l'un des traducteurs de cet ouvrage de m'avoir, présenté cet auteur.

connaître sont mutuellement constitutifs, le premier n'est pas un médiateur passif (par la représentation) pour le second comme le modèle de la communication linguistique le laisserait penser. (Evans, Hall, 1999, p. 3, trad. B.M.) Des jeux vidéo au dessin animé, de la publicité au système visuel de catégorisation en fenêtre de Windows, l'image entoure l'adolescent et s'insère comme mode primordial de connaissance. À partir de ces réflexions se pose la question de l'intégration de cette culture visuelle dans le dispositif méthodologique de l'entretien ludique. C'est ainsi que j'ai fait appel à la méthode que l'on nomme *photo elicitation* qui « implique l'utilisation de photographies pour évoquer des commentaires, activer la mémoire, les discussions dans un entretien semi-directif » (Banks, 2007, p. 65). L'image est polysémique, on peut la remplir d'une multiplicité de snes, c'est cette spécificité de l'image qui m'a paru intéressante pour accéder aux connaissances des jeunes. Dans *Using Visual Data in Qualitative Research*, Marcus Banks montre l'utilité de ce type de méthode lorsque la différence de statut entre le sociologue et l'interviewé est grande. Dans un ouvrage développant le concept d'ethnographie visuelle Sarah Pink affirme dans le même ordre d'idée sur l'intérêt de cette méthode : « l'objectif de l'analyse n'est pas de traduire des preuves visuelles en connaissance verbale, mais d'explorer la région se situant entre les connaissances visuelles et les autres types de connaissance » (Pink, 1996, p. 96, trad. B.M.

J'ai ainsi sélectionné vingt-neuf images renvoyant aux religions traitées dans cette thèse, les trois religions monothéistes, le bouddhisme et l'hindouisme et aux nouveaux mouvements religieux. J'ai choisi des images que l'on peut considérer comme faisant partie d'un stock visuel collectif de connaissance (Synagogue, mur des Lamentations, Gange, mosquée avec minaret…). Je me suis de même intéressé à la question des sectes, ce qui explique la présence d'une photo représentant des membres de la secte Hare Krishna et d'une photo représentant Raël sortant d'un vaisseau spatial[148]. Enfin, deux photos représentent des publicités se référant explicitement à une culture visuelle religieuse, hindoue dans la publicité pour les mouchoirs *Tempo*, chrétienne pour la publicité de Marithé et François Girbaud reprenant le tableau de Léonard de Vinci.

J'intègrerai de même ici les questions dessinées qui permettent outre de passer un moment ludique souvent marqué par le rire, d'avoir accès aux connaissances visuelles développées par les adolescents. Comment se représentent-ils une mosquée, un temple ou Adam et Ève par exemple ? Voici la reproduction d'une image d'un « temple » d'après un adolescent parisien :

[148] Pour un aperçu du corpus iconographique cf. annexe n° 4.



Cette représentation du temple est marquée par la présence de l'étoile de David et d'une croix, on voit des personnages se diriger vers la porte d'entrée du bâtiment. L'adolescent connaît donc l'utilité du temple, lieu de rassemblement, mais semble hésiter dans l'attribution d'une confession au concept « temple ». Est-ce juif comme le suggère peut-être l'expression « temple de Jérusalem » ou est-ce chrétien puisqu'on parle de « temple protestant ». Cette simple analyse d'une production dessinée permet d'interroger à la fois les concepts d'exculturation et de pluralité religieuse (cf. chapitre 9 et 11). On trouvera dans l'annexe n°1 une reproduction de divers dessins sur les thèmes « d'Adam et Ève », de « temple », de « musulman » et de « mosquée ». On peut par exemple constater l'effet de la popularisation du religieux lorsque les jeunes dessinent Adam et Eve à l'aide des schèmes esthétiques issus des mangas, de l'exculturation quant aux dessins de temples qui n'arrivent pas à typifier ce mot. On peut aussi voir à l'oeuve l'effet de la confusion cognitive lorsque certains adolescents dessinent une synagogue à la place d'une mosquée. Raggl et Schratz ont développé une méthode similaire pour libérer la parole des enfants, ils affirment pour conclure : « le visuel peut être considéré par le chercheur comme la porte d'entrée dans le monde des enfants et comme un soutien pour les aider à parler de leur propre perspective. » (Raggl, Schratz, 2004, p. 150, trad. de l'A.).

1.3. Méthode de *mental mapping*

La méthode de la cartographie mentale pose la question de « comment relier le monde intérieur des images – l'imaginaire individuel – et le monde des images d'une culture – l'imaginaire collectif ? – (Wulf, Schäfer, 1999, p. 345). Le *mental mapping* a donc toute sa place dans un travail de sociologie de la connaissance. On ne peut parler de cette méthode

sans se référer aux ouvrages fondateurs de Moscovici sur les représentations sociales. En effet les cartes mentales ne sont rien d'autre que des représentations géographiques imaginaires. C'est pourquoi on parle aussi de géographie symbolique. La construction de mosquée ou de minarets constitue par exemple autant d'ébranlements de la « géographie symbolique » pour un certain nombre d'individus (Capelle-Pogacean Antonela, Michel Patrick, Pace Enzo, 2008, p. 28). À la suite de Durkheim, Moscovici reprend donc la notion de représentation sociale qui :

> « Au lieu de figer l'ombre portée sur les sociétés d'une expérience ou d'une connaissance venue d'ailleurs, s'en former une représentation, c'est les animer de deux manières. D'abord en les rattachant à un système de valeurs, de notions et de pratiques qui donne aux individus les moyens de s'orienter dans l'environnement social et matériel et de le maîtriser. Ensuite en les proposant aux membres d'une communauté à titre de médium pour leurs échanges et de code pour nommer et classer de manière claire les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici, 1976, p. 27).

Utiliser les cartes mentales revient donc à comprendre les typifications réalisées par les individus dans le but de simplifier le monde et de s'y mouvoir. À partir de ces réflexions, j'ai mis en place un dispositif permettant aux jeunes de placer sur une carte du monde des symboles des cinq religions qui m'intéressent dans cette thèse : le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme (pour ces deux dernières religions, un seul symbole était disponible : le Yin et le Yang). Par équipe de trois je leur demandais « pour vous où se trouve les différentes religions dans le monde ? », je leur annonçais de même que cette question n'attendait pas une bonne ou une mauvaise réponse. Une fois la carte remplie par les symboles et photographiée, les données furent rentrées sur le logiciel d'analyse quantitative *Modalisa* et les discussions provoquées par l'exercice retranscrites avec le reste de l'entretien. Voici un exemple de carte remplie :

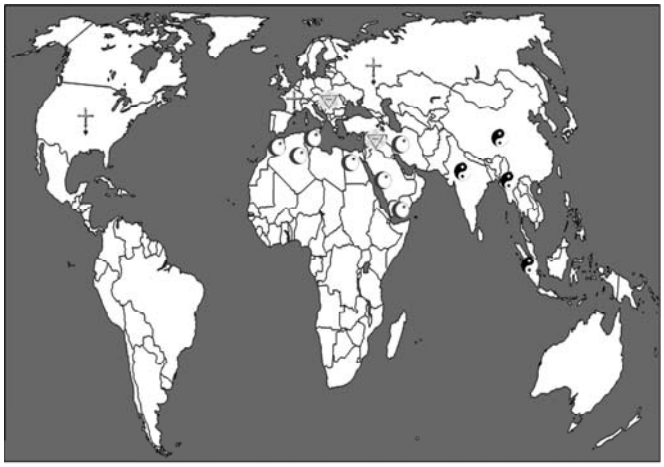


Figure n° 10 : Carte réalisée à partir du dispositif de mental mapping au collège Jules Ferry.

Pour conclure voici un tableau récapitulant la grille de questions employée pour l'entretien ludique :

Questions de connaissance savante					**Question de connaissance visuelle et de *Mental Mapping***
christianisme	**judaïsme**	**bouddhisme hindouisme**	**islam**	**religions traditionnelles/ religions antiques**	**Question symbole** Avez-vous déjà vu les symboles suivants ? Que représentent-ils ? * *Aum* * *Croissant islamique* * *Étoile de David*
Quelles sont les trois confessions chrétiennes ? Quelles sont leurs différences et ressemblances?	Pouvez-vous me citer deux personnages de l'Ancien Testament et ce qu'ils ont fait ?	Quelle est la différence entre la réincarnation et la résurrection	Pouvez-vous me donner la signification des fêtes et évènements suivants ? * *Hégire* * *Aïd-el-Kébir*	pouvez-vous citer trois noms de dieux égyptiens et leurs attributions ?	
Quelle est la signification de ces fêtes chrétiennes : * *Pâques* * *La Pentecôte*	Pouvez me donner la signification des mots suivants ? * *Kippa* * *Bar-mitsva*	Le bouddhisme est-il monothéisme ou un polythéisme ?	Quels sont les 5 piliers de l'Islam ?	Pouvez-vous citer trois noms de dieux grecs et leurs attributions ?	**Question de connaissance visuelle** Reconnaissez-vous les scènes représentées sur les photos suivantes ? Que voyiez-vous dessus ? Pouvez-vous les classer selon la religion ?
			Quelle est la différence entre les chiites et les sunnites ?		**Question de mental mapping** Pour vous où se trouvent les différentes religions dans le monde ?
					Question dessinée : Pouvez-vous dessiner : - Adam et Ève - Une mosquée - Un temple - Un musulman - Noé

Tableau n°9 : Grille d'entretien de l'entretien ludique

2. L'entretien en groupe restreint

L'entretien ludique durait approximativement une heure, il se poursuivait par plusieurs phases d'une vingtaine de minutes, deux phases dans le cas où je constituais deux groupes de trois adolescents ou trois phases avec trois groupes de deux adolescents. L'objectif de ces entretiens semi-directif en petit nombre était de lancer une discussion sur des sujets concernant la religion et la pluralité religieuse. J'abordais ainsi leur croyance et pratique religieuse, l'intérêt qu'ils portaient pour les religions à l'école et pour finir, je cherchais à comprendre comment ils concevaient la pluralité religieuse. Cette dernière discussion, touchant à un sujet délicat, nécessitait des précautions. Afin d'éviter les blocages dus à une question trop abrupte, j'ai adopté la méthode des scénarios.

Cette méthode fut inspirée par la lecture d'un article de Patrick Rayou qui décrit ainsi sa propre recherche : « J'ai souhaité reprendre de Piaget cette méthode de scénarios, saynètes élaborées à partir de récits d'enfants interviewés et proposées de façon standardisée à un grand nombre de leurs pairs. » (Danic, Delalande, Rayou p. 145). L'objectif était de proposer aux jeunes de se placer dans une situation imaginaire et de leur demander quelles auraient été leurs réactions dans un tel contexte. Selon Christine Barter et Emma Renold, cette méthode, très développée dans le monde anglo-saxon sous le nom de « *Vignette* », est utilisée pour trois raisons principales :

> « 1. Pour l'interprétation d'actions et de phénomènes qui permet d'explorer une situation et de dégager les variables pertinentes ;
> 2. Pour clarifier le jugement individuel, souvent par des dilemmes moraux ;
> 3. Pour discuter d'expériences sensibles » (Barter, Renold, 1999, p. 2, trad. B.M.)

Ces trois raisons me semblent particulièrement adaptées au traitement de la pluralité religieuse. En effet, il s'agit de faire émerger les représentations que véhiculent les adolescents à cet égard et d'éviter des réponses stéréotypées. Je m'appuie donc sur ce que Nathalie Zaccaï-Reyners nomme à la suite de Jean-Marie Schaeffer « la nature ludique de l'expérience fictionnelle » (Zaccaï-Reyners, 2005). Plus précisément, « La dimension ludique réside plutôt dans la possibilité d'activer des scénarios sur un mode mineur, dans la possibilité de "faire comme si". » (*Ibid.)*. Ainsi, en proposant aux jeunes de se mettre dans des situations de l'ordre de la fiction, on approche leur manière de penser et d'agir tout en diminuant le risque de "perdre la face".

J'ai donc proposé quatre scénarios qui s'énonçaient ainsi :

1) Tu es rédacteur d'un journal, un dessinateur te propose de publier une caricature de Mahomet. Est-ce que tu acceptes de publier ce dessin ou est-ce que tu refuses ? Pourquoi ?

2) *En France* : Une fille de ta classe, musulmane, décide de porter le foulard, elle est renvoyée de l'école. Comment trouves-tu cela ? Que fais-tu ?

2 bis) *En Allemagne* : Une de tes professeures musulmanes décide de porter le foulard en classe, elle est renvoyée de l'école. Comment trouves-tu cela ? Que fais-tu ?

3) Un de tes amis est témoin de Jéhovah, tu l'invites à ton anniversaire, mais il refuse, car il t'explique que sa religion le lui interdit ? Comment trouves-tu cela ? Que fais-tu ?

4) Deux camarades de classe un juif et un musulman se battent dans la cour en s'insultant, en se traitant de sale juif et de sale arabe ? Que fais-tu ? Qu'en penses tu ? Sais tu pourquoi ? As-tu déjà entendu parler du conflit entre Israël et la Palestine ?

Les différents scénarios ont été construits à l'aide d'évènements piochés dans l'actualité ce qui assure à la fiction d'être ancrée dans une réalité médiatique connue des adolescents

Les différents dispositifs que je viens de décrire ont pour but d'approcher le plus précisément possible et en multipliant les perspectives, les représentations des adolescents interrogés. Je suis relativement satisfait du résultat quoi qu'il faille préciser que ces méthodes sont rarement employées en France ce qui rend difficile les discussions que je pouvais avoir quant à leur usage auprès de mes pairs. Rappelons qu'on trouvera dans l'annexe n°7 la retranscription d'un entretien réalisé en France et d'un entretien réalisé en Allemagne, le lecteur trouvera en outre l'ensemble des entretiens sur le Cd-Rom ci-joint.

Il reste à dire un mot des conventions de retranscription des entretiens. Comme l'indique Cicourel « celui qui transcrit les enregistrements utilise son bon sens natif pour doter la conversation originale de précisions normatives importantes sur lesquels le chercheur s'appuie pour commencer son analyse » (Cicourel, 1979, p. 112). J'ai donc insisté sur les rires et sur la construction collective du savoir :

… =pause de moins de trois secondes

(silence)=pause de plus de trois secondes

[=chevauchement

Un énoncé… : interruption

Exemple : B : je…

C : …ne suis pas d'accord

Le reste des notifications facilitant la compréhension des entretiens se trouvent entre parenthèses. Exemple : (rire) (énervé).

3. Méthodes d'analyse

> *« Genau genommen gibt es nirgendwo so etwas wie reine und einfache Tatsachen. Alle Tatsachen sind schon immer aus einem universellen Zusammenhang durch unsere Bewusstseinsabläufe ausgewählte Tatsachen. (Schütz, 1971, p. 5).*

3.1 La *Grounded Theory* : du terrain à la théorie, une méthode inductive

La « théorie enracinée » constitue un programme de recherche « global » créé dans les années 70 par Barner Glaser et Anselm Strauss[149]. Ce programme de recherche propose au chercheur d'encadrer le processus de théorisation de la genèse d'une recherche à sa publication. Ma recherche emprunte beaucoup à cette approche quoi qu'elle ne l'applique pas *stricto* sensu en raison de 1) l'application relativement tardive de cette méthode à mon travail (après la première année de thèse) et 2) parce que je suis convaincu de l'intérêt de croiser les données qualitatives et quantitatives. La *Grounded Theory* est néanmoins une méthode extrêmement féconde qui donne au chercheur en science sociale les clés pour éviter de « forcer » l'interprétation (Kelle, 2005). Voici à présent une succincte présentation de l'histoire et des différentes étapes proposées par cette méthode.

3.1.1 La théorie enracinée, introduction historique

La théorie enracinée est née en 1967 avec l'ouvrage éponyme de Anselm Strauss et Barney Glaser *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967). Contre les méthodes hypothético-déductives, ces auteurs critiquent : « l'importance considérable accordée dans la sociologie actuelle à la vérification de la théorie, importance qui aboutit à laisser de côté l'étape précédente de la découverte des concepts et des hypothèses pertinents pour le sujet de la recherche » (Glaser, Strauss, 1967, p.1, trad. B.M.). Ils insistent sur la production en va-et-vient entre les données empiriques, les hypothèses et les prémisses d'une théorie. Contrairement aux méthodes « quasi qualitatives » (Angelmüller, 2006), cette méthode se veut compréhensive, ce qui ne signifie pas que la compréhension est la base de la « rupture épistémologique » mais plutôt qu'elle est en elle-même le matériau d'étude. On peut

[149] J'emploierai les notions *Grounded Theory* et son équivalent français de théorie enracinée sans faire de distinction.

ici reprendre Alfred Schütz qui montre ainsi que « le Verstehen est avant tout non pas une méthode utilisée par le chercheur en sciences sociales, mais la forme expérientielle particulière selon laquelle la pensée courante s'approprie le monde socioculturel par la connaissance » (Schütz, 1987, p. 75). La rupture épistémologique se déplace donc aux théories préexistantes au chercheur et véhiculées par lui même. Ainsi, plutôt que d'appliquer des « great-man Theories » aux données (Glaser, Strauss, 1967), c'est-à-dire des théories élaborées par de « grands » sociologues et appliquées telles quelles, Glaser et Strauss préconisent l'émergence de la théorie à partir des données. Cette méthode permet selon eux de faire émerger la théorie sans forcer l'interprétation.

C'est sur ce point-là que Glaser et Strauss se séparent. Cet inductivisme forcené que Strauss lui-même a critiqué par la notion « d'utopie de l'enracinement » a en effet divisé les fondateurs de la Grounded Theory. Suite à la parution par Anselm Strauss et Juliet Corbin d'un manuel de théorie enracinée en 1990 (Strauss, Corbin, 2004), Barner Glaser répondit vindicativement deux ans plus tard contre l'approche straussienne (Glaser, 1992). Le premier insiste sur la nécessaire dimension pragmatique de la recherche :

> « Nous ne plaquons pas les interprétations sur les données pas plus que nous ne laissons les interprétations émerger des données. Nous reconnaissons davantage l'élément humain dans l'analyse et la potentialité de distorsions possibles de sens. C'est la raison pour laquelle nous estimons important que l'analyste valide ses interprétations par la comparaison constante d'une partie des données à l'autre. » (Corbin, Strauss, 2004, p. 172).

Glaser propose de pousser la Grounded Theory au-delà d'une simple méthode qualitative et d'en faire un véritable paradigme scientifique. Durant son enquête le chercheur doit « se mouvoir sur le terrain avec l'étonnement abstrait [*abstract wonderment*] de ce qui se passe, quelle est la question et comment est-elle traitée » (Glaser, 1992, p. 22). De même, « il y a l'exigence de ne pas faire la revue de la littérature qui traite du terrain qu'il étudie » (Ibid. p. 31). Je me concentrerai pour ma part sur l'approche d'Anselm Strauss qui me paraît beaucoup plus pragmatique que l'approche « fondamentaliste » de Glaser[150].

3.1.2 La théorie enracinée, mode d'emploi

[150] De nombreux articles ont été écrits sur la querelle opposant Strauss et Glaser. Pour plus d'information on se réfèrera à l'article très complet de Udo Kelle : « "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered » (Kelle, 2005).

Pour Corbin et Strauss dans leur manuel traduit en français, l'objectif de la Grounded Theory est de faire aboutir une recherche par l'émergence d'une théorie définie comme : « un ensemble de catégories bien développées (par exemple : thèmes, concepts) systématiquement et étroitement lié par des énoncés de relations pour former un cadre théorique capable d'expliquer un phénomène pertinent dans un domaine tel que le social, le psychologique... » (Corbin, Strauss, 2004, p. 43). Cette théorie doit s'appliquer à un phénomène social particulier, défini assez largement pour ne pas limiter le chercheur à un aspect du phénomène. Il doit se laisser guider par les données récoltées plus que par une « grille » ou un programme de recherche trop étroit. Certains chercheurs ont montré ce que cette méthode devait à l'inférence abductive développée par Peirce (Richardson, Kramer, 2006). L'abduction sert à :

> « expliquer de nouvelles et surprenantes données empiriques par l'élaboration, la modification ou la combinaison de concepts préexistants. Dans ce contexte, les connaissances théoriques et les préconceptions du chercheur ne doivent pas être occultées. Néanmoins, cette connaissance peut être utilisée de manière plus flexible que dans une recherche hypothético-déductive : les connaissances théoriques et les préconceptions servent d'outils heuristiques pour la construction des concepts élaborés et modifiés sur la base de données empirique. » (Kelle 1995, cité dans Richardson, Kramer, 2006, p. 498 trad. B.M.)

Ainsi, l'abduction se différencie de l'induction et de la déduction en ce qu'elle s'appuie sur la recherche d'une hypothèse répondant à un cas considéré comme surprenant. Elle s'appuie pour ainsi dire sur un « et si on disait que » enfantin. Cette inférence est selon Peirce, qui popularisa le concept d'abduction, la seule permettant réellement la découverte scientifique. L'abduction permet en somme de laisser libre cours à la créativité du chercheur (Angué, 2009). Toutefois, l'abduction ne se suffit pas à elle-même et pour faire la preuve, l'induction et la déduction sont nécessaires. La *Grounded Theory* s'appuie donc sur un modèle inférentiel qui propose un va-et-vient entre l'abduction et l'induction. J'émets une hypothèse explicative (abduction) que j'essaye d'appliquer sur le terrain (induction) jusqu'à aboutir à la saturation du modèle. Si cette hypothèse ne permet pas d'expliquer le phénomène, on en en propose une nouvelle. Pour ce faire, le chercheur doit donc aboutir à la « saturation théorique » de la recherche :

> « Le critère ultime pour déterminer s'il faut ou non finaliser le processus de récolte de données est toujours la saturation théorique. Ce terme signifie que, pendant l'analyse, il n'y a pas de nouvelles

propriétés ni de nouvelles dimensions qui émergent des données et que l'analyse a expliqué largement les variations possibles. » (Corbin, Strauss, 2004, p. 196).

La recherche s'achève donc quand les données ne permettent plus de faire émerger de nouvelles catégories, dimensions et propriétés. Ces trois éléments sont au centre du processus d'interprétation propre à la *Grounded Theory.* Tout en répondant à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? », l'objectif est de découvrir les catégories pertinentes dans l'analyse d'un phénomène. Trois codages successifs vont permettre l'isolement des catégories sur lesquelles se fondera la théorie. Le va-et-vient entre les données et l'articulation des catégories constituera la moelle épinière de la méthode. Une catégorie est ainsi un concept qui dérive des données et qui représente un phénomène. Les propriétés et les dimensions d'une catégorie sont respectivement « des caractéristiques générales ou spécifiques : les attributs d'une catégorie » et « l'emplacement d'une propriété le long d'un continuum ou d'un éventail. » (Strauss, Corbin, p.151).

Un exemple permettra de mieux comprendre ces trois termes. Dans mes données a émergé la **catégorie** « patrimonialisation du religieux ». Cette catégorie représente un phénomène particulier que l'on peut décrire à l'aide de plusieurs **propriétés**. C'est-à-dire de plusieurs caractéristiques essentielles de la catégorie. Les propriétés de la catégorie « patrimonialisation » seront « l'importance de la dimension culturelle du religieux contre la dimension expérientielle» ou encore « l'insistance sur l'histoire et la mythologie au détriment d'autres sources de connaissance ». On peut approfondir cet attribut en insistant sur les conditions de variations constatées. Par exemple, les jeunes français, plus que les Allemands, montrent une tendance particulière à la patrimonialisation due au rôle performateur de l'école sur les connaissances religieuses. La **dimension** quant à elle permet de « mesurer » la catégorie. Toujours sur l'exemple de la patrimonialisation, on pourrait ainsi créer un axe dont l'une des extrémités serait la culture et l'autre l'expérience du religieux. Mieux encore cet axe pourrait aussi reprendre les sources de connaissances selon leur plus ou moins grande tendance à la patrimonialisation. La construction des catégories, des propriétés et des dimensions se déroule lors de trois codages successifs :

3.1.2.1 le codage ouvert

Le « codage ouvert » correspond au « processus analytique dans lequel les concepts sont identifiés et par lequel leurs propriétés et leurs dimensions sont découvertes dans les

données » (Corbin, Strauss, p. 133). Il s'agit d'un premier codage dans lequel on interprète systématiquement le propos des individus. Une grande majorité des codes sont alors ce que les auteurs nomment des codes « in vivo » c'est-à-dire des codes reprenant l'énoncé exact trouvé dans les données. Le chercheur propose donc un étiquetage des données selon la question qui l'intéresse. Voici un exemple de codage ouvert :

> B.M. : D'accord donc vous n'êtes pas du même avis et vous trouvez ça important de connaître les autres religions ou pas trop ?
> Aurélien : Ouais pour savoir... [**Connaissance ; dimension intellectuelle**] les différentes religions quoi [**pluralité religieuse**] ? Par exemple, je ne savais même pas que ça existait... [**Non connaissance**]
> Georges : Ouais ça dépend lesquels **[Hiérarchie entre religions**]
> B.M.: ça dépend lesquelles ? Ça veut dire qu'il y en a des plus importantes que d'autres ?
> Georges : ouais les grecs !
> B.M.: les Grecs c'est important
> Aurélien: Il faut déjà savoir la nôtre ! Notre religion, ça serait déjà bien...puis les autres qui sont intéressantes [**Connaître sa religion**]
> B.M.: Et par exemple, ça sert à quoi de connaître les autres religions ?
> Aurélien: D'avoir une opinion sur la religion...Peut-être qu'on en préfère d'autres [**Conversion**]
> B.M.: C'est-à-dire pour changer
> Aurélien: Ben ouais peut-être...pour se convertir
> B.M.: Et toi Georges pour toi ça sert à quoi de connaître les autres religions ?
> (Silence)
> Georges : Je sais pas pour voir comment eux ils vivent, le ramadan [**Ramadan**] et tout ça...C'est bizarre [**bizarre**]
> Aurélien: Ouais c'est bizarre [**bizarre]**
> Georges : Enfin c'est bizarre [**bizarre]**, ils mangent pas pendant je sais pas quoi... [**Connaissance superficielle**]

3.1.2.2. Le codage axial

Il est arbitraire de distinguer le codage ouvert du codage axial tant l'activité du codage ouvert à tout à gagner à se faire en parallèle d'un codage axial. Le codage axial sert à passer des codes isolés dans le codage ouvert à des catégories étoffées. Corbin et Strauss expliquent à ce sujet :

> « Avec le codage axial, les catégories sont reliées à leurs sous-catégories [...]. Même si le codage axial se différencie du codage ouvert quant à son objectif, il ne s'agit pas nécessairement d'étapes analytiques séquentielles, pas plus que l'étiquetage n'est distinct du codage ouvert. Le codage axial nécessite certes que l'analyste ait quelques catégories, mais aussi le sens de la manière dont les catégories interreliées commencent à émerger lors du codage ouvert. » (Corbin, Strauss, p. 158).

On cherche donc ici à mettre en relation les catégories entre elles et parallèlement les catégories à leurs propriétés et dimensions, lors de cette phase les catégories s'étoffent et un modèle théorique commence à émerger.

3.1.2.3. le codage sélectif

Il sert à intégrer les catégories dans une théorie globale, pour cela il s'agit de distinguer parmi l'ensemble des catégories, la catégorie centrale qui servira d'analyseur du phénomène étudié. C'est à ce stade de la recherche qu'entrent en jeu les mémos et les schémas, qu'il convient à présent d'évoquer. Les mémos sont des commentaires effectués tout au long du codage qui peuvent simplement relater des faits, proposer une esquisse d'articulation entre catégories, proposer de nouvelles hypothèses. Il constitue un réservoir de réflexions accessible tout au long de la procédure de codage. Les schémas servent à articuler graphiquement les catégories entre elles, nous en donnerons un exemple ci-dessous.

La *Grounded Theory* est donc une méthode qui permet d'expliciter l'obtention d'une théorie à partir de matériaux qualitatifs. En modélisant les différentes étapes de la recherche Strauss, Glaser et Corbin cherchent avant tout à répondre aux critiques faites aux méthodes qualitatives. Dans la tradition poppérienne de la réfutabilité, les critiques contre les méthodes inductives sont nombreuses. Les plus virulentes s'adressent à la prétention à la représentativité des méthodes qualitatives. Dans une démarche quantitative classique, une analyse est considérée comme scientifiquement valable lorsque, selon la méthode probabiliste, l'échantillon choisi est représentatif d'une population générale. La généralisation est alors possible selon un pourcentage x de probabilité. Dans *Le raisonnement* sociologique, Jean-Claude Passeron remarque les limites d'une telle approche en science sociale :

> « L'analyse des variations et des co-variations historiques qui, en recourant au langage des variables, permet de tenir, dans un contexte supposé constant, des raisonnements formellement expérimentaux reste toujours tributaire, dans les sciences sociales, de l'interprétation du sens des variations en fonction du contexte. L'oubli de cette dépendance conduit à substantialiser le sens des variables et des "interactions" entre variables, abondamment utilisées dans la sociologie quantitative, en énonçant les conclusions issues d'un traitement de données historiques mises en variables comme si ces variables avaient un sens indépendant du contexte historique. » (Passeron, 1991, p. 563)

Jean-Claude Passeron insiste donc sur la différence fondamentale entre sciences naturelles et sciences historiques. Il est vain pour lui de chercher à appliquer le modèle de l'un à l'autre, tant ils diffèrent fondamentalement. Dans un cas le chercheur contrôle les différentes variables, dans l'autre l'enracinement des phénomènes dans l'histoire empêche toutes

réflexions *ceteris paribus* ainsi que le test falsificateur qui est pour Popper l'essence même de la science (Passeron, 1991, p. 51). Passeron affirme d'ailleurs qu'« aucune des conditions logiques de la "falsifiabilité" d'une théorie ou d'une proposition générale n'est remplie *stricto sensu* dans le cas de la structure logique des théories sociologiques dès que l'on prend au sérieux les contraintes de l'observation historique. » (*Ibid*. p. 134). Si ce n'est la falsifiabilité d'une théorie qui fonde la validité d'une théorie en science sociale, c'est pour Strauss et Corbin la « puissance explicative » de celle-ci :

> « La puissance explicative signifie la capacité prédictive, c'est-à-dire la capacité d'expliquer ce qui pourrait se produire dans des situations données […]. Nous spécifions les conditions qui donnent lieu aux phénomènes particuliers – les problèmes, les questions et l'utilisation des stratégies ou des actions/interactions pour gérer ces problèmes – et expliquer quelles conséquences et quels résultats se produisent à partir de ces actions/interactions. » (p. 309-310)

La prédiction ici revendiquée n'est pas la finalité des sciences sociales, mais plus un idéal vers lequel doit tendre le chercheur. Toute généralisation ne tient que tant que des nouvelles catégories, propriétés ou dimensions n'apparaissent pas dans le phénomène étudié. L'apparition de nouvelles catégories oblige *de facto* à la revalorisation ou au changement pur et simple de la théorie.

Egan distingue sept critères qui permettent de juger d'une théorie véritablement « enracinée » :

- « La qualité des concepts générés ;
- Le lien effectué entre différents concepts ;
- La clarté et la densité conceptuelle de ces liens ;
- L'inclusion de variations dans la théorie ;
- La description des conditions de variation qui peuvent être repérées ;
- Une explication du processus de recherche ;
- La pertinence des acquis théoriques » (Egan, 2002, p. 289, trad. B.M.).

Je chercherai à faire en sorte de répondre à ces sept critères, en clarifiant les différentes étapes de l'interprétation me permettant de construire une théorie répondant à la question du pourquoi et du comment des connaissances sur les religions chez les adolescents en France et en Allemagne.

Dans cette méthode le chercheur, en tant qu'être social, se fait l'interprète du monde dans lequel il vit. Toute l'analyse se fait par les choix orientés du chercheur dans la tradition

compréhensive. Le sociologue cherche le sens d'un phénomène en employant sa connaissance du monde social : « nous tentons alors de le [l'acteur] comprendre en ce faire et ce sentir et de comprendre l'état d'esprit qui l'a incité à adopter des attitudes spécifiques envers son environnement social. » (Schütz 1987, p. 94). C'est ce que Schütz nomme des « connaissances de second degré ». Dans la *Grounded Theory*, le sociologue collecte finalement des connaissances sur les connaissances des individus. En somme, la théorie enracinée permet l'évitement des deux écueils décrits de manière imagée par Passeron comme « les moutons popperoïdes » et les « loups de l'herméneutique sauvage » (Passeron, 1991, p. 55)

3.2. *Atlas t.i.*, du logiciel à l'outil

Les CAQDAS sont des logiciels d'analyse qualitative assistée par ordinateur (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Ils se sont considérablement développés dans le monde académique durant ces vingt dernières années. Ce développement ne va pas sans poser de problèmes et d'incompréhensions dans la communauté académique[151], il convient d'en signaler deux.

Tout d'abord, le risque de ce type de support est celui de la croyance magique au pouvoir de l'informatique et du traitement automatique des données. Remplaçant le chercheur, faillible par définition, les CAQDAS promettraient un avenir radieux où la question de l'interprétation serait résolue. Il n'en est bien sûr pas question, même si certains logiciels d'analyse linguistique peuvent, par leur fonctionnalité même, laisser croire à une analyse « objective » d'un corpus. Le logiciel *Alceste* propose par exemple une analyse automatique d'un corpus faisant apparaître des « mondes lexicaux » censés témoigner des représentations à l'œuvre dans le corpus[152]. Le chercheur n'a toutefois aucun regard sur le processus interprétatif utilisé par le logiciel (à base de lemmatisation). Le risque que nous venons de décrire peut difficilement s'appliquer au logiciel *Atlas t.i.*. Celui-ci laisse le chercheur complètement libre de l'interprétation de son corpus. Dans le même sens, Brigitte Smith affirme :

> « Il apparaît que l'on perçoit les CAQDAS, comme des solutions 'aux maladies' de l'analyse qualitative. Par l'action de certains "trucs" tels que l'analyse automatique de données, ces problèmes

[151] Remarquons que ce type de logiciel ne fait qu'émerger en France alors qu'ils sont largement implantés en Allemagne et dans le monde anglo-saxon.
[152] Pour une critique plus « technique » du logiciel Alceste, je renvoie à la thèse de Mathias Blanc (Blanc, 2009, p. 89).

seraient résolus. Les CAQDAS ne peuvent analyser les données eux-mêmes, rien de magique donc en cela. En réalité, les CAQDAS ne remplacent pas le pré-requis qu'est une pensée analytique intelligente et raisonnée » (Smith, 2005, p. 108, trad. B.M.).

La deuxième incompréhension est issue de la critique faite à ce type de logiciel concernant la « folie du codage » (*coding madness*) ou la pathologie analytique (*analytic pathologies*) (Bong, 2002, p. 145). Certains chercheurs interrogent en effet l'intérêt de l'utilisation des CAQDAS dont l'interface, selon eux, oblige à l'homogénéisation de la récolte de données et de l'analyse (Lee, Feelding, 1996). Ils parlent même de l'apparition d'une nouvelle « orthodoxie », dont la *Grounded Theory* serait au centre. En effet, pour un certain nombre d'entre eux les CAQDAS s'appuient sur la théorie enracinée, c'est le cas d'*Atlas t.i.* et de *Nvivo*. *Atlas t.i*. a ainsi été officiellement adoubé par Anselm Strauss puisqu'il lui consacre toute une partie dans l'ouvrage qu'il a coécrit avec Corbin.

Dans un article cherchant à « démystifier » les CAQDAS, Sharon Bong montre bien la différence entre le logiciel tel qu'il est pensé par les créateurs et le logiciel tel qu'il est utilisé par les chercheurs : « la centralité de la *Grounded Theory* est contingente à son application et aux improvisations réalisées par le chercheur » (Bong, 2002, p. 9). Ce point-là semble crucial. Lorsque le logiciel devient un outil, il échappe à ses concepteurs. *Atlas t.i.* laisse une marge de manœuvre assez importante pour ne pas imposer une théorie au chercheur. Le code n'est donc pas une fin en soi, il n'est qu'une étape vers la théorie et nécessite d'évidentes précautions herméneutiques.

Revenons en à présent au logiciel *Atlas t.i.* celui-ci a été développé à la *Technische Universität* de Berlin lors d'un programme de recherche interdisciplinaire en 1990. Commercialisé trois années plus tard, *Atlas t.i.* s'est considérablement développé pour devenir aujourd'hui un des leaders du marché des CAQDAS. Pour Heiner Legeiwe créateur du logiciel, l'objectif d'*Atlas t.i.* est de :

> « Créer de l'ordre dans une masse de données comprenant des notes de terrain, des interviews, des codes, des concepts et des mémos ; en visualisant le réseau de concepts et de relations dans la théorie émergente ; et en gardant une trace systématique de la théorie en train de se développer en commençant avec les toutes premières données et leur codage préliminaire, en documentant toutes les étapes intermédiaires et en terminant avec le rapport de recherche final. » (Strauss, Corbin, 2004, p. 320).

Essayons à présent d'aborder la façon dont le logiciel fut employé dans le processus interprétatif. Le logiciel appelle « unité herméneutique » (HU), l'ensemble du projet de recherche. Celui-ci contient des codes, des mémos, des schémas et des citations. On conçoit

que la sémantique utilisée par le logiciel s'appuie à la fois sur la *Grounded Theory* et plus généralement sur la tradition compréhensive de la sociologie. Après avoir intégré dans la HU l'ensemble du corpus d'entretiens[153], soit les 36 entretiens réalisés, j'ai initié la phase de codage.

Comme nous l'avons vu, la phase de codage constitue le moment crucial de l'interprétation du texte. À partir de ma question de départ : « comment et pourquoi les jeunes se construisent-ils un stock de connaissance sur les religions. », j'ai systématiquement codé l'ensemble des entretiens. On conçoit ici qu'il existe un premier écart entre l'orthodoxie de la *Grounded Theory* qui préconise un codage systématique sur quelques entretiens puis une phase de sélection des codes les plus pertinents et d'un codage « sélectif » sur le reste du corpus. Il m'est apparu plus intéressant de coder systématiquement l'ensemble du corpus, tant chaque entretien apportait de nouvelles pierres à ma réflexion. Un autre écart à la *Grounded Theory* fut l'impossibilité de faire abstraction de théories préexistantes. En effet, dans la mesure où je travaille sur le thème de la culture religieuse depuis ma licence de sociologie, j'avais acquis un certain nombre de « préconceptions théoriques ». J'ai ainsi cherché à confirmer ou infirmer celle-ci. Par exemple, le concept « d'exculturation du christianisme » développé par Danièle Hervieu-Léger m'avait beaucoup intéressé. Cette recherche de thèse fut l'occasion, sur une échelle plus grande, de tester les hypothèses de cet auteur (Hervieu-Léger, 2003a). Ce choix explique la présence de codes largement « construits » et à première vue peu 'ancrés' dans les données telles que la « patrimonialisation du religieux ». D'un point de vue technique, la procédure de codage se contente d'un simple « glisser-déposer » de la liste de codes vers l'entretien. (cf. capture d'écran ci-dessous)

L'interface du logiciel propose au chercheur d'écrire des « mémos », qui sont autant de notes que le chercheur peut directement relier aux données. Au final, l'HU de cette thèse contient près de 250 mémos. Ces mémos sont composés principalement de commentaire sur un extrait particulièrement intéressant d'entretien. Par exemple concernant ce que j'ai appelé « l'association spontanée », on trouve le mémo suivant :

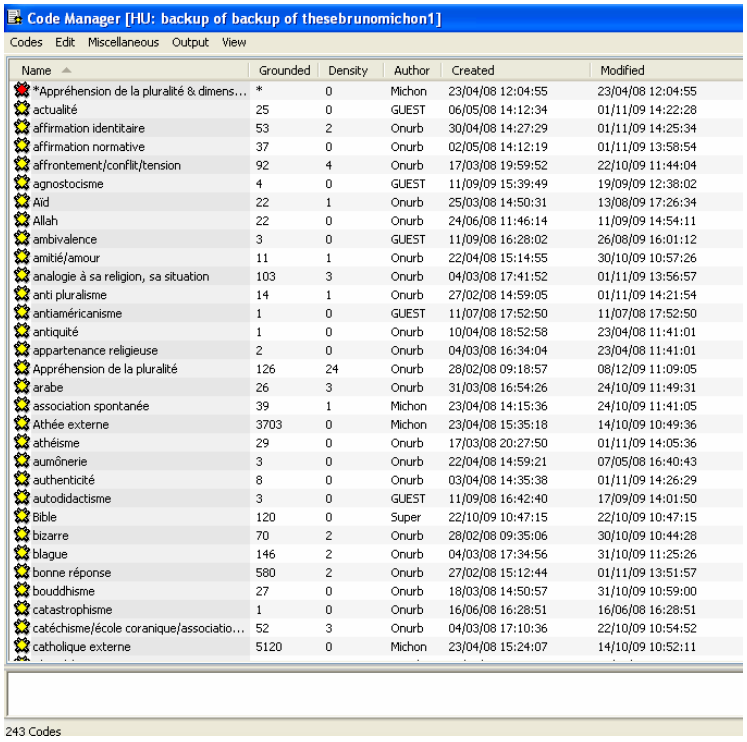
> « L'association spontanée est ce que le jeune verbalise de manière préréflexive. On touche presque l'inconscient. Ce qui est énoncé immédiatement nous donne une bonne idée de la structure du stock de connaissance. Comme par exemple ici concernant l'association halloween-réincarnation
>
> Dans le deuxième entretien à Zehlendorf, magnifique exemple de fonctionnement d'association spontanée : Égypte donc Obélisque donc Astérix. Ce qui montre que la connaissance peu se forger à partir de hasard et du vagabondage de l'esprit »

[153] *Atlas t.i.* accepte des données, vidéo, audio, graphique et bien sûr du texte. Il permet de coder l'intégralité de ces types de données.

Les mémos peuvent aussi reprendre certaines notes de lecture qui trouvent un écho particulier dans ma réflexion. Concernant l'approche cognitive par exemple :

> « Selon Pierre Müller dans "les politiques publiques" : une approche cognitive c'est : "élaborer une politique publique revient à construire ne représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. C'est à partir de cette image cognitive que les acteurs vont organiser leur perception du système" » (p. 110). En gros j'aboutis au même type de conclusion : les jeunes élaborent une image de l'autre à partir de leur stock de connaissance sur lesquels vont s'appuyer leur représentation et leurs actions. »

Le logiciel permet en outre de connaître le plus ou moins grand enracinement de chaque « objet » d'une HU. La capture d'écran suivante permet de voir, dans la colonne « *Grounded* », le nombre d'occurrences d'un code.



Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
*Appréhension de la pluralité & dimens…	*	0	Michon	23/04/08 12:04:55	23/04/08 12:04:55
actualité	25	0	GUEST	06/05/08 14:12:34	01/11/09 14:22:28
affirmation identitaire	53	2	Onurb	30/04/08 14:27:29	01/11/09 14:25:34
affirmation normative	37	0	Onurb	02/05/08 14:12:19	01/11/09 13:58:54
affrontement/conflit/tension	92	4	Onurb	17/03/08 19:59:52	22/10/09 11:44:04
agnostocisme	4	0	GUEST	11/09/09 15:39:49	19/09/09 12:38:02
Aïd	22	1	Onurb	25/03/08 14:50:31	13/08/09 17:26:34
Allah	22	0	Onurb	24/06/08 11:46:14	11/09/09 14:54:11
ambivalence	3	0	GUEST	11/09/08 16:28:02	26/08/09 16:01:12
amitié/amour	11	1	Onurb	22/04/08 15:14:55	30/10/09 10:57:26
analogie à sa religion, sa situation	103	3	Onurb	04/03/08 17:41:52	01/11/09 13:56:57
anti pluralisme	14	1	Onurb	27/02/08 14:59:05	01/11/09 14:21:54
antiaméricanisme	1	0	GUEST	11/07/08 17:52:50	11/07/08 17:52:50
antiquité	1	0	Onurb	10/04/08 18:52:58	23/04/08 11:41:01
appartenance religieuse	2	0	Onurb	04/03/08 16:34:04	23/04/08 11:41:01
Appréhension de la pluralité	126	24	Onurb	28/02/08 09:18:57	08/12/09 11:09:05
arabe	26	3	Onurb	31/03/08 16:54:26	24/10/09 11:49:31
association spontanée	39	1	Michon	23/04/08 14:15:36	24/10/09 11:41:05
Athée externe	3703	0	Michon	23/04/08 15:35:18	14/10/09 10:49:36
athéisme	29	0	Onurb	17/03/08 20:27:50	01/11/09 14:05:36
aumônerie	3	0	Onurb	22/04/08 14:59:21	07/05/08 16:40:43
authenticité	8	0	Onurb	03/04/08 14:35:38	01/11/09 14:26:29
autodidactisme	3	0	GUEST	11/09/08 16:42:40	17/09/09 14:01:50
Bible	120	0	Super	22/10/09 10:47:15	22/10/09 10:47:15
bizarre	70	2	Onurb	28/02/08 09:35:06	30/10/09 10:44:28
blague	146	2	Onurb	04/03/08 17:34:56	31/10/09 11:25:26
bonne réponse	580	2	Onurb	27/02/08 15:12:44	01/11/09 13:51:57
bouddhisme	27	0	Onurb	18/03/08 14:50:57	31/10/09 10:59:00
catastrophisme	1	0	Onurb	16/06/08 16:28:51	16/06/08 16:28:51
catéchisme/école coranique/associatio…	52	3	Onurb	04/03/08 17:10:36	22/10/09 10:54:52
catholique externe	5120	0	Michon	23/04/08 15:24:07	14/10/09 10:52:11

Figure n°11 : Capture d'écran de l'outil "code manager" du logiciel Altas t.i.

Atlas t.i. permet de même d'intégrer des « facteurs externes » à l'analyse. Par facteur externe nous entendons des facteurs tels que le genre, le milieu social, le lieu de l'entretien, la religion des adolescents… Ces facteurs sont indépendants de l'interaction et sont appliqués à un entretien entier. Le logiciel les appelle des « familles ». Dans le cadre de la comparaison franco-allemande, il m'a par exemple paru pertinent d'appliquer à chaque entretien une famille selon les régions comparées et l'origine sociale des populations fréquentant chaque

établissement scolaire (favorisé, populaire, recrutement mixte). Lors de la phase d'analyse, j'ai ainsi analysé l'influence du facteur représenté par chaque famille.

Une difficulté fut toutefois celle de trouver une famille unique dans le cadre d'entretiens collectifs. Lorsque par exemple des jeunes athées, musulmans et juifs participaient à un entretien, on ne pouvait assigner une famille « unique » à chaque entretien. Suite au conseil de Mathias Blanc, j'ai donc réalisé ce que l'on pourrait appeler des « codes familles » appelés par exemple « musulman externe » « athée externe » (etc.) automatiquement codés à partir du nom du jeune (à chaque fois qu'un jeune catholique prend la parole, le logiciel code la citation « catholique externe »). Ce type « d'improvisation » montre la souplesse du logiciel Atlas t.i..

Revenons à présent au concept de « codage automatique » que nous venons d'évoquer. Atlas t.i. permet de coder automatiquement, une expression ou une notion utile à l'analyse. J'ai donc effectué un tel codage pour les mots : ramadan, rire, Turquie, arabe, Dalaï-lama, bizarre, nous. S'il convient de ne pas abuser de ce type de codage, y avoir recours, permet au chercheur d'approfondir la recherche à partir de certains termes considérés comme des marqueurs sémantiques intéressants.

La deuxième phase capitale est le codage sélectif. Il s'agit de relier entre eux les différents codes et les différents mémos afin de concevoir la théorie. Cette phase s'effectue par des croisements entre les codes et par le va-et-vient incessant entre ces codes et les entretiens. *Atlas* propose deux outils facilitant cette phase, le *Query tools* et le *network view* :

Le query tools :

Il s'agit d'un outil proposé par *Atlas t.i.* pour croiser différents codes, familles entre eux à l'aide des opérateurs booléens classiques : « ou », « et », « sans ». Le *query tools* permet donc de tester certaines hypothèses en systématisant la recherche, ce que ne permet pas par exemple la méthode artisanale du surlignage manuel. Une requête permet d'indiquer l'ensemble des citations correspondantes. Par exemple, le query tools permet de sortir l'ensemble des citations croisant les codes « école » et « affrontement, conflit, tension » et la famille « Allemagne ». Ce qui me permet d'accéder à l'ensemble des citations extraites d'entretiens réalisés en Allemagne et traitant de l'école et du conflit. Cet outil extrêmement efficace doit être manié avec prudence, il ne remplace aucunement l'analyse, mais facilite le travail du chercheur en orientant son analyse dans la masse de données qu'il a récoltées. Il constitue à mon avis l'un des intérêts principaux de l'emploi d'un tel logiciel.

Le network View :

La seconde fonction proposée par *Atlas t.i.* se nomme le *network View*. Il s'agit d'une représentation graphique des liens existants entre les codes. Ces schémas permettent d'une part de faire apparaître l'ensemble des citations reliées aux codes, mais aussi d'interpréter le type de relations unissant chacun des codes. En effet, une relation entre deux codes peut être causale par exemple : « appréhension négative de la pluralité » parce que « médias » ou hiérarchique : « télévision » fait partie de « média ». Le *network view* facilite donc l'interprétation des liens unissant les différents codes et de les visualiser (cf. annexe n°5).

Enfin, la réalisation de ce type de schéma va se refléter dans ce que le logiciel nomme la « densité » d'un code. C'est-à-dire, le nombre de fois que le code a été relié à d'autres codes. Grâce à cela, le chercheur pourra mettre en exergue les codes les plus denses afin d'isoler les plus pertinents pour la construction de sa théorie.

Pour conclure le logiciel *Atlas* est donc un outil permettant :
- une facilité d'adaptation à la méthode du chercheur ;
- un partage des connaissances ;
- une vérification du processus d'interprétation ;
- un mode de gestion intuitif d'un grand nombre de données pouvant se trouver sur des supports différents[154].

Voici quelques captures d'écran permettant d'appréhender les différentes fonctions du logiciel :

[154] Ce logiciel permet de même de nombreuses fonctionnalités facilitant les recherches collectives. Je ne les développerai pas ici dans la mesure où ce travail n'est pas une recherche collective. Le lecteur trouvera dans le CD rom joint à la thèse un fichier reprenant l'ensemble de la HU utilisé dans ce travail.

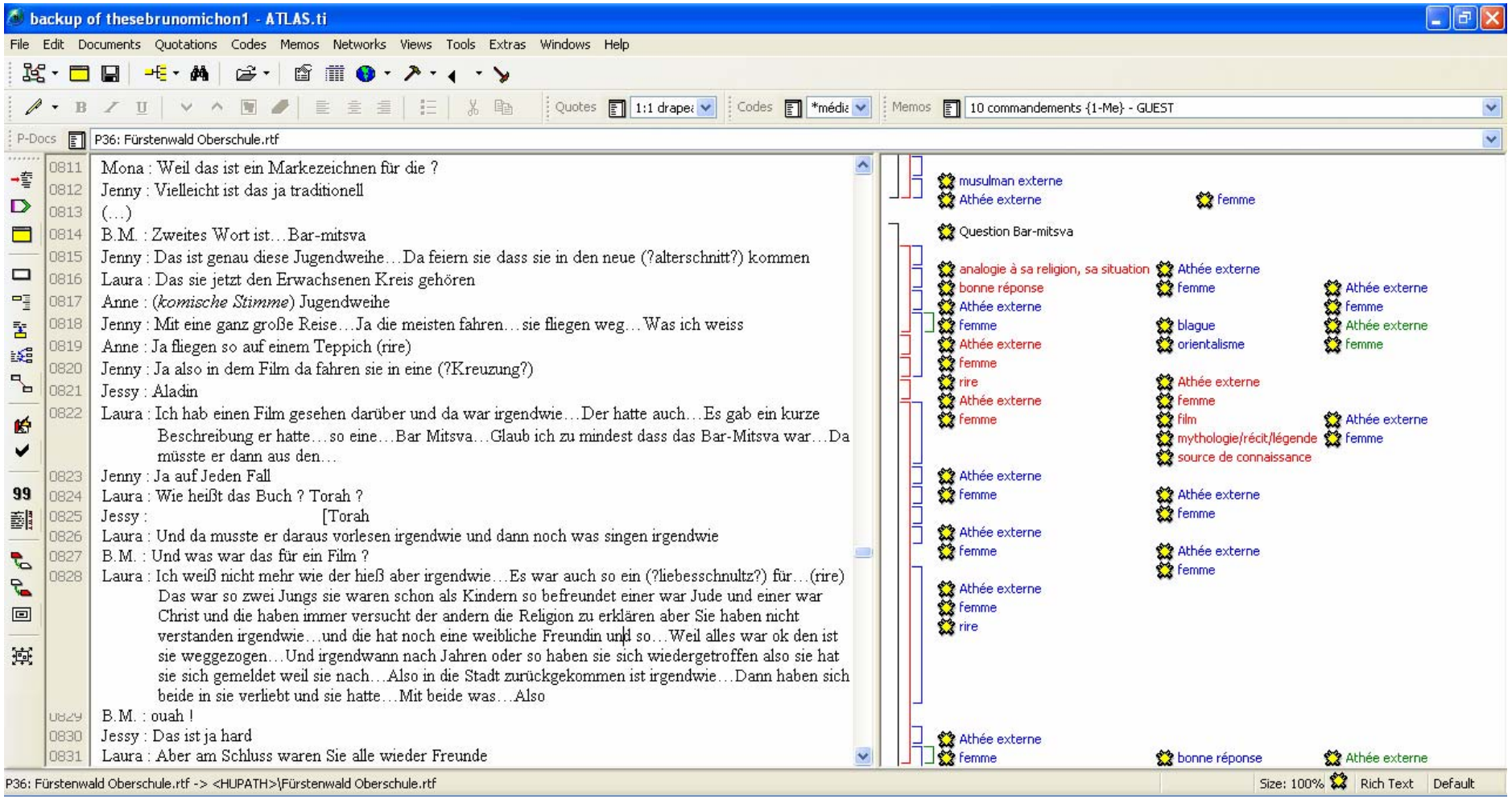


Figure n°12 : Capture d'écran de la page principale du logiciel Atlas t.i.. À gauche les données (ici un entretien), à droite les codes appliqués aux données.

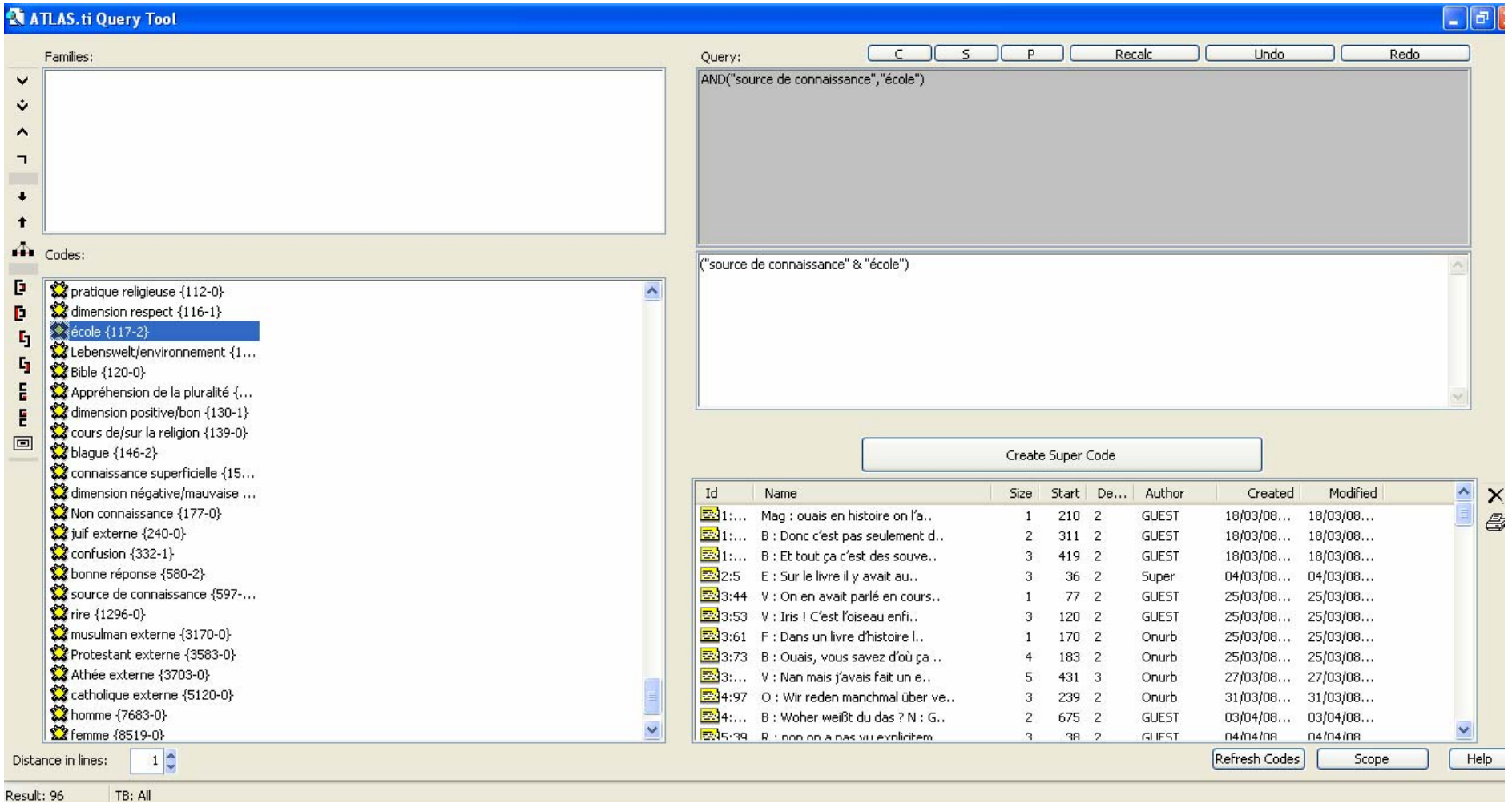


Figure n° 13 : Capture d'écran de l'outil "Query tools". En bas à gauche : ensemble des codes de l'unité herméneutique, en haut à droite : application des opérateurs booléens. En bas à droite : ensemble des citations obtenues.

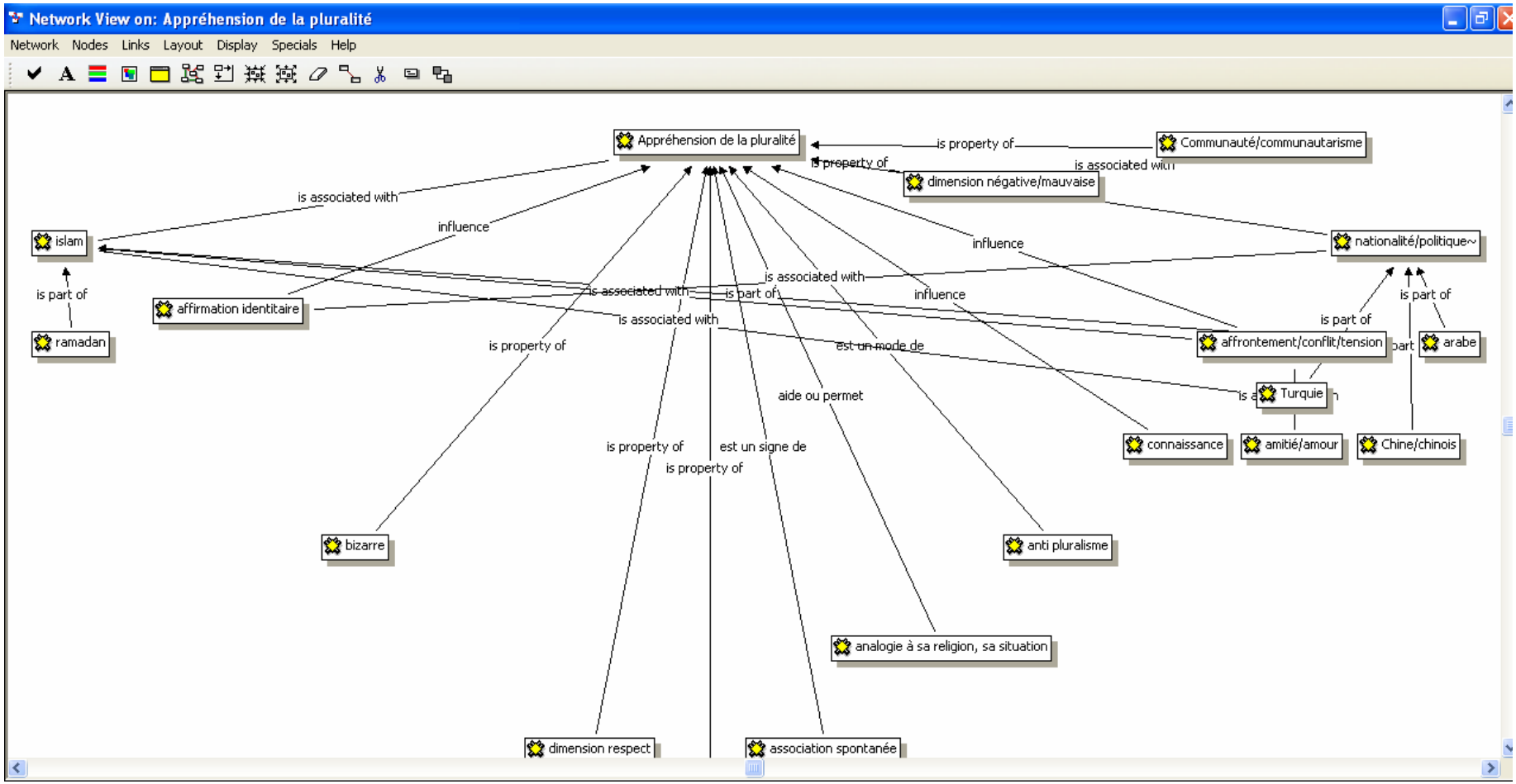


Figure n°14 : Capture d'écran de l'outil "network view" à partir de l'exemple de la pluralité religieuse.

4. Le questionnaire quantitatif

« Une stratégie intensive pluraliste, à la fois empiriste et herméneutique, et cyclique dans son processus interne, offre selon nous une puissance de validité unique, non encore atteinte par l'une ou l'autre tradition. Il reste maintenant à tester l'application de ces principes en faisant appel à une imagination dans nos méthodes. » (Audet, Bouchard, 2002. p. 210).

4.1. une méthode de recherche « mixte »

L'idée d'inclure un questionnaire quantitatif au dispositif méthodologique que nous venons de décrire est issue de deux réflexions, l'une épistémologique, l'autre pragmatique. L'opposition traditionnelle entre les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives semble tout d'abord contreproductive. La difficulté de « faire la preuve » en science sociale mérite qu'on considère la portée heuristique de ces deux méthodes. Nous nous rapprochons ici des partisans de la méthode mixte (*Mixed Method*) « le troisième mouvement méthodologique », au côté de la méthode quantitative et qualitative (Tashakkori, Teddlie, 2003, p. 45[155]).

La dichotomisation progressive de la recherche entre chercheurs quantitatifs et qualitatifs a provoqué l'autonomisation progressive de chacune de ces sphères. Le développement d'une épistémologie et d'un langage particulier propre à chacune d'entre elles réduit logiquement d'autant les possibilités de compréhension. Portant à l'origine sur des méthodes de récolte de données, le processus de dichotomisation entraîne la formation de deux blocs antagonistes que rien ne semblait pouvoir réconcilier. Lorsque les uns cherchaient l'objectivité des données dans l'empirisme forcené, et par conséquent la réduction de la part subjective de l'interprétation du chercheur, les autres proposaient au contraire une herméneutique constructiviste postulant l'impossibilité de l'objectivité. Gondard Delcroix décrit cet antagonisme comme un « système de différences » (Gondard-Delcroix, 2006, p. 38) : chacune des deux méthodes se définit l'une par rapport à l'autre par ses différences sans chercher à voir ce qu'ils ont de commun. Le débat autour de l'incompatibilité de ces deux

[155] Nous nous référons ici au manuel édité par Abbas Tashakkori et Charles Teddlie *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, qui, sans nier la relative jeunesse de ce mouvement, propose un panorama très riche de toutes les possibilités qu'il offre (Tashakkori, Teddlie, 2003). Le lecteur trouvera ce manuel sur *Googlebooks*.

méthodes a donc occupé une part non négligeable de l'épistémologie en science sociale jusqu'à aujourd'hui.

L'idée d'une complémentarité entre les deux méthodes est née aux Etats-Unis. Dans un article fondateur, Kenneth Howe se positionne contre les partisans de l'incompatibilité et affirme au contraire la fécondité d'une approche croisée (Howe, 1987[156]). Dans cet article Howe montre d'une part que tant d'un point de vue méthodologique qu'ontologique, l'incompatibilité entre recherches qualitative et quantitative ne tient pas. Il se réfère entre autres à la « double herméneutique » de Giddens exigeant le va-et-vient entre le langage des sciences sociales et le langage naturel[157]. Ainsi, le sociologue anglais rappelle qu'en modernité le langage des sciences sociales produit des concepts, intégrés dans le langage naturel, qui viendront en retour influencer le langage des sciences sociales (Giddens, 1976, p. 162). L'analyse qualitative permet une étude poussée de la vie quotidienne des individus, une étude de ce qu'Alfred Schütz nomme « des constructions de deuxième degré, notamment des contructions de constructions édifiées par les acteurs sur la scène sociale dont l'homme de science observe le comportement et essaie de l'expliquer tout en respectant les règles de procédure de sa science (Schütz, [1953] 2008, p. 11). Les données quantitatives permettent quant à elles de prendre de la distance par rapport au concept *experience-near* de l'analyse qualitative (cf. Geertz, 1979, p. 227 dans Howe, 1987, p. 14). Inversement se contenter des concepts *experience-distant* des données quantitatives risque d'entraîner une théorie abstraite et peu « ancrée » dans le terrain. Ce nouveau type de méthodes n'est pourtant que peu développé en France et encore moins dans la sociologie française[158], il émerge dans le domaine de la psychologie puis de la sociologie (Tashakkori, Teddlie, 2002, p. X [159]).

Janice Morse distingue la méthode mixte de la méthode multiple (*multimethod*). Dans le premier cas, il convient de définir une méthode principale (*core strategy*) qui constitue le centre de la recherche. Sur cette méthode vient se greffer une seconde méthode dont les données n'ont pas besoin d'être « saturées » : « Il faut se souvenir que dans l'utilisation d'une

[156] Une critique argumentée de la compatibilité quali-quanti est développée par Miles et Huberman. Ils affirment l'improductivité de recherches croisant ces deux méthodes (Miles, Huberman, 1994, p. 41)

[157] L'histoire de la lutte entre l'approche empirique et l'approche compréhensive est longue. On trouvera dans l'article de William Outhwaite « L'actualité du paradigme herméneutique », un résumé fort bien construit (Outhwaite, 1998).

[158] Les seuls travaux français sur ce sujet sont issus du domaine économique (Gondard-Delcroix, 2006), du marketing (http://www.qualiquanti.com/ : sic !) et de la gestion (Boutigny, 2005). Nous constatons néanmoins l'apparition d'un dégel dont la journée d'étude intitulée « "quantitatif / qualitatif" en finir avec une opposition contre-productive » organisée au centre Maurice Halbwachs le lundi 3 mai 2010 est une illustration tout à fait intéressante.

[159] Je n'inclus pas dans ces méthodes « l'analyse quali-quantitative comparée » (AQQC) qui ne propose qu'une quantification de données qualitatives, ce qui ne résout en rien la question du positivisme des méthodes quantitatives (De Meur, Rihoux, 2002).

méthode mixte, l'analyse principale prend place au sein de la méthode principale. Les données supplémentaires – ou plutôt les idées générées par les données supplémentaires – complètent l'analyse qui prend place au sein de cette méthode principale. Celle-ci est vérifiée à partir de la problématique principale du projet. » (Morse, 2003, p.195, trad. B.M.). Dans la méthode multiple au contraire, le chercheur met en place une triangulation des méthodes[160]. Dans ce cas, c'est la juxtaposition de plusieurs méthodes séparées – potentiellement menées par des chercheurs différents-, qui est au centre de la recherche. Ce type de méthode permet de fonder la théorie sur plusieurs niveaux de données. La méthode multiple est donc plus ambitieuse que la méthode mixte, mais demande plus de moyens. Dans le cadre de ce travail de doctorat, j'emploierai une méthode mixte, dont la méthode principale est qualitative. Je chercherai donc à confirmer ou à infirmer les différents pans de la théorie exposée dans cette thèse en proposant des allers-retours entre les données qualitatives et quantitatives.

Je parlais dans l'introduction de ce chapitre, de deux réflexions à l'origine de ce croisement de données. La seconde est pragmatique et concerne la nécessité « d'occuper » la moitié du groupe de six jeunes pendant la réalisation des entretiens en groupe restreint. En effet, mon expérience d'animateur a montré que laisser trois jeunes sans occupation durant 15 à 30 minutes aurait détourné leur attention de l'entretien et aurait biaisé les résultats. Pire, ils auraient pu se laisser aller à faire des idioties que j'aurais eu bien du mal à expliquer, d'autant plus que les élèves étaient sous ma responsabilité (au moins morale). Il m'a donc semblé indiquer de leur faire remplir un questionnaire quantitatif durant le laps de temps lors duquel nous interrogions leur camarade en groupe restreint. Pour éviter le plagiat entre les élèves, la consigne donnée affirmait l'importance de ce questionnaire pour le travail de recherche et par conséquent l'inutilité de regarder sur son voisin. Afin d'éviter que les élèves fassent l'amalgame entre le questionnaire et un contrôle de connaissance, nous insistions de même sur la dimension « scientifique » –et non scolaire- de ce questionnaire.

4.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire est composé de 101 questions structurées autour de trois grandes parties. La première cherche à mesurer la culture religieuse, la seconde à comprendre les

[160] Par « triangulation » Janice Morse comprend « la combinaison de résultats de deux études rigoureuses ou plus, conduites afin de faciliter une compréhension des résultats que l'étude n'aurait pu fournir toute seule. » (Morse, 2003, p. 190)

attitudes quant à la pluralité religieuse et la troisième est constituée de questions sociographiques (cf. annexe n°6).

4.2.1. Mesurer la culture religieuse

Ce travail se concentre sur les modalités de construction d'un stock de connaissance sur les religions. Il convient donc à la fois de comprendre comment se construisent les connaissances, d'où est-ce qu'elles sont issues et surtout de quels éléments elles sont composées. La méthode qualitative a permis de faire apparaître un vaste champ de connaissances qui sont issues d'un grand nombre de sources différentes. Pour la partie quantitative, il fallait effectuer des choix forcément réducteurs. Pour des raisons évidentes de comparaison, j'ai donc sélectionné les mêmes religions que pour l'enquête qualitative, soit le catholicisme, le protestantisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme. À partir de ces religions, j'ai isolé 45 éléments caractéristiques de ces six religions, qui ont fait l'objet de 45 questions. Ces éléments ne sont pas équitablement répartis entre les six religions, il m'a en effet paru intéressant d'avoir plus d'items concernant « l'exculturation du christianisme » qui est au centre des débats sur la perte de culture religieuse. Cela explique la surreprésentation de modalités concernant le christianisme (18 sur 45). Les éléments ont été choisis à partir des premières enquêtes qualitatives et des programmes d'histoire et de catéchisme. Nous avons enfin introduit quelques éléments ressortant de la religion civile afin de juger des possibles confusions existant dans le stock de connaissance entre les divers jours fériés, par exemple entre le 8 mai et la Pentecôte.

Chaque individu se voyait donc proposer sous la forme d'un QCM 45 items et six modalités – une pour chaque religions – pour chaque item. Ces questions permettent de mesurer la culture religieuse sur chaque religion, mais aussi d'appréhender la structure de pertinence organisant les connaissances. Les jeunes catégorisent-ils Hanoukka comme une fête juive, catholique, protestante, musulmane, bouddhiste ? Ce type de questions permet un traitement à la fois objectif - Hanoukka n'a objectivement rien à voir avec le bouddhisme et subjectif –si un grand nombre d'adolescents catégorisaient Hanoukka comme bouddhiste, cela nous dirait quelque chose de la place du bouddhisme dans la culture religieuse des jeunes-. Ces indicateurs permettent de même de traiter les confusions opérées par les adolescents entre ces six religions.

4.2.2. Les attitudes quant à la pluralité religieuse

Lors d'une enquête enquête préliminaire, il m'avait paru intéressant, à titre d'hypothèse, de postuler l'existence d'un lien entre les attitudes quant à la pluralité religieuse et le stock de connaissance sur les religions. Cette hypothèse est à l'origine de cette seconde partie du questionnaire. Il convenait donc de choisir un certain nombre d'indicateurs permettant de juger de l'appréhension de la pluralité religieuse des individus et particulièrement de la possibilité de l'indifférence à celle-ci. Afin de construire cette seconde partie, nous avons isolé plusieurs éléments du stock collectif de connaissance sur la pluralité religieuse qui sont sujets à débat. Le premier d'entre eux est la question sectaire qui fait l'objet de plusieurs questions. La première question consiste à demander une définition de ce qu'est une secte, la seconde à demander de nommer les sectes qu'ils connaissent. Le second ensemble de questions interroge les attitudes face à une liste non exhaustive de religions et de mouvements religieux. Cette liste comprend des mouvements catégorisés comme sectaires, des mouvements de type spirituel (New Age) et les six religions citées ci-dessus. Les jeunes sont interrogés sur le degré de confiance accordé à ces religions. Les modalités « je n'ai pas d'opinion » et « je ne connais pas ce mouvement » permettent en outre de juger de leur connaissance de ces différents mouvements. Enfin, j'ai isolé un certain nombre de propositions sur la pluralité religieuse sur lesquels les adolescents peuvent être en accord, en désaccord ou sans opinion. J'ai donc choisi de les interroger sur la dangerosité des trois monothéismes, sur la cohabitation des religions en France et en Allemagne. Nous avons de même repris l'indicateur classique d'engagement religieux sur l'existence d'une religion plus « vraie » que les autres. Cette partie s'achève sur une question interrogeant les sources de connaissance sur les religions. Cette question semi-fermée permet aux adolescents d'introduire dans la case « autres », un élément absent de la liste préconstituée à partir de l'enquête qualitative.

4.2.3. Question sociographique

Cette partie rassemble les questions classiques de sociographie (âge, sexe, profession des parents) et des questions sur la religion des parents et de l'adolescent ainsi qu'un indicateur de religiosité proposant d'évaluer de 1 à 5 la croyance personnelle. Enfin, les indicateurs classiques de l'intensité de la pratique religieuse et de la formation religieuse sont présents.

4.2.4. Amélioration successive du questionnaire

Le questionnaire a fait l'objet de trois versions. La première version a été créée pour l'enquête de Master 2. La seconde version du questionnaire, employée pour la thèse, m'a permis d'améliorer et de simplifier le questionnaire du Master 2. j'avais en effet pu constater la difficulté de répondre à certaines questions dues à la présentation maladroite du questionnaire. Ces questions ont donc été réécrites et la mise en page complètement refondue pour rendre le questionnaire plus lisible. Les questions sur la pluralité religieuse ont été remaniées pour permettre l'expression d'attitude plus vaste. J'ai entre autres laissé une place plus large aux attitudes d'indifférence avec l'ajout de la variable « je n'ai pas d'opinion ». Enfin, l'administration des premiers questionnaires et des discussions avec des « quantitativistes » m'a permis de remanier légèrement cette seconde version en changeant l'ordre des questions dans le questionnaire (en terminant par la sociographie) et en laissant l'item du métier des parents en question ouverte, ce qui permet un codage plus précis. C'est enfin lors de cette dernière version que j'ai ajouté la question quant à la « mesure de la croyance ».Enfin, la traduction du questionnaire en allemand fut une tâche complexe qui mobilisa un certain nombre de germanophones.

Malgré ces précautions méthodologiques, deux variables se sont avérées inexploitables :

- Les réponses à la question « es-tu un élève bon, moyen mauvais » sont soumises au biais du « point neutre », les élèves ont coché à 60 % la case « élève moyen ».
- Le 8 mai a été traduit en Allemand par le 31 octobre qui est la fête de la réformation en Allemagne. Cette fête n'étant pas fériée dans l'ensemble des Länder allemands, elle est difficilement comparable au 8 mai en France, date de l'Armistice.

4.3. Présentation de l'échantillon

L'échantillon se compose de 276 individus. Parmi ces 276 individus 204 sont des adolescents interrogés dans le cadre de l'enquête qualitative et 72 sont issus des classes de troisième de quatre collèges faisant partie de l'échantillon de l'enquête qualitative (au collège Erckmann-Chatrian, Racine et Marie-Curie et la Realschule tempelhof). Pour les 204 élèves, le questionnaire a donc été administré durant l'entretien. Pour les 72 autres, le questionnaire a été administré en classe par le professeur avec qui nous étions en contact (des professeurs d'histoire en France et de religion en Allemagne). L'enquête quantitative ne vise donc pas à

élargir géographiquement la population de l'enquête qualitative, elle vise simplement à ajouter des éléments statistiques à la problématique qui nous occupe dans cette thèse.

L'échantillon respecte bien l'équilibre entre les individus français et allemand ainsi qu'entre fille et garçon :

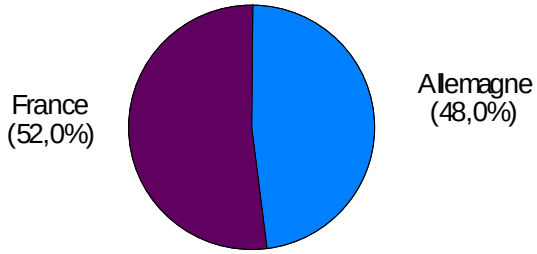


Figure n°15 : Représentation graphique de la proportion entre les élèves allemands et français de l'échantillon

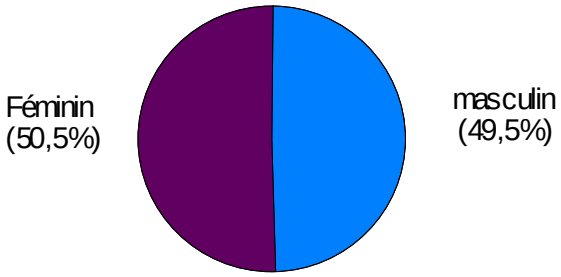


Figure n°16 : représentation graphique de la proportion homme/femme dans l'échantillon

Concernant les catégories socioprofessionnelles des parents, l'échantillon n'est pas tout à fait représentatif de la population française :

	échantillon (en %)	*population française (en %)*	*Différence entre l'échantillon observé et la population active française*[161]
Agriculteur exploitant	1,6	1,4	- 0,2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	12,1	4,8	- 7,3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	14,2	12,5	- 1,7
Professions intermédiaires	16	18,7	2,7

[161] Données 2006, disponible sur INSEE.fr.

Employés	33,5	23,8	- 9,7
Ouvriers	11,5	18,9	7,4
Inactif	10,9	19,9	9

Tableau n°10 : écarts constatés entre les CSP de la population active française et l'échantillon observé

La surreprésentation des artisans, commerçant et chefs d'entreprise, s'explique par la forte représentation des collèges ruraux dans l'échantillon. Quant à la surreprésentation des employés, elle est due à la forte représentation de cette catégorie parmi la profession maternelle (44 % d'employés dans les professions maternelles, 22 % dans les professions paternelles). Cette surreprésentation, est difficile à expliquer d'autant plus qu'elle semble contrebalancer la sous-représentation de la catégorie des ouvriers. Nous parlerons donc de « milieu populaire » qui rassemble la catégorie des employés et celle des ouvriers (45 % de notre échantillon, 38,8 % de la population française).

Une autre limite de cette comparaison est due à la difficulté, inhérente à toute comparaison transnationale, de trouver un équivalent des catégories socioprofessionnelles outre-Rhin[162]. Il est donc difficile de comparer la population théorique française et allemande avec notre échantillon. Certains écarts entre mon échantillon et la population active française sont vraisemblablement dus à ce phénomène. La variable « CSP » de mon enquête n'étant pas représentative de la population française, il convient de prendre des précautions quant à son emploi.

L'appartenance religieuse des adolescents de mon échantillon répercute les spécificités régionales des cinq régions comparées. Il est à ce sujet intéressant de le comparer à trois autres enquêtes sociologiques :

[162] L'impossibilité de ce type de comparaison internationale est due à l'absence de norme internationalement acceptée. La proposition par la commission européenne de créer un outil commun à l'ensemble des pays membres se heurte toutefois au scepticisme de nombreux sociologues. Louis Chauvel propose par exemple de conserver les catégorisations nationales et d'ajouter la grille proposée par Bruxelles (Chauvel et al.., 2002, p. 169). Concernant l'absence de statistique allemande sur ces questions, Louis Chauvel affirme que l'Allemagne « n'a pas de représentation officielle de ce type et apparaît peu animée par ces questions de hiérarchies et d'inégalités, mais plutôt pas des différences de statuts, public et privé –, avec notre culture française des CS et nos outils sociologiques, nous pouvons repérer des clivages extrêmement importants, que les sociologues locaux ne *voient* pas. Les ouvriers sont peut-être mieux lotis en Allemagne qu'en France, mais les structures d'inégalités dans lesquelles ils s'inscrivent sont aussi très fortes, malgré la dénégation très générale qui entoure la question » (Chauvel et al., 2002, p. 164).

Affiliations religieuses	*Mon échantillon (en %)*	*Enquête quantitative REDCO (en %)*	*Sondage CSA/Le Monde 2003 (en %)*	*Recensement FOWID 2010* [163]
Catholiques	23	21	40	29,7
Protestants	30	2	4	29,6
Musulmans	13	13	14	4,4
Chrétiens	/	12	/	/
Autres religions	5	3	3	1,7
Sans religion	27	45	36	34,6

Tableau n°11 : Appartenance religieuse dans différentes enquêtes

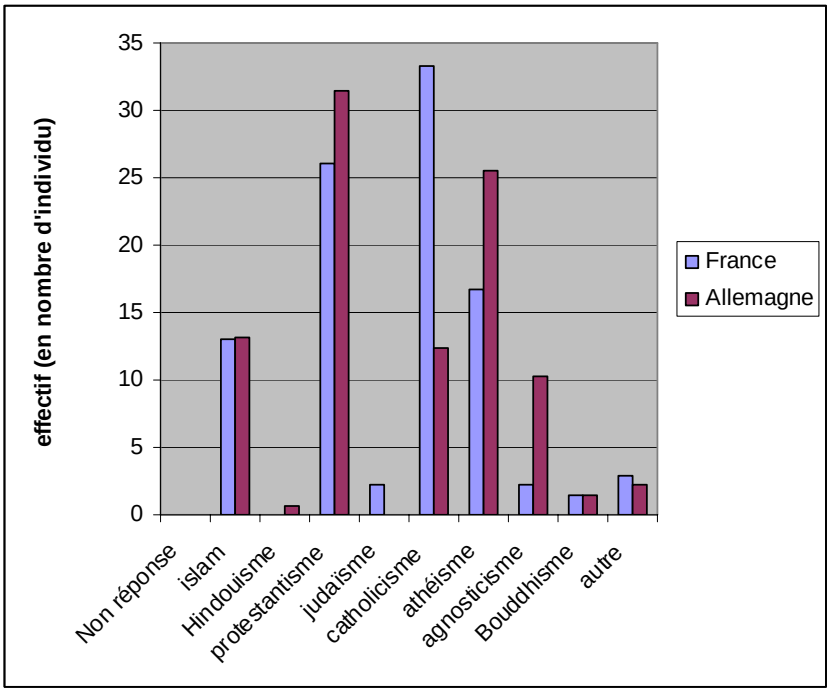


Figure n° 17 : représentation graphique de l'appartenance religieuse des individus de l'échantillon selon la nationalité

Nous pouvons faire plusieurs remarques quant à la répartition de l'échantillon. La forte présence de protestant dans l'échantillon français s'explique par le choix de l'Alsace dans le comparatisme, 20 % de la population alsacienne est en effet protestante. La faible présence de catholiques parmi les adolescents allemands s'explique de même par le choix de deux Länder de tradition protestante – mais aujourd'hui largement athées –, le Brandenburg et Berlin et une région mixte (le Baden-Württemberg). La forte présence d'athées et d'agnostiques en

[163] La comparaison ici proposée est biaisée par l'échantillon choisie par chaque enquête. L'enquête Redco a été réalisée aurpès de 14-16 ans, ce qui constitue aussi ma population. Le sondage CSA et le recensement FOWID concerne la population française dans son ensemble. La FOWID : « Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland » est un organisme non gouvernemental qui se charge de réunir, de créer et de diffuser les statistiques en rapport avec les visions du monde, religieuses ou non, des Allemands. Les chiffres proposés ici sont accessibles sur leur site : http://fowid.de.

Allemagne s'explique de même par l'histoire des ex-Länder de l'est dont le taux d'athéisme est beaucoup plus élevé que dans le reste de l'Allemagne. Enfin, la surreprésentation de la population musulmane s'explique par le choix méthodologique expliqué ci-dessus quant à la surreprésentation de collèges de quartiers populaires.

Pour terminer, il convient de signaler que le faible nombre d'individus présent dans l'échantillon (n=276), diminue sans néanmoins le rendre impossible, la possibilité de statistique pertinente. Dans un tri croisé, le test statistique du χ^2 nécessite par exemple 80 % de l'effectif théorique au dessus de 5[164].

4.4. Dispositif d'analyse des données

Pour l'analyse des données nous avons employé le logiciel *Modalisa* dont la puissance de calcul n'atteint pas celle de SAS, mais qui m'a paru amplement suffisant vu le dispositif analytique que nous envisagions de mettre en place. De plus, Modalisa donne accès à un indice statistique très intéressant, le pourcentage de l'écart maximum (PEM). Il permet de juger de la force de liaison entre modalités d'une ligne et d'une colonne. Il s'agit donc d'un χ^2 appliqué partiellement aux effectifs de chaque case d'un tri croisé[165]. Cet indice permet d'approcher plus précisément la structure d'une tableau de contingence. Comme l'explique Philippe Cibois : « on peut considérer cet indice comme plus précisément qu'un indice de liaison, un indice de surprise, d'information apportée par une case » (Cibois, p. 2).

La première phase du dispositif d'analyse des données consistait à créer une « variable score » à partir des réponses aux variables de culture religieuse. Cette variable permet d'attribuer un coefficient à une ou plusieurs modalités d'une variable. J'ai ainsi attribué un point pour chaque « bonne » réponse et aucun pour les « mauvaises » réponses. Cette variable aboutit à un score sur 72 points. Cette mesure possède néanmoins des limites qui réduisent sa pertinence. En effet, les questions de culture religieuse portent sur la catégorisation entre différents items (la tour de Babel, Jésus) et une religion. Par exemple « Peux-tu relier Jésus à une ou plusieurs de ces religions ?». Il n'est pas ici directement question de « vrai » ou de « faux » mais de catégories cognitives. Il nous semble néanmoins possible d'en proposer une

[164] En probabilité, le test du χ^2 permet de tester l'indépendance entre deux variables. En comparant l'effectif observé et l'effectif théorique attendu, le χ^2 permet de conclure selon un risque choisi, à l'indépendance ou à la dépendance entre ces deux variables. Nous nous appuyons ici sur l'ouvrage de Philippe Cibois, *L'analyse factorielle* (Cibois, 1983)

[165] Nous renvoyons aux explications de Philippe Cibois, créateur de cet indice, dans son article *Le PEM, pourcentage de l'écart maximum : un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence* disponible en ligne sur : http://www.modalisa.com/pdf/CiboisPEM.pdf.

mesure objectivée. En effet, on peut admettre qu'un certain nombre d'affirmations sont « objectivement fausses » – dire par exemple que Jésus est bouddhiste[166] – et que certaines sont « objectivement vraies » (dire par exemple que Jésus est juif). L'objectif de cette variable n'est pas tant d'obtenir une mesure absolue de la culture religieuse des adolescents, mais plutôt de situer les adolescents les uns par rapport aux autres sur une échelle. Voici les scores obtenus :

Score	**effectif**	***pourcentage de l'effectif total***
0-9	**22**	8%
10-19	**47**	17%
20-29	**89**	32,20%
30-39	**85**	30,80%
40-54	**33**	12%
Total	**276**	100%

Tableau n°12 : Résultat de la variable score obtenu à l'aide des 45 items de « culture religieuse »

Pour construire cette variable, les bonnes réponses ont été choisies de manière très large (Jésus pouvait indifféremment être coché comme juif, catholique, protestant, musulman ou plusieurs de chacune des réponses). Deux raisons ont commandé ce choix. Tout d'abord, la question posée était « peux-tu relier Jésus à une religion ? », ce qui implique qu'il n'y ait pas de « mauvaises » réponses. Donc, Jésus apparaissant dans le Coran, il était parfaitement valable de cocher « islam » à cette question. Nous avons donc considéré comme vraie, l'ensemble des religions dans lesquelles apparaissent les différentes variables. Cette variable « score culture religieuse » est donc indicative et ne propose pas un instrument de mesure absolu, elle permet toutefois de situer les adolescents entre eux et propose un ordre d'idée sur les connaissances (institutionnelles) des religions.

Cette variable permet par exemple de montrer la supériorité féminine des connaissances sur les religions :

[166] Cette réflexion sur la véracité et la fausseté de certaines affirmations permet une approche de la connaissance différente –et pour tout dire opposée- à celle employée pour l'analyse qualitative. Je suppose ici qu'il existe des connaissances vraies et des connaissances fausses. Ce type d'approche rejoint les critères de notation employée à l'école. La problématique de la culture religieuse étant apparue dans le domaine scolaire, il me semble intéressant de répondre au thème de perte de culture religieuse par une mesure « objective » de celle-ci.

Score	*masculin*	*féminin*	*Total*
0-19	**65,2 %**	*34,8 %*	*69*
20-29	47,7 %	52,3 %	*88*
30-54	*41,4 %*	**58,6 %**	*116*
Total	135	138	273

Tableau n°13 : Variable « score » selon la variable « sexe ». (Test du chi2 significatif à 99 %, en gras : PEM positif ; en italique : PEM négatif)

La seconde phase du dispositif d'analyse des données vient répondre aux interrogations émergeant tout au long de l'enquête qualitative. Ainsi, l'enquête quantitative a principalement servi à confirmer ou infirmer les résultats de l'enquête qualitative. Tout au long de ce travail, je chercherai donc à faire des aller-retour entre l'enquête qualitative –base de cette recherche– et l'enquête quantitative qui vient compléter l'approche qualitative. Nous avons à présent décrit les modalités d'acquisition des données, nous pouvons donc les analyser.

Deuxième partie : Etude approfondie du stock de connaissance sur les religions

Quatrième chapitre : le christianisme, de l'exculturation à la popularisation

En 2003 l'ouvrage de Danièle Hervieu-Léger, *Catholicisme la fin d'un monde*, décrivait le phénomène « d'exculturation » du christianisme de la culture des Français. Si elle n'est pas la première à faire le constat d'un recul de l'imprégnation culturelle du catholicisme en France, elle est certainement celle qui en propose la théorisation la plus aboutie[167]. Elle constate ainsi :

> « Depuis un demi-siècle, la description de la scène religieuse française s'inscrit tout entière entre deux pôles. D'un côté, le constat répété de l'effacement de l'emprise de la religion institutionnelle, perte mesurée notamment à travers le déclin régulier et apparemment inéluctable des observances et des pratiques catholiques. De l'autre côté, l'observation de la présence structurante d'une culture chrétienne et catholique, certes déboîtée du dispositif confessionnel au sein duquel elle a pris corps historiquement, mais à l'œuvre, de façon invisible ou semi-invisible, dans des valeurs, pratiques et institutions qui ne revendiquent aucune référence religieuse explicite. […] La mutation culturelle que nous sommes en train de vivre et qui bouleverse de fond en comble l'armature symbolique de notre société est susceptible de produire un évidemment peut-être ultime du catholicisme en son sein [de la société française]. » (Hervieu-Léger, 2003a, p. 20).

Cet « évidemment » du christianisme est donc décrit en terme « d'exculturation » par l'auteur. Ce phénomène interroge directement le cœur de ce travail. En effet la théorie de Hervieu-Léger se concentre avant tout sur la dimension « culturelle » de l'exculturation, c'est bien de « l'affinité élective que l'histoire a établie en profondeur entre les représentations partagées des Français (la "culture" qui leur est commune) et la culture catholique » (Hervieu-Léger, 2003a, p. 97) dont il est question. Le stock de connaissance d'un individu est intimement lié à la culture dans laquelle il se construit, dès lors nous pouvons faire

[167] Michel de Certeau avait déjà décrit ce phénomène en 1974 dans un ouvrage copublié avec Jean-Marie Domenach *Le christianisme éclaté*. Ils font un constat proche de celui de Danièle Hervieu-Léger : «Les comportements religieux et la foi se dénouent. Certes on ne peut pas conclure qu'il n'y a plus de relation du tout. La croyance chrétienne reste liée, jusque dans ses retournements ou ses dénégations, à des rites religieux, à des appartenances institutionnelles et traditionnelles, à un style de vie familiale, à des comportements sexuels, à des choix politiques. Mais ce sont des liens obscurs, souvent dramatiques, de plus en plus ambivalents, et lentement coupés. Les pièces du système se désagrègent. Chacune d'elle change sourdement de sens, restant ici l'expression d'une foi, devenant là le repère d'un conservatisme ou l'outil d'une politique. Cela veut dire que l'institution chrétienne se lézarde, telle une maison désaffectée : des croyants la quittent par la fenêtre ; des récupérateurs entrent par les portes. Ce lieu est traversé par des mouvements de toute sorte. On l'utilise à toutes fins. Il ne définit plus un sens et n'est plus l'indicatif social d'une foi. » (Certeau, Domenach, 1974, p. 11-12).

l'hypothèse que si la théorie de Danièle Hervieu-Léger se vérifie, nous devrions trouver des signes de cette exculturation dans les entretiens. Je propose donc d'interroger la dimension cognitive de cette théorie. Autrement dit, si la théorie de Danièle Hervieu-Léger se vérifie, cela signifierait l'existence d'une déconnexion entre les structures de pertinence qui organisent le stock de connaissance sur les religions en général et sur le christianisme en particulier et les valeurs, discours et normes catholiques. Nous chercherons donc dans ce chapitre à interroger cette hypothèse[168]. La dimension franco-allemande de ce travail apportera en outre un point de comparaison au travail de l'auteure centré sur la France. On peut ainsi supposer que le poids historique des églises en Allemagne devrait entraîner la perduration de la présence du christianisme dans la culture des jeunes allemands. Nous procèderons cette analyse par pallier successif en commençant par étudier les signes les plus visibles de cette exculturation qui prend deux formes, une exculturation « cognitive » et une exculturation « culturelle ».

1. De l'exculturation

1.1 Une exculturation « cognitive »

Force est de constater dans le premier temps de l'analyse, l'évidence de l'exculturation. En effet, c'est bien par un manque de connaissance permettant de donner du sens au fait religieux chrétien, que se traduit l'exculturation. Je propose d'évoquer ici trois exemples qui illustreront ce phénomène : la difficulté d'énoncer les trois confessions chrétiennes ; l'impossibilité de donner du sens à la fête de la Pentecôte ; et le succès cognitif de la réincarnation contre celui de résurrection.

[Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi-urbaine, recrutement mixte]	[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°2, zone urbaine, classe moyenne[169]]
B.M. : Quelles sont les trois religions chrétiennes ? **Cassandra : Les protestants [*evangelisch*] non ?** **B.M. : Oui les protestants [*evangelisch*] en font partie** **Karina : Les catholiques** **Cassandra: catholiques**	B.M. : Pouvez-vous me citer les trois religions chrétiennes ? Élodie : [cri de surprise face à l'apparente difficulté de la question]... Euh ... Attends

[168] On peut regretter que le concept d'exculturation n'ait connu qu'un succès relatif. On constate qu'il est principalement diffusé au sein de la sociologie des religions et dans la littérature théologique. Il me semble pourtant que le concept d'exculturation décrit un phénomène de fond qui s'étend bien au-delà de la sphère religieuse. C'est ce que nous chercherons à montrer en le reliant à la notion de popularisation.

[169] Pour plus d'information sur chacun des adolescents, je rappelle qu'on trouvera en annexe un tableau récapitulatif de leur religion et de leur milieu social (cf. annexe n°3). Ayant délibéremment choisi de citer des extraits relativement longs d'entretiens, j'ai mis en gras les passages les plus significatifs.

B.M. : Les catholiques et ?
Silas : Les protestants [*Protestantisch*]
B.M. : Tu dirais les protestants **[*Protestantisch*]** ?
Silas: Non en fait c'est comme les protestants [*evangelisch*]
B.M. : Oui c'est vrai
Cassandra: Nous venons de dire protestant **[*Protestantisch*]** ?
B.M. : Oui protestant **[*Protestantisch*]** et protestant **[*evangelisch*]** c'est la même chose…
Karina: Mon dieu !
B.M. : Le troisième se trouve dans un pays… dans plusieurs pays à l'est… En Grèce par exemple, ça vous dit quelque chose ?
Karina: Non
B.M. : Ils ont des églises avec un [je fais la forme de bulbe d'église orthodoxe]
Philipp : Ah !
B.M. : Tu en as déjà entendu parler ?
Philipp: Une mosquée !
B.M. : Non, ça commence par un O ? Aucune idée ? (silence) Ce sont les orthodoxes
Christine : Non, je n'en ai jamais entendu ?
Silas: Oui ce sont ceux qui prient des images
B.M. : Comment s'appellent-elles ?
Silas: Les saints ?
Gaspard : protestant, catholique et...
Élodie: Attends... Chrétien non ? Ou un truc comme ça ?
Gaspard: (rit) Mais non... Chrétien c'est le christianisme
Élodie: Ah ouais euh...
Gaspard: euh... Protestant catholique...
Théo : [l'air mystérieux] le schisme de 1052...
Gaspard: Oui, mais je cherche !
Théo: le schisme de 1052
Élodie: Ben oui, mais il n'y a pas que toi qui cherches on est une équipe s'il te plaît !
Gaspard:...euh...
B.M. : Allez ! Vous ne l'avez jamais vu en cours ?
Théo (m'interrompant) : Si on l'a vu en 5e ! Avec Mme Mouchiot
B.M. : C'est une religion qui vient de l'Est
Élodie: Une religion de Popov ! (rire de Guillaume et Élodie)
Gaspard : le communisme !

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°1, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : C'est quoi la Pentecôte pour les chrétiens ?
Bela : C'est quand la Pentecôte ? Après Pâques ? Je ne suis pas sûr mais je crois qu'après il est ressuscité
Tom : Oui et re-décédé [*wiedergestorben*]
Bela: Oui, il est re-décédé et il est monté au ciel et je crois que la Pentecôte c'est aussi l'ascension.
B.M. : Non c'est deux choses différentes
Bela: Oui mais en tous les cas, la Pentecôte c'est ?
B.M. : En tout cas je peux te dire qu'en grec la Pentecôte ça veut dire 50
Rolf : Euh ! (rire)
Bela : Donc c'est faux ce que je viens de dire ?
B.M. : oui
Raphael : Oui Jésus quand il avait 50 ans… Mais non, il en avait que 35, ou un truc comme ça
B.M. : Pas mal mais non
Tom : Il était ébéniste
Raphael : Il avait 36 ans
? : 33
Raphael : C'est la même chose
B.M. : Euh…Toi tu te souviens de quelque chose avec 50 ? ça signifie 50 jours après Pâques
Raphael : Ah oui !
Bela : C'est un jour de jeûne
Raphael: Oui c'est ça on doit jeûner… Á Pâques on doit…
Bela: Oui, c'est cela et la Pentecôte, c'est quand le jeûne est rompu
B.M. : Et toi tu dirais quoi ?
Jeannine : Je crois que j'ai confondu
[...]
B.M. : Vous n'avez aucune idée

[Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Quelle est la différence entre la réncarnation et la résurrection ?
Mehtap: Réincarnation
Kevin : La réincarnation c'est hum… Renaître [*wiedergeboren*] en tant qu'une autre personne et la résurrection c'est quand on ressuscite comme une même personne.
B.M. : Et la résurrection c'est quoi ? Vous savez ?
Mehtap: La résurrection ?
Kenneth: Quand quelqu'un est mort mais ré….(s'arrête net)
Tugba : ssuscite (rire)
Mehtap: C'est aussi comme cela en Egypte par exemple… Ils momifient et pensent qu'il y a une deuxième…
Kenneth: Qu'il ressuscite
Mehtap: Oui c'est ça, ça a quelque chose à voir avec ça
B.M. : mhh tu sais ça d'où ?
Kenneth**: Culture générale… Je l'ai chopé… Mon père m'a raconté beaucoup de choses là-dessus, parce qu'il aime bien regarder les films indiens… Avokan et tout**
Mehtap: Ouais ! T'as regardé dimanche ?
Kenneth: Oui
B.M. : Comment ça s'appelle ?

Sabrina : Je ne sais pas, mais il y avait un truc avec une colombe B.M. : Oui peut-être Sabrina: On a fait un cahier en sixième sur ce sujet	Kenneth: Sharukan c'est l'acteur, un indien

Ces quatre extraits marquent l'évidence de l'exculturation. Les deux premiers illustrent la difficulté de citer les trois confessions chrétiennes. On peut admettre que dans une société de culture chrétienne, la possibilité de se distinguer des « autres » chrétiens est un élément de connaissance pertinent. Dans une société exculturée du christianisme, la distinction catholicisme/protestantisme/orthodoxie n'est plus pertinente. Cette connaissance n'est plus routinisée et seuls les élèves religieusement socialisés et les élèves les plus « scolaires » semblent trouver cette question évidente[170]. Nous reviendrons ci-dessous sur les élèves chrétiens, pour nous intéresser particulièrement à ces élèves « scolaires ». En effet, si le christianisme semble ne plus faire partie des structures de pertinence des adolescents, il est pourtant toujours largement présent au sein du curriculum scolaire (il est abordé en 6^{e}, 5^{e} et 4^{e} dans l'enseignement d'histoire français et dans l'enseignement confessionnel et d'éthique en Allemagne). Cet enseignement historique n'a que peu de chose à voir avec l'historique « culture catholique » française, mais montre l'attachement de l'institution à resituer l'histoire de la France dans sa tradition chrétienne. L'analyse des entretiens montre l'échec relatif de cet enseignement. Seuls donc, les élèves les plus scolaires, retiennent une partie des connaissances transmises à l'école. C'est le cas de Théo dans le premier extrait. Pendant que ses deux camarades rencontrent des difficultés pour répondre à la question, il essaye de les mettre sur la voie en évoquant un évènement historique « le schisme de 1052 » -non sans se tromper de deux ans-. Pourtant, cet évènement ne semble provoquer aucun souvenir chez Gaspard et Élodie qui ne peuvent répondre. Dans leurs structures de pertinence, le thème de « l'Est » n'évoque que le communisme « les Popov ». L'orthodoxie est exclue de leur pertinence. Signalons que de surcroît Élodie a reçu une éducation religieuse et qu'ils ont tous abordé cette question à l'école. Les mêmes difficultés apparaissent en Allemagne, dans la Gesamtschule Orange. Les élèves semblent se mouvoir dans un univers sémantique nébuleux où les synonymes « *protestant* » et « *evangelisch* » sont difficilement distingués. Seul Silas, protestant pratiquant, semble avoir déjà entendu parler de l'orthodoxie. Dans le stock de connaissance, l'orthodoxie n'est donc pas pertinente et le catholicisme et le protestantisme sont difficilement distinguer. Nous reviendrons plus amplement sur ce sujet ultérieurement.

[170] Par « élèves » scolaires, nous entendons l'ensemble des élèves les plus en phase avec la « forme » scolaire traitée dans la partie méthodologique (cf. chapitre 3) (Vincent, 1994). C'est-à-dire des élèves qui s'intéressent à la connaissance pour elle-même et qui sont le plus capables de mémoriser et de donner du sens à ce qui leur est transmis à l'école.

D'autres signes d'exculturation sont à l'œuvre dans le stock de connaissance sur le christianisme. Ainsi, la fête de la Pentecôte, pourtant jour férié en France comme en Allemagne, n'est chargée d'aucune signification sinon celle, justement, d'être un jour férié. Dans l'extrait de l'entretien réalisé à la Gesamtschule Zehlendorf, on voit parfaitement comment Bela, Tom et Rolf ont toutes les peines du monde pour trouver la signification de cette fête. Ils semblent pourtant posséder un certain nombre d'éléments de connaissance sur le christianisme qui ne leur permettent toutefois pas de signifier cette fête. La confusion avec la fête de Pâques ne laisse que peu de doute quant à la structure de pertinence qui organise le stock de connaissance sur le christianisme : Pâques écrase – avec Noël –, l'ensemble des autres évènements chrétiens. Du point de vue des pertinences, on peut affirmer que Pâques et Noël sont les « rescapés » de l'exculturation. La Pentecôte, représentant pourtant les débuts de la diffusion du message chrétien, n'est pas pertinente dans la *Lebenswelt* des adolescents alors que Noël et Pâques le sont[171]. Nous verrons ci-dessous le rôle de la popularisation du religieux dans cette réorganisation du système de pertinence des adolescents.

Le dernier signe de cette exculturation est certainement le succès cognitif de la réincarnation qui l'emporte sur celui de résurrection. Une grande majorité des adolescents sont capables de distinguer *a minima* ces deux notions en des termes que l'on pourrait résumer ainsi : « Dans la réincarnation on revient dans un corps différent, voir un corps d'animal, dans la résurrection, on revient dans le même corps ». Cette explication minimale fait l'impasse sur le phénomène de spiritualisation du corps physique dans la théologie chrétienne, qui n'est évoqué que dans un seul entretien. Plus encore, on lit dans l'extrait de l'Hauptschule Mannheim que la notion de résurrection n'est pas reliée au christianisme, mais à l'Égypte ancienne et à la momification. Il s'agit bien ici d'une forme d'exculturation de ces jeunes chrétiens (Kenneth) et musulmans (Tugba et Methap) chez qui la réincarnation est plus pertinente que la résurrection[172]. Plus généralement, le succès cognitif de la notion de réincarnation se laisse voir dans l'intérêt que lui accordent les adolescents. Faut-il supposer une adéquation de la conception « évolutionniste » de la réincarnation – je m'améliore de vie en vie – à la culture contemporaine[173] ? Ou faut-il le comprendre comme un simple rejet du

[171] Un sondage CSA/Le Monde des Religions confirme la difficulté de signifier la Pentecôte, puisque seuls 33% des catholiques français sont capables de répondre à la question : « Savez-vous quelle est la fête qui correspond à la descente de l'Esprit Saint sur les Apôtres ? » (CSA/Le Monde des Religions, 2006).

[172] Nous ne traiterons pas ici de l'exculturation des jeunes musulmans qui, eux non plus, ne relient pas la résurrection à leur propre tradition religieuse. Il est cependant intéressant de voir que le même constat caractérise musulmans et chrétiens.

[173] L'histoire du concept de réincarnation n'est pas tout entière contenue dans sa dimension asiatique. Helmut Zander retrace dans un ouvrage encyclopédique l'histoire européenne de ce concept. Il montre ainsi que dès le

christianisme ? Il est difficile de répondre à cette question, nous pourrions admettre en des termes proches de la sociologie cognitive qu'il existerait effectivement une adéquation entre la culture contemporaine de la réalisation de soi et la réincarnation et que ce penchant est certainement conforté par une distance à l'institution catholique. Le thème de la réincarnation serait alors plus pertinent car plus aisément expliqué que le thème de la résurrection. Sans faire du phénomène de « contagion des idées » un paradigme explicatif universel, nous pouvons admettre avec Dan Sperber que le succès cognitif de la réincarnation s'explique par sa plus grande adéquation avec la culture contemporaine (Sperber, 1996[174]). C'est ce que confirme Françoise Champion affirmant que l'idée de réincarnation répercute bien le concept occidental d'égalité (Champion, 1996), ainsi que l'article de Marta Sernesi et Federico Squarcini sur le succès du bouddhisme contemporain (Sernesi, Squarcini, 2004, p. 66). Nous reviendrons sur cette question dans la partie consacrée aux religions asiatiques.

Dans la même optique, Jeanne, catholique parisienne de milieu favorisé, corrobore ces réflexions :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]
B.M. : Ça vous intéresse comme sujet la résurrection et la réincarnation ?
Jeanne: Ouais c'est pas mal... En fait nan seulement la réincarnation... La résurrection bof (rire)

L'exculturation cognitive du christianisme est un fait complexe qui découle certainement du phénomène historique de la sécularisation. On peut aussi admettre avec Dominique Guillo le rôle de « l'apensée » dans la connaissance ordinaire (Guillo, 2009). L'apensée est le « contenu intrinsèquement indéfini » de toute connaissance ordinaire (*Ibid*., p. 205), c'est-à-dire l'impossibilité d'avoir la une connaissance claire et complète sur l'ensemble des thèmes pertinents dans la vie quotidienne. Si les adolescents ne connaissent que marginalement l'orthodoxie, la Pentecôte ou la résurrection c'est que ces éléments de connaissance font appel à des références théologiques complexes que la connaissance ordinaire peine à appréhender. Dès lors, on peut admettre que plus encore que dans d'autres sphères sociales, l'apensée occupe une place plus vaste dans le stock de connaissance sur les religions. On peut faire l'hypothèse que différents phénomènes sociaux comme la sécularisation, la pluralisation religieuse de la société ou la popularisation développent cette

début du 17e siècle, le concept européen de transmigration des âmes se fond dans celui du progrès que ne connaît pas initialement le concept asiatique (Zander, 1999, p. 637).

[174] Il pourrait sembler difficile d'appliquer, au détour d'un chapitre, l'explication naturaliste de Sperber dans un travail influencé par la phénoménologie schützienne. Il me semble néanmoins que sans accepter l'explication causaliste des phénomènes sociaux de Dan Sperber et de nombreux cognitivistes, on peut admettre que certaines idées sont plus « contagieuses » que d'autres, à partir du moment où elles sont plus proches du système de pertinence de l'individu. C'est en ce sens que j'introduis ici les travaux de Dan Sperber.

place, nous reviendrons ultérieurement sur ces (cf. troisième partie). L'exculturation « cognitive » du christianisme semble donc être une réalité qui s'impose largement à notre étude du stock de connaissance sur le christianisme. Dans la lignée des travaux de Danièle Hervieu Léger, les entretiens montrent qu'elle s'inscrit dans une exculturation plus large que l'on nommera exculturation « culturelle ».

1.2. L'indistinction confessionnelle, ou l'exculturation « culturelle »

Nous avons abordé les difficultés rencontrées par les adolescents à différencier protestant, catholique et orthodoxe. Si nous pouvons expliquer aisément la non-pertinence de l'orthodoxie, absente de la *Lebenswelt* des adolescents, la question de la distinction protestant/catholique interroge directement l'exculturation culturelle du christianisme. Du côté français, la France catholique s'est historiquement construite par son opposition aux pays de confession protestante à l'étranger et à l'intérieur par une évidente proximité entre le pouvoir et le catholicisme (ce qui a d'ailleurs engendré un anti-protestantisme intérieur)[175]. Ces tensions ont évidemment perdu de leur vigueur tout au long des 19e et 20e siècles, quoi qu'il faille bien constater des différences structurelles et des tensions entre ces deux confessions. Ainsi, l'engagement des protestants en faveur de la République (Cabanel, 2003) et le vote traditionnel catholique pour les partis de droite sont aujourd'hui encore des facteurs explicatifs des déterminations politiques (Brechon, 2006[176]). Le cas alsacien est à ce sujet particulièrement sensible, l'Alsace représentant la plus grande région protestante de France. Structurante il y a encore quelques années en Alsace, la distinction protestant/catholique l'est elle toujours aujourd'hui[177] ?

Du côté allemand, la biconfessionnalité constitue historiquement l'un des marqueurs culturels majeurs. Depuis la paix d'Augsbourg, la biconfessionnalité allemande, les deux

[175] Proximité ne signifie pas assujettissement, on sait les efforts déployés par la monarchie française pour s'abstraire de l'influence de la papauté.

[176] Les sociologues constatent un rapprochement des valeurs des catholiques et des protestants en France. C'est ce que prouve le dernier sondage IFOP sur le positionnement politique des protestants en France (IFOP, 2009), « Quelques soient les traits distinctifs de la population protestante, les écarts [avec les catholiques] sont plus des différences de degré que de nature » (*ibid*., p. 6). Bernard Schwengler complète cette constatation en affirmant la complexité des votes catholiques et protestants en Alsace, la confession ne serait pas, selon lui, la seule explication (Schwengler, 2005).

[177] Pour se persuader des distinctions qui opposaient les protestants et les catholiques en Alsace il y a encore quelques années, il suffit de se référer à l'article de Étienne Julliard et Philippe Kessler publié dans les *Annales* en 1952. Ceux-ci décrivent les différences flagrantes entre les villages protestants et catholiques en Alsace (Julliard, Kessler, 1952). On peut aussi plus récemment se référer à l'ouvrage collectif de Franck Fregosi et de Jean-Paul Willaime *Le religieux dans la commune*. Solange Wydmusch conclut une étude sur les relations mairie/religion : « la population continue d'accorder une grande attention aux églises chrétiennes, voire une attention exclusive à leur confession d'appartenance » (Wydmusch, 2001, p. 88).

communautés de confession se partagent un territoire et cohabitent dans un espace qui sera durablement divisé par cette frontière symbolique que Étienne François a su décrire dans son ouvrage *Protestants et catholiques en Allemagne. Identités et pluralisme. Augsbourg, 1648-1806* (François, 1994). Il explique ainsi quant à ce qui différencie chacune des confessions « le signe distinctif en soi devient à la limite plus important que la différence religieuse dont il était au départ l'expression » (*Ibid.,* p. 194). Se pose donc la question de la présence de ces signes distinctifs et de leur répercussion dans le système de pertinence des jeunes allemands d'aujourd'hui ? Autrement dit, la distinction entre catholique et protestant structure-t-elle encore les pertinences des adolescents ?

De manière générale, j'ai remarqué la superficialité des connaissances des adolescents sur la distinction catholique-protestant. Rappelons que cette distinction est abordée dans le curriculum scolaire de l'ensemble des élèves français et allemands. Afin de décrire cette superficialité, voici quelques extraits d'entretien dans laquelle elle apparaît.

[Berlin, Gesamtschule Martin Luther King, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Mais alors c'est quoi la différence entre les trois confessions chrétiennes ?
Han-Ping : **Alors il y en avait une avant que Jésus ne soit né… Puis une après et la troisième…aucune idée… La troisième lorsque Jésus est mort… Après il y a eu un pape ou un truc comme ça…** Aucune idée
Mehmet : **Les catholiques c'est plutôt ceux qui vont à l'église…Ils sont plutôt riches et les protestants c'étaient les plus pauvres à l'église**… Ils n'ont pas tant d'images que ça dans leurs églises…ça je le sais
[...]
René : Je crois que les catholiques font du vin avec de l'eau non ?
Han-Ping : Non, les catholiques le font avec de **l'encens**… **Et ils vont toujours se confesser**… Ils vont à cette confession

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est quoi la différence entre les trois confessions ?
Angela : **Le curé catholique ne doit pas se marier et ne peut pas avoir d'enfant et le protestant, lui, il a le droit** (elle rit)
B.M. : C'est vrai
Letricia : Et **les protestants ils sont encore plus sévères** pour ce genre de trucs
Angela: Ouais c'est ça et les protestants ils ont la confirmation je crois et **nous on a la communion et la *Firmung***
Steeven : **Sans la *Firmung*, tu n'as pas le droit de te marier à l'église !**
Angela: exactement
Letricia : Et chez les protestants une femme a le droit de devenir pasteur, pas chez les catholiques

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : C'est quoi la différence entre les trois confessions ?
Georges : Ils ont pas les mêmes dieux enfin...
Marvin : Il y en a une qui prend l'hostie et l'autre pas
Georges : Ouais
B.M. : Lesquels
Marvin : Les catholiques ils prennent l'hostie
Georges : Les orthodoxes...

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : c'est quoi les ressemblances et les différences entre ces trois religions ?
Grégory : Les protestants ils croient pas en Dieu je crois
Najim : Ou c'est le contraire ?
(les filles se moquent en riant)
Grégory: Nan nan
Mahad : Nan nan ils croient pas en... Là entre les protestants et les catholiques, c'est pas parce que

Marvin: Les protestants ils prennent…
Georges : Ils en prennent aussi !
Marvin: Nan !
Georges : Si à ma confirmation j'en ai pris
Magalie : du pain non ?
Georges : l'hostie et le raisin
Marvin: et le vin !
Aurélien : Et les orthodoxes ils prennent ?
Georges : Rien du tout peut-être... justement...
Aurélien : C'est pas les juifs les orthodoxes ?
Mathieu : Mais toi avec tes juifs...
B.M. : Par exemple, entre les catholiques et les protestants c'est quoi la différence ?
Marvin: Ils croivent pas à la sainte Marie... À la vierge Marie
Marvin: Ils ont pas les mêmes dieux peut-être ?
Aurélien: Eux ils font juste une communion nan ?
Magalie : nan ils font aussi leur confirmation, mais c'est à 15 ans je crois
Marvin: C'est des polythéistes ?
tu fais un truc bien que c'est sûr que tu vas aller au paradis c'est ça ?
B.M. : Il y a un peu de ça
Mahad: nan ils ne croient pas en l'enfer... Ou un truc comme ça
Grégory: Ah ouais ils ne croient pas au paradis et à l'enfer
B.M. : qui ?
Grégory: les protestants

Ces extraits montrent dans un premier temps que le stock de connaissance sur le catholicisme et le protestantisme est superficiel. Cette superficialité revêt deux caractéristiques générales : la connaissance est à la fois marquée par la *visualité* et la *confusion*, elle dépend aussi de la présence ou de l'absence d'un environnement biconfessionnel. La *visualité* de la connaissance s'explique à la fois par la présence de lieux de culte chrétiens dans l'environnement des adolescents, mais aussi par les apprentissages scolaires. En effet, la différence entre le dépouillement des églises protestantes et le luxe des églises catholiques est abordée dans l'ensemble des curriculums scolaires et vient donc confirmer les observations quotidiennes des adolescents. Toutefois, la connaissance visuelle n'a pas de signification en elle-même, et l'on entend dans l'intervention de Mehmet, les difficultés de donner du sens à ces différences esthétiques. Mehmet expose ainsi que cette différence visuelle s'expliquerait par la richesse des catholiques et la pauvreté des protestants, interprétation relativement répandue dans mes entretiens . Il semble donc méconnaître les raisons de l'esthétique protestante, raisons qui sont pourtant abordées à l'école. Ainsi, les élèves ne retiennent que la dimension visuelle d'une connaissance plus large. L'image l'emporte ici sur le signe, apparaît alors une déconnexion relative entre ce que les adolescents voient et ce qu'ils en comprennent. Faut-il supposer avec Baudrillard une explosion du signe entraînant une implosion du sens (Baudrillard, 1972) ? Je ne le pense pas, le signe n'est pas ici dissout, mais simplement absent. Ni l'école, ni la famille ne permettent un accès au sens de cette différence visuelle. Il s'agit là d'un phénomène classique de l'économie contemporaine de la connaissance sur laquelle nous reviendront dans la dernière partie de cette recherche.

Une autre caractéristique de la différenciation catholique/protestant est spécifique aux jeunes chrétiens vivant dans un milieu biconfessionnel. Ainsi, chez nombre d'entre eux, c'est à partir des différences constatées entre leurs camarades de l'autre confession que se structure le stock de connaissance sur les protestants et les catholiques. Dans ce cas la différence est bien pertinente. Il s'agit bien sûr d'un phénomène qui se cantonne à l'Alsace et au Baden-Württemberg. Les jeunes catholiques de la Realschule Mannheim ne se différencient par exemple de leurs camarades protestants, qu'à partir de la constatation « qu'ils ne font pas la communion ». À cette connaissance s'ajoute celle, relativement bien connue, du mariage des pasteurs protestants et du célibat des prêtres catholiques. La situation biconfessionnelle est donc un facteur impactant sur le stock de connaissance sur le christianisme. La différence opposant les jeunes de milieu confessionnel et les autres est cependant plus de degré que de nature, la différence protestant/catholique occupe quoi qu'il en soit un espace confus dans le stock de connaissance.

Ainsi, dans la majorité des entretiens sont évoqués des connaissances de type historique, celles-ci ne sont toutefois pas signifiées de manière claire. C'est ce que montre de manière typique l'extrait d'entretien du collège Picasso. Mahad semble se souvenir de la doctrine calviniste de la prédestination qu'il a toutefois du mal à verbaliser. L'évocation de cette connaissance provoque chez Grégory, jeune catholique, l'interprétation suivante : « les protestants ne croient pas au paradis et à l'enfer ». Il confond ici vraisemblablement avec l'affirmation exacte « les protestants ne croient pas au purgatoire ». Cela nous permet de déterminer typiquement la structure de pertinence qui ordonne le stock de connaissance sur le christianisme de ces jeunes. Les connaissances sur le catholicisme et les connaissances sur le protestantisme sont en partie fusionnées, seuls quelques éléments saillants permettent de les distinguer : le mariage des prêtres, l'esthétique des lieux de culte. Le catholicisme et le protestantisme se fondent dans un ensemble indifférencié que l'on aurait pu appeler « christianisme » si cette notion n'impliquait pas la présence de l'orthodoxie. On peut toutefois affirmer l'exculturation culturelle du christianisme. Celle-ci est confirmée dans l'extrait du collège rural alsacien Racine[178], où des jeunes, catholiques et protestants, semblent avoir toutes les peines du monde à rendre significative la différence entre leur confession et celles de leurs camarades. Marvin, catholique, est ainsi persuadé que les protestants ne mangent pas d'hostie, ce à quoi s'oppose Georges, protestant, qui affirme « en avoir pris » à

[178] Rappelons que le collège Racine se trouve dans la partie nord de l'Alsace où les protestants constituent plus de la moitié des chrétiens. La biconfessionnalité est donc une donnée évidente pour chacun des adolescents interrogés.

sa confirmation. À aucun moment, il n'est question de transsubstantiation ou de Martin Luther. Même donc une socialisation religieuse ne permet pas de rendre significatif ce qui les distingue de « l'autre » confession. Marvin affirme finalement le polythéisme des protestants. On peut donc parler à ce propos de « déplacement » des pertinences. D'une pertinence interne au christianisme –le catholique est différent du protestant-, la connaissance s'organise à l'extérieur de celui-ci –le chrétien est différent du musulman-. Ce déplacement des pertinences me semble bien le signe d'une forme culturelle d'exculturation et met en lumière le rôle de la pluralisation de la société.

1.3. Exculturation et pluralité religieuse

La pluralisation religieuse de la société française et allemande est un fait incontestable qui joue un rôle dans l'éviction du christianisme de la culture majoritaire. C'est déjà ce que Thomas Luckmann affirmait en 1967 dans *The invisible religion* « Cette évolution reflète la dissolution de l'unicité des hiérarchies signifiantes des visions individuelles du monde. » (Luckmann, 1991, p. 141, trad. B.M.). Dorénavant les références religieuses sont multiples et l'individu ne se contente plus de la culture qu'on lui a transmise. Certains emploient la métaphore économique du « marché religieux » pour décrire ce phénomène[179]. Dans un article peu connu sur la question de la pluralité, Berger et Luckmann développaient déjà en 1967 cette métaphore (Berger, Luckmann, 1967) : « Nous définirions volontiers le pluralisme comme une situation dans laquelle existe une concurrence dans l'ordonnancement institutionnel des significations globales concernant la vie quotidienne. [...] En d'autres termes, le pluralisme conduit à un marché religieux. » (Ibid., p. 117-120). Au-delà du succès actuel de la théorie de la libéralisation du marché religieux (Stark, Bainbridge, 1987), il me semble que la métaphore du marché explique une partie des effets de la pluralité sur le stock de connaissance des adolescents. C'est ce que je vais tâcher de décrire à présent.

La présence concomitante d'un grand nombre de religions est un véritable défi cognitif pour l'individu. Comment en effet rendre pertinent une pluralité de religions ? Comment devenir un « citoyen bien informé » (Schütz, 1976) en matière de christianisme lorsque je visite une cathédrale, en matière d'islam lorsque j'entends parler du chiisme irakien aux informations ou en matière de bouddhisme lorsque je vais manger au restaurant chinois ?

[179] Danièle Hervieu-Léger critique la notion de bricolage, proche à certains égards de celle de « marché » en cherchant ce qui limite les possibilités de bricolage. Elle décrit entre autre les « thèmes » récurrents sur lesquels ce concentre ce bricolage moderne (Hervieu-Léger, 2003).

Cette pluralité relativise *de facto* la place de la religion culturellement majoritaire, le christianisme. Comprendre la « cohabitation des dieux » serait alors l'apanage d'un petit nombre d'individus investissant significativement la question. Pour la majorité le « coût » cognitif d'un tel investissement est trop grand[180]. Un exemple flagrant sur lequel nous reviendrons ultérieurement est celui de la référentialité de l'islam. La présence massive de cette religion dans certains quartiers entraîne un déplacement des pertinences. Le christianisme n'y est plus la religion « de référence ». Voici deux extraits d'entretien qui viennent appuyer ce constat :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Qu'est-ce que Pâques pour les chrétiens ?
[...]
Zahira: Moi je sais chez les juifs, mais pas chez...
Elda : Mais ça doit être la même chose
Zahira: Nan les juifs ils font quelque chose aussi en avril
[...]
Zahira: Ils doivent faire le ramadan ! Si c'est comme un genre de ramadan
Grégory : Le carême !
Mahad : ça dure 40 jours
Elda : Ils ont vu un lapin ils ont dit celui-là il va être en chocolat et on va le manger
Mahad: Elle est vraiment très drôle (cynique)
B.M. : ça a un rapport avec Jésus
Elda: Le lapin c'était l'animal de Jésus
Satou: C'est la résurrection de Jésus
N : (rire) : oh yé
B.M. : La résurrection de Jésus ?
Satou: Nan nan c'est pas ça
Elda : Le lapin c'était l'animal de Jésus et il est mort (les autres l'interrompent)
Zahira: C'est pas quand il va se faire dans l'eau ?
Elda: Dans le lac ! Mais nan ça c'est en...C'est les Grecs
Satou: Quand il a marché sur le lac ça n'a rien à voir
Elda: Quand la mère elle le trempe par les pieds [allusion à Achille]

[Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est quoi Pâques pour les chrétiens ?
[...]
Zymjie: C'est le jeûne… Les allemands… Pour les allemands… Les chrétiens, ils ne font pas vraiment un jeûne… ils ne mangent juste pas de viande
Neirus: Non ils ne mangent pas de sucreries… Ils mangent „nature"
Zymjie: Oui
Orkan: Je me souviens maintenant… Ils ne mangent pas des trucs de luxe… Ils ne mangent que le nécessaire… Pas de dessert par exemple !
Zymjie: Ouais genre des légumes !

Ces deux extraits, tous deux issus d'entretiens réalisés en milieu populaire, font apparaître une pertinence interprétative originale : « Pendant Pâques les chrétiens font une sorte de ramadan. ». Il est intéressant qu'une pratique marginale comme le carême se retrouve

[180] Cette interprétation en terme de « coût cognitif » est redevable aux réflexions de Gerald Bronner. Celui-ci développe l'idée du marché cognitif sans affirmer son exacte superposition avec le marché économique. Je m'appuie dans ce travail sur la théorie schützienne de la connaissance, toutefois, la théorie de Gerald bronner est pertinente dans l'interprétation de certaines des données. Ainsi, sur la question de la concurrence cognitive résultant de la pluralité religieuse, cette théorie est heuristiquement féconde (Bronner, 2003).

dans le stock de connaissance de jeunes de milieu populaire[181]. Il semble évident que la pertinence du carême dans l'explication de Pâques s'explique par l'analogie à la pratique du ramadan, très répandue dans ces quartiers[182]. Le carême semble en ce sens y être mieux connu que la fête de Pâques elle-même dont la signification est monopolisée par le lapin de Pâques (sujet sur lequel nous reviendrons ci-dessous). Ces deux extraits montrent la diversité des références, juives, chrétiennes, musulmanes évoquées pour comprendre la fête chrétienne de Pâques. On peut affirmer que cette multiplication des pertinences brouille la clarté de la connaissance. Comme le remarquait déjà Dominique Guillo dans son analyse des représentations de la théorie de l'évolution chez les Français, l'exculturation crée moins de « croyances fausses, que des croyances imprécises. » (Guillo, 2009, p. 18). La multiplication des possibilités de référence est un accélérateur de pluralisation culturelle et donc d'exculturation du christianisme. Ce phénomène est constaté par les jeunes qui regrettent, à l'image de Chari, jeune catholique d'origine africaine, que les musulmans ne reconnaissent pas la culture catholique française.

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]
Chari : Ce qui m'a saoulé c'est qu'il y a des musulmans qui se sentaient blessés parce qu'on parlait pas de leur religion...
B.M. : Tu trouves ça normal qu'on parle plus du christianisme alors ?
Chari : Je sais pas on est dans un pays quand même à la base…
Alexis : …Démocratique
Chari : Nan catholique, même qu'à une époque les protestants ils se faisaient jeter parce que dans le temps on était un pays catholique
B.M. : Donc pour comprendre l'histoire du pays c'est normal qu'on parle plus du catholicisme
Chari : Ouais voilà
B Toi tes d'accord avec ça ?
Alexis : Ben ouais... Quand on voit à Strasbourg il y a une cathédrale... Dans tout le pays ça se voit que ce pays était dans le christianisme

Ce sentiment de frottement identitaire est loin d'être unique. Il est le signe de la diffusion de l'exculturation dans la société française. Il semble donc clair que l'exculturation culturelle dont traite Danièle Hervieu-Léger est un phénomène avéré qui trouve un large écho dans le stock de connaissance sur le christianisme. Ce dernier ne possède pas/plus le monopole des

[181] Par « pratique marginale », nous faisons avant tout référence à la faible pratique du rite catholique du carême. Déjà en 1946 dans une étude sur la nuptialité, Jean Bourgeois remarque que peu de régions françaises respectent l'interdit catholique du mariage durant le carême (Bourgeois, 1946). Plus récemment, une étude sociologique commandée par le magazine catholique *La Vie* sur « les nouveaux jeûneurs » montre que pour la majorité d'entre eux les motivations corporelles et personnelles sont plus importantes que les motivations spirituelles. http://www.lavie.fr/hebdo/2010/3363/portrait-sans-retouche-des-nouveaux-jeuneurs-10-02-2010-3075_102.php.
[182] La moindre pertinence du carême par rapport au ramadan dans le traitement médiatique, n'a pas manqué de sauter aux yeux de journalistes et d'internautes catholiques qui rappellent que le carême existait avant le ramadan en France. Cf. par exemple : http://24heuresactu.com/blog/2010/08/12/medias-le-ramadan-plus-tendance-que-le-careme-catholique/, consulté le 25/08/2010.

pertinences dans leur stock de connaissance. Le constat d'un frottement identitaire pose néanmoins la question de l'univocité de ce phénomène. En effet, si l'on se plaint de la pluralisation de la société et de l'exculturation qui en découle, est-on réellement « exculturé » ? C'est ce que nous chercherons à comprendre à présent.

2. Une culture chrétienne malgré tout ?

L'une des questions théoriques cruciales qu'exige l'application de la notion d'exculturation à l'approche en sociologie de la connaissance est celle du lien entre culture et cognition. Ainsi en décrivant le phénomène de l'exculturation, Danièle Hervieu-Léger se place avant tout du côté de la culture. Pour elle, l'exculturation définit la fin de la pertinence de la culture catholique dans la culture majoritaire française. On voit ici apparaître les mêmes difficultés sémantiques que celles relevées ci-dessus dans l'analyse des définitions « implicites » du terme de « culture religieuse » depuis les années 60. Nous avions en effet constaté l'existence d'une définition « culturelle » de la culture religieuse et d'une définition « cognitive » de celle-ci. Dans un cas la culture religieuse définissait simplement la part religieuse d'une culture particulière, dans l'autre la culture religieuse, à l'image du terme « culture générale », était chargée d'un sens cognitif et signifiait « l'ensemble des éléments de connaissance sur la religion ». nous avons montré ci-dessus en quoi la part « cognitive » de l'exculturation : « les jeunes ne connaissent plus les éléments les plus importants du christianisme », n'est qu'une partie de la part « culturelle » de l'exculturation : « la culture catholique qui constituait pendant des siècles la base de la culture française, n'est aujourd'hui plus opérante ». Un certain nombre d'éléments relevés dans les entretiens me poussent toutefois à relativiser le constat de l'exculturation.

2.1. Nous et eux, du christianisme culturel

La description de l'exculturation cognitive doit être contrebalancée par le phénomène inverse et étonnant d'une forme de « culture religieuse » (dans son acception culturelle et non savante). En effet, un certain nombre d'indices m'amènent à penser qu'il existe implicitement, chez certains jeunes français et allemands, le sentiment diffus d'être chrétien ou « occidental ». Conscient qu'il convient d'avancer prudemment sur ce sujet, je propose de regarder dans un premier temps ce faisceau d'indices puis d'essayer de l'interpréter.

À rebours de la théorie de l'exculturation apparaît donc la redondance d'affirmations identitaires chrétiennes et plus généralement « occidentales » (nous reviendrons sur ce terme délicat). Ces affirmations ne sont pas l'œuvre d'une minorité chrétienne ultraréactionnaire. Elle semble diffuse dans l'ensemble de la population non-musulmane étudiée. Afin de rendre le phénomène patent, j'ai initié une étude « quanti-quali » à partir du contexte d'apparition du pronom personnel « nous[183] ». Pour les linguistes, « nous » est un déictique, c'est-à-dire un mot que l'on ne peut comprendre sans son contexte d'apparition :

> « Ce sont des unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico - référentiel implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé et la situation spatiotemporelle du locuteur et éventuellement de l'allocutaire. » (Kerbrat-Orrechioni, 1980, p. 36)

Les déictiques sont par conséquent laissés de côté par les logiciels d'analyse linguistique de texte qui se contentent d'une analyse formelle, déconnectée du contexte énonciatif. Ils sont cependant une mine d'information considérable dans l'étude des référents identitaires activés par les adolescents. C'est ce que constate Garfinkel, qui par le concept *d'indexicalité,* place les déictiques au centre de l'éthnométhodologie. Garfinkel rappelle ainsi que tout discours ne vaut qu'indexé à un contexte particulier d'énonciation. S'inspirant d'Husserl, il montre que le langage est composé :

> « d'expressions dont le sens ne peut être décidé par un auditeur sans que nécessairement il sache ou assume quelque chose à propos de la biographie et des objectifs de l'utilisateur de l'expression, des circonstances de l'énoncé [utterance], du cours antérieur de la conversation ou de la relation particulière de l'interaction actuelle ou potentielle qui existe entre le locuteur et l'auditeur. » (Garfinkel, 2007, p.55)

Je propose donc d'étudier le pronom personnel « nous », en tant qu'il renvoie à une communauté d'individus, rassemblée au moins spontanément dans l'énonciation. À partir d'un codage automatique sur le logiciel *Atlas t.i.*, j'ai recensé 634 occurrences du pronom personnel « nous » et « *wir* ». J'ai alors entrepris l'analyse systématique de ces occurrences en les classant selon leur référent. J'ai de même indiqué, le cas échéant, l'existence, implicite ou explicite, d'un « vous » ou d'un « eux », c'est-à-dire, l'existence d'une communauté d'individus contre laquelle serait fondée le « nous ». Cette hypothèse reprend les études

[183] Je tiens à remercier Mathias Blanc qui m'a donné l'idée de cette courte étude lexicographique. La lecture de son travail de doctorat, qui propose justement une analyse lexicographique, m'a permis de cadrer ma propre analyse (Blanc, 2008, p. 219).

classiques de Norbert Elias reprises par Jean-Claude Kauffman qui affirme dans son ouvrage sur l'identité *L'invention de soi,* qu'« une grande part du processus identitaire s'alimente au rejet de l'autre exploitant les "réflexes répulsifs et distanciateurs" (Gauchet, 2002, p. 259), se fixant sur la différence permettant de constituer un "eux" exogène et haïssable. » (Kaufmann, 2004, p. 213[184]). L'étude du nous implique donc l'étude du « eux ». L'hypothèse sous-jacente à cette étude est que si la théorie de l'exculturation fonctionne, cela devrait impliquer une faible énonciation d'un « nous » chrétien. En effet, activer une identité chrétienne[185], implique le partage d'une culture, soit-elle réduite à sa portion congrue.

Parmi l'ensemble des 634 occurrences, une majorité de « nous » se référait à un « nous » élèves ou un « nous » « participant à un entretien sociologique », une minorité constituait un « nous » identitaire. Je n'ai retenu pour l'étude que cette dernière catégorie qui rassemble 126 occurrences de « nous », voici un tableau récapitulant les référents identitaires de chacune de ces occurrences.

	Référents du « nous »	Référents du vous ou du « eux » (s'il y a lieu)
musulman	34	31
catholique	21	8
christianisme	17	10
protestant	10	8
allemande	7	0
sunnite	6	1
non-musulman	6	15
universaliste	5	0
occident	4	1
athée	4	1
Alévi	3	0
Kosovo	2	0
juive	2	0
France	2	0
arabe	1	0
Multiculturel	1	0
bouddhiste	0	2
danois	0	1
chiite	0	6
autres	0	2
orthodoxe	0	2

[184] Le cadre interprétatif de l'ethnicité pourrait aussi s'appliquer dans le phénomène que nous décrivons. Ces jeunes revendiquent une ethnicité construite entre autres, dans sa « face externe » contre l'autre musulman (Juteau, 1999). Nous reviendrons sur cela dans le chapitre consacré à la pluralité religieuse.

[185] Il faut bien se garder d'essentialiser ici la notion d'identité. L'emploi du « nous » dans le contexte de l'entretien sociologique ne signifie pas forcément une adhésion « forte » à une communauté d'individus. L'emploi du nous dévoile néanmoins l'existence implicite d'un sentiment d'appartenance, souvent diffus, qui fonde un « en dedans » et un « en-dehors ».

non-christianisme	0	1
Total	126	89

Tableau n°14 : Nombre d'occurrences et référents des pronoms personnels « nous » et du « eux » qui y est rattaché (126 occurrences)

Concentrerons-nous sur les référents : christianisme, protestant, catholique, Occidental et « non-musulman ». L'étude de la référence chrétienne – christianisme, protestant et catholique – soit 48 occurrences, montre qu'il existe une corrélation évidente entre sentiment d'appartenance au christianisme et l'Alsace et, dans une moindre mesure le Baden-Württemberg.

	Référents chrétiens	**Référents concernant l'islam**	**Référents occident/France/ Allemagne/non-musulman**	**Autres référents**	**Total**
Alsace	23	11	5	2	**41**
Baden-Württemberg	8	1	6	1	**16**
Berlin	8	11	2	7	**28**
Brandenburg	5	4	6	2	**17**
Paris	4	16	1	3	**24**
Total	**48**	**43**	**20**	**15**	**126**

Tableau n°15 : Référent du « nous » selon l'origine géographique de l'adolescent dans les 36 entretiens (126 occurrences).

Ce sentiment d'appartenance au christianisme n'est pas majoritairement invoqué contre l'islam (9 occurrences). Une partie des évocations du « nous » chrétien est convoquée pour différencier catholique et protestant (16 occurrences), comme dans les exemples suivants :

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

Eléonore : Je crois que les protestants, ils croient pas que c'est Dieu qui a créé le monde alors que les catholiques ils pensent que c'est une invention de dieu
Tracy : Nan, **nous** aussi on croit que c'est Dieu qui a créé le monde
Eléonore: Et les catholiques, ils sont beaucoup plus croyants que les protestants...
Tracy: ben non **nous** aussi... C'est tout simplement que **nous** on admet que la vierge Marie elle a fait naître Jésus... Mais par contre **nous** on ne prie pas la vierge Marie
Pauline : Parce que **vous** ne croyez pas qu'elle est

[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Qu'est-ce qui différencie les protestants et les catholiques ?
Anne : Ben leur façon de faire...
B.M. : C'est pas les mêmes façons de faire ?
Anne : Chez **nous** y a un curé, chez eux il y a un pasteur
Marie : Le pasteur il peut se marier et pas nous... Enfin pas les curés
Anne : Ben **nous** on a l'hostie et pas eux...
Michèle : si !
B.M. : Vous vous avez une hostie ? Et il y a une différence entre l'hostie des protestants et des catholiques...
Michèle : **Nous** on fait pas comme ça (elle met ces deux

vierge... Qu'elle a été toujours vierge toute sa vie...	mains les unes sur les autres) (rire) Aurélie : Non, **nous** on fait pas comme eux.

Cette différenciation entre catholique et protestant semble s'opposer à l'analyse de l'exculturation du christianisme proposée ci-dessus. J'émets l'hypothèse qu'il existe réellement une exculturation cognitive –je ne connais pas profondément ce qui différencie catholique et protestant-, mais que cette exculturation n'est pas forcément culturelle –j'ai conscience d'avoir une culture différente d'autres personnes, même si je ne suis pas forcément capable d'expliquer ce en quoi je suis différent. En effet, nous avons pu constater que les différences évoquées entre chrétien et protestant portent généralement plus sur des éléments de détails (le mariage des prêtres, la façon de communier). La discussion entre Hélène (athée), Tracy (protestante) et Pauline (catholique) constitue à cet égard une exception puisqu'elles abordent le sujet plus en profondeur, preuve de l'existence, malgré tout, chez une minorité, d'une culture chrétienne à la fois cognitive et culturelle. Dans le Baden-Württemberg, cette culture chrétienne est omniprésente. Elle apparaît en pleine lumière dans cet extrait d'entretien. Jenny et Alice fréquentent le cours d'éthique -chose rare dans cette région ou seuls 25% des élèves choisissent le cours d'éthique (Sekreteriat, 2008, p. 13)-, mais continuent d'affirmer l'importance d'une appartenance religieuse, véritable sésame pour un mariage « dans la norme » :

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Est ce que vous diriez que vous appartenez à une religion ?
Jenny : L'éthique
B.M. : L'éthique est une religion ?
Jenny : Non c'est quand on sort [*austreten*] de l'église
Jenny : Donc c'est une matière
Alice : Les religions en général
Jenny : C'est une alternative à la religion
B.M. : Mais… Tu crois en Dieu ou pas du tout ?
Jenny : Non
B.M. : Et toi ?
Alice : Non
B.M. : Et on peut sortir (austreten) de l'église ?
Jenny : oui
B.M. : Vous l'avez fait ?
J et Alice : Non
B.M. : Vous le feriez ?
Alice : non
B.M. : Ah bon ? Pourquoi ?
Alice : Parce que je veux me marier plus tard et si on veut se marier, il faut être membre d'une église
Alice : Ou catholique ou protestante, c'est mieux pour ça
B.M. : Donc tu aimerais bien te marier à l'église quand même ?
Alice : Oui
Jenny : Oui mais on a d'abord besoin de trouver l'homme adéquat
B.M. : Tu pourrais te marier seulement à la mairie ?
Jenny : Non civilement je ne veux pas, ça doit être grandiose [*ganz toll*]

Enfin, une partie des occurrences d'un « nous » chrétien n'implique aucune altérité d'un « eux » (13 occurrences). Il s'agit simplement d'élèves affirmant positivement l'appartenance à une communauté chrétienne. L'exculturation n'atteint donc pas de manière homogène l'ensemble de la population adolescente. Il n'en faut toutefois pas conclure trop rapidement à l'existence d'une « exculturation à deux vitesses », c'est-à-dire d'un côté les adolescents « chrétiens », de l'autre les adolescents « non chrétiens ». Je constate en effet l'existence parallèle d'un « nous » que l'on pourrait qualifier « d'occidental ». Il regroupe effectivement les référents « occident », « France », « Allemagne » et « non musulman ». L'ensemble de ces occurrences implique l'existence d'un « eux » islam, ce qui explique le choix de la notion « d'occidental ». Ces adolescents activent l'existence d'un « nous » qui diffère d'un « eux », ce « eux » est un islam rétrograde et orientalisé. Autrement dit, à vingt reprises dans mes entretiens, les adolescents ont activé une identité qui impliquait l'existence d'un islam explicitement placé à l'extérieur du « nous ». Cette extériorité de l'islam implique l'existence diffuse d'une identité que l'on peut qualifier de « négative » car avant tout « non musulmane ». Ce phénomène, s'il est minoritaire apparaît peu dans les grandes métropoles (cf. tableau n°15, p. 209) et témoigne d'une représentation clivée entre une culture occidentale parce que non musulmane et une culture musulmane fantasmée. Si l'on ajoute à cela les occurrences de « nous » chrétien s'opposant à un « eux » musulman, on obtient une image intéressante de cette forme diffuse de ce que l'on pourrait appeler une culture occidentale, à mi-chemin entre christianisme et sécularisation. Ceci concerne 17 adolescents dans l'ensemble de l'effectif :

[Brandenburg, Gymnasium Fürstendorf, zone rurale, recrutement mixte]

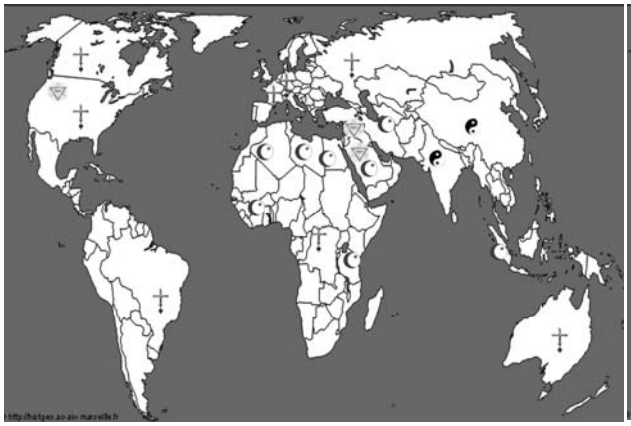
[À propos du port du foulard par une professeur]
Sia : Si ta prof était musulmane et qu'elle portait un foulard, tu serais contre ?
Alex: Franchement je trouverai pas ça cool
Sia : Pourquoi ?
Alex: Parce qu'on est en Allemagne et qu'est une école allemande

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

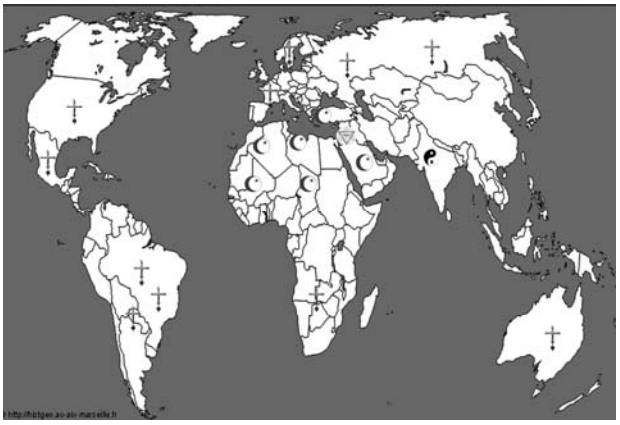
B.M. : Tu vois de quoi je veux parler, il y a une loi qui interdit aux jeunes filles de rentrer dans n'importe quelle école avec un voile ? Comment vous trouvez ça ?
Marvin : C'est bien !
Mathieu : C'est normal, parce que nous non plus on n'a pas le droit de laisser les casquettes dans le couloir...
Marvin: C'est pas parce qu'ils font ça dans leur pays qu'ils doivent faire ça dans le nôtre...
B.M. : Ouais
Mathieu: C'est comme si nous on allait là-bas et on faisait comme...
Marvin: Ouais dans leur église et on vient avec la casquette, c'est pareil...
Mathieu: Ouais on vient là-bas on se plie à leur truc...leur loi.

Le référent d'un « nous » français et allemand fait apparaître un « eux » musulman caractérisé par une altérité presque radicale. Faut-il conclure à la progression chez les adolescents de la croyance en un « choc des civilisations » ? Je ne le pense pas. En effet, les affirmations que nous venons de décrire semblent largement dépendantes du contexte énonciatif. Comme nous le montrent ces extraits d'entretien, le voile cristallise les craintes des adolescents envers ce qu'ils estiment s'opposer à leur culture. Dans ce contexte, on peut effectivement parler d'une forme « occidentale » de culture, dont les référents peuvent être chrétiens. Dans d'autres cas, les référents « non-musulman », « occident », « France » et « Allemagne », renvoie simplement à un islam qui n'est pas radicalement autre. L'emploi du « nous » dans la citation suivante le démontre : « oui ça nous permet de comprendre pourquoi ils ne mangent pas de porc et tout... » (Earwin, région parisienne, collège Montmirail, zone urbaine, milieu populaire). Le « nous » est bien ici un nous « non-musulman » et implique un « eux » musulman, mais il ne met pas en exergue une culture « occidentale » opposée à une culture islamique.

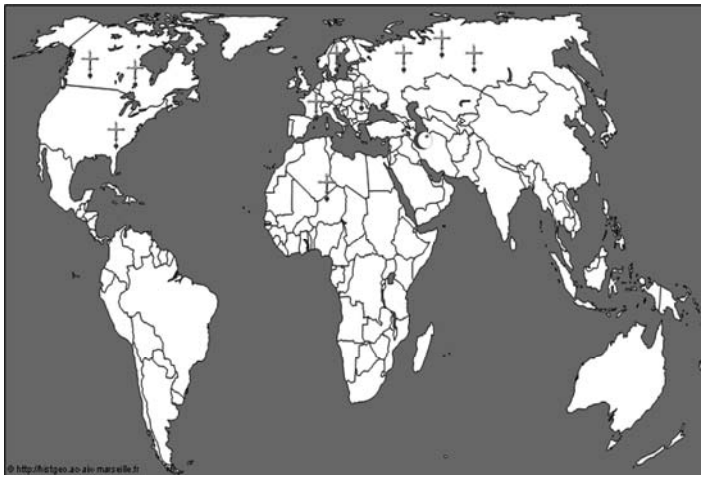
J'espère avoir montré ici l'existence d'une forme diffuse de culture « occidentale » qui n'apparaît que dans certains contextes énonciatifs. On peut donc parler de culture chrétienne et de culture occidentale contextualisées, c'est-à-dire n'apparaissant que lorsque le thème de l'islam est abordé. L'existence de cette culture est confirmée par le dispositif de *mental mapping*. Voici trois cartes produites dans différents collèges et se caractérisant par l'absence de l'islam en Europe :



[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]



[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]



[Berlin, Realschule Tempelhof, zone urbaine, milieu populaire]

Les trois cartes présentées ci-dessus ont été réalisées par des jeunes chrétiens dans des collèges multiculturels. L'absence de l'islam en Europe (et dans le monde pour la carte de la *Realschule* Tempelhof), montre bien l'existence d'une représentation de l'espace social caractérisée par l'absence de pluralité religieuse. L'hypothèse la plus crédible à ce phénomène est l'existence d'une forme diffuse de culture « occidentale », survalorisant le christianisme dans certains contextes précis. Cette culture n'est pas affirmative –je suis occidental ou je suis chrétien- mais plutôt négative –je ne suis pas musulman-. Ce constat interroge bien sûr la cohabitation de deux populations dont l'une exclut l'autre ou l'invisibilise[186].

2.2. La dimension confessionnelle de la connaissance sur le christianisme

Il existe une crise évidente de la socialisation chrétienne. En 2006, 65 % des catholiques estimaient important de fournir une éducation chrétienne à leurs enfants et, sur une classe d'âge, 25 % des enfants la reçoivent effectivement (sondage CSA, Le Monde des Religions, 2006[187]). Ce constat d'une chute statistique de la socialisation religieuse ne doit pas laisser place à une interprétation « pessimiste ». Il convient de regarder les chiffres le plus objectivement possible, 25 % d'une génération qui prend part au catéchisme catholique en France représentent un phénomène social significatif. En Allemagne, la chose diffère

[186] Nous constaterons dans le chapitre consacré à la pluralité que le phénomène inverse existe lui aussi. Certains jeunes musulmans se construisent à contrario une identité s'opposant aux autres « non musulmans », parfois définis comme chrétiens, parfois comme « occidentaux ».

[187] Il est difficile d'accéder au taux de catéchisation d'une classe d'âge. Le chiffre de 25 % avancé ici est issu d'un document de Mg Hérouard datant de 2010 (http://static.talkspirit.fr/men/media/Eveques.pdf, consulté le 02/12/2010). En 2000 dans le monde dossiers et documents, Danièle Hervieu-Léger donnait le chiffre de 35 % (Interview repris dans *Le Monde Dossiers et Documents*, n°285, mars 2000). On peut estimer que la réalité actuelle se situe entre ces deux chiffres.

sensiblement selon les *Länder*, et l'enseignement confessionnel au sein de l'école est une réalité pour 80 % des élèves du Baden-Württemberg et 26 % des élèves de 15 ans à Berlin[188]. Ce phénomène impacte directement le stock de connaissance sur le catholicisme des jeunes chrétiens et interroge l'existence, malgré l'exculturation, d'une culture chrétienne.

Signalons tout d'abord l'importance de l'enseignement confessionnel et du catéchisme dans le stock de connaissance sur le christianisme. Marjorie, élève alsacienne exprime clairement le parcours type d'une élève protestante pratiquante :

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
Marjorie : D'abord c'est ma mère qui m'a appris quand j'étais petite, après j'ai eu le droit à l'école du dimanche, après à l'église...et puis les cours de religion en primaire, cours de religion au collège et puis les cours de catéchisme et puis là je continue à aller à l'église parce que j'y crois quand même

Cette présentation d'un parcours « complet » de socialisation religieuse reste l'exception, un quart des élèves est toutefois passée par l'une où l'autre de ces phases. On constate du côté français comme du côté allemand que l'enseignement confessionnel (en Alsace et en Allemagne) et le catéchisme sont plus efficaces au niveau de la transmission de connaissance sur le christianisme que l'enseignement d'histoire. Cette efficacité possède une dimension subjective et objective. Subjectivement tout d'abord, lorsque les élèves fréquentent à la fois le cours confessionnel et le cours d'histoire, ils citent plus volontiers le cours confessionnel comme source de connaissance.

	Baden-Württemberg	Berlin	Brandenburg	Région parisienne	Alsace	Total
Médias	23,3%	17,7%	30,6%	21,7%	24,1%	23,6%
Ecole	37,2%	36,2%	37,1%	22,6%	18,5%	29,6%
Famille	18,6%	29,2%	21,0%	31,3%	25,1%	25,2%
Sources confessionelles	14,0%	7,7%	1,6%	14,8%	24,1%	12,8%
Amis	7,0%	9,2%	9,7%	9,6%	8,2%	8,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°16 : Source de connaissance sur les religions selon la région (Test du chi 2 significatif à 99 %) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif), redressement sur la région, n=276[189].

Les Français sont moins nombreux que les Allemands à considérer l'Ecole comme source de connaissance sur les religions. Nous reviendrons sur cette constatation surprenante

[188] Rappelons que l'enseignement confessionnel n'est pas obligatoire et qu'il s'ajoute à un cours d'éthique obligatoire. La fréquentation de l'enseignement confessionnel à Berlin ressemble à celle de l'Alsace : 70 % des élèves en primaire puis 12 % au lycée. Le sénat de Berlin fournit les statistiques de la fréquentation de l'enseignement confessionnel (http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/religion/). En revanche, je n'ai pas trouvé l'équivalent pour le Brandenburg, Land dans lequel l'enseignement est lui aussi facultatif.

[189] Je rappelle qu'effectuer un redressement sur une variable consiste à modifier la proportion de répondants de chaque modalité de la question. Afin de pallier à la différence d'effectifs régionaux de mon échantillon, j'ai appliqué un redressement aboutissant à un poids comparable de chaque région (soit 20% d'effectifs par région).

dans le chapitre consacré aux sources de connaissance. On peut simplement remarquer l'importance du catéchisme en Alsace et de l'école dans le Baden-Württemberg (qui propose justement des cours confessionnels). À Paris et à Berlin, aucune source ne semble ressortir particulièrement[190], l'enseignement confessionnel dans le cadre scolaire est en effet inexistant à Paris et marginal à Berlin. Les Français ne semblent pas affirmer l'importance de l'enseignement d'histoire dans leur stock de connaissance sur les religions. Plus encore, l'enseignement confessionnel n'est pas systématiquement déconsidéré, les élèves lui accordent une grande place parmi les sources de connaissance pertinentes sur le religieux. Outre cette dimension subjective, l'enseignement confessionnel est « objectivement » plus efficace que l'enseignement historique.

Les jeunes ayant été socialisés religieusement ont en effet généralement une meilleure connaissance du fait religieux chrétien que les autres jeunes. C'est ce que montre clairement l'enquête quantitative. En construisant une variable « score » (nombre de réponses exactes) à partir des réponses aux questions de connaissance du fait religieux chrétien, on obtient le tableau suivant[191] :

	0-12	13-18	19-24	24-35	Total
protestantisme	17,5%	25,0%	30,0%	27,5%	100,0%
catholicisme	20,6%	17,5%	38,1%	23,8%	100,0%
islam	36,1%	47,2%	13,9%	2,8%	100,0%
athéisme/agnosticisme	42,7%	32,0%	16,0%	9,3%	100,0%
Total	28,3%	28,3%	25,6%	17,7%	100,0%

Tableau n°17 : Variable « score christianisme » (Sur 39) selon la variable « appartenance religieuse ». (En gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du khi 2 significatif à 99 %, n=276).

Le tableau ci-dessus montre bien l'impact de la confession sur les connaissances. Les élèves catholiques et protestants ont un score de connaissance sur le christianisme plus élevé que leurs camarades musulmans, athées, agnostiques et d'autres religions. Le phénomène se précise d'autant plus si l'on prend en compte la formation religieuse :

[190] La pertinence de la famille en région parisienne s'explique par la forte proportion de musulmans dans cette région. Nous étudierons ce fait dans la partie consacrée à l'islam.

[191] La variable « score » christianisme a été obtenue à partir des questions sur Noël, l'Épiphanie, la Toussaint, la Pentecôte, Moïse, Saint-Paul, Luther, Marie, Calvin, Jésus, les rois mages, la tour de Babel, le déluge, l'Assomption, le miracle de Canaan, le Prêtre, le pasteur, le moine, le nom des quatre évangélistes, le nom du livre sacré des catholiques et le nom du livre sacré des protestants. Ce qui aboutit à un « score » maximum de 39 points. Le score maximum effectivement atteint dans mon échantillon est de 35. Rappelons qu'une variable score est construite en accordant à chaque modalité d'une variable un coefficient.

	Population globale (en %) (n=276)	Population chrétienne globale (en %) (n=143)	Population chrétienne ayant suivi une formation religieuse spécifique (en %) (n=99)
0-12	28,3	19,3	12,1
13-18	28,3	21,2	22,2
19-24	25,6	34,1	37,4
24-35	17,7	25,4	28,3
Total	100	100	100

Tableau n°18 Comparaison du score « christianisme » entre la population globale, la population chrétienne et la population ayant suivie une formation religieuse chrétienne.

On constate dans ce tableau que le fait d'être chrétien est un facteur important de connaissance sur le christianisme, le fait d'avoir fréquenté un enseignement confessionnel à l'école ou au catéchisme augmente encore plus le score de connaissance sur le christianisme. Ce constat relativise celui de l'exculturation cognitive que nous avons décrit ci-dessus. On peut en effet supposer que dans une société exculturé, le fait d'appartenir à la religion majoritaire, ne devrait pas constituer un facteur aussi prépondérant pour le stock de connaissance. Pour mieux comprendre cet apparent paradoxe, il faut revenir à l'enquête qualitative. On constate que les adolescents chrétiens replacent généralement les fêtes religieuses dans leurs dimensions vécues. La signification de Pâques est ainsi généralement mieux connue parce que reliée à une expérience individuelle. Cette expérience est à la fois spatiale –j'ai été à la messe- et temporelle –la période de Pâques est une succession d'évènement ritualisé-. C'est ce qu'exprime l'extrait suivant :

[Baden-Württemberg, Gymnasium Baden, Zone rurale, classe moyenne]
B.M. : Quelles significations ont les fêtes suivantes pour les chrétiens ? La première c'est Pâques ?
Konstantin : La crucifixion de Jésus
Patrick : Ils fêtent la résurrection de Jésus
Konstantin: [dédaigneux] C'est l'ascension
Elsa : Quoi ?
Konstantin: C'est là où Jésus va à Jérusalem
Elsa: A l'ascension il va dans le ciel
[Konstantin me regarde interrogateur]
B.M. : Me regarde pas comme ça, voit avec ton pote !
Konstantin (à Patrick) : Il va à Jérusalem non ? Il ressuscite lors de l'ascension du Christ non ?
Patrick: Pour l'ascension du christ il va au ciel
Konstantin: Oui, il se lève !
Patrick: Non ça s'est plus tard
Elsa: [Non
Patrick: Pâques c'est donc la résurrection ?
Konstantin: Non c'est la Pentecôte la résurrection
Patrick: Non c'est Pâques
(Les filles abondent dans le sens de Patrick)
Konstantin: Alors c'est quoi Pâques
Christian : C'est le deuil non ? (rire)
Katerin : En tous les cas la résurrection c'est à Pâques
Les deux autres filles : Oui
Konstantin: Et alors, il va quand à Jérusalem ?

Elsa: (lasse) Aucune idée
Konstantin: Il est crucifié le vendredi saint et… (hésitant) le dimanche des rameaux il va à… non (rire)
Elsa: Et le jeudi saint il y a le dernier repas

Cet extrait nous montre que la socialisation religieuse (ils ont tous choisi l'option « enseignement protestant ») ne permet pas tant l'évidence de la connaissance – les élèves confondent l'ascension et la résurrection – que l'inscription de la connaissance dans une temporalité : dimanche des Rameaux, jeudi saint, Vendredi saint... Cet ancrage du stock de connaissance dans la vie quotidienne de l'individu constitue l'une des pertinences qui différencient le jeune chrétien du jeune non chrétien. Sans annuler l'exculturation cognitive, le fait d'être chrétien et de suivre des enseignements religieux semble la ralentir.

L'analyse des entretiens, permet en outre de relativiser le poids de la confession dans l'acquisition de connaissances « confessantes ». Par « confessionnalisation » de la connaissance, j'entends l'activation d'une pertinence interprétative propre à une église par un jeune. Dire par exemple « Jésus est venu sauver le monde du pêché» est en ce sens une connaissance confessante. Voici deux extraits d'entretien exprimant « une connaissance confessante » :

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°3, zone urbaine, classe moyenne]

Andréas : Abraham, il habitait du côté de Mésopotamie et il y a Dieu qui lui dit "Ouais... Je te ferais une descendance"
Hélène : Aussi nombreuses que les étoiles
Andréas: Aussi nombreuses que les étoiles… Sa femme elle ne le croyait pas parce que par l'opération du Saint-Esprit elle a eu un fils... Et après lui il a traversé tout le désert et il est arrivé à l'actuelle Palestine... En Israël...
B.M. : Toi tu les sais d'où ?
Andréas: Catéchisme

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : La venue du messie ?
Pauline : Ben ça…ça dépend... Il [*Jésus*] est venu chez les juifs... Mais il n'est pas venu que pour les juifs non plus... Enfin...il est venu en disant qu'il était venu pour les juifs, mais aussi pour tous les païens... Pour réunir tous les peuples.

Pauline et Andréas, tous deux catholiques pratiquants, interprètent une connaissance à partir de leur croyance. Autrement dit la pertinence interprétative qui structure leurs connaissances sur le christianisme sont en partie déterminée par l'interprétation catholique de celle-ci. Il n'est pas question ici de distance critique. « L'opération du Saint-Esprit » et « la venue du Christ pour les païens » sont des connaissances vraisemblablement acquises dans un milieu confessionnel et retransmises avec ce prisme confessionnel.

Ce type de connaissance est l'exception chez les jeunes chrétiens, la majorité d'entre eux la « déconfessionnalise » en effet. On constate une certaine distance faite d'ironie et

d'indifférence envers les connaissances sur le christianisme chez les chrétiens, même ceux ayant fréquenté un enseignement confessionnel. Il y a donc bien « exculturation » : bien que l'on enseigne une connaissance « chrétienne » aux adolescents, ceux-ci n'en retiennent qu'une version « sécularisée ». Le phénomène de la « déconfessionnalisation » des connaissances est confirmé au sein même de l'enseignement confessionnel par le phénomène, bien connu depuis les travaux d'Isambert, de « sécularisation interne » du christianisme (Isambert, 1976[192]). J'ai par exemple constaté la pluralisation des connaissances transmises par l'enseignement scolaire confessionnel ou par le catéchisme. Pauline, dont nous venons d'entendre une version confessante de l'action de Jésus sur terre, m'explique par exemple sur l'animisme : « En fait c'est au catéchisme, on présente toutes les religions », cela est confirmé par Carine du collège Kléber en Alsace :

> [Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]
> Carine : [À propos de l'école et la religion] Nan, mais je pense que ça serait intéressant d'avoir des options...mais par exemple là on a une option religion, mais euh c'est quand même religion catholique bien qu'on parle de pas mal de religions différentes... On a fait plusieurs religions c'est quand même... enfin le nom de l'option c'est quand même religion catholique... Il pourrait y avoir des options où c'est justement sur toutes les religions parce qu'en général les professeurs de religions, ils ont des connaissances sur toutes les religions puisque... par leurs études... mais ça pourrait être un cours ou justement les gens qui ne seraient pas catholiques seraient plus euh...tentés de venir parce qu'en fait... On parle de la religion catholique un peu plus, mais euh... on parle aussi des autres religions et ça pourrait être ouvert à parler de toutes les religions comme ça il y aurait pas que des catholiques qui viendraient.

Carine exprime ici sa frustration que l'enseignement s'intitule « enseignement catholique », car cela empêcherait ses camarades non catholiques de le fréquenter. Cela serait d'autant plus dommage, nous dit-elle, qu'on y aborde toutes les religions[193]. Outre-Rhin le même phénomène est visible dans les programmes de l'enseignement confessionnel qui aborde généralement l'islam et le judaïsme[194]. Il existe donc un réel impact du catéchisme et

[192] Dans *Atheismus und religiöse Indifferenz*, les auteurs font remonter la sécularisation interne du protestantisme d'Allemagne de l'Est au 19e siècle. Ce constat permet de replacer dans une temporalité plus longue l'athéisme très diffusé dans le Brandenburg (Gärtner, Pollack, Wohlrab-Sahr, 2003, p. 19).

[193] Il est difficile de savoir quel crédit accorder à cette affirmation de Carine. Les programmes de l'enseignement confessionnels catholiques sont difficiles à obtenir et on peut imaginer qu'ils sont appliqués de manière fort différente selon les professeurs. Un certain nombre d'informateurs actifs dans ce milieu m'ont toutefois affirmé que l'enseignement protestant est « sécularisé » depuis une dizaine d'années alors que l'enseignement catholique conserve en majorité une dimension catéchistique.

[194] Concernant la sécularisation interne de l'enseignement confessionnel dans le Baden-Württemberg, je serais toutefois prudent. Ainsi, les programmes scolaires abordent l'islam et le judaïsme à partir du christianisme. C'est en comparant sa propre tradition à celle de l'autre religieux que l'élève chrétien du Baden-Württemberg est amené à comprendre l'islam et le judaïsme. On peut ainsi lire dans ces programmes que « *les connaissances des ressemblances et des différentes entre l'islam et e christianisme permet une compréhension mutuelle.* » (Bildungstandart für die Realschule, 2004, p. 30, trad. B.M.). Je mets en doute la possibilité réelle d'une compréhension de l'autre religieux à partir de sa propre sphère religieuse. Cela pose néanmoins de nombreuses questions sur l'interculturalité que nous traiterons en partie dans la conclusion de ce travail.

des cours confessionnels de religion sur le stock de connaissance. Il est difficile de jauger cet impact qui semble osciller entre connaissance sécularisée et connaissance confessante. Difficile donc de tirer une conclusion des indices apparemment paradoxaux qui émergent de l'analyse du stock de connaissance sur le christianisme. D'un côté, le phénomène de l'exculturation cognitive est un fait largement avéré. Effectivement, si le stock de connaissance sur le christianisme est relativement plus conséquent que celui sur l'islam ou plus encore sur les religions asiatiques, les pertinences qui l'organisent, ne font pas de ce thème une routine organisant la réalité comme on aurait pu se l'imaginer d'une société majoritairement chrétienne. Pourtant, il ne faudrait pas en tirer la conclusion d'une absence de spécificité chrétienne des sociétés françaises et allemandes. Il existe bien des indices d'une forme restreinte de culture chrétienne chez de nombreux jeunes français et allemands. Pour une minorité d'entre eux, une socialisation religieuse relativement classique engendre une pertinence spécifique du christianisme. Pour une autre partie des élèves, le christianisme est remplacé par une identité « occidentale » dans une version sécularisée de l'identité chrétienne et définit une partie de l'identité culturelle. Ce phénomène se cristallise dans le jeu d'altérisation réciproque entre jeunes musulmans et non-musulmans. On ne peut conclure à une forme latente de « choc des civilisations », forme qui reviendrait à essentialiser des phénomènes qui n'apparaissent que dans certains contextes thématiques – le voile par exemple –, mais il faut admettre l'existence d'une représentation conflictuelle de l'altérité religieuse s'exprimant dans un jeu de différenciation. « Je ne suis pas musulman/oriental » s'oppose à « je ne suis pas chrétien/occidental/français/allemand ». Ce phénomène reste néanmoins relativement marginal par rapport à celui de la popularisation.

3. La popularisation du christianisme

Par « popularisation », je cherche à décrire le phénomène de diffusion du marqueur religieux aux sphères non religieuses de la société et inversement la diffusion de marqueurs non religieux à la sphère religieuse (Knoblauch, 2009). Le religieux n'est plus où on le cherche habituellement, à la mosquée, la synagogue ou l'église, mais transcende à la fois la sphère privée/publique et sacrée/profane. Nous reviendrons sur cette théorie dans la dernière partie de ce travail, pour nous contenter à présent de décrire le phénomène de popularisation du christianisme dans le stock de connaissance des adolescents. En effet, au-delà de l'exculturation et de la présence d'une culture chrétienne sous-jacente, la popularisation du

christianisme atteint l'ensemble de la population et vient complexifier le constat d'une « disparition » du christianisme du système de pertinence des adolescents. Afin d'étudier cela, nous chercherons dans un premier temps à décrire les modalités de la popularisation et dans un deuxième temps nous aborderons l'exemple de Pâques qui nous permettra d'illustrer ce phénomène.

3.1. Chercher les connaissances où elles se trouvent, l'impact de la popularisation sur le stock de connaissance

Nous avons traité ci-dessus du phénomène d'exculturation cognitive et culturelle du christianisme. Nous avons abordé pour cela l'indifférenciation entre les trois confessions chrétiennes, l'insignifiance de la fête de la Pentecôte, le succès cognitif de la réincarnation effaçant la résurrection et l'effet de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance. Ces quatre signes de l'exculturation signalent avant tout la fin de l'évidence du christianisme dans le stock de connaissance, il ne signifie en aucun cas l'éviction de celui-ci du stock de connaissance. Le christianisme est toujours thématiquement et interprétativement pertinent. Il convient simplement d'accepter de le chercher non plus uniquement à partir des référents traditionnels (catéchisme, église, école), mais dans la vie quotidienne, les médias, dans la culture populaire majoritaire :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

[Sur la différence entre catholique et protestant]
Mahad : Mais c'est pas ça... Ils fêtent aussi la messe... La messe chez les protestants elle est normale alors que chez les catholiques ils font une grande grande fête et aussi le dimanche quand on va...enfin quand ils vont
Zahira : Quand on va ! ça va Mahad
Mahad : Mais nan je me mets à leur place... Quand ils vont je sais pas...à la messe ou un truc comme ça...euh ils sont normaux... Avec des...les protestants ils ont un truc en bois là... Les autres c'est des grandes chaises... Je sais pas moi
Elda : C'est juste sobre
B.M. : tu sais ça d'où ?
Elda : Dans la petite maison de la prairie [rire honteux]
[…]
Mahad : Voilà exactement
Zahira : Comme ils disent le vin ça signifie le sang et...
Satou : ...Le pain ça signifie le corps
B.M. : ça vous l'avez vu en histoire ?
Satou: Ouais un peu

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]

Erkan : C'est quoi les trucs où ils font comme ça [signe de bénédiction] avec un bâton ?
Marjorie : Ouais ! Les catholiques ils font comme ça avec un signe de croix... Je trouve ça morbide (rire). C'est vrai j'aime bien les trucs morbides... Mais ça j'aime pas... Mettre de l'eau sur un cercueil...
B.M. : Et toi tu as vu ça où ?
Erkan: Sur France 2 (rire) quand je regarde auto-moto après il y a la pub alors je mets France 2 et il y a ça...
B.M. : Ah ! Le dimanche il y a la messe
Marjorie: Ah c'est pourri
B.M. : Et ça t'intéresse ?
Erkan: Nan nan ...C'est pendant la pub
Aurel : (ironique) Ouais c'est en direct !
Erkan: Je sais pas il y a des musiques et tout (rire pendant toute la séquence)

Elda : le vin et tout c'était dans un sketch de Jamel Debouzze
Grégory : Ouais fumez ce shit c'est mes cheveux
Elda: [essaye de se souvenir des paroles du sketch de Djamel Debouzze] « S'ils auraient pas dit prenez ce vin c'est mon sang... S'il aurait dit fumez ce shit c'est mes cheveux... » et ben je sais plus quoi et tout... (rire)
B.M. : Je l'ai pas vu, mais on m'en a déjà parlé...

Les deux extraits précédents mettent en scène deux musulmans, Elda et Erckan qui développent une connaissance du christianisme grâce d'un côté à *La petite maison dans la prairie* et au sketch d'un humoriste français sur la transsubstantiation et de l'autre à l'émission la plus ancienne de la télévision française, *Le jour du seigneur*. Dans le premier cas Elda affirme connaître certaines différences entre catholiques et protestants, et particulièrement la sobriété des églises protestantes, grâce à la série américaine *La petite maison dans la prairie* qui donne à voir une famille de fermier américain du 19^{e} siècle. La référence religieuse y est omniprésente, symbolique biblique, prêche dominical, référence à Dieu. *La petite maison dans la prairie* ne constitue pourtant qu'une partie des centaines de séries américaines qui s'inspirent largement de la culture religieuse américaine. Cette omniprésence du christianisme américain dans les médias modèle largement les connaissances sur le christianisme des adolescents. On reviendra ultérieurement sur les difficultés rencontrées par les adolescents pour décoder le marqueur religieux, souvent implicite, dans ces séries.

En outre, la référence à l'humoriste Jamel Debouzze intéresse pour deux raisons particulières. D'une part, il s'agit d'un humoriste français d'origine maghrébine rencontrant un certain succès chez les jeunes de milieu populaire. D'autre part, cet humoriste n'hésite pas à faire référence à certains thèmes chrétiens dans ses sketchs. Ainsi, dans le sketch dont il est question dans l'extrait, l'humoriste se demande ce qu'il en aurait été si Jésus avait été un Arabe, aurait-il consommé du cannabis plutôt que du vin ? Le rapport ludique à la différence culturelle vin=occident et cannabis=orient s'adresse directement à une population capable d'apprécier et de comprendre ces distinctions culturelles. Accéder à l'humour de ce sketch nécessite effectivement un grand nombre de connaissances[195]. On peut ainsi s'étonner de retrouver l'allusion à l'eucharistie chez cet humoriste, je pense que l'on assiste ici simplement au déplacement d'un objet traditionnellement marqué comme religieux –l'eucharistie- à une sphère non religieuse –le *One Man Show* d'un humoriste-.

[195] Le sketch est issu du spectacle Jamel 100% Debbouze. Ce sketch semble avoir eu un certain retentissement chez les adolescents dans la mesure où il est cité dans trois entretiens différents.

Enfin, la référence au *Jour du Seigneur* peut faire sourire, tant elle paraît loin des préoccupations de ce jeune musulman strasbourgeois. Néanmoins, il est intéressant de constater que durant la publicité qui interrompt son magazine automobile, Erkan « zappe » sur *Le Jour du Seigneur,* ce qui lui permet de visionner une partie du rituel dominical catholique. Cette émission, pensée pour un public catholique, se retrouve ici face au regard d'un jeune musulman qui paraît y trouver un certain intérêt. Il s'agit ici du même phénomène de popularisation qui s'exprime néanmoins à l'envers, d'un objet marqué religieusement –une émission catholique-, on fait un objet de curiosité détaché de sa dimension « croyante ».

Da manière générale, les adolescents ne s'intéressent intentionnellement que très peu à la religion chrétienne, car leur intérêt est sollicité par de nombreux autres domaines non religieux. Pourtant, ces mêmes domaines sont à leur tour pénétrés par le religieux, par les symboles, les mythes et les rites religieux. Nous avons convoqué la diffusion télévisuelle, nous pourrions de même évoquer le rôle des jeux vidéo et du cinéma dans la diffusion d'une culture religieuse sur le christianisme. Mon hypothèse est donc que le développement du topos de la perte de culture religieuse des adolescents que nous avons décrypté dans la première partie de cette thèse s'appuie sur une conception traditionnelle de la religion. On cherche toujours le christianisme dans les institutions officielles et culturellement légitimes – église, école, famille, musée- alors qu'il s'est popularisé.

Parmi ces déplacements du christianisme d'un domaine institutionnel vers un domaine qui ne l'est pas, on peut signaler le développement d'une approche popularisée de l'ésotérisme chrétien. Un minimum d'éclaircissement est ici nécessaire. La notion d'ésotérisme est polysémique. D'un point de vue universitaire, Antoine Faivre a isolé six composantes de la pensée ésotérique occidentale moderne. Les quatre premières sont fondamentales et les deux dernières sont accessoires : il s'agit de la correspondance micro-macrocosme ; de la Nature conçue comme entité vivante ; du rôle de l'imagination ; de l'expérience de la transmutation intérieure ; d'une forme de concordance entre les diverses traditions ésotériques et religieuses ; et de la transmission de connaissance de maître à discipline (Faivre, 1992, p. 3-29). Si cette définition permet d'encadrer la recherche académique sur le sujet, elle peine à appréhender la montée de l'intérêt pour l'ésotérisme dans les sociétés occidentales[196]. En effet, d'un point de vue sociologique, l'ésotérisme est avant tout, pour reprendre un terme conçu par Jean-Pierre Laurant, un mot « autobus » : de

[196] Rappelons en effet qu'Antoine Faivre est spécialiste de l'ésotérisme chrétien du 17e siècle. Se pose dès lors la question de l'adaptation de sa définition au mouvement ésotérique contemporain.

nombreux individus acceptent de monter à son bord, sans toutefois se connaître et sans partager bien d'autres choses que la notion d'ésotérisme elle-même (Laurant, 1993, p. 8). Cette conception plus large de l'ésotérisme constituera le point de départ de ma réflexion. Déjà en 1971 Marcello Truzzi notait dans un article fondateur, la montée en puissance de l'intérêt pour l'ésotérisme. Il concluait ainsi son article sur cinq facteurs expliquant ce phénomène :

> « 1) l'augmentation générale de la population, 2) la désillusion envers les religions dominantes, 3) l'absence de crainte envers l'occulte et son usage 4) l'absence de sanction sociale contre ceux qui en font usage, 5) Le développement de la pertinence de l'occulte due à son succès actuel. J'insisterai sur le fait que je m'intéresse plus au caractère populaire [mass character] de l'occulte qu'à la minorité significative de ses partisans réellement impliqués [serious advocates]. » (Truzzi, 1971, p. 30, trad. B.M.).

L'ésotérisme, dans sa version chrétienne est aujourd'hui une sources d'inspiration majeures de la culture populaire et des médias qui la transmettent. Les jeux vidéo par exemple s'appuient largement sur cette « culture ésotérique » (Tiryakian, 1972). Les templiers (*Les chevaliers de Baphomet*, *Le secret du templier*), le satanisme (*Diablo, Bayonetta, Dante's inferno)*, l'exorcisme (*The Sim's, Drakengard, Calling*) sont autant de thèmes récurrents des imaginaires développés dans les jeux vidéos. Le jeu vidéo *Dante's inferno* plonge par exemple le joueur dans les cercles de l'enfer de la divine comédie de Dante. La campagne de publicité pour ce jeu vidéo s'appuie sur une parodie d'un jeu chrétien dans lequel les joueurs peuvent gagner des « points de grâce » en sonnant les cloches, priant, répétant le signe de croix (http://www.youtube.com/watch?v=nRMiRFJzIKA). La représentation du public des joueurs de jeu vidéo véhiculée par les concepteurs de cette campagne publicitaire est celle d'un public capable de reconnaître le marqueur religieux tout en prenant une distance ironique face à celui-ci. Il s'agit encore une fois d'une des spécificités du religieux popularisé : la dévalorisation du marqueur chrétien traditionnel et la valorisation du christianisme ésotérique représenté dans ce jeu par l'imaginaire sombre et satanique de l'enfer.

On pourrait citer la bande dessinée (*Corto Maltese, Chronique de la lune noire*[197]*)*, les romans (*Harry Potter* est un exemple évident), les jeux de rôle (François, 2009) et bien sûr le

[197] Stéphane François propose une étude du thème du paganisme dans la Bande dessinée. Son explication en terme de « retour du refoulé », proche des théories de Gilbert Durand, ne me convainc pas, il fait toutefois la preuve du développement de l'ésotérisme dans la bande dessinée.

cinéma (*L'exorciste*, *Benjamin Gate, le trésor des templiers, Constantine)*. Stéphane François parle en ce sens d'une « exotérisation de l'ésotérisme », c'est-à-dire d'une sortie de l'ésotérisme de la subculture dans laquelle il était contenu (*Ibid.*). L'exemple du Da Vinci Code est par exemple un thème redondant des entretiens, d'autant plus qu'une partie des entretiens a été réalisée en 2006, date de la sortie de l'adaptation cinématographique du roman de Dan Brown. Ainsi Michèle, protestante alsacienne pratiquante de milieu rural m'explique la signification de l'étoile de David à partir du sens ésotérique développé dans le best-seller : « Ouais ça c'est le calice qui représente la femme et ça l'homme [elle fait le geste des deux triangles qui se rejoignent] ». La popularisation s'appuie donc sur la fin du monopole du sens des églises traditionnelles. L'ésotérisme fournit justement un sens alternatif à un stock de connaissance extrêmement vaste[198].

Je ne critiquerai pas ce phénomène à l'image d'un certain nombre d'enquêtes qui font part d'une fascination morbide envers l'ésotérisme qui sévirait parmi les adolescents. Le satanisme est alors souvent évoqué comme mode d'investissement de cette fascination. L'ouvrage de Benoît Domergue, prêtre catholique, *Culture jeune et ésotérisme* défend une conception dramatisante des « ravages » du satanisme chez les jeunes (Domergue, 2007). La crainte d'une montée en puissance du satanisme semble pourtant largement surestimée. C'est ce que vient confirmer l'enquête d'Olivier Bobineau sur cet objet (Bobineau, 2008). La fascination pour l'ésotérisme, si elle existe bien, se vit plus sur un mode ludique que dans un engagement identitaire que supposerait l'adhésion au satanisme. C'est ce mode de connaissance qui fonde le rapport à l'ésotérisme de l'ensemble de la population et qui se retrouve à la télévision dans les émissions telles *Mystères* qui passionnent les adolescents. Voici par exemple ce que des adolescents berlinois disent d'une émission consacrée à l'hypnose :

> [Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Oui c'est intéressant, mais j'en avais jamais entendu parler, tu le sais d'où ?
> Orkan : J'ai vu une émission ou ils parlaient de ça. Elles étaient...elle avait la tête ailleurs
> Zymjie : Ouais elle était hypnotisée ou un truc comme ça
> Orkan : Oui, mais elle était encore consciente
> Neirus : Et ils lui ont demandé et elle a répondu « je suis Pierre, je suis dans une chambre »
> Zymjie : « J'étais dans cette ville, j'étais un homme ou un... »
> Ayub : En France il y a une église avec une femme
> Florian : Ouais un truc avec Galilée en France... Une vie après la mort... Ils l'ont hypnotisée
> Ayub : Il y avait un château et les gens étaient punis, ils ont envoyé une femme dedans et elle a affirmé qu'elle entendait des voix, des gens qui y ont habité... Leurs âmes...
> B.M. : Et tu en entendu parler ou ça ?
> Ayub : À la télé

198

L'étude de la Cène de Léonard de Vinci proposée dans le roman puis dans le film qui en est issu fait l'objet de nombreuses reprises. C'est en effet une des caractéristiques de la popularisation que de s'autoalimenter. Ainsi, l'analyse « ésotérique » du tableau de Léonard de Vinci a inspiré un grand nombre de productions médiatiques, telle la campagne de publicité pour la saison 6 de la série *Lost* en 2010 :

Figure n°18 : Campagne publicitaire pour le lancement de la 10e saison de la série Lost[199]

Cette série n'a apriori aucun rapport avec le christianisme, et encore moins avec le tableau de léonard de Vinci. Elle s'appuie cependant sur un scénario fait de « mystères » et d'ésotérisme qui trouve dans l'évocation de ce tableau une référence adéquate. La référence au christianisme en général et à l'ésotérisme chrétien en particulier permet de jouer « sur un double registre : celui de la provocation et celui du "déjà-vu", qui lui assure, dans un univers saturé de messages visuels, une efficacité accrue » (Saint Martin, 2006, p. 77).

Nous avons donc constaté que le phénomène de popularisation du religieux s'appuie sur le déplacement du marqueur religieux de sphères traditionnellement religieuses aux sphères profanes des médias. Nous avons de même constaté que le religieux se déplaçait des sphères institutionnelles –les églises- aux sphères non institutionnelles, l'ésotérisme, le New-Age. Nous allons à présent chercher à décrire ce processus dans les entretiens à partir du thème de « Pâques ».

[199] Téléchargé le 25/10/2010 sur http://www.excessif.com/serie-tv/actu-series/news/lost-nous-refait-le-coup-de-la-cene-du-christ-5623552-760.html. On ne compte d'ailleurs plus les réadaptations du tableau du maître italien dans la pop culture. Un aperçu intéressant est proposé ici : http://www.youtube.com/watch?v=N5WKYPmMwsA

3.2. Jésus et le lapin, étude d'une forme de concurrence cognitive

Le thème de Pâques se prête parfaitement à une étude de la popularisation du religieux. Il fait d'une part nécessairement partie des pertinences thématiques des adolescents qui sont en congés à cette période. Pâques fait d'autre part l'objet d'une riche tradition profane qui est diffusée autant dans la France laïque, dans les Länder allemands de tradition chrétienne que dans les Länder est-allemands. Le lapin de Pâques, les cloches, les œufs colorés ou en chocolat sont autant d'objets qui peuplent le stock de connaissance des adolescents sur la fête de Pâques. Mais de la mort et la résurrection de Jésus ou du lapin, qui l'emporte ? Quelle connaissance est la plus pertinente ? Voici deux longs extraits d'entretien qui nous permettront d'esquisser une réponse à ces questions :

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est quoi Pâques ?
Yassine : Moi je sais ils mangent des chocolats
Nassim : Les œufs ! (rire)
Amel : Ils mangent des chocolats
Yassine : On cache les œufs et il faut les chercher
B.M. : Mais les chrétiens ils font la fête des œufs c'est ça ?
Yassine : ouais
Amel : Mais pourquoi ils font ça ?
Yassine : Pour la poule pour la remercier des œufs
Augustin : Qu'elle nous fournit toute l'année
B.M. : Malheureusement, ce n'est pas ça... Je vais vous aider, ça a rapport avec la vie de Jésus
Amel: C'est la naissance
Yassine et Guillaume: Nan !
Amel: il est né le jour de Pâques
Guillaume : N'importe quoi il est né le jour de Noël… Mongol
Yassine: Nan je sais ! Parce qu'il est né dans un œuf de poule (rire)
Guillaume: Mais nan il est né dans une euh (il fait un mouvement de la main)
B.M. : une étable ?
Guillaume: Ouais et il y avait des poules
B.M. : Mais ça c'est Noël alors qu'est ce qui s'est passé à Pâques ?
Amel : Mais vous demandez ça à des musulmans ?
Guillaume: mais on est en France
Amel: Un indice ?
B.M. : Ok qu'est ce qui s'est passé dans sa vie d'important ?
Yassine : Il a été crucifié à côté d'une poule (rire)
Amel : parce qu'il aimait bien manger du chocolat

[Alsace, collège Racine, entretien n°3, zone rurale, milieu populaire]

Thomas : Christianisme, c'est celle qu'on connaît le mieux... Enfin je crois
Anton : c'est normal c'est nous
B.M. : Je vais vous donner deux fêtes chrétiennes et vous aller me dire ce qu'il s'y passe ok ? Première fête, Pâques
Christophe : c'est le lapin ! (rire)
Anton: Il est où l'œuf ?
B.M. : Et qu'est ce qu'il fait le lapin...
Anton: Attends ils ont pondu un lapin ce jour
Thomas: Attends... C'est Jésus qui ressuscite ce jour là nan ?
Christophe : nan...
Kevin : Nan, c'est la Pentecôte
Christophe : nan, nan, nan c'est... Noël c'est la naissance, Pâques c'est il me semble quand il est mort et trois jours après il est ressuscité nan ?
Thomas: nan...
Christophe : il y a un truc comme ça
Thomas: C'est un truc compliqué... Il y en a pas une autre parce que je les connais toutes sauf celle-là...
B.M. : Ouais, vous savez pas ? C'est sa naissance, sa mort, sa résurrection ?
Anton : Disons les trois...
Christophe : Sa résurrection
Thomas: Nan, il y a Jeudi saint, Vendredi saint...avant nan ?
Anton: Jeudi saint ?
Christophe : Jeudi saint si...
B.M. : Et vous vous pensez que c'est quoi ?
Anton : Je sais pas
Kevin : Quand il se fait crucifier nan ?
Anton : Vite un clou je glisse ! (rire)
B.M. : Ouais je sais pas
Christophe : ouais c'est quand il s'est fait clouer sur la croix.

Guillaume: Nan c'est le jour ou il a été trahi par Judas et il a été truc et il a fait le chemin de la croix
B.M. : Ouais c'est bien tu sais ça d'où ?
Guillaume: Parce qu'au Portugal j'ai fait son chemin
Yassine et Nassim: Ouais
Paulo : moi aussi
B.M. : Ah ouais t'es quoi ?

Kevin : Crucifier c'est pas pareil
Christophe : Clouer !
Kevin : Mais toi... Nan quand il se fait ressusciter c'est la Pentecôte nan ?
Thomas: ouais
B.M. : En fait Pâques
(la porte s'ouvre Brice entre et joue avec nous)
B.M. : On se demandait ce que c'était Pâques ? Toi tu sais ? Qu'est-ce qui se passe ?
Christophe : Mais c'est un intello en religion !
Brice : C'est dès que Dieu il est mort !
Christophe : Dieu ?
Brice : ouais, Jésus
Anton : (prend un accent arabe et dit quelque chose avec Jésus)
B.M. : Et c'est quoi la différence entre Dieu et Jésus ?
Christophe : Ben Dieu il est immortel
Anton : Jésus il est mortel
Thomas : Dieu c'est le père, Jésus c'est le fils
Christophe : Nan, Jésus c'est le fils qui a été envoyé par l'ange
Kevin : Dieu c'est le créateur des hommes... C'est ça hein ?

La comparaison de ces deux extraits nous intéresse à plusieurs titres. Ils mettent en scène des adolescents de deux milieux très différents. Le premier est issu d'un entretien dans une banlieue parisienne multiculturelle, le second est issu d'un entretien en Alsace rurale. Dans un premier temps, c'est bien le lapin et les œufs qui apparaissent interprétativement pertinents sur le thème de Pâques dans les deux entretiens. La pertinence de l'interprétation : « Pâques est la fête chrétienne de la résurrection de Jésus Christ », ne fonctionne que chez les jeunes ayant été socialisés religieusement. Ainsi, dans le premier entretien, mon intervention est nécessaire pour que Amel, Yassine et Guillaume connectent Pâques à la religion chrétienne. Dans le second entretien, les jeunes eux-mêmes, par l'intermédiaire de Thomas, font le lien entre Pâques et la résurrection. Une fois ce lien effectué, ces jeunes restent sur l'interprétation chrétienne de Pâques et ne reviennent plus à son interprétation profane. Dans l'entretien en banlieue parisienne, au contraire, même lorsque je propose l'interprétation chrétienne du thème, l'interprétation profane vient se superposer à l'interprétation chrétienne. C'est ce qui aboutit à l'interprétation humoristique de Yassine : « Pâques est la naissance de Jésus qui est lui-même né dans un œuf de poule ». Les interprétations profane et chrétienne sont ici fusionnées et dévoilent en plein jour l'une des dimensions de la popularisation, l'indissociation entre le sacré et le profane. Rire de Pâques interroge bien le sens accordé à une fête rituellement divisée entre un épisode triste -la mort de Jésus Christ et un épisode heureux– sa résurrection. Ce frottement entre les deux interprétations de la fête se laisse appréhender par une étude du rire provoqué par le thème « Pâques » :

[Berlin, Gesamtschule Martin Luther King, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Quelle est la signification de la fête de Pâques pour les chrétiens ?
Mehmet : Le lapin apporte des oeufs !
B.M. : Le lapin, ok, mais qu'est ce que cela a à voir avec le christianisme ?
René : Quelque chose avec Jésus non ? Il est mort ?
Daniel : Il a son anniversaire
B.M. : Il a un anniversaire Jésus ?
René: C'est pas Noël ?
Daniel: Pour Noël, il ressuscite
René: C'est l'ascension ça
Mehmet: L'ascension
B.M. : Alors c'est quoi Pâques ? Qu'est ce qui se passe avec Jésus ?
René: Il est ressuscité
Mehmet: Non c'est ce jour que le lapin a apporté des œufs à Jésus (rire)

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

Julien : Ben il y a des œufs...des poules qui sont venus avec lui [Jésus]... (gros rire) Et c'est pour ça qu'on mange !
B.M. : Qu'on mange du poulet à Pâques ?
Julien: Nan qu'on mange des œufs et tout à Pâques...
B.M. : D'accord il y avait des poules au moment ou il ressuscité...ça me plaît
Julien: Elles sont descendues du ciel avec lui
B.M. : Les poules sacrées du christ (gros rire) D'accord la résurrection... Et vous vous auriez dit quoi ?
Marine et Jenny : Pareil
Jenny : Mais il y avait pas des poules... Enfin je pense pas
Marine: Nan c'est sûr
B.M. : Alors c'est quoi Pâques ? La résurrection ?
Marine: Ouais

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

Mathieu : Ouais, je ne sais pas, mais en tout cas ils ont voulu appeler quelqu'un d'autre et le tombeau il était ouvert
G**eorges : Et il y avait le lapin dedans ! (rire)**

[Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]

Ayub : Les oeufs
Florian : J'ai pas compris la question
Neirus : Qu'est ce qu'on fait à Pâques
Hasred : On cache des oeufs
Orkan : On cache des hommes…Ben oui, il sont aussi des oeufs (rire long)
B.M. : C'est rigolo…Qu'est ce qui s'est passé avec Jésus
Neirus: Résurrection, réincarnation, ascension ?
Florian: Il se transforme en lapin…Aucune idée ? (rire long)
Zymjie : Jésus est un lapin (rire)

Mehmet, jeune alévi berlinois, affirme que le lapin de Pâques a apporté des œufs à Jésus ; Julien, juif parisien de milieu favorisé décrit la présence d'œufs lors de la résurrection de Jésus ; Georges, protestant alsacien de zone rurale, admet quant à lui la présence d'un lapin dans le tombeau de Jésus et Florian, athée berlinois, s'amuse à imaginer la transformation de Jésus en lapin. Chacun de ces adolescents de milieux et de religions différents développe le même type d'humour à partir de cette ambiguïté cognitive du thème de Pâques. On ne peut véritablement parler de « dissonance cognitive », car les adolescents savent qu'il s'agit de deux éléments issus de domaines différents, même s'ils ne peuvent pas expliquer ce que le lapin vient faire dans la fête chrétienne de Pâques[200]. Il s'agit moins d'un amalgame qu'un

[200] L'origine païenne des symboles du lapin et de l'œuf ne fait que peu de doute, ils viennent symboliser la fertilité et l'arrivée du printemps à la période de Pâques. Lorsque je demandais aux adolescents d'expliquer la juxtaposition de la fête chrétienne au symbole du lapin et de l'oeuf, seul l'un d'entre eux a esquissé une réponse.

exercice de réflexivité pour lequel les adolescents s'amusent à construire une interprétation réunissant les deux éléments en concurrence. Il s'agit plus d'une situation de concurrence cognitive que de dissonance cognitive (Bronner, 2003, p. 185[201]). Ce qui rend ces traits d'humour possibles et récurrents se trouve justement dans le processus de popularisation du religieux. C'est parce que le mode ludique est permis par ce phénomène que Pâques fait l'objet d'un grand nombre de plaisanteries. D'ailleurs, la concurrence n'a pas échappé aux scénaristes de séries américaines. La série parodique américaine *South Park* a ainsi diffusé un épisode thématisant cette ambiguïté cognitive[202]. L'un des personnages s'interroge ainsi sur le rapport entre le lapin de Pâques et la résurrection de Jésus-Christ. Interrogeant ses parents et un individu déguisé en lapin de Pâques il ne trouve aucune réponse convaincante. Il apprendra dans la suite de ce scénario parodiant le célèbre *Da Vinci Code*, l'existence d'une confrérie secrète protégeant un secret dérangeant : Saint Pierre était un lapin. Par conséquent, le pape devrait être un lapin. Suite à de multiples péripéties qui voient la chose confirmée par Jésus lui-même, un lapin se retrouve effectivement à la tête de l'Église catholique.

Figure n°19 : Scène de l'épisode «Le fantastique mystère de Pâques » de la série South Park parodiant La Cène de Léonard de Vinci.

Ce scénario me semble emblématique du mouvement de fond utilisant le fait religieux comme réserve narrative et symbolique. La dimension ludique et parodique est ici double puisque la série se réfère à la fois au *Da Vinci Code* dont on moque la théorie du complot, mais aussi l'église catholique qui fait l'objet d'une satire de Benoît XVI.

[201] Dans cette situation, deux interprétations possibles d'un même élément de connaissance rentrent en concurrence. Lorsque l'individu prend conscience de cette différence, il doit l'organiser de telle manière qu'elle devienne cohérente, en abandonnant l'une des deux ou en en construisant une interprétation ludique réconciliant ces deux interprétations provisoirement par exemple. Nous reviendrons ultérieurement sur la concurrence cognitive (cf. chapitre 9).

[202] Il s'agit de l'épisode cinq de la onzième saison de *South Park* : « Le fantastique mystère de Pâques ».

Concluons à présent ce chapitre sur le stock de connaissance sur le christianisme des adolescents. Il existe bien une forme d'exculturation cognitive et culturelle du christianisme. Une infime minorité d'adolescents seulement inscrit le patrimoine culturel chrétien dans leur système de pertinence. Cette exculturation ne se vit cependant pas sur un mode linéaire. Nous avons ainsi constaté l'existence d'une culture occidentale aux accents souvent chrétiens, à l'œuvre dans certains contextes thématiques, particulièrement l'islam. Il ne s'agit pas de tirer des conclusions alarmistes, mais simplement de constater les frictions qui apparaissent dans le processus de pluralisation des stocks de connaissance. L'exculturation culturelle se double donc bien d'une exculturation cognitive. Nous avons de même constaté que l'exculturation est le terreau sur lequel le phénomène de popularisation prend appui. Là où Danièle Hervieu-Léger s'arrête au constat de l'exculturation, je débuterai celui de la popularisation du religieux. Le christianisme n'occupe plus une place prépondérante dans la culture majoritaire des jeunes allemands et français, mais il s'immisce dans l'ensemble des sphères non religieuses, et particulièrement médiatiques de la société. En tant que gigantesque stock collectif de connaissance, le christianisme fait l'objet d'usage, de clin d'oeil, de détournements multiples qui nécessitent un stock minimum de connaissance sur le christianisme. On constate qu'une partie des adolescents sont capables de saisir la plus grande partie de ces références, mais qu'une autre partie d'entre eux se retrouve laissée pour compte dans ce phénomène d'exculturation. Il s'agit principalement des adolescents non socialisés religieusement. C'est ce double phénomène Exculturation et popularisation que nous avons cherché à résumer sur le schéma ci-dessous :

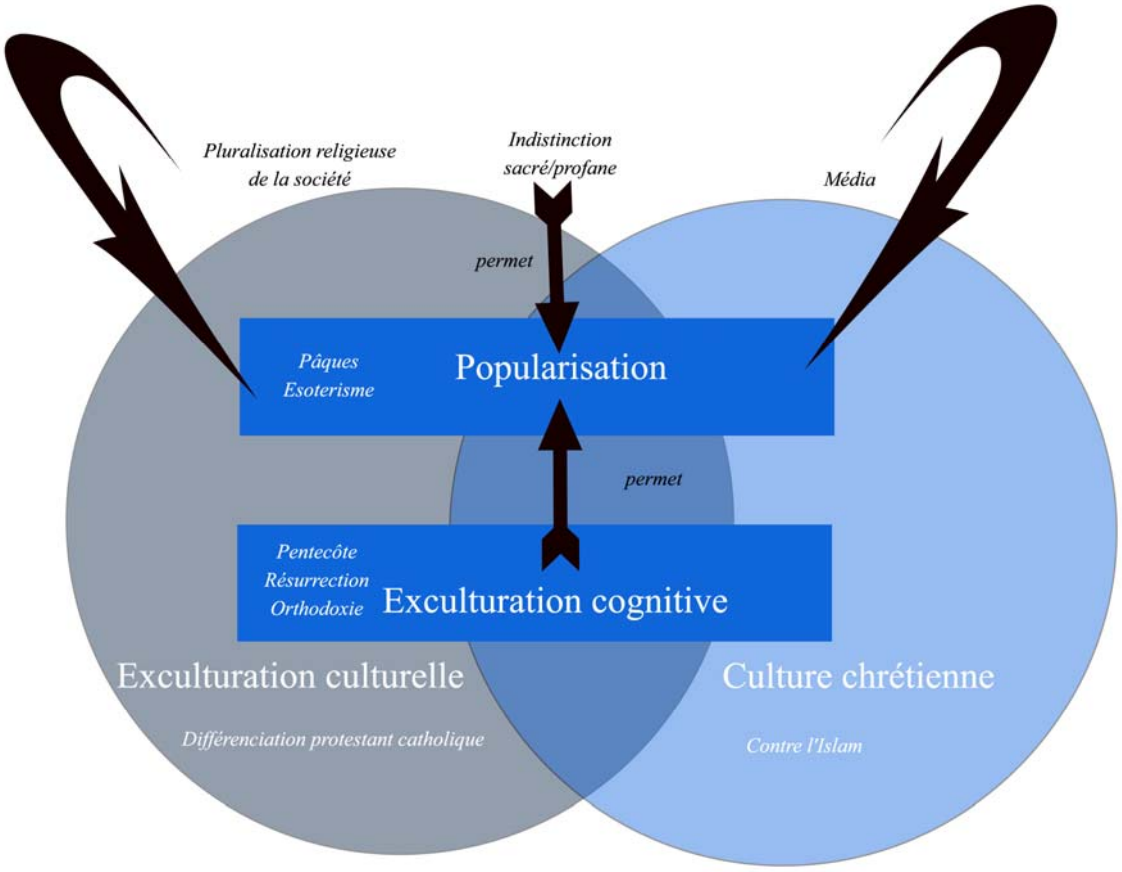


Figure n°20 : Schématisation des phénomènes à l'œuvre dans la construction d'un stock de connaissance sur le christianisme chez les jeunes Français et Allemands

Cinquième chapitre : le stock de connaissance sur le judaïsme : lorsque Moïse et Rabbi Jacob s'ignorent

Le judaïsme occupe une place extrêmement complexe dans les sociétés françaises et allemandes. À la fois victime d'une recrudescence de l'antisémitisme (Wieviorka, 2005) ou plus spécifiquement d'une nouvelle forme de judéophobie (Taguieff, 2002) et de l'amalgame Israël/judaïsme, la présence médiatique du judaïsme semble se concentrer sur ces aspects conflictuels ou sur la énième rediffusion du film français désormais culte « Rabbi Jacob ». Dans cet espace complexe où les rumeurs – les juifs ont détruit le *World Trade Center*[203]- et les faits objectifs – on a saccagé des tombes juives- occupent le devant de la scène, quelles formes de connaissances sont développées par les adolescents ?

En 1908, Georg Simmel publiait son *Exkurs über den Fremden* dans lequel il cherchait dans la figure du juif au Moyen-âge, la forme idéaltypique de l'étranger. Il affirmait alors que « l'étranger est un élément du groupe lui même, tout comme le pauvre et les divers "ennemis de l'intérieur", un élément dont la position interne et l'appartenance impliquent tout à la fois l'extériorité et l'opposition » (Simmel, [1908], 1979, p. 53-54). Les connaissances développées aujourd'hui par des adolescents reproduisent-elles cette conception du judaïsme ni tout à fait proche ni tout fait lointain ? Afin de répondre à cette question et plus généralement d'étudier les éléments présents dans le stock de connaissance sur le judaïsme, nous construirons notre présentation à partir d'un phénomène flagrant : la distinction entre le judaïsme biblique d'un côté et le judaïsme contemporain de l'autre. Nous finirons par aborder un point étonnant : la confusion entre l'islam et le judaïsme.

1. Le judaïsme par la Torah

Durant l'entretien ludique, je demandais aux adolescents s'ils pouvaient citer deux noms de personnages présents dans la Torah. Cette question, à priori très scolaire, fut l'occasion pour les jeunes d'activer un stock de connaissance important dévoilant un intérêt certain pour les récits présents dans ce livre :

[203] J'ai pu constater le relatif succès de la théorie du complot interprétant la destruction du World Trade Center par une alliance entre les juifs et le gouvernement américain, lors d'un projet d'initiation à l'anthropologie des religions en banlieue parisienne. Il fut extrêmement difficile de discuter avec deux jeunes musulmans refusant d'admettre qu'il est possible qu'ils se trompent. Je ne pense pas qu'il faille généraliser quant à la diffusion de cette théorie, toutefois elle s'insère dans le stock de connaissance sur le judaïsme d'une fraction des jeunes musulmans de milieu populaire. Je n'ai toutefois rencontré aucune confirmation à ce sujet dans les entretiens.

[Alsace, Collège Kandinsky, Zone urbaine, milieu favorisé]

Maureen : Moïse, il n'a pas sauvé le peuple juif de... Enfin **c'est lui qui a sorti le peuple de l'Égypte... Mais c'était les Hébreux... Et Abraham, je crois que c'est lui qui a voulu sacrifier son fils**
Claire : Isaac
Carine : Ouais
Claire : **Alors Isaac a eu douze fils qui ont formé les douze tribus d'Israël**
Maureen : [Douze tribus d'Israël
Claire : Donc Abraham, c'est le grand-père des douze tribus d'Israël en quelque sorte
Carine : C'est l'arrière grand-père... Je croyais qu'il y avait encore une génération entre
Maureen : Ouais, c'est Jacob
Carine : [Je croyais que c'était le fils d'Isaac
Maureen : Abraham il a eu Isaac et Isaac il a eu Jacob
Carine : **Voilà...nan Isaac il a eu un fils qui a eu ensuite les douze tribus d'Israël**
B.M. : Et ça, c'est des souvenirs de quoi ?
Maureen : Euh...**religion et histoire**
B.M. : Pareil ?
Alexandre : Ouais
B.M. : Et religion à l'école ou au caté ?
Maureen : Mmh... Je dirais plutôt caté
Claire : Moi c'est à l'école
Alexandre : [À l'école
Claire : Et puis le CP [1ère année de l'école primaire**]**

[Alsace, Collège Mitterrand, Zone urbaine, recrutement mixte]

Olivia : Ouais ! Moïse avait un bâton... Je raconte l'histoire ! Alors, il est parti chez le pharaon et tout... **Il avait un bâton**
Sidonie : **On a tous vu le dessin animé d'ailleurs**
Olivia : Oui ! **Avec la chanson de Maria Carey... Le Prince d'Égypte !** Il est trop bien ce film
Lucas : Oh putain je l'ai vu aussi ! Pourquoi je ne m'en souviens plus ?
Olivia : Oui et donc il se ramène avec son bâton
Chari : (choqué par le registre familier) Il se ramène ?
olivia : **Il dit au pharaon : « libérez le peuple c'est Dieu qui m'a dit de vous le dire » et lui il fait « non non non » et alors le bâton il devient un serpent... Après il voulait pas délivrer les hébreux alors il y a eu…**
Lucas : …les sept maux
Olivia : Attendez ! il y a eu les criquets
Sidonie : Ouais les criquets
Olivia : Le sang
Sidonie : Ouais l'eau en sang
Olivia : Ouais la mort du fils du pharaon
Sidonie : Ouais du premier-né
Olivia : Ouais de toutes les familles... Et il y en a encore deux ? Les grêlons ? Ou des grêles ?
Chari : C'est presque ça des cailloux
Alexis : Des grêlons
Olivia : Ouais voilà et le dernier ?
Chari : C'est quand les petits ils meurent... Il faut mettre du sang
Olivia : Nan on l'a déjà dit ça

[Brandenburg, Oberschule Fürstendorf, zone rurale, milieu populaire]

Jessy : Noé et…
B.M. : Oui
Elisabeth : L'arche de Noé
Jessy : Tu vois !
B.M. : Mais il a fait quoi Noé
Jessy : Noé, il a construit…
Elisabeth : …L'arche, sauvé les animaux, deux de chaque espèce, un mâle et une femelle…
Jessy : C'est ça, comme ça l'espèce est préservé et puis il a construit un immense bateau… L'arche de Noé
Elisabeth : Exactement car le déluge arrivait
Jessy : Parce qu'il voulait sauver les animaux
Laura : [les sauver
Elisabeth : Exactement
B.M. : Vous savez ça d'où ?
Jessy : Tout le monde le sait… C'est tout simplement une histoire qu'on entend depuis l'enfance…
Anne : Dans les livres pour enfants par

[Paris, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

Tracy : C'est facile
Pauline : Des personnages de l'Ancien Testament ? Ben oui... Euh... Moïse qui a descendu... À qui Dieu a donné les tables de la loi, qui a ouvert la mer Rouge, qui a sorti les juifs d'Is...d'Egypte
Tracy : Les Hébreux...
Pauline : Les Hébreux oui... Je sais pas s'il y a autre chose à dire ?
B.M. : Vous, vous êtes d'accord... Ça vous dit quelque chose Moïse ?
Hélène et Charlotte : (visiblement pas convaincues) Oui, oui
B.M. : Mais vous aviez oublié un peu ?
Charlotte : Oui...
Pauline : Et Abraham...
Hélène : Ah oui Abraham ça je sais...
B.M. : Et qu'est ce qu'il a fait ?
Hélène : euh (silence)... Abraham...
Tracy : Allez c'est fastoche !
Pauline : C'est Dieu qui euh… Abraham il était dans une religion polythéiste et euh Dieu il est venu... Il lui a dit qu'il n'y avait qu'un seul Dieu, qu'il l'avait choisi

exemple
Jessy : Moi j'avais un livre pour enfant avec un jouet

pour... enfin... pour croire en lui... Et qu'il aurait des descendants aussi nombreux que les étoiles du ciel...
B.M. : Quel souvenir ! T'as appris ça où ?
Pauline : Au catéchisme et aussi en cours... En cours...
Hélène : En cours ?
Pauline : Ouais en 5e
Hélène : en 5e... Ouais d'accord...
B.M. : Et vous, vous n'auriez pas pu dire qui ils étaient ?
Charlotte : Ben Moïse vite fait
Hélène : mais pas ce qu'ils ont fait
Charlotte : Voilà c'est ça
Hélène : Sauf pour la mer Rouge...
B.M. : La mer Rouge ? Pourquoi ça vous marque plus ? (silence)
Charlotte : Ben c'est une des plus grosses actions qu'il a faites donc...
Tracy : C'est clair ouvrir la mer Rouge comme il l'a fait... C'est...
B.M. : ça pète ?
Tracy : ouais si vous voulez...
(rire)
B.M. : Et vous avez vu ça quelque part ?
Tracy : ouais quand j'étais petite, je regardais « Mon imagerie de la Bible ». j'avais une Bible pour les enfants.
Charlotte : je crois que j'ai vu un film...

Ces trois extraits d'entretien montrent de manière générale l'existence d'un stock collectif de connaissance sur un certain nombre d'histoires bibliques. Ces histoires sont diffusées dans l'ensemble de la population et dans toutes les régions. L'histoire de Noé et de Moïse ont intégré le stock collectif de connaissance. En effet que ce soit auprès de jeunes filles athées dans le Brandenburg ou dans des collèges strasbourgeois à recrutement mixte et favorisé, tous les adolescents sont capables de raconter, avec un intérêt évident, ces récits de la Torah. On constate de même la multitude des sources de connaissance évoquées de l'arche de Noé *Playmobil* à l'école en passant par les superproductions de Walt Disney. Il convient à présent d'interroger ces résultats. En effet quelle typification organise ces connaissances ? Sont-elles réellement affichées comme « juives » ?

1.1 Moïse, Noé et Abraham sont-ils vraiment juifs ? Le judaïsme entre catéchisme, école et cinéma

1.1.1. Le judaïsme à l'école et au catéchisme : l'effacement de la judaïté

Les Hébreux sont abordés en classe de sixième en France. Les jeunes abordent ainsi la fondation du monothéisme et l'épopée de Moïse dans un chapitre nommé « le peuple de la Bible : les Hébreux ». Cette référence au peuple hébreu modèle en partie le stock de connaissance sur le judaïsme. En effet, rappelons que ce chapitre est le seul point du curriculum –exception faite de la Shoah- lors duquel les adolescents abordent le judaïsme. Pourtant, il n'est sémantiquement pas question de juif, mais d'Hébreux. Sans que cela ne soit historiquement faux, cette dichotomie juif/hébreux, provoque un certain nombre de confusions chez les jeunes français :

[Région parisienne, collège Montmirail, zone urbaine, milieu populaire]	[Alsace, collège Racine, entretien n°3, zone rurale, milieu populaire]	[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Ok, à quoi ce symbole vous fait penser [je leur montre l'étoile de David]	B.M. : Le mur des Lamentations c'est quelle religion ?	B.M. : Et pour vous à l'école on parle trop ou pas assez de religion ?
Earwin : Les Hébreux...	**Anton : Les Hébreux**	Grégory : Euh... Au collège on n'en parle pas du tout
Marwan : Et toi ?		Najim : pas du tout du tout du tout
Steeven : [ne semble pas savoir]		**Mahad : Si les Hébreux on a commencé en 6e, 5e on faisait hébreux, musulmans, catholiques.**
Marwan: Christianisme		**Grégory : Oui, mais on est pas hébreux alors...**
B.M. : ça te fait penser au christianisme ?		Mahad : Mais les autres années bon... mais à l'école on parle
Marwan: nan je rigole c'est les chinois		Najim : Carrément on a fait un chapitre d'une page
(l'autre équipe rigole)		Grégory : En primaire on en faisait plus de la religion en primaire on avait des cours de religion
Marwan: Toi tu dis les juifs alors ? (à Earwin)		
Earwin : Euh moi...moi j'ai des copains ils sont des religions, chacun ils ont des religions différentes. Ilan c'est un hébreu, Edgar c'est un musulman et moi je suis un catholique.		

Entre Earwin affirmant « l'hébraïté » de son camarade juif, Anton celui du mur des Lamentations et Mahad faisant un parallèle entre « les Hébreux, les musulmans et les catholiques », l'ambiguïté entre un peuple –les Hébreux- et une religion –le judaïsme- est évidente. Sans qu'il n'y ait d'erreurs historiques –Moïse et Abraham sont bien des Hébreux-, les adolescents transposent les connaissances acquises en histoire sur leur connaissance du judaïsme actuel. Dans la mesure où les professeurs d'histoire ne semblent pas faire le lien entre les Hébreux d'hier et les juifs d'aujourd'hui –ce que par ailleurs on ne leur demande pas-, le transfert de connaissance qu'ils effectuent aboutit à des affirmations amalgament un

peuple et une religion, sans que cela ne soit volontaire[204]. En insistant sur la dimension historique du judaïsme, l'école modèle donc les connaissances sur le judaïsme des adolescents, nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre conasacré à l'école. Quel rapport peut-on ainsi faire entre Moïse divisant les eaux de la mer Rouge et son voisin juif portant une kippa ? L'école n'est donc que peu convoquée comme source de connaissance pertinente sur le judaïsme par des adolescents qui n'en retiennent finalement que la dimension « biblique ». Les Hébreux ne sont pas tant des juifs qu'un peuple antique parmi d'autres. L'évidence de ce phénomène est renforcée par la constatation de l'absence d'un tel amalgame dans les entretiens allemands. Mireille Estivalezès aboutit aux mêmes conclusions lorsqu'elle affirme sur les programmes scolaires traitant du judaïsme :

> « Une autre difficulté est liée au fait que le judaïsme, dans l'enseignement secondaire, est singulièrement renvoyé à ses origines, au risque d'en favoriser une vision n'établissant aucun lien entre l'époque lointaine des Hébreux et le judaïsme d'aujourd'hui [...]. Par ailleurs, il existe, de façon générale, une certaine tendance à présenter le judaïsme comme une religion ritualiste, avec une insistance sur les pratiques religieuses. » (Estivalézes, 2005, p. 232).

Il ne faut toutefois pas surestimer le poids de l'école dans la constitution d'un stock de connaissance sur le judaïsme. Les adolescents ayant fréquenté le catéchisme, l'école coranique ou l'enseignement confessionnel scolaire (soit 70 % de l'effectif) préfèrent généralement s'y référer. Bien plus que l'école, cette connaissance confessionnelle est la référence première en ce qui concerne le judaïsme. Rien d'étonnant a priori dans ce phénomène, dans la mesure où le pentateuque juif constitue l'Ancien Testament chrétien et inspire une partie du Coran. Nous allons voir à présent en quoi la judaïté de la Torah en général et des personnages et récits qui la composent est voilée par l'interprétation confessionnelle, bien souvent implicite, de ces connaissances.

Deux types d'interprétation peuvent être distingués. La première concerne une minorité d'adolescents englobant ces personnages juifs dans une conception chrétienne ou islamique[205]. C'est par exemple le cas de Pauline, catholique pratiquante, qui affirme dans l'extrait ci-dessus que Dieu promet à Abraham « Qu'il aurait des descendants aussi nombreux que les étoiles du ciel... », cette citation presque exacte de la Bible prouve une relativement bonne connaissance du livre. La mention du « polythéisme » du même personnage va dans le

[204] On peut se demander si cet amalgame ne favroriserait pas celui, très répandu, entre Israël et le judaïsme.
[205] Concernant le christianisme, cela constitue bien évidemment le fondement de l'interprétation théologique de l'Ancien Testament, qui annonce la venue de Jésus Christ. A cet égard les jeunes chrétiens interprétant ainsi l'Ancien Testament, ne font que reproduire le discours théologique des Églises.

même sens et ajoute un jugement de valeur à l'encontre des religions polythéistes. Plus loin dans l'entretien elle affirme que « Jésus est venu chez les juifs... Mais il n'est pas venu "que" pour les juifs. » Cette affirmation achève de prouver l'existence d'une interprétation confessionnelle de l'Ancien Testament. On peut rappeler que les questions que je pose aux jeunes concernent explicitement le judaïsme et la Torah, non l'Ancien Testament, toutefois on peut supposer que Pauline, catholique pratiquante se réfère ici à l'interprétation chrétienne du Pentateuque . Dans le même ordre d'idée, certains musulmans connaissent les personnages de la Torah non pas en tant que juifs, mais en tant que musulmans apparaissant dans le Coran. Ces élèves musulmans du collège alsacien Picasso illustrent ce phénomène :

B.M. : Et comment il s'appelle [Allusion à Abraham] ?
Zahira : Ouais... Ibrahim
Najim : Je sais son fils comment il s'appelle ! Je sais son fils et son père
Zahira: Ismaïl ! non...
B.M. : Son fils s'appelle Isaac
Zahira: Isaac ?
Najim: Il en a deux nan ? C'était Ismaïl qu'il avait pris dans son rêve. C'était son fils Ismaïl

L'emploi des noms arabes signe dans cet extrait l'origine coranique de la connaissance de Najim et Zahira. On trouve de même à la fin de l'entretien l'interprétation coranique du sacrifice abrahamique qui voit le patriarche sacrifier Ismaël et non Isaac comme dans la Torah. Le système de pertinence de nombreux musulmans et de quelques chrétiens s'appuie sur une connaissance du judaïsme soumise à l'interprétation confessionnelle proposée par leur propre religion. Ce phénomène de traduction n'est pas étonnant puisqu'il constitue la base théologique de ces deux monothéismes qui s'appuient en partie sur la Torah.

Ce phénomène n'est toutefois pas majoritaire, il s'agit en effet de distinguer un deuxième type d'interprétation de la Torah. Pour de nombreux jeunes ayant fréquenté le catéchisme ou un enseignement islamique, les connaissances ne sont pas typifiées comme « juives », mais placées dans une zone indifférenciée se situant entre le judaïsme, le christianisme et l'islam :

[Baden-Wurttemberg, Gymnasium Baden, Zone rurale, classe moyenne]	[Alsace, collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]	Région parisienne, collège Marivaux, Entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : C'est quoi la Torah ? Konstantin : Les rouleaux ! Patrick : [les textes sacrés B.M. : mmh	B.M. : Pouvez-vous me citer deux personnages présents dans la Torah ? Noémie : Dans la Torah ?	Yassine : Moïse ! B.M. : Bien ! et il a fait quoi ? Amel : Il a séparé la mer en deux pour que...

Konstantin: Jésus a rompu le shabbat ou un truc comme ça	David : Allah... Allah (avec accent) Quentin1 : [La Torah c'est le truc qui se déroule là	Yassine: Mais n'importe quoi ! Ouais, en plus c'est vrai il a sauvé les chrétiens

Plus qu'une indifférenciation de type confessante –on amalgame le judaïsme avec sa propre religion- il s'agit d'une indifférenciation généralisée dans laquelle le judaïsme peut être confondu avec les deux autres monothéismes. David affirme par exemple que Allah se trouve dans la Torah et Yassine est persuadé que Moïse a sauvé les chrétiens. De manière générale, le judaïsme fait l'objet de nombreuses analogies avec les religions chrétiennes et musulmanes[206]. La Bar-Mitsva est ainsi une forme de *Jugendweihe* dans l'Allemagne de l'Est et de communion chez les jeunes chrétiens[207]. La Kippa est une sorte de foulard islamique pour les juifs, portée en signe de respect pour Dieu. Hanoukka est enfin présentée comme le Noël des juifs. Ce fonctionnement analogique n'est en lui-même pas erroné et permet aux adolescents de rapprocher un univers étranger et un univers connu. C'est le principe de la congruence des systèmes de pertinence développé par Schütz. Si ces analogies ne sont pas étonnantes, elles montrent toutefois que le judaïsme constitue bien un univers *étrange,* mais comparable, donc il n'est pas si éloigné du stock de connaissance routinier des adolescents. On retrouve ici l'affirmation de Simmel faisant du juif la figure de l'étranger à mi-chemin entre éloignement et proximité.

Nous pouvons donc affirmer que les adolescents ont sédimenté un certain nombre d'éléments de connaissance sur la Torah. Celle-ci n'est toutefois pas typifiée comme « livre sacré des juifs », mais soit en tant qu'objet commun à l'ensemble des monothéismes –sans en reconnaître l'origine juive–, soit en tant que référence religieuse juive, dépassée par les religions postérieures. Il est donc erroné de parler ici de connaissance sur le judaïsme, il faudrait plutôt parler de connaissances « issues du judaïsme ». Ce phénomène est confirmé dans l'enquête quantitative. Voici les résultats de la question « Pouvez vous relier Abraham à une religion ? » :

[206] Dans *Atlas t.i.*, le code « analogie à sa religion » est ainsi extrêmement corrélé à l'ensemble des codes touchants au judaïsme.

[207] La *Jugendweihe* est un rite de passage qui était fêté en Allemagne de l'est. Il célèbre le passage à l'adolescence des jeunes gens. Il est encore célébré dans certaines zones rurales des ex-Länder de l'est, ce qui explique qu'un jeune brandebourgeois ait proposé l'analogie *Jugendweihe*/Bar-mitsva dans un entretien.

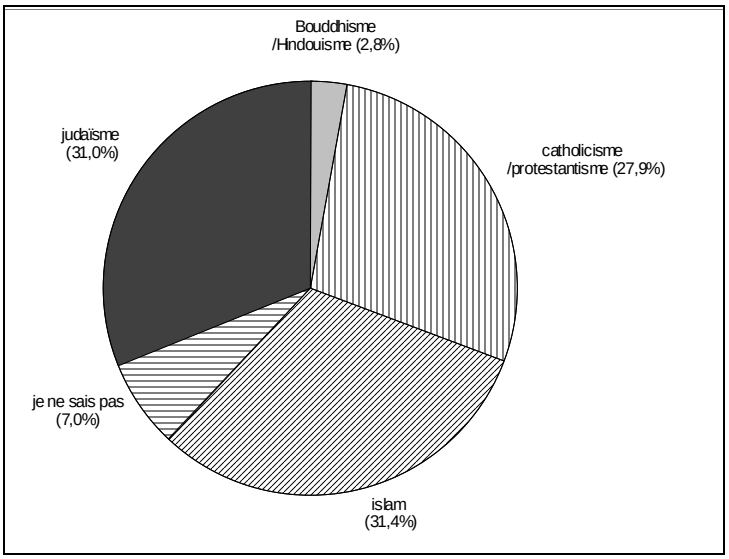


Figure n°21 : Représentation graphique de la modalité : « Pouvez-vous relier Abraham à une religion » (n=229)

27,9 % des adolescents typifient donc Abraham en tant que personnage chrétien, 31,4 % comme musulman et 31 % seulement comme juif. Si l'on croise ces réponses avec la religion déclarée des adolescents, une très forte corrélation apparaît:

	catholicisme et protestantisme	islam	judaïsme	Bouddhisme et Hindouisme	je ne sais pas	Total
protestantisme	41,7%	25,0%	28,6%	1,2%	3,6%	100,0%
catholicisme	36,6%	25,4%	28,2%	1,4%	8,5%	100,0%
athéisme/agnosticisme	16,2%	32,4%	32,4%	6,8%	12,2%	100,0%
islam	10,5%	50,0%	36,8%	0 %	2,6%	100,0%
Moyenne	28,8%	30,7%	30,7%	2,6%	7,1%	100,0%

Tableau n°19 : Réponse à la question sur la religion d'Abraham selon la religion d'appartenance (en colonne) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif), (Test du chi2 significatif à 99%, n=267).

L'influence de la confession sur le stock de connaissance est donc effective, les musulmans typifient majoritairement Abraham comme musulman, les chrétiens comme chrétien. La judaïté de Jésus est de la même façon peu reconnue :

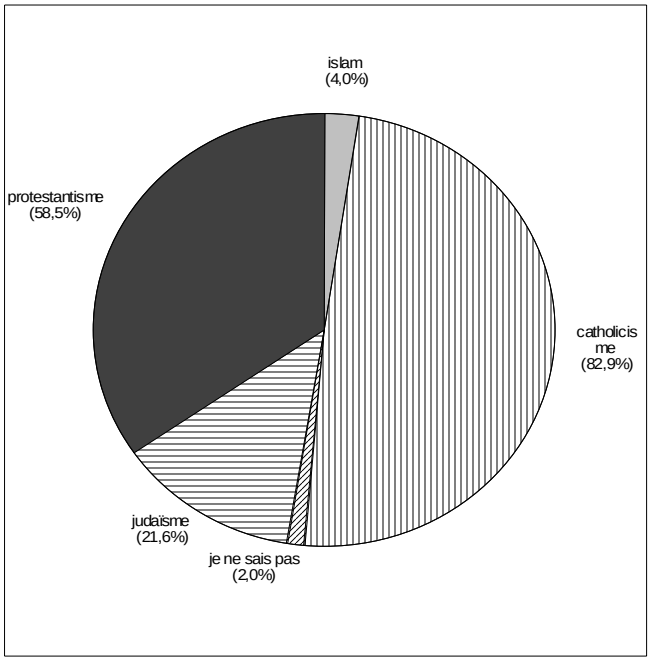


Figure n°22 : Représentation graphique de la modalité : « Pouvez-vous relier Jésus à une religion » (n=422)

S'agissant d'une question à choix multiple, les adolescents pouvaient cocher plusieurs cases, ils n'ont pourtant reconnu la judaïté de Jésus que dans 20 % des cas. Le judaïsme est donc moins bien connu que ce qu'aurait pu laisser croire une étude superficielle des entretiens. Les connaissances issues du judaïsme ne sont pas connues en tant que juives, mais soit en tant qu'hébraïques –pour les connaissances acquises à l'école française- soit en tant que chrétienne ou islamique –pour les connaissances confessionnelles-.

1.1.2. Les médias, seule source pertinente de connaissance sur le judaïsme ?

Si nous récapitulons, ni l'école française qui propose une conception historicisante du judaïsme, ni l'éducation confessionnelle qui intègre une partie du stock de connaissance juif au stock de connaissance proprement confessionnel, ne permettent aux jeunes de développer une connaissance pertinente du judaïsme en général et de la Torah en particulier. La seule source de connaissance qui semble permettre cela se trouve du côté des médias.

Il s'agit là d'une donnée étonnante, Moïse, Noé, David et Goliath ou Adam et Ève sont connus par les films et la télévision autant que par le catéchisme. Voici deux exemples qui viendront compléter les extraits cités en début de chapitre :

[Alsace, collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]

[Je lui demande de raconter l'histoire d'Adam et Ève]
Noémie : Adam et Ève, alors il a créé l'homme, mais vu qu'il s'ennuya, il a pris les côtes d'Adam et il a fait une femme, mais après il y avait un pommier, mais ils ont dit qu'il faut pas le manger. Tu sais c'est parce que c'est l'arbre sacré ou je sais pas quoi c'est dangereux et puis Adam…Nan Ève elle lui a dit au mec... Au mec [rire] nan Adam il voulait en manger et elle a dit nan et puis en fait il a quand même goûté et puis du coup ça lui est resté c'est la pomme d'Adam. C'est pourquoi vous chez les mecs il y en a plus que chez les madames
B.M. : Parce qu'elle est restée bloquée ?
Noémie: Ouais
Quentin : Il y a pas quelque chose comme quoi elle a conclu un pacte avec le diable ou je sais plus trop quoi ?
B.M. : Et t'as vu ça où ?
Quentin : Je sais plus c'était dans un film avec des mousquetaires.
Noémie: Les trois mousquetaires ?
Quentin : Nan c'était un autre film que, mais je sais plus.
Pierre : D' Artagnan ou je ne sais plus trop quoi [il s'agit du téléfilm *D'Artagnan et les trois mousquetaires]*

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Pouvez-vous me citer deux personnages présents dans la Torah ?
Georges : Deux personnages ? Je sais pas au hasard... Moïse vite fait
Aurélien : Ah ouais Moïse
B.M. : Ben ouais super idée il a fait quoi Moïse ?
Marvin : Il a ouvert la mer avec un bâton !
B.M. : Et il a fait quoi d'autre ?
Marvin: Il a écouté Dieu, donc il a sauvé plein de gens
Aurélien : Qu'est ce qu'il a fait encore ?
Georges : Il a conduit le peuple... Pas complètement, parce qu'il a crevé
Marvin : Il suit l'étoile non ?
Mathieu : Il a crevé...
Aurélien : C'était pas aussi un berger ?
B.M. : vous le connaissez d'où ?
Georges : Moïse ?
B.M. : Ouais
Marvin : tout le monde en a parlé... La mer elle était rouge et après il l'a refermé et après il a tué plein de monde...
Aurélien : Le film Moïse
B.M. : Les 10 commandements ?
Aurélien : Ouais...

Outre de nombreuses productions utilisant les récits bibliques de manière anecdotique, j'ai pu constater que le film *Les 10 commandements* -ainsi que la comédie musicale récente qui l'a réactualisée- et le dessin animé des studios Dreamworks *Le prince d'Égypte* constituent des références profondément ancrées dans le stock de connaissance sur les religions des adolescents. Ils connaissent mieux la version de l'histoire popularisée par ces films que le récit biblique lui-même. L'interprétation médiatique des récits modèle les connaissances des adolescents comme le confirme parfaitement le récit qu'en font les adolescents du collège Mitterrand cité en début de chapitre. La narration se fait à partir de la sélection et de l'interprétation opérées par les réalisateurs du *Prince d'Égypte*. Olivia retient en premier lieu la chanson de Maria Carey qui clôt le dessin animé et le bâton de Moïse qui occupe, encore plus que dans le récit biblique, une place centrale. Les connaissances sont dès lors marquées par le prisme de la « sensationnalité » qui constitue l'une des caractéristiques du discours cinématographique en particulier (Mpondo-Dicka, 1997) et de la société du spectacle en général (Debord, 1992), nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux médias. Les adolescents retiennent avant tout les épisodes extraordinaires narrés dans ces

récits. C'est ce qu'explique Charlotte et Hélène du collège Michelet lorsqu'elles affirment qu'elles n'ont retenu du récit de Moïse que le passage de la mer Rouge qui constitue selon elles « l'une des plus grosses actions qu'il ait faites ».

Nous concevons donc bien dans ce chapitre que les connaissances des jeunes sur la Torah s'inscrivent dans un stock de connaissance complexe dont la structure de pertinence oscille entre trois types d'interprétation : d'une part *l'obsolescence* de récits et des personnages de la Torah qui ne sont aucunement actualisés : la Torah, à l'image d'ailleurs de la Bible, est un recueil mythologique parmi d'autre ; d'autre part la *confessionnalité* de ces mêmes connaissances, perçues par le prisme de sa propre religion, voilant leur dimension juive ; enfin la *sensationnalité* de certains récits qui performent les connaissances et opère une sélection parmi les personnages les plus extraordinaires. Job n'a par exemple que peu de chance d'apparaître dans une production médiatique, tant ses lamentations ne cadrent pas dans l'objectif du divertissement.

1.2. Le problème du troisième Reich ? La question de la performativité de l'holocauste

Une autre dimension des connaissances sur le judaïsme qu'il convient de prendre en compte est la performativité de la Shoah sur les connaissances concernant le judaïsme. Cette dimension peut paraître paradoxale alors que je viens de souligner le phénomène d'historicisation des connaissances sur le judaïsme. L'un n'empêche pourtant pas l'autre. La place du nazisme dans l'appréhension du judaïsme est apparue évidente lors de l'analyse des connaissances sur l'étoile de David :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]	[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
Elda : Qu'est-ce qu'il a fait David ? Il a fait l'étoile Zahira : Ils l'ont appelé David parce que **c'était Hitler il voulait qu'on reconnaisse les juifs par rapport aux chrétiens** ils devaient porter une étoile […] **Najim : Ça c'est l'étoile de Hitler**	B.M. : Toi tu peux me dire autre chose sur cette étoile ? Vous l'avez déjà vu quelque part ? Magalie : euh ouais **Marvin : Sur des chars allemands (rire...) Nan c'est une croix allemande** Mathieu: Croix gammée ouais ! **Magalie: Nan dans les films de guerre comme ça** **Mathieu : Dans les cimetières !** **Marvin: Ariel Sharon il en avait une !**
[Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi-urbaine, recrutement mixte]	[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]

B.M.: Vous l'avez vu où ?
Cassandra : Je l'ai vu à l'école primaire, en sixième
Karina : Tous les juifs devaient…
Philipp : …porter un truc comme ça
Christine : [Je sais pas porter un truc comme ça
Karina: Non c'est pendant le temps de… entre 19…
Christine: Oui la seconde guerre mondiale (rire)
Karina: Tous les juifs ont été…
B.M.: Et vous l'avez vu ailleurs que durant la période nazie ?
Cassandra: On le voit dans les films d'époque
Karina: Ouais
Cassandra: Ouais comment s'appelle la fille connue ?
Karina: Anna Frank
Cassandra: C'est ça
Silas : c'est de nouveau la seconde guerre mondiale
Philipp : Oui
B.M.: Bien ! Vous l'avez vu ailleurs ce symbole ?
Philipp: Oui sur la bande de gaza
Silas: C'était sur le bouclier des guerriers de David
B.M.: Et comment s'appelle le pays avec ce symbole sur le drapeau ?
Philipp: Jérusalem
Silas: Heu…Israël
Philipp: Oui Israël

Audrey : Magen David...
Mathieu : Ah ouais chez les juifs
B.M. : Quoi ? Magen Davi
Audrey : David
B.M. : C'est qui exactement ?
Mathieu : C'est les juifs, ils avaient ça (se tape le cœur)
Victor : Quand ils étaient déportés...
Audrey : Une Magen David
B.M. : J'avais jamais entendu parler ...
Audrey : On le dit tout le temps ! Tous ceux qui sont juifs ils le...
B.M. : Et vous l'avez vu où ce symbole ? Vous l'avez vu quelque part
Audrey : Oui on le voit... Sur le drapeau israélien... On le voit sur la Torah...
B.M. : Et t'as déjà vu souvent la Torah ?
Audrey : Ben la Torah ? Je l'ai déjà vu sur un document...
B.M. : Et toi ?
Mathieu : Sur les étoiles juives des déportés
B.M. : Et vous avez des amis juifs ?
Mathieu : Oui !
Raphaël : Oh ben Oui
Audrey : Au collège il y a 80% de juifs...
Raphaël : 90 % il y en a partout

L'étoile de David est avant tout connue pour son emploi stigmatisant durant le troisième Reich. Ces quelques exemples nous permettent donc de replacer les connaissances sur le judaïsme dans le cadre de la shoah qui les imprègne. Largement traités par ce biais dans les écoles allemandes et françaises, les juifs sont souvent perçus comme les victimes du nazisme plus que comme membre d'une communauté de croyants ou d'un groupe ethnique. Les trois premiers extraits d'entretien montrent toutefois l'existence d'une frontière cognitive poreuse entre le troisième Reich d'une part et le symbole juif de l'autre. Dans le collège Racine, la première représentation qui apparaît à la vue de l'étoile de David est celle de chars allemands, l'amalgame entre la Seconde Guerre mondiale et ce symbole juif est complet, Marvin ne distingue pas dans cet exemple les victimes des bourreaux. Le même processus est à l'œuvre lorsque Najim parle de « l'étoile de Hitler ». Ces exemples montrent une fois encore que le judaïsme n'est pas connu dans ses spécificités religieuses, mais en tant qu'acteur de l'histoire politique récente. Entre le thème du juif-Hébreux et celui du juif-victime de la Shoah, il ne reste que peu de place pour celui du juif-croyant –nous verrons que les choses sont plus complexes dans la prochaine partie-. Il est intéressant de constater que ce phénomène n'est pas plus développé en Allemagne ou l'on pourrait s'attendre à ce que l'enseignement beaucoup plus poussé de l'histoire de la Shoah influence les connaissances de manière plus systématique.

Dans *La tentation antisémite,* Michel Wieviorka affirme « la fin de l'unicité de la Shoah » (Wieviorka, 2005, p. 406). Il montre que les adolescents ont conscience de l'existence d'autres génocides qui, pour un certain nombre d'entre eux, les concernent plus directement (traite des esclaves, Rwanda…). Selon lui la Shoah n'est plus *le* génocide, mais *un* génocide. On peut se demander si cette forte présence de la figure du juif victime de l'holocauste dans les connaissances des adolescents rejoint la constatation de Michel Wieviorka ou la contredit ? Les données peuvent être interprétées de deux façons. Soit on peut considérer la fusion entre le stock de connaissance sur le judaïsme d'une part et celui sur le troisième Reich de l'autre, comme le signe de la reconnaissance de la Shoah comme le « modèle » du génocide. Cela se répercuterait chez certains adolescents par une routinisation de cette connaissance qui -par la force de l'habitude que provoque cette routinisation- permettrait paradoxalement les amalgames que nous venons de voir. Contrairement à l'affirmation de Wieviorka donc, la Shoah paraît garder chez de nombreux adolescents le statut de paradigme de génocide à l'aune duquel tous les autres génocides sont appréhendés. Au contraire, nous pourrions postuler avec Michel Wieviorka que la reconnaissance de l'étoile de David non comme un symbole juif, mais comme un symbole illustrant la Seconde Guerre mondiale, s'intègre dans une forme de « folklorisation » de l'histoire de la Shoah. Dans cette hypothèse, l'histoire du génocide perpétré par les nazis serait en voie de banalisation, ce qui expliquerait, là aussi, les amalgames constatés dans mes données. Ces deux interprétations sont possibles et je pense que les données ne permettent pas de trancher pour l'une ou l'autre.

À rebours de ces constatations, on peut constater que l'insistance sur la Shoah paraît moins décisive dans les collèges accueillants une forte population juive. Au collège Saint-Exupéry, l'étoile de David est ainsi connue par son nom hébreu (*Magen David* : bouclier de David). Cette connaissance qui n'entraîne pas systématiquement une appréhension positive du judaïsme, nous y reviendrons, montre l'importance de l'expérience vécue de la pluralité dans la constitution du système de pertinence. Dans ce collège, le juif est un camarade avant d'être la victime du troisième Reich.

En outre, le nazisme ne performe pas l'ensemble des connaissances sur le judaïsme, il apparaît principalement lorsque le thème de l'étoile de David est abordé. Cela s'explique simplement par la multiplicité des représentations de l'étoile jaune dans les productions cinématographiques et dans les manuels scolaires. Une seule exception à ce cas mérite d'être citée. Il s'agit de l'existence d'une rumeur affirmant la judaïté de Hitler. Celle-ci existe historiquement depuis un certain temps et semble toujours connaître autant de succès. Il suffit

pour s'en convaincre de taper la question « Hitler est-il juif » sur *Google*. Cette rumeur a été exprimée par Zumjie, une jeune berlinoise d'origine kosovare, il est intéressant de la replacer dans son contexte. En effet, alors que je m'apprêtais à poser une question sur le judaïsme, avant même que je prenne la parole, Zumjie m'affirme qu'« Hitler était juif ». C'est donc pour elle une évidence et au niveau de la structure de pertinence de ses connaissances sur le judaïsme, cette religion est intimement liée au troisième Reich. Cette rumeur n'est pas partagée par ses camarades qui lui rétorquent qu'Hitler était Autrichien et qu'il a assassiné les juifs. Cette rumeur fait partie d'un ensemble de préjugés et de stéréotypes sur les juifs qui constituent une partie du stock de connaissance sur le judaïsme contemporain, ce que nous aborderons à présent.

2. Les connaissances sur le judaïsme contemporain entre stéréotype visuel et communautarisme

Nous venons de décrire les connaissances sur le judaïsme antique. Ces connaissances sont biaisées par le prisme confessionnel de l'enseignement confessionnel et par le prisme historicisant de l'école française. Ces connaissances sont toutefois contrebalancées par l'existence d'un stock parallèle de connaissance qui constitue le reflet inverse de ce premier, il s'agit des connaissances sur le judaïsme contemporain. Ces deux ensembles contradictoires de connaissances coexistent bien souvent chez le même individu, mais ne communiquent pas entre eux. Il n'existe toutefois pas une représentation unique du juif « contemporain », c'est ce que nous allons montrer à présent.

2.1. Folklore et étrangeté, le juif dans la ville et sur les écrans

S'il y a peu de juifs en France et en Allemagne, leur visibilité est une donnée évidente dans les entretiens. Rares sont les adolescents m'affirmant n'avoir jamais vu de juifs[208]. Deux types de « rencontres » peuvent être distinguées. La première est une rencontre par le biais d'un dispositif médiatique, la seconde est une rencontre face à face, c'est-à-dire vécue *hic et nunc*. Pour ce dernier type de rencontre encore faudrait-il différencier une rencontre avec interaction d'une rencontre sans interaction. On peut ainsi affirmer que rares sont les jeunes

[208] À l'exception notable d'adolescents brandebourgeois de l'Oberschule Fürstendorf qui m'affirme effectivement n'avoir jamais rencontré d'individu juif. Malgré l'intérêt porté par ces adolescents pour l'islam, ceux-ci ne perçoivent pas la présence du judaïsme dans leur région et dans leur pays. Leur stock de connaissance se construit donc en valorisant le peu de pluralité présente dans leur entourage (l'islam).

ayant discuté avec un juif. La rencontre s'arrête donc souvent à sa dimension visuelle, je vois un juif et j'en conclu par la logique du *et ainsi de suite* que tous les juifs sont à l'image de ce représentant. En effet, tout comme pour l'islam, les juifs sont visibles lorsqu'ils portent un signe extérieur de reconnaissance. De la simple kippa, aux costumes plus ostensibles des juifs orthodoxes, les jeunes voient généralement du judaïsme sa version la plus traditionnelle. Ce fait, appuyé par le faible nombre d'adolescents juifs scolarisés dans l'enseignement public[209], entraîne une connaissance extrêmement superficielle du judaïsme contemporain. Les réponses à la question « pourquoi les juifs portent-ils une kippa ? » illustrent ce phénomène :

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°1, zone urbaine, milieu favorisé]

Rolf : Ils ont des ronds sur la tête et des boucles trop cools. Et une barbe et un chapeau noir !
Bela : Ceux là sont orthodoxes

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]

Valentine : Pour cacher leur brushing et aussi... Pour que Dieu ne voie pas leurs pellicules...
Christopher : Pour pas que les cheveux tombent
Chloé : Pour être devant Dieu... Pour en quelque sorte être sanctifié
Valentine: En plus c'est en forme de croix au dessus je crois ?
Christopher: Nan il y en a ils ont écrit Nike au teepex

[Alsace, collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Vous avez déjà vu des juifs ? Il y en a dans le coin ?
Quentin : **nan, mais à Dürmenach il y en a... à Durmenach c'était une région ou il y avait beaucoup de juifs, mais pendant la Seconde Guerre mondiale, ils ont tous été déportés enfin bref**
Noémie : J'en ai vu... Au zoo d'Amnéville (rire)
Amélie : moi j'en ai vu un au Attac je crois
Quentin: Il y a un truc qui a brûlé c'était l'ancienne mosquée, ils l'ont transformé en…
Amélie : …moi dans un train une fois j'en ai vu
Quentin: Ouais moi aussi j'en ai déjà vu les juifs tu les reconnais facilement ils ont des longues barbes et un chapeau rond et bien large
David : et les blblblb [fait un geste de la main mimant les "papillotes"]
Quentin: Ouais les blblbl quoi (rire)

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

Alexis : Ben c'est le chapeau qu'ils ont là [montre l'arrière de la tête] (rire) Ben ouais ils l'ont toujours à l'arrière de la tête, mais il ne tombe pas en fait
Olivia : C'est normal il y a des barrettes
Sidonie : Il y a des pinces
Lucas : Ah ouais ? J'ai résolu le mystère alors [rire]
B.M. : Tu te demandais comment ça tenait ?
Lucas: Ouais
Alexis : Ouais moi aussi
Sidonie: Sauf s'ils ont une tête parfaite à la Aristide [un camarade de classe]
B.M. : Attendez pourquoi ils portent une kippa à votre avis?
Chari : Parce que pour pouvoir rentrer dans leur truc non ?
Sidonie : pour se couvrir la tête
Myriam : Pour cacher leur calvitie (rire) Nan c'est pas un truc euh...

[209] Joëlle Allouche Benayoun remarque que « pour la première fois dans l'histoire de la République, l'école République ne scolarise plus la majorité des enfants juifs. ». 40% des adolescents juifs sont ainsi scolarisés dans le public, 30 % dans l'enseignement privé juif et 30 % dans l'enseignement privé catholique (Willaime, Béraud, 2009, p 219).

La grande majorité des jeunes semble avoir déjà rencontré des juifs, la connaissance qu'ils en retirent est cependant visuelle et extrêmement superficielle. Deux preuves viennent étayer cette constatation : la première est qu'ils connaissent tous l'existence de la kippa, qu'ils savent à quoi elle ressemble – Christopher affirme même que certains l'agrémentent d'illustration réalisée au *teepex* – mais que très peu d'entre eux peuvent donner les raisons du port de la kippa. La deuxième preuve de la superficialité des connaissances sur le judaïsme contemporain est la distance ludique avec laquelle les jeunes traitent des juifs. En effet, ces extraits d'entretien sont marqués par le second degré et par l'humour avec lequel on parle de ces juifs qui portent la kippa. J'ai été étonné par la facilité avec laquelle ils plaisantaient – rarement méchamment – de ces signes religieux. Il me semble que le rire et la désinvolture sont des signes révélateurs des représentations sociales (cf. chapitre 11). Ici le rire vient confirmer l'étrangeté du judaïsme. Cette étrangeté n'est pas radicale, elle est une forme « d'altérité simple[210] », intrigante. Le rire est donc un signe traduisant la difficulté de donner du sens au judaïsme. On peut faire l'hypothèse que cette interprétation du judaïsme contemporain est renforcée par celle véhiculée dans les médias.

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]	[Brandenburg, Oberschule Fürstendorf, zone semi-urbaine, milieu populaire]
[Á propos de la Bar-mitsva]	[Á propos de la Bar-mitsva]
Christopher et Manon : Ouais	Laura : J'ai vu un film là dessus et c'était… Il y avait une courte description. D'une Bar-mitsva… En fin je crois que c'était une Bar-mitsva… Il devait …Comment s'appelle le livre ? La Torah ?
Valentine : Moi je connais ça de **Miss Fein, une nounou d'enfer !**	Jessy : La Torah
B.M. : C'est quoi ?	Laura : Il devait lire là dedans et puis après chanter quelque chose
Valentine : une série sur M6	B.M. : C'est quoi comme film ?
Christopher: Dans **Starsky et Hutch**	Laura : Je ne sais plus comment ça s'appelle… C'était un film d'amour un peu kitsch (*Liebesschnultz)* pour…(rire) C'était deux garçons qui étaient copains depuis l'enfance, l'un était juif et l'autre chrétien et ils essayaient toujours d'expliquer à l'autre sa religion mais ils se comprenaient pas.

[210] La notion « d'altérité simple » est issue de l'article psycholosiologique de Margarita Sanchez-Mazas et de Laurent Licata. Ces deux auteurs distinguent l'altérité simple qui se contente de différencier le « je » du « toi », de l'altérité radicale qui renvoie autrui à l'exclusivité de son altérité : il n'est *qu*'autre. (Sanchez Mazas, Licata, 2005, p. 14)

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

Zahira : Ça, tu l'as vu dans **Secret d'actualité**
Grégory : C'est une fête religieuse pour les enfants quand ils deviennent adolescents je crois ou un truc comme ça
B.M. : Et tu sais ça d'où ?
Grégory : [honteux] euh dans une série télé
Satou : Capital !
Zahira: Nan c'est quand ils deviennent des hommes
B.M. : Et il disait quoi dans **Secret d'actualité** là-dessus ?
Zahira: C'est que de faire une fête et que la mère elle devait couper les cheveux pour la dernière fois à son fils
Elda : Pour la dernière fois ?
Zahira : Ouais couper les cheveux... Elles devaient faire plein de choses
Elda : Mais ça veut dire il va plus se couper les cheveux ?
Zahira : Mais si
Satou : Mais quelqu'un d'autre
Elda : Ah ! et ils le mettent sur une chaise et ils le soulèvent...ça veut dire qu'ils sont heureux
B.M. : Et ça tu l'as vu d'où ?
Elda : D'un **sketch de Gad Elmaleh**

Les juifs sont certes présents dans la ville, mais mes entretiens montrent une visibilité médiatique bien plus conséquente. Si la grande majorité des adolescents ont déjà « vu » un juif, ou savent des choses sur les juifs d'aujourd'hui, c'est principalement grâce à leur visibilité médiatique. Le judaïsme occupe une place de choix dans le paysage médiatique et cinématographique en France. Ainsi, des films tels que *La Vérité si je mens*, *Coco*, *Rabbi Jacob* ou des séries comme *les Simpsons* ou *Miss Fine* proposent un scénario dont le centre et les ressorts dramatiques et comiques s'appuient sur le judaïsme. Bien d'autres films thématisent le judaïsme sans en faire le centre de leur intrigue, la référence à *Starsky et Hutch* en est un parfait exemple[211]. Les connaissances véhiculées par ces films et séries sont pourtant moins superficielles que celles qui se contentent d'une observation visuelle. Oscillant entre folklorisation et présentation *in situ* de la vie quotidienne de famille juive, les connaissances sur le judaïsme présentes dans ces productions font partie du stock de connaissance des adolescents. Le film Rabbi Jacob, impose ainsi une conception largement folklorique d'un judaïsme orthodoxe, mais permet dans le même temps aux jeunes de voir – souvent pour la première fois –, l'intérieur d'une synagogue ou le quotidien de personnages juifs qui s'avèrent finalement « des gens comme les autres ». Bien plus, les films et séries américains emploient moins le judaïsme pour les ressorts comiques qu'il permet que comme l'un des aspects du *melting-pot* américain[212]. Les juifs sont des individus comme les autres et sont thématisés

[211] Dans le film Starsky et Hutch, les deux héros se retrouvent dans la Bat-Mitsva organisée par le « méchant » qu'ils poursuivent. Déguisés en pantomime, les héros assistent à cet évènement qui prend une forme plutôt sécularisée.
[212] On reprend ici les propositions de Éric Macé qui dans son analyse des productions télévisuelle montre bien, à la suite d'Edgar Morin, le jeu qui existe entre les représentations sociales dans une société et leurs répercussions

comme tels. Il n'en reste pas moins qu'ici encore, le judaïsme est un thème qui fait rire. Il faudrait approfondir l'enquête pour pouvoir véritablement juger des effets de cette médiatisation du judaïsme sur le stock de connaissance des adolescents. Comme nous l'avions constaté pour la connaissance sur la Torah, ces derniers ne retiennent-ils que la dimension « sensationnelle » ou comique du judaïsme ? Où s'agit-il véritablement d'une connaissance intime du judaïsme contemporain ? Je fais l'hypothèse que la diffusion du judaïsme dans la culture populaire permet à la fois de diminuer certains préjugés et stéréotypes visuels qui font partie, nous l'avons vu, du stock de connaissance sur le judaïsme, mais qu'elle fait apparaître dans le même temps de nouvelles formes de représentations dont celle, par exemple, du juif sépharade gouailleur véhiculé par le film *La Vérité si je mens*. Cette diffusion, régie par l'impératif du divertissement, développe du même coup des connaissances reproduisant l'humour et la dérision des sources d'où elles sont issues. L'image du juif « croisé dans la rue » en est affectée. On constate donc une influence des sources médiatiques de connaissance sur les structures de pertinence permettant d'interpréter une rencontre fortuite au coin d'une rue par exemple.

2.2. Repli communautariste et religion traditionaliste, images du judaïsme contemporain

Le thème du communautarisme juif n'apparaît que dans le discours d'adolescents vivant au contact de juifs. Il n'est absolument pas pertinent chez les jeunes de milieu rural par exemple et concerne de même principalement la France et non l'Allemagne[213]. La question du communautarisme est thématisée sous deux formes différentes : une version faible qui fait du judaïsme une religion traditionaliste et une version forte qui fait du judaïsme une religion repliée sur elle-même. Les données montrent que les jeunes activant le thème du communautarisme affirment généralement l'avoir vécu et sont extrêmement critiques par rapport à celui-ci. Pour certains d'entre eux, l'ensemble du stock de connaissance sur le judaïsme se structure à partir de cette expérience. Ce fut principalement le cas au collège

dans les productions médiatiques. La différence de traitement du judaïsme aux États-Unis et en France me semble répercuter une différence de représentations entre ces deux sociétés (Mace, 2001).

[213] Concernant la différence dans l'appréhension du judaïsme en France et en Allemagne, nous pouvons isoler deux facteurs. Le premier est quantitatif, pour des raisons historiques, il y a moins de juifs en Allemagne qu'en France. On compte ainsi environ 600 000 juifs en France contre 110 000 en Allemagne (chiffre allemand : http://de.statista.com ; chiffre français : Lamine, 2010, p. 715). Le second facteur est idéologique et vient du traitement du communautarisme dans chacun des pays. Nous reviendrons sur ce point dans la partie sur la pluralité religieuse.

Saint-Exupéry dans le 12e arrondissement parisien dans lequel j'ai réalisé trois entretiens. Ce collège accueille une forte population juive, dont le comportement semble attirer les foudres de leurs camarades non-juifs. Le thème du repli communautaire est néanmoins constaté de manière plus large :

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

Justin : Ben tout à l'heure j'ai entendu truc qui disait qu'il y avait pas beaucoup de musulmans à Michelet. C'est vrai, enfin c'est pas écrit sur la tête des gens... Après j'ai des amis juifs, musulmans, dès fois on en parle... Maintenant j'essaye d'éviter le sujet parce que ça peu... J'ai des amis qui ont des positions bien arrêtées et parfois ça peut dégénérer un peu
B.M. : Par exemple ?
Justin : J'ai une amie juive qui disait qu'elle ne pourrait jamais sortir avec un musulman et ça a un peu coincé...
B.M. : T'as essayé de la convaincre ?
Justin : Ouais voilà, que c'était pas nécessaire, que c'était pas primordial... **Parce qu'elle est un peu enfermée dans le cliché : les musulmans détestent les juifs.**

[Région parisienne, collège Sati, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Et ça pose des problèmes qu'il y ait plusieurs religions différentes en France ?
Aykut : Si des fois il y a des problèmes...
Fatoumata : Par exemple dans le 19e il y a de plus en plus de juifs... Et après ça ils ne s'entendent pas tout le temps avec... les autres... Les musulmans...
Aykut : Mais les juifs ils insultent et tout...
Fatou : Mais les musulmans aussi ils insultent...
Aykut : Ouais mais ils insultent et après...
Fatoumata : Ouais mais ils s'aiment pas c'est tout

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Vous vous avez déjà rencontré des histoires comme ça ?
Satou et Elda : Ouais
Satou : Les juifs et les musulmans qui se battent
B.M. : Ici en France ?
Satou : Nan
Zahira : En Israël
Satou : Ou à Paris dans le 19e où il y a tout plein de juifs qui se font agresser
Zahira : Les juifs ils sont tout seuls
Satou : mais ils cherchent aussi
Zahira : Les juifs ils sont tout seuls à part, ils vivent pas euh... Je connais un juif qui vit seul
Satou : Ah ouais ? Qui ?
Zahira : il s'appelle Assm... Il a un de ces noms on dirait un joueur de foot.
B.M. : C'est quoi alors les juifs ils sont tout seuls ? J'ai pas compris ?
Zahira : Ils habitent pas
Satou : Isolés dès fois dans leur quartier
Zahira : Dans leur quartier c'est que des juifs
Satou : Parce que je sais pas ils ont peur on dirait
Zahira : parce que vous savez c'est où l'hôpital ? Centre Clemenceau
Satou : ouais vers...euh... Qu'est ce que tu racontes ?
Zahira : Si là-bas il y a que des juifs, mais je sais pas c'est où ?
Elda : Mais les juifs ils veulent se regrouper, ils se

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]

B.M. : Est-ce que c'est un sujet... est-ce que ça vous arrive de parler religion avec vos potes ?
Audrey : Ouais ça m'arrive, surtout quand on parle de garçon en fait...
B.M. : Ouais ?
Audrey : Ouais parce qu'en fait la plupart du temps, c'est quand je parle de copines juives... Et en fait elles disent qu'elles ne peuvent pas se marier avec un arabe par rapport à la religion... Même si c'est pas marqué dans la religion, elles peuvent pas se marier avec un arabe... Déjà de un parce que... par rapport au nom... donc euh…et par rapport au choix du mariage... Parce que dans la religion musulmane apparemment on prend le nom de l'homme et...je sais plus quoi d'autre...
B.M. : Et toi ?
Jules : Euh... Oui... Pas avec mes potes... mais ça m'est déjà arrivé, avec des filles de leur demander ?
B.M. : Parce que tu veux draguer ?
Jules : Nan, pas du tout... Parce qu'elles aiment parler de leurs petits copains, et je leurs demandaient s'ils sont juifs

regroupent c'est leur problème

Satou : il y a des endroits... Il y a un endroit près de la synagogue ou des fois il y a plein de juifs ils habitent presque tous...

B.M. : ...Ça c'est dérangeant ?

Satou : Ben

Elda : Non

Zahira : Et ils laissent pas rentrer les autres

Elda : C'est dommage qu'ils laissent pas rentrer, mais...

Satou : D'un côté, pourquoi ils ne veulent pas se mélanger aux autres et d'un côté voilà s'ils veulent rester ensemble pour qu'ils soient bien

Elda : S'ils veulent pas se mélanger aux autres, c'est leur problème, mais s'ils interdisent aux gens de venir à cet endroit alors que c'est une place publique

Satou : C'est quand même pas bien

Zahira : il y en a que je connais ils voulaient aller à la synagogue ils ont dit nan t'as pas le droit tout ça. **Est ce que tu fais exprès de les choisir de la même religion...** Voilà c'est indiscret je sais, mais je voulais savoir si elles choisissaient leurs copains dans la même religion...

B.M. : Mais ça vous intéresse la religion ?

Audrey : Moi je trouve ça trop débile...

Jules: (la coupe) Quoi ! la religion ?

Audrey : Nan, mais qu'on y prête autant d'importance à notre âge... C'est du gros n'importe quoi en fait... La mentalité elle sort principalement des parents et tout... Je trouve que la religion... Qu'elle pense déjà « je ne me marierais jamais avec un arabe » c'est...

Voici donc quatre extraits d'entretiens issus de quatre collèges différents dans lesquels des jeunes, non juifs, traitent du thème du communautarisme chez les juifs. Tous ces jeunes racontent une expérience vécue mettant en scène un « communautarisme juif ». On constate qu'une déclinaison récurrente de ce thème concerne un autre thème cher aux adolescents : l'amour. Le communautarisme est critiqué, car, se pliant aux règles de l'endogamie, il empêche de réaliser « l'idéologie de l'amour libre[214] ». De manière plus générale, les adolescents s'interrogent sur ce qu'ils interprètent comme une vie communautaire de la part de leurs camarades juifs. La majorité des jeunes critique ce phénomène, ils ne sont toutefois jamais univoques et font preuves d'une certaine réflexivité. C'est ce que Satou, élève au collège Picasso, résume parfaitement : « D'un côté pourquoi ils veulent pas se mélanger aux autres ? Et d'un côté voilà, s'ils veulent rester ensemble pour qu'ils soient bien ». Cette interrogation va au-delà d'un discours politiquement correct ajusté au sociologue. Les jeunes semblent désarmés face à cela, ce qui pousse certains d'entre eux, et particulièrement Audrey, à lui donner du sens en invoquant les poncifs antisémites :

Audrey : Mais si c'est un juif on pense déjà que c'est une victime... (rire) Nan, mais c'est vrai, c'est des clichés... C'est vrai... Même moi personnellement sans être raciste, quand je fais « oh c'est un feuj »... Forcément c'est une pauvre victime... Sincèrement moi je le pense

Matthieu : (rire gêné)

Audrey : c'est pas que je suis raciste mais quand on voit un juif on fait « ouais lui » pardon pour le gros mot, « c'est une pédale...genre une petite baltringue »

Matthieu : Ah bon ?

Audrey : il a du fric, il peut se saper... mais sinon quand il faut se taper ils sont plus là...

Matthieu : Mais ils sont pas tous riches...

[214] Sur « l'impératif amoureux » en modernité, nous renvoyons aux différentes études de Jean-Claude Kaufmann, dont *La femme seule et le prince charmant. Enquête sur la vie en solo* (Kaufmann, 1999) et à l'étude de Michel Bozon et de François Héran intitulée *La formation du couple* (Bozon, Héran, 2006).

Audrey : C'est un cliché que moi j'ai... Que tout le monde a et que j assume...

Ce type de discours antisémite est extrêmement rare, mais montre à quel point certains jeunes ont des difficultés à comprendre ce qu'ils ressentent comme du communautarisme. De manière plus modérée, Maureen, élève au collège Kandinsky, explique que certains juifs lui paraissent peu tolérants, expérience qu'elle raconte avoir réalisée en se promenant en uniforme de scout catholique dans un quartier strasbourgeois accueillant une forte communauté juive :

Maureen : Ben c'est pas... Je pense que dans chaque religion... Comme dans la religion catholique... Dans chaque religion il y a des personnes qui pratiquent leur religion, mais qui sont tolérantes vis-à-vis des autres religions et qu'il y a des personnes qui sont pas du tout tolérantes quoi... Par exemple... Enfin chez les catholiques ça existe chez les musulmans... Bon j'ai pas d'exemple concret, mais par exemple chez les juifs... Enfin dans le quartier moi j'ai... Les parents de ma copine ils sont super ouverts et tout... Enfin relax quoi il n'y a pas de soucis là-dessus alors qu'il y en a qui... dans la rue... Voilà quoi... Moi une fois j'étais en chemise scoute dans la rue on m'a regardé de travers...

Dans cet extrait Maureen raconte, en prenant de nombreuses précautions oratoires, avoir été confrontée au regard peu sympathique de juifs la jugeant d'après sa tenue vestimentaire. La thématique de l'intolérance est ici amplement corrélée à celle du traditionalisme. Le traditionalisme, avions-nous affirmé, constitue la version faible de la critique sur le communautarisme. En effet, si le thème du communautarisme apparaît principalement dans les quartiers abritant une population juive, le thème du traditionalisme des juifs est quant à lui plus largement développé :

[Baden-Wurttemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Pourquoi les juifs portent-ils la kippa ?
Seda : Probablement parce que c'est une règle religieuse quand ils vont à l'église ?
B.M. : Et d'après toi, pourquoi est ce qu'ils portent cela ?
Alice : Par tradition…Peut-être que cela à rapport à une croyance spéciale… Peut-être qu'ils croient être protégés grâce au petit chapeau. Qu'est ce que j'en sais ? Cela se peut que ce soit une tradition des juifs… ça a certainement une signification pour eux le petit chapeau…

[Brandenburg, Oberschule Fürstendorf, zone semi-urbaine, milieu populaire]

[Á propos de la kippa]
Mona : Les jufis n'ont-ils pas toujours un chapeau ?
Laura : Ils l'ont toujours…Je me suis toujours demandé pourquoi ils le portaient ?
B.M. : Oui pourquoi ?
Mona : C'est une marque (*Markezeichnen)* pour eux ?
Jennyfer : C'est peut-être traditionnel ?

Cette référence à « la tradition » d'une religion apparaît principalement pour le judaïsme et pour l'islam. Émerge alors la représentation d'une religion « à l'ancienne », limitant le judaïsme contemporain à ces formes les plus orthodoxes, qui sont d'ailleurs

généralement aussi les plus visibles. Pour conclure, nous pouvons donc affirmer qu'il existe un discours dominant sur le judaïsme comme religion traditionaliste, discours qui se cristallise chez une petite fraction de jeunes au contact de juifs, par un anticommunautarisme parfois virulent, souvent méfiant. Nous rejoignons ici les constatations de Dominique Schnapper, Chantal Bordes-Benyoun et Freddy Raphaël : « ce modèle du " juif républicain", conforme aux normes et aux principes de la citoyenneté moderne, se lézarde aujourd'hui avec la double tentation d'un repli sur soi – en France ou en Israël –, souvent au nom d'une tradition religieuse rigide, et d'une intervention croissante dans la vie publique d'organisations agissant au nom des juifs. » (Schnapper et. al., 2009, p. 117). Ce phénomène est perçu par certains jeunes comme une remise en cause de la laïcité telle qu'ils la conçoivent (cf. chapitre 9).

Pour conclure sur ces deux premières parties, revenons sur un point fondamental. Le stock de connaissance des adolescents sur le judaïsme se sépare en deux grands blocs dont les frontières semblent bien établies. D'une part le judaïsme dans sa dimension biblique, dans lequel le personnage de Moïse trône sur un ensemble de connaissances disparates acquises principalement par les films, le catéchisme et, dans une moindre mesure, par l'école. L'autre partie est constituée des connaissances sur le judaïsme contemporain. Plusieurs images cohabitent dans cet ensemble, le juif « orthodoxe, mais rigolo » de Rabbi Jacob, le juif « comme les autres » des séries américaines, le juif « qui ne parle qu'au juif » dans certains quartiers français. Une quatrième représentation existe, mais elle n'a pas la netteté des trois autres. Il s'agit du judaïsme comme religion « traditionnelle ». Il est en effet difficile de savoir exactement ce que les jeunes mettent derrière ce mot. Nous pouvons admettre que la notion de *tradition* s'oppose sémantiquement à celle de *modernité*. Une troisième dimension pertinente du stock de connaissance sur le judaïsme est en outre apparu lors de l'analyse des entretiens, il s'agit de la confusion entre l'islam et le judaïsme.

3. Un phénomène étonnant : la confusion entre l'islam et le judaïsme

La fréquence de la confusion entre le judaïsme et l'islam est exceptionnelle. Bien plus que pour les autres types de confusion, il existe une récurrence remarquable de celle-ci, laissant apparaître une pertinence particulière unissant ces deux religions. Ce phénomène est déconcertant si on l'appréhende à partir de l'actualité et des fortes tensions qui peuvent exister entre juifs et musulmans quant au conflit israélo-palestinien. L'omniprésence apparente du

thème du conflit entre juif et musulman ne semble pourtant pas, bien au contraire, empêcher la confusion entre ces deux religions :

[Berlin, Realschule Tempelhof, zone urbaine, milieu populaire]	[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]
[À propos de l'étoile de David] B.M. : Vous connaissez ce symboles ? Manal : Oui c'est la croix de David **Daniel : C'est musulman** B.M. : Tu l'as vu où ce symbole ? **Daniel: Sur le drapeau turc** **Manal : Je crois que c'est arabe**	[À propos de la Bar-mitsva] Aurélie : Mais c'est la fête juive et les enfants ils font comme une communion et puis ils doivent lire... Et puis après il y a une fête Justine : Et c'est la première fois qu'ils lisent à l'église **Aurélie: Ils lisent le coran non ?** **B.M. : À l'église ?** **Aurélie: Nan nan à la mo... à La Mecque !**

[Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]	[Baden-Württemberg, Gymasium Freiburg, zone urbaine, milieu favorisé]
[À propos de l'étoile de David] Tugba : Je l'ai vu à la télé (rire) B.M. : Mais où à la télé ? C'était où ? **Kevin : Le plus souvent lorsque les terroristes…Aux informations… Lorsqu'ils envoient** **Mehtap : Oui c'est ça des terroristes** (Kevin rit) B.M. : Vous l'avez pas vu à l'époque nazie ? Mehtap : Non Kevin: Ah si ! Tugba: Si ! Kevin: La croix des juifs...Non l'étoile juive Tugba: l'étoile juive c'est ça B.M. : C'est ça ! Comment on l'appelle encore l'étoile juive ? Kevin: Le Pentagramme ? Ah non un truc avec D !	[À propos des cinq piliers de l'islam] Julian : Le pèlerinage Matthis [Ah ! Le voyage à La Mecque Jan :Oui Julian: Ah mon dieu… Merde B.M. : Qu'est ce qui s'y passe ? Matthis : Il y a un cercle autour de la Kaaba et on doit tourner une fois et embrasser ou toucher… Juste toucher… Jan : Non embrasser Matthis : Embrasser , Non je crois Jan : …C'est à Jérusalem chez les juifs B.M. : Vous avez déjà vu des images ? Matthis : Non non c'est à La Mecque Julian :Oui Matthis : Oui lorsqu'ils doivent prier cinq fois, ils doivent prier en direction de la Mecque… Ils doivent prier en direction de la Mecque avec la Kaaba ils doivent tourner autur et la toucher… C'ets le but de leur pélerinage **Jan : Et ils doivent embrasser une niche** **Matthis : Non ! ça c'est à Jérusalem, ils doivent mettre des papiers dans un mur** Jan : Ils embrassent la Kaaba cet énorme cube Jan : Oui **Matthis : Oui et il y a aussi à Jérusalem un mur où ils mettent des papiers** Julian et Jan : Oui le mur des lamentations (rire)

À première vue ces confusions peuvent paraître anecdotiques, pourtant la récurrence de ce type d'énoncé fait de la confusion islam/judaïsme l'une des spécificités des stocks de connaissance sur ces religions. La confusion entre une mosquée et une synagogue, entre l'étoile de David et le croissant musulman ou entre la Kaaba et le mur des lamentations n'a rien d'évident. Ces trois ensembles regroupent des réalités hétérogènes dont on ne voit pas ce qui permet de les confondre. Pourquoi des thèmes issus du stock collectif de connaissances

sur le judaïsme peuvent être confondus avec des thèmes issus du stock collectif de connaissance sur l'islam ? Et surtout pourquoi cette confusion se limite à ces deux religions, pourquoi ne confond-on pas par exemple le judaïsme et le christianisme ? D'où vient finalement cette affinité entre deux religions qui permet la porosité du stock de connaissance ?

Mes données ne me permettent pas de répondre entièrement à ces questions. Je peux toutefois proposer des hypothèses explicatives. La première d'entre elles est que la place du judaïsme et de l'islam dans les sociétés françaises et allemandes est proche, il s'agit de « la religion de l'autre ». Le bouddhisme et l'hindouisme sont trop minoritaires et « exotiques » pour prendre ce statut et le christianisme, reste, malgré le processus de l'exculturation, la religion symboliquement dominante. Nous interrogions, dans l'introduction de ce chapitre, l'actualité des réflexions de Georg Simmel quant à la place du juif comme paradigme de l'étranger. L'altérité n'est pas radicale, puisqu'aucun des jeunes ne nie l'humanité des juifs, mais on constate une gradation dans « l'altérisation » du juif qui s'échelonne du simple voisin à Kippa, au clown de Rabbi Jacob jusqu'à l'individu replié sur sa communauté. Le juif conserve donc effectivement son image d'étranger. Nous allons décrire le même processus pour l'islam. Un système de pertinence particulier peut donc se mettre en place à partir de deux thèmes catégorisés comme « étrangers ». Ainsi, tant le juif que le musulman sont intégrés dans une catégorie plus vaste que celle des dénominations confessionnelles – « tu es juif » ou « tu es musulman » –, il s'agit de la catégorie « religion de l'autre » –« tu es d'une religion étrangère »-.

La porosité des frontières entre les connaissances sur l'islam et sur le judaïsme pourrait aussi s'expliquer paradoxalement par l'omniprésence du conflit israélo-palestinien dans l'espace public. Il s'agit de la deuxième hypothèse que j'émets en accord avec l'affirmation de Dominique Schnapper, Chantal Bordes-Benayoun et Freddy Raphaël :

> « les médias, en évoquant l'actualité internationale, contribuent de surcroît à représenter des "communautés", juives ou musulmanes, opposées l'une à l'autre, historiquement antagonistes ; ils contribuent à nourrir fantasmes et peurs sur la transposition éventuelle du conflit du Moyen-Orient dans la société française. » (Schnapper et.al., 2009, p. 81).

De par l'importance de ce conflit, le thème du judaïsme est systématiquement traité en corrélation avec celui de l'islam. L'un n'apparaît pas sans l'autre[215]. L'hypothèse que je propose est que la récurrence du discours médiatique sur le conflit israélo-palestinien est

[215] Il s'agit ici bien évidemment d'hypothèse qu'il s'agirait de confirmer par une analyse sémantique de l'apparition du thème du judaïsme dans les médias. Cette étude n'a, à ma connaissance, jamais été réalisée.

sédimentée dans le stock de connaissance sans en reprendre l'interprétation conflictuelle. L'effacement de l'opposition facilite ainsi l'indifférenciation des stocks de connaissance sur l'une et l'autre religion. La surmédiatisation du conflit israélo-palestinien n'entraîne pas, paradoxalement, la pertinence de ce thème dans l'univers cognitif des jeunes. Les données montrent que non seulement la majorité des adolescents n'en connaît que peu de choses, mais surtout qu'ils ne s'y intéressent pas. Voici quatre façons paradigmatiques de traiter la question de ce conflit :

[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Vous connaissez le problème qu'il y a entre Israël et la Palestine ?
Magalie : Euh ouais
Justine : Nan
Magalie: Moi j'ai entendu, tous les deux veulent la même terre euh... le même territoire et puis ça fait des années qu'ils se battent et tout... Et ils n'arrivent pas à se mettre d'accord.
B.M. : Et c'est plutôt un problème politique alors ? Ou religieux ?
(silence)
Magalie: Ben les deux quand même... Enfin religieux, mais c'est le politique qui
B.M. : D'accord, c'est quoi les religions qui sont en présence, tu sais ?
Magalie: musulmane et islamique... Ah nan c'est pareil...
B.M. : C'est les juifs et les musulmans, et vous trouvez que ce conflit il a des répercussions en France ?
Justine: ça dépend
Magalie: Ben oui parce que dans les journaux, là il y avait un dessin de Mahomet qui avait pas plu... Je sais pas si ça a un rapport ?

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Vous en avez entendu parler du problème entre Israël et la Palestine ? Vous en pensez quoi ?
Margot : Ben Il faut arrêter de faire la guerre...
B.M. : Oui et vous trouvez qu'il y a des répercussions de ce conflit entre Israël et la Palestine en France ou pas du tout
Margot et Cécile : Non...
Margot: Non je pense pas

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Mais le conflit qu'il y a en ce moment entre Israël et la Palestine, qu'est ce que vous pouvez me dire dessus ?
Hélène : Moi je connais pas grand-chose
Charlotte : ouais moi non plus
Hélène: On en parle tellement qu'au final on ne sait pas
Charlotte: On parle surtout de l'avancée du conflit, mais pas des origines
B.M. : Ouais, c'est quoi l'avancée du conflit ?
Charlotte: Ce qui se passe là-bas... Les attentats... Voilà... On dit ce qui se passe là-bas... Moi je sais pas
B.M. : Vous trouvez qu'il y a des répercussions de ce conflit en France ?
Charlotte: nan pas du tout... Comme on en parle presque tous les jours à la télé... À force ça devient une information comme une autre…On ne se dit même plus « Ah c'est horrible »... Comme on voit ça tous les jours... C'est plus la même chose...

[Région parisienne, collège Montmirail, zone urbaine, milieu populaire]

Kevin : Ah ouais Israël et Palestine, je crois les chiites c'est des Israéliens et les Palestiniens des sunnites...
Aguibou : Nan les sunnites je crois c'est les Palestiniens et les chiites c'est les...
Kevin: En tout cas, ils se font la guerre pour avoir les territoires…
B.M. : Et c'est quelle religion les sunnites et chiites ?
Aguibou: Musulmane et juive...
Kevin: ouais judaïsme

Ces extraits montrent à la fois la méconnaissance du problème qui peut aller jusqu'à la confusion révélatrice entre chiite et sunnite d'une part et juif et musulman de l'autre. Cette confusion cache bien évidemment l'amalgame plus classique entre juif et israélien et musulman et palestinien. Signalons que Kevin (athée) et Aguibou (musulman pratiquant) habitent dans un quartier multiculturel dans lequel on peut supposer la pertinence de la thématique israélo-palestinienne[216]. Ce constat rejoint l'enquête de Michel Wieviorka qui affirme lui aussi « *l'ignorance des élèves* » quant à cette question (Wieviorka, 2005, p 428). J'approuverai la constatation de cet auteur qui affirme que « l'antisémitisme scolaire, chez les élèves, s'alimente aussi bien d'identifications peu informées à la cause palestinienne que d'une sympathie pour les attentats antiaméricains et antioccidentaux. En même temps, il se nourrit de l'ethnicisation de la vie collective. » (ibid., p. 434). Néanmoins, pour une majorité d'adolescents, le conflit israélo-palestinien se noie dans l'avalanche quotidienne des catastrophes du 20 heures. Mon hypothèse est donc que la surmédiatisation du conflit israélo-palestinien est le point de départ de sa banalisation, ce qui contribue à l'amalgame entre l'islam et le judaïsme dans le stock de connaissance sur les religions des adolescents français et allemands. Nous serions ici en présence d'un processus cognitif que nous pouvons sommairement résumer ainsi :

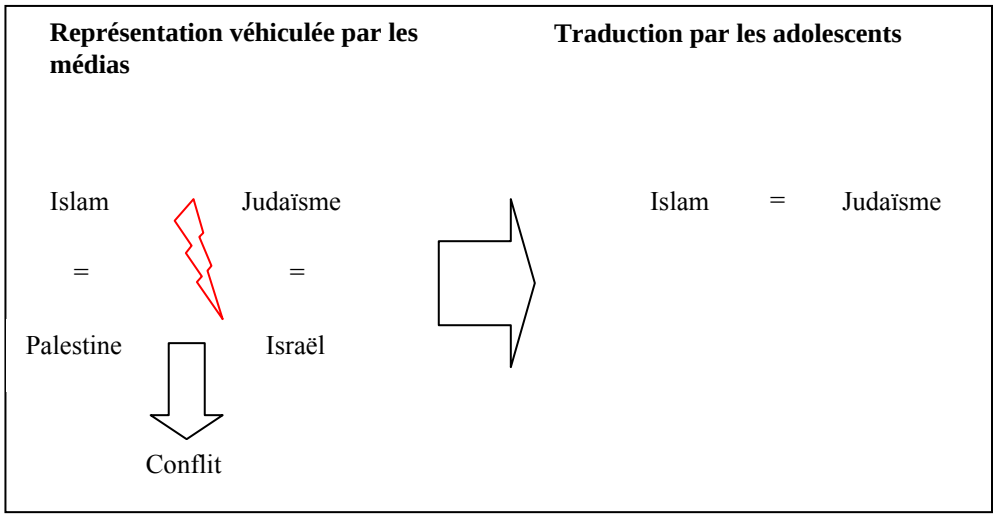


Figure n°23 : Schéma explicatif de l'amalgame judaïsme/islam

[216] On peut ici se référer à la dernière enquête de Didier Lapeyronnie sur un quartier sensible de province. Il thématise la présence de l'antisémitisme comme réponse au « vide politique » propre à ses banlieues. Les entretiens réalisés pour cette recherche ne me permettent pas de conclure à la diffusion massive de l'antisémitisme. Il paraît toutefois évident que le conflit israélo-palestinien est au moins thématiquement pertinent, mais généralement peu connu (Lapeyronnie, Courtois, 2008, chapitre 12).

Conclusion

Les connaissances sur le judaïsme dévoilent un système de pertinence binaire. D'un côté apparaît *le judaïsme* des Hébreux en tant que religion mère des monothéismes dont les figures de proue sont Abraham, Moïse, David ou Noé, de l'autre côté apparaissent *les juifs* dont on a pu distinguer trois figures idéaltypiques. Tout d'abord le *juif folklorique* de Rabbi Jacob qui est marqué par son traditionalisme, mais qui est l'objet de rire et de moquerie. Puis le *juif ordinaire* présent dans les séries américaines et chez certains jeunes qui comptent des juifs dans leur groupe de pairs. La présence dans le groupe de pairs n'entraîne toutefois pas nécessairement la normalisation de la représentation du judaïsme, puisque la troisième figure du juif est celle du *juif communautariste* qui refuse de se mêler à la population majoritaire et qui vit replié sur ses traditions. Les thèmes du « judaïsme » et celui des « juifs » ne sont que très partiellement reliés, ce qui forme un stock de connaissance sur le judaïsme divisé en deux parties distinctes, aux frontières étanches. Enfin, le phénomène le plus surprenant est celui de la proximité des connaissances sur le judaïsme et sur l'islam qui s'interpénètrent largement. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit de l'effet conjoint de l'altérisation de ces deux religions ainsi que de la banalisation du conflit israélo-palestinien. Finalement, le stock de connaissance sur le judaïsme ne reflète pas uniquement l'actualité médiatique brûlante d'Israël et de l'antisémitisme. Les connaissances sur le judaïsme sont en partie popularisées, ce qui ne manque pas d'étonner quand on sait la « sensibilité » de ce thème (nous reviendrons ultérieurement sur le thème de la popularisation). Nous pouvons résumer ces quelques réflexions par ce schéma :

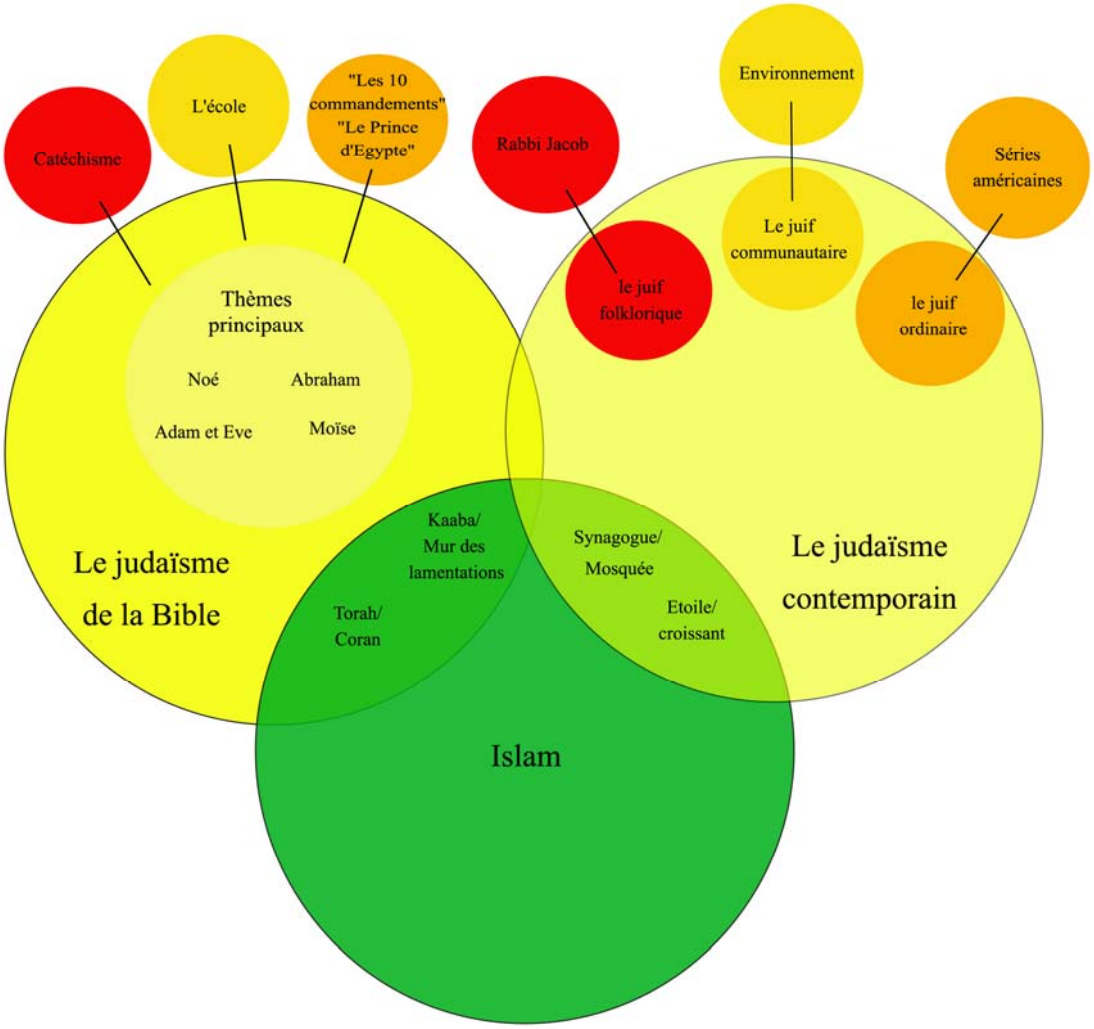


Figure n°24 : Schéma résumant les pertinences et les sources de connaissance organisant le stock de connaissance sur le judaïsme

Sixième chapitre : L'islam dans le stock de connaissance, une histoire de paradoxe

La vaste littérature sociologique française et allemande sur l'islam présente deux faces complémentaires de la place de cette religion dans l'espace public et dans les représentations. La première, majoritaire, inscrit l'islam au cœur du processus d'ethnicisation. En grande partie issues de milieu populaire, les populations musulmanes française et allemande se tournent vers l'islam comme ressource identitaire (Lorcerie, 2003 ; Rinaudo, 2003 ; von Wensierski, Lübcke, 2007 ; Şen, 2007)[217]. Là où il était une religion marginale de migrants, il devient un phénomène identitaire majeur. Le double processus d'assignation identitaire (Kakpo, 2005) d'une part et son effet contraire de retournement du stigmate (Goffman, 1975 ; Streiff-Fénart, 2005) jouent un rôle fondamental dans le sentiment d'appartenance à la religion musulmane. Que ce soit en France ou en Allemagne, le musulman est alors un « *inländische Ausländer* », un étranger de l'intérieur (Tietze, 2002, p 18). Une différence distinguait toutefois la France de l'Allemagne. En France, la catégorisation nationale et ethnique – « le Marocain, l'Arabe, le Berbère » – laissait place à une catégorisation religieuse – « le musulman » –, alors qu'en Allemagne, le musulman était avant tout le turc (Saint Blancat, 2008, p. 48). La catégorie « musulman » s'accompagnait donc en France d'une forme de « culturalisation » qui associait systématiquement islam et banlieue : « la construction de l'altérité ne procède pas d'une différence culturelle extérieure, mais des inégalités sociales et économiques. » (Tietze, 2002, p. 196). On peut affirmer l'évolution de ces représentations de l'islam dans les dix dernières années en France et en Allemagne. Il y a quelques années encore, la question de l'islam était en Allemagne moins centrale que la question turque, l'histoire de l'immigration turque en Allemagne et son investissement dans *l'ethnie Business* posaient ainsi la problématique en terme de communauté turque plus que de communauté musulmane (Leveau et. al. 2001, introduction). On constate cependant depuis une dizaine d'années une inflexion des débats publics qui mettent de plus en plus l'islam au centre des débats[218] :

[217] C'est déjà ce qu'affirmait Bruno Etienne en 1989 dans son essai intitulé *La France et l'islam*. Reprenant le modèle du stigmate goffmanien, l'idée est actualisée par de nombreux auteurs, dont Nikola Tietze qui montre bien les spécificités des revendications identitaires des musulmans français et allemands (Tietze, 2002).

[218] Au moment où j'écris ces lignes, éclate en Allemagne la polémique « Thilo Sarrazin ». Ce haut fonctionnaire de la Bundesbank, membre du SPD, décrit dans son ouvrage au titre évocateur « *Deutschland schafft sich ab* » [L'Allemagne court à sa perte], une société allemande mise en danger par l'immigration musulmane. Il dénonce ainsi l'islam comme principale cause du manque d'intégration et d'intelligence de ces immigrés. Cette

> « la régulation des besoins religieux des musulmans en Allemagne n'a représenté un enjeu dans les débats publics qu'à partir de la fin des années 90. Les populations musulmanes sont pourtant présentes sur le sol allemand depuis environ 20 ans. Mais les questions liées à l'islam étaient tout simplement déléguées aux pays d'origine, c'est-à-dire principalement à la Turquie. » (Lorcerie, Tiezte, 2007, p. 192)

En l'espace de quelques années l'islam prend une place importante dans les débats publics et vient heurter la *Leitkultur* allemande. Levent Tezcan et Monika Wohlrab Sahr rappellent par exemple dans l'introduction d'un ouvrage consacré à l'islam (*Konfliktfeld Islam in Europa),* l'enchaînement « d'affaires » liés à l'islam apparues en l'espace de deux mois en 2006. Menace terroriste le 19 Août 2006 ; discours de Ratisbonne de Benoît XVI le 12 Septembre ; diffusion par la chaîne de télévision ARD du film *Wut* (colère) scénarisant la violence d'une bande de jeunes turcs ; annulation de l'opéra Idomeneo de Mozart le 26 Septembre, le roi de l'opéra de Mozart devait montrer les têtes coupés de Poséidon, Moïse, Jésus et Mohamed ; le 27 Septembre, Schaüble, ministre de l'intérieur ouvre l'*Islamkonferenz* rassemblant des membres de diverses associations et communautés musulmanes. On assiste donc en Allemagne à une montée en puissance de l'islam dans l'espace public (Wohlrab-Sahr, Tezcan, 2007, p. 9). En France un phénomène similaire apparaît et l'islam sort de plus en plus souvent de la rhétorique culturelle pour devenir un thème à part entière caractérisé par la menace qu'il présente pour la république (Brouard, Tiberj, 2005[219]°.

Outre cette conception d'un islam dominé et stigmatisé, d'autres études présentent une dimension différente de l'islam. Dans certains contextes précis, entre autre dans des quartiers populaires, l'islam devient la religion de « référence », il représenterait l'idéaltype même du religieux, la référence incontournable chez les jeunes en matière de religion. C'est ce qu'a dévoilé par exemple l'enquête REDco. Céline Béraud, Bérengère Massignon et Sévérine Mathieu expliquent ainsi que « l'islam devient de plus en plus la référence principale en matière de religion » (Béraud *et. alli*., 2008, p. 68). Contrairement à l'Espagne où la religion de référence reste le catholicisme, les structures de pertinence des adolescents français seraient focalisées sur l'islam (Alvarez, Béraud, 2008, p. 366). C'est ce que dans un autre

---

polémique est-elle le signe que les choses changent en Allemagne et que l'islam est à son tour instrumentalisé comme enjeu politique ?

[219] La question de l'islam et de la République fait l'objet d'une polémique récurrente depuis le début des années 1990. Les premières affaires du voile à Creil en 1989, éveillent les soupçons d'une partie des Républicains envers cette religion (Baubérot, 2004). Dès lors, on ne compte plus les ouvrages et polémiques interrogeant « la « solubilité de l'islam dans la République » (Hennebelle, 1997 ; Kaltenbach, Tribalat, 2002 ; Brouard, Tiberj, 2005).

ouvrage Séverine Mathieu nomme « l'islamisation de la représentation de la religion » (Béraud, Willaime, 2009, p. 85).

Dans la littérature sociologique, l'islam est donc à la fois une religion identitaire revendiquée par des populations d'origine immigrée se servant de la religion comme élément différenciateur et valorisant. Ce phénomène se construit et évolue face à une dévalorisation systématique de cette religion dans les populations française et allemande majoritaires. Parallèlement, pour un certain nombre de raisons sur lesquelles nous reviendrons, l'islam devient la religion de « référence » à l'aune de laquelle sont jugés les autres religions. Ce phénomène remet en cause la place centrale du christianisme dans les cultures historiques françaises et allemandes. On cherchera par conséquent dans ce chapitre à comprendre la place de l'islam dans la représentation des interviewés et plus généralement dans leur *Lebenswelt*. Comment ces divers phénomènes propres à la place de l'islam en France et en Allemagne trouvent-ils un écho dans le stock de connaissance des adolescent ?

1. Paradoxe des connaissances sur l'islam : l'exemple des connaissances sur les pratiques islamiques

Le stock de connaissance sur l'islam des jeunes français et allemands se structure en premier lieu autour des pratiques religieuses de l'islam. Les jeunes savent que les musulmans prient, qu'ils ne mangent pas de porc, mais ils ont beaucoup plus de difficultés à connaître les croyances qui expliquent ces pratiques. Les réponses à la question sur les cinq piliers de l'islam sont à cet égard très éclairantes :

[Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi-urbaine, recrutement mixte]	[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n° 1, zone urbaine, milieu favorisé]
B.M. : Quels sont les cinq piliers de l'islam ? Vous en avez déjà entendu parler ?	B.M. : Pouvez-vous me citer trois des cinq piliers de l'islam ?
Christa: Les cinq doigts ?	[soupir de Pascal]
[rire, les autres se moquent]	B.M. : Vous en avez déjà entendu parler ?
Christa**: Non vraiment ! En primaire on avait fait un truc comme ça, il y avait une main avec cinq trucs dedans**	Rolf : Oui, je crois que j'en ai déjà entendu parler
B.M. : Tu t'en souviens ?	[...]
Christa: Non [elle rit]	Sabrina : Moi j'en sais rien
B.M. : Ca avait rapport avec l'islam ?	Jeannine : Tu penses à la direction vers laquelle se tourne l'islam, c'est ça ?
Christa: Je crois bien…Il y avait Allah dedans	B.M. : Ce sont les cinq trucs qu'un bon musulman devrait faire. Durant toute sa vie ou tous les jours ? Mais j'en dirais pas plus.
B.M. : Ok, les 5 piliers sont les cinq trucs qu'un musulman devrait faire pour être un bon musulman… Vous avez une idée ? (silence) Jamais entendu ? Par exemple comment ils doivent prier ?	**Jeannine : Est-ce que je peux dire quelque chose ? Donc euh… en tout cas ne pas boire d'alcool… On ne doit pas… donc on ne doit pas… Comment dire ? Ne pas aimer le même sexe**
Cassandra : Ouais, en blanc, ils se baissent…	**Pascal : donc on ne doit pas être homosexuel ou lesbienne**

Comment ils s'appellent déjà ?
Cassandra: Exactement ils se tiennent debout
Karina : Mais c'est les juifs ça
Christa: Ouais avec le petit chapeau sur la tête…Mais je confonds peut-être
Silas : C'est les juifs ça… Les hommes ont ce…
Christa: Turban
B.M. : Un Turban (rire)… Vous savez quoi d'autres sur ces musulmans ? Combien de fois ils doivent prier par jour ?
Cassandra: Trois fois pour les repas non ? Aucune idée ? Petit-déjeuner, repas de midi et dîner ?
Karina : Cinq fois non ?
B.M. : Oui c'est ça
Philipp : Ouais en direction d'une mosquée…Ils doivent se laver les pieds parce qu'ils veulent être purs devant Allah
Karina : Ils doivent pas prier devant une pierre ?
Jeannine : C'est ça
Rolf : dommage (rire)
Jeannine : On ne doit manger que de la viande *hallal*
Pascal : Je sais qu'on ne doit pas manger de porc
B.M. : Pourquoi ?
Jeannine : Pourquoi ?
Pascal : Parce que les… Comment ils s'appellent ? Musulmans ? Aucune idée (rire) parce que les cochons mangent pleins de trucs assez sales et donc ils pensent que leur viande devient sale …Ou en tout cas pas spécialement saine et donc…
B.M. : Tu le sais d'où ça ?
Pascal : D'un Turc
[...]
Pascal : Oui, la majorité des hommes pensent que les femmes… Dans la bible musulmane, il est écrit [il prend une voie solennelle] "vous devez vous couvrir la tête"… En tout cas, il faut le faire dans la rue… Dans la bible il est écrit que ça serait une offense [*Beleidigung*] pour ceux qui ne le feraient pas… Dieu… Quelque chose comme ça… J'ai rien dit

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Ouais bravo (rire) cinq prières... Les piliers en fait c'est tout ce qu'un bon musulman doit faire pour être un bon musulman
Frédéric : Pas boire d'alcool
Christopher : Pas manger de porc ?
B.M. : Ben ça, ce n'est pas dedans
Manon : Ils doivent respecter le ramadan
B.M. : Jeûner ouais
Christopher : Lire le coran
B.M. : nan ça n'en fait pas parti

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

Mathieu : Ben ils vont prier dans un temple là...
Magalie : Ah oui les cinq prières par jour... Ou les trois prières par jour...
B.M. : Ouais les trois prières...
Magalie: Ouais j'avais vu une fois à la télé
Mathieu : Ouais le matin, à dix heures, midi et le soir...
Magalie: Ouais et il y a tout le monde qui s'arrête, qui ferme les magasins et qui prient
B.M.: Ouais et il y a quoi d'autre ?
Marvin : T'as le Coran, t'as La Mecque
Magalie: La quoi ?
Marvin: Tu sais pas c'est quoi La Mecque ! C'est un lieu culte
Magalie: Ouais c'est là où ils doivent faire un pél... pèlerinage par jour...euh...par année
B.M.: nan par vie (rire)... D'autres idées
Marvin: euh oui !
B.M.: Toi t'en connais d'autres ?
Marvin: il y a pas l'é... l'étoile !
Magalie: les 10 commandements nan ? C'est pas eux ?
Aurélien : Nan ça c'est le christianisme
Marvin : Il y a pas l'étoile qui est à (inaudible)
B.M.: L'étoile ?
Aurélien: ils doivent pas se laver...
Mathieu : Si c'est logique (rire)
Marvin : nan, mais les pieds, je sais pas combien de fois Djihan [une de leurs camarades] elle nous avait dit hier !
Magalie: Ah ouais ?
Aurélien: Qu'elle devait se laver les pieds trois fois
Magalie: Ah ouais un truc comme ça !
Aurélien: Les oreilles après

La dimension ritualiste et pratique de l'islam est au centre des pertinences qui structurent les connaissances sur l'islam. Le musulman est celui qui mange hallal, qui prie sur un tapis, qui ne boit pas d'alcool, qui porte le foulard avant d'être celui qui croit en Allah et en son prophète Mohammed. Nous pouvons constater qu'il s'agit avant tout d'un stock de connaissance orienté vers la pratique, vers la religion vécue ce qui distingue l'islam des autres religions étudiées dans ce travail. Reste à présent à comprendre ce phénomène, pourquoi cette structure de pertinence centrée sur la pratique islamique ? À partir de ce constat qui traverse l'ensemble des entretiens quelque soit l'origine sociale et régionale des adolescents, l'analyse précise de ceux-ci et de l'enquête quantitative permet d'isoler trois explications apparemment contradictoires.

1.1. Extériorité de l'islam

La première consiste à voir en l'islam la religion de l'altérité par excellence, les connaissances seraient ainsi centrées sur les pratiques, car celles-ci sortent de la routine, de la vie quotidienne des adolescents. N'étant « couvertes » par aucune pertinence interprétative, les pratiques islamiques seraient donc considérées comme « étranges », « bizarres ». Cette analyse est partiellement confirmée par l'étude de l'apparition du terme « bizarre » dans les entretiens[220].

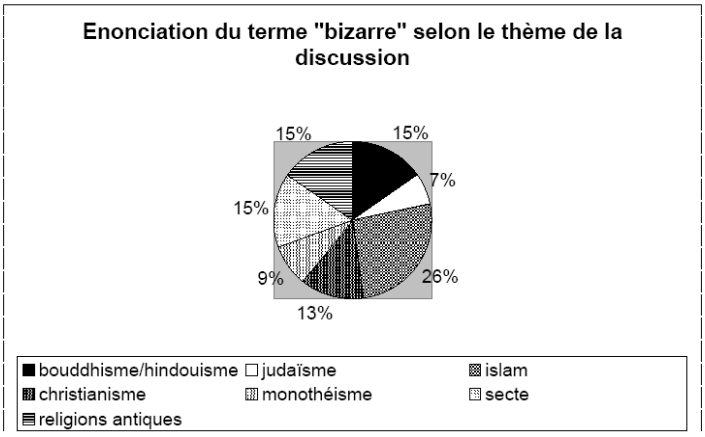


Figure n°25 : Représentation graphique du la répartition de l'apparition de l'énoncé « bizarre » selon le thème abordé dans la discussion (n=46)

[220] Étude réalisée à partir du code « bizarre », codé systématiquement par *Auto coding* dans le logiciel Atlas T.I. (à partir des occurrences de *bizarre* et *komisch*). Sur 70 occurrences de l'adjectif qualificatif *bizarre* et *komisch*, j'ai choisi de retirer de l'étude les occurrences influencées par moi-même et les répétitions du terme dans la même phrase.

« Bizarre » n'est pas un énoncé neutre. Est bizarre une situation, un élément de connaissance qui n'est pas routinisé, qui est extérieur au monde de la vie quotidienne. L'étude des occurrences du mot bizarre prouve que l'islam est le sujet qui amène le plus facilement ce qualificatif. Georges m'explique par exemple qu'il est important d'étudier l'islam à l'école « pour voir comment eux ils vivent, le ramadan et tout ça... C'est bizarre » [Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]. Dans le même ordre d'idée, Léna affirme l'étrangeté du pèlerinage à La Mecque: « Oui il doit jeûner, il doit faire ce voyage bizarre là » [Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]. Dans ces quelques extraits, l'islam constitue bien un élément à la marge du stock de connaissance. La structure de pertinence qui organise les connaissances de l'islam est avant tout celle d'un monde caractérisé par son extériorité. Les pratiques religieuses islamiques seraient alors le point de focalisation sur lequel se fixe le phénomène d'extériorisation de l'islam.

Cette théorie n'explique toutefois pas en totalité les raisons de la centralité de la pratique islamique dans le stock de connaissance sur l'islam. Ce phénomène d'extériorisation de l'islam se concentre en effet principalement chez les élèves de milieu rural alsacien, dans le Baden-Württemberg et dans le Brandenburg. Ces régions se caractérisent entre autres par une pluralité religieuse plus faible que dans les grandes métropoles que sont Paris et Berlin. Les structures de pertinence qui organisent les connaissances de l'islam semblent donc extrêmement sensibles à la présence de musulman dans la *Lebenswelt* du jeune[221]. La question du Baden-Württemberg est plus complexe. Il me semble que la domination d'une forte culture chrétienne dans cette région (cf. chapitre 4) place l'islam en dehors de la *Lebenswelt* d'une majorité de jeunes interrogés et cela même dans les quartiers multiculturels dans lesquels j'ai enquêté[222]. La culture chrétienne du Baden-Württemberg imprègne donc la définition de ce qui est normal et de ce qui ne l'est pas. L'islam ne l'est pas, ce qui se répercute directement dans le stock de connaissance individuel des adolescents. Ainsi, même la minorité d'élèves

[221] Cette constatation est une généralité qui ne doit pas faire oublier la présence d'une communauté musulmane en milieu rural. Ainsi, dans une petite ville alsacienne où j'ai pu enquêter, l'installation récente d'une population turque semble avoir marqué les esprits et ravivée les angoisses d'un certain nombre d'élèves. La rencontre quotidienne avec un individu partageant une culture différente ne se répercute pas forcément sur une amélioration des représentations de la religion de l'autre.

[222] Ce constat apparaît par exemple clairement lorsque les adolescents musulmans de Mannheim m'affirmaient, suite à une question à ce propos, qu'ils ne voyaient pas de problème à ce qu'il n'y ait pas de cours de religion islamique dans le secondaire. La culture chrétienne structure cette région, ce qui explique que certains jeunes musulmans ayant dû fréquenter l'enseignement confessionnel chrétien à l'école primaire ne semblent pas s'en offusquer outre mesure.

fréquentant le cours d'éthique (25% des élèves du Baden-Württemberg) et s'affirmant non croyants, semble, au nom d'une forme de christianisme culturel, défendre le christianisme comme norme sociale. Cette pertinence apparaît clairement dans l'entretien suivant :

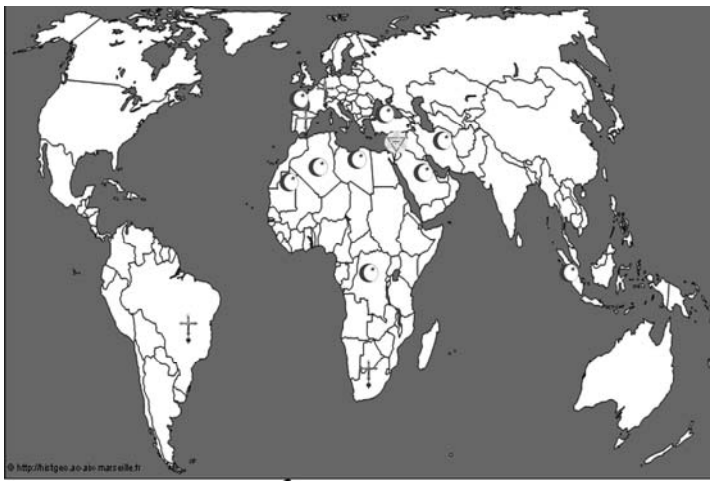
> [Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
> Jenny : Dans notre pays ils acceptent quand même déjà beaucoup… Ils laissent faire beaucoup de choses… Au contraire d'autres pays, l'Allemagne semble être un pays plutôt tolérant… Pour les religions étrangères… On construit des mosquées, mais si nous on allait là-bas et qu'on voudrait construire une église… Ils nous tueraient pour cela
> B.M. : Et tu trouves ça bien cette tolérance ou pas trop ?
> Alice : Pas trop
> Jenny: Pas trop, c'est l'état qui doit casquer (*das geht alles auf unsere Staat*). On paye des impôts pour qu'ils puissent prier, ils peuvent faire ça chez eux
> B.M. : Donc il vaudrait mieux laisser rentrer moins de religions étrangères
> Alice et Jenny: Oui
> B.M. : Vous avez déjà discuté avec des personnes d'une autre religion que la vôtre ?
> Alice et Jenny: Pas vraiment
> B.M. : Il n'y en a pas ici
> Alice: Si…Je crois que Seda là elle doit être musulmane…Aucune idée
> Jenny: Mais je ne l'aime pas
> Alice: Elle est bizarre… Je parle pas à ces gens parce que j'ai mes amis… ça dépend pas de la croyance ou s'ils sont baptisés… Je regarde l'individu… Le caractère

Cet extrait, relativement radical, démontre parfaitement la prégnance d'une culture chrétienne sur les structures de pertinence organisant les connaissances sur l'islam dans le Baden-Württemberg. Jenny et Alice considèrent clairement l'islam comme une religion étrangère. L'idée même qu'il fasse partie du paysage religieux allemand n'est pas sédimentée dans le stock de connaissance. On retrouve ici des poncifs qu'on imagine transmis par les parents ou les médias (que l'on paye des impôts pour construire des mosquées par exemple). L'islam est donc avant tout la religion de l'étranger. On rejoint un faisceau de constatations exposé dans l'ouvrage collectif de Monika Wohlrab-Sahr et Levent Tezscan. Kornelia Sammet par exemple expose les raisons de l'altérisation de l'islam à partir de la dichotomie culture/religion. Les individus qu'elle interroge ont tendance à rejeter l'islam en le culturalisant :

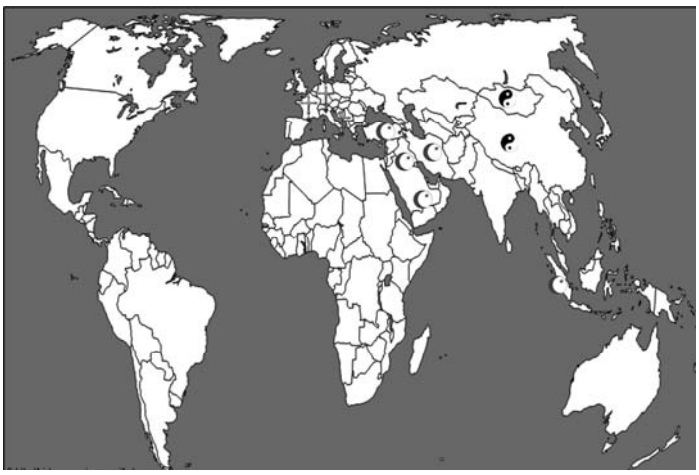
> « Lorsque l'islam est perçu comme une culture, il peut en résulter une altérité culturelle vis-à-vis d'un islam perçu comme rétrograde (*rückständig*) et non sécularisé (*unaufgeklärt).* Quand au contraire l'islam est perçu comme une religion, des points communs peuvent être mis en avant. Cela est corrélé à l'insistance sur la liberté religieuse qui est reconnu comme un droit fondamental allant de soi pour les musulmans. (Sammet, 2007, p. 195, trad. BM.).

Dans l'Alsace rurale, j'ai constaté une forme plus faible de ce phénomène qui explique aussi cette extériorisation de l'islam. Enfin pour le Brandenburg, il s'agit plus d'une forme d'indifférence propre à une région dans laquelle la religion en général n'est pas un thème pertinent (cf. chapitre 10).

Cette observation est corroborée par l'analyse du dispositif de *mental mapping*. Effectivement si l'on compare les cartes sur lesquelles les collégiens ont placé le symbole de l'islam en Europe de l'Ouest et les cartes sur lesquelles aucun symbole musulman n'a été placé dans cette région, on constate que seuls les élèves de collèges multiculturels ont placé le symbole de l'islam en Europe de l'Ouest. Ainsi, sur l'ensemble des cartes produites, seules huit d'entre elles présentent le symbole de l'islam dans cette région, pour toutes les autres, le symbole est placé dans une zone traditionnellement marquée comme « musulmane », soit le Maghreb pour les Parisiens et les Alsaciens et la Turquie pour les Allemands et les Alsaciens. Afin de visualiser ce phénomène, voici deux cartes réalisées par des élèves de deux collèges différents. La première est la carte produite par des élèves de banlieue parisienne, la seconde par des élèves du Baden-Württemberg.



Carte réalisée par des élèves de région parisienne, collège Marivaux, entretien n° 1, zone urbaine, milieu populaire.



Carte réalisée par des élèves de Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n° 2, zone semi-urbaine, recrutement mixte.

On voit ici apparaître deux conceptions très différentes de la géographie imaginaire de l'islam. Sur la première carte l'islam cohabite avec le christianisme en Europe de l'Ouest et se retrouve aussi en Afrique, au Moyen-Orient et en Turquie, sur la seconde, l'islam est cantonné à la Turquie et au Moyen-Orient. Ces deux conceptions reflètent deux représentations inverses de l'islam. D'un côté l'islam intérieur, de l'autre l'islam extériorisé. Nous chercherons à présent à caractériser cette conception de l'islam intérieur.

1.2. L'islam intérieur, l'exemple du ramadan

À l'opposé d'une représentation de l'islam comme religion de l'altérité, se développe, dans les grandes villes, un phénomène d'intégration de l'islam au stock de connaissance et plus encore à la vie quotidienne. Les structures de pertinence qui l'organisent font apparaître une forme de référentialité de l'islam. Une étude du thème du ramadan permet de comprendre cela. Les deux extraits suivants mettent en parallèle le thème du ramadan tel qu'il est connoté dans un milieu semi-urbain du Baden-Württemberg et tel qu'il est connoté chez des jeunes scolarisés dans un collège parisien multiculturel.

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n° 1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

Jenny : [à propos du ramadan] À part si on est super croyant… Si on vit avec les commandements… Les lois… Si je vivais selon les 10 commandements, je vivrais autrement [rire]
B.M. : Et tu as le sentiment qu'il y a beaucoup de personnes qui vivent selon ces lois ?
Alice : Oui
B.M. : Tu as des exemples ?
Alice : Non je crois que Seda elle jeûne aussi ?
Jenny : Pour le jeûne on ne doit pas manger du lever au coucher du soleil
B.M. : Ah ! Ramadan
Alice : Oui
Jenny : Oui c'est un mois de jeûne… C'est un cadeau du corps pour nettoyer l'esprit
B.M. : Vous trouvez ça comment ?
Alice : Je ne trouve pas ça ok… Chacun fait ce qu'il veut… Mais je ne le ferais plus… Je devais le faire pour la communion…J'avais réussi mais maintenant je ne le ferais plus
B.M. : Tu trouves ça un peu con ?
Alice : Oui ça ne sert à rien

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n° 1, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : [À propos des cinq piliers] et vous savez ça d'où alors ?
Amel : les parents
Nassim : ça ? Des parents !
Amel : De la famille
Paulo : De la millefa ?
Nassim : Et puis quand il y a le ramadan souvent il y a des gens qui disent presque tout le temps ça [La *Shahada]*
B.M. : Ils disent quoi ?
Nassim : Avant de manger, ils disent la prière... Et puis pendant le ramadan il est interdit de...
Amel :... D'avoir un contact physique jusqu'à
Nassim : de...
Amel : De dire je t'aime
Nassim : Mais non pas de dire je t'aime
Amel : Mais si une fois j'ai dit ça et on m'a dit que c'est pas bien de dire ça ou même de dire "oh t'es trop mignon"
B.M. : Et toi tu savais des choses ?
Guillaume : ouais
B.M. : D'où ?
Guillaume : Ben les grandes vacances j'étais en Tunisie et j'étais chez un copain
B.M. : Et il était musulman ?
Guillaume : sa tante elle l'était

Le parallèle entre ces deux entretiens nous permet d'appréhender d'une part la répulsion pour les pratiques islamiques chez ces jeunes filles du Baden-Württemberg et de l'autre, la centralité de la période du ramadan durant laquelle le thème de la religion devient omniprésent dans l'enceinte scolaire de certains collèges et plus généralement dans la *Lebenswelt* des adolescents. La place privilégiée du ramadan comme pratique ostentatoire qui condense et cristallise les discussions chez les adolescents et dans les médias semble

constituer une spécificité française. Il est difficile d'interpréter ces résultats, toutefois Nikola Tietze en propose une explication intéressante :

> « Le jeûne est aussi la mémoire de l'immigration et des conditions sociales et économiques que l'histoire des travailleurs étrangers implique. En ce sens, il s'agit d'une commémoration de la trajectoire d'un groupe social et de sa situation sociétale particulière. C'est pourquoi le jeûne peut devenir une figure de mémoire de la banlieue. » (Tietze, 2002, p. 103).

En France, le ramadan serait donc plus qu'un simple rituel religieux, mais bien une célébration communautaire dont le sens religieux se dissous au profit du sens social : « Lorsque le culturel, l'idéologique, l'éthique et l'utopique sont fusionnés au point de ne plus être distinguables l'un de l'autre, la pratique du rite se traduit, en général, par une conception technique et une gestuelle mécanique » (Ibid. p. 101).

Séverine Mathieu va plus loin lorsqu'elle décrit le statut de l'islam chez les jeunes comme « religion héroïque, car ses obligations sont difficiles et forcent le respect » (Mathieu, 2009, p 88). Il me paraît difficile de généraliser une telle affirmation, mais il est vrai que dans certains quartiers multiculturels[223], on peut parler d'une « islamisation de la représentation de la religion » (*Ibid.*, p. 85). Il suffit parfois de la présence d'un seul musulman pour que la religion devienne un thème de discussion, ainsi dans une petite ville alsacienne de milieu rural, comptant une population turque musulmane de quelques individus, Marvin m'explique qu'il lui arrive de parler de religion avec une camarade musulmane lors du ramadan « parce que moi je la narguais parce que moi j'avais à manger et elle, elle n'avait pas le droit. » Le musulman devient par ce biais un *Mitmensch* (partenaire), un *autrui significatif* qui intègre la vie quotidienne de l'individu. De l'extériorité de l'islam, on passe ici à la familiarité du musulman qui, par sa présence même, transmet un stock de connaissance sur ses pratiques.

Le ramadan est donc un objet privilégié de discussion voir l'unique thème qui focalise l'attention des jeunes sur ce qu'ils considèrent eux-mêmes comme « la religion ». Dans la droite ligne des réflexions de Christian Rinaudo (1999) ou Françoise Lorcerie (2003), nous pouvons affirmer que ce phénomène s'inscrit dans celui, plus large, d'ethnicisation du religieux. Le jeune ne fait pas tant le ramadan en tant qu'effort de purification, mais en tant que marqueur identitaire. Ces « musulmans festifs » (Kepel, 1990, p. 123) célèbrent le

[223] Il s'agit ici d'une limite de l'enquête qualitative du programme REDco présenté ci-dessus. En effet, une grande majorité des entretiens a été réalisée dans des milieux fortement urbanisés ce qui explique les conclusions présentées dans cette enquête. Je pense avoir montré les différences flagrantes existant entre le milieu urbain et le milieu rural.

ramadan, car il est devenu un rite valorisé au sein du groupe de pairs. Cette place d'un rituel religieux dans la *Lebenswelt* d'adolescents vivants dans des quartiers multiculturels est unique, les rituels chrétiens n'ont pas la même centralité. Lorsque je demande par exemple à Steven et Kevin, adolescents catholique et athée de banlieue parisienne, quels sont les moments où ils parlent de religion, la réponse confirme cette hypothèse :

> [Région parisienne, collège Montmirail, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Pas du tout ou pas souvent ?
> Steven : Quand il y a le ramadan... Quand il y a des fêtes et tout...
> B.M. : Surtout quand il y a le ramadan ou aussi quand il y a des fêtes chrétiennes ?
> Kevin : Le ramadan, l'aïd...

Il ne s'agit donc pas tant d'investissement religieux que d'investissement identitaire. On ne peut parler d'identité religieuse *stricto sensu,* mais bien comme la montre Christian Rinaudo de « reformulation ethnique du ramadan » (Rinaudo, 1999, p. 107). L'intégration du ramadan dans la vie quotidienne crée un nouvel ordre des choses qui permet à l'islam de prendre cette place privilégiée dans les structures de pertinence. On peut faire l'hypothèse que le marqueur ethnique à la base de bien des identités dans les collèges populaires « désamorce » souvent le marqueur religieux, délicat en régime de laïcité[224].

Il y aurait pour conclure, deux populations différentes qui pour deux raisons contradictoires placent la pratique islamique au centre de leur stock de connaissance. Une première population, peu en contact avec l'islam, marque ces pratiques du sceau de l'étrangeté. Une seconde population, en contact avec des musulmans, considère l'islam comme la religion de référence. Entre ethnicité et religion, le ramadan cristallise chez eux l'intérêt pour la chose religieuse au sein de l'école. Constatons que dans les deux cas, la dimension pratique du religieux est omniprésente et évince la question pourtant cruciale de la signification des pratiques. Ainsi, si la pratique est thématiquement pertinente, sa signification l'est beaucoup moins.

Pour illustrer ce phénomène d'insignifiance de la pratique, nous pouvons convoquer les réponses à la question sur la signification du sacrifice de l'Aïd-el-Kébir. Moins de la moitié des élèves sont capables de relier l'Aïd-el-Kébir au sacrifice d'Abraham. Seuls les jeunes musulmans réussissent, avec plus ou moins de mal, à faire ce lien. Au contraire, la structure de pertinence qui organise le thème du mouton et de l'islam, est soit inexistante – le sacrifice du mouton n'est pas pertinent thématiquement-, soit tournée vers d'autres passages

[224] Mon enquête montre en effet que l'attachement au principe de la laïcité ne dépend pas du milieu social, ni de la religion. Les jeunes musulmans de quartier sensible défendent une conception pragmatique de la laïcité, mieux à même selon eux de réguler les tensions au sein de l'école (cf. chapitre pluralité).

de la Bible comme le veau d'or – que l'on confond dans le collège Marie-Curie avec le « mouton d'or » – ou, plus souvent encore, avec la Pâque juive, souvenir de la dixième et dernière plaie d'Égypte de laquelle le peuple juif pouvait se protéger en égorgeant un mouton et en aspergeant le linteau de leur porte du sang de celui-ci (*Exode*, 12,21-29). La signification de l'Aïd est donc mal connue, alors que la pratique sacrificielle qu'il suppose l'est.

On peut enfin avancer une troisième explication de la centralité des pratiques dans le stock de connaissance sur l'islam. Il s'agit de l'importance de l'orthopraxie dans l'islam des jeunes musulmans français et européens[225]. On pourrait ainsi faire l'hypothèse d'une influence directe de l'islam tel qu'il est vécu par les jeunes musulmans français et allemands sur les connaissances développées par les adolescents. Ces derniers possèderaient un stock de connaissance centré sur les pratiques parce que les médiateurs privilégiés de cette connaissance sont leurs camarades musulmans qui ont eux même un stock de connaissance centré sur les pratiques. Bien évidemment, cette hypothèse ne serait explicative que pour les jeunes en contact avec cette population et n'expliquerait pas la centralité des pratiques dans le stock de connaissance des jeunes de milieu rural. Toutefois, on peut admettre qu'il existe une influence directe de la manière d'être musulman chez les jeunes musulmans et le stock de connaissance sur l'islam des jeunes non-musulmansn qui les fréquentent. Cette explication confirme celle de « l'islam référence » que nous venons d'exposer.

Le stock de connaissance sur l'islam chez les jeunes français et allemand se structure donc sur un axe proximité/éloignement, selon la présence de musulmans dans la *Lebenswelt.* Il convient à présent d'aborder un second phénomène dans cette étude sur l'islam. Il s'agit de l'apparition de deux thèmes contradictoires qualifiant tous deux la religion musulmane.

2. L'« islam » et le « musulman », des thèmes contradictoires

Trois grandes sources de connaissance permettent aux jeunes de se construire un stock de connaissance sur l'islam : l'école, les médias et l'environnement proche. Les jeunes musulmans auxquels nous consacrerons une partie ci-dessous ont recours, en sus de ces trois sources, à la famille. Nous venons d'évoquer l'impact de la présence et de l'absence de

[225] Nous reviendrons sur cette question ci-dessous à partir des travaux de Christine Rodier sur la consommation de viande *hallal*. De manière générale l'enquête montre que la pratique religieuse « ostentatoire » occupe une place importante dans la vie quotidienne des jeunes musulmans français et allemands. L'important n'est pas tant de *savoir* que de *pratiquer*.

musulmans dans la *Lebenswelt*, celui-ci n'est pourtant pas le seul facteur performant le stock de connaissance. Le thème de l'islam est aussi médiatisé par l'école et les médias.

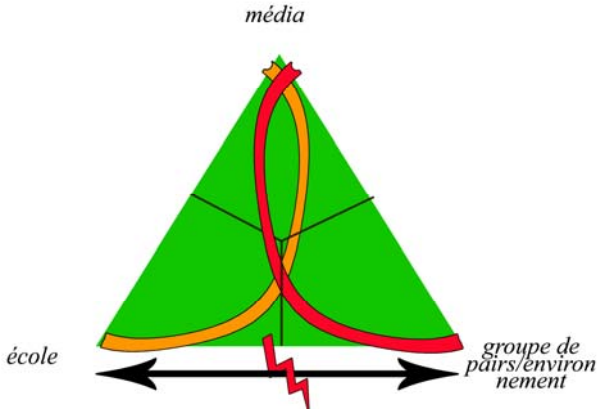


Figure n°26 : Représentations des sources de connaissance composant le stock de connaissance sur l'islam

Chacune de ces sources aborde l'islam à partir de structures de pertinence qui diffèrent voir qui s'opposent. Nous avons vu que le jeu de la proximité et de l'éloignement de l'autre musulman dans la vie quotidienne pouvait faire passer celui-ci de l'extériorité radicale à la familiarité routinière d'un *Mitmensch* (partenaire). L'école et les médias quant à eux n'abordent pas le thème de l'islam à partir d'une pertinence interprétative structurée autour de l'axe proximité/éloignement. Pour saisir la spécificité des structures de pertinences organisant le thème de l'islam dans l'école et dans les médias nous aborderons successivement chacun d'entre eux.

2.1. L'école : de l'importance du curriculum

De manière flagrante et certainement plus que pour d'autres religions, l'islam tel qu'il est abordé en France, et l'islam tel qu'il est abordé dans les *Länder* allemands, ne fait pas l'objet du même traitement. En France tout d'abord, l'islam est traité dans le cours d'histoire. Voici ce qu'on trouve dans les programmes actuels : « L'essentiel est de présenter Mahomet, le Coran et la diffusion de l'Islam et de sa civilisation. On insistera davantage sur cette dernière et son rayonnement, abordés à partir de l'exemple d'une ville, que sur les constructions politiques qui résultent de l'expansion » (Programme de 5^{e}, CNDP, 2004). Découle directement de ce curriculum une connaissance historique de l'islam repliée sur trois éléments : les cinq piliers de l'islam, l'hégire et une liste de rites et de pratiques. L'hégire,

présent dans la liste des « repères du brevet[226] », est plutôt bien connue des jeunes. Cette constatation est corroborée par les professeurs d'histoire qui, lors d'une université d'été du CRDP, affirme que les élèves « se souviennent au mieux d'avoir travaillé sur les cinq piliers de la religion, et plus rarement de la date de l'hégire » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002), le reste n'est pas ou peu sédimenté dans le stock de connaissance. On conçoit ici la différence évidente du thème de l'islam tel qu'il est traité dans la vie quotidienne des adolescents et tel qu'il est traité à l'école. Dans un ouvrage décrivant le traitement du religieux dans les programmes scolaires, Blandine Daheron, journaliste et historienne, affirme que « l'enseignement actuel du fait religieux à l'école privilégie une approche extérieure des religions, en énonçant une liste de pratiques, voire d'obligations ou d'interdits. Les enseignants ne prennent pas le temps d'expliciter des croyances, et de voir en quoi elles font sens pour ceux qui y adhèrent. » (Daheron, 2004, p. 99). Au collège il n'est pas question du *musulman,* mais bien de *l'islam* en tant que religion historique, temporellement située, peu en rapport avec l'islam tel qu'il est vécu aujourd'hui par les jeunes musulmans. Cette nette distinction est confirmée par les difficultés sémantiques, rencontrées par certains adolescents, pour faire le lien entre la notion « d'islam » et celle de « musulman ». Dans un collège rural alsacien par exemple :

> [Alsace, collège Racine, entretien n° 1, zone rurale, milieu populaire]
> B.M. : Citez-moi au moins 3 des 5 piliers de l'Islam...
> Magalie : Ah oui on a vu ça en cours, alors c'est... la Torah nan... le Coran
> Marvin : Alors là c'est facile, si tu ne sais pas ça !
> Magalie : Ouais merci, le coran nan ? Un truc comme ça ? Le livre là qu'ils lisent ?
> B.M. : C'est quoi les cinq piliers ?
> Justine : Je n'en sais rien
> Marvin : je sais
> B.M. : chut, tu sais toi ?
> Magalie : Nan... Je n'ai jamais entendu ça moi...
> Marvin : Mais si l'année dernière tu te souviens qu'on se délirait, sur le livre d'histoire
> Magalie : ah ! c'est quand ils vont dans un truc... Ils font des prières non... Dans un temple comme ça
> Georges : (chante quelque chose)... La brebis...
> B.M. : Toi tu dirais le coran c'est un des 5 piliers ?
> Magalie : euh ouais
> Aurélien : Si seulement, Souya était là !
> **Marvin : Elle est pas islamienne elle est musulmane**
> Aurélien : Je suis désolé...

Cet exemple, typique d'une difficulté sémantique récurrente, permet de constater une forme de fossé cognitif entre une religion « l'islam » et ses pratiquants « les musulmans ». Avant d'étudier ce fossé plus systématiquement, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une

[226] Les « repères du brevet » sont constitués de l'ensemble des savoirs jugés importants par l'institution scolaire. Les élèves seront évalués à partir de cette liste de savoirs. Rappelons en effet que les élèves de troisième passent tous à la fin de leur année scolaire le « brevet des collèges », premier examen national officiel.

disjonction entre d'une part le thème de l'islam tel qu'il est traité par les médias et l'école et le thème du musulman tel qu'il apparaît dans la vie quotidienne d'un certain nombre de jeunes.

Approfondissons maintenant, la description des connaissances scolaires sur l'islam. Hormis chez les jeunes musulmans sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, ces connaissances ne sont jamais routinisées, elles semblent constituer un bloc appris par cœur sans qu'aucun sens ne leur soit accolé. Ainsi, chez les jeunes français, l'évocation du thème de l'hégire entraîne dans la majorité des cas une réponse stéréotypée : « 622, début de l'ère musulmane », soit mot pour mot le contenu des repères du brevet. Ce type de connaissance emprunte ce que nous avons pu nommer « une forme scolaire ». L'important est le savoir pour lui-même. Il s'agit là de l'effet direct d'un enseignement tourné vers un savoir déconnecté de la réalité vécue par le jeune. Les choses sont à ce sujet bien différentes en Allemagne.

Du côté allemand, l'islam est majoritairement abordé dans l'enseignement confessionnel (Baden-Württemberg, Berlin) et dans l'enseignement d'éthique (Brandenburg). Il me semble que l'histoire de l'islam occupe par conséquent une place moindre dans le curriculum des élèves allemands. Ceci explique par exemple leur méconnaissance du thème de l'hégire. C'est ce que démontre l'enquête quantitative :

	Allemagne	France	Total
Non-réponse/je ne sais pas	**45,5 %**	31,0 %	37,9 %
islam	14,4 %	**51,0 %**	33,6 %
judaïsme	5,3%	9,7%	7,6%
christianisme	5,3%	7,6%	6,5%
bouddhisme /hindouisme	**29,5%**	0,7%	14,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°20 : Tri croisé entre les variables « hégire » et « pays» (Test du chi2 significatif à 99%, n=277).

Alors que 51 % des élèves français relient le thème de l'hégire à l'islam, ils ne sont que 14 % en Allemagne. La confusion avec le bouddhisme et l'hindouisme (29,5% des jeunes allemands), confirme cette méconnaissance. Le mot « hégire » évoque certainement quelque chose d'exotique dont le bouddhisme et l'hindouisme seraient le symbole. Si les connaissances historiques sont moins développées en Allemagne, les connaissances ordinaires quant aux pratiques typifiées comme islamiques (ne pas manger de porc, avoir plusieurs femmes…) sont très proches de celles des jeunes français. Finalement quel que soit le *Land*, le curriculum allemand ne permet pas ou peu la construction d'un stock de connaissance historique. Par contre, on peut admettre que l'inscription de l'islam dans des disciplines éthiques et confessionnelles permet l'inscription de l'islam dans une perspective

contemporaine et moins patrimonialisante qu'en France. Le curriculum a donc bien un impact sur le stock de connaissance, même si cet impact n'est pas direct : chez certains jeunes français de milieu rural, l'école reste le seul lieu proposant une approche objectivée de l'islam. Au contraire, en Allemagne le traitement superficiel voir inexistant de l'histoire de l'islam se ressent directement chez les adolescents allemands qui ne sont pas en contact avec une population musulmane. Ceux-ci n'ont dès lors que très peu de connaissance sur l'islam.

Afin d'interroger plus systématiquement l'impact de l'école sur les connaissances, nous étudierons à présent les réponses à la question « quels sont les cinq piliers de l'islam ? ». À la suite des remarques que nous venons d'établir sur « la forme scolaire » des connaissances des jeunes Français, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une question scolaire de type « quels sont les cinq piliers de l'islam ? » appellerait des connaissances issues d'apprentissages scolaires. Le cas échéant, cela viendrait confirmer la performativité de l'école sur les connaissances sur l'islam. Du côté français, voici deux extraits d'entretien résumant typiquement les réponses à cette question :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Est-ce que vous pouvez me citer trois des cinq piliers de l'islam
Marine : On les apprend en cinquième
Julien : [imitant l'accent arabe] Mohamed... Mohamed [rire] Il y a pas Ismaël aussi ? Ça s'en est un...Le troisième
Yann : c'est pas leur Dieu... Allah
Julien: Ouais il y a pas... enfin... je crois que c'était un catholique l'ange Gabriel...
Yann: ça fait pas partie des cinq... [rire léger]
B.M. : Ouais mais c'est pas ça un pilier...
Yann : C'est pas les cinq règles primordiales?
Lorraine : Si c'est ce qu'il faut faire
Yann : Ah ! Ben c'est cinq fois la prière par jour, je crois...
Julien: Nan sept fois ! sept fois !
B.M. : Sept fois ou cinq fois ?
Julien: Cinq (rire)
B.M. : Ouh ! Le doute
Yann: Il faut prier sur un tapis aussi...
Julien: Il faut enlever ses chaussures pour prier
Marine: ça en fait trois...
B.M. : Nan ça c'est le même pilier
Yann: Il faut faire des enfants aussi
B.M. : Faire des enfants…euh... c'est pas un pilier
Yann: Croire en Allah
B.M. : Ouais c'est pas loin d'être un pilier
Julien: Faire le ramadan
Yann: Ah ! Honorer Allah
B.M. : Et tout ça vous le savez d'où ?

[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Citez-moi au moins trois des cinq piliers de l'Islam ?
(silence)
Aurélie : On l'a pas fait ça...
Marie : si
Justine : Nan...
Aurélie: Purée il y a que toi qui sais...
Michèle : Mais si on a fait une étoile et il fallait écrire autour...
Sophie: C'est vrai
Justine: Ah oui on l'a fait en fait... C'était en cinquième...
B.M. : Réfléchissez ça veut dire quoi les 5 piliers ?
(silence)
B.M. : C'est les cinq trucs qu'ils sont obligés de faire
Toutes : Ah oui !
Justine: Ah oui c'était dans le feuilleton
B.M. : Vous aviez un feuilleton ?
Justine: En fait au début de chaque cours on avait des questions sur le cours...
Sophie : C'est pas qu'ils avaient un jour de repos... Ils avaient un jour qui s'appelait ?
Justine: Ouais ça me dit quelque chose
Michèle: Shabbat c'est la même chose ?
Sophie: Et il devait manger quelque chose de spécial, il y avait pas un truc avec ça ?
B.M. : ça c'est plutôt les juifs...
Justine : Alors l'étoile c'est les juifs [elle confond l'étoile à 5 branches et l'étoile de David]
B.M. : Je vous en donne un. Par exemple faire les cinq prières, vous en avez d'autres en tête
Michèle: Ah ouais...
Justine: Nan...

Jeanne : Cours d'histoire Marine : Ouais en cinquième on apprend ça Julien: Ouais je me souviens d'un document ou il y avait les cinq B.M. : Et toi ? Yann : Je sais pas des journaux sûrement... Récemment il y avait l'histoire du judaïsme sur... *L'express* ou *Le Point* je sais plus	(silence) B.M. : Pourtant il y en a un, on en déjà parlé… Justine: Aller à l'église ! Aurélie : C'est pas une fête Sophie : Ah oui c'est pas dedans ça, comment ça s'appelle ? Aurélie: Le carême ! Marie: Nan ça c'est les chrétiens

Ces deux exemples montrent la distinction nette entre d'une part la pertinence thématique – le thème « pilier » m'est-il familier ? – et d'autre part la pertinence interprétative – qu'est ce que m'évoque le thème du pilier ?. Nous pouvons ainsi affirmer que le thème du pilier semble familier aux jeunes français qui le relient à leur curriculum scolaire. Toutefois, si la pertinence thématique montre une certaine familiarité de la notion de pilier, les adolescents ont plus de difficulté à interpréter le thème. Aucune signification *ad hoc* ne semble le couvrir. Ils ont donc recours à l'analogie qui leur permet d'établir des « traits typiques » entre les piliers et ce qu'ils estiment « semblables ». Aurélie et Sophie ont ainsi recours à l'analogie entre le christianisme, connu par ces jeunes de confession chrétienne, et l'islam, peu thématisé dans cette région rurale. Cette forme de typicité « les musulmans jeûnent comme nous, ils font donc le carême » leur permet de résoudre la situation problématique posée par ma question. Le recours à l'analogie au christianisme pour comprendre l'islam dévoile toutefois la faible profondeur du stock de connaissance sur l'islam de ces jeunes de milieu rural.

Au collège Molière le phénomène est le même, Yann et Julien, élèves de confession juive, relient le thème des piliers à l'école, mais montrent de grandes difficultés à l'interpréter. Ils commencent par interpréter les piliers comme l'équivalent des personnages marquants de l'islam, Ismaël l'ancêtre mythique des Arabes, Allah et l'ange Gabriel qui dicta le Coran à Mohamed. L'énonciation de ces trois personnages montre une relativement bonne connaissance de l'islam, qui pourrait s'expliquer en partie par leur connaissance de la Torah. Il y aurait donc ici une analogie entre le judaïsme et l'islam. Dans la suite de l'extrait, Yann et Julien comprennent qu'un pilier n'est autre qu'une « règle primordiale ». Ils se réfèrent alors aux pratiques islamiques. Comme nous l'avons analysé ci-dessus, les pratiques islamiques constituent une grande partie du stock de connaissance sur l'islam, les deux adolescents juifs ne font pas exception à la règle. Parmi ces pratiques apparaît le thème « faire des enfants ». L'amalgame est ici évident entre les pratiques islamiques et la représentation sociale de la famille nombreuse musulmane. Yann admet donc que dans la mesure où « on » dit que les musulmans font beaucoup d'enfants, il s'agit certainement d'une règle religieuse. Le stock de

connaissance amalgame donc des connaissances de type religieuses et des préjugés de type « culturel », sans les distinguer l'un de l'autre.

La confession, les représentations sociales sont autant de sources de connaissance activées pour répondre à une question pourtant traitée dans le curriculum scolaire. On aurait pu s'attendre à ce que l'école monopolise les pertinences interprétatives sur les piliers de l'islam, mais il n'en est rien. Les jeunes se souviennent relativement précisément avoir traité ce thème dans l'enseignement d'histoire, mais ne peuvent plus l'interpréter. On peut donc affirmer une certaine inefficacité des connaissances scolaires sur l'islam.

Du côté allemand, le phénomène diffère sensiblement, la notion de pilier (*Säulen)* n'est pas abordée dans le curriculum berlinois, elle l'est dans l'enseignement confessionnel en Baden-Württemberg et dans l'enseignement de L.E.R. dans le Brandenburg.

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Pouvez-vous me nommer trois des cinq piliers de l'islam ?
Jenny : Mmh…Attends…
Lena : Quoi comme piliers ?
Jenny: Le shabbat
Alice : L'aumône
Jenny: L'aumône (se rappelle), le shabbat, L'aumône…Attends…Ne me regarde pas comme ça !
B.M. : C'est quoi le shabbat ?
Jenny: C'est comme le jeûne
Lena : (en même temps) : C'est un jour férié
Jenny: Le jeûne c'est aussi le…non
B.M. : Tu en sûr du shabbat ?
Seda : (souffle) salat
Alice : Salat…
B.M. : C'est quoi salat ?
Alice : Ben Salat quoi, ça s'appelle comme ça
B.M. : Pas tout à fait… Il y a un espèce de voyage ?
Seda : Moi je sais
Jenny: Ouais ils voyagent à…à
Lena: La Mecque
Jenny : Oui c'est ça !
Seda : Je le savais
B.M. : Le pèlerinage
Jenny: Oui exactement, le pèlerinage ça s'appelle
Alice : Pèlerinage…
Jenny: C'est bon on a les trois…Le shabbat et…
Alice : L'aumône le shabbat et le pèlerinage
B.M. : Le shabbat c'est juif
Alice : C'est pas cool
B.M. : C'est quoi en fait ces piliers
B.M. : C'est ça, c'est ce qu'un musulman devrait faire pour être un bon musulman…
Alice : prier
Lena: Oui ! Il doit prier, ils doit faire ce voyage

[Brandenburg, Gesamtschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Pouvez-vous me donner deux des cinq piliers de l'islam ? (silence) Vous en avez jamais entendu parler ?
Toutes : Non
B.M. : C'est les cinq trucs qu'un bon musulmans devrait faire. Vous avez une idée ? (silence)
Francesca : Ne pas tuer ou un truc comme ça ?
B.M. : Oui
Antje : Ne pas manger de viande
B.M. : Pas de viande du tout ?
Antje: Oui… Non… Pas de viande de certains animaux
B.M. : Dis moi ?
Antje: Le mot ne me vient pas… que de la viande d'animaux „utiles" (*nützlich*)
Maria : domestique ?
Antje: Oui, ils doivent manger uniquement des animaux domestiques Mais je sais pas si c'est vrai
B.M. : Vous en avez déjà entendu parler ?
(silence)
Maria: Peut-être qu'ils doivent…
Antje: …ne pas renier Dieu…Qu'ils doivent toujours croire en Dieu Qu'il se (?) vers la religion
B.M. : Ok… Vous avez déjà entendu parler de La Mecque ?
Antje: [approuve]
Maria: Tout le monde doit y aller non ?
B.M. : C'est ça ! Et ça fait partie des cinq piliers
Antje: Et ils prient toujours vers La Mecque
Francesca : Sur des tapis bizarres
Antje: Et il y a une pierre noire
B.M. : Oui c'est ça ! Comment elle s'appelle ?
Laureen : J'en ai déjà entendu parler mais ?
Maria : On doit pas janer (*festen*)

bizarre
Alice: Il doit se laver avant la prière (elle insiste sur le R de reinigen : méprisante) (rire de Lena)
Jenny: Oui
B.M. : Et on doit prier combien de fois par jour ?
Jenny: Trois fois
Alice: Le matin, le midi et le soir et parfois la nuit… Et ils doivent aussi jeûner… (rire léger de Lena)
Lena: Et ils doivent lire dans ce livre bizarre…Le coran non ?
Jenny et Alice: oui
Lena: Ils doivent pouvoir prier
Lena: Moi j'ai une amie qui…
Alice: Ils lisent de droite à gauche
Lena : Ouais c'est super bizarre
Alice: oui
Seda : non
B.M. : De droite à quoi ?
Alice: Pas comme les gens normaux (rire des trois filles)
Francesca : Jeûner ! (*Fasten*)
B.M. : Comment ça s'appelle ce temps de jeûne ? (silence) Ramadan
Prof de LER[227] : On entend parler à tous les coins de rue !
Les filles : Non…
Prof de LER : Allez ! Il y a une série sur ARD le dimanche soir… Il y a sûrement que les vieux qui regardent ça mais ils parlent de ramadan
B.M. : On fait quoi pendant le jeûne ?
Francesca : Renoncer à quelque chose ?
Laureen: Renoncer à ce qu'on préfère
Francesca : Par exemple les gens qui fument doivent arrêter
B.M. : Vous en avez déjà entendu parler en LER
Antje: Non pas en LER
B.M. : Et toi ?
Kate : Non
Laureen: Moi je crois une fois

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé]
[Ne sachant pas répondre à la question, je mets les élèves sur la voie]
B.M. : Ok, les cinq piliers c'est qu'un musulman devrait faire pour être un bon musulman
Dany: Ah ok prier
Christine : Se laver
Dany: C'est ça ! Se laver avant de prier
Andrea : Chanter, je crois qu'ils chantent beaucoup (rire)
B.M. : Tu as vu ça où qu'ils chantent ?
Andrea: J'ai vu un film… Je ne me souviens plus si c'était l'islam mais en tout cas avant chaque repas ils ont chanter (rire)
Dany : En tout cas il faut qu'ils aillent à la mosquée… Et ils doivent se laver avant (silence)
Christine : Sûrement s'en tenir au Coran

Dans le second et le troisième extrait, le thème des piliers n'évoque rien, n'ayant pas été abordé à l'école pour les Berlinois, ou n'étant pas pertinent pour les Brandebourgeoises de Kleindorf. Après éclaircissement de ma part, les élèves évoquent des éléments de connaissance qu'ils estiment faire partie des obligations islamiques. À l'image des jeunes français, les réponses nous permettent de dresser un inventaire des éléments de connaissance considérés comme « typiquement musulmans ». À ce niveau les deux extraits présentent des structures de pertinence qui divergent sensiblement. Les élèves berlinois typifient comme musulmans des actes faisant effectivement partie du quotidien de certains musulmans : prier, se laver, « s'en tenir au Coran », seule la mention du chant peut être interrogée – il s'agit peut-être d'une confusion avec le judaïsme – ou d'une référence à la psalmodie présente dans les prières islamiques. Dans le second extrait, outre une évidente indifférence de la part des jeunes filles interrogées, force nous est de constater un amalgame total avec le judaïsme (ce que nous avons décrit dans le chapitre consacré au judaïsme). La notion de consommation

[227] Lors de cet entretien, le professeur de LER avait tenu à être présent lors de l'entretien. Malgré mes réticences, je n'ai pu faire autrement que de l'accepter.

d'animaux domestiqués entre autres découle certainement d'une confusion avec un enseignement reçu sur le judaïsme. Comme le montrent les dernières phrases de l'extrait, les élèves ont certainement abordé les cinq piliers à l'école, mais ce thème n'est plus pertinent dans le stock de connaissance. Ils se réfèrent alors à tout ce qui leur paraît « semblable » et potentiellement islamique. Le reste des connaissances sur l'islam, le *Hadj* par exemple, ne semble pas faire partie des connaissances acquises à l'école. Enfin, le premier extrait montre l'impact de l'école sur les connaissances d'adolescents de milieu rural. Outre l'amalgame récurrent entre l'islam et le judaïsme, les élèves se remémorent de manière laborieuse, l'enseignement reçu sur l'islam. Ils n'ont pas, semble-t-il, d'autres sources activables de connaissance. L'école est donc dans ce cas la seule source potentielle de connaissance sur l'islam. Comme nous l'avons remarqué ci-dessus, on constate toutefois qu'elle n'empêche pas l'interprétation des pratiques islamiques comme des actes « bizarres » et même « anormaux ».

Ce détour par l'Allemagne vient compléter ce que nous avons constaté en France sur le rôle de l'école. Dans certaines situations, et particulièrement dans le milieu rural, celle-ci peut constituer la source de connaissance dominante sur l'islam. On le constate à l'évocation récurrente de l'école dans la couverture du thème de l'islam. Ces éléments de connaissance se limitent néanmoins souvent à une simple évocation « j'ai déjà entendu parler de cela », mais ne permettent pas une interprétation approfondie du thème.

Enfin pour terminer sur la question scolaire, j'ai observé l'existence d'une certaine rancoeur de jeunes musulmans qui ne se sentent pas reconnus dans les programmes scolaires, c'est le cas de Bilal du collège alsacien Erckmann-Chatrian : « En cinquième on a appris quoi ? On a appris l'hégire... C'était quoi une mosquée et après voilà... Alors que le christianisme on sait tout... Jamais ma mère elle ne m'a dit le christianisme... c'est toujours à l'école que j'ai appris ça ». Sans que ce type de discours soit omniprésent, il existe à l'état latent dans une partie de la population musulmane. Ceci peut en partie expliquer les revendications identitaires de jeunes musulmans que certains professeurs redoutent[228].

Suite à cette analyse, nous sommes en mesure d'affirmer que les connaissances scolaires sur l'islam sont au mieux assimilées par les élèves qui n'ont pas d'autres sources de connaissance couvrant ce thème, pour les autres, soit la majorité des élèves, l'école n'est pas une source de connaissance considérée comme pertinente. Ils sont alors obligés de couvrir

[228] De nombreux articles font échos à ce problème. Les difficultés rencontrées par les professeurs pour traiter du fait religieux à l'école sont l'objet de l'introduction de Bernard Phan au 319e numéro de la revue *Historiens et Géographes* (Phan, 2003) ; de l'article de Nathalie Barthez-Delphy sur l'impact de la réforme des programmes dans les pratiques enseignantes (Barthez-Delpy, 2005) ; dans *Les jeunes, l'école et la religion*, Céline Béraud et Jean-Paul Willaime insistent de même sur la différence entre les orientations du ministère de l'Éducation Nationale et les réticences des professeurs. (Béraud, Willaime, 2009).

leurs manques de connaissances en se référant à d'autres connaissances issues des médias ou de leur environnement proche.

2.2. Les médias

En 1989 déjà, Constant Hamès rappelait dans les *Archives des sciences sociales des religions* que « le rôle de la presse et des médias en général a été et continue d'être capital dans le modelage du regard sur l'islam en France » (Hamès, 1989, p. 81). Que ce soit au cinéma ou à la télévision, l'islam est avant tout perçu à partir de la distinction artificielle entre islams modéré et fondamentaliste (Deltombe, 2007, p.11). Thomas Deltombe a montré le rôle des médias, et particulièrement de la télévision, dans le développement d'une représentation d'un islam violent et fanatique. Celui-ci explique l'apparition et la diffusion d'un « durcissement progressif ayant conduit à identifier "l'islam imaginaire" des médias à des formes de moins en moins cachées de rejet de l'autre venu d'ailleurs » (*Ibid.*, p. 361). L'influence de ces représentations sur les adolescents interrogés dans cette enquête se laisse percevoir dans les extraits ci-dessous :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Ce que vous savez des religions vous le savez d'où ?

Lorraine : Ben des cours et puis quand j'étais petite... enfin je devais avoir 11 ans, j'ai vu un documentaire que mon frère il m'a montré et j'aurais pas dû le voir parce que ça m'a carrément dégoûté... enfin depuis j'ai peur d'une religion et j'aurais pas du voir ce documentaire ça m'a…

B.M. : C'était quoi comme religion ?

Lorraine : C'était sur les islamistes et genres, on voyait, la vidéo de la femme qui se fait pendre... C'était horrible et après ils avaient été avec une caméra cachée dans une mosquée à Paris dans la 18e et... je ne sais pas comment on appelle le prêtre.

B.M. : L'imam ?

Lorraine : Ouais l'imam il disait des choses horribles sur les autres religions... Il y avait des livres qui avaient été écrits... il y avait genre écrit « le juif et le catholique s'agenouillera devant toi, il te demandera pardon et toi tu lui trancheras la tête »

B.M. : ça t'a marqué ?

Lorraine : ouais et après en plus j'avais vu un documentaire sur la *World Trade Center* donc bon...

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n° 2, zone urbaine, milieu populaire]

[À propos de la pluralité religieuse]

Meggit : Moi je dirais que c'est un peu dangereux pour moi

B.M. : Ouais par exemple

Bilal : Moi je dirais pas que c'est dangereux... nous on est jeune encore alors qu'il y en a, ils peuvent pas parler entre adultes, ils peuvent pas parler des différentes religions

B.M. : Ouais t'as des exemples ?

Bilal : nan, mais euh... nan j'ai pas d'exemple

B.M. : Et toi t'as des exemples, pour lesquelles les religions c'est plutôt dangereux

Meggit : Oui l'islam

B.M. : Et t'as des exemples ?

Meggit : Ben on voit à la télé [elle regarde Bilal qui a l'air gêné] ouais

B.M. : T'as le droit de ne pas être d'accord et t'as des exemples ?

Meggit : Ouais avec les attentats qu'il y a eu

B.M. : Et ça se passe ici en France ?

Bilal : Ils avaient prévu de....

Meggit :... De faire ça en France, ils l'ont dit sur Internet

B.M. : ouais

Meggit : Et à la télé ils l'ont dit

B.M. : OK donc tu as une image un peu négative de l'islam ?
Lorraine : Ouais, carrément négative de l'islam à cause de ça...

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixtent]

[À propos des cinq piliers]
B.M. : Et toi Christopher t'as l'air assez au courant ?
Christopher : moi ? (l'air étonné), C'est dans les films je crois aussi
B.M. : Dans les films ? Quel genre de film ? (rire étouffé des autres) Ben si pourquoi pas ! Quel genre de film ?
Christopher : Un film bizarre... Je ne me souviens pas du titre
B.M. : Et ça parle de quoi ?
Christopher : c'est des soldats du christianisme qui se battent contre des musulmans
B.M. : les croisades ?
Christopher : ouais un truc comme ça
B.M. : Ah ouais ! Je vois
Christopher : Je crois que c'est 'les croisés'... Je sais plus

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n° 1, zone urbaine, milieu favorisé]

[À propos des cinq piliers]
Jeannine : On doit manger de la viande hallal
Pascal : Moi je sais qu'on ne doit pas manger de porc
B.M. : Pourquoi ?
Jeannine : Pourquoi ?
Pascal : Parce que les… Comment ils s'appellent ? Musulmans ? Aucune idée (rire) parce que les cochons mangent pleins de trucs assez sales et donc ils pensent que leur viande devient sale …Ou en tout cas pas spécialement saine et donc…
B.M. : Tu le sais d'où ça ?
Pascal : D'un Turc
B.M. : Tu le savais aussi ?
Meike: C'est des animaux pas sains simplement
Bela : Moi j'ai vu un film là dessus et ils ont dit qu'avant là où ils vivaient la viande de cochon séchait vite au soleil et pourrissait, ce qui provoquait de nombreuses maladies

Une première ligne de rupture relativement évidente divise la France et l'Allemagne. De manière étonnante, les jeunes allemands semblent moins touchés par la vision négative de l'islam transmise par les médias. Les jeunes allemands se montrant en effet généralement moins négatif sur la pluralité religieuse que les jeunes Français (cf. chapitre 9). On pourrait émettre plusieurs hypothèses à ce sujet, la plus vraisemblable est ainsi résumée par Frauke Miera et Valérie Sara Pala dans un article sur le traitement médiatique du voile :

> « L'une des différences principales [entre les discours français et allemands sur le voile] se trouve dans la radicalité du discours public dominant en France. Dans ce discours, le débat fut caractérisé par une forte "réaction nationale-républicaine" qui a mené au rejet des "autres musulmans". De nombreux médias, intellectuels et politiciens de droite comme de gauche se présentaient comme les défenseurs d'une "République française" minée par une montée supposée des valeurs islamiques antidémocratiques. L'islam est ici essentialisé, considéré comme "fondamentaliste" par nature, ce qui mène à une vision géopolitique du monde basée sur la représentions d'un choc des civilisations entre le monde civilisé occidental d'une part et un monde musulman menaçant de l'autre. L'Allemagne n'échappe pas à ce type de discours, mais il a souvent été contrebalancé par des discours appelant à la modération. (Miera, Sara Pala, 2009, p. 402, trad. B.M.)

L'universalisme républicain serait donc selon ces auteurs la raison du traitement négatif de l'islam dans les médias français. On peut certainement ajouter à cela une sensibilité germanique, post nationale-socialiste, envers les risques de propagande inhérents à la communication politique[229]. Quoi qu'il en soit, nous pouvons constater dans les extraits ci-dessus, la récurrence du thème de la violence de l'islam. Ce thème est corrélé à la sphère médiatique, les jeunes affirment ainsi majoritairement rencontrer cette conception de l'islam dans les médias. L'expérience traumatisante narrée par Lorraine est à ce propos idéaltypique. C'est parce qu'elle a vu la présentation d'un islam ultra-violent qu'elle s'est construite une « image carrément négative » de cette religion. Cette conception de l'islam existe aussi chez les jeunes de quartier populaire accueillant une forte population musulmane. Ainsi, Meggit – d'un air gêné – affirme devant Bilal, camarade musulman, la dangerosité de l'islam. Christopher quant à lui, fait référence à un film traitant du thème des croisades. Que ce soit le film *Les Croisés* (Crociati, 2001) ou *Kingdom of Heaven* (Scott, 2005), la représentation de la violence opposant chrétiens et musulmans est la norme. Signalons que dans ces deux films les musulmans apparaissent toutefois comme résolument plus sages que les chrétiens.

Le traitement médiatique de l'islam n'est donc pas univoque et le dernier extrait, issu d'un entretien réalisé à Berlin, fait apparaître une connaissance relativement bien construite et assimilée. C'est en effet dans un film documentaire que Bela, berlinois athée, apprend les raisons de l'interdiction du porc en islam. Signalons que de manière générale les jeunes allemands sont plus prompts à faire référence aux films documentaires que les jeunes Français[230]. L'image de l'islam présentée dans ces documentaires n'est pas celle d'un islam violent. Les médias français créent un islam imaginaire qui est « un islam évanescent, disparaissant des écrans aussi soudainement qu'il y apparaît, au gré des évènements qui semblent le mettre en cause. C'est aussi un islam partiel, regardé à travers des "problèmes" et des crises qui ne le concernent pas forcement ou, en tout cas, pas seulement. » (Deltombe, 2007, p. 9). Il ne faut pas idéaliser l'image de l'islam véhiculé dans les médias allemands. Werner Schiffauer rappelle le rôle des médias dans l'émergence d'épisode de « panique morale » contre la population musulmane en Allemagne (Schiffauer, 2007, p. 112). Christoph Butterwegge rappelle quant à lui le rôle des médias dans la construction d'une immigration

[229] Cette hypothèse m'a été proposée par Élise Pape, doctorante allemande ayant travaillé sur la question du voile en France et en Allemagne (Pape, 2005).
[230] En effet sur quinze élèves m'ayant affirmé avoir appris quelque chose sur la religion grâce à un documentaire, 11 sont allemands. Il est difficile d'expliquer cette différence entre la France et l'Allemagne. Nous pouvons simplement émettre l'hypothèse que le système scolaire allemand est plus ouvert sur la diffusion de support visuel dans l'enceinte scolaire que le système français. Je n'ai trouvé aucune source confirmant cela.

intrusive, violente et culturellement incompatible avec la *Leitkultur* (Butterwege, 2006). Il semble toutefois que les élèves soient moins « sensibles » à cette image négative.

Pour conclure cette partie sur le traitement de l'islam à l'école et dans les médias, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un islam « autre » s'opposant à l'islam « proche » des jeunes habitant dans des quartiers multiculturels. Cet islam est « autre » car historiquement lointain pour l'école et « autre » car s'appuyant sur des valeurs différentes de celles partagées par les Européens pour les médias. Apparaissent donc deux conceptions différentes de l'islam que j'ai nommé l' « islam » et le « musulman ». Le premier, forme « d'autrui généralisé », est véhiculé à l'école et dans les médias, le second, forme « d'autrui significatif », est véhiculé dans l'environnement de certains jeunes[231]. Dans un article paru suite aux attentats du 11 septembre, Jocelyne Césari constate elle aussi l'émergence d'une dichotomisation des représentations de l'islam :

> « Il semblerait donc que pour la première fois dans l'histoire de l'islam français des vingt dernières années, la logique internationale n'affecte pas la dynamique de reconnaissance de l'islam comme fait social. L'enracinement de l'islam dans les espaces locaux en est certainement la raison. Il se produit une dissociation étonnante et paradoxale entre le voisin musulman, connu si ce n'est reconnu et l'islam, terme encore inconnu et souvent porteur des imageries les plus négatives. » (Césari, 2001, p. 112)

Au regard du traitement médiatique et scolaire, il est intéressant de comprendre comment les jeunes musulmans eux-mêmes se construisent un stock de connaissance sur leur religion.

3. Les musulmans et l'islam

Nous n'avons pas encore traité du stock spécifique de connaissance sur l'islam de la population de notre échantillon se déclarant musulmane. La représentation de jeunes musulmans très croyants, mais incultes sur leur propre religion est largement développée. Le Figaro se fait par exemple l'écho des propos d'un professeur d'histoire affirmant : « Du côté

[231] Nous faisons bien sûr ici référence aux travaux de Mead qui affirme dans *L'esprit, le soi et la société*, que l'enfant apprend le respect des normes en passant de l'autrui significatif (ses parents) à l'autrui généralisé (la norme imposée par la communauté) (Mead, 1963, p. 134). Nous empruntons cette dichotomie à Mead pour l'appliquer à la structure de pertinence développée par les médias, l'école et les individus au contact d'une population musulmane. Dans les deux premiers cas, il s'agit bien d'un « autrui généralisé ». L'individu croyant n'est pas pertinent, l'islam est un tout relativement peu différencié. Dans l'environnement de l'adolescent, nous constatons le phénomène inverse, l'islam n'existe qu'à travers *les autrui significatif*s que sont les camarades musulmans.

des élèves : méconnaissance de leur propre tradition religieuse (les élèves musulmans prennent pour vérités établies des superstitions) et ignorance totale des traditions religieuses des autres[232] ». J'ai pu moi-même entendre des propos proches de celui-ci durant les nombreuses discussions avec les professeurs qui relayaient auprès des élèves mes demandes d'entretien. Pierre Deltombe fait part lui aussi de l'existence de cette représentation de jeunes musulmans refusant d'entendre parler de l'islam à l'école, mais ne sachant que peu de choses sur leur propre religion (Deltombe, 2005, p. 303). Sans être absolument fausse, cette représentation doit être nuancée. La grande majorité des jeunes musulmans rencontrés organise leur stock de connaissance à partir des éléments saillants que sont la pratique religieuse et quelques préceptes dogmatiques. Un petit nombre toutefois se spécialise et développent une forme de virtuosité que s'inscrit dans une construction croyante particulière.

3.1. De la connaissance ordinaire…

Le rapport à l'islam des jeunes musulmans n'est que très rarement un rapport savant. Si beaucoup d'entre eux affirment l'importance de la religion dans leur vie[233], les éléments de connaissance qui composent leur stock de connaissance ne diffèrent que peu de celui de leurs camarades non-musulmans. Il est ainsi également centré autour de la pratique et de quelques éléments dogmatiques de base. Les cinq piliers, composés de quatre obligations rituelles et d'une profession de foi sont ainsi relativement bien connus des jeunes musulmans, par contre à l'instar de leurs camarades non musulmans, réflexions théologiques et distinctions dogmatiques leurs sont étrangers. Ce type de rapport à la religion et à la connaissance s'exprime parfaitement dans l'entretien suivant ou Nassim, Amel, Yassine (tous trois musulmans) et Guillaume (catholique) discutent de l'importance de la religion :

> [Région parisienne, collège Marivaux, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : pour vous la religion est-ce que c'est important ou pas trop ?
> Nassim et Amel : Oui très important
> Amel : Par exemple, c'est ce qui nous distingue les uns des autres
> B.M. : vous allez souvent à la mosquée ou pas ?
> Amel : Ben on y va plus souvent si on va dans notre pays d'origine... par exemple si je vais en Algérie...
> Nassim : Monsieur en fait je vais dire la vérité... Je ne vais pas mentir, pour moi ce n'est pas un truc très très important
> Amel : de quoi ?

[232] Article en ligne de Natacha Polony, http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/05/04/01016-20100504ARTFIG00673-difficulte-de-l-enseignement-du-fait-religieux.php, mise en ligne le 06/05/2010.

[233] Sur l'importance du religieux chez les musulmans comparés à l'ensemble de la population française, on pourra se référer au sondage IFOP de 2009 sur *l'implantation et l'évolution de l'islam en France* (IFOP, 2009). Dans ce sondage, 33 % des musulmans s'affirment « croyants et pratiquants » (16 % chez les catholiques) et 40 % affirment « prier tous les jours » (7 % dans la population française d'après le sondage ISSP 2008).

Nassim : Ben tu crois en Dieu ou pas ?
Nassim : Ben je pratique ouais... Par exemple avant de manger je dis Bissmilah
B.M. : Et tu manges du porc ?
Nassim : Nan je mange pas de porc ! J'ai mangé du porc... Sans faire exprès bien sûr !
Yacine : Moi j'ai mangé du porc en faisant exprès, mais j'étais tout petit ! Je voulais goûter
Amel : Moi j'ai déjà mangé des chips au bacon
Guillaume : Mais t'es un musulman en carton !
Yacine : Ferme ta gueule j'avais quatre ans
Nassim : (sur le ton de l'humour) Ouais lui là, Théo je suis parti en colonie avec lui, le chacal là ! Il m'a fait manger du porc... il m'a fait goûter une cuillère de porc

Cette discussion fait apparaître à la fois l'importance identitaire de l'islam pour certains – « c'est ce qui nous distingue les uns des autres » – le « mode mineur » pour d'autres – « ce n'est pas très très important » – et le « mode ludique » de la référence religieuse – « le chacal, il m'a fait manger du porc. » – Ce court extrait montre bien, me semble-t-il, le type de connaissance nécessaire à la couverture routinière des thèmes les plus redondants dans la vie quotidienne de ces adolescents. C'est pourquoi on constate dans l'extrait ci-dessus que très vite la discussion, initiée sur une question de croyance, s'achève sur une question de pratique. Finalement, les thèmes dogmatiques et historiques n'ont que peu d'importance dans la vie quotidienne du jeune, ce qui explique qu'ils soient moins couverts que les thèmes abordant la pratique religieuse. La question de la différence entre les sunnites et les chiites est à cet égard intéressante :

[Région parisienne, collège Sati, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Quelle est la différence entre les chiites et les sunnites ?
(silence)
Aykut : chiites...
Fatou : chiite c'est comme shit
(rire)
Aykut : c'est l'Irak ça, chiite et sunnite
B.M. : Ouais
Fatoumata : J'ai déjà entendu
B.M. : Ouais et tu connais quoi dessus... Tu connais la différence entre les deux
Aykut : Ouais, mais j'arrive pas à l'expliquer...
(silence)
Aykut : Je sais c'est quoi, mais j'arrive pas à dire...
B.M. : Et vous, vous en avez déjà entendu parler ?
Fatou : nan
Fatoumata : J'ai déjà entendu le mot chiite, mais je ne sais pas dans quel contexte
B.M. : Si je te parle de Ali ? Le cousin du prophète
Fatoumata : Un petit peu... Mais ça remonte à loin... C'était pas un ne commerçant ? Il est parti à La Mecque...

[Berlin, Gesamtschule Martin Luther King, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est quoi la différence entre les chiites et les sunnites ? Vous en avez déjà entendu parler ?
Sylvana : Non, non
Han-Ping : Il y en a qui se dispute „chiite de merde"
Mehmet : Alévi de merde, sunnite de merde, arabe de merde, bouddhiste de merde
Han-Ping: Ils disent que Mohamed n'aurait pas prié au temple ou qu'il n'aurait pas vécu et d'autres pensent que…
Mehmet: …Tu n'en as aucune idée !
Fatme : Je me souviens maintenant ! Ils croient à je ne me souviens plus comment il s'appelle
Mehmet : Ali
Fatme: Oui c'est ça
Daniel : Mohamed Ali ?
B.M. : Et qui croit en Ali ? Les sunnites ou les chiites ?
Fatme: Les Sunnites ? Non les chiites (rire)
B.M. : Et qui est Ali
Mehmet : Ali est le beau père… Non le fils de Mohamed… le beau fils de Mohamed je crois ?
B.M. : C'est le cousin
Mehmet: Le cousin oui
Fatme: Pour eux c'est le…
Mehmet: …Le prophète des alévis et des chiites est Ali… Et pour les sunnites c'est Mohammed ?

Émergent de ces quelques lignes, les difficultés auxquelles sont confrontées ces élèves musulmans pour comprendre la distinction pourtant fondamentale entre chiites et sunnites[234]. Les connaissances sont approximatives, ils ne se souviennent ni exactement de qui est Ali, ni plus généralement des différences dogmatiques qui distinguent les sunnites des chiites. Cette méconnaissance a pour conséquence directe une certaine méfiance entre jeunes chiites et sunnites. Les sunnites affirmant par exemple de manière récurrente que les chiites ne reconnaissent pas Mohamed comme prophète. Un certain nombre de préjugés existent donc de la part de la majorité sunnite contre la minorité chiite. Ceci constitue un terreau fertile aux tensions et à la nécessité pour les jeunes chiites de développer une connaissance plus approfondie de la question. C'est par exemple le cas de Elda, alévie[235], qui dut se défendre contre deux de ses camarades sunnites durant l'ensemble de l'entretien :

> [Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Quelle est la différence entre les chiites et les sunnites ?
> Zahira : Allez, réponds !
> Gregory : Alors le shit, ça se fume
> Elda : Alévi c'est les chiites ou les sunnites ?
> Zahira : C'est les chiites
> Elda : Alors les chiites leurs prophètes il y a les *oniki imam* [les 12 imams en turc], les 12 imams. Et en fait Hadrat Ali c'est le frère de Mohamed Ali (les autres commencent à rire) et il a dit que Mohamed il profitait du ramadan et il profitait de la religion et qu'il dit des trucs qu'il y a pas écrits dans la Bible alors il s'est retourné contre Mohamed et euh... après Mohamed pour les punir il les a emmenés au désert avec ses 12 amis enfin ses 12 cousins et tous et toutes et voilà... et après ils sont morts
> Satou : Et les sunnites c'est quoi ?
> Elda : Les sunnites c'est ceux qui ont comme prophète Mohamed et les chiites sont les alevis
> B.M. : Et tous les chiites sont alevis ?
> Elda : Ben.... ouais
> Mahad : Nan nan parce qu'il y a une guerre
> Satou : En Turquie c'est les alevis et en Irak
> Zahira : En Irak dès fois il y a... un jour les chiites ils sortent et ils frappent sur leur dos avec des chaînes
> Elda : N'importe quoi qu'est-ce que tu racontes... C'est pas les chiites c'est les
> Gregory : C'est les sados masos
> Zahira : Je te jure ils font ça une fois par mois
> Elda : Non ! Ce n'est pas les chiites... Tu crois que ma grand-mère elle se tape sur le dos
> Mahad : S'il vous plaît chacun son opinion
> Zahira : Ils font toujours ça
> Mahad : ça, c'est le problème entre les chiites et les sunnites c'est pour ça qu'il y a des guerres

[234] Comme nous l'avions montré ci-dessus, on peut constater que les mêmes difficultés se retrouvent chez les chrétiens dans la distinction entre le protestantisme et le catholicisme.

[235] L'alévisme est un mouvement religieux généralement relié à une branche hétérodoxe du chiisme. L'alévisme est très développé en Turquie, 25 % de la population appartenant à cette confession. C'est ce qui explique la forte implantation alévie en Allemagne et en Alsace (La communauté alévie fait ainsi partie des communautés reconnues par l'institution scolaire). Pour plus d'information, le lecteur pourra consulter l'ouvrage d'Elise Massicard, *L'autre Turquie, Le mouvement aléviste et ses territoires* (Massicard, 2005). Les alévis sont donc considérés comme doublement hétérodoxes, à l'extérieur par les sunnites et à l'intérieur par les chiites non-alévis.

Dans cet entretien, Elda, pourtant alévie, est incapable d'expliquer clairement la différence entre les sunnites et les chiites. Elle superpose un grand nombre de connaissances sans retrouver leur ordonnancement original. Ali – le cousin et gendre du prophète Mohamed qu'elle confond avec son frère – devient ainsi la victime de Mohamed Ali, qui lui reprocherait de « dire des trucs qu'il n'y a pas écrits dans la Bible ». On conçoit sans mal qu'Elda ait bien reçu une éducation religieuse qui ne lui permet toutefois pas de recomposer les différentes parties de l'histoire de Mohamed et de Ali. Si, nous pouvons admettre avec Paul Ricœur que la narration est une « mise en intrigue » par laquelle « nous reconfigurons notre expérience temporelle, confuse, informe et à la limite, muette » (Ricœur, 1983, p. 13), l'impossibilité de cette mise en récit, signe donc l'incohérence de connaissances trop éparses pour être signifiées. Dans une large majorité, les jeunes musulmans sont incapables de mettre en récit l'histoire fondatrice de Ali s'opposant à Aïcha et aux partisans de Uthman, le troisième calife. En cela, Elda et les autres musulmans français et allemands ne diffèrent pas de leurs camarades non musulmans. On rejoint ici les difficultés liées à l'interprétation des connaissances. En général les thèmes « sunnite » et « chiite » sont connus par les jeunes, c'est au niveau de l'interprétation que la chose devient problématique.

Pour conclure sur les « connaissances ordinaires » des jeunes musulmans, nous pouvons affirmer que la différence opposant musulmans et non-musulmans est plus identitaire que cognitive. Plutôt qu'un « je crois donc je sais », les jeunes musulmans font plutôt preuve d'un « je crois donc je pratique ». On retrouve ici, dans un contexte spatiotemporel radicalement différent, les réflexions de John Scheid et de Marc Linder sur la religion des romains (Linder, Scheid, 1993). Ceux-ci exprime par la périphrase « quand croire c'est faire », les difficultés d'appréhension de la religiosité antique par les historiens contemporains. Ces derniers cherchent à comprendre les croyances romaines à l'aide des catégories de pensée nées dans un monde chrétien, la « foi » et la connaissance intellectuelle y étant centrales, on peine à comprendre le système religieux ultra-ritualiste des romains. On peut se demander si ces jeunes musulmans ne permettrait pas d'actualiser les réflexions de Scheid en pointant l'importance de la pratique et la dimension finalement négligeable de la dimension « intellectuelle » et cognitive du religieux chez les jeunes musulmans. Cette pratique ne concerne d'ailleurs pas l'ensemble des pratiques recommandées dans l'orthopraxie islamique. Les cinq prières sont ainsi pratiquées par une petite minorité des élèves musulmans interrogés, néanmoins le jeûne du ramadan ou la consommation de viande hallal semblent faire partie d'une forme de « minimum requis » dans la reconnaissance d'une

identité musulmane[236]. Ceci est confirmé par la recherche de Christine Rodier quant à la consommation de viande halal chez les enfants de parents issus de l'immigration marocaine :

> « Par le biais de la viande halal certifiée, certains adolescents cherchent à satisfaire un besoin de reconnaissance par rapport à leur groupe d'appartenance, mais aussi par rapport à l'extérieur en établissant une frontière symbolique entre les adolescents de confession musulmane et les "autres" qui ne le sont pas. Le terme de "désethnicisation" s'applique parfaitement aux adolescents qui se retrouvent aujourd'hui à consommer des produits carnés certifiés, sous l'impulsion des différents marchés halal L'utilisation de ce référent (l'halal) s'inscrit dans une déterritorialisation des appartenances et du rapport à l'origine. » (Rodier, 2010, p. 63-64).

La pratique ne correspond pas ici à un moyen spirituel, mais comme une fin en soi, un marqueur identitaire. Cette constatation expliquerait en partie l'importance accordée à la dimension pratique et rituelle du stock de connaissance sur l'islam chez les musulmans et leurs camarades non musulmans.

3.2. … à la virtuosité de certains jeunes musulmans

Il serait erroné d'arrêter cette description du stock de connaissance des jeunes musulmans au constat d'une absence de pertinence des éléments dogmatiques et historiques de connaissance. Effectivement, un petit nombre de jeunes musulmans développent une connaissance plus large, composée d'éléments de théologie, de hadiths ou plus généralement de la littérature islamique. Certains, à l'image d'Ayub élève berlinois de l'Hauptschule Humboldt, sont reconnus par leurs pairs comme des « spécialistes » :

> [Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Vous connaissez la vie de Mohamed ?
> Ayub : Yop, je connais ça ! Très bien !
> Zymjie : Oui
> Ayub: Je connais même l'histoire de l'araignée ! Tu la connais ?
> Neirus : Oui avec l'araignée et la grotte
> Ayub: Ou celle avec la femme de son oncle ? Tu ne la connais pas ? Où après les gens le pourchassent ? Vous ne la connaissez pas ?
> B.M. : Moi je ne connais pas tout, j'en connais juste certaines
> Ayub: Ou celle où il y a un anneau sur son dos
> Zymjie: Tu connais vraiment tout Ayub !

Les connaissances de type « théologiques » se lisent de même en filigrane dans les attestations de croyance que j'ai pu retrouver tout au long des entretiens, c'est particulièrement le cas de Bilal du collège alsacien Erckman-Chatrian :

[236] Ces constatations sont confirmées par le sondage IFOP dont nous avons déjà parlé ci-dessus. La pratique de la prière est ainsi largement discriminée par l'âge (28 % des 18-24 ans sont assidus à la prière). La pratique du ramadan est en forte hausse depuis 1989 et concerne 70 % des 18-24 ans (IFOP, 2009, p. 10-11).

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Pour vous ça peut être dangereux la religion ?
Bilal : Moi c'est un peu dangereux parce qu'on m'a dit... et tout... que la fin du monde ça serait une guerre des religions... ça, je le sais c'est écrit dans le Coran... Mais je sais pas s'il dit la vérité où pas...

Plus encore, chez Bijet, musulman parisien, les connaissances religieuses servent un discours confessionnel fondant une double frontière. Une première frontière, interne, distingue le bon et le mauvais musulman. Une seconde externe distingue le musulman du non-musulman[237]. Ces deux faces de la frontière sont visibles dans les deux extraits suivants :

[Région parisienne, collège Marie-Curie, zone urbaine, recrutement mixte]
Bijet : Dès fois quand je pose des questions à des chrétiens ou juifs : "est-ce que tu es ça ?" La différence dans l'islam c'est qu'il n'y a pas de pratiquant et de non pratiquant... À partir du moment où on est musulman c'est-à-dire à partir du moment où on fait la prière... ça ne veut rien dire qu'on ne mange pas de porc et qu'on ne boit pas d'alcool... Enfin si... on ne mange pas de porc et on boit pas d'alcool et qu'on ne fait pas les 5 prières... Parce que dans les pays d'islam on fait les cinq prières... Sinon on n'est pas musulman malgré qu'on s'appelle Abdel ou je ne sais pas...
[...]
Bijet : Déjà pour nous Jésus il a été tué par les juifs... Parce que les chrétiens ils disent par les Romains, qu'il s'est fait crucifié et tout. Nous c'est les juifs qui l'ont tué et juste au moment ou il devait être mort... Dieu il a mis quelqu'un à sa place et il l'a remplacé... Jésus il est toujours vivant, mais il est toujours au ciel.

Le discours de Bijet s'oppose clairement à la conception « minimaliste » de l'appartenance religieuse de ses camarades. Pour lui être musulman est exigeant, comme il l'exprime très clairement, il ne « suffit pas de s'appeler Abdel » pour en être. L'opposition entre un « nous » et un « eux » structure un discours qui isole en interne les mauvais musulmans qui se contentent de ne pas manger de porc et en externe les non-musulmans, dont les chrétiens, dont il connaît une partie des différences doctrinales. Dans l'extrait ci-dessus, Bijet compare une interprétation de la Bible : Jésus a été tué par les romains (Luc, 23, 25) et une interprétation du Coran : Dieu a substitué Jésus avant qu'il ne meure sur la croix (Coran, 4-157). Ces connaissances, exceptionnelles comparées à l'ensemble des jeunes musulmans interviewés, permettent à Bijet de donner du sens à la distinction chrétien/musulman alors même qu'il se trouvait au côté d'une de ces camarades catholique (Lorraine). On retrouve ici les réflexions de Nikola Tietze sur la construction de différentes formes de religiosité musulmane chez des jeunes Français et Allemands. Bijet utilise vraisemblablement la

[237] Nous reprenons la notion de frontières à Danielle Juteau qui la décrit remarquablement dans son ouvrage « l'ethnicité et ses frontières ». Extrêmement féconde, cette conception de l'ethnicité s'applique parfaitement à ce que j'ai pu constater chez bon nombre de jeunes musulmans, pour qui l'islam constitue autant une croyance religieuse, qu'un référent identitaire (Juteau, 1999).

référence religieuse pour se situer dans un univers social complexe. Dans son discours, il a tendance à prendre le religieux comme étalon, ce dernier structure l'appréhension de la réalité, distingue ce qui est proche et ce qui est différent. Autrement dit, « les différentes formes de religiosité musulmane en France ou en Allemagne relèvent, entre autres facteurs, des tentatives individuelles de tracer des frontières plus ou moins imaginaires par rapport à la société » (Tietze, 2002, p. 175). Ici, Bijet ne fait pas preuve d'une « culturalisation » du religieux, comme de nombreux musulmans Français de milieu populaire (Ibid., p. 185), mais plutôt d'une idéologisation de celui-ci. C'est ce que Nikola Tietze exprime quant à certains musulmans allemands : « l'altérité devient donc, dans ce cas de figure, opposition et antagonisme de deux communautés abstraites, celle des musulmans turcs et celle des chrétiens allemands. » (Ibid., p. 181).

Outre ces connaissances de type théologique, un autre type de connaissances semblent relativement bien partagées par ces virtuoses. Il s'agit des histoires édifiantes issues de hadiths ou plus généralement de la religion populaire. Ces connaissances sont elles aussi le signe d'une socialisation et d'une transmission religieuse intense. C'est le cas de Methap de dans le Baden-Württemberg :

> [Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
> [Nous traitons de la signification de l'Aïd-el-Kebir]
> Mehtap : Pour autant que je le sache, Dieu a dit aux moutons ou au brebis… "est ce que les hommes ont le droit de vous sacrifier ou pas ?" Et puis ils se sont décidés pour le sacrifice parce que les animaux qui ont choisi le sacrifice iront au paradis…c'est pourquoi par exemple les moutons qui vont être sacrifiés le savent.
> Tugba : Oui
> Mehtap: Parce qu'ils pleurent et crient toujours et on peut voir à cela qu'ils savent quand ils seront sacrifiés.

Il existe donc une minorité de jeunes musulmans qui développent un stock de connaissance sur l'islam plus conséquent que leurs camarades. Ce stock de connaissance est structuré par une pertinence interprétative tournée vers la foi et la connaissance : « Je crois donc je sais » est la logique qui prédomine ici.

Pour conclure ce panorama des connaissances des musulmans sur l'islam, une dernière dimension doit être évoquée. Il s'agit de la dimension familiale de la transmission des connaissances religieuses. Le tableau suivant montre la différence significative qui oppose musulmans et non-musulmans quant aux sources de connaissance sur les religions qu'ils revendiquent. Les jeunes musulmans affirment l'importance de la famille à 77 % alors que dans l'ensemble de la population, ils ne sont que 52 %.

Sources de connaissance	% dans la population globale (n=276, 553 réponses)	% dans la population musulmane (n=36, 72 réponses)	Différence population globale/ population musulmane
l'école	54	44,4	-9,6
journaux	13,4	8,3	-5,1
la radio	7,6	8,3	0,7
les amis	13,8	27,8	14
la famille	**52,5**	**77,8**	**25,3**
la télévision	37,3	27,8	-9,5
Le catéchisme l'école coranique	24,3	2,8	-21,5
autres	7,6	8,3	0,7

Tableau n°21 : Comparaison entre les sources de connaissance sur la religion de la population globale et de la population musulmane

Cette constatation statistique est confirmée dans les entretiens. Effectivement, la famille, et particulièrement l'oncle et la tante (chez les chrétiens, il s'agit plus souvent des grands-parents), est très souvent citée comme transmetteur de connaissances sur les religions. On peut supposer que les histoires religieuses apprises par les virtuoses décrits ci-dessus sont directement transmises par le milieu familial. Contrairement donc, à la majorité de la population étudiée, les jeunes musulmans conservent un rapport à la « lignée croyante » plus traditionnel car transmis au sein de la famille.

4. L'islam dominé

"Oh East is east and west is west, and never the twain schall meet"
Rudyar Kipling, 1889

Tout en paradoxe, l'islam est devenu la religion de référence par sa visibilité dans certaines grandes villes, mais conserve une extériorité évidente en zone rurale ou urbaine non multiculturelle. On ne peut toutefois s'arrêter à ce paradoxe, un orientalisme sous-jacent, se jouant du milieu d'origine des élèves, connote une partie du stock de connaissance sur l'islam. Pour comprendre la façon dont se structure ce que l'on peut appeler une forme culturelle de domination, nous débuterons l'analyse par une étude du rire sur l'islam, puis nous aborderons la question de la polémicité du thème de l'islam, pour finir par traiter d'une forme originale de domination culturelle et cognitive.

4.1. Rire de l'islam

Le rire n'est jamais anodin assurait Freud dans une perspective psychanalytique (Freud, 1931 [1905]), nous affirmons la même chose dans une perspective sociologique, l'étude du rire sur laquelle nous reviendrons plus systématiquement dans la partie sur la popularisation est un moyen épistémologique extrêmement fécond pour appréhender les représentations d'un thème particulier. Chez les adolescents que nous avons interrogés, le rire sur l'islam n'a pas le même sens que le rire sur d'autres religions. Le premier fait flagrant est le rapport ludique à l'islam et à l'arabité des adolescents non-musulmans. Ainsi, l'évocation du thème de l'islam provoque chez certains adolescents une réaction spontanée d'imitation de l'accent arabe. C'est par exemple le cas d'Anton au collège Racine qui ne cessera durant l'entretien de chercher, avec un succès mitigé, à faire rire ses camarades en imitant l'accent arabe. On pourrait interpréter ce type de réaction comme une simple confrontation d'un adolescent de milieu rural à l'altérité d'une langue et d'un accent étrangers. Il me semble que ce rire cache une forme de domination culturelle que l'on pourrait résumer ainsi : « je me permets de me moquer de cet accent, car je me sais supérieur à eux ». À l'image du *rex facettes*, le roi facétieux qui condamne ou honore d'un seul rire l'un de ses sujets, rire qui devient l'un des attributs du pouvoir, on ne se permet de rire de telle sorte, que de ceux dont on se sent supérieur[238]. Dans le même sens, j'ai pu trouver dans les entretiens un certain nombre de plaisanteries se référant à l'islam, en voici quelques exemples :

[Berlin, Realschule Tempelhof, zone urbaine, milieu populaire]	[Baden-Württemberg, Gymnasium Baden, Zone rurale, classe moyenne]
[Sur le sacrifice de l'Aïd] B.M. : Pourquoi font-ils cela ? Gerris : Parce que… Tanzu : ça leur fait plaisir (*macht spass)* de tuer des moutons (rire)	B.M. : Qu'est ce qu'ils font pour l'AÎd ? Élisabeth : Ah !Ils sacrifient des gens ! (rire)

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
[Sur le sacrifice de l'Aïd]
Margot : (rire jaune) on doit tuer un mouton
Marjorie : Ah oui c'est la fête du mouton... Ils égorgent les moutons parce qu'il faut les manger kasher !
Bilal : Nan (rire)
Erckan : Ils sont fous... Kasher...
Marjorie : Ah non désolé
B.M. : C'est pas kasher c'est ?
Bilal : hallal
B.M. : Kasher c'est pour les juifs... Ils mangent comment les musulmans ?

[238] L'historien Jacques Le Goff propose une analyse du rire au Moyen-Âge allant dans le même sens (Le Goff, 1989). On ne peut bien sûr réduire le rire au rire de domination qui n'est qu'un rire parmi d'autres. Mon hypothèse est que le rire sur l'islam est bien souvent un rire de domination.

Cécile : cru (éclat de rire)
Marjorie : Ils le mangent grillés nan ?
Bilal : N'importe quoi...
Marjorie : Ils les font cuire, mais après ils doivent aussi manger les abats...
Erckan : Ce n'est pas kasher
B.M. : Et pourquoi ils font ça ?
Margot : Parce que l'autre il a tué un mouton !
Marjorie : Ouais Abraham il a tué un mouton à la place de son fils... Parce que s'il avait tué son fils... Je suis sûr ils (les musulmans) seraient cannibales et ils mangeraient leur propre enfant.... (vers Bilal) Excuse moi je dis pas ça pour toi... Je vais me faire frapper à la sortie du collège (rire)

Ces trois extraits présentent trois plaisanteries –qui ont pour objectif de déclencher le rire- désignant l'islam comme une religion violente. Si l'on accepte l'idée que les adolescents qui énoncent ces blagues connaissent les leviers comiques sur lesquels tirer pour provoquer le rire de leurs camarades, on peut admettre que l'islam constitue un sujet « acceptable » –c'est-à-dire socialement légitime– de moquerie. On a vu que le christianisme fait lui aussi l'objet de plaisanteries qui ressortent néanmoins plus de la popularisation du religieux que de la domination culturelle. Il existerait donc une spécificité du rire de l'islam qui transcende le lieu d'habitation ou le milieu social. Ces rires ne sont pas innocents et évoquent une sorte de mépris que David Le Breton illustre parfaitement :

> « Dans l'humour, il y a souvent un autre dérisoire. Le rire qui en jaillit fait des autres les complices renforçant l'énergie du mépris pour que seule demeure une société en miroir. La moquerie, le sarcasme, la raillerie visent à faire mal, à inciser leur venin pour entamer le sentiment d'identité de l'adversaire » (Lebreton, 2010, p. 20).

4.2. Islam, conflit et violence

Le stock de connaissance sur l'islam est donc largement structuré par des pertinences routinisées parmi lesquelles se trouve la violence. Effectivement, plus que pour d'autres religions, les motifs du conflit, de la violence et de la guerre émergent du thème de l'islam[239]. Les médias ont évidemment leur part de responsabilité dans ce processus. Nous avons pu voir à quel point ce que les adolescents retiennent du traitement de l'islam par les médias est avant tout la dimension fondamentaliste et violente associés à cette religion. Toutefois, accuser les médias ne permet pas de comprendre l'ensemble du phénomène. Une partie des représentations de la violence islamique se nourrit de sources différentes. Ainsi, plutôt que d'évoquer les violences commises par des musulmans dans un monde lointain ou tout du moins en dehors de la vie quotidienne des adolescents, c'est par des exemples concrets, situés

[239] C'est ce qui ressort de l'étude du code « affrontement, conflit, violence » dans le logiciel Atlas t.i..

dans leur environnement proche, qu'un certain nombre d'adolescents présentent un islam violent. C'est par exemple le cas dans ce quartier aisé de Berlin, ou Christine m'explique l'importance de connaître des choses sur les religions pour éviter de froisser les musulmans :

> [Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n° 2, zone urbaine, milieu favorisé]
> B.M. : Et pourquoi c'est important ou intéressant de connaitre des trucs sur d'autres religions ?
> Christine : Ben… Chez les protestants c'est pas super grave mais dans l'islam… La situation peut apparaître que l'on dise quelque chose et on a toute la famille devant la porte… Donc avec la connaissance on peut prendre un peu de distance.

La situation imaginaire décrite par Christine ne laisse que peu de doute quant à l'image qu'elle se fait des musulmans. L'image d'une famille musulmane prête à commettre un acte violent pour venger un quelconque blasphème exprime bien le motif imaginaire de la violence islamique. Cette structure typique de pertinence « les musulmans sont violents » est à ce point routinisée, allant de soi, qu'une grande majorité d'adolescents ne voit aucun paradoxe à présenter cette vision de l'islam puis d'affirmer, tout comme Christine, l'importance accordée à la connaissance de l'autre, à l'amitié entre les peuples et à la vie dans une société multiculturelle. Dans le même ordre d'idée, Gerrit et Daniel, deux adolescents chrétiens de Berlin issus de l'ex-Yougoslavie et fréquentant un établissement accueillant une forte population musulmane, affirment :

> [Berlin, Realschule Tempelhof, zone urbaine, milieu populaire]
> [Concernant la pluralité religieuse]
> B.M. : Et vous trouvez ça comment ? Plutôt bien ou plutôt dangereux ?
> Daniel : ça dépend, dans certaines situations c'est pas si bien
> Gerris : ouais
> B.M. : Quand par exemple ?
> (silence)
> Daniel : Je sais pas ça dépend
> B.M. : Oui mais quand ça peut devenir dangereux par exemple ?
> Gerrit : Quand on parle de religion par exemple
> Daniel : Ouais par exemple quand il y a d'autres enfants musulmans ou…
> Gerrit: …juifs
> Daniel : Oui et qu'ils se battent avec d'autres étrangers parce qu'ils ont une autre religion

La structure de pertinence sous-jacente à cet extrait d'entretien présente l'islam – et le judaïsme — à la fois comme violent et comme étranger. Les deux jeunes affirment que l'apparition du thème de l'islam dans une discussion est susceptible de provoquer des violences entre juifs et musulmans. Nous devons nous poser la question de la possible réalité d'expérience de la violence de jeunes musulmans. Dans certains cas, il peut certainement s'agir d'expériences vécues durant lesquelles le thème sensible de l'islam a provoqué des

conflits en milieu scolaire. Il me semble néanmoins qu'il existe aussi derrière ce thème un discours typique, que je retrouve dans une forme très proche en France et en Allemagne :

[Alsace, collège Racine, entretien n° 2, zone rurale, milieu populaire]	[Baden-Wurttemberg, Gymasium Freiburg, zone urbaine, milieu favorisé]	[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n° 2, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Et c'est bien ou c'est plutôt dangereux qu'il y ait plusieurs religions ? Marvin : Plutôt dangereux quand même... Mathieu : Bof... B.M. : T'as des exemples ? Mathieu : les guerres de religion Marvin : Les émeutes à Clichy sous bois B.M. : Ouais c'est des émeutes à cause de la religion alors ? Marvin : Nan, mais c'est toujours les gens d'une même religion contre d'autres... B.M. : Par exemple dans ce cas ce serait quoi ? Marvin : Les musulmans contre... les policiers... B.M. : (en riant) et les policiers ils ont quoi comme religion alors Marvin : Ben la plupart ils sont catholiques ou protestants	Michael : Aux informations il y a toujours des habitants et… Ce que j'ai vu hier, c'était un documentaire sur la discrimination d'Allemands en Allemagne. Quand ils habitent dans un quartier à problème (*Problemviertel*) dans lequel il y a 70% d'étrangers, les Allemands sont une minorité et ils se font tabasser (*fertig gemacht*) parce qu'ils sont allemands par des élèves qui n'ont pas été élevés de manière chrétienne et le reste de l'école est musulmane et ils se font tabasser parce qu'ils croient vraiment en Dieu.	B.M. : OK... Et euh est-ce que vous trouvez que vous parlez beaucoup trop pas assez de religions à l'école ? Alexandro : Moyen James : Moyen... On n'en parle pas tellement... ça n'a pas tellement d'importance B.M. : Ouais... Est ce que vous trouvez que c'est bien comme ça ou il faudrait en parler plus ? James: Nan c'est bien comme ça sinon il y aurait des discriminations Alexandro: C'est pour ça que c'est une école laïque James: On est un collège très homogène donc il y a n'importe quelle religion... Vous l'avez vu là il y a des musulmans... des chrétiens... B.M. : Donc il vaut mieux éviter de parler de religion à l'école James: Pour éviter de... Alexandro: Pour éviter que ça se finisse en bagarre.

Le topos, « discuter de l'islam engendre des conflits violents » est à ce point récurrent, qu'il s'agit plus souvent d'une couverture routinisée du thème « discuter des religions » qu'une violence réelle et vécue due à la pluralité religieuse. C'est du moins ce que montre l'étude du code « discuter des religions » dans le logiciel atlas t.i.. Il ne s'agit pas d'affirmer que le thème de l'islam ne génère aucun conflit au sein de l'école, mais plutôt de montrer qu'il existe avant tout une représentation bien ancré chez les adolescents français et allemands que l'islam est une religion violente qui engendre, plus que d'autres, la violence. Pour terminer sur la question des représentations véhiculées sur l'islam, abordons à présent la question de sa domination culturelle.

4.3. L'orientalisme malgré tout

Edward Saïd a montré dans *Orientalism (Saïd, 1980)*, son ouvrage le plus célèbre, la construction occidentale d'un orient fantasmé dont les traits de caractère, opposés aux siens, constituaient autant de preuves de la supériorité « naturelle » de l'un sur l'autre. On sait grâce aux travaux des *post-colonial Studies*, que ce type de domination est loin d'être de l'histoire ancienne. Malgré une méfiance toute française envers cette nouvelle discipline issue des études littéraires[240], j'affirmerai que l'hypothèse postcoloniale d'une mutation de la domination politique vers une domination symbolique trouve dans mes entretiens une illustration directe. Je parlerai volontiers avec Gérard Raulet « d'exotisme de l'intérieur » (Raulet, 2003) pour qualifier la situation des musulmans en France. C'est ce que retrouve Thomas Deltombe dans sa recherche sur l'image de l'islam dans les médias français :

> « Dans les magazines illustrés et sur les écrans de télévision, on retrouve les clichés d'un orient romantique, contrée de plaisirs et de cruauté, de jouissances et de passions, qui peuplent depuis longtemps les imaginaires occidentaux.[…] Alors que l'islam est devenu un objet d'actualité et que les journalistes se précipitent sur tout ce qui leur semble "islamique", les vieux réflexes hérités de l'orientalisme du XIXe siècle reviennent au goût du jour. » (Deltombe, 2007, p. 16 et 30)

On rit de ce qui est étrange et l'on rend violent ce que l'on dévalorise. Ce rire n'est pas neutre, ni bienveillant, il vient confirmer la supériorité d'un ensemble non défini que nous appellerons par commodité l'occident et qui se traduit par l'opposition d'un *nous* indéfini à un *eux* indéfini lui aussi[241]. La violence supposée de l'islam vient s'inscrire dans la continuité des descriptions les plus stéréotypées de l'Oriental développées par Saïd « furieux, violent, et congénitalement antidémocratique » (Saïd, 1980, p. 183).

Une troisième preuve vient confirmer ce fait, il s'agit d'une domination culturelle qui point dans certains discours d'adolescents, endossant la position de l'expert contre des musulmans justement incapables de comprendre et de parler sur leur culture même[242] :

---

[240] On trouvera dans un article de Yves Lacoste, une présentation des difficultés françaises à intégrer les acquis pourtant nombreux des *post-colonial studies* à « l'orthodoxie » des sciences humaines. C'est principalement le concept « fourre-tout » , interdisciplinaire et profondément militant du post-colonialisme qui semble déranger (Lacoste, 2008 ; Gounin, 2008).

[241] L'emploi du pronom personnel « nous » est à cet égard révélateur. Dans un grand nombre de cas, le « nous » est employé pour qualifier l'appartenance identitaire musulmane ou « non-musulmane » (regroupant les jeunes Français blanc, chrétien ou athée). Dans la partie consacrée au christianisme nous avons étudié l'emploi du pronom personnel « nous » dans un contexte référent à une communauté chrétienne ou occidentale s'opposant à un « eux » musulman. L'étude du phénomène inverse (nous musulman et eux occidentaux) montre l'existence d'une contre-identification.

[242] On rejoint ici l'interrogation de Spivak qui dans «*Can the Subaltern Speak?*» propose une interprétation post coloniale de la théorie foucaldienne et derridienne du pouvoir. Elle montre comment les intellectuels, particulièrement les intellectuels Français, n'accordent pas aux « subalternes » la possibilité même de dire

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]

Audrey : Mais dans la religion musulmane, il n'y a pas écrit qu'on ne doit pas représenter Mahomet... C'est juste qu'on ne l'a jamais vu, tu vois, et qu'on ne l'a jamais représenté... Et que là tu vois c'était une première pour eux... Et comme ils ne savent pas comment il est... tu vois...

Mathieu : Ce n'est pas interdit ?

Audrey: Nan, nan c'est pas interdit dans la religion... Mais personne n'a pensé à le dessiner, parce que personne n'avait jamais pensé à dessiner Mahomet.

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

Jules : Par exemple les intégristes musulmans qui commettent des crimes au nom de Allah, c'est ridicule, je me souviens en cinquième on avait travaillé en géographie un dessin de presse, un dessin de Plantu, on voyait bien un homme qui portait une barbe... On voyait bien que c'était une musulmane et il était en train d'écrire « les catholiques et les juifs sont tous des chiens » et une femme derrière qui lui disait « tu tiens le coran à l'envers ».... Et je trouve que c'est assez représentatif de la situation... Des gens qui prétendent commettre... Qui prétendent agir au nom de leurs religions alors qu'ils ne savent même pas de quoi ils parlent.

Dans les deux cas cités ci-dessus, Audrey et Jules affirment de manière performative ce qu'est le « vrai » islam et en quoi certains musulmans se trompent en en proposant une conception divergente. Ce type de discours est très développé. Concernant le voile par exemple, l'argument redondant est que le voile ne serait pas prescrit par le Coran, il s'agirait par conséquent d'une tradition culturelle obsolète. En somme on n'autorise pas les musulmans à dire ce qu'est pour eux leur propre religion. C'est déjà ce qu'en 1968 Franz Fanon dénonçait dans la domination française en Algérie :

> « L'administration dominante veut défendre solennellement la femme humiliée, mise à l'écart, cloîtrée… On décrit les possibilités immenses de la femme, malheureusement transformée par l'homme algérien en objet inerte démonétisé, voire déshumanisé. Le comportement de l'Algérien est dénoncé très fermement et assimilé à des survivances moyenâgeuses et barbares. Avec une science infinie, la mise en place d'un réquisitoire type contre l'Algérien sadique et vampire dans son attitude avec les femmes, est emprise et menée à bien. L'occupant amasse autour de la vie familiale de l'Algérien tout un ensemble de jugements, d'appréciations, de considérants, multiplie les anecdotes et les exemples édifiants, tentant ainsi d'enfermer l'Algérien dans un cercle de culpabilité. » (Franz Fanon, 1968, p. 19).

En endossant le rôle de l'expert, ces jeunes dépouillent les musulmans de leur droit à définir ce qu'est leur islam. Nous sommes ici dans la droite ligne de ce que les études postcoloniales dénoncent. Chacun, médias ou adolescents, se permet de juger l'islam de l'extérieur, le « bon » islam et le « mauvais », le modéré et l'intégriste (Deltombe, 2007, p. 87).

---

quelque chose de leurs révolutions. L'article a été récemment traduit (Spivak, 2009 et fait l'objet d'un commentaire dans *Théories du multiculturalisme* (Fistetti, 2000, p. 50-57).

Conclusion

Les adolescents construisent un stock de connaissance sur l'islam tout en paradoxe et en complexité. L'islam se trouve au croisement de plusieurs phénomènes qui cristallisent autant de représentations de cette religion. Contrairement au judaïsme, moins bien connu, l'islam est relativement bien couvert du point de vue des pertinences thématiques. Le thème de l'islam déclenche par conséquent un minimum d'éléments de connaissance chez une majorité d'adolescents. C'est du point de vue interprétatif qu'apparaît une nette distinction dans la population étudiée. Effectivement, la présence d'une population musulmane dans l'environnement immédiat de l'adolescent semble constituer le facteur principal de développement d'une pertinence interprétative complexe. On constate donc une nette différence entre une population urbaine et une population rurale en matière de connaissances sur l'islam. Cela a pour conséquence dans le milieu urbain, l'apparition d'une double pertinence interprétative : l'interprétation des connaissances concernant « l'islam » et l'interprétation des connaissances concernant « le musulman ». D'un côté l'autrui significatif, de l'autre l'autrui généralisé sont deux des figures dominantes le stock de connaissance sur l'islam. On peut affirmer que les jeunes de milieu rural développent principalement la dimension « islam », le musulman est dans ce cas l'autrui généralisé thématisé dans les médias et caractérisé par une certaine violence. Pour les jeunes de milieu urbain, cet autrui généralisé existe, mais cohabite avec un autrui significatif : « le musulman qui vit à côté de chez moi ». Pour achever cette partie, j'ai analysé la perduration d'une conception orientaliste de l'islam qui semble dans de nombreux cas recouvrir l'ensemble du stock de connaissance que ce soit sur l'islam ou sur le musulman. Cette interprétation d'un islam dominé se superpose aux deux autres interprétations et cohabite sans qu'une quelconque « dissonance cognitive » apparaisse.

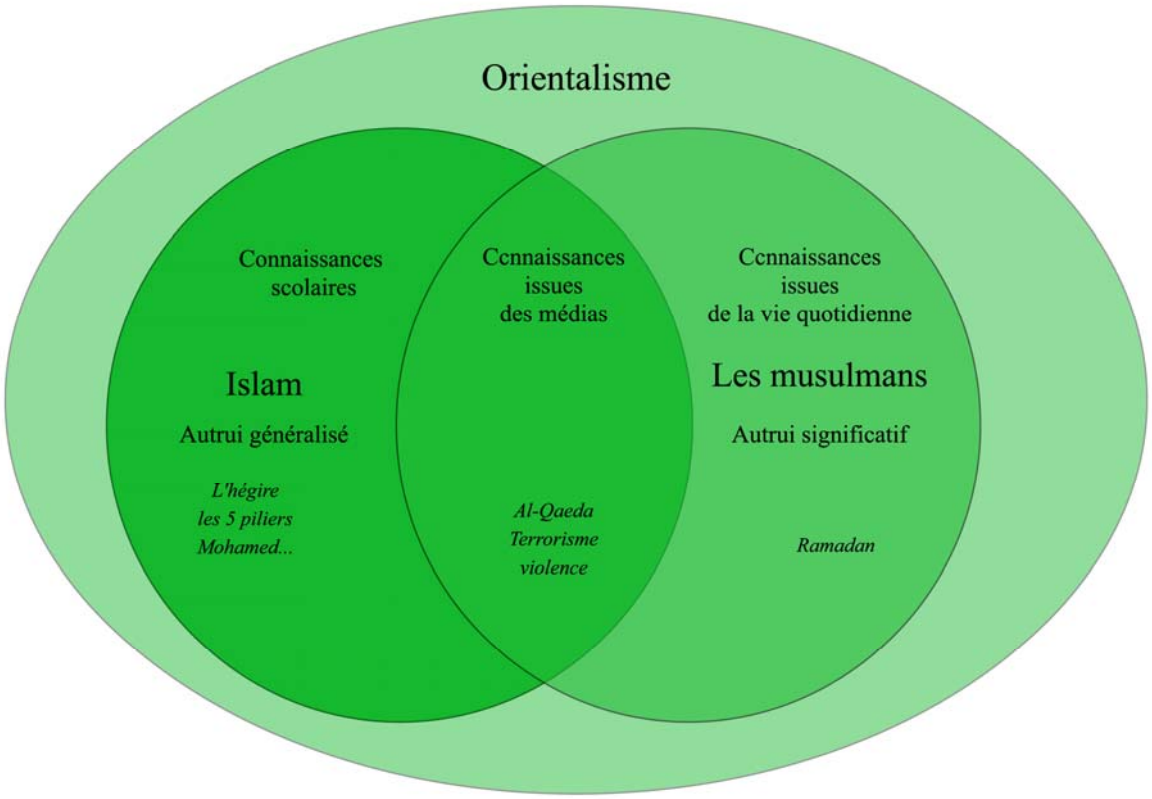


Figure n°27 : Schéma résumant la structure du stock de connaissance sur l'islam

Septième chapitre : Le bouddhisme et l'hindouisme dans la culture religieuse des adolescents, *fascinans et tremendum*

Il pourra paraître étrange au spécialiste des religions asiatiques que ce chapitre rassemble deux religions aussi différentes que le bouddhisme et l'hindouisme. Il ne s'agit pas de postuler une quelconque proximité orientalisante entre ces deux religions, mais simplement d'émettre l'hypothèse d'une indistinction constitutive de la culture religieuse adolescente sur ces religions. En effet, très peu traitées par les programmes scolaires, géographiquement lointaines et considérées comme polythéistes, on peut émettre l'hypothèse qu'elles constituent des religions « tout autres », terreau idéal pour le développement d'un imaginaire exotique. Il convient donc de s'interroger sur les connaissances dont elles font l'objet et sur les représentations qu'elles véhiculent. Nous interrogerons aussi l'idée de la superficialité des connaissances développée par les jeunes sur ces religions.

1. Les religions asiatiques ou la dictature de la connaissance visuelle

Une grande partie des connaissances sur les religions asiatiques sont de type visuel, c'est-à-dire issu de la sédimentation d'une expérience d'observation. On peut distinguer deux raisons différentes et partiellement contradictoires à cet état de fait :

- Contrairement au Royaume-Uni, la France et l'Allemagne n'ont jamais fait face à l'immigration massive d'une population bouddhiste ou hindoue[243]. Le contact avec ces populations est donc rare, voire pour beaucoup de jeunes de milieu rural, inexistant. L'échantillon ne compte ainsi aucun jeune hindou et seulement deux jeunes bouddhistes.

- Les religions asiatiques appartiennent cependant à l'univers esthétique quotidien des adolescents français et allemands. Cela ne contredit pas forcément la rareté des connaissances, mais contribue à dessiner une connaissance ambiguë des religions asiatiques. L'étude de la culture religieuse sur le bouddhisme et l'hindouisme constitue donc un excellent contrepoint de celle des religions composant la mosaïque religieuse européenne contemporaine. Elle nous permettra d'appréhender les différences entre une connaissance pouvant être issue de rencontres en face à face et une connaissance médiatisée et, par conséquent, visuelle. Cette

[243] D'après l'INSEE en 2005 moins de 2 % du total des immigrés sont issus de pays asiatiques (Borrel, 2006). Pour l'Allemagne en 2008, 7 % de l'ensemble des immigrés sont issus de ces mêmes pays (Bundesamt, 2009)

visualité prend plusieurs formes et la première est l'omniprésence d'un personnage tel que Bouddha :

[Berlin, Hauptschule Humboldt, Zone urbaine, milieu populaire]	[Brandenburg, Oberschule Seemühl, Oberschule, zone rurale, milieu populaire]	[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Mais les bouddhistes ils croient en un seul ou en plusieurs dieux ?	B.M. : Vous avez déjà entendu parler de Bouddha ?	Anne : Ouais il n'y a pas la sagesse ou bien la médecine ? Il y a différents bouddhas...
Orkan : En plusieurs… Nan en un seul… Et en plus ils ne croient pas en un dieu mais en une statut… Une grosse	Paul : Oui	B.M. Il y a différents Bouddhas ? Vous avez vu ça où ?
Ayub : Ouais un espèce de sumo (rire)	Marcel : Butter [Assonance avec Buddha] (rire)	Anne : Ben ma mère elle a une affiche
Orkan : J'ai même ce personnage dans ma chambre, un gros lard (*Fetsack)*	B.M. : Tu en as entendu parler où ?	B.M. Ta mère elle a une affiche avec des Bouddhas dessinés ?
Neyrut : Gros lard, *Bonzaïspass*	Tobias : Je l'ai à la maison	Anne : Ouais (rire)
Orkan : Mais son nom je ne le connais pas		
B.M. : Pourtant il se trouve dans le nom de la religion		
Neyrut : Bouddha, c'est un bouddha !		

Ces quelques extraits montrent la présence de représentations du bouddha dans l'environnement proche de nombreux adolescents. D'autres symboles orientaux s'ajoutent en outre à celui-ci : Ganesh, le symbole AUM, le Yin et le Yang… Dans une large majorité des cas, ces représentations ne sont pas le signe d'une quelconque recherche spirituelle intentionnelle. Je n'ai effectivement rencontré que peu d'adolescents de 15 ans investis dans le bricolage religieux ou dans une intense quête spirituelle. On peut en ce sens interroger la validité des enquêtes quantitatives faisant apparaître une « grande curiosité spirituelle » des 15-25 ans (Lesegretain, p. 47). En effet l'augmentation de trois points de la croyance en dieu entre 1981 et 1999 (de 44 % à 47 % des 15-25) ; la croyance aux extra-terrestres (53 % des 15-25 ans) ; ou la croyance en la réincarnation (31 % des 15-25 ans)[244], sont-ils réellement des indicateurs pertinents d'une quelconque recherche spirituelle ? Ils sont au mieux des indicateurs sur la pertinence d'un thème –la réincarnation « parle » à 31% des 15-25 ans-, mais pas ou peu de l'engagement spirituel des individus. On peut de même se demander si la classe d'âge des 15-25 ne regroupe pas des individus à des stades très différents de leurs recherches spirituelles. Dans les interviews, la question de la croyance ne fait pas l'objet

[244] Ces chiffres sont issus de l'enquête sur les valeurs des Européens. On en trouvera une analyse nuancée dans l'article de Yves Lambert, *Des changements dans l'évolution religieuse de l'Europe et de la Russie* (Lambert, 2004)

d'une réflexion systématique aboutissant par exemple à l'affirmation « je crois en la réincarnation ». Plus encore, il semble que le sociologue « créé » l'opinion en posant la question. C'est ce que Dominique Guillo constate dans son étude sur le darwinisme chez les Français : « lorsque l'on interroge les individus sur ces questions, on peut, dans certains cas, faire émerger une opinion qui, en tant que telle, n'existait pas véritablement auparavant » (Guillo, 2009, p. 203).

Cette interprétation des données quantitatives européennes est confirmée par le faible nombre d'affirmations « positives » de croyance que je trouve dans les entretiens. Si ce n'est comme soutien spirituel, se pose alors la question des raisons de la présence de symbole religieux d'origine asiatique dans l'environnement proche des adolescents. Pourquoi un adolescent porterait-il le signe du Yin et du Yang sans adhérer –voir même sans connaître l'existence- du taoïsme ? Pourquoi un adolescent place-t-il une statuette de bouddha achetée pour quelques euros dans un bazar chinois dans sa chambre ? Pour expliquer l'omniprésence et l'intérêt pour les représentations issues des religions asiatiques, je me réfèrerai ici volontiers aux réflexions de Hubert Knoblauch sur « l'atmosphère spirituelle » :

> «L'atmosphère spirituelle s'attache à l'ambiance créée par les symboles religieux –sans que leur contenu particulier ne joue un rôle ou même que celui-ci apparaisse à la conscience. […] Comme pour les inventaires touristiques habituels, cette symbolique n'a pas besoin d'être consciente, dans la spiritualité populaire une simple référence au transcendant suffit, ce dernier n'a pas besoin d'être entièrement signifié. » (Knoblauch, 2009, p. 188-189, trad. B.M.).

Dès lors, on peut interpréter la possession d'une représentation de Bouddha, ou d'une chaînette avec le sigle AUM comme l'appropriation de « l'atmosphère spirituelle » « contenue » dans l'objet. Les adolescents ne connaissent pas exactement les tenants et aboutissants théologiques et culturels qu'impliquent ces symboles asiatiques, mais là n'est pas leur objectif. La statue du bouddha est auréolée d'un caractère particulier, et le jeune participe à la dimension « transcendante » qu'il imagine contenus dans cette statue[245]. La connaissance *a minima* de ce code, par exemple « Bouddha a toujours l'air zen », est bien souvent l'unique

[245] On retrouve ici les réflexions d'Alfred Schütz qui différencie les marques, les indices, les signes et les symboles (Schütz, Luckmann, 2003, p. 653). Les symboles sont pour lui des objets qui mettent en relation deux réalités différentes. Ils jouent en ce sens un rôle fondamental dans le dépassement des « grandes transcendances », parmi lesquelles se situe le religieux. Ainsi, le symbole de la croix renvoie à un univers de sens extrêmement complexe pour lequel elle « tient pour ». Alors qu'un indice renvoie à un objet « techniquement » absent (l'animal laissant une trace dans la neige par exemple), le symbole renvoie à un objet qui ne sera jamais réellement présent car part d'une réalité autre (le sacrifice de Jésus Christ par exemple) mais dont le symbole permet de référer au cœur même de la vie quotidienne (Ibid. p. 653-658). Pour plus d'informations sur ce sujet, le lecteur pourra se référer à l'ouvrage de Daniel Céfaï (Céfaï, 1998, p. 165-172).

savoir que l'individu possède de cette statue. Comme l'affirme Hubert Knoblauch, « Le code religieux recouvre la vie quotidienne de spirituel et lui confère ainsi une atmosphère spirituelle » (Knoblauch, 2009, p. 189, trad. de l'A.). Cette interprétation permet de ne pas surévaluer la signification de la possession de « bibelot religieux » : il ne s'agit pas d'une appartenance religieuse. Ceci peut expliquer par exemple l'affirmation de Orkan qui possède une statue du Bouddha dans sa chambre, signe au minimum d'un goût esthétique pour la chose, tout en la qualifiant de « gros tas ». « L'atmosphère spirituelle » n'a pas le caractère binaire de la distinction sacré/profane. La spiritualité n'est pas du « sacré light », mais plutôt une redéfinition des frontières séparant le sacré du profane (*Ibid.*), l'un et l'autre s'interpénètrent rendant cette distinction caduque. Les symboles et l'esthétique asiatiques font donc bien partie de l'univers visuel quotidien des jeunes. On peut ici rappeler l'existence des calendriers chinois distribués par les traiteurs, des impressionnantes statues de dragon à l'entrée des restaurants, ou des bazars tenus par des Asiatiques et regorgeant de bouddhas bedonnants, de pendentifs porte-bonheur…. Nombreuses sont les possibilités de se trouver face à cette esthétique dans des sociétés que l'on doit qualifier d'esthétiquement plurielle. L'analyse des entretiens montre bien que cette confrontation dépasse les grandes métropoles pour être signifiante jusque dans les zones rurales.

Les connaissances visuelles ne transmettent néanmoins qu'une forme superficielle de connaissance qui se concentre, par définition, sur le signe et non sur le sens. Les adolescents ne connaissent pas la signification des objets et symboles asiatiques qui les entourent, mais ils savent qu'ils sont asiatiques et que certaines personnes leur accordent une signification religieuse. L'exemple du symbole du Yin et du Yang est paradigmatique :

[Brandenburg, Gesamtschule orange, Zone semi-urbaine, classe moyenne]	[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]	[Alsace, Collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Que signifie ce symbole ? Karina : Le Yin et le Yang, ça signifie le bien et le mal Cassandra : ça vient du Japon, ! Philipp : C'est chinois ! Cassandra: Chinois ? mouais B.M. : Bon c'est asiatique (rire) et vous l'avez déjà vu où ? Christa : On le voit souvent ! Dans des magazines… Souvent quoi B.M. : Quelqu'un peut m'en dire quelque chose d'autres	B.M. Bravo vous gagnez un point ! Vous connaissez ce symbole ? Najim : C'est le Yin et le Yang B.M. ça veut dire quoi Elda et Satou : Le bien et le mal Najim: Le bien et le mal Elda : Et ça veut dire que dans le bien il y a une partie de mal et dans le mal une partie de bien Zahira : On ne peut pas vivre sans le bien Mahad : Il s'associe ensemble pour	B.M. : ça vous connaissez ? (je leur montre le Yin et le Yang) Quentin : Ouais c'est le mal et le bien Pierre : Le mal et le bien Quentin : ça c'est un signe japonais et vu que je suis Karateka je...les Chinois je connais un peu

[246] Jacky Chan est un acteur et réalisateur chinois de film d'art martiaux. Extrêmement populaire chez les adolescents, il fait l'objet d'un dessin animé, de jeux vidéo...

Philipp: Sans le mal, le bien ne peut pas survivre ça veut dire B.M. Et vous le savez d'où ça ? Philipp: De *Jacky Chan*[246]	faire le bien Najim: Je l'ai vu dans *Jacky Chan* Mahad : Moi dans *Charmed*[247] (rire)

Ces extraits dévoilent des connaissances stéréotypées sur le sujet. Le Yin et le Yang, symbole complexe représentant l'action du *qi* en toute chose, est réduit au symbole du bien et du mal. Il est donc visuellement connu et signifié. Il fait bien partie de l'univers visuel des adolescents qui citent de nombreuses sources possibles d'observation, telles que des journaux, des dessins animés, le karaté, des séries américaines, etc. Le Yin et le Yang constituent donc typiquement un signe de la globalisation des symboles, mais n'amènent pas les jeunes à approfondir le sujet, c'est ce que nous constaterons dans la partie traitant des connaissances médiatiques. Les références évoquées ci-dessus nous amènent naturellement à questionner la question de la place de la culture jeune dans les connaissances sur le bouddhisme et l'hindouisme.

2. Un stock de connaissance issu des médias

Les religions orientales ne sont pas abordées dans le curriculum français, mais le sont dans deux des trois régions allemandes enquêtées : le Brandenburg et le Baden-Württemberg[248]. Cette différence dans le curriculum n'est cependant pas décisive quant aux connaissances sur le bouddhisme et l'hindouisme. Je constate effectivement une forte homogénéité entre la France et l'Allemagne. Ces connaissances s'appuient sur deux fondements : l'environnement visuel « à portée » que nous avons déjà abordé et la culture jeune et les médias que nous allons à présent traiter[249].

---

[247] *Charmed* est une série états-unienne relatant les aventures de trois sœurs devenues sorcières. Piochant à de nombreuses sources d'inspirations religieuses et ésotériques, *Charmed* connaît un fort succès chez les adolescents. L'épisode 8 de la huitième saison se nomme « Yin et Yang » et décrit la recherche de l'équilibre entre le masculin et le féminin mise à mal par l'arrivée d'un artefact maléfique.

[248] Signalons, depuis 2009, l'ajout dans les programmes français d'histoire l'étude de la Chine des Han ou de l'Inde des Gupta. Cela ne touche toutefois pas ma population, l'enquête ayant été réalisée avant 2009. Il serait toutefois intéressant d'étudier la manière dont les professeurs d'histoire traitent du confucianisme et de l'hindouisme, qui en tant que religions « lointaines » n'ont pas la charge symbolique de l'islam.

[249] On pourrait admettre que les médias font partie de « l'environnement visuel » de la vie quotidienne des adolescents. En effet, la consommation massive d'Internet et de la télévision semble impliquer l'intégration des médias dans cet « environnement visuel ». La question est de savoir s'il existe, phénoménologiquement parlant, une différence entre la connaissance issue d'une expérience immédiate –ce que j'appelle en référence au *Reichsweite* de Schütz « à portée »- : « je vois un bouddha dans un restaurant chinois » et issue d'une expérience médiatisée « je vois un bouddha dans un film de Kung-fu ». Je ne répondrai pas à cette question qui demanderait une réflexion philosophique qui n'a pas lieu d'être ici.

L'étude des différentes sources de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme montre l'existence d'un emprunt systématique aux religions asiatiques dans les différentes sphères de la culture jeune. Des concepts tels que la réincarnation, des symboles tels que le Yin et le Yang, des dieux du panthéon hindou tels que Vishnou ou Ganesh sont largement présents dans cette culture. Les producteurs d'émission, de films, de jeux vidéo puisent dans ce champ gigantesque de mythes et de symboles pour provoquer l'intérêt de leur public. De la quête initiatique de *Kim* dans l'Inde fantastique de Rudyard Kipling en 1900, au *Siddhârta* de Hermann Hesse en 1951, en passant par *Indiana Jones* et ses thugs assoiffés de sang en 1984, on aboutit aujourd'hui, à la figure tragi-comique de Jacky Chan[250]. Les ressorts spirituels et symboliques des religions asiatiques constituent des appuis d'autant plus faciles qu'ils restent, contrairement à l'islam, au judaïsme ou au christianisme, axiologiquement neutres[251]. Signalons qu'en 1992, dans une étude sur la religion « postmoderne » des adolescents allemands, Heiner Barz a montré que le symbole du Yin et du yang était connoté plus positivement que les symboles occidentaux « classiques » comme la croix ou la colombe (Barz, 1992a, p. 200).

Il existe donc une abondance de références aux religions asiatiques qu'il convient à présent de répertorier. Les extraits suivants font émerger un grand nombre d'entre eux :

[Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]	[Région parisienne, Montmirail, zone urbaine, milieu populaire]	[Paris, Collège Saint-Exupery, Entretien n° 3 zone urbaine, classe moyenne]
[À propos de la réincarnation]	Marwan : Tu connais certains dieux de l'hindouisme alors ?	Élise : Mais t'es sûr qu'il y a pas de Dieu... C'est peut-être le shintoïsme... Ben j'ai lu des trucs sur la Chine et ils allaient au temple faire des offrandes pour les dieux... Enfin les esprits
B.M. : Tu sais ça d'où ?	Kriss : Ouais Krishna, Vishnu	Andréas : Ouais dans une BD c'était des gamins dans un
Kenneth : C'est la culture générale… Je l'ai attrapé comme ça (*aufgeschnappt*) Mon père m'en a beaucoup parlé parce qu'il aime bien les films indiens… Avokan et tout ça	B.M. Et tu connais d'où ?	
Metahp : Ouais, t'as regardé dimanche ?	Aguibou : En histoire on a...	
Kenneth: Oui	Kriss: Parce que j'ai des copains qui s'appellent comme ça [rire]	
B.M. ça s'appelait comment ?	Aguibou: Nan en histoire on a appris... Et je sais qu'il y a un Dieu, il a un oeil aussi ici [montre le milieu de son	
Kenneth: L'acteur s'appelait Sharukan, c'est un indien		
B.M. : Vous regardez souvent les films		

[250] Il serait passionnant de retracer l'histoire de la réception de l'Orient dans la culture populaire. Il n'existe à ma connaissance aucune recherche historique systématique en ce sens en France. Aux Etats-Unis on trouve un article intéressant sur l'image du moine bouddhiste dans la culture populaire (Iwamura, 2000). L'auteur montre bien l'évolution de l'image de l'homme asiatique, historiquement dévalorisée, vers l'image positive de ce moine. On pourra de même se référer à l'ouvrage de Robert G. Lee identifiant six images de l'oriental dans la culture populaire américaine (Lee, 1999), le polluant, le coolie, le péril jaune, la minorité modèle et la « face de citron (*gook*).

[251] Constatons de manière intéressante que le phénomène est le même pour les religions antiques. La différence essentielle entre les religions antiques et les religions orientales est que, contrairement aux religions asiatiques, elles sont parties intégrantes de la culture occidentale.

indiens ?
Kurt : Ouais j'en ai déjà regardé quelque fois
Tugba : oui
Serkan : Moi je regarde plus des films chinois (rire)
B.M. Jacky Chan et tout ça ?
Serkan: ouais
B.M. Ok et des films de Bollywood ?
Serkan: Nan heee (dégouté)
Kenneth : [exactement c'est ça
B.M. Tu n'aimes pas ?
Serkan: Je regarde jamais ce genre de truc
Mehtab: [C'est très beau Bollywood, j'adore Bollywood [se moque en l'imitant]
Kenneth: Aujourd'hui Bollywood a plus de succès qu'Hollywood

front)
B.M. Il a un oeil au milieu du front ?
Aguibou: Ouais
Marwan: Cyclope
Earwin : Dragon Ball Z
Aguibou: Quand il ferme les yeux... Ils annoncent le coucher du soleil... Je crois ?
Earwin : Végéta [héro de Dragon Ball Z, un dessin animé japonais]
Marwan: Ah non Ra... Ra... Ra il se couche...

collège au Japon... Et il y avait ça...

Bollywood, les films de Kung-Fu, les dessins animés japonais et les mangas sont ainsi évoqués dans ces extraits. Le cas de « Bollywood » est instructif. Il s'agit d'une des surprises de l'enquête, les studios de Bombay apparaissent très régulièrement dans des entretiens de milieux populaires allemands et français. Depuis les années 1990, les films bollywoodiens ont pénétré la culture jeune. Le succès de ces films doit beaucoup aux scénarios légers – traitant généralement d'un amour impossible – aux décors et costumes somptueux et bien sûr aux fameuses chorégraphies indianisantes[252]. Le religieux est rarement le centre de l'intrigue de ces films, mais ils intègrent un grand nombre de rites, symboles et bien sûr de mythes issus de l'hindouisme[253]. Cette forme de proximité avec l'univers hindou n'est pas également répartie chez tous les jeunes, elle concerne principalement les jeunes filles issues de milieux populaires. Les garçons interrogés refusent souvent d'avouer qu'ils regardent les productions bollywoodiennes dont le goût pour la danse et les histoires d'amour ne trouvent pas d'écho dans leur système de pertinence. On peut donc constater une forme de globalisation de la culture religieuse sur l'hindouisme chez les jeunes filles de milieu populaire en France et en Allemagne.

Les garçons préfèrent quant à eux se référer aux films d'arts martiaux. Les films de *Kung-fu* sont ainsi plus anciens et ont pénétré depuis plus longtemps encore la culture

[252] Cette « mise en kitsch » est dénoncée par Anne-Sophie Perriaux qui dénonce la faible visibilité de Bollywood en Europe (exception faite du Royaume-Uni) et la surpopularisation des comédies musicales, domaine le plus mièvre des productions cinématographiques indiennes (Perriaux, 2004, p. 115).
[253] Le dessin animé devenu culte *Dragon ball* s'appuie par exemple sur un ouvrage chinois du 16ième siècle : *Le voyage en* occident. Pour un aperçu visuel du traitement du religieux dans les films bollywoodiens, je renvoie le lecteur à un extrait vidéo du film *La famille indienne* que l'on trouvera à cette adresse : http://www.youtube.com/watch?v=Xgpy4AafYHE. Cet extrait met en chorégraphie la fête hindoue de Diwali. On y voit les femmes d'une famille indienne richissime allumant des bougies et offrant des présents à l'occasion de cette fête en l'honneur Vishnu et de sa parèdre Lakshmi.

occidentale. Des films tel que *Matrix*[254] ou *Kill Bill*, tous deux *Blockbuster* hollywoodien, s'appuient sur l'esthétique et les « règles » régissant les films asiatiques de Kung-fu des années 70[255]. Mettant souvent en scène des moines « *shaolin* », ces films proposent parfois un cadre religieux aux scènes de combat.

Enfin, les films d'animation japonais et les mangas (bande dessinée japonaise) sont la figure de proue de la pénétration de la culture asiatique dans la culture jeune. Le succès de ces productions en Europe a occupé les médias dans les années 90 quand il s'agissait de condamner des dessins animés trop violents et occupe toujours la scène aujourd'hui lorsque l'on sait que la France constitue, avec la Corée du Sud et après le Japon, le principal consommateur de manga du monde (près de 40 % de la vente de bande dessinée) (Bouissou, 2003, p. 71). Des *Pokemons* à *Yu-Gi-Oh !,* jusqu'au millier de Manga sur le marché du livre[256], le « *cool Japan* » est un élément central de la culture jeune et influence concrètement les connaissances et les représentations de leur imaginaire globalisé. Par exemple, le manga, même traduit, se lit de droite à gauche en débutant par la « quatrième de couverture ». L'expérience même de la lecture est donc « exotique » et s'intègre dans l'imaginaire particulier du Japon. Cette dimension de la culture jeune concerne tous les adolescents, mais se décline différemment selon les classes sociales[257]. Le succès de la culture japonaise contribue d'une part à l'élargissement des connaissances et à un certain décentrement et d'autre part à une connaissance minimale de l'univers religieux japonais[258].

L'autre grande source de connaissance sur les religions asiatiques est la télévision. Elle reste, malgré Internet, les téléphones portables et l'ensemble des nouvelles technologies, le média le plus utilisé par les adolescents. « La grande divinité du foyer » (Schwarz, 1990)

---

[254] Concernant le film Matrix, nous renvoyons à l'étude de Razmig Keucheyan sur la communauté des fans de Matrix (Keuchyan, 2006). L'auteur parle à propos du film « d'un objet culturel contradictoire » (ibid. p. 51), tant les références sont nombreuses et diffuses. Matrix amalgame en effet de larges références à l'ésotérisme occidental et au gnosticisme tout en proposant un film de genre dont on peut trouver les sources dans les films de kung-fu. On peut admettre que ces réflexions peuvent s'appliquer à une grande majorité des productions occidentales se référant un tant soit peu aux religions asiatiques.

[255] La scène finale de la première partie du film Kill Bill de Quentin Tarantino est à cet égard exemplaire. On pourra la trouver à cette adresse : http://www.youtube.com/watch?v=-722h15Foxg&feature=fvst

[256] J'ai par exemple été récemment étonné de trouver dans ma bibliothèque municipale un volume équivalent de manga et de bande dessinée européenne « traditionnelle » dans les rayonnages.

[257] Je n'approfondirai pas cette question tant mes données sont parcellaires à ce sujet. Mon intuition est qu'il existe une hiérarchie implicite dans ce qui constitue un « bon manga » d'un mauvais manga et pareillement d'un bon dessin animé d'un mauvais. Cette hiérarchie expliquerait la différence entre les références évoquées chez les élèves de milieu populaire de celles évoquées chez les élèves de milieu favorisé.

[258] D'après Jean-Marie Bouissou, le succès de la culture japonaise s'explique par la juxtaposition de trois phénomènes. Le premier est l'imaginaire post-moderne véhiculé par le Japon, entre haute technologie et samouraïs. Le second est la diffusion instantanée de toute production culturelle à l'échelle mondiale et le troisième est le relatif déclin des États-Unis comme principal producteur culturel de masse (bouissou, 2003, p. 83).

n'hésite pas à faire appel aux religions asiatiques. Un exemple redondant dans la population enquêtée est le recours au bouddhisme dans la publicité :

> [Alsace, Collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
> Mathieu : Ouais c'est pareil nan ? La pub pour Humex ça fait Huuuuuumex (imite des moines en train de chanter)
> Aurélien : Ouais c'est des moines ça...

Faisant appel à l'ensemble des représentations sur les religions asiatiques, ces publicités utilisent l'imaginaire du bouddhisme tibétain[259] : rituel ésotérique, sagesse et bonté, haute montagne, temple, respect de la hiérarchie… Le second exemple est la référence à l'émission française de télé-réalité intitulée *Pékin Express* qui propose aux participants un voyage « en autonomie » à travers l'Asie.

> [Alsace, Collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
> B.M. Tu le sais d'où l'idée des éléments ?
> Aurélien : Nan c'était « pékin express », ils ont fait plein de trucs et ils sont arrivés là où il y a les bouddhistes...

Le recours aux connaissances issues de la télévision dépend du milieu social des adolescents, particulièrement dans l'évocation de publicités ou d'émissions de télé-réalité. Les jeunes de milieux favorisés censurent largement ce type de connaissance (cf. chapitre 8). Moins clivée par le milieu d'origine, la référence au journal télévisé est une source évidente de connaissance. On constate sur ce sujet la saillance des choix éditoriaux qui font émerger certains thèmes aux dépens de beaucoup d'autres. Deux « évènements » concernant les religions asiatiques sont apparus dans l'espace médiatique durant l'enquête, il s'agit de la découverte en 2006 de ce que les médias ont appelé le « little bouddha », un adolescent de 16 ans en méditation dans une vallée reculée du Népal[260] et de la visite du Dalaï-lama en France en août 2008. Voici ce que disent les jeunes de ce dernier évènement :

[259] Marta Sernesi et Federico Squarcini ont produit un article extrêmement stimulant sur « la consommation du bouddhisme » dans la société occidentale. Ils expliquent comment le bouddhisme est devenu une « valeur ajoutée » appréciée par les publicitaires. Ils rappellent par exemple comment le lancement de la Citroën C3 *Bouddha Bar,* livrée avec un kit de diffuseur de parfum oriental et s'appuie sur l'imaginaire du *zen* (Sernesi, Squarcini, 2004, p. 64). D'une manière générale le bouddhisme tibétain est une réserve inépuisable d'imaginaire que Lionel Obadia a pu mettre en exergue dans son ouvrage : *Bouddhisme et Occident, la diffusion du bouddhisme tibétain en France* (Obadia, 1999). Plus que d'autres formes de bouddhisme, le bouddhisme tibétain renvoie à un imaginaire complexe que ne connaît pas le bouddhisme mahâyânique chinois par exemple.

[260] Consécration ultime, cet évènement a fait l'objet d'un reportage de l'émission « envoyé spécial », le 23 février 2006.

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien n°1, zone urbaine, milieu favorisé]	[Alsace, Collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]
Tom : Ouai sil y a aussi ce garçon Rolf : Oui, celui qui est adoré…C'était il y a pas longtemps Tom : Et après il a disparu ? Rolf: Oui, est ce qu'il vit encore ? Ils l'ont considéré comme si c'était un nouveau Jésus	Magalie : Ouais parce qu'il y a quelque mois il parlait d'un truc ou Bouddha il a disparu à la télé et ils ont fait tout un...Il était dans son arbre et après il n'y était plus

On constate tout d'abord une certaine globalisation de l'information. Cet évènement initialement limité à une vallée népalaise a fait la une des journaux télévisés du monde entier. Cette globalisation engendre une forme d'homogénéisation des connaissances qui forge, partiellement du moins, une communauté de connaissance entre les adolescents français et allemands. L'intérêt que trouvent les adolescents à ce *little Bouddha,* réside dans sa dimension à la fois fascinante et terrifiante qui constitue, nous y reviendrons l'une des matrices d'appréhension des religions orientales. C'est parce qu'il est jeune, parce qu'il ne se sustente pas, que le *little Buddha* est intéressant. Quant à la visite du Dalaï-Lama en France, voici ce qu'en ont retenu ces jeunes d'Alsace rurale :

[Alsace,Collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]
Pierre : Nan comme ça je sais pas
B.M. Vous avez déjà entendu parler du bouddhisme quelque part ?
David : nan
Quentin: euh
Noémie : [À la télé
David: nan
B.M. Toi jamais ?
Quentin: Si si si là quand il y avait les moines qui venaient là en France
Noémie: Le Dalaï-Lama
Quentin: Ouais le Dalaï-Lama voilà
David: Ah le bouddhisme c'est ceux qui... ont un truc orange je sais pas quoi là
Quentin: [Qui sont rasés là

Finalement, l'information n'est que très peu sédimentée, on retient juste qu'un moine nommé « le Dalaï-Lama » est venu en France. De lui, ils savent qu'il s'agit du « pape des bouddhistes » (Noémie du collège Jules Ferry). L'ensemble du contexte politique, pourtant largement traité par les médias, ne semble pas sédimenté. Ce phénomène est typique des connaissances acquises par les médias, souvent superficielles et fragmentaires. Dans la mesure où une grande partie des connaissances sur les religions asiatiques sont issues de la culture jeune et de la télévision, on peut comprendre cette superficialité à partir de l'origine des connaissances. Nous venons donc de décrire l'origine majoritairement médiatique des connaissances sur le bouddhisme et l'hindouisme, il s'agit à présent d'expliquer plus précisément ce qui fait la spécificité de ces connaissances.

3. Le bouddhisme, un statut à part

Le bouddhisme jouit, dans l'imaginaire collectif en France comme en Allemagne, d'un statut particulier que Lionel Obadia résume en ces mots :

> « À la faveur de la laïcisation progressive de l'Occident et de la résurgence d'une pensée « magique » qui ont toutes deux contribué, chacune à leur manière, à façonner une image tout à fait idéalisée de l'Orient et de ses religions, les stéréotypes initialement dévalorisants sur lesquels reposait la représentation du bouddhisme se sont progressivement inversés. [...] La coloration à la fois scientiste et ésotérique, rationaliste et romantique des interprétations occidentales du bouddhisme qui en a résulté constituent un phénomène tout à fait singulier dans l'histoire des religions orientales » (Obadia, 1999, p. 237).

Religion de conversion dont on peut faire remonter l'implantation en France à *la Société des Amis du Bouddhisme* en 1929[261], il est de ce fait plus visible que l'hindouisme[262]. Cette visibilité est cependant plus médiatique que vécue par les jeunes, comme l'affirme Bela de Berlin en répondant à une question sur les religions qui l'entourent « Il n'y a pas de bouddhistes… C'est dommage d'ailleurs, ça serait cool qu'il y ait des bouddhistes dans la rue ! » Le bouddhisme véhicule néanmoins, grâce à sa forte popularité, une représentation qui se cristallise dans un thème extrêmement récurrent. Il pourrait être résumé ainsi « le bouddhisme n'est pas une religion » :

[Alsace, Collège Racine, entretien n° 1, zone rurale, milieu populaire]	[Paris, Collège Saint-Exupéry, entretien n° 2, zone urbaine, classe moyenne]	[Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, zone urbaine, classe moyenne]
Aurélien : C'est plutôt **spirituel** le bouddhisme... J'ai entendu plein de fois, ils en parlent souvent à la télé que c'est spirituel et tout	Théo : Le bouddhisme c'est pas une religion c'est **une façon de penser**	Karoline : Mais en fait les bouddhistes n'ont pas vraiment de dieux. Ils ont plutôt…Aucune idée… La vie doit être surmontée… Je dirais **qu'ils n'ont pas de Dieu**

[261] Cette société fondée à Paris par une Anglaise, Gabrielle Constant-Lounsberry, constitue avec les ouvrages de « l'aventurière » Alexandra David-Néel, les premières sources d'apologie du bouddhisme ne s'arrêtant pas au simple intérêt scientifique de l'orientalisme classique (Obadia, 1999, p 113)

[262] En dehors du temple parisien de Ganesh et sa procession annuelle, l'hindouisme n'est que très peu présent dans l'espace public en France et en Allemagne. Signalons que la visibilité des hindous est plus forte à Paris que dans toutes les autres régions. Le 10ième arrondissement a ainsi été surnommé « *Little India* », suite à l'installation progressive d'une communauté sri lankaise. Cela ne ressort pas dans les entretiens, ce qui peut être dû à l'absence d'entretien réalisé dans cet arrondissement, cela confirmerait l'importance de l'environnement immédiat dans l'acquisition de connaissance. Le seul entretien où l'on me parle d'une implantation hindoue à Paris, entretient une confusion entre le temple de facture néoclassique des buttes Chaumont et un temple hindou ou bouddhiste.

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

Elda : Nan c'est une **philosophie** c'est pas vraiment un... une religion c'est un gars il s'est mis devant un arbre et il a fait comme ça là (pose méditation) et il a truqué pendant plusieurs jours et il a pas mangé et tout et après il y a des gens qui ont commencé à le suivre, mais le garde en fait c'est un mortel c'est pas vraiment un Dieu... Mais les gens ils l'ont suivi c'est pas vraiment une religion.

[Paris, Collège Saint-Exupéry, entretien n° 1 zone urbaine, classe moyenne]

B.M. : Le bouddhisme est-il un polythéisme ou un monothéisme ?

Audrey : Moi je dirais polythéisme parce que Bouddha je dis que c'est un Dieu... Parce que pour eux **Bouddha ça doit pas être un Dieu... ça doit être un symbole**... Un symbole religieux... C'est pour ça que je dis polythéisme tu vois ? Parce qu'hindouisme et bouddhiste, ça se rejoint un peu et je pense que...c'est tout

On peut constater dans ces diverses affirmations que le positionnement historique du bouddhisme en occident engendre un réel impact sur les représentations qu'il véhicule. Ce positionnement rencontre l'opposition aux formes traditionnelles de religieux propre aux sociétés européennes, ce qui contribue à faire du bouddhisme une religion « positive » que l'on retrouve dans les entretiens. Le thème « le bouddhisme n'est pas une religion » s'accompagne en ce sens de diverses affirmations. On trouve ainsi les notions de « spirituel », de « philosophie » et de « symbole » ; les expressions « une façon de penser », et « sans dieux ». Il se dessine une forme de religion de l'euphémisme, ni tout à fait sacré, ni tout à fait profane, dont le terme de « spiritualité » décrit bien le caractère. Le bouddhisme est décrit comme une religion « light », épurée de tous les travers habituellement attribués aux religions. Aboutissement du discours sécularisé, la référence au concept de « spiritualité » par les adolescents eux-mêmes est un indice intéressant. Hubert Knoblauch a pu décrire les transformations de la religion en ultramodernité à partir de ce concept. Il isole quatre caractéristiques de la spiritualité :

- L'expérience subjective qui l'emporte sur le dogme religieux
- La distanciation des formes traditionnelles d'autorités et d'organisation du religieux
- La généralisation du charisme (non réservé à la prêtrise et aux virtuoses)
- Le holisme, soit l'intégration des différentes sphères de la vie telle que la santé et le travail, le corps et l'esprit, dans la sphère du « spirituel » (Knoblauch, 2008, p. 147)

Au-delà de la dichotomie durkheimienne du sacré et du profane, le spirituel est la zone du croire individuel, de la religiosité[263], bref de la subjectivité. Contre le dogme, la hiérarchie, le spirituel se pose en miroir des religions traditionnelles, il est la transcendance sans le

[263] Pour Simmel la religiosité est la « qualité intime de la vie et mode de fonctionnement incomparable de certaines existences [la religiosité] conquiert en quelque sorte, dans son cheminement à travers la multiplicité des contenus qu'offre le monde, une substance pour soi, et s'oppose ainsi à elle-même, le monde de la religion face au sujet de la religion. » (Simmel, [1906] 1998, p. 18).

marquage religieux traditionnel[264]. Le bouddhisme correspond tout à fait à cette image et comme me l'affirme Karoline, jeune brandebourgeoise, « le bouddhisme m'intéresse j'ai toujours trouvé leur manière de vivre cool ».

La superficialité des connaissances sur le bouddhisme n'empêche pas, bien au contraire, le thème de se développer. On peut ainsi dire en terme schützien que la structure interprétative de pertinence qui organise les connaissances sur le bouddhisme connote celui-ci de manière positive. On peut ici distinguer deux types de stock de connaissance. Le premier, majoritaire, caractérise les adolescents ayant sédimentés de manière informelle un certain nombre d'éléments de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme par le biais des médias[265]. Le second type de stock de connaissance accorde aux religions asiatiques un intérêt *spécifique*. Il est le fait d'une minorité d'adolescents qui se passionnent explicitement pour les *religions* asiatiques et plus souvent pour le bouddhisme. Ces jeunes développent des connaissances issues de sources « rares » et nécessitant un investissement temporel conséquent. On peut distinguer deux formes d'intérêt, un intérêt d'ordre spirituel et un intérêt d'ordre intellectuel. Quant à la première forme, le discours de Karoline et Valentine est typique :

[Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, zone urbaine, Classe moyenne]	[Alsace, Erckmann-Chatrian, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]
Karoline : Je n'ai toujours pas trouvé ma religion…Je regarde un petit peu [...] [Elle choisit une question sur le bouddhisme] B.M. Pourquoi tu as choisi le bouddhisme ? Karoline: Ouais ça m'intéresse, je trouve leur manière de vivre cool Léa : Cool (rire) Karoline: Ouais, aucune idée… Ils ne tuent pas d'animaux et ils n'ont jamais provoqué aucune guerre dans l'histoire contrairement aux autres religions qui se tapent dessus.	Valentine : Ben j'en ai fait au CP... protestante mais pour moi la religion c'est plutôt une façon de vivre...c'est pas...il faut pas aller à la prière... C'est plutôt une philosophie... Mais moi je suis pas christianisme...protestant... Je suis plutôt bouddhiste tout ça...

On peut qualifier cet intérêt comme d'une initiation au *bricolage*, l'hésitation est évidente, les choix ne sont pas encore certains, mais le regard est déjà tourné vers le bouddhisme. Les deux individus qui m'en parlent font partie de ceux qui, lors des entretiens,

[264] Pour plus d'informations sur ces questions nous renvoyons aux articles et ouvrages de Hubert Knoblauch (Knoblauch, 2004, 2006, 2008, 2009).

[265] Remarquons d'ailleurs que le « goût » pour les films bollywoodiens est très peu partagé dans les milieux favorisés. La simplicité du scénario, le type « comédie musicale » et l'esthétique « kitsch » ne doit pas correspondre au canon de ces adolescents. Cela est d'ailleurs exprimé par Anne-Sophie Perriaux qui montre la non-concordance de l'habitus esthétique des critiques cinématographiques occidentaux avec l'esthétique bollywoodienne (Perriaux, 2004, p. 105).

se sont montrés les plus intéressés par les religions en général et par une quête spirituelle en particulier. Le bouddhisme est un des éléments qui rentrent en jeu dans cette construction identitaire. Le discours de Karoline sur le bouddhisme reprend en outre un certain nombre de stéréotypes ayant permis l'implantation du bouddhisme en Europe. Lionel Obadia explique à ce propos que :

> « En France, et plus généralement, en occident, les lamas tibétains ont su faire "feu de tout bois" en exploitant au maximum non seulement certaines techniques de propagande ("séduction des adeptes", traduction en terme rationaliste des contenus religieux, mobilisation de désirs ou de fantasmes inconscients telle que la survie après la mort ou l'obtention de pouvoirs supra-normaux), mais aussi les outils pédagogiques qui étaient à leur disposition dans le pays d'accueil : médias audiovisuels, presse, édition, réseaux informatiques, etc. » (Obadia, 1999, p. 239).

Le deuxième type d'intérêt est intellectuel. Il est souvent le fait de jeunes étudiant les langues asiatiques. Le Japonais et le Chinois ont ainsi le vent en poupe et leur apprentissage oblige à s'intéresser à la culture qui entoure ces langues[266]. C'est le cas de Claire passionnée par le Japon et sa culture :

[Alsace, Collège Kandinsky, zone urbaine, milieu favorisé]

Maureen : Et après ça explique un peu la religion, enfin on n'a pas tout vu, mais on a vu des extraits
B.M. Et toi t'as lu quoi là-dessus ?
Claire : oh je me souviens plus c'était en japonais
K : Mais c'était un livre en japonais ?
Claire: ouais
B.M. Tu lis le japonais ?
Claire: (air blasé) Oui
B.M. normal (rire) T'as appris le japonais comme ça ?
Claire: Oui avec des livres ! (rire)
B.M. C'est courageux... Parce que justement t'es intéressé par le bouddhisme c'est un peu pour ça ? Ou pour d'autres raisons ?
Claire: J'ai toujours été intéressé par le Japon

De manière générale, le développement d'une « passion » pour les religions asiatiques est principalement le fait d'adolescents de milieu favorisé ou de classe moyenne. Pour la majorité des adolescents, on constate la différence significative qui existe entre la représentation positive dont jouit le bouddhisme et les connaissances sur cette religion qui font bien souvent l'objet d'une interprétation orientalisante.

[266] Le chinois est ainsi la langue connaissant le plus fort taux de progression de ces cinq dernières années dans l'enseignement secondaire. On constate ainsi une augmentation de 30 % du nombre d'apprenants (source : http://media.education.gouv.fr/file/62/0/620.pdf).

4. Un orient fantasmé

> "*Si un Arabe est joyeux, ou s'il ressent de la tristesse à la mort de son enfant ou de son père, s'il ressent les injustices ou la tyrannie politique, ces sentiments sont nécessairement subordonnés au simple fait, nu et persistant, qu'il est un Arabe.*" (Saïd, [1978], 1980)

Dans la partie précédente, nous avons appliqué le concept saïdien d'orientalisme au stock de connaissance sur l'islam des adolescents français et allemands. Dans *Orientalism,* Saïd décrit ce phénomène à travers la science et la littérature du 19ième siècle à nos jours et se focalise sur le Moyen-Orient, ses réflexions s'adaptent cependant parfaitement aux religions asiatiques :

> "L'Orient n'est pas seulement le voisin immédiat de l'Europe, il est aussi la région où l'Europe a créé les plus vastes, les plus riches et les plus anciennes de ses colonies, la source de ses civilisations et de ses langues, il est son rival culturel et lui fournit l'une des images de l'Autre qui s'imprime le plus profondément en elle. De plus, l'Orient a permis de définir l'Europe (ou l'Occident) par contraste: son idée, son image, sa personnalité, son expérience. La culture européenne s'est renforcée et a précisé son identité en se démarquant d'un Orient qu'elle prenait comme une forme d'elle-même inférieure et refoulée." (Saïd, 1980, p. 13.)

La plume tranchante de Saïd pose aujourd'hui la question de l'actualité d'un orientalisme à l'époque postcoloniale. Les adolescents français et allemands, élevés dans un monde globalisé, développent-ils une conception asymétrique du monde ? Distinguent-ils, comme Saïd l'a montré, un Occident, supérieur par sa raison, d'un orient féérique ? L'analyse des entretiens confirme cela et fait apparaître une partition orientaliste à plusieurs thèmes. Le premier d'entre eux est composé des difficultés que rencontrent les jeunes pour distinguer le bouddhisme de l'hindouisme.

4.1. Un orient indifférencié

Il semble que les adolescents ne différencient guère la religion hindoue du bouddhisme. Ces deux entités extrêmement différentes par leur histoire, leur esthétique, leur

dogme sont partiellement amalgamées par les jeunes. L'une des questions qui leur fut posée était celle de savoir si le bouddhisme est un monothéisme ou un polythéisme. Les réponses montrent la difficulté de la distinction entre Bouddha d'une part et le panthéon hindou de l'autre. Voici un exemple emblématique de ce phénomène :

[Région parisienne, Collège Marie Curie, Zone urbaine, classe moyenne]

B.M. (rire léger) : Alors le bouddhisme c'est quoi polythéiste ou monothéiste ?
Lorraine : Ben polythéisme, il y a plusieurs dieux, il y a Ganesh... Il y en a plein
Bijet : Moi j'aurais dit polythéisme
B.M. Et vous ?
Pauline : Moi j'aurais dit mono aussi
Lorraine: Moi je dirais poly
B.M. Pour vous ce serait quel dieu alors ?
Pauline : Ben Bouddha
Bijet: Celui qui
B.M. Et bien faites votre choix
Lorraine: Moi j'aurais dit poly parce qu'il y a plusieurs dieux... Enfin, j'en vois pas mal... Je peux pas les citer, mais il y a Ganesh, Bouddha

Cette indifférenciation fait apparaître une typification unissant au minimum les trois éléments de connaissance suivants : « les religions de "là-bas" croient en plusieurs dieux, les vaches sont sacrées et Bouddha a aussi quelque chose à voir là-dedans ». La distinction bouddhisme/hindouisme n'est donc pas interprétativement pertinente. Autrement dit, il existe dans le stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme, une zone, plus ou moins large selon les jeunes, dans laquelle ces connaissances sont indifférenciées (cf. figure n°28, p. 326). Cette zone reflète d'une part la faible pertinence du bouddhisme et de l'hindouisme, qui de par l'éloignement géographique et la faible visibilité de ces religions dans la vie quotidienne des adolescents, ne sont que peu sédimentés et en tout cas pas de manière routinisée. Seuls certains « virtuoses » qui ont développé un intérêt particulier pour la question sont capables d'activer une typification plus « fine » comme Alexandre et Mathis :

[Baden-Württemberg, Gymnasium Freiburg, Zone urbaine, milieu favorisé]

Mathis : Ils ne croient pas directement en Dieu mais en l'accession au nirvana… Dans le néant… Quand on a réussi à éprouver sa foi on se réincarne…

[Région parisienne, Collège Saint-Exupéry, entretien n°2, Zone urbaine, classe moyenne]

Andréas : Et ben au départ en fait il y a pas de dieux, mais c'est Bouddha qui... Il y avait plein de dieux et c'est Bouddha qui a dit « il faut arrêter d'y croire »... Il faut... Nan, il y avait les croyants en la réincarnation et il a dit « il faut se libérer de la réincarnation, il faut se libérer des anciens Dieux »... C'est pas vraiment une religion, mais c'est considéré comme une religion...

On peut constater que ces deux adolescents sont en outre des chrétiens pratiquants. On peut émettre l'hypothèse que la sécularisation interne de l'enseignement confessionnel et donc le traitement de religions non chrétiennes au sein de celui-ci, a permis à Mathis et Andréas de sédimenter plus de connaissances que leur camarades non-investis religieusement. En outre, l'indifférenciation entre le bouddhisme et l'hindouisme ne concerne pas l'ensemble du stock de connaissance. Chaque jeune présente une zone d'indifférenciation plus ou moins large. L'enquête quantitative montre par exemple que 45 % des jeunes sont capables de relier Krishna à l'hindouisme et que seuls 12 % le relie au bouddhisme –le même phénomène s'observe pour Shiva-. Certaines notions renvoient donc plus à l'univers hindou que bouddhique, ce qui relativise cette notion d'indifférenciation. Toutefois, 37 % d'entre eux sont incapables de relier Krishna à quelque religion que ce soit.

Bouddhisme	21	11,9%
Hindouisme	81	45,8%
islam	16	9%
je ne sais pas	66	37,3%
Total / interrogés	177	104 %

Tableau n°22 : Variable « Pouvez-vous relier Krishna à une religion ? » (plusieurs réponses possibles) (n=184).

En outre, sur tous les items concernant l'hindouisme, le bouddhisme constitue toujours –toute religion confondue- la première religion avec laquelle il est confondu. On constate ainsi un certain nombre de régularités qui confirment les analyses de Edward Saïd quant à la figure indifférenciée de l'oriental : « il est autant une figure d'amusement [*fun*] qu'un atome dans une vaste collectivité désignée ordinairement ou dans les discours cultivés comme un type indifférencié nommé l'Oriental, l'Africain, le jaune, le brun ou le musulman. (Saïd, 1977, p. 251, trad. de l'A.). Cette indifférenciation n'est pas axiologiquement neutre et appelle une conception particulière de ces deux religions asiatiques, conception que nous qualifierons d' « exotique ».

4.2. Des religions exotiques

Les connaissances sur les deux religions que nous traitons ici se caractérisent par la pertinence du champ lexical de la magie, de l'étrange et du fabuleux. On ne les conçoit pas à partir de la croyance vécue, mais comme point de départ d'un ensemble surprenant de

manifestations. Outre la croyance en la réincarnation en animal sur lequel nous revendrons ci-dessous, les adolescents sont friands des anecdotes f*ascinans et tremendum* caractérisant leurs connaissances de ces deux religions. L'extrait suivant condense parfaitement cela :

[Alsace, Collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

Marvin : ouais c'est monothéiste parce qu'en faisant ça ils essayent de communiquer avec le Dieu... En faisant (il se met en position du lotus)
Georges : ouais après ils volent...
B.M. En méditant
Marvin: ouais c'est ça en méditant, ouais avec la méditation ils communiquent avec leur Dieu..
Aurélien : Ouais ils rentrent en transe !
B.M. Ouais c'est où que t'as vu ça ?
Marvin: Ouais c'est dans les 100 plus grands phénomènes qu'il y a eu... Mais si les trucs bizarres, la soirée qu'il y a eu... Vous vous rappelez la soirée du bizarre ?
Georges : Ouais !
B.M. Et c'est quoi ? Il y en a qui rentrait en transe ?
Mathieu : ouais mais je sais pas il y en a qui parlait avec les dieux je sais pas ce qu'ils font...
Aurélien: C'est pas de l'hypnose ?
Mathieu: bizarre
B.M. Tu trouves ça chelou (*louche*) ?
Mathieu: ouais quand même
Aurélien: ça fout les boules...
Magalie : C'est clair, ils font tout ce que tu veux de toi, tu contrôles plus rien.
Aurélien: C'est bizarre, j'aimerais bien savoir comment ils font...
B.M. Ouais vous en entendez souvent parler à la télé de Bouddha
Magalie: Ouais parce qu'il y a quelque mois il parlait d'un truc ou Bouddha il a disparu à la télé et ils ont fait tout un...Ils étaient dans son arbre et après il n'y était plus
Mathieu : Ouais c'est pareil nan ? La pub pour Humex ça fait Huuuuuumex (imite des moines en train de chanter)
Aurélien: Ouais c'est des moines ça...

Outre l'idée des moines volants dans laquelle Hergé ne doit pas être innocent, on retrouve la notion de « transe » que l'on peut s'étonner de trouver dans la bouche d'un adolescent. Je fais ici l'hypothèse qu'elle a été popularisée par les musiques électroniques, passant ainsi de la culture anthropologique à la culture populaire, pouvant finalement être thématisée dans un collège rural alsacien. Encore plus étonnant, le lien entre bouddhisme et hypnose, tel qu'il est thématisé par les adolescents, nous permet de mieux comprendre le prisme à partir duquel le bouddhisme et l'hindouisme sont abordés : celui de l'étrange et du surnaturel. Les jeunes mêlent ici allègrement l'hypnose, un thème pouvant être relié par certains aspects à l'ésotérisme occidental, et les religions asiatiques (à priori ici le bouddhisme[267]). Apparemment ce rapprochement n'est pas de leur fait, mais tiré d'une

[267] On trouvera quelques informations sur les origines ésotériques de la pratique de l'hypnose dans l'ouvrage de Helmut Zander, *Geschichte der Seelenwanderung in Europa* ou dans un article de Giordana Charuty, *Le retour des Metapsychiques* (Charuty, 2001).

émission de télévision intitulée « la soirée du bizarre[268] ». Les représentations d'un orient fabuleux sont évidemment le fruit d'un discours présent dans les médias. La mise en récit de cet Orient mystique dans le groupe de pairs peut être mise en lien avec ce qu'affirme Odette Louiset sur Bollywood :

> « Il tient dans le « kitch » des histoires et des manières de les raconter, et dans l'exotisme que nous y trouvons. Tout cela est très proche de la recette des fictions romanesques qui allient romantisme et colonialisme en utilisant l'Inde comme cadre : « tigres parfumés, spiritismes et romances princières » (Champion, 1993, p. 57) se retrouvent chez Gautier comme Delacroix, de Balzac jusqu'à Malraux puis encore Irène Frain ou Michel de Grèce ! » (Louiset, 2008, p. 15)

Le bouddhisme et l'hindouisme représentent ici avant tout la possibilité de se faire peur, d'imaginer un monde enchanté, lointain, mais accessible. Il est intéressant de constater que lors du seul entretien de mon échantillon dans lequel était présent un jeune bouddhiste d'origine laotienne, les représentations d'un bouddhisme « exotique » sont toujours présentes :

> [Région parisienne, Collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]
>
> B.M. Et tu disais tes parents ils ont pleins de bouddhas à la maison ?
> Kevin : ouais des dragons aussi
> B.M. qui c'est qui sait des choses sur le bouddhisme ici ?
> Nassim : Moi ! Il doit prendre une cigarette ils la mettent devant eux et
> Guillaume : De l'encens de l'encens
> Nassim: nan nan c'est de la cigarette le père à julien...
> ? : Mais c'est pas des cigarettes
> Nassim: Il est bouddhiste il a des épices rouges il fait des trucs bizarres
> Yassin : Des cigarettes parfumées

Les connaissances ici produites semblent être de l'ordre de l'expérience du bouddhisme, mais n'aboutissent toutefois pas à une pertinence autre que celle résumée par la notion de « bizarre ». Les jeunes ne cherchent pas à comprendre ces religions et se contentent de constater leur étrangeté. Dans le stock de connaissance, les religions asiatiques ne sont pas des religions « vécues », elles semblent avant tout pertinentes dans leur dimension ludique et ouvrant un vaste imaginaire oriental. C'est ce que Marta Sernesi et Federico Squarcini décrivent parfaitement dans leur étude de la consommation du bouddhisme en occident :

[268] Il s'agit en fait de « la soirée de l'étrange » diffusée sur TF1 en juin 2009. Présentant une série de reportages sensationnalistes sur des thématiques paranormale, ésotérique, théorie du complot… On trouvera un extrait vidéo à cette adresse : http://www.youtube.com/watch?v=KgxBuKrwv70.

« La tentative de l'appropriation d'une version fragmentée et édulcorée d'une tradition culturelle "autre" vient modifier substantiellement le profil de l'objet à comprendre. Cette tradition est finalement "exotique' et "exotisée", poussée à une vitesse vertigineuse vers le risque de l'allodoxia, dans lequel nous pouvons rencontrer de manière érudite ou pratiquante une réduction de la tradition à une série prévue et prévisible de stéréotypes. » (Sernesi, Squarcini, 2004, p.80, trad. B.M.)

4.3. L'hindouisme, une religion dépassée ?

L'altérisation marquée de l'hindouisme et du bouddhisme pose la question de la pertinence à partir de laquelle les jeunes appréhendent ces religions. Le fabuleux, prisme par lequel elles sont perçues, les transforme en religion de l'extraordinaire plus qu'en religion du quotidien, du vécu. Une autre question s'insère ici, celle du polythéisme. En effet, comment penser une telle croyance dans une culture marquée par le monothéisme. Cette question se pose surtout quant à l'hindouisme, plus souvent connotée comme religion polythéiste que le bouddhisme.

[Région parisienne, Collège Marivaux, entretien n°1, Périphérie, milieu populaire]	[Alsace, Collège Racine, entretien n°1, Zone rurale, milieu populaire
Yassine : Les trucs d'avant... les trucs antiques ils croient plutôt à la réincarnation genre l'esprit de la foudre et les trucs comme ça	Georges : polythéiste, ils ont que un Dieu enfin plusieurs Dieux et monothéiste... un truc comme ça
Amel : Ouais c'est ça	B.M. : Alors qui ça serait les polythéistes ?
Yassine : Et puis maintenant les nouveaux ils croient en un seul Dieu en général... Ils croient pas trop en la réincarnation...	Georges : Les orthodoxes !
	Marvin : poly ça veut dire plusieurs
	Mathieu : Arrête ! (rire)
	Aurélien : Mais ça existe plus !

On est ici en présence d'une forme de dissonance cognitive, d'un côté les jeunes savent que l'hindouisme est une religion polythéiste contemporaine, de l'autre ils se représentent l'histoire des religions mondiales comme le passage du polythéisme au monothéisme. Cette conception eurocentrée et évolutionniste est issue d'une inférence construite à partir de l'enseignement de l'histoire dans lequel les seuls polythéismes étudiés sont grecs et romains. « Le polythéisme était la religion des anciens, les hindous sont polythéistes donc les hindous sont anciens » est le syllogisme adopté par de nombreux adolescents. Earwin nous le rappelle lorsque, spontanément, il explique la ressemblance entre le bouddhisme, l'hindouisme et la religion des Romains :

[Région parisienne, collège Montmirail, périphérie, milieu populaire]

B.M. Et quand on vous dit bouddhisme, hindouisme... Vous avez d'autres idées ?
Earwin : Oui moi je crois...ils sont presque pratiquement comme les Romains parce que les Romains ils ont plusieurs dieux...

L'analogie aux religions antiques n'est pas l'unique forme de comparaison affirmant implicitement la supériorité des religions occidentales, l'animisme constitue quant à lui une autre référence récurrente. Michèle [Alsace, Collège Racine, entretien n°2] m'explique par exemple que les bouddhistes croient « en les éléments » (sous-entendu l'eau, la terre, le feu et l'air). Cette référence aux religions animistes impose elle aussi une échelle évolutionniste partant des religions « primitives » du passé, aux religions « civilisées » d'aujourd'hui. Ces affirmations semblent contradictoires avec le succès du bouddhisme et de l'idée de réincarnation. Elles confirment à mon avis, la pertinence interprétative orientaliste structurant le stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme. Cette pertinence est toutefois ambivalente. On constate d'un côté une fascination pour l'univers religieux asiatique et de l'autre une fusion en un tout indifférencié de ces mêmes religions, fusion qui s'accompagne d'un exotisation des références qui deviennent « mi-sérieuse », « mi-amusé ».

5. Le stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme à travers deux exemples

Nous avons développé une approche globale des connaissances sur les deux religions asiatiques qui nous intéressent. Afin d'illustrer ces réflexions, nous allons à présent les aborder à partir de deux exemples, la figure du Bouddha d'une part et la question de la réincarnation de l'autre.

5.1. Le Bouddha, simple statue ou fondateur de religion ?

Bouddha est un élément de connaissance connu par tous, il renvoie immédiatement, chez la majorité des adolescents, à un univers extrêmement dense de représentation. Comme nous l'avons vu, ces représentations sont avant tout visuelles. Le signifiant « Bouddha » évoque une image plus qu'une connaissance organisée. Ce signifié visuel se caractérise par un personnage plutôt corpulent, avec de longues oreilles et un étrange chapeau sur la tête :

[Région parisienne, Collège Saint-Exupéry, entretien n°1premier entretien, zone urbaine, classe moyenne]
Mathieu : Bouddha, c'est le Dieu des bouddhistes... Il a un gros ventre...
Victor : Nan c'est le créateur... Il a aussi des grandes oreilles
Audrey : il a des boucles d'oreille […] Et il est torse nu avec un espèce de truc...
Raphaël : Nan, il est pas torse nu, il a...
Victor: une toge
Audrey : nan une chemise...nan il a pas de chemise...
Raphaël : Il a un marcel !

La connaissance visuelle du bouddha est routinisée, elle apparaît immédiatement à la conscience des adolescents. Elle s'appuie sur une représentation chinoise du bouddha qui peut s'expliquer par la prolifération de ce type de représentation dans l'environnement visuel des sociétés européennes -due en autre à la multiplication des restaurants et magasins tenus par des immigrés chinois-. Cette constatation est largement confirmée par les affirmations des adolescents, comme dans cet entretien d'une petite ville d'Allemagne de l'Est :

[Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi-urbaine, classe moyenne]

Philipp : Quelque part ici il y a une statue de Bouddha…une statue dorée
Christa : Ouais, un gros, dans un restaurant
Karina : C'est vrai
Christa: Plaqué d'or

D'ailleurs, cette représentation du bouddha peut performer plus généralement les conceptions que les jeunes se font du bouddhisme. Orkan m'affirme ainsi à Berlin que les bouddhistes croient « en une statue » [Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]. Néanmoins, ce type de connaissance, majoritairement visuelle, peut dans certains cas être complété par une connaissance *a minima* de la vie de Bouddha. Cette connaissance est généralement l'œuvre d'une minorité de « virtuoses » dont nous avons déjà parlé :

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien n°1, zone urbaine, milieu favorisé]
Bellah : Il est devenu Dieu parce qu'il a pensé toute sa vie durant au sens de la vie et qu'il a médité et grâce à cela il est devenu Dieu.
Tom : Et alors pourquoi il est si gros ?
Meike : ça n'a rien à voir ! ça veut simplement dire qu'il est riche
Jeanine : Ma mère m'a dit hier qu'en fait Bouddha c'était un prophète et qu'on le représente gros mais qu'il n'a jamais été gros…Et je crois que Bouddha n'était pas un Dieu.

Ainsi, on peut distinguer deux grands types de connaissance sur le bouddha. Une connaissance visuelle généralement superficielle -elle n'appelle pas un approfondissement- et une connaissance historique plus approfondie. Cette dernière se concentre sur la vie du bouddha et prend la forme d'une narration de l'hagiographie du bouddha :

[Paris, Collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]

Victor : Et à son enterrement il a invité tous les animaux, mais il y en a douze qui sont venus, d'où les douze signes du zodiaque chinois[269]
Audrey : Ah bon...ça je ne savais pas...
Raphaël : un truc incroyable que j'ai vu moi... C'est les mecs qui s'entraînent comme des oufs (*fous*) et à la fin ils arrivent... Attends, qu'est-ce qu'il avait fait le mec ? Il avait réussi à conserver sa peau... Enfin, tu sais, il était mort... Grâce à tout ce travail dans la religion bouddhiste, il avait réussi
Audrey: pendant combien de temps
Raphaël : Je sais pas je crois... 10-15 ans un truc comme ça... Et t'avais la peau qui était encore...nette... Elle était un peu fripée, mais nette elle n'était pas pourrie, toute verte... Avec les boyaux...
Audrey: Est-ce que c'est vrai ce qu'il vient de dire ?
Raphaël: Ben je crois... J'ai vu ça dans un documentaire
B.M. Mais j'ai pas très bien compris ? Toi tu dis que Bouddha c'est le Dieu des bouddhistes, toi tu dis que c'est le créateur ?
Mathieu: Moi je dis que c'est le Dieu des bouddhistes... Mais celui qui a invité les animaux... c'est pas ça... C'est Noé...
Raphaël: Mais dans ma tête j'ai toujours cru que c'était un personnage comme ça... Qui après, comme c'était quelqu'un de très grand, on a érigé des...
Mathieu : Mais alors avec ton horoscope, ça veut dire que l'horoscope c'est un truc bouddhiste
Victor : (il insiste) L'horoscope chinois

[Paris, Collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. Et Bouddha alors...c'est qui ?
Rodolphe : C'était un prince...qui quand il a vu la misère de son peuple... Il est parti
Pauline : Il a vu la misère, la mort et la maladie...
(rire)
Rodolphe: Il a fait son truc là ...un cobra est arrivé et l'a suivi...
B.M. ouais
Djem : Après il l'a mordu c'est logique... Il l'a paralysé...
[...]
Pauline: Le nirvana...
B.M. Et dans tout ça qu'est ce qu'il a fait
Charlotte : C'est le Dieu du bouddhisme
Pauline: Au départ...
Charlotte: il a un petit chapeau avec des petites boules dessus...
Tracy : Un vieux chapeau avec des boules...
Charlotte: Mais si ça se trouve c'est sa coiffure...
(rire)
Pauline: Quand il a créé le bouddhisme, il a dit que le bouddhisme c'était pas une religion, mais plutôt une philosophie une manière de vivre.. Et après tous les rites... Mais il y a pas de Dieu pour le bouddhisme

La connaissance du mythe du cobra *Naaga*, protégeant et réchauffant le bouddha en pleine méditation, complète la connaissance visuelle en l'appuyant sur un récit mythologique. Le même type de connaissance est à l'œuvre dans le premier entretien traitant de l'horoscope chinois. On constate encore une fois dans le premier exemple l'existence d'une représentation exotique du bouddha. La connaissance du mythe de la genèse de l'astrologie chinoise appelle chez un autre élève les capacités surhumaines des « bouddhas d'aujourd'hui » vus à la télévision. Le thème de la mort illustré dans le récit de Raphaël déclenche la fascination de ses camarades qui demandent au sociologue, garant scientifique, la véracité de ses dires. Il est intéressant qu'ils remettent en question les connaissances sur l'horoscope –en affirmant par

[269] Une légende veut que les douze animaux de l'horoscope chinois aient été choisis par Bouddha. Quand Bouddha sentit sa mort approcher, il invita tous les animaux à lui rendre visite. Seulement douze sont venus : le rat, le bœuf, le tigre, le lapin, le dragon, le serpent, le cheval, le mouton, le singe, le coq, le chien et le cochon. Pour lui avoir rendu visite, Bouddha honora chacun des douze animaux en les utilisant pour représenter les douze phases du Zodiaque chinois.

exemple que Victor le confondrait avec le mythe de l'arche de Noé - mais qu'ils ne remettent pas fondamentalement en cause le récit fabuleux de ces bouddhas « immortels ». On peut émettre l'hypothèse que cette connaissance confirme directement les représentations que se font les jeunes du bouddha en particulier et du bouddhisme en général. On rejoint ici les théories cognitives, montrant qu'un individu interprétera la réalité à partir du système de représentation qu'il accepte. Il est en ce sens extrêmement difficile de faire accepter une idée qui ne valide pas ce système[270]. L'existence de miracle dans le bouddhisme est en ce sens plausible, car elle confirme la conception « exotique » de cette religion.

5.2 La réincarnation, une notion sécularisée ?

Le thème de la réincarnation fut l'objet d'une question lors de l'entretien ludique : « quelle est la différence entre la résurrection et la réincarnation ? » L'hypothèse sous-jacente était de postuler l'indifférenciation entre ces deux concepts sotériologiques. Les résultats sont à cet égard surprenants. En effet dans une majorité des cas (18 entretiens sur 26), les jeunes sont capables de différencier ces deux notions. La connaissance de la réincarnation s'appuie sur trois thèmes principaux :

- Contrairement à la résurrection, on revient dans un corps différent,
- Contrairement à la résurrection, on revit à plusieurs reprises,
- On peut renaître dans un corps d'animal.

Voici quelques développements sur ces thèmes :

[Brandenburg, Oberschule Fürstendorf, zone semi-urbaine, milieu populaire	[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien n°2, zone urbaine, milieu favorisé	[Alsace, collège Racine, entretien n°3, zone rurale, milieu populaire]
Jessy : La réincarnation c'est cette re-naissance… Il y a ce cercle der re-naissances… Et tu revis aussi longtemps que nécessaire pour atteindre le point zéro (*Nullpunkt*). Après tu es sorti du cercle et tu es au ciel à côté de Shiva. On renaît selon le genre de karma qu'on a… C'est ça non ?	Christine : Oui c'est ça on renaît comme vers de terre, blatte, vache… Aigle et tout… Et en tout cas ils font super gaffe aux animaux… Et si jamais ils écrasent une mouche ils doivent prier tout plein.	B.M. Dans le même corps, c'est ça la différence ?
Anne : Oui		Kevin : ouais
Jessy : La résurrection c'est… Bonne question		Anton : Mais tu peux plus revenir dans le même corps une fois que t'es mort...
		Kevin: Ouais...
		B.M. Alors la résurrection c'est quoi ?
		Anton : Ben...
		Kevin: C'est un cycle
		Anton: C'est comme la roue de la Fortune

[270] Concernant le biais de confirmation et « l'empire des croyances », nous renvoyons aux travaux de Gérald Bronner qui affirme à ce sujet : « C'est un enseignement tout à fait fascinant pour le sociologue que de constater que, dans bien des cas, loin d'être défavorable à l'empire des croyances, la diffusion généralisée de l'information lui sert de terreau fertile. » (Bronner, 2010, en voie de publication).

Autour des trois thèmes que nous avons isolés se greffe un certain nombre de connaissances supplémentaires. Deux d'entre elles retiendront notre attention. La première peut être résumée ainsi : « du fait de la possibilité d'une réincarnation en animal, les hindous prennent particulièrement soin des animaux ». La seconde est l'existence d'un cycle de réincarnations dont le but est de sortir par l'évolution spirituelle. Il est ici évident que le concept oriental d'origine est interprété de manière évolutionniste. Pour les jeunes, le but n'est pas l'extinction du soi – traduction approximative du concept de *nirvana* – mais plutôt la pleine réalisation de soi, l'accession à une authenticité de plus en plus aboutie. Le thème de l'authenticité est un des thèmes centraux de l'ultramodernité (Luckmann, 1991, p. 141), il reflète donc ce que les adolescents perçoivent et retiennent de la notion complexe de réincarnation telle qu'elle est thématisée, entre autres, dans les médias. Cette connaissance de la réincarnation semble routinisée au point de fonder une connaissance de sens commun[271]. Konstantin résume parfaitement cette connaissance de sens commun dans cet extrait :

> [Baden-Württemberg, Gymnasium Baden, milieu rural, classe moyenne]
>
> Konstantin: Les bouddhistes ils croient en l'éternité… Enfin, à la renaissance…qu'on…quand on meurt on renaît et si on a bien vécu alors on renaît en homme et si jamais on a mal vécu alors on renaît en rat…
> Patrick : En animaux sales
> Konstantin: Oui et on revit toujours encore une fois…sept fois ou encore plus selon combien on a besoin pour être achevé… Peut être que cette renaissance c'est la même chose que la réincarnation ?

Cette connaissance est signifiée de différentes façons selon les adolescents, j'ai pu isoler quatre significations différentes : Croyante-ésotérique ; croyante-exclusive ; orientaliste ; indifférente.

- L'interprétation *croyante-ésotérique* de la réincarnation est le fait de jeunes qu'on peut qualifier de « bricoleurs ». C'est-à-dire qui trouvent dans le principe de réincarnation une alternative crédible à la résurrection chrétienne[272]. C'est le cas de Valentine qui semble

[271] À ce sujet, je renvoie à l'œuvre monumentale de Helmut Zander *Geschichte der Seelenwanderung in Europa*. Celui-ci retrace l'histoire européenne de la réincarnation de Pythagore à Lessing et montre la réception relativement tardive du concept oriental de réincarnation. L'énorme différence entre les deux traditions étant, nous l'avons compris, le prisme évolutionniste à partir duquel est appréhendée la réincarnation en Europe, et ce, tant chez les ésotériciens les plus acharnés que chez les adolescents de mon enquête.

[272] L'intégration du concept d'ésotérisme sert à insister sur le non-dogmatisme de la croyance en la réincarnation de ces jeunes. Il ne s'agit pas d'une forme de conversion au bouddhisme, mais plutôt d'un intérêt pour le concept de réincarnation conçu à partir du prisme du *New-Age* de « révélation à soi ».

convaincue par les développements ésotériques -à mi-chemin entre religion et science- de Bernard Werber[273] :

[Alsace, Collège Erckmann-Chatrian, entretien n°1, zone urbaine, milieu mixte]
Valentine: Si t'as été méchant, tu peux te réincarner en gros caillou
B.M. ça je suis pas sûr
Valentine: Si tu peux aller jusqu'au minéral
Christopher : C'est moche (rire)
Morgane : Parce qu'à ce qu'il paraît on commence par le plus minuscule et on finit par le plus grand
Frédéric : Les fourmis
Morgane : Nan il y a encore plus petit... Des bactéries tout ça...
Valentine: Ouais... Par des organismes unicellulaires quoi
[...]
B.M. : Et tu as lu des trucs là-dessus ? Tu m'as parlé du Da Vinci Code ?
Valentine : Euh... J'ai vu le Da Vinci Code... Mais j'ai lu du Bernard Werber...
B.M. : Et t'es d'accord avec ce qu'il dit ?
Valentine : J'aime bien son idée... Enfin pas la fin quand c'est du roman... Mais le début... Les idées qu'il a... Du paradis et tout ça... La façon dont on se réincarne...

- L'interprétation *croyante-exclusive* refuse quant à elle d'accorder toute crédibilité à la réincarnation, car s'opposant à sa propre croyance. C'est le cas généralement des jeunes très pratiquants tels Morgane à Eckbolsheim

[Alsace, Collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, milieu mixte]

Morgane : ben oui c'est logique la résurrection
B.M. : Alors que les bouddhistes ils croient que tu vas revenir dans un autre corps selon ce que tu as fait dans ta vie
Morgane : Ah non ça c'est con par contre

* L'interprétation *orientaliste* de la réincarnation est une déclinaison de ce que nous avons déjà développé sur ce thème. Dans ce cas, les jeunes semblent fascinés par le concept indien, mais n'en retiennent que ce qui leur paraît exotique, créant une frontière extrêmement hermétique entre les conceptions occidentales de la vie après la mort et les conceptions orientales. C'est le cas de ce jeune musulman berlinois :

[Berlin, Hauptschule Humboldt, Zone urbaine, milieu populaire]
Zymjie : Les bouddhistes croient peut-être pas seulement qu'on se réincarne dans un autre corps mais aussi en tant qu'animal
Orkan : Ouais, ils croient qu'ils vivent en animal… en rat… Ils prient les rats ! Et les vaches…les indiens (rire)
Zymjie: Ou les dauphins !
Orkan : Ouais ils croient qu'ils reviennent en rat…J'avais vu une émission là dessus

[273] L'écrivain Bernard Werber mélange science-fiction et conte philosophique dans des romans accessibles au grand public et connaissant un évident succès (15 millions d'ouvrages vendus dans le monde selon *Wikipédia).*Il propose dans sa *Pentalogie du ciel*, de suivre les aventures d'un groupe d'humain confronté à la mort (*Les Thanatonautes)*, la résurrection (L*'empire des anges*) et devenant finalement des dieux après être passé par l'école des dieux (*Nous les dieux).*

* Enfin, l'attitude *indifférente* n'est pas une forme de neutralité culturelle puisqu'elle est « absence » de jugement et non « refus » du jugement comme la neutralité scientifique l'exige. Dans l'indifférence la question n'intéresse pas les adolescents et les réponses à la question sont par conséquent très superficielles. Nous sommes proches des réflexions de Dominique Guillo sur l'apensée que nous avons déjà abordée. Dans un grand nombre de situations, les individus n'ont pas d'idées préconçues et seule l'intervention du sociologue les « oblige » à exprimer une connaissance. C'est le cas de certains adolescents sur la réincarnation par exemple chez ces deux athées brandebourgeois :

[Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, Zone urbaine, classe moyenne]
B.M. T'en penses quoi ?
Benjamin : J'en ai vraiment aucune idée (air ennuyé)
B.M. Tu en as déjà entendu parler ?
Benjamin: Entendu parler oui mais…
B.M. : C'est quelle religion la réincarnation ?
Benjamin: Pas les chrétiens
B.M. Tu sais pas trop ?
Benjamin: Non
Franzi : La réincarnation c'est…
Benjamin: …Les bouddhistes

Ce parcours par les diverses interprétations accolées à la question de la réincarnation nous a permis de concevoir l'hétérogénéité des connaissances et des interprétations de cette croyance. Le fait le plus marquant est que la réincarnation, souvent plus que la résurrection, est connue et fait partie du stock de connaissance. Le discours orientaliste est par exemple minoritaire. Pour un grand nombre d'entre eux, la réincarnation, tout comme la résurrection dont on aurait pu postuler la proximité culturelle, est une connaissance routinière inscrite dans le stock individuel de connaissance. Dans le même ordre d'idée, l'enquête quantitative montre que le mot « moine », dont on peut admettre l'inscription dans la culture chrétienne occidentale, est renvoyé par 33 % des jeunes au catholicisme et par 30 % d'entre eux au bouddhisme. La globalisation des références religieuses remet ici en cause les structures occidentales classiques de pertinence.

La notion de réincarnation fait à ce point parti du système de pertinence des adolescents que des adolescents de Mannheim peuvent intégrer cette notion dans une perspective très pragmatique.

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, Zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Quelle est la différence entre la réincarnation et la résurrection
Kathy : Quoi rein…?

Michel : La réincarnation c'est quand quelqu'un est mort…
Francesco : … et revit
B.M. : Comme Frankenstein ?
Michel : Non par le don du sang par exemple ?
Francesco: Par une opération

Dans cet extrait, la réincarnation n'est autre que la perpétuation de la vie grâce à la science. On rapproche dans ce cas des notions religieuses et médicales, ce qui confirme les constatations sociologiques plaçant les thèmes du corps et de la santé au cœur de la sociologie contemporaine du religieux (Hervieu-Léger, 2005, p. 301). Dans cet autre extrait, la confusion de la résurrection et de la réincarnation est à ce point évidente qu'on peut concevoir l'interchangeabilité des concepts dans le stock de connaissance de cette adolescente du Brandenburg :

[Brandenburg, Oberschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]

Antje : La résurrection c'est comme Jésus quand on devient un animal ou un autre être vivant

Ce type de confusion se limité néanmoins aux adolescents les plus indifférents et se retrouve principalement dans la région du Brandenburg. Je terminerai ce parcours par un extrait d'entretien réalisé dans un quartier favorisé de Paris. Il présente à la fois la diffusion et le succès du concept de réincarnation, mais surtout toute l'ambiguïté qui l'accompagne :

[Paris, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]
Jenny : Moi je crois aux deux...
B.M. Tu crois aux deux ?
Jenny: Parce que je crois à la force du monde enfin le jugement dernier donc à la résurrection... Mais c'est peut-être un peu plus comme la réincarnation... Je sais pas en fait si j'y crois... Je crois que oui, mais peut-être que non... En fait parfois je me demande si je me suis déjà réincarné. Si j'étais quelqu'un d'autre et je sais pas si j'y crois ?

Conclusion

Pour conclure sur les connaissances développées par les adolescents quant aux religions asiatiques, je pense pouvoir affirmer qu'à la grande différence des connaissances sur les trois monothéismes, les religions asiatiques sont marquées par l'absence d'expériences vécues avec des bouddhistes et des hindous. Ce fait entraîne deux phénomènes contradictoires. D'une part se développe une connaissance pénétrée par l'imaginaire de l'orient. Les religions orientales sont en ce sens avant tout porteuses d'une dimension extraordinaire, c'est-à-dire en dehors du système de pertinence de la vie quotidienne. D'autre part, le succès de certains concepts et symboles asiatiques dépasse l'orientalisme et s'intègre

dans les connaissances routinisées des adolescents. L'hypothèse d'une indifférenciation du bouddhisme et de l'hindouisme, postulée dans l'introduction de ce chapitre, est donc à relativiser. L'hindouisme est moins bien connu que le bouddhisme car il n'a pas le succès médiatique et spirituel du bouddhisme, cependant la construction d'un stock de connaissance sur le bouddhisme obéit à une logique spécifique que l'on peut ainsi résumer : « Il est fait appel directement à des éléments bouddhiques, mais toujours à travers le filtre d'une *vulgate,* et cela généralement sans ajouter une connaissance ou une compréhension de l'univers religieux originaire. » (Sernesi, Squarcini, 2004, p. 72)

Pour conclure, voici un schéma récapitulant les connaissances sur le bouddhisme, l'hindouisme et la large zone indifférenciée qui réunit ces deux religions en un tout. Chaque zone est complétée par les mots clés composant les « références obligées » de ce que je recompose comme stock collectif de connaissance sur ces religions.

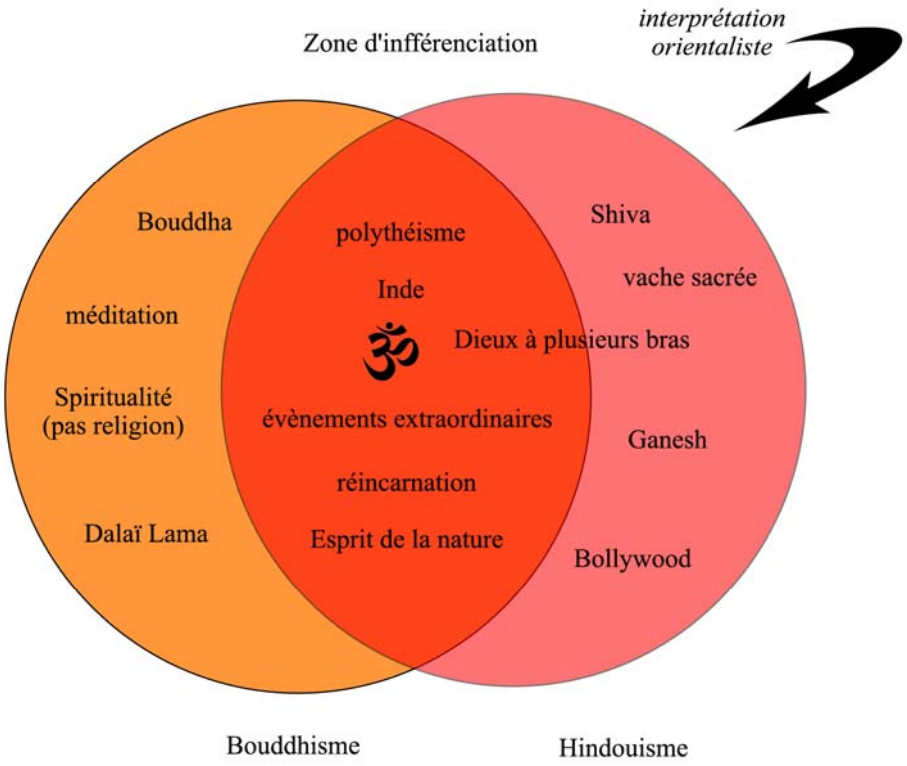


Figure n°28 : Représentation du stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme

Conclusion de la deuxième partie

Nous venons d'étudier le stock de connaissance sur le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et l'hindouisme des adolescents français et allemands. Au terme de cette seconde partie, nous pouvons d'hors et déjà affirmer que ce qui sépare les adolescents français et allemands semble être moins central que ce qui les rassemble. On peut tout d'abord parler avec Norbert Elias de « forte imprégnation imaginaire du savoir » (Elias, [1983] 1993, p. 83). Les connaissances sédimentées sur les religions sont en ce sens en grande partie typifiées à l'aide des dispositifs médiatiques qui « prétypifient » la connaissance en la rendant spectaculaire ou exotique. Ce sont bien évidemment les religions les moins abordées dans les programmes scolaires qui sont les plus sensibles à cette interprétation médiatique.

Cette imprégnation imaginaire du savoir ne doit donc pas minimiser le rôle de l'école dans la transmission du savoir. Si différence il y a dans le stock de connaissance des adolescents allemands et français, c'est bien de par les systèmes scolaires qui diffèrent dans leur manière d'aborder le religieux. Le système allemand accorde une place plus grande au religieux, que celui-ci soit d'ailleurs abordé lors d'un enseignement confessionnel ou lors d'un enseignement « culturel ». On peut malgré tout affirmer que les connaissances sur le christianisme restent thématiquement et interprétativement plus pertinentes que celles sur les autres religions. Les connaissances sur le christianisme subissent néanmoins le phénomène d'exculturation qui les sortent de l'évidence qu'elles pouvaient avoir dans une société culturellement chrétienne. Dans un certain nombre de quartiers multiculturels, on peut même affirmer que l'évidence serait du côté de l'islam. On conçoit ici la centralité du phénomène de pluralisation religieuse de la société dans la construction du stock de connaissance sur les religions. De manière générale, le phénomène de la diffusion du marqueur religieux en dehors de la sphère religieuse elle-même, et particulièrement sa médiatisation, semble concerner l'ensemble des quatre religions étudiées. C'est ce que Hubert knoblauch nomme la popularisation du religieux (Knoblauch, 2009).

Cette seconde partie a donc permis d'isoler un certain nombre de phénomènes sociologiques récurrents à l'œuvre dans la construction du stock de connaissance sur les religions. Il convient à présent d'aborder systématiquement chacun de ces facteurs explicatifs. Le premier d'entre eux n'est pas directement un facteur mais une réflexion sur la question des sources de connaissance. Nous avons en effet distingué plusieurs sources qui semblent, dans

un certain nombre de cas, contradictoires. On peut par exemple penser à la télévision et à l'école. Nous débuterons donc la troisième partie en interrogeant les différentes sources de connaissance évoquées par les adolescents. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de la pluralité religieuse. Plus que tout autre facteur, le fait d'habiter dans un environnement religieusement pluriel ou au contraire homogène impacte directement le stock de connaissance. Dans le troisième chapitre, il sera question de l'indifférence au religieux. Ce phénomène fut l'un des constats réitérés dans cette seconde partie et il est important de décrire et d'analyser la ou les « indifférences » au fait religieux. Enfin, le quatrième chapitre reviendra systématiquement sur les phénomènes, que nous avons abordés pour le christianisme, d'exculturation et de popularisation. Il sera alors question de comprendre comment ceux-ci s'agencent pour faire émerger une culture religieuse originale qui constitue peut-être la culture religieuse dominante au 21^{ième} siècle.

Troisième partie : La culture religieuse en ultra-modernité

Après avoir étudié au cas par cas le stock de connaissance sur le christianisme, l'islam, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme, nous allons chercher dans cette troisième et dernière partie a isoler les phénomènes sociaux à l'œuvre dans le processus de construction d'un stock de connaissance chez les adolescents de l'ultramodernité. Il faut pour cela rappeler ce que l'on entendra par « ultramodernité ». Ce concept a été créé par Jean Paul Willaime en 1995 et théorisé systématiquement en 2006 (Willaime, 1995 ; 2006). Il s'appuie sur les réflexions d'Anthony Giddens quant à la modernité tardive (*late modernity)*. Le sociologue anglais affirme en effet dans son ouvrage classique *les conséqences de la modernité* : « plutôt que d'entrer dans une période de post-modernisme, nous allons vers une période où les conséquences de la modernité se radicalisent et s'universalisent plus qu'avant » (Giddens, 1994 [1990], p. 13). S'appuyant sur de nombreuses enquêtes quantitatives et qualitatives, Jean-Paul Willaime applique cette radicalisation de la modernité au religieux et décrit « la sécularisation de la modernité » elle-même :

> « L'ultramodernité, c'est la fin de ce que Alain Touraine appelle « la modernité triomphante », une fin qui, loin de signifier un échec de la modernité, représente son accomplissement : "la force libératrice de la modernité s'épuise à mesure que celle-ci triomphe" (Touraine, 1992, p. 111). L'ultramodernité, c'est toujours la modernité, mais la modernité désenchantée, problématisée, autorelativisée. En parlant de sécularisation de la modernité, nous entendons désigner un processus de désacralisation de la modernité, de démythologisation d'institutions centrales de la modernité comme le travail, le politique, la famille, l'éducation » (Willaime, 2006a, p. 777)

L'apparition dans les années 1980 du topos de la « perte de culture religieuse » que nous avons étudié dans la première partie, illustre parfaitement l'effet de l'ultramodernité sur l'appréhension du fait religieux en France. On sort effectivement d'une laïcité anticléricale, pour affirmer l'importance d'une revalorisation du patrimoine religieux français[274]. Cette logique, improbable au début du 20^{ième} siècle, prend acte de l'achèvement de la sécularisation du religieux d'une part, mais aussi de la laïcité. Dans cette troisième partie, nous allons donc chercher à décrire l'ensemble des phénomènes sociaux qui contribuent à modeler le stock

[274] Cette sécularisation de la laïcité concerne avant tout le catholicisme, cible historique de celle-ci. Il est difficile de parler de « sécularisation de la laïcité » en général quant au multiples débats provoqués par l'islam en France. On pourrait y voir une transposition d'une certaine laïcité militante dirigée contre le catholicisme à une certaine laïcité militante dirigée contre l'islam. On pourra se référer à ce sujet à l'ouvrage d'Olivier Roy *La laïcité face à l'islam* (Roy, 2005).

individuel et collectif de connaissance sur les religions. Nous débuterons cette description en interrogeant l'effet de l'ultramodernité sur les sources de connaissance activées par les adolescents.

Huitième chapitre : Les sources de connaissance, l'échec des institutions ?

« Il n'y a pas d'autre source de connaissance que l'expérience. »
Bergson, 1932, *les sources de la morale et de la religion*, p. 133

On a pu voir l'importance des sources de connaissance pour la construction d'un stock de connaissance sur les religions dans la partie précédente. On a décrit l'impact de celles-ci sur la connaissance elle-même. Que l'adolescent apprenne que Jésus est le fils de Dieu au catéchisme ou que les chrétiens croient que Jésus est le fils de Dieu à l'école ne structurera pas la connaissance à partir des mêmes pertinences. On retrouve ici l'argument central de la sociologie de la connaissance issue de la phénoménologie : toute connaissance est la sédimentation d'une expérience passée. Cette sédimentation s'organisera en pertinences, différemment structurées selon la biographie de l'individu, c'est-à-dire selon les expériences passées et les connaissances qui en ont découlé[275]. Si la centralité des sources de connaissance ne pose pas question, l'impact des différentes sources de connaissance sur la connaissance elle-même est problématique. Peut-on établir des règles telles qu'« une connaissance X, issue d'une source Y, sera nécessairement structurée d'une manière Z » ? Par exemple « une connaissance sur la religion apprise à l'école prendra nécessairement une forme patrimonialisante[276] ». C'est à cette question que nous chercherons à répondre dans cette partie.

1. De quelles sources est-il question ?

L'étude des sources de connaissance énoncées par les adolescents nécessite dans un premier temps leur recensement systématique. Deux dispositifs méthodologiques permettant

[275] Daniel Céfaï résume cela en ces termes : « La réserve d'expérience se constitue par sédimentation des expériences passées, elle est un produit du parcours biographique du sujet qui a appris à définir et à maîtriser des situations où il peut comprendre avec validité et agir avec efficacité. En retour, la réserve d'expérience contribue à la constitution de ses expériences à venir, qu'elle pré-articule et qu'elle pré-oriente à travers le jeu de dispositions et d'anticipation des schèmes interprétatifs et des schèmes motivationnels » (Céfaï, 1998, p. 121).

[276] Cette question n'est pas abordée telle quelle dans la littérature schützienne. Schütz s'intéresse plus au point de vue de l'individu qu'au point de vue de la société. Ainsi, les sources de connaissance, extérieures à l'individu, ne sont pas appréhendées de manière *typique* par Schütz. Celui-ci n'essaye pas de comprendre en quoi certains domaines de la société ont un impact sur l'individu, mais comment chaque individu « intègre » l'expérience qu'il fait de la société dans son stock de connaissance. Il s'agit là à mon avis d'une des limites de la sociologie schützienne ce qui explique le recours à l'ethnométhodologie ou à la notion goffmanienne de *cadre* dans cette partie.

d'y accéder ont été mis en place. Le premier, quantitatif, est l'étude de la variable « sources de connaissance » de l'enquête quantitative. Une question semi-fermée du questionnaire proposait aux adolescents de choisir parmi sept sources : la radio, les journaux, les amis, le catéchisme, la télévision, la famille, l'école ou de préciser dans un champ libre d'autres sources de connaissance. La question était à choix multiple.

Sources de connaissance	***%***
Autres	*1*
Littérature (dont Bible)	*1*
Internet	*1,6*
L'église, la messe	*1,9*
La radio	*3,4*
Les amis	*7,7*
Les journaux	*8*
Le catéchisme, l'école coranique…	*11,6*
La télévision	*16,6*
La famille	*23,3*
L'école	*24*
Total / réponses	***100***

Tableau n°23 : Sources de connaissance sur les religions évoquées par les adolescents dans le questionnaire quantitatif (n=276, nb. de réponses=622).

Trois sources de connaissance principales émergent de ce tableau : l'école, la famille et la télévision. Le catéchisme réunit un peu plus de 10 % des choix et vient en quatrième position. Enfin, le groupe de pairs semble être une source marginale de connaissance sur les religions. Pour y voir plus clair, on peut réunir ces différentes sources dans des catégories plus générales :

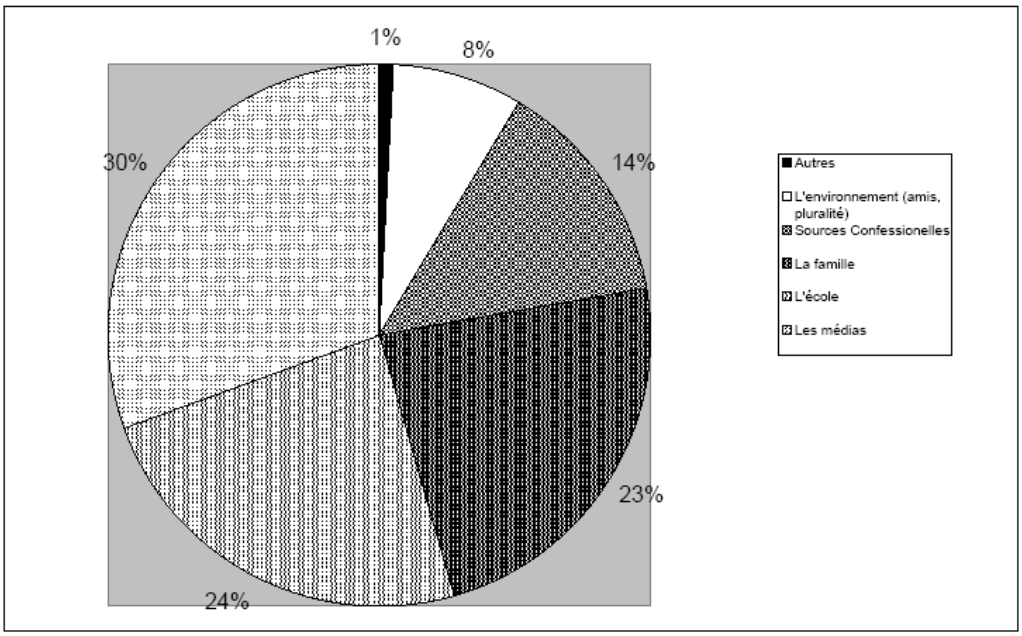


Figure n°29 : Représentation graphique des sources de connaissances sur les religions évoquées par les adolescents dans l'enquête quantitative.

Lorsque l'on ajoute Internet, la littérature, les radios et les journaux à la télévision pour former un groupe « média », les médias deviennent la première source de connaissance activée par les jeunes. Le choix effectué par les adolescents parmi les sources de connaissance reflète logiquement les trois domaines les plus importants de la *Lebenswelt* des adolescents : la famille, l'école et les médias (Octobre, 2004, p. 25). Il faudra nous demander si ce qui occupe le plus de place dans la vie quotidienne de ces adolescents est aussi ce qui performe « objectivement » le plus le stock de connaissance sur les religions.

Le second dispositif méthodologique est qualitatif, il s'agit de l'analyse du code « sources de connaissance » dans le logiciel *Atlas t.i.* (codé à 852 reprises). Lors de la phase de codage, j'ai codé systématiquement chaque énonciation d'une source de connaissance par deux codes : « sources de connaissance » et « la source en elle-même », par exemple « télévision » si l'on m'expliquait qu'on avait entendu parler de religion à la télévision. L'étude du code « source de connaissance » permet donc un traitement à la fois qualitatif et quantitatif des données. Je propose ici de présenter quantitativement les différentes sources de connaissance présentes dans mes entretiens :

	Effectif	%
Journaux	2	*0,23*
Mosquée	2	*0,23*
Musée	3	*0,35*
Expérience religieuse	5	*0,59*
Église/messe	5	*0,59*
Voyage	6	*0,70*
Actualité	9	*1,06*
Publicité	11	*1,29*
Internet	15	*1,76*
Ésotérisme/New-Age	19	*2,23*
Dessin animé	24	*2,82*
Culture jeune/jeux vidéo	26	*3,05*
Groupe de pairs	26	*3,05*
Les Simpson	30	*3,52*
Bible	38	*4,46*
Catéchisme, école coranique	39	*4,58*
Environnement	46	*5,40*
Littérature/BD	64	*7,51*
Famille	68	*7,98*
Cours de/sur la religion à l'école	95	*11,15*
Film	97	*11,38*
Télévision	109	*12,79*
École	113	*13,26*
TOTAL	*852*	*100,00*

Tableau n°24 : Nombre de cooccurrences entre le code « sources de connaissance » et les sources elles-mêmes dans Atlas t.i.

On constate que le nombre de sources évoqué par les jeunes est considérablement plus élevé que dans l'enquête quantitative, ce qui n'a rien d'étonnant[277]. Ce qui l'est par contre est la différence constatée entre les résultats de l'enquête quantitative et de l'enquête qualitative. Voici un tableau regroupant par type les sources de connaissance évoquées par les adolescents dans l'un et l'autre des dispositifs méthodologiques :

[277] On trouvera dans l'annexe n°5 le *network view* réalisé à l'aide du logiciel d'Atlas t.i. et récapitulant et structurant l'ensemble de ces sources de connaissance.

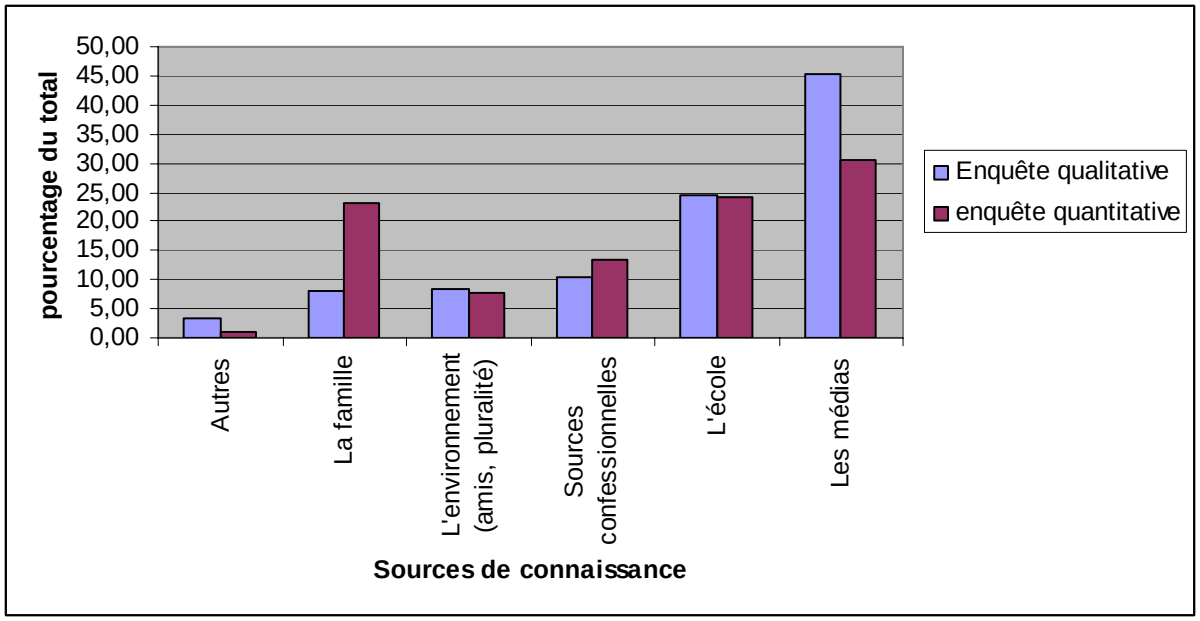


Figure n°30 : Histogramme comparant le poids de chaque source de connaissance selon le dispositif méthodologique employé.

On constate dans ce tableau que les deux enquêtes présentent des résultats similaires sur la majorité des sources, mais que la famille est convoquée plus souvent dans l'enquête quantitative (23% contre 8 %) alors que les médias sont privilégiés dans l'enquête qualitative (45 % contre 26 %). Cela s'explique certainement par la présentation de la variable « sources de connaissance » dans l'enquête quantitative. Parmi les items proposés, seuls « *télévision* », « *radio* » et « *journaux* » se référaient à un média. On constate dans l'enquête qualitative que les références médiatiques sont issues d'un nombre bien plus important de médias qui manquent dans l'enquête quantitative (Internet, film, littérature, BD…). En répondant à l'enquête quantitative, les adolescents n'ont pas forcément trouvé les modalités qui leur convenaient, la possibilité de cocher « autres » et de répondre de manière ouverte a certainement été considéré comme demandant trop d'effort. On peut cependant se demander s'il n'y a pas une raison plus profonde à la différence entre l'enquête quantitative et qualitative. Les sources de connaissance médiatiques évoquées dans l'enquête qualitative peuvent être organisées de la manière suivante :

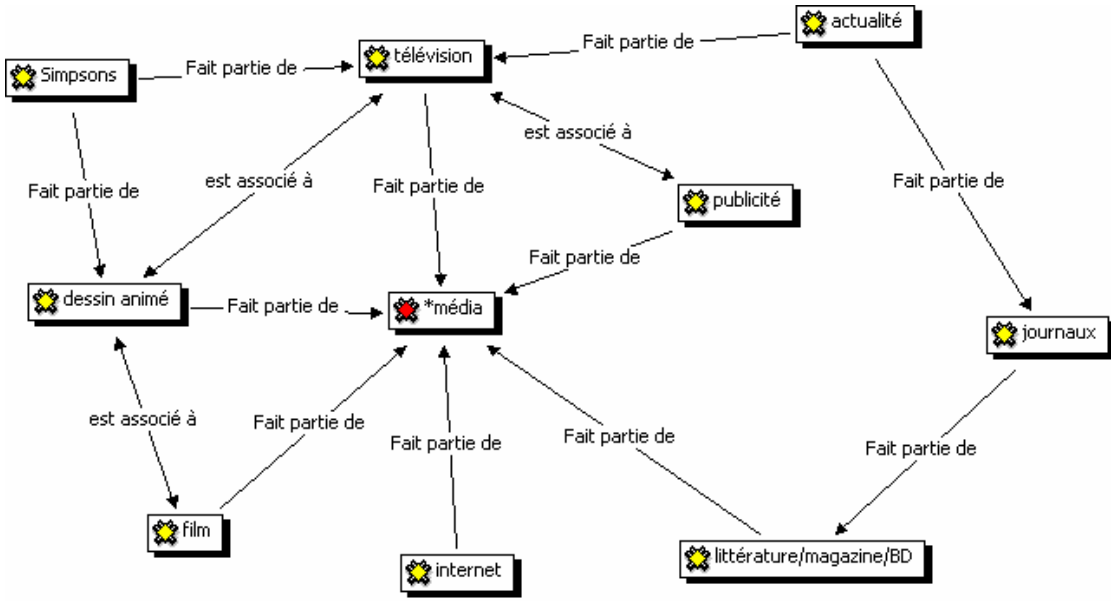


Figure n°31 : Network view des codes se référant à un média dans Atlas t.i.

Chacune de ces sources de connaissance n'a pas le même poids, mais l'on constate que les médias évoqués rejoignent l'enquête sur les « loisirs culturels des 6-14 ans » :

Depuis la rentrée scolaire, ont eu pour activité de loisirs	Moyenne CP-3e %	Rang	Écart CP/3e %	Écart CP/3e rang
Télévision	95,0	1	+ 4,0	+ 1
Écoute musicale + radio	95,0	1	+ 7,0	–
Lecture	94,0	2	+ 3,0	–
Jeux vidéo	75,5	3	+ 8,5	– 5
Sport	72,0	4	– 4,0	– 3
Ordinateur	69,0	5	+ 32,5	+ 2
Cinéma	66,0	6	+ 22,0	+ 1
Sortie culturelle	50,0	7	– 13,0	– 2
Bibliothèque	42,0	8	– 3,5	– 1
Activité artistique amateur	28,0	9	+ 3,0	– 1

Tableau n°25 : Niveau de diffusion des activités de loisirs chez les 6-14 ans. Comparaison CP/3e (In Octobre, 2004, p. 75[278]).

La présence massive de la télévision, de la lecture, des jeux vidéo, de l'ordinateur et du cinéma dans la vie quotidienne des adolescents répercute directement ce qu'ils énoncent comme connaissance sur les religions. La question qui se pose alors est la raison pour laquelle les adolescents survalorisent la famille comme source de connaissances dans l'enquête quantitative alors que si l'on en croit l'enquête qualitative, celle-ci n'occupe qu'une place marginale. L'hypothèse que je propose pour expliquer cela est la disjonction entre les sources

[278] Lire : En moyenne 95 % des enfants entre le CP et la troisième ont regardé la télévision depuis le début de l'année scolaire. Les CP sont 4 % de plus que les troisième à avoir regardé la télévision depuis le début de l'année scolaire.

traditionnelles de connaissance et les sources « informelles » de connaissance. L'école, la famille et le catéchisme sont le fondement des sources « traditionnelles » de connaissance. Ils sont des lieux typifiés comme « lieu de connaissance » dans le sens commun. Dès lors, lorsque l'on demande à un adolescent où est-ce qu'il « apprend des choses », sa réponse se dirige naturellement vers ces lieux traditionnels d'apprentissage. Pourtant, les études sur l'apprentissage informel ont montré l'importance des lieux non institutionnalisés de savoir, comme les médias et le groupe de pairs. C'est ce qu'explique Gilles Brougère :

> « L'acte d'apprendre est considéré comme un acte volontaire qui d'une part s'effectuerait dans un cadre spécifique et d'autre part requerrait une activité soutenue des sujets. Hors de ce cadre institué, l'apprentissage paraît plus aléatoire et les savoirs acquis moins immédiatement reconnus. Une hiérarchisation implicite des savoirs structure donc notre rapport à l'apprentissage, confortant l'ordre social et culturel qui donne un crédit quasi exclusif aux institutions habilitées à transmettre ce que la société considère comme le savoir. » (Brougère, Ulmann, 2010b, p. 12)

Concernant la thématique religieuse qui nous intéresse ici, je fais l'hypothèse que le poids de ces lieux d'apprentissage « informels » est renforcé par le phénomène de popularisation du religieux que nous avons déjà étudié dans la partie sur le christianisme. Il y aurait donc une inadéquation entre ce que les adolescents se représentent comme pertinent sur la religion, c'est-à-dire les sources traditionnelles de connaissance sur les religions (le triptyque : école, église, famille) et la réalité qui laisse une place prépondérante aux médias et aux groupes de pairs[279]. Nous allons à présent chercher à décrire ces deux grands types de sources que l'on peut ainsi schématiser :

[279] Cette constatation a pu être confirmée par l'observation suivante. Je suis actuellement enseignant dans un IUT d'informatique. Lors de certaines discussions avec mes élèves, je me suis rendu compte que la dimension religieuse des jeux vidéo auxquels ils jouent, leur est complètement inconnue. Je me souviens ainsi d'une longue discussion sur le jeu vidéo *Assassin's Creed*, dans lequel le joueur incarne un membre de la secte des assassins et doit assassiner des dignitaires religieux à Damas, Antioche et Jérusalem au 12e siècle. Les étudiants insistaient sur la beauté des graphismes, sur la jouabilité, mais le scénario en lui-même ne semblait pas réellement intégrer leur structure de pertinence.

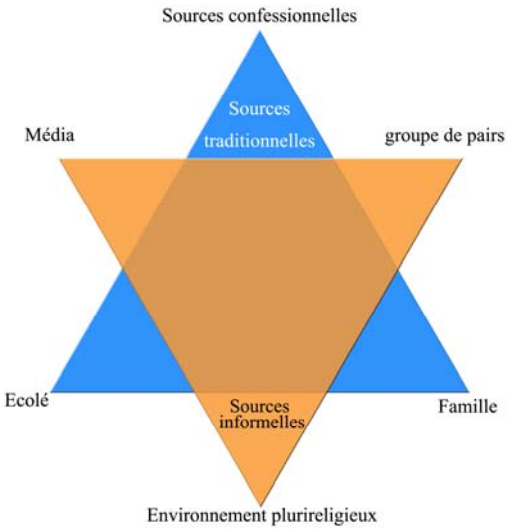


Figure n°31 : Représentation graphique des sources de connaissance traditionnelles et informelles de connaissance sur le religieux.

2. Sources traditionnelles et sources informelles de connaissance entre concordance et concurrence

Nous avions constaté dans la première partie de ce travail que le thème de la perte de culture religieuse des adolescents s'appuyait sur le constat d'une diminution de la transmission religieuse par la famille et d'une baisse de fréquentation des institutions religieuses en matière d'enseignement. On pointait en outre la faiblesse des programmes et manuels scolaires en matière de religion. Le triptyque école, église, famille est donc au cœur de la problématique de perte de culture religieuse. On peut effectivement admettre que dans un schéma traditionnel, il y a bien continuité entre ces trois institutions. Une société culturellement chrétienne voit l'agencement de chacune de ces trois institutions contribuer à l'élaboration d'une société religieusement unifiée. Aujourd'hui la sécularisation, la pluralisation et l'individualisation de la société contribuent à l'avènement de ce que Jean-Paul Willaime nomme l'ultramodernité. Le triptyque école, église, famille connaît des difficultés, car chacune de ces institutions ne partage plus les mêmes objectifs. Ainsi, dans *Le déclin de l'institution*, François Dubet décrit la crise de ce qu'il nomme le « programme institutionnel » qui est « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. » (Dubet, 2002, p. 24). Selon l'auteur, ce programme ne peut perdurer tel qu'il s'est construit tout au long du 19^{e} siècle. La pluralisation des régimes de vérité, nous dit François Dubet, est

difficile à concilier avec l'homogénéité et la bureaucratie qu'implique le programme institutionnel. Le déclin des institutions fait émerger dans notre réflexion sur la culture religieuse la question cruciale de la pluralisation des sources de connaissance. Doit-on admettre que les sources de connaissance traditionnelles perdurent malgré tout ? Et surtout, quelles relations entretiennent-elles avec les sources issues de la pluralisation religieuse de la société ?

2.1. Des institutions en déclin ?

2.1.1. La famille : la grande absente

La différence la plus flagrante entre les données quantitatives et qualitatives de l'enquête est celle de la place de la famille comme source pertinente de connaissance. En effet, dans le cadre d'une question fermée, la famille est citée par 23 % des adolescents, alors que dans le cadre d'une analyse qualitative d'un entretien, la famille est uniquement citée par 8 % des adolescents. Pour expliquer cet apparent paradoxe, j'affirmerai qu'une représentation fortement ancrée dans la société occidentale veut que la famille soit le lieu privilégié de cette transmission. Si cela fut certainement le cas il y a encore quelques années, Danièle Hervieu-Léger a bien montré que la spécificité de la religion en ultramodernité est d'être choisie par les individus :

> « L'une des caractéristiques du paysage religieux contemporain est que les identités religieuses ne s'héritent plus, ou de moins en moins. [...] Une évidence de plus en plus communément partagée dans nos sociétés est que chaque individu doit choisir lui-même la lignée croyante dans laquelle il se reconnaît: l'intervention des parents, à supposer même qu'elle soit légitime, ne revêt plus, dans cette perspective, qu'un caractère subsidiaire » (Hervieu-Léger, 2005, p. 300).

L'idéologie du choix n'implique pas mécaniquement la fin de la transmission familiale, mais de toute évidence, elle la rend moins systématique. Il existe donc un décrochage entre la réalité sociologique de la transmission religieuse et la représentation que s'en font les individus. Dans un deuxième temps, il convient de distinguer la transmission religieuse d'une foi et la transmission de connaissance sur une religion. On peut ainsi imaginer l'existence d'une famille qui décide de faire baptiser son enfant, qui l'inscrit au catéchisme pour préparer sa première communion, sa profession de foi voir sa confirmation, sans que ce cheminement ne s'accompagne outre mesure d'une thématisation de la religion au

sein de la famille (lors de discussion par exemple). Cette famille imaginaire semble bien constituer la réalité pour une partie des jeunes chrétiens qui ne me parle presque jamais de leur famille comme source de connaissance. Seuls deux types d'adolescent considérent leur famille comme source de connaissance : les musulmans et les « virtuoses ».

Concernant les musulmans, les deux enquêtes, quantitative et qualitative, abondent dans le même sens. L'enquête quantitative montre ainsi clairement l'importance de la famille chez les jeunes musulmans. Ils sont plus de 37 % à la considérer comme pertinente contre 19 % des athées et agnostiques et 24 % des chrétiens :

	Protestantisme (n=155)	Catholicisme (n=134)	athéisme/ agnosticisme (n=140)	Islam (n=83)	Autre (n=21)	Total
Les médias	21,9%	19,9%	30,1%	18,1%	30,8%	23,3%
L'école	32,2%	22,8%	35,5%	23,3%	24,1%	29,0%
La famille	**24,1%**	**24,9%**	19,1%	**37,0%**	**33,2%**	25,4%
Sources Confessionnelles	19,3%	22,2%	3,7%	5,7%	5,7%	13,3%
Les amis	2,5%	10,2%	11,6%	16,0%	6,3%	9,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°26 : Sources de connaissance sur les religions d'après la religion de l'adolescent, redressement sur la région (en gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Chi2=56,2 ; ddl=16 ; p=0,001).

Pour les musulmans, plus que pour les autres confessions, la famille est une source de connaissance pertinente. On trouve souvent chez eux l'évocation de l'oncle, du père ou de la mère comme figure de transmission de connaissance :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Qui c'est qui t'a raconté ça ?
Elda : Ma mère, parce que mon père il est sunnite et ma mère elle est chiite
Zahira : Moi, c'est la femme de mon oncle, elle connaît beaucoup d'histoires

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°2, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est quelque chose d'important la religion pour vous ou pas trop ?
Meggit : Pas trop
Bilal : C'est quelque chose d'important dans ma famille... Tout le monde est pratiquant
B.M. : Tu vas régulièrement à la mosquée ?
Bilal : Ouais
B.M. : Tous les vendredis ?
Bilal: Nan pas tous les vendredis, mais régulièrement
B.M. : C'est quelque chose d'important pour toi ?
Bilal: Ouais
B.M. : Et pour tes parents ?
Bilal: Surtout pour mes parents (rire) et mon oncle s'est lui qui me raconte toutes les histoires

J'ai regroupé la deuxième catégorie d'adolescents sous le terme de « virtuose », il s'agit des adolescents, croyants, athées ou agnostiques qui développent un intérêt spécifique

pour le fait religieux. Ils ne sont pas nombreux, mais le rôle de la famille apparaît dans la majeure partie des cas.

[Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]

Orkan : On parle parfois de différentes religions à la maison, parfois je regarde aussi des documentaires sur la religion

[...]

Orkan : Chez moi…Comment dire… On croit en Dieu… Notre croyance est comment dire… On est pas hyper attaché… Par exemple s'il y a écrit « tu dois faire ça ou ça », il y en a qui le font, nous on est plus détendu (*lockerer*). Je lis des choses sur d'autres croyances… Mon père en fait il a quelque chose sur presque toutes les religions à la maison… On a une Bible pour savoir ce qu'il y a dedans… C'est pas parce que j'ai une autre croyance que ça ne m'intéresse pas ! Il faut apprendre un petit peu sur tout ! Au final on est quand même tous des êtres humains

[Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Ce que vous savez des religions vous le savez d'où ? De la LER ?

Franzi : Ouais moi plus du cours de LER

Karolin : Pour moi c'est plutôt les trucs que j'ai pu lire… En fait ma mère s'est séparé de mon père et son copain s'est beaucoup intéressé à la psychologie, la religion et la philosophie… Et puis il a réussi à m'intéresser à tout ça… Je trouve ça super intéressant, je me suis donc pas mal intéressé à la religion… moi même

Karoline, athée, et Orkan, musulman, sont deux adolescents de milieu différent, qui développent tout deux une forme de « passion » pour la chose religieuse. Cette passion semble avoir trouvé un terreau fertile dans la famille. Dès lors, sans pouvoir en établir pour autant une règle absolue, je pense pouvoir affirmer l'importance du milieu familial dans le développement d'un intérêt pour la chose religieuse en général. Ces deux profils restent néanmoins l'exception, la norme étant une faible importance de la famille comme source de connaissance. C'est ce que confirme en outre l'enquête de Sylvie Octobre sur les loisirs culturels des 6-14 ans. La sociologue montre ainsi que seuls 5,5 % des parents citent la religion comme sujet de discussion avec leurs enfants (Octobre, 2004, p. 30). Ce faible pourcentage n'empêche pas 62 % des parents et grands-parents français de considérer qu'il est important de transmettre des connaissances sur les religions à ces enfants (Sondage CSA/Bayard Presse, 2005). Encore une fois la différence entre la réalité et les représentations du rôle de la famille apparaît évidente. Nous pouvons finalement confirmer le déclin de l'institution familiale comme sources de connaissance pertinente sur la religion. Dans la majorité des cas, celle-ci n'est ni thématiquement, ni interprétativement pertinente.

2.1.2. L'école

2.1.2.1 Les représentations du rôle de l'école dans la transmission de connaissances sur les religions en France et en Allemagne

Parler du rôle de l'école dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions rappelle les débats français autour du thème de la perte de culture religieuse. Le constat de cette perte a en effet entraîné dès 1996 la réforme des programmes scolaires qui ont intégré le « fait religieux » de manière transversale dans le curriculum d'histoire-géographie, de français et d'arts plastiques[280]. Nous pouvons donc interroger l'impact de cette réforme sur la culture religieuse des adolescents français. Le cas alsacien nous intéressera particulièrement, car il permet de mettre en parallèle le stock de connaissance d'adolescents ayant suivi un enseignement confessionnel au sein même de l'école avec celui d'adolescents n'ayant jamais suivi ce type d'enseignement. Enfin, la comparaison franco-allemande vient idéalement compléter cette comparaison nationale en interrogeant le poids de l'école dans le stock de connaissance des adolescents du Baden-Württemberg où l'enseignement est majoritairement confessionnel et à Berlin et dans le Brandenburg ou l'enseignement est majoritairement éthique et pluraliste.

	Enseignement historique	Enseignement confessionnel	Enseignement éthique/pluraliste
Région parisienne	X		
Alsace	**X**	X	
Baden-Württemberg		**X**	X
Berlin		X	**X**
Brandenburg		X	**X**

Tableau n°27 : Tableau récapitulatif des types d'enseignement de la religion selon les régions comparées (en gras, l'enseignement majoritairement suivi par les adolescents de l'effectif).

Ce qui ressort de manière flagrante de l'enquête quantitative est la plus grande pertinence de l'école chez les jeunes Allemands par rapport aux jeunes Français :

	Baden-Württemberg	Berlin	Brandenburg	Région parisienne	Alsace	Total
Les médias	23,3%	17,7%	30,6%	21,7%	24,1%	23,6%
L'école	**37,2%**	**36,2%**	**37,1%**	**22,6%**	**18,5%**	**29,6%**
La famille	18,6%	29,2%	21,0%	31,3%	25,1%	25,2%
Sources confessionnelles	14,0%	7,7%	1,6%	14,8%	24,1%	12,8%
Les amis	7,0%	9,2%	9,7%	9,6%	8,2%	8,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°28 : Sources de connaissance sur les religions selon la région des adolescents (en gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du chi2 significatif à 99 %, n=276) .

[280] Nous avons vu dans la première partie que cette réforme concerne néanmoins principalement l'enseignement d'histoire.

Ainsi, alors que les jeunes allemands citent volontiers l'école comme source de connaissance, les jeunes français valorisent plus la famille et les sources confessionnelles. Ce résultat paraît contre-intuitif quand on sait l'importance que revêt l'école dans la formation du citoyen français et la place des églises dans la vie publique allemande. Comment alors expliquer ce résultat ? Je propose l'explication suivante, contrairement aux jeunes Français, les jeunes allemands ont un enseignement dédié au religieux, que celui-ci soit confessionnel dans le Baden-Württemberg ou pluraliste à Berlin et dans le Brandenburg. Dans leur système de pertinence, l'école est donc, au moins thématiquement, immédiatement reliée à la religion. En France au contraire, bien que le religieux soit abordé en histoire, la culture laïque des adolescents français les empêchent de considérer l'école comme lieu de transmission de connaissance sur les religions (cf. chapitre 9). Dans la représentation traditionnelle qu'endossent les adolescents, l'école n'a rien à voir avec la religion. C'est ce qu'exprime typiquement Valentine dans cet extrait :

> [Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]
> B.M. : Et vous trouvez qu'à l'école on parle beaucoup...trop ou pas assez de religion ?
> Valentine : Ben quand on était en histoire et qu'on faisait religion...c'est sûr qu'on en parlait trop, mais...
> Christopher : Pas trop sinon...
> Valentine : Ben ils ont pas le droit sinon !
> B.M. : Pourquoi ils ont pas le droit ?
> Valentine : Ben on est dans un état laïc quand même... Ils ont pas le droit...

Par conséquent, n'assumant pas le rôle de « vecteur pertinent de transmission de connaissance sur les religions », l'école n'est pas explicitement nommée comme source de connaissance.

Un deuxième phénomène vient relativiser la pertinence de l'école comme source de connaissance chez les jeunes Français. Il s'agit du problème, à mon avis majeur, de la répartition de l'enseignement du fait religieux durant les quatre années du collège. En effet, les adolescents interrogés dans cette enquête fréquentaient la classe de troisième, cela faisait par conséquent deux ans qu'ils n'avaient plus, ou très peu, entendu parler de religion à l'école. Rappelons ainsi que la grande majorité du programme consacré aux religions se concentre en sixième et en cinquième. Dès lors, ont peut supposer que les adolescents ont partiellement « oublié » que l'école a bien essayé de leur transmettre des connaissances sur le fait religieux. Car, qu'on ne s'y trompe pas, l'école est bien, en France tout comme en Allemagne, une source importante de connaissance. Cela est amplement confirmé par l'enquête qualitative.

Dans l'enquête qualitative, l'école apparaît bien comme une source majeure d'information sur les religions. On constate cependant une grande disparité entre les adolescents qui la place au centre de leur stock de connaissance et ceux qui ne lui accordent qu'une place marginale :

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

[À propos de la religion grecque antique]
B.M. : Et vous connaissez ça d'où ?
Mathieu: On l'avait fait en histoire non ? En sixième je crois ?
Magalie : Ouais en sixième...
Georges : Jeux video, God of war
Aurélien : Et moi par un dessin animé : Hercule
Marvin : Et cupidon quand ils font la pub pour les glaces... Ils disent cupidon
B.M. : Donc c'est pas seulement des souvenirs de l'école
Magalie : Ouais parce que l'école ça fait loin la sixième
B.M. : Et vous auriez pu répondre ?
Mathieu : Ouais
B.M. : Et de quelles sources ?
Mathieu : Moi de l'école
Marvin : Ouais on en trouve partout, il y a même des romans où on entend parler de Zeus...

[Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]

[À propos de la religion égyptienne antique]
B.M. : Tu le sais d'où ?
Neirus : D'histoire
Ayub : Je sais plus
Orkan : De la télé ?
B.M. : Du cours d'histoire ?
Orkan: Nan plus des films et des trucs comme ça… Quand j'étais plus jeune, j'aimais bien regarder Papyrus
Zymjie : Oui le dessin animé
Orkan: Oui c'était un jeune, il avait un don divin…C'était un sage… ça je me souviens encore
B.M. : Mais vous le savez d'où les trucs sur l'Egypte ?
Neirus: Du cours d'histoire !
Hasred : De l'école
Zymjie: Non
Orkan: De la télévision !

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Et vous trouvez qu'en France en général il y a beaucoup de religions ou pas ?
Yann : La France c'est une mosaïque ethnique
B.M. : (je ris) Tu l'as vu où ce terme
Yann : En cours sur les Amériques
Julien : Ouais
B.M. : Et vous trouvez donc que ça s'applique aussi en France ?
Julien : Ouais peut-être un petit peu moins...

[Baden-Württemberg, Gymnasium Freiburg, zone urbaine, milieu favorisé]

[À propos de la religion égyptienne antique]
B.M. : Vous le savez d'où ?
Mathis : On est dans un collège humaniste, ici on sait ce genre de chose
B.M. : C'est donc uniquement des connaissances de l'école ?
Mathis : Oui en latin et en grec en tout cas

La profusion des sources de connaissance qui apparaît dans ces extraits montre la difficulté de conclure à la pertinence ou à la non-pertinence de l'école comme source de connaissance. Ces extraits dévoilent dans un premier temps plusieurs types de « rapport aux savoirs » qui découlent directement de la proximité ou de l'éloignement de l'élève avec la « forme scolaire[281] ». À cet égard, le stock de connaissance sur les religions n'est pas différent

[281] L'ensemble de ces concepts a fait l'objet d'une présentation dans la première partie de ce travail. Rappelons simplement que « la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'"écolier" par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée

du stock de connaissance sur d'autres sujets abordés à l'école. Les élèves utilisent l'école d'après le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution. En 1992 Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex avaient pu montrer que les élèves de milieu populaire entretenaient un rapport de type « institutionnel » au savoir : « les disciplines existent comme réalités institutionnelles plus que comme ensemble d'objets de savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 146). Dans les milieux plus favorisés, les élèves entretiennent un rapport plus intellectuel aux savoirs. Cette distinction apparaît dans les entretiens. Neirus ou Mathieu développent par exemple un rapport scolaire au savoir de type institutionnel, alors que Yann, Julien et Mathis font preuve d'un rapport plus intellectuel à ce savoir. Yann et Julien appliquent par exemple le concept de mosaïque ethnique, appris dans le cadre scolaire et l'appliquent au cas français. Mathis quant à lui montre un rapport ironique à son *Gymnasium* qu'il sait être « l'élite », il emploie d'ailleurs ce terme dans l'entretien[282]. Un deuxième rapport au savoir qui ressort des entretiens est un rapport « non-scolaire » aux connaissances sur les religions. Orkan et Marvin ne font par exemple jamais ou rarement référence à l'école pour comprendre le fait religieux. Les sources de connaissance privilégiées sont pour eux principalement médiatiques. Enfin, chez les jeunes français, une spécificité apparaît, il s'agit du rapport « mixte » à la connaissance scolaire. Chez ces jeunes, l'école est au cœur du stock de connaissance sur les religions, mais elle ne permet pas une réelle compréhension des thèmes abordés en son sein. Pour expliquer cela, je distinguerai avec Alfred Schütz la pertinence thématique de la pertinence interprétative (cf. chapitre 1). En effet, si l'école permet de rendre certains thèmes thématiquement pertinents, elle ne le permet pas forcément interprétativement. Ces adolescents se réfèrent ainsi volontiers à l'école pour affirmer avoir « déjà entendu parler » d'un thème, mais préfèrent, lorsque cela leur est possible, convoquer d'autres sources lorsqu'il s'agit d'interpréter ce thème. Avant de nous intéresser au phénomène de patrimonialisation du religieux dans l'école française qui explique en partie la spécificité du rapport à l'école des jeunes français, voici un schéma résumant les trois types de rapport au savoir que nous venons de décrire :

---

d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle. » (Vincent, 2008, p. 49). Le concept de « rapport aux savoirs » décrit quant à lui les représentations subjectives de l'école et de la connaissance des élèves (Charlot, 1996).

[282]Cette notion de distance à l'institution n'est pas sans rappeler ce que Pierre Bourdieu avait décrit dans *les héritiers* lorsqu'il affirmait que l'école « accorde paradoxalement le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires » (Bourdieu, [1964] 1971, p. 30). Je retrouve dans les données une partie de ces descriptions. La diversité et la complexité des rapports aux savoirs qu'elles dévoilent ne me permettent néanmoins pas d'appliquer la lecture en terme de domination proposée par Pierre Bourdieu.

Figure n°32 : Représentation schématique des trois rapports au savoir sur les religions.

2.1.2.2. L'école française, patrimonialisation et laïcité

La question de la patrimonialisation nous entraîne au cœur de la problématique de la perte de culture religieuse. Pourquoi donc, l'école française ne permet-elle pas, malgré la réforme, une « intelligence du fait religieux » chez la majorité des adolescents ? En terme schützien, on peut interroger l'absence de pertinence interprétative structurant les connaissances issues de l'école. La réponse la plus évidente est que la forme scolaire des connaissances transmises à l'école ne correspond ni à la culture des adolescents, ni à leur vie quotidienne. Abordé majoritairement durant l'enseignement d'histoire, le fait religieux à l'école est soumis au processus de patrimonialisation. Autrement dit, la religion patrimonialisée est la religion considérée dans son unique aspect historique, étudiée comme une chose du passé sans considérer sa dimension vécue. Pour mieux comprendre ce phénomène, la typologie de l'engagement religieux de Charles Glock est éclairante. Celui-ci distingue cinq dimensions de cet engagement : la dimension expérientielle qui se réfère à l'attente de la participation à l'ultime réalité ; la dimension idéologique qui se réfère au choix de croyances fait par le fidèle ; la dimension rituelle qui se rapporte aux pratiques religieuses que l'on attend du fidèle ; la dimension intellectuelle qui se réfère au fait qu'une personne religieuse est informée des bases de sa foi et des écritures sacrées ; la dimension « conséquentielle[283] » qui rassemble les effets séculiers des pratiques religieuses. L'approche patrimoniale du religieux omet la dimension expérientielle et survalorise les dimensions

[283] Il s'agit là d'une traduction littérale qui me permet d'éviter une erreur de traduction. Il est possible que la notion *d'affinité élective* wéberienne permette d'appréhender avec plus de facilité ce que Glock entend par « *the consequential dimension* ».

intellectuelles et rituelles du religieux. C'est ce qu'explique en d'autres mots Danièle Hervieu-Léger :

> « La religion ne peut être considérée comme un "patrimoine" que parce qu'elle est tenue et fonctionne à distance des lieux où s'élaborent au premier chef les règles du vivre ensemble. La patrimonialisation de la religion se soutient inexorablement de l'érosion de la puissance organisatrice de la religion dans la vie sociale. » (Hervieu-Léger, 2004).

Dès lors, faisant suite à la sécularisation de l'enseignement, la patrimonialisation trouve dans l'enseignement d'histoire un lieu d'expression favorable. C'est ce qu'exprime André Chastel dans son article intitulé « la notion de patrimoine », paru dans l'ouvrage classique de Pierre Nora *Les lieux de mémoire* : « La notion d'un patrimoine supérieur aux vicissitudes de l'histoire et digne d'y échapper ne pouvait donc être formulée qu'à travers un argument comme la valeur "générale" des œuvres menacées ou l'affirmation de leur intérêt pour l'éducation et pour l'histoire » (Chastel, 1984, p. 417). C'est donc bien la dimension « historique » qui l'emporte sur la dimension « vécue » du fait religieux. Le risque est finalement celui pointé par Michel De Certeau et Jean-Marie Domenach dans *Le christianisme éclaté* d'une « folklorisation du christianisme » (De Certeau, Domenach, 1974, p. 13). Le phénomène de patrimonialisation du religieux à l'œuvre dans les écoles françaises produit l'effet inverse de ce qu'il recherche, c'est-à-dire un éloignement du fait religieux des pertinences des adolescents. L'objectif des réformes des programmes scolaires était de valoriser le fait religieux dans les programmes scolaires afin de permettre une « intelligence du fait religieux » (Debray, 2002, p. 11). Les données analysées montrent plutôt l'effet inverse : l'éloignement de la pertinence du religieux tel qu'abordé à l'école. Pour être plus exact, il s'agit d'un éloignement des pertinences interpétatives. Les connaissances scolaires sont thématiquement pertinentes : « j'ai abordé cela au collège… », mais pas interprétativement « …mais je ne me souviens plus de quoi cela parle ».

Ce qu'on dit de l'islam à l'école par exemple ne concerne que l'origine de l'islam au 7^{e} siècle. Il existe une divergence entre cette approche de l'islam et ce que les adolescents voient de l'islam dans leur vie quotidienne. C'est donc bien la patrimonialisation du religieux qui participe, entre autres, du détachement entre « l'islam » et « le musulman » que nous avons décrit dans le chapitre consacré à cette religion. C'est par ailleurs ce même phénomène qui entraîne l'amalgame entre « juif » et « Hébreux ». Le judaïsme est en effet traité à deux reprises dans les programmes, tout d'abord au premier millénaire av. J.-C. – le nom du chapitre « le peuple de la Bible : les Hébreux » l'exprime bien – puis au 20^{e} siècle lors de la

période nationale-socialiste (le judaïsme n'y est d'ailleurs pas traité en tant que religion, mais en tant que victime des persécutions). Ce détachement de l'école d'avec la réalité *vécue* par les adolescents semble crucial pour décrire une partie de la culture religieuse des adolescents français et comprendre l'importance prise par les médias qui viennent s'intercaler dans l'interstice laissé vierge par l'école.

La majorité des élèves ne se plaignent pas de cet état de fait. Seuls certains élèves musulmans regrettent que la religion soit un sujet « tabou » :

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Et vous trouvez qu'à l'école on parle beaucoup ou pas assez de religion ?
Nassim et Amel : Pas assez
Nassim : On n'en parle pas du tout
Amel : Genre « ouais c'est la laïcité ! » on a pas le droit de mettre ça ça ou ça alors que franchement... Àpartir du moment où on fait ça discrètement, je pense qu'on dérange personne... Si on parle pas de... Moi je suis comme ça... Si on insulte d'autres religions... Mais si on est calme dans son coin...il y a rien...
Guillaume : on en parle, mais pas...
B.M. : C'est-à-dire ?
Yassine : les trucs antiques et tout... On en parle pas des religions normales... Enfin si en histoire vite fait, mais on a pas le droit de donner son avis et la prof non plus elle a pas le droit de donner son avis...
B.M. : Comment vous trouvez ça ?
Amel : Tout naze
Yassine : Franchement j'aurais bien aimé avoir l'avis des professeurs
Amel : ouais ! « c'est personnel » ils disent comme ça pour ne pas montrer le sentiment qu'ils ont sur les religions
Guillaume : Ils veulent pas qu'on sache que c'est des racistes !

Les réactions virulentes de ces élèves lorsqu'on aborde le thème « religion et école » montrent la sensibilité extrême qu'a provoquée la loi de 2004, les élèves regrettent de même ne pas pouvoir s'exprimer librement sur le sujet. Ce type de réaction est extrêmement minoritaire. Dans la quasi-totalité des entretiens, la neutralité de l'espace scolaire est mise en avant comme principe régulateur :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B : Est-ce que vous trouvez qu'à l'école on parle beaucoup, trop ou pas assez de religion ?
Julien : Moi je trouve que c'est suffisant... Au collège on les décrit un petit peu et euh... Je pense que ça suffit parce que... Là on est dans une école laïque et là je pense qu'il n'y a pas besoin d'en parler trop... Si on voulait en savoir plus on pourrait aller dans des écoles privées
B : Ouais toi t'en penses quoi ?
Yann : Moi je pense qu'on a pas nécessairement besoin de parler de la pratique parce que ça ne concerne que nous, mais c'est de l'histoire pour la mémoire...

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B : À l'école vous trouvez qu'on parle beaucoup, trop, pas assez de religion ?
Satou : pas...
Elda : Normal
Satou: On parle pas
Satou: On rentre pas dans les détails
Satou : C'est bien comme ça, c'est mieux comme ça que
Elda: ça serait pas bien d'en parler plus...
Satou: Ouais
Elda: Parce que le collège c'est laïc
Zahira : On a pas tous les mêmes euh...
Satou: Croyance, religion
Zahira: Il y a des gens qui sont athées

À la question sur la place des religions à l'école, la quasi-totalité des adolescents évoque le thème de la laïcité pour expliquer l'importance de ne pas trop parler des religions à l'école. Nous rejoignons donc ici les conclusions de l'enquête REdco : « Pour les collégiens et les lycéens de France, la laïcité, en particulier scolaire, est également un fait acquis qu'ils associent à une approche des faits religieux prenant en compte la pluralité des traditions et centrée sur les acquisitions de connaissances. » (Béraud, Willaime, 2009, p. 242). Malgré la « déclinologie », ce mal français (Ehrenberg, 2010, p. 146), il faut donc bien conclure à l'efficacité de l'idéologie nationale de la laïcité scolaire que Mona Ozouf a décrite en terme de « conformisme laïc » ou de « religion scolaire » (Ozouf, 1984, p. 211, 21) : « L'école laïque est un monde utopien et on peut le vérifier à mille traits : les règles du jeu y sont générales et abstraites, simples et fixées une fois pour toutes, pour la plus grande sécurité de tous. » (Ozouf, 1984, p. 20).

Il faut pour conclure admettre l'importance du « coefficient personnel » du professeur. Effectivement, dans certains cas la présence d'un professeur passionné ou du moins capable de dépasser les limites de la patrimonialisation permet de faire de l'école une source pertinente de connaissance. Comparons par exemple ces deux extraits d'entretien du même entretien :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

[A propos de la religion grecque]
Zahira : Hadès c'est les enfers
Mahad : Vous pouvez vous calmer on est pas au souk !
Elda : Et Dionysos le Dieu du vin et voilà !
Satou : Et ça, c'est chez les Latins, je crois
Grégory : Nan Dionysos, c'est les Grecs
B.M. : Et vous savez ça d'où ?
Satou et Elda : On fait du latin
Elda : Et on a fait des exposés sur les Dieux
B.M. : Et vous vous saviez ça d'où ?
Najim : Moi en Histoire en sixième... Il y en a douze en tout c'est ça ?
Grégory : Arrête de t'enfoncer !
Zahira : Il y en a plus que ça !
Najim : Dans le livre il y en avait douze
Grégory : C'est les plus importants les douze

[A propos du bouddhisme]
Elda : Nan c'est une philosophie c'est pas vraiment un...une religion c'est un gars il s'est mis devant un arbre et il a fait comme ça là (imite un geste de méditation) et il a truqué pendant plusieurs jours et il a pas mangé et tout et après il y a des gens qui ont commencé à le suivre, mais en fait c'est un mortel c'est pas vraiment un Dieu... Mais les gens ils l'ont suivi c'est pas vraiment une religion.
B.M. : Tu sais ça d'où ?
Elda : J'avais demandé parce que j'étais curieuse. J'avais demandé à une professeure d'histoire qui m'avait expliqué vite fait, mais ils sont ni monothéistes ni polythéistes
Najim : Ils sont quoi alors ? Athée ?
Elda : Ils sont philosophes...phi-lo-sophes
Mahad : Ouais philosophes il se demande des questions de la vie est ce qu'on revient sur terre ou des trucs comme ça...
Elda : Il a dit qu'il se sentait mieux et tout alors les gens ils voulaient le faire eux aussi...

Dans le premier extrait, Najim explique que le polythéisme grec est composé de douze dieux puisque son livre d'histoire en présentait effectivement douze. Parallèlement, Elda montre un certain intérêt pour le bouddhisme, car une professeure d'histoire a accepté de « sortir » du programme d'histoire pour lui en parler. Ces deux extraits nous permettent de comprendre les raisons pour lesquelles dans certains cas l'école reste thématiquement pertinente, mais interprétativement non pertinente – Najim n'a manifestement pas compris le polythéisme grec – alors que dans d'autres cas, certains professeurs permettent une véritable intelligence du fait religieux. Une enquête réalisée durant quatre séquences d'enseignement sur le fait religieux en France aboutit à des conclusions proches : « mais comme dans tous les autres domaines de la pédagogie, peut-être encore plus ici, l'autorité de l'enseignant dans sa classe (variable quelquefois d'une année à l'autre), la relation qu'il entretien avec ses élèves sont des facteurs déterminants pour assurer une bonne transmission et une mise en pratique sereine de cet enseignement. » (Baudrap, Kerchove, 2009, p. 172-173). Affirmant « l'enjeu de la transmission d'un patrimoine culturel commun », les auteurs posent la question de « la dimension civique de cet apprentissage » (*Ibid*., p. 170-171). En effet, la dimension patrimoniale de l'enseignement permet difficilement, semble-t-il, d'aborder la question de la cohabitation des religions (cf. chapitre 9).

2.1.2.3. L'Allemagne entre confessionnalité et sécularisation interne

En Allemagne, les choses sont différentes. Il faut tout d'abord distinguer l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement pluraliste sur les religions. On peut théoriser cette différence à partir de la typologie présentée par John Hull. Il différencie trois types différents d'éducation au religieux (Hull, 2002) :

- ***Education into*** : L'éducation *au sein* d'un univers confessionnel, il s'agit de cours de religion tels qu'ils sont pratiqués dans la majorité des pays européens, la religion est abordée à partir des croyances et des dogmes d'une confession particulière. Lorsque les autres religions sont abordées, celles-ci le sont à partir des vérités de cette confession. C'est la voie majoritairement empruntée dans le Baden-Württemberg (80 % des adolescents fréquentent l'enseignement confessionnel) comme l'illustrent les objectifs fixés à l'enseignement catholique : « Dans le cadre de la mission d'éducation et de formation de l'école, l'enseignement catholique propose une contribution indépendante en ce qu'elle aborde la

dimension religieuse de la condition humaine. Cet enseignement se comprend comme un service fourni aux élèves, il appréhende leurs situations et les aide à donner du sens au message chrétien. » (programme LER, 2004, p. 16).

- ***Education about*** : L'éducation *à propos* de la religion propose une mise à distance du religieux à partir de critères scientifiques. On parle de religion en tant que fait social et historique. Il s'agit de l'éducation proposée en France dans le cadre, entre autres, de l'enseignement d'histoire. Voici ce qu'en dit le bulletin officiel du 28 août 2008 fixant le programme actuellement enseigné: « l'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider, élargir et approfondir la culture historique commune des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent » (Programme d'histoire, 2008, p. 2).

* ***Education from*** : L'éducation *partant de* la religion s'appuie quant à elle sur la religion telle qu'elle est vécue par les croyants. L'enseignement se concentre sur une pédagogie interculturelle qui cherche une voie entre le risque du relativisme d'une comparaison historico-critique et celui du relativisme moral qui peut découler d'un multiculturalisme non encadré. C'est ce que résume l'un des objectifs de l'enseignement de L.E.R. : « La connaissance des liens entre sa propre culture et son histoire donne la possibilité de dépasser ce qui sépare les générations et les cultures au sein d'une société. Cette connaissance permet de même de savoir réagir face aux diverses revendications et manières de vivre de cultures. » (Programme de LER, 2004, p. 8). Cette voie est empruntée dans la majorité des Länder allemands pour l'enseignement d'éthique. Il convient justement d'étudier à présent l'impact de ces différents types d'enseignement sur les stocks de connaissance des élèves.

De manière paradoxale, l'enseignement confessionnel est la source privilégiée par les adolescents. Ainsi, une adolescente brandebourgeoise affirme connaître plus de choses sur les religions grâce à l'enseignement confessionnel chrétien reçu en primaire que grâce à l'enseignement pluraliste de L.E.R. au collège :

> [Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, zone urbaine, milieu favorisé]
> B.M. :Ce que vous savez des religions vous le savez d'où ?
> Benjamin : De l'école je dirais, peut être de l'école primaire, parce que j'avais un cours de religion… Je connais la majorité des trucs de cette époque
> B.M. : Plus qu'en cours de LER ?
> Benjamin: Ca c'est clair
> Hadi : Oui l'école primaire et les parents

Cette constatation est récurrente dans l'ensemble de la population. Les élèves ayant suivi un enseignement confessionnel considèrent cet enseignement comme plus pertinent qu'un enseignement pluraliste. Bien évidemment, la question est à nouveau d'appréhender la réalité de cette influence. Un enseignement confessionnel est-il réellement plus efficace dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions ? Ou alors faut-il simplement mettre ce phénomène sur le compte d'une représentation bien compréhensible qui admettrait que l'enseignement confessionnel étant « spécialisé » dans la transmission de connaissance religieuse, il serait par conséquent naturellement plus à même de transmettre ces connaissances. Cette dernière hypothèse est attrayante, car elle postule la cohabitation de deux phénomènes contradictoires largement documentés dans la littérature sociologique.

Le premier phénomène est celui de la sécularisation interne des religions. Étudié par François-André Isambert en 1976, le phénomène de la sécularisation interne décrit la manière dont « l'activité et la pensée religieuses tendent à s'aligner sur l'activité et la pensée profanes » (Isambert, 1976, p. 588). L'enseignement confessionnel n'échappe pas à la règle et la pluralité religieuse investit le curriculum. C'est ce que décrit Jean-Paul Willaime quant au cas alsacien :

> « La relative sécularisation interne de l'enseignement religieux à l'école et la prise en compte du caractère laïque et pluraliste de l'école publique d'une part, et d'autre part, le développement parallèle de véritables services d'aumôneries prenant en charge les demandes de sens des élèves et se prolongeant par des activités au-delà du cadre scolaire, montrent à l'évidence que l'enseignement religieux à l'école cherche à s'adapter aux évolutions socio-religieuses contemporaines. Si un certain type d'enseignement religieux traditionnel apparaît en déclin, de nouvelles formes se cherchent. La question reste de savoir si ces nouvelles formes peuvent renouveler de façon durable, avec l'assentiment des autorités civiles et religieuses, cet héritage historique que représente l'enseignement religieux scolaire dans les départements "concordataires" de l'Est » (Willaime, 2000, p. 390).

L'enseignement confessionnel allemand n'échappe pas à ce phénomène. On constate donc une certaine distance avec les affirmations « dogmatiques » au sein même de l'enseignement confessionnel.

Le second phénomène peut être décrit en retournant la formule célèbre de Grace Davie *Believing without belonging* (Davie, 1994). Elle décrit elle-même des cas où l'appartenance prime sur la croyance dans une forme de *belonging withouth believing* (Davie, 1993, p. 88).

Appartenir sans croire est en effet une modalité qui sert habituellement à décrire la place du religieux dans les pays scandinaves ou en Italie (Marchisio, Pisati, 1999). Il peut de même servir à décrire un phénomène étonnant : les adolescents allemands et alsaciens ne critiquent pas l'enseignement scolaire confessionnel sur le fond. Malgré la perte de vitesse de l'enseignement confessionnel, celui-ci n'est pas ou peu remis en question[284]. Ceci explique certainement qu'il est considéré comme le lieu privilégié de transmission de connaissances sur les religions. Entre invisibilité du religieux et *belonging witouth believing,* les jeunes allemands et alsaciens conçoivent l'enseignement confessionnel comme lieu privilégié de la transmission de connaissance sur les religions. C'est ce qu'expriment par exemple Maureen et Florian dans les extraits suivants :

[Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]	[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°2, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
[Sur l'enseignement confessionnel] Maureen : Je pense que ça peut être bien vu que c'est pas centré exactement que sur la religion catholique c'est ça qui est bien c'est qu'on découvre d'autres cultures et tout… Alors que le catéchisme « catéchisme » c'est vraiment... C'est centré sur la religion... C'est l'étude de la religion catholique alors que là c'est bien ça permet de découvrir d'autres religions et de voir !	[Sur l'enseignement confessionnel] Florian : Moi je trouve ça bien comme enseignement, pour la culture générale sur les religions par exemple

La pertinence de l'enseignement confessionnel apparaît paradoxalement sans recours à la dimension confessionnelle de cet enseignement. Le lien entre l'enseignement confessionnel et une Église spécifique semble *gommé* ou pour reprendre les termes de Thomas Luckmann *invisibilisé*. Les adolescents participent donc eux même de la sécularisation d'un enseignement qui propose pourtant encore dans une partie des régions étudiées un enseignement confessionnel. L'*appartenir sans croire* et la sécularisation interne cohabitent donc bien dans les représentations de l'enseignement confessionnel véhiculées par ces derniers, ce qui aboutit à la pertinence de cet enseignement à qui les élèves « ôtent » la dimension confessionnelle.

On pourrait conclure à la plus grande efficacité de l'enseignement confessionnel allemand sur l'enseignement historique français, il s'agirait néanmoins d'une interprétation

[284] On peut cependant constater que les élèves sont extrêmement critiques sur la forme empruntée par ce même enseignement confessionnel. Les élèves décrivent ainsi un enseignement souvent rébarbatif et assuré par un personnel peu enthousiasmant. L'affirmation de la pertinence de cet enseignement pour l'acquisition de connaissances sur le religieux ne signifie donc pas pour autant l'intérêt pour cette discipline. Une grande majorité des adolescents allemands critique une discipline jugée sans intérêt.

erronée des données. On ne peut effectivement conclure de cette analyse qu'une seule chose, les élèves allemands ont tendance, plus que les élèves français, à accorder de l'importance à l'école comme source pertinente (thématiquement et interprétativement) de connaissance sur les religions. Dans le système de pertinence des adolescents, l'enseignement confessionnel est donc un vecteur plus efficace d'apprentissage sur les religions que l'enseignement d'histoire. La réalité de cette efficacité peut cependant être interrogée. Dans le cadre de l'enseignement confessionnel traditionnel, les religions qui se trouvent en dehors de la religion enseignée sont peu abordées. Quand elles le sont, le risque est qu'elles le soient à partir d'un prisme confessionnel. Une étude plus précise de l'impact de l'école sur le stock de connaissance est donc nécessaire à la compréhension des différences entre l'enseignement des religions dans les différentes régions.

2.1.2.4. France-Allemagne une comparaison de l'impact de l'école sur le stock de connaissance

Il est donc difficile de rendre compte de l'efficacité de l'enseignement confessionnel sur le stock de connaissance sur les religions. J'ai décrit dans la partie sur le christianisme l'efficacité de l'enseignement confessionnel sur le stock de connaissance sur le christianisme. L'enseignement confessionnel est donc – et cela ne nous étonnera guère – plus efficace que l'enseignement historique pour développer des connaissances à propos des confessions auxquelles appartiennent les élèves. Mais qu'en est-il réellement des connaissances sur les autres religions ? Pour le savoir, voici un tableau récapitulant le score obtenu par les adolescents sur les religions non chrétiennes :

	0-5	6-10	11-15	Total
Baden-Württemberg	8,7%	73,9%	17,4%	100,0%
Berlin	37,7%	54,5%	7,8%	100,0%
Brandenburg	43,8%	46,9%	9,4%	100,0%
Région parisienne	22,4%	34,7%	42,9%	100,0%
Alsace	38,3%	40,4%	21,3%	100,0%
Moyenne	**30,2%**	**50,1%**	**19,7%**	100,0%

Tableau n°29 : Score sur les religions non chrétiennes d'après la région (en gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Test du chi2 significatif à 99%) (redressement sur la région, n=276[285]).

[285] Le score de connaissance sur les religions non-chrétiennes a été obtenu en donnant un coefficient de 1 pour les bonnes réponses aux questions suivantes : Aïd-el-Kébir ; Yom Kippour ; Hannoukha ; Mohammed ; Bouddha ; Krishna ; Le Dalaï-Lama ; Shiva ; l'hégire ; Rabbin ; Imam ; Bonze ; Brahman ; Livre juif ; livre musulman. La variable obtenue est donc un score sur 15 points.

Ce tableau montre que les jeunes Allemands ont un score moins bon que les jeunes Français sur les religions non chrétiennes. Ces données ne sont pas évidentes à interpréter tant les facteurs sont nombreux à rentrer en jeu. Toutefois, la comparaison entre le score sur le christianisme et le score sur les religions non-chrétiennes fait apparaître une corrélation entre l'école et les connaissances sur les religions:

	Score inférieur à la moyenne		Score autour de la moyenne		Score supérieur à la moyenne		
	Score christianisme	Score religion non chrétienne	Score christianisme	Score religion non chrétienne	Score christianisme	Score religion non chrétienne	**Total de chaque score**
Baden-Württemberg	0%	8,70%	**69,60%**	**73,90%**	**30,40%**	17,40%	100,00%
Berlin	**39%**	**37,70%**	49,40%	54,50%	11,70%	7,80%	100,00%
Brandenburg	**40,60%**	**43,80%**	53,10%	46,90%	6,30%	9,40%	100,00%
Région parisienne	**34,70%**	22,40%	53,10%	34,70%	12,20%	**42,90%**	100,00%
Alsace	17,00%	**38,30%**	58,50%	40,40%	**24,50%**	21,30%	100,00%
Moyenne	**26,3%**	**30,20%**	**56,70%**	**50,10%**	**17,00%**	**19,70%**	**100,00%**

Tableau n°30 : Comparaison régionale entre le score sur le christianisme et le score sur les religions non-chrétiennes (variable redressée selon la région, n=276[286]).

L'Alsace et le Baden-Württemberg présentent un profil similaire, les élèves ont de meilleures connaissances sur le christianisme que sur les autres religions. En outre, seuls les jeunes de région parisienne ont un score supérieur sur les religions non-chrétiennes. Ce constat est d'autant plus étonnant que les jeunes berlinois, habitant l'autre métropole multiculturelle de l'échantillon, ne semblent pas posséder de stock de connaissance sur les religions non-chrétiennes réellement supérieur à la moyenne. Peut-on dès lors supposer une plus grande efficacité de l'école française pour alimenter le stock de connaissance sur les religions non-chrétiennes ? Nos données ne confirment pas entièrement, cette interprétation. En effet, les élèves alsaciens n'ont pas de connaissances quant aux religions non-chrétiennes réellement supérieures à la moyenne. Plus encore, les connaissances sur le christianisme, religion occupant le plus d'espace dans le curriculum français d'histoire, sont en dessous de la moyenne en région parisienne. Je pense donc pouvoir affirmer que le facteur réellement pertinent pour l'acquisition de ces connaissances est la pluralité religieuse de l'environnement

[286] Cette comparaison a été obtenue en divisant le score sur le christianisme et le score sur les religions non-chrétiennes en trois classes égales. En gras sont signalées les valeurs les plus significatives.

immédiat et l'appartenance à une religion « minoritaire » plus encore que l'école. Rappelons ainsi que le nombre de musulmans interrogés est plus élevé à Paris qu'en Alsace et que de nombreux entretiens alsaciens ont été réalisés en zone rurale. Plus que l'école, je fais donc l'hypothèse que c'est l'appartenance religieuse et l'environnement multiculturel qui impactent majoritairement sur le stock de connaissance sur les religions. On constate de plus une certaine imperméabilité entre ces connaissances et celles issus de l'école, nous reviendrons ci-dessous sur ce sujet.

2.1.2.5. Réflexions sur l'enseignement de L.E.R.

Ces réflexions sur la spécificité des connaissances en France et en Allemagne n'expliquent pas la situation des élèves brandebourgeois. En effet, très peu d'élèves suivent l'enseignement confessionnel optionnel. L'enseignement de L.E.R. est donc pour une grande majorité d'entre eux la source principale d'information sur les religions (le tableau n°28, p. 346 le montre d'ailleurs clairement). Néanmoins, malgré les qualités intrinsèques de cet enseignement pluraliste, on doit conclure qu'il est peu efficace en terme de connaissance sur les religions :

	Baden-Württemberg	Berlin	**Brandenburg**	Région parisienne	Alsace	Moyenne
0-9	0%	13,0%	**6,3%**	10,2%	5,3%	7,0%
10-19	0%	22,1%	**28,1%**	14,3%	14,9%	15,9%
20-29	8,7%	36,4%	**34,4%**	28,6%	35,1%	28,6%
30-39	82,6%	20,8%	**31,3%**	28,6%	27,7%	38,2%
40-54	8,7%	7,8%	**0%**	18,4%	17,0%	10,4%
Total	100,0%	100,0%	**100,0%**	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°31 : Score de culture religieuse selon la région des adolescents. (En gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Test du chi2 significatif à 99%, n=276).

Les élèves brandebourgeois se situent sous la moyenne en matière de connaissances sur les religions. L'enquête qualitative confirme cela et permet de décrire l'indifférence de ces élèves pour la chose religieuse. L'impression générale que laisse la lecture des entretiens réalisés au Brandenburg est que les professeurs de LER affrontent une indifférence totale face au religieux. J'illustrerai cette affirmation par une anecdote, lors de l'un des entretiens dans cette région, une professeure de LER avait tenu à m'accompagner. Face à la profonde indifférence à la chose religieuse et à l'impossibilité de répondre à mes questions de culture religieuse, cette professeure a essayé de rappeler les élèves aux souvenirs de son enseignement de LER :

[Brandenburg, Gesamtschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Vous avez une idée sur ce qu'est la différence entre catholique et protestant ?
Laura : Les catholiques ils vont toujours à un truc pour les pêchés ?
B.M. : Pas les protestants ?
Laura : Oui
B.M. : Vous avez une idée ?
Katerin : Non aucune idée ?
B.M. : Mais alors pourquoi est ce qu'il y a deux religions différentes ?
Laura : Parce qu'ils arrivaient pas à s'entendre ?
B.M. : Oui c'est vrai, d'autres idées ?
Antje: ça fait longtemps
Ina (leur professeur) : En Octobre qu'est ce qu'il y a, il y a un jour férié… Vous l'avez certainement vu en LER… Pourquoi on reste à la maison ?
B.M. : Luther ça vous dit quelque chose ?
Maria : Ah oui le jour de Luther (*Luthertag)* Lorsqu'il a partagé son manteau avec un mendiant
Katerin : Hein ?
B.M. : ça c'est Martin…(rire)
Ina : (leur professeur) : Les thèses ça vous dit quelque chose ?
Antje: Ah oui, il a fait les… Combien il en a fait ?
Ina : (leur professeur) : Tout plein
Antje: 50 ?
Ina : (leur professeur) : Plus
Antje : Oh…150
Laura : Oui il a traduit la Bible et il a affiché les thèses sur une porte
Antje: Dans une église
Ina : (leur professeur) : oui !
B.M. : Et ces quoi ces trucs accrochés ?
Francesca : Pour savoir ce que l'Eglise fait… Parce qu'avant on parlait juste latin… Et les paysans ils ne savaient pas ce qu'il y avait dans la Bible et tout
B.M. : Et après il a fondé quelle religion ?
Katerin: Les catholiques ?
B.M. : C'est un souvenir d'où ?
Laura : Aucune idée, c'était dans la tête
B.M. : Mais d'où tu les sors ?
Francesca : Aucune idée, je l'ai entendu un jour

Malgré la sollicitation de leur professeure, les connaissances peinent à émerger, et les élèves ne semblent finalement pas se souvenir avoir traités de la question en cours. Nous reviendrons plus amplement sur la question de l'indifférence dans la partie qui lui sera consacrée. Nous pouvons simplement conclure sur le fait que la religion n'étant ni thématiquement, ni interprétativement pertinente dans le Brandenburg, un enseignement sur ce sujet, quel qu'il soit, serait voué à ne pas trouver d'écho dans le stock de connaissance. Mon hypothèse est donc la nécessité d'un lien entre l'expérience de la religion –qui est tout autre chose que l'expérience religieuse- et la constitution d'un stock de connaissance. La faible pluralité religieuse et plus généralement le faible degré d'intérêt pour les religions dans le Brandenburg expliquent la faible pertinence du religieux dans le stock de connaissance et la faiblesse des connaissances elles-mêmes.

Il est impossible de proposer une conclusion univoque à cette étude de l'école comme source de connaissance sur les religions. Pour un Français, il est difficile d'admettre l'efficacité de l'enseignement confessionnel face à un enseignement historique. Il s'agit là d'une donnée surprenante. L'enseignement confessionnel permet à l'origine une connaissance de sa propre tradition religieuse, mais le processus de sécularisation interne facilite la découverte des traditions autres. Le problème est le positionnement de cet enseignement vis-à-vis de ces traditions autres. Sont-elles appréhendées à partir d'un prisme confessionnel : le musulman pour le chrétien ? Ou sont-elles appréhendées à l'aide d'un prisme éthique : le musulman pour le citoyen ? L'enseignement français d'histoire, transmet avant tout des connaissances historiques qui ne sont pas forcément en adéquation avec la vie quotidienne des adolescents. Le risque est bien sûr ici celui de voir se développer deux univers clôt de connaissance, celui de l'école d'un côté et celui de l'expérience quotidienne. C'est ce que nous avions montré dans le chapitre consacré à l'islam en distinguant l'idéaltype du « musulman » et de « l'islam » et dans le chapitre sur le judaïsme en distinguant l'hébreu et le juif. Pourtant dans une certaine mesure, l'enseignement d'histoire semble avoir un impact positif sur la connaissance des religions non-chrétiennes, particulièrement dans des environnements multiculturels. On peut en tous les cas affirmer la prégnance des traditions nationales et régionales sur une partie du stock de connaissance sur les religions. La tradition laïque française imprègne autant les représentations du rôle de l'école sur la transmission de connaissance que la connaissance en elle-même qui prend une forme patrimoniale. En Allemagne, les cultures religieuses régionales imprègnent l'enseignement sur les religions et par conséquent une partie des connaissances des adolescents. Les adolescents du Baden-Württemberg ont ainsi un stock de connaissance très confessionnel alors que les Brandebourgeois montrent une certaine indifférence à la chose religieuse. Pour terminer cette partie sur les grandes institutions traditionnelles de transmission de connaissance sur les religions, il nous faut étudier le catéchisme. Mais avant cela voici un schéma récapitulant les trois grands types d'enseignement sur les religions rencontrés dans cette partie ainsi que les phénomènes les influençant.

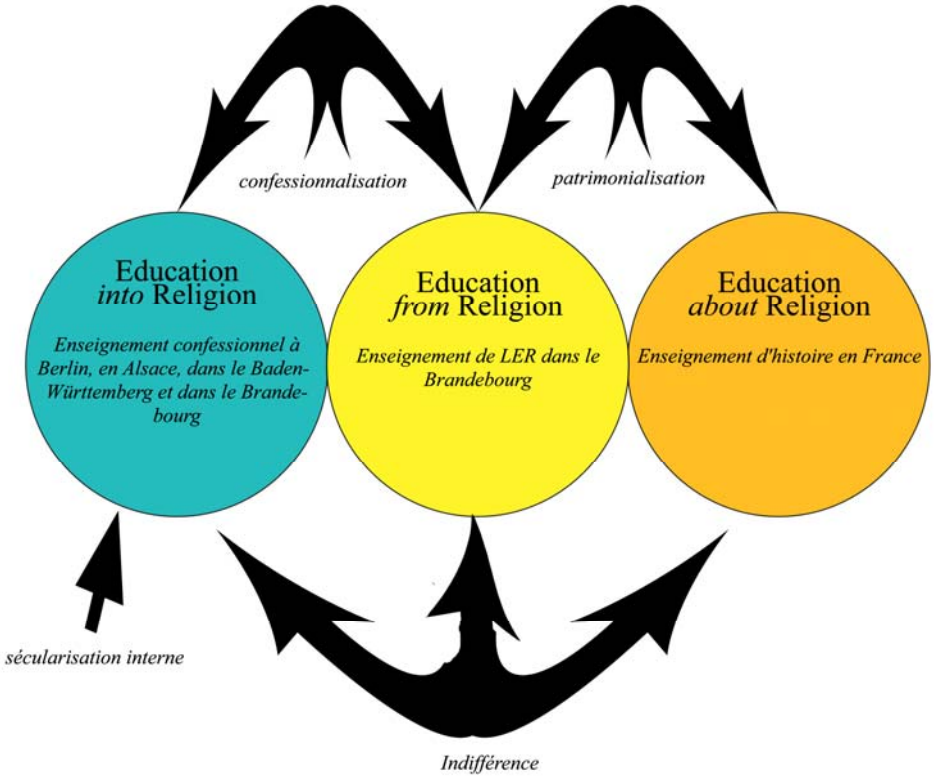


Figure n°33 : Représentation schématique des phénomènes pouvant influer sur les trois types d'enseignement du religieux au sein de l'école.

2.1.3. Les enseignements délivrés par l'institution religieuse en dehors de l'école

Le catéchisme ne possède pas une image positive, ni dans la société en général, ni chez les jeunes en particulier[287]. Même si le catéchisme a largement évolué depuis le début du siècle (Bezançon, 2001), il évoque chez les adolescents un enseignement généralement plutôt dogmatique. Le catéchisme est pertinent pour une partie des interviewés, mais l'interprétation qu'ils font de cette source est avant tout critique :

[Bade-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]	[Alsace, collège racine, entretien n°3, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Tout ce que vous savez des religions vous le savez d'où ?	Christophe : Tu vois je t'ai dit, c'est un intello en religion !
Alice : Du cours de religion et de l'église… j'avais aussi ma communion et des cours de	B.M. : Ouais et tu sais ça d'où ? Brice : De religion, je fais religion

[287] Je ne parlerai pas de l'école coranique dans cette partie, la faiblesse des sources à ce sujet ne permet pas de tirer de conclusion à leur sujet. Je peux simplement affirmer qu'un petit quart de ma population musulmane fréquente ou a fréquenté l'école coranique. La majorité retient surtout l'apprentissage de la langue arabe, et la minorité restante semble avoir apprécié la dimension religieuse de cet enseignement.

confirmation
B.M. : Tu as fait ta confirmation ?
Alice: Non elle a fait sa confirmation et j'ai fait ma communion
Jenny : Ouais elle est catholique et elle protestante… Mais franchement moi je l'ai fait pour l'argent
B.M. : Vraiment ? Tu as reçu plein d'argent ?
Jenny : Ouais pas mal
B.M. : Et c'était cool ?
Jenny : Ouais ça valait le coup… Nan en fait nan
B.M. : C'était chiant pour l'argent que tu as reçu ?
Jenny: Je devais prier, apprendre par coeur… Maintenant je peux plus… Déà avant je savais rien !
B.M. : Tu devais aller toutes les semaines à l'église ?
Jenny: Ouais je devais me lever le Week-end
B.M. : Et toi aussi ?
Alice: Oui j'avais les cours de confirmation
Jenny: [Durant la semaine on avait des cours et puis le Week-end on devait aller à l'église

Kevin : Du CM2... depuis le CM2 il fait religion lui
Brice : Je fais la confirmation et je l'ai appris
Christophe: Il va être prêtre lui plus tard

Les deux extraits ci-dessus montrent bien le caractère contraignant du catéchisme. L'obligation d'assister à la messe lors de la préparation à la confirmation est généralement considérée comme une corvée. Le deuxième extrait illustre le mépris ironique affiché contre les élèves les plus « investis » dans le catéchisme. Ainsi, Brice, considéré comme « un intello en religion », ne cessera de se faire chahuter par ses camarades durant l'entretien. Pourtant, malgré sa mauvaise presse et malgré mes idées sur le sujet, l'enquête montre l'efficacité du catéchisme en matière de culture religieuse. En général les adolescents sédimentent mieux les connaissances issues du catéchisme que les connaissances issues d'un cours d'histoire par exemple. Encore une fois, il existe un fossé entre les représentations négatives du catéchisme et son efficacité réelle. Cette constatation vient confirmer l'idée répandue d'une corrélation entre la perte de culture religieuse et la chute de la fréquentation du catéchisme. L'enquête quantitative confirme ce phénomène :

	0-9	10-19	20-29	30-39	40-54	Total
Non participation à une formation confessionnelle en dehors de l'école	12,9%	24,7%	35,3%	22,4%	4,7%	100,0%
Participation à une formation confessionnelle en dehors de l'école	6,1%	13,9%	30,0%	34,4%	15,6%	100,0%
Total	8,3%	17,4%	31,7%	30,6%	12,1%	100,0%

Tableau n°32 : Score de culture religieuse (en colonne) selon la participation à une formation confessionnelle (catéchisme, école coranique…) (en ligne) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du chi2 significatif à 99%, n=276).

Les élèves ayant suivi une formation religieuse ont un meilleur score que les autres élèves. Ce n'est pas tant le facteur confessionnel en lui-même qui est explicatif (le fait de s'affirmer croyant), mais l'engagement religieux (fréquentation du catéchisme par exemple). Le facteur confessionnel est généralement bien plus explicatif que ce que peuvent laisser croire certaines théories de la sécularisation. Voici une AFC (Analyse Factorielle de Correspondance[288]) réalisée à partir des sept variables les plus explicatives du score de culture religieuse (soit 34 modalités[289]):

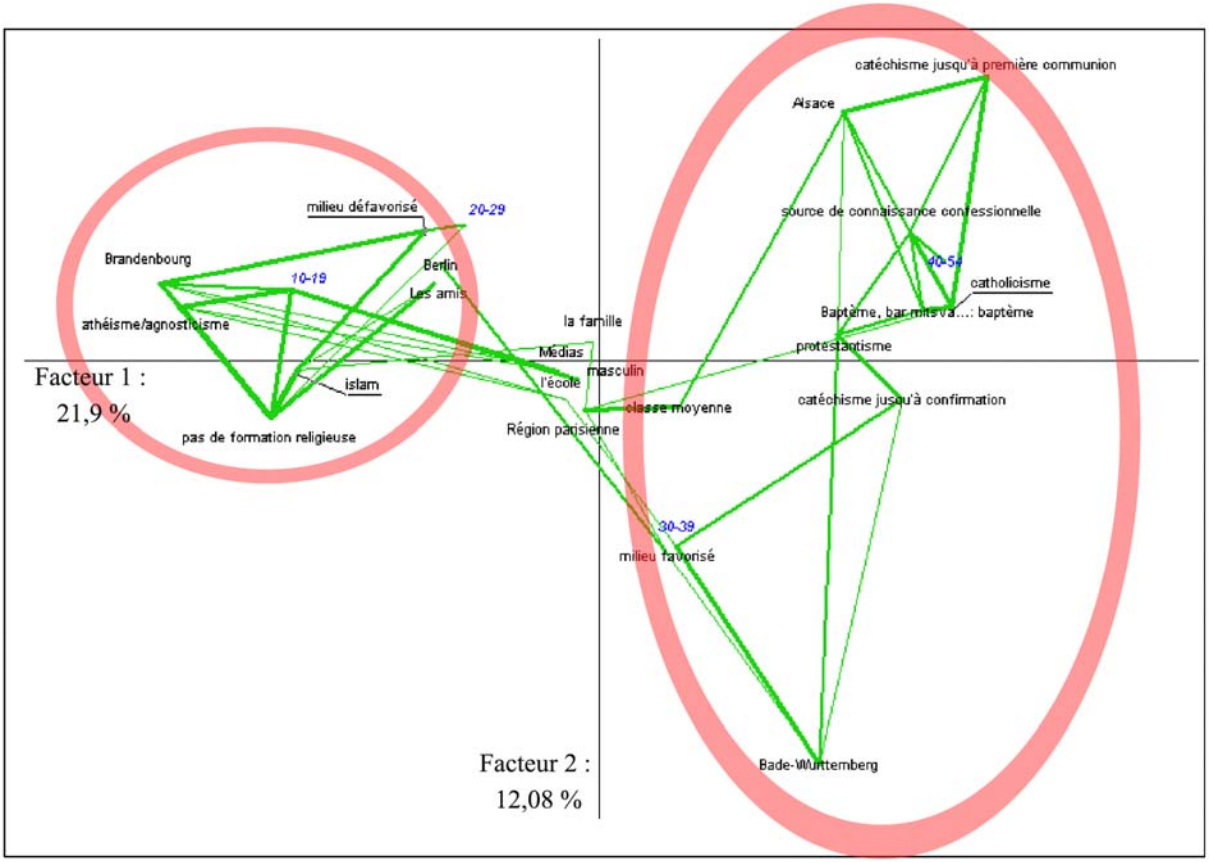


Figure n°34 : Analyse factorielle de correspondance sur le score de culture religieuse

Cette AFC fait ressortir clairement un espace divisé horizontalement en deux, d'un côté un ensemble rassemblant les individus peu socialisés religieusement, athées, habitant dans le Brandenburg, préférant les médias comme sources de connaissance sur les religions. De l'autre des individus socialisés religieusement, habitant l'Alsace et le Baden-Württemberg,

[288] L'Analyse Factorielle des Correspondances est une technique d'analyse statistique permettant une représentation graphique des attractions et des distances entre les modalités de variables choisies.

[289] Les sept variables ont été choisis à partir de l'outil « profil de variable » dans le logiciel *modalisa*. Cet outil permet de déterminer les modalités les plus explicatives d'une variable particulière (ici la variable score). Il s'agit des variables suivantes : région, religion de l'adolescent, score de culture religieuse, milieu social, sources de connaissance privilégiées, formation religieuse, sexe.

catholique ou protestant et préférant des sources confessionnelles de connaissance. Cette séparation explique 21,9 % du Khi2 total, c'est-à-dire 21,9 % de l'ensemble des dépendances entre les variables[290].

L'impact du catéchisme et des sources confessionnelles sur le stock de connaissance paraît donc évident. Pour expliquer cela, j'aurais recours à une interprétation de type cognitive. La connaissance transmise au catéchisme est une connaissance « clé en main », qui demande moins de réflexivité que la connaissance transmise par les médias par exemple qui ne se présente pas en tant que telle (nous y reviendrons ci-dessous). Malgré les réformes récentes du catéchisme, son objectif reste l'inscription de l'individu dans une lignée croyante. Ce message, s'il a grandement évolué dans son style (Bezançon, 2001), n'en garde pas moins cet objectif pédagogique relativement simple. Mon hypothèse est que, malgré son faible succès chez les jeunes, le message qu'il transmet n'a que peu besoin de décodage, il est donc naturellement mieux retenu. En terme schützien, nous pourrions parler d'une sédimentation plus aisée de la connaissance. Cette relative efficacité du catéchisme ne s'applique toutefois qu'à la religion transmise, en effet, contrairement à l'enseignement scolaire confessionnel en phase de sécularisation interne, le catéchisme n'est pas ou moins soumis à ce même processus. Hormi quelques exceptions constituées par des adolescents de milieu favorisé ayant une forte culture humaniste, les élèves ayant fréquentés le catéchisme possèdent donc bien une culture religieuse sur leur propre religion meilleure que leurs camarades n'ayant pas fréquenté le catéchisme. Cette source de connaissance ne fournit cependant pas de connaissances sur les autres religions.

Au sortir de cette étude des sources traditionnelles de connaissance sur les religions, nous pouvons affirmer l'existence d'un paradoxe. Le déclin du « programme institutionnel » étudié par François Dubet, ne se répercute pas de manière univoque sur le stock de connaissance. Les institutions conservent en effet un poids conséquent dans les structures de pertinence organisant le stock de connaissance sur les religions. De manière spontanée, les adolescents citent ainsi l'école et le catéchisme comme source privilégiée de connaissance. Ces deux sources occupent la place de « sources de référence », plus légitime que les sources « informelles » de connaissance (télévision, environnement multiculturel…). On peut donc dire que les connaissances acquises dans le cadre d'institutions spécialisées dans la transmission de connaissance sont thématiquement pertinente, elles « évoquent » quelque

[290] Je ne m'intéresserai pas ici au deuxième facteur, expliquant 12,08 % de la dépendance totale, ce facteur ne me semble pas pertinent pour l'analyse des données.

chose aux adolescents. Cependant, elles proposent un ensemble cohérent et signifiant d'éléments de connaissance, une connaissance « clé en main ». Elles proposent donc une structuration interprétative de la connaissance « figée » : historique dans l'enseignement historique français, confessionnel dans le catéchisme par exemple. Cette pertinence interprétative ne trouve qu'un écho partiel dans leur stock de connaissance. En effet, les connaissances transmises par ces institutions ne permettent pas ou peu d'expliquer ce qui constitue la majeure partie de la réalité de la religion dans leur vie quotidienne (réalité constituée par les médias et par l'environnement de l'adolescent). On peut donc dire que ces connaissances permettent aux jeunes de structurer interprétativement qu'une partie de leurs connaissances sur le religieux. Ce type de pertinence « figé » se heurte donc à la « modernité réflexive » caractérisant la vie dans les sociétés contemporaines (Beck, 1986). Autrement dit, il semble que les adolescents n'aient pas tant besoin de connaissances « clé en main » qu'une méthode réflexive d'organisation du désordre cognitif découlant de la prolifération des sources de connaissance dans l'ultramodernité. Parmi cette pluralisation des sources, nous allons à présent aborder les sources informelles de connaissances.

2.2. Des sources informelles de connaissance

Le concept de « sources informelles de connaissance » s'appuie sur celui « d'apprentissage informel » qui connaît un certain succès dans les sciences de l'éducation (Brougères, Bézilles, 2007). J'ai réuni dans les sources informelles de connaissance, l'ensemble des sources ne faisant pas partie des lieux traditionnellement dévolus à l'apprentissage. Cette distinction permet de comprendre les malentendus quant à la « perte de culture religieuse » des adolescents ». Le concept d'apprentissage informel apparaît ainsi historiquement au même moment que le déclin du « programme institutionnel » dont l'objectif était pour François Dubet de : « combiner socialisation des individus et formation d'un sujet autour de valeurs universelles » (Dubet, 2002, p. 371). Parmi ces institutions se trouvent Les Églises et l'école dont nous venons de voir l'impact sur le stock de connaissance. Semblant combler le déficit de transmission laissé vacant par le déclin de ces institutions, deux sources de connaissance, informelles donc, émergent des entretiens. Il s'agit des médias et de la pluralisation religieuse de la société.

2.2.1. Les médias

La place des médias dans la culture des adolescents n'est plus à démontrer, Sylvie Octobre explique ainsi dans une enquête de 2002 sur les loisirs culturels des enfants et des adolescents que seuls 5 % d'entre eux peuvent être qualifiés de « faibles consommateurs médiatiques, les 95 % restant sont des consommateurs réguliers voir très réguliers de médias » (Octobre, 2006, p. 158). Les données de cette enquête confirme l'importance des médias dans la vie quotidienne des adolescents. La télévision, les films, Internet, la publicité apparaissent comme des sources de connaissances sur les religions extrêmement pertinentes. J'ai ainsi pu recenser 70 films, émission de télévision, publicités, livres, jeux vidéo différents dans l'ensemble des entretiens. Certaines de ces productions sont devenues des « classiques » et sont cités à de nombreuses reprises : *Les dix commandements, Hercule, Les Simpsons, Rabbi Jacob*. D'autres ne sont cités qu'à une seule reprise et constituent des références surprenantes pour un travail de sociologie des religions : le film *Starsky et Hutch,* l'émission *« Secret d'actualité »,* la publicité *"Mc Caïn"* par exemple[291]. Les spécialistes de l'éducation ont constaté l'importance des médias dans la transmission de connaissances depuis de longues années. Cette importance est aujourd'hui coulée dans le bronze dans « la déclaration de Grünwald », proposée par l'UNESCO en 1982 et signée par de nombreux pays. Il y est stipulé :

> « Plutôt que de condamner ou d'approuver l'incontestable pouvoir des médias, force est d'accepter comme un fait établi l'impact significatif qui est le leur et leur propagation à travers le monde et de reconnaître en même temps qu'ils constituent un élément important de la culture dans le monde contemporain […]. Les systèmes politiques et éducatifs doivent assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication » (UNESCO, 1982).

Dans une « société de l'information » les médias sont des vecteurs évidents d'apprentissage. Souvent critiques, les chercheurs s'accordent généralement à décrire l'ambivalence des médias en tant que source de connaissance. Serge Tisseron, psychiatre, compare les médias au *pharmakon* capable de blesser ou de guérir (Stiegler, Tisseron, 2009). Pour illustrer cela, on peut comparer deux rapports parus la même année, l'un français et l'autre américain. On y lit en filigrane les difficultés rencontrées pour juger des défis pédagogiques et intellectuels soulevés par les médias[292]. Le premier est le rapport remarqué

[291] L'ensemble des productions médiatiques citées dans les entretiens, ainsi que leur nombre d'occurences font l'objet d'une liste exhaustive en annexe (annexe n°8).

[292] La littérature sur le sujet est pléthorique. On pourra se référer à la bibliographie publiée par la médiathèque de l'ENPJJ sur le sujet des médias et de la jeunesse (ENPJJ, 2010). L'ouvrage collectif de Gilles Brougères et de

de la fondation Mac Arthur sur « la jeunesse digitale ». Ce rapport cherche à décrire la place et l'utilisation de l'Internet dans la vie quotidienne des adolescents (Mizuko et al., 2008). Résumant l'utilisation d'Internet en trois actions : glander (*hanging out*), s'éclater (*messing around*) et geeker (*Geeking out*), ce rapport conclue que la « participation à l'ère digitale ne s'arrête pas à l'aptitude à accéder à des informations et de la culture "sérieuse". Cela signifie aussi la capacité à participer à des activités sociales et récréatives en ligne » (*Ibid*. p. 35, trad. B.M.). Tout en affirmant les inégalités de la fracture numérique au sein même de la société américaine, le rapport décrit les nouvelles formes d'utilisation d'Internet comme une alternative crédible aux formes traditionnelles d'apprentissage. La place centrale du groupe de pairs dans l'acquisition de connaissance et la construction de normes seraient selon ces auteurs une piste crédible de renouvellement de l'éducation. Tout en conservant une dimension critique, ce rapport conclut son étude de manière relativement optimiste.

Le second rapport a été réalisé pour la commission des affaires culturelles du Sénat français (Assouline, 2008). Contrairement au précédent rapport, la présentation est inversée. Le sénateur David Assouline commence par énumérer les points positifs des nouveaux médias : socialisation, acquisition de nouvelles compétences, accessibilité de la culture, meilleure chance scolaire de réussite[293]. À ces dix pages font suite 20 pages de critiques sévères de l'ère numérique : menace pour l'intimité, impact sur la santé, désinformation numérique, déviances liées à la « mauvaise assimilation du virtuel » telles que la violence et la sexualité. Ce rapport insiste donc quant à lui plutôt sur les dangers des nouveaux médias numériques. Le dilemme est donc celui « du verre à moitié vide ou à moitié plein ». Sans prétendre renouveler la question, je propose simplement d'étudier phénoménologiquement les médias comme source de connaissance sur les religions. Existe-t-il une différence entre anciens et nouveaux médias ? Quelles structures de pertinence s'appliquent aux connaissances issues des médias et en quoi diffèrent-elles des autres connaissances ?

L'étude des entretiens montre qu'il n'existe pas de différences fondamentales entre médias traditionnels (livres, télévisions…) et nouveaux médias (Internet, jeux vidéo…)

Anne-Lise Ulmann pourra de même être consulté avec profit (Brougères, Ulmann, 2010). On conseillera particulièrement la lecture de l'article de Jean Retschiski qui propose une synthèse des recherches réalisées sur cette question (Rechtiski, 2010). Le 119e numéro de *Réseaux* propose en outre un dossier sur les médias et la jeunesse. L'introduction de Vincent Caradec et Hervé Glevarec fait le point sur la question des médias et des âges de la vie (Caradec, Glevarc, 2003, p. 9-23). Parmi les nombreux articles, nous retiendrons celui de Olivier Donnat et Gwenaël Larmet intitulé *Television et contextes d'usages. Évolution 1986-1998* (Donnat, Larmet, 2003, p. 63-94). Les auteurs concluent de cette étude de l'usage de la télévision que « La baisse de l'écoute de la télévision, annoncée depuis l'avènement du multimédia et de l'internet, n'est peut-être pas pour demain » (Ibid., p. 89)

[293] L'auteur rappelle que les adolescents possédant un ordinateur ont, toutes choses égales par ailleurs, 6 à 8 % de chance de réussite scolaire de plus que ceux qui n'en possèdent pas (Assouline, 2008, p. 30).

comme sources de connaissance sur les religions. Il n'existe également que peu de différences entre les jeunes Français et les jeunes Allemands à ce sujet. Je peux affirmer quatre caractéristiques sur la place des médias dans le stock de connaissance :

- *L'omniprésence des médias dans la culture religieuse des adolescents* : L'interprétation des données va dans le sens d'une forte pertinence thématique des différents médias dans le stock de connaissance. Nous avons vu dans le premier chapitre de cette partie que près de 46 % des sources de connaissance citées sont issues de sources médiatiques. Quand on sait que les entretiens ont été réalisés en milieu scolaire et que ma position d'adulte est un biais favorisant l'énonciation des sources traditionnelles et principalement scolaires, on peut affirmer sans aucun doute l'importance de la consommation médiatique dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions. Nous avons étudié dans les chapitres précédents, l'omniprésence de cette source de connaissance.

  - *Le christianisme* est omniprésent dans les productions américaines qui banalisent sa présence sur les écrans. Que l'on pense au révérend de *La petite maison dans la prairie*, à l'utilisation du tableau de la Cène de Léonard de Vinci dans le *Da Vinci Code* ou à la référence récurrente à l'ésotérisme chrétien dans les jeux vidéo, le christianisme est bien médiatiquement présent et cette présence contribue à perpétuer la routinisation de ce thème dans la Lebenswelt des adolescents.

  - *Le judaïsme* n'étant que très peu thématisé dans le curriculum scolaire, les médias sont de fait la source principale de connaissance. Il constitue par exemple un thème banal dans les séries américaines et dans de nombreuses productions françaises. Ces dernières productions ont tendances à créer la figure du « juif rigolo » (*Rabbi Jacob, Coco, la vérité si je* mens).

  - C'est une banalité d'affirmer l'impact négatif du traitement médiatique de *l'islam* dans le stock de connaissance. Il faut cependant le rappeler encore une fois, l'école française fait de l'islam une religion historiquement lointaine, les médias quant à eux en font une religion dangereuse et étrangère.

  - Pour *le bouddhisme et l'hindouisme*, les médias sont la seule source pertinente de connaissance. De Bollywood au manga, de *7 ans au Tibet* aux jeux vidéo, le bouddhisme plus encore que l'hindouisme est présenté comme une religion extraordinaire et plutôt positive.

Cette omniprésence reflète le phénomène de la popularisation du religieux et la diffusion de celui-ci dans des sphères non-marquées comme religieuses (cf. chapitre 11). Enfin, soulignons que cette omniprésence de la sphère médiatique dans le stock de connaissance des adolescents n'est pas discriminée par le milieu social.

- *Moins la religion est proche de la Lebenswelt, plus les médias sont pertinents* : cette règle est particulièrement centrale pour comprendre le stock de connaissance sur le christianisme. Je constate effectivement que plus les jeunes sont éloignés d'une culture chrétienne, c'est-à-dire moins ils s'inscrivent dans une « lignée croyante », plus ils font appel aux médias comme source de connaissance[294]. Faut-il en conclure que les jeunes religieusement socialisés consomment moins de médias ? Je ne pense pas, il s'agit simplement d'une structuration différente des pertinences thématiques et interprétatives. On peut simplement affirmer qu'afin de couvrir le thème de la religion, ces jeunes font avant tout appel aux connaissances acquises dans un contexte confessionnel. Les non-croyants ou plus exactement, les adolescents qui ne s'inscrivent pas dans une « lignée croyante », n'auront pas d'autres choix que de se référer aux médias. Le tableau suivant illustre la source de connaissance privilégiée selon la religion déclarée par l'adolescent. Seuls les athées et agnostiques accordent plus d'importance que la moyenne aux médias.

	Islam	Protestantisme	Catholicisme	Athéisme /agnosticisme	Autres religions	Total
Les médias	16, 7 %	19,8%	19,5%	32,0%	26,9%	22,4%
L'école	22,2 %	29,6%	22,1%	32,8%	23,1 %	26,9%
La famille	38,9 %	26,5%	24,0%	21,3%	34,6%	26,7%
Sources confessionnelles	6,9 %	20,4%	24,0%	3,3%	7,7 %	15,1%
Les amis	15, %	3,7%	10,4%	10,7%	7,7 %	9,0%
Total	100, %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°33 : Sources de connaissance (en ligne) privilégiée sur les religions selon la religion de l'adolescent (en gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Chi2=52,9, ddl=16, p=0,001), n=276.

- *Les connaissances issues des médias se caractérisent par leur superficialité* : parmi l'ensemble des productions médiatiques citées par les adolescents comme source de

[294] Dans *La religion pour mémoire*, Danièle Hervieu-Léger définit la religion à partir de sa fonction de transmission d'une « lignée croyante », elle est alors « un dispositif idéologique, pratique et symbolique par lequel est constituée, entretenue, développée et contrôlée la conscience (individuelle et collective) de l'appartenance à une lignée croyante particulière » (Hervieu-Léger, 1993, p. 119).

connaissance, rares sont les productions ayant un objectif ouvertement pédagogique[295]. Hormis quelques films documentaires, l'énorme majorité des productions médiatiques ont un objectif de divertissement très éloigné d'un objectif pédagogique. La référence religieuse est alors généralement périphérique, voire absente. Afin d'illustrer cela, nous prendrons l'exemple de la bar-mitsva :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Qu'est ce que la Bar-Mitsva pour les juifs ?
Grégory : Je connais ! C'est la fête des juifs quant ils...
Mahad : …Mettent la kippa
Grégory: La fête des juifs quand c'est un enfant qui est... Qui rentre dans l'adolescence ou un truc comme ça... Il reçoit de l'argent et tout
Satou : Ah ! ça t'as retenu
Zahira : Ca t'as vu dans *secret d'actualité*
Grégory: C'est une fête religieuse pour les enfants quand ils deviennent adolescent je crois ou un truc comme ça
B.M. : Et tu sais ça d'où ?
Grégory : (piteux) euh dans une série télé
Satou: *Capital* !
Zahira: Nan c'est quand ils deviennent un homme
B.M. : Et ils disaient quoi dans *Secret d'actualité* là-dessus ?
Zahira: C'est que de faire une fête et que la mère elle devait couper les cheveux pour la dernière fois à son fils
Elda : pour la dernière fois ?
Zahira: Ouais couper les cheveux... Elle devait faire plein de choses
Elda: Mais ça veut dire il va plus se couper les cheveux ?
Zahira: Mais si
Satou: Mais quelqu'un d'autre
Elda: Ah ! Et ils le mettent sur une chaise et il le soulève...ça veut dire qu'ils sont heureux
B.M. : Et ça tu l'as vu d'où ?
Elda: D'un sketch de Gad Elmaleh
Grégory: Ouais je sais plus comment il s'appelle le mec Jojo ?
Elda : Nan il s'appelle *coco*... Même ils vont faire un film là-dessus

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Le deuxième mot c'est Bar-Mitsva
Magalie : C'est pas là où les garçons ils sont circoncis ? Un truc comme ça ?
Aurélien : Ca, je sais ce que c'est
Mathieu : On l'a déjà vu, mais je sais plus ce que c'est
Magalie: Ouais on l'a fait en religion, bar-mitsva c'est pas là où ils passent à l'âge adulte nan ?
Mathieu: Nan circoncision, je crois que c'est quand ils sont nés nan ?
Marvin : Nan c'est à leur communion
Magalie: Nan circoncis c'est les bébés
B.M. : Et qu'est ce qu'il s'y passe ?
Magalie: Ben euh...ils annoncent leur foi à Dieu
Mathieu: Quant ils rentrent dans la (inaudible)
Marvin: T'as pas vu *il était une fois dans l'Oued* ?
Mathieu: C'est un peu comme là...
Magalie : … Confirmation ouais
B.M. : Ouais c'est bien j'accorde la bonne réponse [je leur explique]. Toi tu voulais dire autre chose ?
Aurélien: Nan je voulais dire ça aussi... Puis ils mettent des trucs bizarres, des sortes de fils et puis un machin là sur le front... Et à lire avec une sorte de bâton comme ça
B.M. : Ouais bravo, pour ne pas toucher la Torah ! Vous l'avez appris où tout ça ?
Magalie: Moi en religion
Mathieu: Pareil
B.M. : Et toi ?
Aurélien: Moi je l'ai vu dans une série
B.M. : Tu as le nom de la série ?
Aurélien: c'était *Lizzie McGuire*... Ouais il y avait un juif et puis ils ont montré comment ça se passait
Magalie: Ah ouais moi je me rappelle dans *Rabbi Jacob* il y a ça
Mathieu: Ouais ! Trop nickel

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : [...] Le deuxième mot c'est Bar-Mitsva
Valentine : Ouais ça je sais !
B.M : [je me moque] Ouais !
Valentine: Ouais juste un truc... C'est bien quand ils ont à peu près 13 ans et qu'ils ont fait religion... Comme la

[295] Par « pédagogique », j'entends des productions médiatiques ayant la transmission de connaissance comme objectif. Il s'agit par exemple de films documentaires, de jeux vidéo pédagogiques…

communion chez nous... Et il ont tout plein de cadeaux
Chloé : Nous aussi on a des cadeaux
Manon : Et ils tapent dans une...
Valentine: Nan Pinata c'est pas la même chose (rire)
Manon : Nan, mais j'avais vu ça dans un film
Chloé: Et c'est à ce moment que l'on considère le jeune en tant qu'adulte à peu près...
Valentine: Ouais voilà et c'est à ce moment qu'ils ont le droit de porter la kippa
Christopher : Dans *Rabbi Jacob*
B.M. : Dans *Rabbi Jacob* il y a une Bar-mitsva ?
Christopher et Manon: Ouais
Valentine: Moi je connais ça de *Une nounou d'enfer*
B.M. : C'est quoi ?
Valentine: une série sur M6
Christopher: Dans *Starsky et Hutch [*rire général, ils se remémorent la scène, apparemment comique, de ce film*]*

Cinq productions médiatiques abordent la Bar-Mitsva : *Coco, Il était une fois dans l'Oued ; Une nounou d'enfer, Secret d'actualité ; Starsky et Hutch* ; *Lizzie McGuire.* L'étude du contexte d'apparition du thème dans chacune de ces productions montre qu'il n'est central que dans le film *Coco* retraçant l'histoire d'un juif richissime voulant faire de la Bar-Mitsva de son fils « un évènement national ». Le thème de la Bar-Mitsva est ici le prétexte d'un film humoristique qui, dans la lignée de *La vérité si je mens 1 et 2*, utilise le microcosme du judaïsme sépharade parisien comme toile de fond de l'action principale. La Bar-Mitsva est donc un thème permettant de provoquer le rire. Dans les autres productions, elle est un thème passager, typique de la place « décomplexée » du judaïsme aux États-Unis[296]. Ainsi dans une « *Nounou d'enfer* », la judaïté de Fran, l'un des personnages principaux, sert de cadre à un certain nombre de sketches. Dans l'épisode 2 de la saison 2, dont il est certainement question dans l'entretien, Fran présente par exemple son nouveau petit ami à l'occasion d'une Bar-Mitsva. Le cas est le même dans la série *Lizzie McGuire* qui met en scène une adolescente américaine dont le meilleur ami est juif. Dans l'un des épisodes (saison 1, épisode 31), il décide de faire sa Bar-Mitsva pour prouver à sa manière qu'il est lui aussi un homme (ses camarades de classe se rasant déjà, il doit prouver différemment qu'il grandit lui aussi). Dans ce cas, la Bar-Mitsva est le cadre qui permet de thématiser les soucis quotidiens d'un adolescent en mal de repère. Dans le film *Starsky et Hutch,* le cadre de la Bar-Mitsva est l'occasion d'une scène humoristique permettant au spectateur de respirer dans un film multipliant les scènes

[296] Plusieurs ouvrages ont été publiés sur ce sujet, nous renvoyons au numéro de la revue *Studies in Jewish Civilization* intitulé *American Judaism in Popular Culture* (Greenspoon, Simskin, 2007), une encyclopédie de la culture juive américaine populaire a de même été publiée en 2008. Enfin, l'ouvrage de l'historien Paul Buhle *From the Lower East Side to Hollywood: Jews in American popular culture* traite lui aussi de cette question (Buhle, 2004).

d'action. Les deux héros du film se font passer pour deux mimes lors de la Bar-Mitsva de la fille d'un des personnages. Comme nous l'avions précisé dans la partie sur le judaïsme, les productions médiatiques américaines proposent un judaïsme intégré dans la vie quotidienne. Le judaïsme n'est pas le thème principal, mais sert de cadre à l'action.

Ce type de rapport au religieux que l'on pourrait nommer « religion prétexte » est la norme dans une majorité de productions médiatiques. On se sert du marqueur religieux pour son extisme par exemple, ou pour proposer un cadre humoristique, mais rarement comme cadre principal de l'action. Dès lors, les jeunes ne thématisent pas forcément ces connaissances comme religieuses, ou alors lorsqu'on leur demande expressément. C'est pourquoi je parle de « connaissances superficielles». Généralement les connaissances issues des films et de la télévision inscrivent le religieux dans la toile de fond ce qui rend son décodage complexe. Cette superficialité se laisse percevoir dans les entretiens. Ainsi dans les trois extraits présentés ci-dessus le dialogue est moins centré sur le sens religieux de la Bar-Mitsva que sur les observations extérieurs qui l'accompagnent : la coupe de cheveux, la fête, les cadeaux, « le machin sur le front » (il s'agit certainement d'un téfiline). Le sens premier de la Bar-Mitsva comme « rite de passage » semble être submergé par des informations descriptives de second ordre. Il s'agit là d'un phénomène déjà largement décrit, dans lequel l'amoncellement de connaissances transmises par les médias rend la sélection entre connaissances superficielles et nécessaires extrêmement complexe. Cette distinction est d'autant plus complexe qu'elle s'accompagne d'une spectacularisation des religions.

- *Les connaissances issues des médias se caractérisent par la spectacularisation* : Gérard Namer l'expliquait déjà lorsqu'il traitait du risque de spectacularisation de la science lorsque celle-ci est médiatisée (Namer, 1985). Dans la continuité de la superficialité que nous avons déjà traité, l'analyse des données croise la critique de Baudrillard sur le phénomène de l'explosion du signe entraînant une implosion du sens. L'accélération de la distinction entre le signifiant et le signifié dans les productions médiatiques provoque un puzzle complexe de significations (Baudrillard, 1972, p. 174). Lorsqu'un thème tel que la Bar-Mitsva est associé à une enquête policière, un spectacle de mime, une chanson aux paroles grivoises et un cheval mort, les adolescents se concentrent naturellement sur les éléments les plus spectaculaires de

connaissance. La notion de « fait divers » étudiée par Baudrillard peut nous être utile pour comprendre cette focalisation sur le superficiel et le spectaculaire. Le fait divers est ainsi un « système total d'interprétation mythologique, réseau serré de modèles de signification auquel nul évènement n'échappe. La massmédiatisation c'est cela. » (*Ibid*., p. 216). Le fait divers attire l'attention sur lui et le détourne du signifié principal. Cette spectacularisation de la connaissance dont il est question se laisse à voir dans la pertinence toute particulière accordée au religieux extraordinaire contre le religieux ordinaire. Ainsi, l'une des hypothèses expliquant le succès cognitif des religions grecque et égyptienne, n'est pas tant qu'elles sont abordées dans le curriculum scolaire, mais plutôt qu'elles sont thématisées à partir des récits mythiques littéralement extraordinaires (cf. chapitre 11). Ainsi, les récits les plus marquants ne sont pas forcément les plus importants religieusement parlant, mais bien les plus extraordinaires :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Ouais ça, ça te plaît les dieux égyptiens...
Marine : Oui avant j'arrêtais pas de lire des bouquins sur les divinités égyptiennes et tout....
B.M. : Et tu es passé aux divinités celtes aujourd'hui ?
Marine: Je suis jamais passé aux divinités égyptiennes, mais ça m'intéressait quoi d'avoir... Comme ça...
B.M. : Ouais et c'est quel genre de bouquin que tu as lu ? Plutôt un documentaire ou un roman
Marine: Plutôt un roman qui raconte l'histoire entre les dieux et leurs histoires
B.M. : Et c'est quoi comme roman ?
Marine: Ben ça s'appelle mythologie et il y en a des japonaises, égyptiennes et tout
B.M. : Et qu'est ce qui te plaît là dedans ?
Marine: Leur histoire
B.M. : Ouais ? C'est rigolo ?
Marine: Ouais enfin c'est pas très rigolo

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°2, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : C'est des souvenirs de quoi ça ?
Meggit : De grec
Alessandro : Moi je fais du latin et j'adore ça
B.M. : Ouais t'as lu des livres ?
Alessandro: (approuve)
B.M. : Quel genre de livre
Alessandro: Ben les dieux romains avec Chronos, il bouffe ces enfants et tout
James : moi j'ai regardé que *Les chevaliers du Zodiac* et voilà

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]
[A propos de l'Ancien Testament]
B.M. : Et vous, vous n'auriez pas pu dire qui ils étaient ?
Hélène : Ben Moise comme ça...
Charlotte : Mais pas ce qu'ils ont fait
Hélène : Voilà c'est ça
Charlotte: Sauf pour la mer rouge...
B.M. : La mer rouge ? Pourquoi ça vous marque plus ?
(Silence)
Hélène : Ben c'est une des plus grosses actions qu'il a faites donc...
Tracy : C'est clair ouvrir la mer rouge comme il l'a fait....C'est...

Les « histoires entre les dieux », « Chronos », « Moïse et la Mer Rouge », les médias se servent avant tout dans ce que le stock collectif de connaissance sur les religions offre d'extra-ordinaire. Dans les parties précédentes, nous avons par exemple décrit la fascination pour l'ésotérisme chrétien de médias qui en font une réserve inépuisable d'intrigues. Les médias se servent donc de ces récits religieux et les traduisent en image ou en texte, les adolescents quant à eux semblent mieux se souvenir de ces récits médiatiques que leurs équivalents vu à l'école. On peut ici reprendre l'explication psychosociologique de Scott Atran qui affirme : « une faible proportion de croyances minimalement contre-intuitives confère au récit un avantage mnémonique par rapport aux histoires dépourvues de croyances contre-intuitives ou qui en ont beaucoup trop » (Atran, 2006, p. 70). Le récit spectaculaire proposé par les médias serait par conséquent plus facilement objet de souvenir qu'un récit qui insiste moins sur cette dimension spectaculaire.

Nous avons pu en outre analyser le phénomène de « la religion évènement ». On s'intéresse aux religions lorsqu'elles ont quelque chose de spectaculaire à proposer. Des moutons à sacrifier lors de l'Aîd, une fête populaire comme les JMJ sont préférés à la religion quotidienne des croyants. Ce phénomène a déjà été analysé par Dayan et Katz dans un ouvrage justement intitulé *Media Events. The Live Broadcasting of History* (Dayan, Katz, 1992). Ce centrage sur l'évènement religieux, provoque l'insistance sur la figure des leaders religieux et des grands évènements. Ainsi, Roland Campiche fait des voyages de Jean-Paul II une expression paradigmatique de ce phénomène :

> « L'extraordinaire attention portée à la personne du pape, dont on suit pas à pas les activités en temps réel et dans la durée, ce qui va à l'encontre des modalités des présentations de l'information où la vitesse et la sélection dominent, entraîne une crédibilisation d'un certain nombre d'attitudes et de comportements religieux indépendamment de leur sens, mais simplement par le fait qu'ils sont mis en scène. » (Campiche, 2000, p. 276)

Finalement, le processus de spectacularisation du religieux propre aux médias mène à deux phénomènes distincts selon la manière dont il est abordé. D'un côté le religieux est *popularisé* c'est-à-dire qu'il est employé comme référence, accessible à tous, le sens qui lui est alors conféré est généralement déconnecté du sens qu'il avait dans la sphère religieuse originelle. Le second phénomène est celui de « patrimonialisation » ou plutôt de « culturalisation » du religieux. C'est-à-dire qu'on

assiste à une forme de religieux déconnecté de son marqueur « confessionnel ». Nous sommes dans l'effet inverse de ce que décrit Olivier Roy dans *La Sainte Ignorance* (Roy, 2008). Plutôt qu'une croyance sans culture, les médias créent une culture sans croyance. La religion est alors présentée en dehors de toute affirmation croyante. Ce processus explique les difficultés rencontrées par les élèves pour sortir d'une connaissance superficielle. Cela explique aussi pourquoi les élèves religieusement socialisés possèdent un stock de connaissance sur les religions plus complexe que leurs camarades non religieusement socialisés, on leur a fourni plus d'outils pour comprendre les différentes dimensions du fait religieux et non exclusivement sa dimension culturelle.

2.2.2. L'environnement de l'adolescent, « apprendre de la vie quotidienne » (groupe de pairs et pluralité vécue[297])

Parmi les sources de connaissance informelles, le groupe de pairs et le fait de vivre en situation de pluralité religieuse constituent une source importante de connaissance sur le fait religieux. Des folkloristes s'intéressant aux rituels et aux jeux enfantins à Marcel Mauss affirmant en 1937 qu'il existe « une éducation des enfants par les enfants eux-mêmes[298] » (Delalande, 2010, p. 71), le groupe de pairs est depuis longtemps considéré comme un lieu central d'apprentissage dans la littérature sociologique et anthropologique. Dans un article récent, Julie Delalande récapitule les recherches sur le sujet et conclut :

> « Contrairement à un discours qui voudrait que la culture enfantine soit détruite par un monde marchand et informatique qui envahit l'univers enfantin, l'observation des cours de récréation montre la force d'une transmission orale qui enrichit les élèves d'autant de savoirs, de techniques, de plaisir, de motivation qui ne sont pas ceux de la classe. » (Delalande, 2010, p. 79).

Si donc, la place du groupe de pairs dans la construction d'un stock de connaissance n'est pas à prouver, la pluralisation religieuse des sociétés françaises et allemandes est un

[297] Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage récent codirigé par Gilles Brougères et Anne-Lise Ulmann (Brougères, Ulmann, 2010). Cet ouvrage propose une série d'articles organisée autour de la question de l'apprentissage informel et plus généralement de l'éducation « hors de l'école ».

[298] Cette citation est issue d'une conférence que Marcel Mauss devait donner en 1937. Intitulée « Trois observations pour une sociologie de l'enfance », cette conférence fut redécouverte et publiée par Marcel Fournier dans la revue *Gradhiva* en 1996.

phénomène qui démultiplie les possibilités d'apprentissage sur le religieux dans la vie quotidienne des adolescents :

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé]

[À la vue du symbole AUM]
Christine : C'est une écriture thaïlandaise
Mika : Turque
B.M. : Non c'est bouddhiste pas turc
Christine: Moi j'aurais dit Thaïlande, en tout cas vers là bas
Mika: Samer à un chaîne avec un truc comme ça dessus, en or
Christine: Il y a sûrement écrit Allah dessus… Mais Allah on l'écrit différemment
(Dany écrit Allah en arabe)
Mika: C'est ça
Christine: C'est vraiment moche (*hässlich)*
Andrea : En fait un camarade de classe est iranien et il a ça sur une chaîne
Dany: Ils ont tous ce symbole parce qu'ils sont musulmans
B.M. : Il y a écrit AUM [...]
Christine: Donc la Meditation

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°2, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

[Sur la distinction entre les trois confessions chrétiennes]
Walter : Orthodoxe
B.M. : Exactement, tu sais ça d'où ?
Walter: Aucune idée (rire)
B.M. : Tu l'as vu en religion ?
Walter: Nan un de mes amis est orthodoxe
B.M. : Ils vient d'où ?
Walter: De Russie

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

[Sur l'Aïd]
Myriam : Nan nan c'est parce qu'il y a deux l'aïd
B.M. : Ouais et tu sais ça d'où ?
Myriam : C'est Samantha qui m'a dit
B.M. : Ok et Samantha est musulmane ?
Myriam : Ouais
Lucas : Et mauricienne aussi

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]

[Sur l'étoile de David]
B.M. : Tu disais que tu avais des amis ?
Charlotte : Je suis allé à une Bar-Mitsva une fois... Donc euh... J'étais dans une synagogue... Il y en avait pas mal alors...
B.M. : C'était une copine à toi ?
Charlotte: Ouais
B.M. : Donc c'était une Bat-Mitsva...
Charlotte: Oui c'est ça (rire)

Ces quelques extraits nous rappellent l'importance du groupe de pairs dans la construction du stock de connaissance. J'ai pu constater tout au long de mon enquête que cette pluralité, même réduite au minimum, modèle une partie du stock de connaissance. La rencontre de l'autre religieux est un médium extrêmement efficace dans la construction de ce stock. Les extraits d'entretien ci-dessus, issus de quatre régions différentes, décrivent une rencontre avec la pluralité religieuse dans le cadre de la vie quotidienne. Il s'agit d'expériences routinières : Walter a déjà entendu parler de l'orthodoxie, car un de ces amis est originaire de la Russie ; Mika, Andréa et David affirment avoir vu le symbole AUM autour du cou d'un camarade musulman (ils confondent apparemment avec le mot arabe « Allah ») ;

Myriam et Lucas connaissent l'existence des deux Aïd grâce à une camarade musulmane ; Charlotte a déjà vu « pas mal » d'étoile de David dans une synagogue où une amie fêtait sa Bat-Mitsva. Nous reviendrons plus généralement sur le thème de la pluralité religieuse ultérieurement. Nous chercherons à présent à comprendre la spécificité du groupe de pairs dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions. Quelles sont les caractéristiques des connaissances activées par le groupe de pairs et dans la vie quotidienne.

2.2.2.1 Une connaissance routinière

Les connaissances acquises dans les interactions avec le groupe de pairs sont difficilement verbalisables. Je fais l'hypothèse que cela explique quantitativement le faible nombre d'occurrences d'une telle source de connaissance (cf. figure n°26, p. 270). Il semble que cette *invisibilité* du groupe de pairs s'explique par son inscription dans la vie quotidienne des adolescents. Ce qui caractérise, phénoménologiquement parlant, les connaissances dans la vie quotidienne c'est le mode routinier de leur activation. Alfred Schütz parle en ce sens de « style cognitif » de la vie quotidienne (Schütz, 2006, p. 132). Ce style se caractérise par une faible « attention à la vie » (*Ibid*.). Lorsque je prépare un café, je ne réfléchis pas aux connaissances que je vais devoir activer pour atteindre mon objectif. Tous les actes et les connaissances nécessaires se vivent « naturellement », sans que j'aie besoin d'y penser. Autrement dit, les adolescents n'ont pas le sentiment d'apprendre en compagnie de leurs camarades, ce qui ne signifie pas, bien au contraire, qu'ils n'apprennent rien[299]. L'étude du code « parler des religions » dans *atlas t.i.* montre bien qu'une majorité d'adolescents n'appréhende pas le groupe de pairs comme sources pertinentes de connaissance[300] :

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé]	[Brandenburg, Gesamtschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]
Jakob: Je sais pas… J'ai des amis qui appartiennent à une autre religion…Mais on en parle pas pour autant… Parfois ça arrive mais pas de manière intensive (*aber nicht wirklich intensiv*)	B.M. : Et vous parlez de religion avec vos amis ? Francesca : Non il y a des thèmes meilleurs B.M. : Comme quoi ? Francesca: Tout mais certainement pas la religion

[299] Rappelons que cette constatation est au fondement de la notion « d'apprentissage informel ». L'ouvrage *Apprendre de la vie quotidienne* décline diverses situations d'apprentissage dans la vie quotidienne (Brougère Ulmann, 2010). Des apprentissages domestiques, aux séjours linguistiques en passant par les savoirs syndicaux, diverses situations d'apprentissage dans la vie quotidienne sont décrites.

[300] Nous pouvons ici distinguer les jeunes en situation de pluralité religieuse, des jeunes qui ne le sont pas. La religion est un thème plus pertinent chez les jeunes de religions minoritaires en situation de pluralité religieuse. Ceci est évident chez les jeunes musulmans. Nous y reviendrons ci-dessous.

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Vous parlez souvent des religions avc vos amis ou c'ets un pas vraiment un sujet ?
Michele : Avec les amis ?
Francesco : [pas très souvent
Michele: Nan en fait pas du tout
B.M.: C'est plutôt avec la famille qu'avec les amis ?
Michele: Oui avec les amis on préfère parler d'autres trucs
B.M.: Les filles et le foot ?
Michele: C'est ça (rire)

[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Ca vous arrive de parler de religions avec vos amis, vos parents ?
Marie : Ouais !
Anne : Mais non
Marie: Si quand même on en a déjà parlé
Anne: Chez toi, mais...
Marie: Nan, mais toi... Nous ensemble on en a déjà parlé...
Anne: Je m'en souviens plus
B.M. : Sur quel genre de sujet ? Tu te souviens ?
(silence)
Marie: Je sais pas on parle de si on croit en Dieu, qu'est ce qu'on fait ?
Anne: Ce qu'on a reçu à la profession de foi (rire)
B.M. : Les cadeaux
Anne: Oui
Marie : (se moque d'elle)
Anne: Nan, mais c'est vrai c'est de ça qu'on parle aussi

Les adolescents sont unanimes à affirmer la non-pertinence du groupe de pairs pour le thème de la religion. Lorsque le thème intervient dans la discussion, disent-ils, c'est pour parler d'éléments périphériques tels que les cadeaux reçus à la profession de foi. Comme le montrent les extraits précédents, cette conscience de l'apprentissage a lieu lorsque la situation d'apprentissage sort de la vie quotidienne. Ainsi, lorsqu'un ami fête sa Bar-Mitsva, le contexte n'est plus « familier », dès lors le style cognitif de la réalité dans laquelle se trouvent ces jeunes invités à une Bar-Mitsva n'est plus celui de la vie quotidienne. Il s'agit littéralement d'une situation extra-ordinaire. L'adolescent a plus de facilité de se souvenir avoir sédimenté un élément de connaissance dans un contexte sortant de la vie quotidienne. Ainsi, le mode routinier rend la connaissance plus difficile à verbaliser, Jacob l'exprime bien lorsqu'il affirme que le thème de la religion n'est pas traité de « manière intensive » avec ses camarades.

2.2.2.2. L'affordance de la situation de pluralité religieuse

Dans le cadre des théories de « l'apprentissage situé » (*situated learning)*, Gilles Brougère accorde une place particulière au concept d' « affordance[301] ». Elle définit ce qu'une situation offre en elle-même de possibilités d'apprentissage. Avant d'expliquer en quoi ce

[301] Dans un article concluant un ouvrage récent, Gille Brougère expose les avantages du concept d'affordance pour décrire les situations d'apprentissage dans la vie quotidienne. Ce chapitre reprend et synthétise cet article (Brougère, 2010).

concept est explicatif du phénomène de construction du stock de connaissance sur les religions, il convient de revenir brièvement sur les théories de l'apprentissage situé. Né dans l'ouvrage éponyme des théoriciens de l'éducation Jean Lave et Etienne Wenger (Lave, Wenger, *Situated learning : legitimate peripheral participation,* 1991*).* Le concept d'apprentissage situé s'appuie sur quatre fondements que résument John Anderson, Lynne Reder et Simon Herbert :

1) L'action est ancrée dans la situation concrète dans laquelle elle se déroule ;
2) La connaissance peine à se transmettre dans un contexte différent de son acquisition ;
3) L'apprentissage abstrait n'a que peu d'utilité ;
4) L'apprentissage est plus efficace s'il s'effectue en situation (Anderson, Reder, Herbert, 1996[302]).

La théorie de l'apprentissage situé permet de comprendre comment on apprend dans des situations routinières. Sans constituer l'unique facteur explicatif, les données réunies dans ce travail montrent l'importance de l'expérience de la vie quotidienne dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions. Dans le chapitre sur le bouddhisme et l'hindouisme, j'ai par exemple expliqué que le contact avec ces religions « exotiques » dans les restaurants chinois ou dans la culture jeune, constituait une source de connaissance « implicite » très importante. De même, pour l'islam et le judaïsme, c'est bien souvent la rencontre, soit-elle fortuite, avec l'autre religieux qui constitue la base de la connaissance. Ainsi, plus encore que les sources traditionnelles de connaissance que sont l'école et le catéchisme, l'enquête montre l'importance d'un apprentissage dans la vie quotidienne. On assiste ainsi au déplacement de l'apprentissage des lieux qui lui sont dédiés (école, catéchisme…), à des lieux de la vie quotidienne qui ne sont traditionnellement pas perçus comme lieu d'apprentissage. Le concept d'affordance (de *afford* en anglais : offrir) gagne à être introduit ici pour préciser cette réflexion. Gille Brougère explique à partir du travail de James Gibson[303] qu'une situation est plus ou moins affordante selon les possibilités

[302] L'article écrit par ces trois auteurs est un article critique, assez hostile aux théories de l'apprentissage situé. Les auteurs critiquent l'approche systématique des théoriciens de l'apprentissage situé qui cherchent à appliquer leurs résultats à toutes formes d'apprentissage (*Ibid*., p. 10). Je constate néanmoins la pertinence de cette théorie dans le sujet qui nous occupe.

[303] James Gibson est un psychologue américain ayant développé la théorie de « l'approche écologique de la perception visuelle ». Pour lui, la perception est le croisement entre une perception visuelle (le champ optique ambiant) et l'ensemble des possibilités qu'offrent (*afford*) les éléments, objets, présents dans le champ de vision. Autrement dit, il existerait dans une situation un certain nombre d'informations accessibles qui réduisent les possibilités d'action et de cognition. Gibson centre donc sa réflexion sur l'importance du cadre matériel de l'action qui « formate » directement les possibilités de celle-ci et les connaissances activées pour celle-ci. Pour plus d'information sur cette théorie, je renvoie à l'article de James J. Greeno « Gibson's Affordances » (Greeno,

d'apprentissage qu'elle offre : « Ainsi, l'affordance d'une situation (qui est spécifique à un sujet singulier) vaut pour ce qu'elle offre de nouveau, d'original, de différent par rapport à celles que le participant a connues auparavant. » (Brougère, 2010, p. 274). Je reprendrai donc volontiers cette expression pour qualifier les situations de pluralité religieuse « d'affordantes ». Je constate ainsi que vivre dans un environnement multiculturel constitue un facteur important dans la construction d'un stock de connaissance sur les religions. Cette connaissance n'est pas forcément *explicite* et rares sont les adolescents reconnaissant cette importance, mais plutôt implicite, c'est-à-dire que le fait même de vivre au côté d'individus n'ayant pas la même religion constitue un facteur indéniable dans la construction d'un stock de connaissance. L'affordance d'une situation de pluralité religieuse ne signifie pas que cette situation soit nécessairement impliquée dans la construction d'un stock de connaissance, elle en est une ressource possible : « Dans une situation donnée, la présence d'un système impliquant une affordance pour une activité n'implique pas que cette activité se réalisera, cela contribue simplement à la possibilité de cette activité. » (Greeno, 1994, p. 340, trad. B.M.). Donc, la présence de l'autre religieux dans la vie quotidienne n'implique pas nécessairement une meilleure connaissance de celui-ci. Nous reviendrons plus largement sur l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance dans la partie qui lui est consacrée. Nous nous contenterons donc ici d'insister sur la question de l'affordance des situations de pluralité religieuse que nous pouvons décrire à l'aide des exemples suivants :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire] [Sur la kippa] Zahira : Nan une fois j'étais en ville et il y avait un homme habillé tout en noir avec son fils et je lui ai demandé pourquoi ils font ça ?	[Alsace, collège racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire] [Sur le symbole AUM] B.M. : C'est un symbole hindou à ton avis ? Tu sais ça d'où ? Pauline : Déjà parce que j'habite dans un quartier, il y a plein d'Indiens, de restaurants...

Zahira et Pauline se sont tous deux trouvés dans des situations de co-présence avec des éléments d'une religion « autre ». Zahira rencontre inopinément un juif et Pauline habite dans un quartier où vivent des hindous. Dans les deux cas, la situation est affordante pour le stock de connaissance sur les religions. Autrement dit, la situation offre la possibilité

1994). Centrée sur la perception visuelle, on peut s'étonner de l'application de la théorie de Gibson à un phénomène social plus large : la pluralité religieuse. Je rappelle que l'on peut situer le cadre de la théorie de Gibson dans celle de la *cognition située* (Greeno, p. 337). Dans ce cadre le passage de l'*affordance* d'un objet à *l'affordance* d'une situation sociale, ne me semble pas problématique. C'est cette translation que propose Gilles Brougère et que je propose à mon tour.

d'expérimenter la religion de l'autre et donc d'ajouter ou de remodeler son stock de connaissance sur le judaïsme ou sur l'hindouisme en fonction de celle-ci. On pourrait imaginer que Zahira ne s'intéresse pas à ce juif et que Pauline ne remarque pas les restaurants indiens de son quartier. Il existe ainsi bien une situation d'affordance pour le stock de connaissance. Dans le cas de Zahira, la curiosité envers le membre de la communauté juive, la pousse à l'interroger. Dans le second cas, la simple présence de restaurant indien permet à Pauline de se constituer une connaissance sur le symbole AUM, qu'elle typifie alors comme « symbole hindou ». Pour conclure sur le concept d'affordance, nous pouvons affirmer son intérêt dans l'étude de la connaissance dans la vie quotidienne. Certaines situations « offrent » ainsi des possibilités d'activation ou de constitution de connaissance. Dans le cas des connaissances sur les religions, nous affirmons que vivre en situation de pluralité religieuse est *en soi*, une situation affordante pour le stock de connaissance. Cela signifie que dans certaines zones religieusement peu plurielles, la situation n'offre au contraire aucune possibilité de connaissance. Dans la population qui nous intéresse, c'est majoritairement le cas dans les zones rurales et dans le Brandenburg.

2.2.2.3. La construction collective de la connaissance

Le groupe de pairs est un lieu de production de savoirs. La méthode de l'entretien collectif permet de faire apparaître puis d'étudier le phénomène de la construction collective de la connaissance. Ainsi, en situation d'interaction, les stocks de connaissance individuels de chaque adolescent créent un stock collectif de connaissance située[304]. Les méthodes développées par l'ethnométhodologie permettent de décrire et d'analyser ce phénomène. En effet, persuadé de la nécessité de prendre toute interaction dans son contexte énonciatif et sociologique, Garfinkel, s'appuyant sur les travaux de Schütz, a montré qu'il n'existe pas de connaissance a priori, mais que celles-ci sont activées tout au long de l'interaction. La connaissance est sensible au contexte et émerge de l'interaction. Suite à ses travaux précurseurs, de nombreuses études ont cherché à décrire comment la connaissance émerge de l'interaction. Un article de Lorenza Mondada, par exemple, analyse la production de

[304] Rappelons qu'Alfred Schütz distingue le stock individuel du stock collectif (ou social) de connaissance. Ici nous proposons un troisième terme, celui de « stock collectif situé de connaissance. Durant une interaction, les individus en co-présence crée un stock collectif de connaissance partagé avec l'ensemble de ces partenaires. Il est donc situé et provisoire.

connaissances par un groupe d'experts à partir de l'étude des interactions verbales, mais aussi corporelles. L'auteur conclut :

> « Deux aspects apparaissent tout particulièrement dans les analyses précédentes : d'une part, les processus de "découverte", d'émergence du savoir tels qu'ils s'accomplissent de manière située, dans des gestes et des formulations verbales dotées de temporalités diverses. D'autre part, les processus de comparaison, tels qu'ils s'accomplissent dans la réinscription et dans la reformulation. Les extraits permettent à plusieurs reprises d'éclairer les conditions pour qu'une comparaison puisse se faire : celle-ci est accomplie par l'aménagement de formes homologues, qu'elles soient verbales ou visuelles, dans lesquelles s'inscrivent les objets à différencier et comparer. » (Mondada, 2008, p. 260).

Dans une perspective proche, je propose au lecteur d'analyser un long extrait d'entretien qui illustre cette construction collective de la connaissance. Cette étude permettra de montrer comment l'observation des connaissances émergeant de l'interaction est un excellent analyseur des divers phénomènes sociaux influençant le stock de connaissance. L'extrait d'entretien a été choisi parmi les 90 occurrences du code « construction collective du savoir » dans le logiciel *atlas t.i.*. Cet extrait m'a semblé typique de ce que l'on pouvait constater dans l'ensemble des entretiens. Les cinq élèves présents lors de l'entretien sont issus d'une petite ville du sud de l'Alsace. De milieu populaire, ils fréquentent tous la même classe et participent à de nombreuses activités en dehors de l'école. Parmi ces activités, l'engagement dans la catéchèse semblait faire partie du quotidien de quatre d'entre eux. Ils se déclarent en outre tous catholiques. Au moment où débute l'extrait, l'ambiance était excellente et les élèves n'hésitaient pas à prendre la parole. La dimension ludique aidant, de nombreuses blagues et plaisanteries étaient échangées[305] :

1	B.M. :	Que signifie la Pentecôte ?	Partie 1
2	Noémie :	Oh facile !	
3	David :	La Pentecôte ?	
4	Pierre :	Ah ! C'est **l'assomption de Marie** (hésitant) Ouais **l'assomption de Marie**	
5	David :	C'est **quand on passe de du temps** de...de	
6	Quentin :	(moqueur) de de de (rire)	
7	David :	**de l'avent au temps liturgique**	
8	Pierre :	**L'avent, ça s'arrête à Noël**	
9	B.M. :	C'est quoi le temps liturgique ?	
10	Quentin :	Ouais c'est ce que je voulais poser comme question	
11	David :	(rit)	
12	Pierre :	Nan la Pentecôte c'est **l'assomption de Marie**	

[305] Le tableau ci-dessus découpe l'extrait d'entretien en séquences de parole, j'ai de même mis en gras les *thèmes* qui apparaissaient tout au long de l'interaction. Enfin, pour faciliter l'analyse, j'ai découpé l'extrait en trois parties selon les termes abordés.

13	Noémie :	Ouais	
14	B.M. :	Non	
15	Pierre :	Non ?	
16	B.M. :	Ça c'est l'assomption (rire)	
17	Pierre :	Nan **la résurrection de Marie**	
18	Noémie :	[Mais non pas la résurrection ! elle résurrecte pas	
19	David :	[Attend il faut décrypter la **Pente** et la **côte** (rire)	Partie 2
20		Elle résurrecte pas ?	
21	David :	(en riant) il y a **la Pente et la côte**	
22	Noémie :	tu veux que je te fasse un dessin	
23	B.M. :	allez fais moi un dessin de Pentecôte (il dessine)	
24	Quentin :	Mais non la Pentecôte il faut mettre **la marche populaire**	
25	Noémie :	[Commente le dessin] ça ça s'appelle une montagne	
26	B.M. :	Nan c'est pas mal c'est original	
27	Noémie :	La Pentecôte c'est **le dimanche et le lundi**	
28	Pierre :	**Le dimanche la messe et lundi la marche populaire**	
29	David :	[David : continue à dessiner]	
30	Pierre :	donc la Pentecôte c'est le dimanche...mais il y a pas un truc avec Marie ?	
31	B.M. :	[David montre son dessin, on y voit un chemin qui descend et qui monte avec un personnage dessus] Là je suis un peu sceptique la Pentecôte c'est quand Jésus il est descendu de la pente et il est remonté sur la côte ? (rire)	
32	Pierre :	non sinon ça serait marqué dans la Bible, mais c'est pas marqué	
33	Noémie :	nan c'est... La Pentecôte qu'est ce que c'est ? C'est pas quand on fait notre **confirmation** à nous	
34	B.M. :	Vous allez la faire cette année ?	
35	Noémie :	Ouais	
36	Amélie	Ouais	
37	Quentin :	Nan pas moi, moi je la fais pas j'ai pas fait la profession de foi	
38	Amélie	Moi je la fais avec David	
39	Noémie :	Moi je la fais toute seule	
40	B.M.	Tu voulais pas la faire ?	
41	Quentin :	Je voulais la faire **le prof de religion m'avait convaincu** mais...voilà quoi...non c'est pas que ça m'embête mais c'est que	
42	Pierre :	Ouais la Pentecôte c'est avec Marie	
43	B.M. :	C'est pas ta préoccupation première ?	
44	David :	Nan la Pentecôte c'est quand tu passes de	
45	Quentin :	Nan je sais pas comment dire maintenant	
46	B.M. :	T'y crois pas trop ?	
47	Quentin :	Si, mais bon ce qu'on m'avait dit c'est que ouais… On m'a dit comme quoi si on ne faisait pas la confirmation et tout **on pouvait pas se marier à l'église**… On pouvait pas **devenir parrain marraine** et donc euh ça m'aurait motivé de faire ça, mais bon après on m'a dit que pour le baptême et pour te marier à l'église on demande juste **l'acte de bapti...de baptême** donc voilà donc c'est pas la peine... Et dans la région c'était on faisait juste la confirmation, mais le curé dans la région il veut pas il voulait que je fasse la profession de foi...**non pas la peine moi je voulais juste faire la profession de foi**... J'ai pas encore envie de faire **trois ans pour préparer la confirmation**	
48	David :	Donc la Pentecôte c'est ?	Partie 3
49	B.M. :	En grec ça veut dire **50** ça vous dit quelque chose ?	
50	Noémie :	Oui ! C'est **les 50 jours** de...	
51	Quentin :	De **Marie dans le désert** voilà	
52	Noémie :	[dans le désert	
53	David :	Je sais ! C'est durant ces 50 jours...	
54	Amélie	... De **Pâques** à la Pentecôte	
55	David :	Non non	

56	Amélie	Il faut se **sacrifier** pour quelque chose **ne pas manger de chocolat**	
57	Pierre :	Mais nan c'est **40 jours**	
58	Quentin :	**40 jours et quarante nuits**	
59	Amélie	Ah non ça c'est le temps du **carême**	
60	David :	[ça c'est **l'Ascension…** Ah oui ah mince alors	
61	Pierre :	Mais la Pentecôte c'est l'ascension	
62	David :	La Pentecôte, ça veut dire 50 quoi ?	
63	Noémie :	50 jours	
64	B.M. :	C'est 50 jours après Pâques t'avais raison, qu'est-ce qui se passe à la Pentecôte avec les **apôtres** ?	
65	David :	Ah ! Ils vont dans le monde et ils vont **répandre** dire...	
66	Amélie :	Amen je vous le dis (elle rit)	
67	David :	C'est le **début du christianisme**	
68	Pierre :	Nan, mais nan	
69	Amélie :	[nan	
70	Noémie :	[Mais nan c'est le **deuxième siècle après Jésus Christ**	
71	Pierre :	C'est quand...	
72	B.M. :	Il a raison... Mais il ne dit pas exactement ce qui s'est passé ce jour-là	
73	Amélie :	C'est quand Jésus il est allé sur le **Mont Olympe** pour faire…	
74	Quentin :	…Le mont Olympe ? **C'est à Athènes**	
75	David :	Mais nan **il leur est apparu et il a montré ses trous**	
76	Quentin :	[C'est le **jardin des Oliviers**	
77	Pierre :	Ouais et après il était pas là	
78	David :	**Il leur est apparu dans leur maison ils étaient cachés**	
79	Amélie :	Ah ouais **avec celui qui croyait pas**	
80	David :	Et après **« oh il est ressuscité »** (rire)	
81	Pierre :	Et après ils sont allés le dire	
82	David :	(en riant) et après il est ressuscité parce que **Marie est allée au tombeau** (rire) (référence à un passage antérieur de l'entretien dans lequel David racontait de manière humoristique l'histoire des femmes qui sont allées au tombeau)	
83	B.M. :	Vas y raconte moi encore l'histoire (rire général) Toi tu parlais de **Saint Thomas ?** C'est qui lui ?	
84	Noémie :	C'est euh ? Il était **aveugle** et puis **il croit pas**...nan pas aveugle	
85	Quentin :	Nan	
86	Noémie :	Enfin aveugle dans le sens pas aveugle **il voyait pas dans le sens il croyait pas**	
87	Pierre :	[Il croyait pas	
88	Noémie :	Il croyait pas que Jésus il était ressuscité et il est apparu et **il lui a montré ses trous**	
89	B.M. :	**« heureux celui qui croit sans avoir vu »**	
90	Pierre :	Quentin et Noémie : voilà	
91	B.M. :	ça c'est des souvenirs de ?	
92	Pierre et Noémie :	L'église	
93	Quentin :	Et de religion	
94	B.M. :	Quand vous dites l'église, c'est quoi ? La messe ?	
95	Noémie :	À force d'entendre tout le temps l'évangile	
96	B.M. :	Ben bravo	
97	Quentin :	ouais mais moi je vais tellement souvent à l'église	

L'extrait dévoile l'évolution d'une connaissance qui n'est pas donnée immédiatement, mais bien construite dans l'interaction. Les désaccords, moqueries, plaisanteries, les questionnements, les ajouts sont autant de phénomènes qui participent d'une co-construction du savoir. Afin d'étudier ces phénomènes, j'ai divisé l'extrait en trois parties thématiquement

pertinentes. Nous essayerons de comprendre comment les cinq adolescents répondent à une question posée par le sociologue en s'appuyant à la fois sur leurs propres connaissances et sur les connaissances avancées par leurs camarades, nous préciserons entre parenthèses la ligne à laquelle nous nous référons.

Dans la première partie de l'extrait (de 1 à 18), Pierre et David proposent deux interprétations différentes de la Pentecôte. Le premier explique qu'il s'agit de l'assomption de Marie (4), le second du passage de l'avent au temps liturgique (5,7). On constate que ces deux thèmes activent des connaissances religieuses relativement complexes. On peut affirmer qu'elles connotent une interprétation confessionnelle du thème de la Pentecôte[306]. En somme, la typification « ceci est un sujet confessionnel » proposée par Pierre et David va formater la suite de l'extrait. LES pertinences interprétatives possiblement activables sont réduites pour se concentrer sur UNE pertinence interprétative confessionnelle.

Parmi les deux propositions d'interprétation du thème de la Pentecôte, le thème de l'assomption de Marie semble avoir plus de succès que le thème du passage de l'avent au temps liturgique, il est d'ailleurs repris par Noémie qui vient ainsi confirmer l'interprétation de Pierre[307]. Mon intervention (14) clôt néanmoins le débat et amène une nouvelle interprétation de Pierre qui parle alors de la résurrection de Marie (17). Noémie s'oppose immédiatement à celle-ci en affirmant que Marie « ne résurrècte pas » (18).

Dans cette première partie est donc mise en place le cadre interprétatif –confessionnel- qui s'appliquera à l'ensemble de la discussion, on comprend de même que la dimension collective de la connaissance se réalise par un débat peu formalisé dans laquelle les interprétations émergent et disparaissent lorsqu'elles sont considérées comme non satisfaisantes. Nous retrouvons l'idée développée par Garfinkel de « choix de sens commun » (Garfinkel, [1967] 2007, p. 65). D'une question relativement large « qu'est ce que la Pentecôte », on assiste à une réduction des interprétations possibles par l'activation de connaissances passées au crible de la réflexivité. La réflexivité est ainsi l'un des principes qui commandent cette construction collective de la connaissance, Philippe Amiel la décrit en ces

[306] Concernant la distinction entre connotation et dénotation, Garfinkel montre les difficultés d'exposer l'ensemble des présupposés activés dans une discussion. Il affirme à ce sujet qu'entre « ce qui est dit » et « ce dont on parle » se trouve le domaine de l'interprétation qui constitue le métier du sociologue (Garfinkel, [1967] 2007, p. 86).

[307] Dans l'interaction, un certain nombre d'énoncés, de gestes ont des fonctions de confirmation ou de disconfirmation. C'est ce que l'analyse conversationnelle cherche entre autres à mettre en lumière par l'étude minutieuse des interactions dans leur contexte. L'un des plus illustres défenseurs de cette méthode décrit l'importance de ces petits mots et gestes dans un article *Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action* (Schegloff, 1996).

termes : « les changements dans la compréhension du contexte d'un événement suscitent un changement ou une réélaboration de l'événement central saisi par la personne. » (Amiel [2004] 2010, p. 26)[308]. Ainsi, Pierre répond à l'interprétation de David sur le temps liturgique en affirmant que « l'avent, ça s'arrête à Noël » (8). Est sous-entendu l'idée que la Pentecôte ne se situe pas à cette période de l'année, Pierre prend cette connaissance pour « allant de soi » (*taken for granted*) et n'estime pas nécessaire de l'expliquer à David. On peut alors supposer qu'il estime cette connaissance partagée par son interlocuteur. Le silence de son interlocuteur confirme que l'argument l'a convaincu, d'ailleurs le thème de l'avent et du temps liturgique est abandonné dans la suite de l'entretien.

Dans la seconde partie (de 19 à 47) de l'extrait, deux thèmes apparaissent conjointement. Le premier est proposé par David sur le ton de l'humour, il s'agit d'une interprétation ouvertement fantaisiste sur l'origine étymologique de la Pentecôte, mot qui serait composé des mots Pente et côte (21). Cette interprétation connaît un certain succès auprès de ses pairs qui me proposent de la dessiner (22). Émerge ici une forme de construction collective d'une connaissance, soit-elle fantasque, qui crée une pertinence *in situ* : une nouvelle interprétation de la Pentecôte basée sur le mode ludique[309].

Parallèlement à ce thème apparaît un thème qui connaîtra un certain succès. Il est introduit par l'énonciation de l'expression « marche populaire » par Quentin (24). Cette expression semble routinisée, car ne demandant pas d'explication. Il convient de rappeler que la marche populaire à laquelle les élèves font référence est un évènement propre à certains villages alsaciens, qui est effectivement organisé le lundi de Pentecôte. Dès lors, l'énonciation de ce thème recadre la réflexion collective autour de cet évènement propre à la *Lebenswelt* des adolescents. Pierre rappelle ainsi le déroulement traditionnel du Week-end de la Pentecôte : « Le dimanche : la messe et le lundi : la marche populaire » (28). Cet énoncé entraîne par ricochet, l'apparition d'un second thème, celui de la confirmation. On peut par conséquent

[308] Philippe Amiel propose un parcours historique et sémantique de l'usage du concept de réflexivité dans les sciences sociales en général et dans l'ethnométhodologie en particulier dans son ouvrage *Ethnométhodologie appliquée, éléments de sociologie praxéologique* (Amiel, [2004] 2010, p. 37-47).

[309] Pour parler de « mode ludique » nous nous appuyons sur la définition du jeu de Gilles Brougère (cf. chapitre médthologie). Pour cet auteur, parmi les cinq dimensions constitutives du jeu se trouve la « frivolité » et le « second degré » (Brougère, 2005, p. 56). On conçoit bien qu'en évoquant les mots Pente et Côte comme origine de la Pentecôte, David ne prend pas au sérieux sa proposition. On peut admettre qu'en situation scolaire, celui-ci n'aurait pas proposé cette interprétation. On peut donc accepter qu'il s'agisse d'une interprétation directement influencée par l'approche ludique des entretiens. L'atmosphère détendue qu'elle crée, explique certainement le relâchement des adolescents n'hésitant pas à sortir de la logique du vrai et du faux propre à l'école. Plus qu'un biais méthodologique, il semble que ce rapport ludique est une des caractéristiques des interactions dans le groupe de pairs. L'entretien ludique permet ainsi à ce rapport de s'exprimer.

admettre que les énoncés « marche populaire » et « confirmation » sont thématiquement proches dans le stock de connaissance. En effet, pour ces élèves, la Pentecôte est avant tout la date à laquelle la confirmation est célébrée et la marche populaire organisée. Dans leur vie quotidienne, l'approche de la Pentecôte est effectivement reliée à un thème confessionnel – la confirmation – mais aussi à un thème non confessionnel : la marche populaire. Cet univers de signification semble commun à l'ensemble des cinq élèves pour qui le passage de l'interprétation « marche populaire » à l'interprétation « confirmation » semble aller de soi. Cette congruence des systèmes de pertinence explique le phénomène de la construction collective de la connaissance. C'est parce que ces adolescents peuvent partager le même système de pertinence qu'ils arrivent à partager les mêmes expériences et par extension à construire une connaissance commune.

Dans la troisième partie de l'extrait (48-97) émerge la réponse qui sera considérée comme « juste » par les adolescents. Je commence par mettre les adolescents sur la voie en leur donnant l'étymologie du mot Pentecôte (49). Dans un premier temps (50 à 63), ils proposent une analogie entre « cinquante » et « les cinquante jours de Marie dans le désert » (50-51). Là encore, nous pouvons retracer la réflexion logique qui aboutie à l'apparition de cette connaissance : souvenons nous que dans la première partie de l'extrait, les thèmes reliés à Marie était récurrents (son assomption, sa résurrection). L'évocation du mot « cinquante » entraîne donc par analogie, le souvenir des quarante jours et quarante nuits passés par Jésus dans le désert, sauf que Jésus y est remplacé par Marie. C'est parce que le thème de la Pentecôte était initialement rapproché de Marie que les adolescents réintroduisent ce personnage dans une connaissance nouvelle: « la Pentecôte c'est les cinquante jours de Marie dans le désert ». Dans la construction collective de la connaissance, il convient par conséquent de prendre en compte le rôle de l'historique de l'interaction. C'est ce qu'explique Pascal Salembier dans un article sur la cognition située : « la cohérence et la réussite de ces interactions, qui sont produites conjointement par les agents, dépendent en grande partie d'une compréhension partagée de l'historique de l'interaction à un moment donné et des différentes alternatives possibles à venir » (Salemblier, 1996, p. 6). Ainsi, l'évocation d'un thème à un moment de l'interaction peut resurgir à n'importe quel autre moment de l'interaction en ayant recours au stock « situé » de connaissance construit tout au long de l'interaction. Plus encore, la confusion avec le carême (56) s'explique par l'analogie entre les cinquante jours que j'ai évoqués et les quarante jours avant Pâques qui constituent effectivement le temps du carême. En somme, l'évocation d'un nombre "cinquante" entraîne un effort collectif de remémoration

autour des nombres symboliques présents dans la Bible. Les adolescents sélectionnent ici celui qu'ils considèrent comme le plus pertinent -le nombre quarante- qui revient effectivement à de nombreuses reprises dans l'ancien et le Nouveau Testament et qui leur semble plus pertinent que le nombre cinquante. Ceci explique la confusion entre les deux nombres.

Finalement, c'est l'évocation du thème « apôtre » (64) qui va diriger la fin de la discussion. En affirmant, « ils vont dans le monde et ils vont répandre… » (65), David semble se souvenir de la signification de la Pentecôte telle qu'on lui a apprise au catéchisme ou dans l'enseignement confessionnel. Cette typification est confirmée par Amélie qui ironise sur l'interprétation de David : « Amen, je vous le dit » (66). Elle confirme ici l'inscription de la Pentecôte dans une pertinence interprétative confessionnelle, tout en proposant un décalage ironique sur le sujet. David persévère dans son interprétation en affirmant normativement : « c'est le début du christianisme » (67). Pourtant, Pierre, Amélie et Noémie s'opposent à cette interprétation (68-70). Noémie explique que la genèse du Christianisme aurait eu lieu au deuxième siècle après Jésus-Christ (70), soit de nombreuses années après la mort de Jésus Christ. Par conséquent, la Pentecôte ne peut pas, selon elle, constituer les débuts du christianisme. On peut y déceler une friction entre deux connaissances antagonistes, l'une confessionnelle et l'autre scolaire. En effet, pour les chrétiens, le début du christianisme est daté de la descente de l'Esprit Saint sur les apôtres et la diffusion du christianisme qui s'ensuivit, pour les historiens il faut attendre Saint-Paul pour réellement parler de diffusion du christianisme. Nous pouvons constater que dans l'interaction, les désaccords sont nombreux, mais ne font pas l'objet d'un traitement systématique. Ainsi, dans l'entretien que nous analysons, de nombreux désaccords apparaissent, mais n'occupent pas forcément le centre des discussions, les adolescents abandonnent rapidement l'idée qui leur semblent la moins « juste ». Pour expliquer l'abandon de certaines connaissances, on peut se référer au paradigme du *rational choice* : les adolescents choisissent en fonction d'un calcul coût/conséquence la possibilité d'avoir la réponse juste ; on peut aussi évoquer une approche relationnelle : on choisit la solution proposée par le leader du groupe ; ou on peut évoquer la théorie de la « minimalité » d'Albert Piette (Piette, 2010) : Une partie des désaccords n'est pas traitée, car ils n'apparaissent pas à la conscience des adolescents. Ces trois approches sont certainement pertinentes selon la situation, nous n'avons pas les moyens de trancher ici.

La suite de l'entretien décline les connaissances apparues suite à l'évocation du thème des apôtres. C'est David qui dirigera l'interaction jusqu'à la fin de l'extrait. Celui-ci affirme « il leur est apparu et il a montré ses trous » (75). Cette affirmation montre une familiarité

partagée par les membres du groupe avec l'épisode biblique. David ne prend en effet pas le temps d'expliciter le référent des déictiques « il » et de « leur », ni de contextualiser cette affirmation, pourtant étrange hors contexte. On peut donc estimer que David pense pouvoir être compris par ses camarades, il admet que l'apparition de Jésus et la monstration de ses plaies font parties de leur système de pertinence. Amélie confirme ainsi l'existence d'un personnage « qui croyait pas » (79). L'évocation de Saint Thomas -qu'elle ne nomme pas, ne se souvenant vraisemblablement pas de son nom- entraîne une interaction entre Noémie, Quentin et Pierre qui se mettent d'accord pour caractériser ce personnage. Noémie le qualifie ainsi « d'aveugle » (84), ce qui est le terme propre à la théologie pour décrire le « doute » de Thomas. Quentin ne semblant pas comprendre cette référence (85) et oblige Noémie à préciser sa pensée (86-88). Cette adaptation progressive des pertinences (on se met d'accord ensemble sur la signification du mot « aveugle ») confirme l'importance de la construction collective de la connaissance.

Nous venons d'analyser un extrait d'entretien en décomposant les interactions pour décrypter les phénomènes à l'œuvre dans la construction collective de connaissance. Dans l'interaction, la connaissance activée n'est pas la somme de toutes les connaissances individuelles. Lorsqu'un thème apparaît –ici la Pentecôte-, chaque individu l'interprète selon les structures de pertinence qui lui sont propres. On peut supposer que si l'entretien avait été réalisé en face à face, l'individu se serait contenté de se référer à ses propres structures de pertinence. Dans l'interaction au contraire plusieurs structures de pertinence divergentes se rencontrent, de cette rencontre peuvent naître de nouvelles connaissances, de nouvelles pertinences. En tant qu'expérience, l'interaction est un lieu privilégié de création de connaissances.

Plus encore, nous pouvons constater que cette étude d'un extrait relativement court permet de faire émerger les mêmes catégories pertinentes que l'analyse par codage dans la *grounded Theory*. Le second degré, la confessionnalité des connaissances, l'importance de la vie quotidienne, les confusions, la réflexivité. L'analyse ethnométhodologique paraît donc constituer un adjuvant intéressant à la *Grounded Theory* pour confirmer les catégories, propriétés et dimensions émergeant de l'analyse. Nous pouvons pour conclure distinguer plusieurs spécificités des connaissances émergentes dans l'interaction :

- *L'historicité* : L'interaction s'inscrit dans un double contexte. Le premier, large, reprend l'ensemble des connaissances que les participants partagent les uns sur les

autres au moment de l'interaction. Cette connaissance permet à chacun de co-définir l'interaction sur des bases communes. Ce qu'Alfred Schütz nomme la « réciprocité des perspectives » trouve dans l'interaction face à face sa réalisation idéaltypique (Céfaï, 1998, p. 107). Dans l'extrait étudié, les adolescents se savent partager un univers de signification commune qui facilite la congruence des systèmes de pertinence. (Schütz, Luckmann, [1975], 2003, p. 99). Le second contexte se construit *in situ* durant l'interaction. L'historicité de l'interaction explique que les individus évoluent au cours de l'interaction. Ils recomposent ainsi leurs connaissances et systèmes de pertinence selon ce qu'ils entendent, perçoivent durant l'interaction. Cela forme un stock « situé » de connaissances, exclusivement partagé, le temps de l'interaction, par les participants.

- *Les pertinences thématiques et interprétatives*[310] : Ce qu'Alfred Schütz nomme « pertinences thématiques » et « interprétatives » s'illustre au cours de l'interaction. Les pertinences thématiques permettent de donner un cadre à la connaissance. Ainsi, dans l'extrait, les adolescents ayant déjà entendu parler de la Pentecôte dans un milieu confessionnel inscrivent ce thème dans ce domaine. Ce processus réduit l'ensemble des possibilités d'interprétation en se concentrant sur une partie d'entre elles. Les pertinences interprétatives sont donc intimement reliées aux pertinences thématiques. Autrement dit, le choix du thème impacte le choix de l'interprétation.

- *La réflexivité* : Comme l'explique Philippe Amiel, « la notion de réflexivité renvoie au fait que notre sens de l'ordre des choses est le résultat d'un processus de conversation : il est créé en parlant. » (Amiel, [2002] 2010, p. 23). La connaissance n'est pas une chose figée, mais un élément dynamique activé, négocié, réfuté dans l'interaction. Au long de l'entretien les adolescents tendent à construire ensemble une connaissance qu'ils considèrent comme « vraie » à l'aide de connaissances antérieures. Celles-ci ne sont néanmoins pas statiques : l'avent, l'assomption, les cinquante jours de Marie dans le désert sont par exemple abandonnés au profit d'autres connaissances considérées comme plus adaptées à la situation.

[310] La notion de cadrage goffmanien aurait ici toute sa place. D'ailleurs, à l'aide du concept de écadrage thématiqueé, certains chercheurs américains analysent la fonction de la conversation au sein du groupe de pairs. Ils définissent la notion de "cadrage thématique" en des termes proches de Goffman. « La perception de l'interactant de « ce dont il s'agit » [*aboutness*] : le thème général de la conversation, les entités sémantiquement congruentes qui déterminent ensemble l'univers conversationnel du discours » (Blum-Kulka et al., 2004, p. 311). Nous nous référons toutefois à la théorie schützienne pour éviter de trop diversifier les apports théoriques.

- *La rationalité* : Dans la continuité du concept de réflexivité, la rationalité est à l'œuvre dans l'ensemble de l'extrait. Par rationalité, je n'entends pas la rationalité scientifique, mais la rationalité de la vie quotidienne telle qu'elle a pu être théorisée par Schütz[311] puis Garfinkel. Ce dernier isole plusieurs conduites rationnelles que nous avons retrouvées dans l'entretien (Garfinkel, [1974] 2008, p. 403-408). *catégoriser et comparer* : les adolescents comparent leurs connaissances et adaptent leur discours en fonction de celles des autres ; *l'erreur tolérable* : les adolescents acceptent une certaine marge d'erreur sémantique. Par exemple, le néologisme *résurectionner* (18) ne semble pas poser de problème. Par contre, la discussion sur le terme « aveugle » (84-88) montre que la polysémie du mot pose problème et son emploi nécessite une discussion avant d'être accepté ; *l'analyse d'alternatives et de conséquences :* tout au long de l'entretien, les adolescents créent un cadre qui se resserre en fonction des connaissances qui ont été validées ou invalidées. Les adolescents tirent les conséquences de ces discussions en changeant ou en approfondissant un thème selon la situation.

Pour conclure, le groupe de pairs est donc bien un élément central dans la constitution du stock de connaissance en général et du stock de connaissance sur les religions en particulier. Son inscription dans la routine de la vie quotidienne explique certainement le peu de références à son encontre trouvés dans les entretiens. Néanmoins l'étude de la construction collective de la connaissance, montre que ce phénomène fait du groupe de pairs un élément à part entière de la culture religieuse de l'adolescent. J'ai pu constater qu'il n'est jamais mis en avant par les pédagogues, sociologues, théologiens, spécialistes de la culture religieuse, il paraît pourtant évident que la discussion entre pairs permet de faire d'un thème marginal, un thème routinier. S'appuyer sur la vie quotidienne des adolescents pour parler du fait religieux semble donc être une piste permettant de sortir de l'aporie de la sur-historicisation de celui-ci à l'école. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion de ce travail. Dans l'extrait que nous avons étudié, les adolescents n'ont pas eu besoin de se référer à la situation de pluralité

[311] Dans « Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine » (Schütz, [1971] 2008, p. 7-63), Alfred Schütz s'appuie sur la notion husserlienne de *Lebenswelt* pour distinguer rationalité scientifique et rationalité « de l'expérience courante » (*Ibid*., p. 35). Dans le premier cas, le chercheur en science sociale « n'organise pas ce monde en niveaux organisés autour de lui pris comme centre. » (*Ibid.*, p. 49). La distinction entre la rationalité scientifique et la rationalité de la vie quotidienne est finalement réduite à la portion congrue, c'est ce que Garfinkel résume dans un tableau synoptique distinguant les rationalités de la vie quotidienne et les rationalités scientifiques (Garfinkel [1974] 2007, p. 412-413).

religieuse, j'aurais pu prendre d'autres exemples de construction collective de la connaissance dans lesquelles les connaissances créées par le groupe de pairs s'appuyaient sur cette pluralité. C'est ce que nous avions analysé dans les chapitres sur l'islam et sur le judaïsme dans lesquelles l'environnement pluri-religieux constituait une source importante de connaissance.

2.2.3. Les sources de connaissances, multiplicité et compartimentation

Nous pouvons conclure plus généralement sur la question des sources de connaissances en affirmant leur démultiplication et leur compartimentation. Les sources traditionnelles de connaissance que sont l'école, le catéchisme et la famille sont toujours pertinentes, tant thématiquement qu'interprétativement, mais elles fournissent un savoir souvent déconnecté de la réalité quotidienne des adolescents. Cette réalité se reflète bien plus dans les sources informelles de connaissance. Le groupe de pairs et l'environnement pluri-religieux sont en effet des environnements *affordants* pour l'acquisition de connaissances sur les religions. Ils constituent en eux même des situations dans lesquelles les religions sont thématisées et interprétées. Ces connaissances routinières sont souvent les seules ressources permettant de rendre la pluralité religieuse signifiante. Les médias fournissent quant à eux une masse désordonnée de connaissance qui rendent la religion thématiquement pertinente mais qui ne permettent pas de la structurer interprétativement. On a constaté que les sources traditionnelles de connaissance peinent à combler cet absence de sens. C'est pourquoi l'analyse des données amène à théoriser le phénomène de compartimentation des connaissances sur les religions

Les adolescents construisent un stock de connaissance dans lequel les connaissances sédimentées par le biais de chaque source restent imperméables les unes aux autres. Pour être plus exact, une même connaissance, le ramadan par exemple, sera structuré par des pertinences thématiques potentiellement issues de plusieurs sources de connaissance. Dans le cas du ramadan, il peut s'agir d'un côté de l'enseignement scolaire dans lequel il est généralement abordé dans le cadre des « cinq piliers de l'islam » et de l'autre du groupe de pairs dans lequel il constitue une période privilégiée d'intérêt pour le religieux. Ces deux sources de connaissance sont évoqués par les adolescents en tant qu'elles structurent thématiquement la connaissance « ramadan ». On entend par exemple typiquement dans les entretiens « oui, j'ai déjà entendu parler du ramadan en cours d'histoire et j'en ai déjà parlé avec mon ami Mohamed ».

C'est au niveau des pertinences thématiques qu'apparaît une forme d'étanchéité entre les sources de connaissance. Pour reprendre l'exemple du ramadan, la connaissance sédimentée dans le cadre scolaire et la connaissance sédimentée dans le groupe de pairs ne sont pas structurés à partir des mêmes pertinences interprétatives. Ainsi, une connaissance acquise au sein du groupe de pairs est avant tout contextualisée et ne fait pas l'objet de généralisation. Les adolescents ne parlent pas tant du « ramadan dans l'islam » que du « ramadan dans la vie quotidienne » comme le montre les deux exemples suivants :

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Vous n'avez jamais eu de discussion sur la religion ? Avec votre copine musulmane par exemple ?
Magalie : Ben si parfois on discute quand elle faisait ramadan elle nous expliquait et tout

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. :Tu trouves qu'il y a beaucoup de religion en France ?
Guillaume : Moi je mange des bricks au ramadan
Amel : Vous savez c'est quoi ?
B.M. : Ouais les feuilles de brick !
Amel: Ouais si vous étiez venu ici à ramadan on en a mangé tout le temps !

Dans le cas d'une connaissance scolaire, la pertinence interprétative qui structure la connaissance se situe en dehors de la vie quotidienne et possède une dimension généralisante :

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

Jenny : Pour le jeûne, c'est du lever au coucher du soleil
B.M. : Ah ! le ramadan
Alice : Ouais
Jenny : Oui c'est le mois de jeûne… Pour le Ramadan on jeûne, c'est un don du corps qui purifie l'esprit [*das ist ein Giftung der Körper das reinigt des Geistes]*.

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Est-ce que vous pouvez me donner la signification des fêtes et évènements suivants ? La première c'est l'Aïd-El-Kébir
Chloé : C'est à la fin du ramadan, le fait qu'ils ne puissent plus manger...Et donc ils tuent le mouton et ils festoient
Valentine : Ils mangent le mouton, ils ne font pas que le tuer
Morgane : Ils font la fête
B.M. : Et pourquoi ils tuent un mouton ?
Valentine : C'est pas leur Dieu qui avait dit au roi qu'il devait égorger son fils ? Et finalement il a égorgé un mouton au dernier moment ?
Chloé : Ah c'est à cause d'Abraham ! Non, pour eux c'est pas Isaac mais c'est Ismaël ! Dieu lui avait dit de sacrifier son fils et au dernier moment il y a un ange qui a arrêté la main de Abraham et il a vu un bélier attaché à un buisson alors il a pu...

Les quatre extraits d'entretiens présentent la différence de structuration des connaissances acquises à l'école et celles acquises dans la vie quotidienne. La connaissance acquise à l'école replace le ramadan dans son sens religieux et mythique, le vocabulaire n'est par conséquent pas routinisé comme le fait apparaître par exemple l'expression « un don du corps qui purifie l'esprit » proposé par Jenny pour qualifier le ramadan. Ce type

d'interprétation n'inscrit pas les connaissances sur le « ramadan » dans la vie quotidienne. La connaissance issue du groupe de pairs quant à elle insiste sur le « moment » d'acquisition de cette connaissance. Elle est par conséquent beaucoup plus contextuelle, on affirme « avoir manger des bricks à Ramadan » ou en « parler » avec une amie musulmane, mais on peine à dire quelque chose de général sur la signification du ramadan pour les musulmans en général. Cette différence de pertinence interprétative entraîne une imperméabilité des connaissances entre elles. Même les adolescents qui évoquent plusieurs sources de connaissance, l'école et le groupe de pairs par exemple, ont du mal à concilier ces deux interprétations, l'une générale et l'autre contextuelle. On peut à ce sujet parler de « compartimentation » des connaissances. Les structures de pertinence qui organisent le stock de connaissance sur les religions séparent les connaissances acquises à l'école des connaissances acquises dans les médias ou dans la rue. Lors de la sédimentation de l'expérience à l'origine de la connaissance – une leçon d'histoire sur le judaïsme ou la rencontre fortuite avec un juif orthodoxe dans la rue par exemple – la nouvelle connaissance ne communiquent pas avec celle déjà en place. L'exemple du judaïsme est à cet égard éclairant, l'adolescent aura du mal a mettre en lien ce qu'il a appris sur les hébreux à l'école avec le juif qu'il croise au coin d'une rue. On pourrait reprendre le fameux tableau de Salvador Dali pour illustrer ce phénomène :

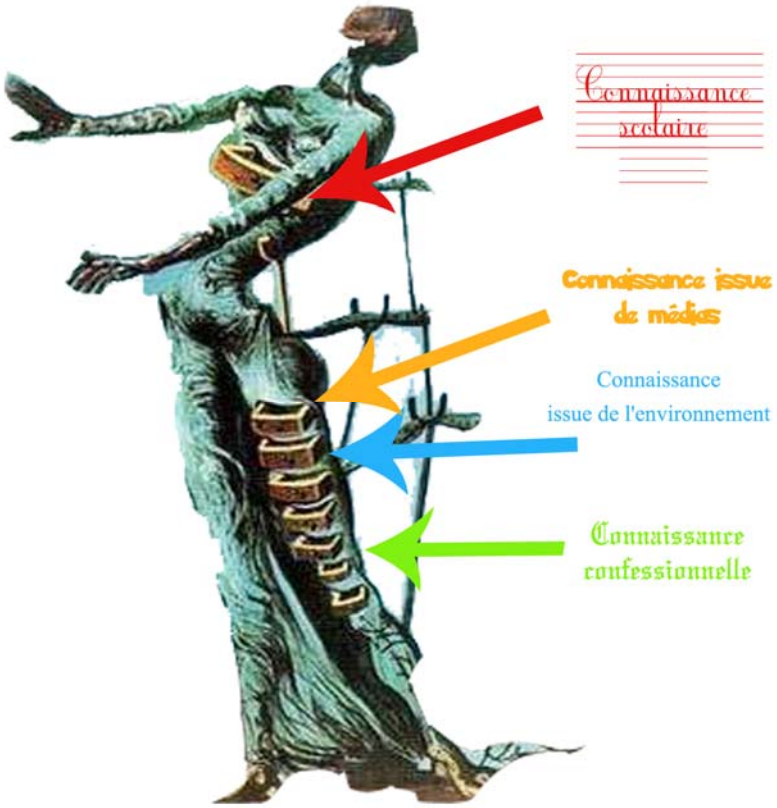


Figure n°35 : Représentation graphique de la compartimentation des connaissances sur les religions à partir de l'œuvre La Girafe en feu de Salvador Dali (1936)

La question des sources soulève pour terminer une question importante que nous allons chercher à résoudre à présent, existe-t-il une variable sociographique qui explique le choix d'une source de connaissance sur les religions plutôt qu'une autre ?

3. Source de connaissance, genre et milieu social

Le genre et le milieu social sont des variables explicatives de nombreux phénomènes sociaux. Nous allons nous interroger à présent sur l'impact de ces facteurs sur les sources de connaissance sur les religions. D'un point de vue quantitatif, ces variables n'expliquent pas les sources de connaissance mobilisées. Ce n'est que par l'analyse des données qualitatives qu'émergent certaines régularités faisant du genre et du milieu social des caractéristiques relativement pertinentes du stock de connaissance sur les religions.

3.1. Le genre

Les sociologues de la jeunesse et des pratiques culturelles sont unanimes pour affirmer l'importance du genre dans les pratiques culturelles. Sylvie Octobre explique par exemple :

> « Les effets de genre interviennent à trois niveaux dans la catégorisation sociale des pratiques (est féminin ce qui est majoritairement investi par les filles, et masculin ce qui l'est par les garçons), au niveau de la répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille (qui de la mère ou du père intervient et sur quels registres ?), enfin, au niveau des stéréotypes véhiculés par cette éducation. Les contraintes liées au sexe sont ainsi inscrites tout à la fois dans les objets, leurs usages et normes d'usage. » (Octobre, 2006, p. 156)

Si le genre discrimine les pratiques culturelles des adolescents, on peut imaginer qu'il discrimine aussi les sources de connaissance pertinente sur les religions. L'enquête quantitative ne confirme toutefois que partiellement cette hypothèse :

	masculin	**Féminin**	Total
Médias	45,9%	54,1%	100,0%
École	48,6%	51,4%	100,0%
Famille	51,4%	48,6%	100,0%
Sources confessionnelles	46,9%	53,1%	100,0%
Amis	**41,7%**	**58,3%**	100,0%
Total	47,9%	52,1%	100,0%

Tableau n°34 : Sources de connaissance sur les religions selon le sexe de l'individu (Chi2=1,71 ; ddl=4 ; p=0,791 : peu significatif).

Le tableau ci-dessus ne permet pas de valider la corrélation entre le sexe et les sources de connaissance. La seule différence statistiquement valide concerne la ressource « les amis ». On peut supposer ici que le rôle du groupe de pairs dans la vie quotidienne des jeunes filles diffère de celui des garçons. Là où les garçons de 14-15 ans entretiennent un rapport avant tout ludique au groupe de pairs (on joue ensemble plus qu'on ne discute), les filles font du groupe de pairs le lieu par excellence de l'échange. C'est ce que confirme par exemple l'article récent de Dominique Pasquier sur *La culture sentimentale* des adolescents :

> « Dans la sociabilité masculine, c'est [les jeux vidéo] au contraire une pratique fortement valorisée : les meilleurs joueurs jouissent d'un grand prestige, ils sont souvent sollicités et participent à des réseaux larges d'amateurs des mêmes jeux. On pourrait donc y voir une sorte d'équivalent des formes de sociabilité féminines qui se développent autour des séries de télévision, surtout chez les fans. Mais la façon dont les joueurs eux-mêmes décrivent leur manière d'être ensemble est bien différente. Tout est centré sur la pratique : lorsqu'on joue, on joue, on ne parle pas d'autre chose que du jeu, et surtout pas de soi » (Pasquier, 2010, p. 96-97).

On peut dès lors supposer que la religion est effectivement un thème qui apparaît plus souvent dans les discussions entre filles qu'entre garçons, cette constatation ne ressort pas clairement de l'enquête qualitative. Filles comme garçons abordent rarement le sujet de la religion dans le groupe de pairs[312].

De manière générale, l'enquête qualitative confirme cette faible différence dans l'activation de sources de connaissance par les filles et les garçons[313]. Ainsi, malgré les affirmations réitérées de nombreux sociologues sur l'importance du genre dans la consommation culturelle, je ne peux, à l'aide de mes données, corroborer cette affirmation de Sylvie Octobre sur la culture genrée des adolescents:

> « Culture de filles et culture de garçons s'opposent en termes de choix d'objets culturels (les garçons étant mieux dotés en jeux vidéo et les filles en matériel audio), mais surtout en termes de consommation ou de pratique : les filles sont plus impliquées dans les consommations culturelles, notamment les plus savantes (pratiques amateurs, fréquentation des bibliothèques). Cette observation prolonge et accentue les tendances à la féminisation des pratiques culturelles relevées chez les adultes et accrédite

[312] Plusieurs recherches confirment la différence entre les groupes de pairs féminin et masculin. La féminisation de l'utilisation du téléphone a été par exemple mise en exergue par Josiane Jouët et Dominique Pasquier dans *La culture de l'écran* (Jouët, Pasquier, 1999, p. 43). Le téléphone est l'instrument privilégié pour rester en contact avec le groupe de pairs.

[313] Cette affirmation a pu être établie par l'étude des corrélations entre les codes « sources de connaissance » et « homme » et entre les codes « sources de connaissance » et « femme ». Rappelons qu'à chaque prise de parole d'un garçon, j'ai codé « homme » et à chaque prise de parole d'une fille, j'ai codé « femme ».

l'hypothèse d'un maintien des pratiques savantes, tendanciellement en baisse de génération en génération, grâce aux publics féminins. Ainsi la lecture est-elle une activité en baisse dans les jeunes générations, baisse à laquelle les filles résistent mieux que les garçons » (Octobre, 2009, p. 5)

Pour être plus précis, on peut tout de même constater que deux sources de connaissance sont effectivement sensibles à la variable du genre. Il s'agit sans surprise de certaines productions télévisuelles et des jeux vidéo.

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

[Sur la religion grecque antique]
B.M. : et vous, vous auriez pu répondre ?
Valentine : Ouais facilement, j'aurais pu dire une quinzaine de dieux au moins
Chloé : Parce que mon tonton il aime bien tout ce qui est mythologique, les histoires
Valentine: Parce que j'ai lu Bernard Werber
[...]
B.M. : Et alors pourquoi ça vous intéresse vachement les dieux et tout ?
Morgane : Moi je trouve ça bien
B.M. : Pourquoi ?
Morgane: C'est des belles histoires
Christopher : La mythologie dans les jeux...
Chloé : Ouais, enfin belle, c'est un peu lugubre parfois
Valentine: Ouais moi j'aime bien la mythologie, car au moins ils sont plus humains, il y a des incestes, de la tromperie... Des meurtres
B.M. : Mais tu préfères la mythologie à quoi ?
Valentine: Mais au moins il y a un peu d'action c'est pas comme le paradis tout ça... Ils se trompent entre eux... Par exemple Zeus il change de forme pour tromper sa femme... Chronos il avale ses enfants pour ne pas avoir de problème... Il y a que des conneries comme ça (rire léger)
Manon : C'est sympa...
Christopher: ouais et puis dans les jeux...
B.M. : Quels jeux ?
Christopher: Age of mythologie
B.M. : Et ça t'aime bien ?
Christopher: ouais j'ai déjà fini le jeu
B.M. : et ça c'est un jeu où tu peux jouer les dieux...
Christopher: Ouais

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Pouvez-vous me citer trois noms de dieux égyptiens ?
Grégory et Najim : C'est trop facile monsieur !
Mahad : C'est dans Yu-Gi-Oh nan ?
Grégory: Zeus nan je rigole... Je rigole monsieur (rire) Alors il y a Isis, Osiris et... Isis
Najim : Apollon
Grégory: Rê ou Râ... Rê Râ Osiris... Voilà
[...]
B.M. : Est-ce que vous vous souvenez d'une histoire avec ces personnages
Mahad: Ouais il y en avait plein ! Il y avait l'autre… Papyrus c'était le dessin animé
Grégory: Quand j'étais petit Spirou et Fantasio en Égypte
Mahad: Nan c'est vrai il y a un truc ça s'appelle Papyrus en plus c'est sur l'Égypte
Najim: Imhotep
B.M. : Ouais Imhotep c'est quoi ?
Najim: C'est dans le Prince d'Égypte
Grégory: Imhotep c'est dans le retour de la Momie (rire)
Mahad : (Il imite la Momie) Imhotep ! J'étais claqué avec les chiens

[Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi urbaine, recrutement mixte]

[Sur la religion grecque antique]
B.M. : Quoi ? Quels jeux vidéo ?
Cassandra : Hercule !
Philipp: Age of Mythology !
Karina : exactement !
B.M. : Tu aimes jouer à Age of mythology ?

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

[Sur la religion grecque antique]
Sidonie : Ah ! J'avais un jeu avant
B.M. : un jeu ?
Sidonie: Ouais un jeu où tu dois construire des cités grecques et t'as des dieux qui viennent de temps en temps... Je me

Philipp : Oui B.M. : Pas toi ? Christine : J'ai pas d'ordi personnel Cassandra : Moi je préfère discuter Karina : chater Cassandra: c'est ça !	souviens plus...mais par exemple tu construis plein de vin et tu construis un sanctuaire de la déesse je sais pas qui et elle vient des fois et elle lance des bénédictions sur ta cité

L'ensemble des extraits d'entretien ci-dessus a pour contexte thématique les religions antiques. J'ai effectivement constaté dans mes données une adéquation entre la référence à l'antiquité grecque et égyptienne dans les médias destinés aux enfants et adolescents et le genre masculin. Il ne s'agit pas d'affirmer une forme d'homologie entre les symboles et mythes antiques et la culture des jeunes garçons, ce qui contredirait l'intérêt évident pour les religions antiques d'un certain nombre de jeunes filles (Valentine en est un parfait exemple). Néanmoins, dans certaines productions médiatiques visant un public de jeunes garçons, la référence aux religions antiques est récurrente. Que ce soit l'Égypte (*Yu-Gi-Oh, Papyrus, Age of Mythologie*) ou la Grèce (*Ulysse 31*, *God of War*, *Titan Quest*, *Age of Mythologie*, *Zeus le maître de l'Olympe, Tomb-Raider)*[314], le stock de symboles et de mythologies qu'elles constituent est une source inépuisable d'inspiration. Ces productions médiatiques obéissent aux mêmes logiques que les jouets : « Il n'y a pas renforcement de la différence fille/garçon du fait du marketing, mais médiatisation. Cette différence non seulement se trouve dans l'objet, mais dans son environnement : publicité, dessin animé, catalogue, emballage, ce qui en renforce la visibilité à travers l'utilisation de codes de façon agressive comme le rose ou le monstrueux » (Brougère, 1999, p. 206). Le genre privilégié par ces productions semble donc être le masculin. On pourrait admettre une certaine proximité entre la culture des garçons en partie basée sur la puissance, la domination, l'accumulation de ressources et la dimension technique avec ces productions médiatiques mettant en avant les mêmes principes. C'est ce que confirment Josiane Jouët et Dominique Pasquier :

> « Elles [les filles] sont moins subjuguées par la dimension technique des jeux vidéo qui s'écarte de l'acculturation des filles. En effet dès la jeune enfance les garçons reçoivent des jouets qui comportent une manipulation de type technique (trains électriques, robots, Transformers...) alors que ceux des filles se cantonnent désespérément à la reproduction des attributs traditionnels de la féminité. Les jeux vidéo constituent souvent pour les filles la première initiation technique, l'entrée dans un univers où elles expriment leur plaisir, mais aussi leur réticence, voire leur crainte d'être happées par l'écran. » (Jouët, Pasquier, 1999, p. 46).

[314] Je rappelle que l'ensemble des productions médiatiques fait l'objet d'une liste exhaustive en annexe (annexe n°8)

Ci-dessus, l'extrait de la *Gesamtschule* Orange confirme cette interprétation, là où Philipp évoque le jeu vidéo, ses camarades de sexe féminin affirment préférer le *chat* ou la discussion. Il ne faut toutefois pas en conclure à l'absence de pertinence du jeu vidéo chez les filles, Sidonie explique par exemple dans le dernier extrait son intérêt pour un jeu vidéo prenant l'antiquité pour cadre. De manière générale on peut simplement constater que les productions se servant de l'imaginaire de l'antiquité s'adressent en majorité à un public de garçons, cela explique certainement les raisons de l'intérêt pour les religions antiques chez un public majoritairement masculin. Nous reviendrons sur les religions antiques dans la dernière partie de ce travail.

Pour conclure sur la question du genre, je me dois d'affirmer la faible pertinence de mes données à ce sujet. Le genre n'influence que partiellement les sources de connaissance servant à la construction d'un stock de connaissance sur les religions. Faut-il admettre une spécificité de la religion ? Il est possible que l'intérêt somme toute limité porté à la question du religieux tant par les filles que par les garçons explique le faible impact du genre sur le choix de source de connaissance. Il est néanmoins possible qu'une enquête complémentaire, ciblée sur la question du genre aboutisse à une conclusion différente.

3.2. Le milieu social

En 1966 paraît l'ouvrage posthume de Gurvitch *Les cadres sociaux de la connaissance* (Gurvitch, 1966). Dans cet ouvrage programmatique, Gurvitch cherche à décrire les « systèmes cognitifs » qui organisent les sociétés. Pour ce faire, il met au point une typologie des genres et formes de la connaissance qu'il applique ensuite à divers objets sociaux dont celui des classes sociales. Il affirme avec nuance :

> « Nous voudrions, par ailleurs, souligner qu'en prenant les classes sociales comme cadres sociaux de la connaissance, nous nous rendons parfaitement compte que les systèmes cognitifs que nous y découvrirons seront souvent plutôt implicites et spontanés qu'explicites et élaborés. La corrélation entre les classes sociales et le savoir se complique donc du fait qu'elle n'est pas toujours directe, mais parfois indirecte, ce qui ne diminue en rien l'intérêt du problème. » (Gurvitch, 1966, p. 97)

Le programme de recherche initié par Gurvitch est certainement le premier qui relie aussi clairement la sociologie de la connaissance à la question des classes sociales. Je me distancierai de l'approche marxienne et macrosociologique de l'auteur en préférant le concept

de milieu social à celui de classe qu'il développe[315]. Il n'en reste pas moins que je lui dois d'avoir questionné le lien entre un groupe d'individu et les connaissances qu'il développe. En ce sens, nous nous demanderons, s'il existe une corrélation entre les sources de connaissance mobilisées par les adolescents et leur milieu social ?

Pour traiter de la question du milieu social, deux niveaux d'analyse peuvent être déployés. Un niveau large classifie chaque entretien selon le milieu social du collège. Pour ce faire, j'ai pris en compte les catégories socioprofessionnelles des parents et le quartier dans lequel le collège est implanté. Cette opération nécessite une certaine généralisation et « gomme » les diversités d'origine de chaque adolescent. C'est pourquoi j'ai aussi pu faire appel à un second niveau d'analyse, individuel, dans lequel seul le CSP des parents de chaque adolescent était pris en compte. J'ai ainsi effectué une recherche à partir du logiciel *Atlas t.i.* en attribuant à chaque entretien une *famille*, milieu favorisé, milieu populaire ou classe moyenne[316]. À partir de ce travail, plusieurs constats peuvent être effectués.

3.2.1. Des sources socialement peu différenciées

Je ne constate que peu de différences sur le type de sources activées quant à l'origine sociale des adolescents. Ainsi, qu'ils soient issus d'un milieu social favorisé ou populaire, les jeux vidéo, la télévision, le catéchisme, l'école sont évoqués dans les mêmes proportions. Les données de l'enquête quantitative sont très claires à ce sujet.

	milieu populaire	classe moyenne	milieu favorisé	Moyenne
Médias	20,5%	23,5%	25,4%	22,8%
École	28,1%	24,9%	29,5%	27,2%
Famille	24,3%	28,6%	26,2%	26,4%
Sources confessionnelles	17,6%	15,0%	9,8%	14,9%
Amis	9,5%	8,0%	9,0%	8,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau n°35 : Tri croisé entre les sources de connaissance et le milieu social (Chi2=5,83 ; ddl=8 ; p=0,667 : peu significatif).

Ce tableau montre bien la faiblesse explicative de la variable « milieu social » sur les sources de connaissance. La seule donnée étonnante est le faible pourcentage des sources

[315] Rappelons que pour exprimer le milieu social de chaque adolescent, je me suis appuyé sur les CSP des parents. Ont été catégorisé en tant que « milieu populaire », les ouvriers, certains employés et les petits artisans et commerçants ; ont été catégorisé en tant que « classe moyenne », les professions intermédiaires et certains employés ; ont été catégorisé en tant que « milieu favorisé », les cadres et professions intellectuelles supérieures et les chefs d'entreprise.

[316] Dans Atlas t.i. une famille est une catégorie qui n'est pas issue de l'interprétation des données, mais d'une assignation extérieure. Comme exemple de familles, on peut citer le sexe, le pays, la région, l'âge.

confessionnelles dans le milieu favorisé. Cela s'explique aisément par l'origine géographique de ces jeunes. Dans mon échantillon en effet, les jeunes de milieu favorisé sont issus en majorité des grandes métropoles que sont Berlin et Paris. Dans ces métropoles le taux de jeunes catéchisés est plus faible (en particulier à Berlin). D'autre part, on peut imaginer que le phénomène de popularisation du religieux atteint en premier lieu les jeunes de milieu urbain. Ce phénomène relativise les sources traditionnelles de connaissance, cela expliquerait la faible pertinence des sources confessionnelles dans les milieux favorisés. Le type de connaissance activé par les adolescents n'est donc pas discriminé par le milieu social. Nous pouvons néanmoins nuancer cette affirmation en affirmant qu'il existe bien des sources de connaissance discriminées par le milieu social. Ces sources n'ayant pas été traitées dans l'analyse quantitative, elles ne ressortent que de l'analyse des entretiens. Il s'agit des musées et des voyages[317] :

[Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé] [À propos des dieux égyptiens] B.M. : C'est pas des souvenirs de jeux vidéo ou de films... Alexandre : Aussi les films dès fois ils passent des documentaires Maureen : Le Louvre aussi Karine : Ah ouais ils sont en train de faire une expo en plus Maureen : C'est ma référence... Le Louvre c'est mon QG	[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte] Alexis : Mes parents ils sont fous de l'Inde et ils m'y ont emmené. D'ailleurs ils y vont lundi
[Brandenburg, Gesamtschule Potsdam, zone urbaine, milieu favorisé] Léa : Je connais des trucs sur l'islam parce que j'étais à Aman…Là bas ils sont tous…islamistes	[Bade-Württemberg, Gymnasium Baden, Zone rurale, classe moyenne] B.M. : Ok, qu'est ce qu'ils font les orthodoxes ? (silence, rire géné) Aucune idée ? Et vous vous savez ? Konstantin : Ils ont des papiers avec des vœux qu'ils jettent ensuite dans une boîte… C'était en Grèce B.M. : mmh tu l'as vu toi-même c'est ça ? Konstantin : oui

[317] Dans un premier temps, j'ai voulu ajouter les documentaires télévisuels aux musées et voyages. Ceux-ci sont largement présents dans les entretiens. Il s'avère qu'ils ne sont pas discriminés par le milieu social. De nombreux adolescents de milieu populaire affirment regarder régulièrement des documentaires dont certains traitent du religieux. Peut-être faudrait-il différencier les chaînes de télévision sur lesquelles ces documentaires sont diffusés ? La dernière enquête sur les pratiques culturelles des Français confirme en effet l'impact du milieu social sur la chaîne regardée. 10 % des ouvriers regardent principalement *Arte contre* 30 % des cadres et professions intellectuelles supérieures (pour TF1 il s'agit de 56 % d'ouvriers pour 29 % de cadres). On retrouve l'ensemble des données en ligne : http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap3.php, consulté le 25/11/2010. Cette enquête a été réalisée entre novembre 2007 et février 2008 auprès de 5004 personnes.

Les élèves faisant référence aux musées ou aux voyages dans les entretiens sont issus de famille de classe moyenne ou favorisée. Comparé aux enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, cela n'a rien d'étonnant. Toutes les données sont à cet égard congruentes : parmi les personnes affirmant n'avoir jamais été au musée de leur vie, on trouve 6 % de cadres et 35 % d'ouvriers[318]. Concernant les voyages, on peut supposer qu'il s'agit d'une discrimination par l'argent, le pouvoir économique des familles de milieu populaire ne leur permettant pas d'entreprendre des « voyages » à but culturel. Lorsque le voyage est évoqué par les élèves de milieu populaire, il s'agit soit d'un voyage hypothétique : « si je pars en voyage, ça serait bien de connaître des choses sur la religion » ou d'un retour des jeunes musulmans au « bled ». Il ne s'agit pas de voyages à but culturel. Visiter un musée et visiter un pays n'a pas le même impact sur le stock de connaissance. Á la lecture des entretiens, il semble que si le musée transmet une connaissance de type « patrimonial », les voyages permettent aux jeunes de se confronter à une réalité « extraordinaire ». Cette expérience du voyage engendre un décentrement de l'ethnocentrisme de la vie quotidienne qu'une transmission traditionnelle de connaissance ne permet pas. C'est par exemple ce qu'expriment ces jeunes alsaciens de retour d'un voyage scolaire en Angleterre :

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Et en Angleterre qu'est-ce qu'il s'est passé ?
Lucas : Vu que dans les collèges… C'était pas laïc donc on voyait
Olivia : Ouais il y avait tout plein de religions genre les gens qui ont des turbans je sais pas comment ça s'appelle
Lucas: Ouais qui ont des petites fleurs
Olivia: Ouais des petites boules comme ça... Nous on connaissait pas et on a jamais vu... On n'avait jamais vu comme dans la rue il y en a pas ici... Je dirais qu'il y en a plus là bas... Enfin, il y a plus de religions qu'ici
B.M. : Ouais... On dirait... C'est parce qu'on les voit pas ici ou c'est parce qu'en général il y en a plus là bas
Lucas: Nan je pense quand même qu'il y en a plus
Olivia: Parce que si on leur interdit de porter ça ici ils vont partir et ils vont aller là-bas

C'est ainsi en se confrontant à l'altérité de la gestion anglaise de la pluralité religieuse que ces adolescents interrogent leur propre rapport à la laïcité et à la pluralité. Ce type de réflexion plus ou moins approfondi est une marque de l'expérience du voyage. Hormis ces deux sources, mes entretiens ne montrent pas de corrélation entre le milieu social et les sources de connaissance

[318] Nous renvoyons à nouveau au site internet regroupant l'ensemble des résultats de l'enquête sur les pratiques culturelles de 1973 à 2008 : http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap7.php, consulté le 25/10/2010.

3.2.2. L'âge ou le milieu social, question de légitimité

Si la source de connaissances elle-même n'est que faiblement corrélée au milieu social, on peut se demander si la légitimité accordée à ces sources ne diffèrerait pas d'après ce même milieu d'origine. Ainsi, que tous les jeunes regardent les mêmes émissions, jouent aux mêmes jeux vidéo est une chose, qu'ils leurs accordent la même légitimité en est une autre. L'étude des légitimités culturelles fait l'objet d'intenses débats depuis de nombreuses années, afin d'inscrire notre réflexion dans cette continuité sociologique, il nous faut faire un point sur ces débats. C'est Pierre Bourdieu qui dans *La distinction* propose le modèle le plus complet de la légitimité culturelle. En affirmant l'homologie entre l'espace social et les goûts culturels, Bourdieu propose un modèle fort de la légitimité culturelle. Les concepts de capitaux culturel et économique sont déployés afin de décrire l'espace social du goût : « Les espaces des préférences alimentaires, vestimentaires, cosmétiques, s'organisent selon la même structure fondamentale, celle de l'espace social déterminé par le volume et la structure du capital. » (Bourdieu, 1979, p. 230). Depuis les années 2000, ce modèle fortement déterministe est remis en cause par plusieurs sociologues. Bernard Lahire essaye ainsi de théoriser « les variations interindividuelles » dans les goûts culturels entre individus d'un même milieu social (Lahire, 2001). S'appuyant sur la théorie des identités multiples qu'il développe dans *L'homme pluriel* (Lahire, 1998), il préfère parler de « disposition » plutôt que de « détermination » sociale :

> « Ainsi, l'acteur individuel ne met-il pas invariablement, trans-contextuellement en oeuvre le même système de dispositions (ou habitus), mais l'on peut observer des mécanismes plus complexes de mis en veille/mise en action ou d'inhibition/activation de dispositions qui supposent, évidemment, que chaque individu soit porteur d'une pluralité de dispositions et traverse une pluralité de contextes sociaux. » (Lahire, 2001, p. 79-80).

En 2003, Philippe Coulangeon, ne mentionnant pas les propositions de Lahire, développe un modèle mixte de la légitimité culturelle. Le modèle bourdieusien gagnerait selon lui à être complété par le modèle petersonien de l'éclectisme[319]. L'auteur conclut son article en affirmant : « Au total, cet éclectisme éclaire et met en oeuvre les mêmes ressources sociales et culturelles que celles décrites dans *La distinction.* » (Coulangeon, 2003, p. 28).

[319] Richard Peterson a développé à la fin des années 90 la théorie du "bourgeois omnivore". Par là, il décrit le changement du type de distinction développé par les élites bourgeoises. Ces derniers ne se caractériseraient plus par le goût pour la musique "savante" mais par l'éclectisme de leur choix alors que les milieux populaires au contraire seraient "univores". Un article reprenant les principales théories de l'auteur est paru dans la revue *Sociologie et Sociétés* (Peterson, 2004).

C'est néanmoins Hervé Glévarec et Michel Pinet qui remettent en cause le plus directement la théorie de la légitimité culturelle dans un article intitulé « La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements » (Glevarec, Pinet, 2009). La théorie de ces auteurs « débouche sur une disjonction de l'espace des goûts et de l'espace de la reproduction. » (*Ibid*. p. 636). De manière plus approfondie, ils concluent au terme d'un article détaillant les critiques qu'ils adressent à Bourdieu, Lahire et Coulangeon :

> « Le modèle que nous proposons peut conserver l'idée du marché, mais la configuration respective des goûts est telle qu'ils existent aussi sans rapport au marché scolaire. Dit autrement, le goût dominé d'un individu au regard de l'institution scolaire ne l'est plus unilatéralement sur tous les marchés sociaux que fréquente cet individu. Par ailleurs, l'école, pas plus qu'une autre institution, n'incarne un holisme de la culture légitime. [...] Si les goûts des catégories supérieures se sont "popularisés", c'est bien l'éclectisme culturel (au sens d'une connaissance élargie aux biens populaires), si l'on en croit les épreuves du baccalauréat, qui semble être le capital culturel le plus rentable. Les goûts culturels peuvent demeurer socialement différenciés, voire déterminés, sans être pour autant – homologiquement – hiérarchisés. » (Glevarec, Pinet, 2009, p. 636)

Les travaux que nous venons d'aborder prennent comme point de départ les goûts musicaux. L'adaptation des théories de la légitimité au sujet de la culture religieuse pose un problème majeur. Les goûts et dégoûts musicaux et les goût et dégoûts pour une ou plusieurs sources de connaissance sont elles comparables ? Autrement dit existe-t-il une homologie entre « goût esthétique » et « goût cognitif » ? Il y a-t-il commensurabilité entre ce que je préfère esthétiquement et ce que je préfère activer comme sources de connaissance ? Nous postulerons qu'il existe bien une telle homologie, pour la simple raison que les préférences dans les sources de connaissance, tout comme les goûts musicaux, sont influencées par de nombreux facteurs et qu'elles sont catégorisées comme plus ou moins pertinentes par les adolescents eux-mêmes. Parmi les différentes théories décrites ci-dessus, celle de Glévarec et Pinet semble la plus à même de décrire les données récoltées dans ce travail. Ce n'est en effet pas parce que les sources de connaissances considérées comme légitimes dépendent en partie du milieu social, qu'il existe une hiérarchie imposée de ces sources. Étudions donc à présent cette légitimité.

Les adolescents sont avant tout, et cela quel que soit leur milieu social, des omnivores culturels. Ils citent ainsi en moyenne trois sources de connaissance dans l'enquête quantitative et bien plus dans l'enquête qualitative. Les médias, la famille, l'école, les amis et pour plus de la moitié d'entre eux les sources confessionnelles se trouvent ainsi activés par la majorité des

adolescents. On peut donc parler dans le sens de Peterson d'une forme « omnivore » de consommation de sources de connaissance. Les adolescents de milieu favorisé citent par exemple autant la télévision que les adolescents de milieu défavorisé. Bien plus, le milieu social ne semble pas constituer un facteur important dans le processus de légitimation ou de délégitimation. L'exemple des médias est pertinent pour expliquer ce constat. Les entretiens ne montrent pas de différences flagrantes dans la consommation médiatique des adolescents, ni dans la légitimité qu'ils leur accordent[320]. Ainsi, les jeunes de milieu populaire, les jeunes de classe moyenne et les jeunes de milieu favorisé citent les mêmes jeux vidéo, les mêmes émissions de télévision. Il ne faut néanmoins pas en conclure à l'absence de légitimité et d'illégitimité. Cette légitimité ne s'explique toutefois pas tant dans une hiérarchie sociale que dans une hiérarchie d'âge :

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]	[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°2, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
[Á propos de Moïse] B.M. : Mais il n'y en a pas qu'un des films... Il y a *Le Prince d'Égypte* Morgane : Si je l'ai chez moi ! Enfin je l'avais... [s'arrête un court instant, comme si elle se rendait compte qu'elle avait dit une bêtise] Je rigole je l'ai toujours [Á propos des dieux grecs] B.M. : Ouais et *Hercule* ? Vous l'avez vu ? Christopher : ouais je l'ai en cassette (rire de moquerie)	[Á propos des dieux égyptiens] Florent : C'est dans un dessin animé B.M. : Quoi ? Florent: Oui un dessin animé (gêné) B.M. : Oui mais lequel ? Yu Gi oh ? Papyrus ? Walter: ça on aurait pu aussi le dire Yu Gi Oh Florent: Il y a avait un garçon B.M. : C'est pas Papyrus ? Fabio : Si Esteban : Il y connait rien (rire) Fabio: Si ! Florent: (blâmant) Il regarde Kika (chaîne allemande de télévision destinée aux enfants)

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]	[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]
[Suite à l'excellente réponse de Michael sur la différence catholique/protestant] B.M. : Ouais pas mal, tu sais ça d'où ? Mathis : (ironique) Il a appris la Bible pour enfant par coeur ! (rire)	[Sur le bouddhisme] Aurélie : Nan, mais il y avait une émission sur M6 l'année dernière B.M. : Sur le bouddhisme ? Aurélie: Nan c'était « Pékin express », ils ont fait plein de trucs et ils sont arrivés là ou il y a les bouddhistes... (Les autres se moquent d'elle)

[320] Je ferais ici une critique aux enquêtes quantitatives sur les pratiques culturelles. Il faut en effet distinguer consommation réelle et consommation « avouée ». Il n'est pas absurde de supposer que quelle que soit le milieu social les adolescents regardent avec plaisir les émissions de télé-réalité. Dans une enquête quantitative, on peut admettre sans trop de difficultés que les adolescents de milieu favorisé « n'avoueront » pas consommer de telles émissions. Il faut pour avoir accès à la réalité de cette consommation, une certaine proximité avec les jeunes. Je pense que l'entretien ludique peut être une solution pour faciliter l'acquisition de la confiance des adolescents.

Les trois premiers extraits montrent des adolescents de tout milieu social dénigrer une connaissance qu'ils estiment non légitime, car considérée comme issue du monde de l'enfance. Comme l'affirme l'ensemble des auteurs travaillaient sur la légitimité culturelle, l'âge est le premier facteur explicatif des goûts culturels, il en va de même pour la légitimité des connaissances. Avant que d'être une question de milieu, il s'agit d'une question d'âge. *La Bible pour enfant, Donald, Papyrus, Le Prince d'Égypte, Hercule* sont autant de productions catégorisées comme « enfantines » par ces adolescents et rejetées par ce même qualificatif. La question de la légitimité de la connaissance est avant tout une question d'âge. Cela confirme donc les conclusions de la recherche de Glévarec et Pinet sur les goûts musicaux : « L'âge et la génération, que la discipline sociologique n'a guère l'habitude de placer en avant, apparaissent dorénavant au premier plan des variables structurantes de l'analyse statistique des préférences en matière de musique » (Glévarec, Pinet, 2009, p. 601). Peut-être existe-t-il bien toutefois une différence entre milieux sociaux que mes données ne me permettent pas d'appréhender. Les deux extraits de l'entretien dans le collège Kandinsky, collège strasbourgeois favorisé, m'incitent ainsi à la prudence :

[Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Et vous êtes pas de la génération Yu-Gi-Oh vous ?
Alexandre : nan
Karine: nan
Claire : C'est les mauvais mangas Yu-Gi-Oh.. C'est des mangas de série B
B.M. : Oui, mais à sept ans tu ne te poses pas la question, tu joues parce que tout le monde joue... Donc ce n'est pas votre génération
Karine: non
Claire: C'est de la série B !
Maureen : Pokemon
Claire: nan Pokemon nan
Maureen: Enfin moi j'ai des souvenirs que les garçons ils jouaient au Pokemon
Claire: Moi j'adorais les Pokemons
Alexandre: Ah les Pokemons !
B.M. : Tu n'as pas besoin d'avoir honte (je ris)

[Á propos du bouddhisme]
B.M. : Et toi tu aurais répondu quoi ?
Claire: Ben polythéiste puisqu'ils ont plusieurs idoles malgré qu'ils aient Siddhârta en principal
Karine: D'accord (ton moqueur), mais nous on va pas à la bibliothèque
Claire: Mais je vais jamais à la bibliothèque
Maureen: Mais vous pourriez regarder vivement dimanche aussi (rire)
Karine: Ah ? ça le dit à vivement dimanche ?
Claire: je suis allé une fois à la bibliothèque dans toute ma vie !
B.M. : Pourquoi ils en parlent à vivement dimanche ?
Maureen: Nan parce qu'ils se moquent de moi que je le regarde de temps en temps (rire léger) Et j'apprends beaucoup de choses (rire de Alexandre)... Une fois ils avaient invité trois ou quatre personnes de chaque religion et donc ils ont présenté d'abord un peu les religions et...voilà
Claire: [Il y a aussi Shiva
Maureen: Parce qu'en fait la personne qui était invitée, elle était de plusieurs religions
B.M. : c'était qui ?
Maureen: je sais plus moi... J'ai juste retenu qu'il y avait plusieurs religions

Claire, Karine et Maureen sont issues de milieux relativement favorisés, Alexandre de milieu populaire. Dans le premier extrait, les élèves discutent du dessin animé Yu-Gi-Oh qui semble unanimement catégorisé comme « mauvais manga ». Cette catégorisation entre bons et mauvais mangas peut être interprétée comme une évolution de la légitimité au cœur de la consommation culturelle. Le manga est officiellement un « mauvais genre », culturellement illégitime (Baudot, 2009). Il est pourtant investi par l'ensemble des milieux sociaux, on pourrait alors faire l'hypothèse d'une recomposition des hiérarchies culturelles. Il y aurait dès lors une bande dessinée légitime et une bande dessinée illégitime, de la science-fiction légitime et de la science-fiction illégitime[321]… Ceci entraînerait la création d'une nouvelle catégorisation au sein même de ce produit culturel. On rejoint ici ce que Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex expriment dans une recherche comparant des enfants de milieu populaire à des enfants de milieu favorisé : « A l'opération de positionnement, qui déjà distingue l'élève des autres, s'ajoutent des marques discrètes de "distinction", au sens de P. Bourdieu, référence à des savoirs acquis hors de l'école, par ses propres lectures » (Charlot et. al. 1992, p. 98)

Bien évidemment, il est difficile de tirer de telle conclusion d'un extrait isolé d'entretien. Il s'agit ici simplement de montrer que la variable du milieu social peut avoir un impact sur le stock de connaissance mais que les données ne le font apparaître que marginalement. Dans la continuité de ces réflexions, Maureen fait part dans le deuxième extrait des moqueries dont elle est la cible lorsqu'elle avoue regarder *Vivement dimanche*. Lors d'une des émissions, diverses personnalités religieuses avaient été réunies[322]. Le fait même que Maureen doive justifier la légitimité de la consommation de cette émission témoigne d'un problème de légitimité. On peut admettre que dans certains milieux, cette émission de talk-show aux accents populaires n'est pas considérée comme légitime. Mais s'agit-il vraiment d'une légitimité dépendant du milieu social ? Cette illégitimité de V*ivement dimanche* est peut être là aussi une question d'âge. Cette émission peut être perçue comme

[321] Xavier Guilbert montre quant à lui dans un article du *Monde Diplomatique*, paru à l'occasion de l'ouverture du festival d'Angoulême en janvier 2010 (Guibert, 2010), que la Bande dessinée est loin d'être un produit culturel uniquement « populaire ». À l'encontre des préjugés, celui-ci explique : « Loin de ces tenaces et prétendument bienveillants préjugés, la bande dessinée mérite pourtant d'être considérée pour elle-même. Elle compte des albums grand public, mais aussi des œuvres d'auteur ambitieuses et des aventures éditoriales fragiles, qui contribuent largement à sa richesse. Mais elle souffre de l'absence d'une véritable approche critique, qui pourrait remettre en cause cette image facile et réellement asseoir sa légitimité. "Vouloir défendre la bande dessinée japonaise, ou la bande dessinée en général, note Vincent Bernière, journaliste et éditeur, est un combat d'arrière-garde." Certains combats ont la vie dure. Le temps est venu de libérer la bande dessinée de ce mythe du "populaire", et de la traiter comme toute création artistique : riche, diverse et capable de nous surprendre. » (Ibid. p. 27)

[322] Émission animée tous les dimanches sur France 2 par Michel Drucker depuis 1998. Émission familiale lors de laquelle une personnalité répond aux questions « bon enfant » de l'animateur.

une émission réalisée pour les ménagères de plus de cinquante ans, décrédibilisant du même coup les adolescents qui la regardent. Toutefois sans données complémentaires, je laisserai l'interprétation ouverte.

Pour achever ses réflexions sur le milieu social, nous devons affirmer que les données ne permettent de conclure qu'à un impact faible du milieu social sur les sources de connaissances activées sur les religions. Une enquête supplémentaire permettrait certainement de compléter ce point. On peut se poser la question de savoir si cette spécificité des sources de connaissances sur les religions tient de la spécificité de l'objet religieux. Les connaissances sur les religions seraient-elles socialement moins discriminées que d'autres connaissances ? Il est difficile de répondre à cette question, mais on peut admettre que la relative indifférence aux connaissances religieuses et le fait que la religion constitue plus une toile de fond qu'un thème extrêmement pertinent dans la vie quotidienne des adolescents expliquent en partie le peu de poids du milieu social.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons cherché à décrire les sources de connaissance auxquelles les adolescents se réfèrent pour construire un stock de connaissance sur les religions. Les données issues des entretiens ont permis d'isoler un paradoxe classique dans les sciences de l'éducation entre éducation traditionnelle et éducation informelle. Effectivement, si les élèves se réfèrent volontiers aux sources de connaissance traditionnelles que sont l'école et le catéchisme (nous avons vu que la famille est relativement absente de leur système de pertinence), ce ne sont pas forcément ces sources qui performent le plus leurs connaissances. On peut ici s'appuyer sur la distinction qu'effectue Paul Ricœur à la suite de Bergson entre « mémoire habitude » et « mémoire souvenir » (Ricœur, 2000, p. 30). La transmission explicite de connaissances à l'école ou au catéchisme forme une « mémoire souvenir » chez les adolescents. Ceux-ci se rappellent avec difficulté car ils doivent resituer le contexte d'apprentissage de la connaissance dont ils cherchent à se souvenir. Dans le cas d'une « mémoire habitude », la connaissance est intégrée à la vie quotidienne, c'est le cas des connaissances informelles. Les adolescents n'ont pas le « souvenir » d'avoir appris quelque chose, mais on trouve de nombreux signes de celles-ci tout au long de l'interaction. Cette distinction permet de donner du sens à la divergence entre pertinence thématique – ce que j'évoque comme source de connaissance – et pertinence interprétative : ce qui me permet

réellement d'interpréter le thème. Les éléments de connaissance qui nécessitent une « mémoire habitude » n'apparaissent pas à la conscience en tant que « connaissances », elles sont par conséquent plus facilement activées dans l'action, dans une situation proche de celle dans laquelle l'adolescent a sédimenté la connaissance. Par exemple, un adolescent pourra réciter le Notre Père lors d'une messe, mais si on lui demandait de le réciter en cours d'histoire, il est possible qu'il n'y arrive pas. On rejoint ici les théories de l'apprentissage « situé » qui exempliquent en partie le phénomène constaté de compartimentation des connaissances.

Dans ce cadre, la différence nationale est importante. Pour les jeunes Français – la spécificité alsacienne ne semble pas particulièrement jouer - la religion n'est pas un thème scolaire, celle-ci est pertinente dans la *Lebenswelt* des adolescents de quartiers multiculturels et pour les autres, dans la sphère médiatique. Pour les jeunes allemands, l'école semble être, toujours au côté des médias, une ressource importante dans la construction d'un stock de connaissance. Il faut ajouter à cela, de part et d'autre du Rhin, le catéchisme qui, chez l'ensemble des interviewés, représente une source critiquée mais efficace de connaissance sur *une* religion.

Neuvième chapitre : Pluralité religieuse et connaissance, une étude

Dans l'ensemble des catégories récurrentes qui constituent le centre de la théorie émergeant des données, la pluralité religieuse apparaît comme un référent important autour duquel s'agrège un grand nombre d'observations, de « mémos » et de « codes » (dans le logiciel atlas t.i.)[323]. Il paraît donc nécessaire de consacrer un chapitre à la question de l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance. James Beckford distingue *la pluralité religieuse*, état de fait, *son acceptation* et le *pluralisme religieux*, représentation positive de la pluralité religieuse. À partir de cette distinction, il convient pour cet auteur de critiquer :

> « La tendance de certains sociologues à dissimuler ces conflits [pour la distinction entre religieux et séculier] derrière un usage problématique du terme "pluralisme". Derrière ce terme, j'affirmerai qu'il existe trois choses que l'on peut tout à fait distinguer : la diversité religieuse, l'acceptation de la pratique de diverses religions et l'évaluation positive, largement partagée, de la diversité religieuse » (Beckford, 2003, p. 8 [324]).

Cette distinction interroge directement le rapport qui existe entre une réalité sociale et les représentations qu'elle véhicule chez les individus. Il est ainsi avéré que les sociétés occidentales abritent un nombre grandissant de religions différentes. La pluralité des modes de vie, des visions du monde, des religions est l'une des conditions des sociétés contemporaines. C'est déjà ce que constatait Peter Berger dans *The Sacred Canopy* : « Le pluralisme est le corrélat socioculturel de la sécularisation des consciences. » (Berger, 1967, p. 127, trad. B.M[325]). Il existe cependant une grande différence entre l'état de fait de la pluralisation religieuse des sociétés française et allemande et le sens qu'accordent les

[323] On trouvera dans l'annexe n°5 le *network view* qui m'a permis, dans Atlas t.i., d'agencer les différentes catégories pertinentes à la compréhension de ce code.

[324] Dans une grande enquête sur la jeunesse en Europe, Hans-Georg Ziebertz et William Kay confirment l'importance du pluralisme, à bien distinguer de la pluralité : « Il est possible de considérer le pluralisme sans la mondialisation et même sans l'individualisme, mais il n'est pas possible de considérer l'individualisme sans le pluralisme. Le pluralisme est l'acceptation de l'égale validité donnée à différentes sphères parmi lesquelles la moralité, les affirmations de foi contradictoires et les modes de vie divergents. Le pluralisme est l'acceptation d'une variété d'aspects de la vie humaine. » (Ziebertz, Key, 2005, p. 15, trad. B.M.).

[325] On peut ici supposer qu'en 1967, Peter Berger ne distingue pas, comme le propose Beckford, le pluralisme de la pluralité. On peut par conséquent en toute logique affirmer qu'il s'agit dans cette citation d'une référence à ce que Beckford nomme la « pluralité », c'est-à-dire l'état de fait de la multiplication des affirmations religieuses au sein d'une même société.

individus à cet état de fait. Nous retrouvons ici les réflexions de Berger et Luckmann sur la construction sociale de la réalité. La pluralité religieuse ne devient une réalité sociale qu'à partir du moment où celle-ci devient une réalité objective indépendante de l'individu. En tant que réalité, la pluralité religieuse est dès lors internalisée, c'est-à-dire qu'elle se sédimente dans le stock de connaissance, puis externalisée, elle devient l'objet de discours et d'une histoire extérieure à l'individu. Nous pouvons nous demander à ce titre si la pluralité religieuse constitue véritablement une réalité pour l'ensemble des interviewés. Si l'on ajoute à cela la question de la connaissance des religions composant cette pluralité, nous obtenons une équation complexe dont la résolution occupera ce chapitre.

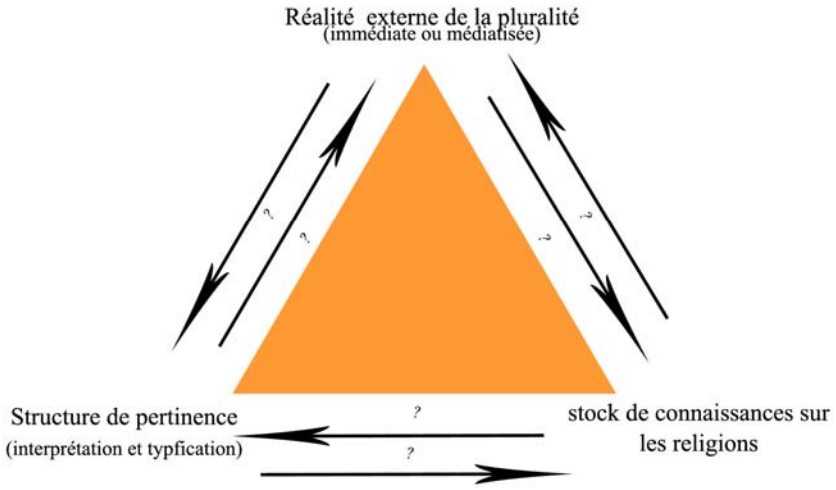


Figure n°36 : Schéma interrogeant l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance et son interprétation.

De nombreux travaux scientifiques ont cherché à étudier le rapport entre connaissance de l'autre et appréhension de celui-ci. Denise Jodelet, psychosociologue, exprime l'impossibilité d'établir un rapport unilatéral entre ces deux dimensions (Jodelet, 2005). Contrairement à ce que pourrait postuler le sens commun, il n'y a pas de lien nécessaire entre une bonne connaissance d'autrui et une appréhension positive de celui-ci. L'auteur montre que la connaissance de l'autre peut servir à sa décrédibilisation voir à « sa mise en altérité radicale » (*Ibid.*, p. 40). C'est le cas du racisme qui s'appuie sur des pratiques (mépris, humilation, exclusion, extermination) et des théories émergeant parfois d'études dites « scientifiques » (Routledge, 1995). Elle montre aussi au contraire comment la connaissance de l'autre peut servir, sur fond de critique de soi, à valoriser une culture ou un individu

« autre ». Denise Jodelet reprend ainsi les travaux de l'historien François Hartog qui distingue Hérodote et Homère, deux archétypes de construction de soi face à l'autre :

> « Deux règles régissent la construction de l'altérité distante : celle d'Hérodote servant d'archétype de la pensée nationaliste et des formes archaïques du patriotisme et selon laquelle plus on est lointain, moins on est estimable ; celle d'Homère, archétype des écrits inspirés par la fascination de l'exotisme, selon laquelle plus éloigné on est, meilleur on est » (Jodelet, 2005, p. 43).

Dans une enquête sur les représentations de l'Europe chez les adolescents, le psychosociologue Claude Tapia conclut lui aussi sur l'ambivalence du lien entre connaissance et appréhension positive de l'autre :

> « Un doute subsiste sur le pouvoir d'influence positive d'un facteur comme l'information (sur les structures, les institutions, les populations des pays membres de la Communauté européenne) non suivie de pratiques concrètes sur l'adhésion à l'idée d'unification, tant il est vrai – nous l'avons vu plus haut - que la connaissance de groupes étrangers, la reconnaissance de leur proximité ou de leur similitude (avec notre propre groupe) n'entraînent pas, bien au contraire, des sentiments positifs à leur égard. » (Tapia, 1997, p. 61)

Cette question est plus généralement au centre des réflexions sur l'éducation interculturelle de laquelle Françoise Lorcerie a isolé trois axes : « Dispenser des savoirs pertinents sur la diversité ethnoculturelle de la société ; affirmer et faire prévaloir les valeurs démocratiques ; développer les capacités nécessaires au vivre-ensemble » (Lorcerie, 2002, p.14). La relation entre connaissance de l'autre religieux et acceptation de sa présence surgit donc au cœur des problématiques éducatives contemporaines dans lesquelles les pluralités culturelle et religieuse occupent une place importante. Le lien entre stock de connaissance sur les religions, interprétation de la pluralité religieuse et pluralité religieuse de fait n'a pourtant jamais fait l'objet d'étude sociologique, nous essayerons donc dans cette partie d'établir un modèle de compréhension des interactions entre ces trois dimensions. Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps les interprétations de la pluralité religieuse développées par les adolescents à l'aide de leur stock de connaissance, puis dans un second temps, nous étudierons le mouvement inverse de l'impact de la pluralité religieuse « objective » sur le stock de connaissance.

1. L'impact du stock de connaissance sur l'interprétation de la pluralité religieuse…

Être adolescent en Allemagne et en France au début du 21e siècle, c'est évoluer dans un univers aux frontières floues et multiples, composant et recomposant un paysage cognitif extrêmement varié. Dans ce cadre l'expérience de la pluralité est multiple. Les pluralités ethnique, culturelle et religieuse constituent le quotidien d'une majorité d'adolescents interviewés. Même les adolescents de milieux ruraux ont déjà rencontré un juif, un musulman ou ont déjà mangé dans un restaurant chinois. La pluralisation s'appuie bien évidemment sur un mouvement vaste de migrations et s'accompagne d'une pluralisation des valeurs, des modes vestimentaires, culinaires… Pour reprendre les mots de Berger et Luckmann, « la plupart des sociétés modernes sont pluralistes. Cela signifie qu'elles possèdent un univers de connaissances partagées, allant de soi en tant que tel, et différents univers partiels coexistants dans un état de mutuelle accommodation » (Berger, Luckmann, [1966] 2006, p. 217). On assiste donc à une fragmentation des réalités vécues, l'expérience de la pluralité religieuse varie conséquemment au gré de l'environnement des adolescents. Dans le Brandenburg par exemple, la pluralité religieuse semble exclue du système de pertinence. Deux jeunes filles alsaciennes m'expliquent par exemple en ces termes sa conception de la pluralité religieuse :

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Et dans le collège, autour de vous, dans vos familles, ils sont tous plutôt de votre religion ou il y a plusieurs religions qui sont mélangées ?
Magalie : Nan chez moi ils sont tous protestants
Jeanne : Ben moi du côté de ma mère ils sont catholiques

À l'opposé, l'expérience de Letricia, Angela et Steeven de Mannheim diffère sensiblement :

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Il y a beaucoup de religions en Allemagne ?
Letricia : Bien sûr qu'il y en a beaucoup… En Allemagne il y a de nombreux étrangers pas que des Allemands… Par exemple ici (montre ses camarades) il n'y a aucun Allemand
Angela : Ouais on vient de Colombie, Croatie de l'Amérique, de l'Italie et moitié de la Turquie
Letricia: En Allemagne tout est mélangé
Steeven : Il y a certainement de toutes les religions
Letricia: Ouais je crois aussi, il y a au moins un peu de chaque.

Alors que Jeanne et Magalie décrivent un environnement religieusement homogène, Letricia, Angela et Steeven inscrivent celle-ci dans leur vie quotidienne, elle paraît composer un référent identitaire « allant de soi ». Face à des affirmations aussi divergentes, il convient

dans un premier temps de se demander quelles sont les structures de pertinence qui organisent les connaissances sur la pluralité religieuse. Autrement dit, les connaissances, même superficielles, sont issues de la sédimentation d'expériences passées et sont alors structurées en pertinences. Il n'y a par conséquent pas de connaissance sans pertinence associée, cette pertinence peut parfaitement s'exprimer par un « cela ne m'intéresse pas ». Rappelons qu'Alfred Schütz distingue trois types de pertinence. Les pertinences thématiques qui interviennent lorsqu'un thème apparaît à la conscience ; les pertinences interprétatives qui permettent d'interpréter ce thème de manière typique –en terme de « j'ai déjà vu cela » ou de « cela ressemble à » par exemple- ; les pertinences motivationnelles qui inscrivent ce thème dans la biographie d'un individu.

La pluralité religieuse de fait de la société européenne influe très clairement sur le stock de connaissance sur les religions d'une majorité des adolescents français et allemands. Ils doivent donc donner du sens au phénomène de cohabitation d'un grand nombre de religions dans le même espace. Ils peuvent typifier cet espace comme local – mon quartier, ma ville -, national – mon pays -, continental – l'Europe - ou mondial. Concernant la pluralité religieuse, l'analyse des données montre que les adolescents se contentent généralement du premier niveau, local. Ils s'expriment en ce sens avant tout sur les expériences spécifiques à la pluralité religieuse réalisée dans leur vie quotidienne plutôt que de faire référence à un imaginaire globalisé. Le recours à l'expérience quotidienne dévoile une forte pertinence interprétative de la pluralité dans la *Lebenswelt* d'une majorité d'adolescents. Ces expériences peuvent faire l'objet de typifications divergentes. L'analyse des données permet d'isoler quatre types d'interprétations différentes de la pluralité religieuse. Les deux premières sont des idéaux-types au sens wéberien qui présentent une interprétation systématique de la pluralité religieuse. Il s'agit des interprétations multiculturaliste et antipluraliste. La troisième décrit l'interprétation pragmatique et contextualisée de la pluralité religieuse, elle peut emprunter des motifs aux deux idéaux-types précédents. Enfin, la quatrième se situe en dehors de la zone de pertinence, il s'agit de l'indifférence à la pluralité. Nous allons à présent décrire chacune de ces interprétations ainsi que le profil des adolescents qui les adoptent.

1.1. Le multiculturalisme

Dans le cadre interprétatif multiculturaliste, l'ensemble des expériences de la pluralité est structuré à l'aide de pertinences interprétatives et motivationnelles confirmant l'axiome :

« la pluralité religieuse est quelque chose d'enrichissant et de positif[326] ». Bien sûr, ces adolescents ne se situent pas dans le vaste débat intellectuel sur le multiculturalisme, ils font plutôt référence à une « version mineure » de celui-ci, souvent édulcorée et proche d'un « populisme culturaliste » (Ghorra-Gobin, 2002, p. 42[327]). Par opposition la version « académique » du multiculturalisme, l'idée que toute culture apporte et a apporté quelque chose à l'humanité (Taylor, 1997, p. 95), n'apparaît pas en ces termes dans les entretiens.

Afin d'étudier cette « version mineure » du multiculturalisme, il faut s'intéresser à la manière dont les pertinences interprétatives structurent les connaissances sur la pluralité religieuse pour aboutir à une interprétation multiculturelle de celle-ci. L'étude du code « multiculturalisme » grâce au logiciel *atlas t.i.* a permis de reconstituer une forme de « grammaire » du multiculturalisme. Ainsi, dans *certaines situations*, *certains jeunes* ont tendance à développer *certaines interprétations* des connaissances sur la pluralité religieuse pour lesquelles on constate la récurrence de *certains « topoi*[328] *»*. Du point de vue de la sociologie de la connaissance schützienne, ce qui est dit (le discours) à l'image de ce qui est fait (l'acte) reflètent une typification spécifique du monde de la vie quotidienne. Cette typification est en partie propre à l'individu et en partie héritée du monde social qui lui préexiste, ce qui rejoint la distinction entre le stock social et collectif de connaissance. Approfondissant ce sujet, les ethnométhodologues introduisent le concept *d'indexicalité* qui rappelle que tout discours est non seulement le fruit de l'histoire d'un individu, mais aussi le fruit d'un contexte particulier d'énonciation (cf. chapitre 8). L'indexicalité vient par conséquent complexifier la possibilité de généraliser. Comment en effet affirmer que l'individu est réellement persuadé de ce qu'il dit en dehors de la situation d'énonciation ?

---

[326] Je ne prends pas ici parti pour ou contre le multiculturalisme. Précisons qu'en France le débat autour du multiculturalisme n'est pas pacifié et tient souvent du dialogue de sourds entre des chercheurs français dénonçant la réification culturelle de ce courant philosophique et des chercheurs anglo-saxons dénonçant l'universalisme républicain (Petre-Grenouilleau, Dilas-Rochereux, 2005)

[327] Le « populisme culturaliste » est un des biais de la mise en place d'une politique multiculturaliste dénoncée par ses opposants. Il s'agit d'un respect et d'une reconnaissance de « façade » d'une culture spécifique, cachant une tentative d'instrumentalisation et bien souvent une évidente méconnaissance de celle-ci. C'est ce que l'anthropologue Vincent Foucher dénonce par exemple dans l'action des ONG au Sénégal :

« Le balancier penche donc maintenant vers la traditionalisation des « gouvernances ». Les bailleurs de fonds sont de plus en plus sensibles, dans le règlement des conflits comme dans les autres domaines du développement, à l'indigénisation et à la participation populaire (les deux étant liés), et ils promeuvent de manière systématique des approches sensibles à la culture. Cette évolution est redevable d'une analyse sociologique... Cette forme de populisme culturaliste s'incarne de manière puissante dans les budgets de l'aide internationale : les organisations internationales et non-gouvernementales donnent une place de plus en plus grande aux traditions dans leurs interventions – en Casamance, elles financent des recherches historiques, des journées culturelles, voire des sacrifices auprès des Usana et des autres « bois sacrés » et « fétiches ». Avec plus ou moins de légitimité, tout un ensemble d'acteurs africains investissent ce nouveau discours et ce nouvel espace de pratiques et de ressources » (Foucher, 2007, p. 72)

[328] L'idée d'employer le concept de topos est issue d'une communication de Hubert Knoblauch intitulée « La sociologie de la connaissance, le discours et les topoi » (Knoblauch, 2005a).

Pour le cas qui nous intéresse ici, comment affirmer qu'un adolescent exprimant son attachement à la diversité religieuse « croit » réellement en cela en dehors du contexte d'entretien ? Aurait-il affirmé la même chose dans un autre contexte? Pour ne pas réifier l'opinion de l'individu, il faut se poser cette question, d'autant plus lorsqu'on cherche à comprendre les interprétations qu'il véhicule d'une réalité sociale. Le concept de « topos » propose une sortie de cette difficulté en cherchant à repérer des formules récurrentes énoncées dans des contextes similaires. Pour le linguiste Jean-Claude Anscombre :

> « [Les topoï] sont des principes généraux, qui servent d'appui au raisonnement, mais ne sont pas le raisonnement. Ils ne sont jamais assertés en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme en étant l'auteur, mais il sont utilisés. Ils sont toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste (y compris réduite à un individu par exemple le locuteur). » (Anscombre, 1995, p. 39).

Le topos est donc une formule discursive redondante qui réfère, en tant que marqueur sémantique, à une idée plus large qu'il ne contient pas totalement, mais dont il « tient pour », on peut dire en terme phénoménologique, qu'il « apprésente » cette idée[329]. Il est en ce sens ancré dans le stock collectif de connaissance et permet aux individus ayant sédimenté cette connaissance de le reconnaître et de le situer dans le discours pour lequel il tient. Selon le contexte d'énonciation, si j'énonce par exemple le topos « les Arabes sont tous des voleurs », je peux faire référence à un discours « raciste », « nationaliste » ou même « humoristique ». Ce topos ne contient pas l'ensemble du discours nationaliste, raciste ou humoristique, mais permet, selon le contexte d'énonciation, d'y faire référence. Dans le cas d'entretiens sociologiques, le cadre de l'énonciation est le même pour tous les énoncés comparés, l'ensemble des entretiens a lieu dans le cadre scolaire, en présence d'un groupe de pairs. Cependant, les contextes énonciatifs diffèrent, ainsi la présence d'un camarade musulman lors de l'entretien aura tendance à réduire la vigueur d'un discours antipluraliste. Je propose donc à présent de décrire les quatre topoï qui marquent l'interprétation multiculturaliste de la pluralité religieuse. Ces topoï ont été isolés en analysant l'ensemble des extraits d'entretien codé « multiculturalisme ». Ce code a été utilisé lorsque des adolescents connotaient de manière positive le fait de vivre dans une société dans laquelle cohabitent plusieurs religions.

[329] Le concept de topos est relativement proche du concept goffmanien de cadre ou du concept phénoménologique de « schèmes interprétatifs » développé par Oevermann et repris par Reiner Keller dans sa *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. (Keller, 2007, p. 69)

*** le culte de la différence** : Par ce topos, l'interprétation multiculturaliste de la pluralité valorise par principe la différence plutôt que la ressemblance. Ce qui est différent de « la norme culturelle » ou de la culture majoritaire est considéré comme positif et revendiqué comme ayant droit à une égale considération.

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Est ce que c'est important de connaître des choses sur les religions ?

[...]

Jeanne : Ben moi je suis d'accord aussi... Je pense que surtout pour connaître autrui, car je pense que c'est important de se connaître les uns les autres... Puisque la religion est souvent une grande partie de quelqu'un... Enfin pour ceux qui y croit vraiment et donc c'est bien de... C'est une façon de vraiment connaître la personne et puis aussi de comparer... Enfin on peut voir s'il y a des similitudes...Des différences donc je pense que c'est bien.

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°1, zone urbaine, milieu favorisé]

Bela : Je trouve ça bien qu'il y ait plusieurs religions parce que comme ça on peut toujours apprendre des trucs sur différentes religions… Comme ça c'est pas monotone (*eintönig).* À la longue ça serait ennuyeux.

Jeanne considère ici la religion comme une partie importante de l'identité de l'individu, cette connaissance est structurée à partir d'une pertinence interprétative particulière : il faut s'intéresser aux religions. La recherche de la similitude et des différences entre les religions est elle aussi un thème important dans le discours multiculturaliste. Chez Bela, le culte de la différence émerge de la critique de l'uniformité. Il propose une interprétation relativement simple : uniformité=ennui, diversité=bonheur. Le culte de la différence prend en outre une forme revendicative que le sociologue Dimitris Parsanoglou explique en ces termes :

> « Ce constat que "nous vivons à l'âge de la diversité" est considéré comme une donnée qui n'a plus besoin de vérification empirique. Il convient de rappeler que cette diversité n'est pas du tout une caractéristique propre aux sociétés contemporaines. La diversité linguistique et culturelle en Europe était beaucoup plus importante au Moyen Age qu'aujourd'hui. De même, les sociétés "nationalisées" (au sens où l'espace social s'identifie à un territoire national) au cours du XIX^{e} siècle ont connu une diversité ethnique, linguistique et parfois religieuse assez remarquable. Ce qui change aujourd'hui, c'est que les gens ont conscience (ou ils ont le droit d'être conscients) de leur différence culturelle et peuvent l'utiliser comme un moyen de pression politique » (Parsanoglou, 2004).

Les revendications sur l'égale considération des religions sont redondantes et donnent lieu par exemple à des interprétations divergentes du voile islamique. Ainsi, une majorité des jeunes français expriment l'importance de l'égale considération de toutes les religions en se

prononçant pour l'exclusion de tous les signes religieux de l'école – et critiquent souvent la loi de 2004, peu égalitariste car visant particulièrement l'islam –, alors que les jeunes Allemands se réfèrent au même principe mais valorisent l'égalité en acceptant l'expression de l'identité religieuse dans l'espace scolaire (cf. tableau n°37). Nous reviendrons ci-dessous sur cette question, en attendant nous pouvons simplement affirmer que « l'égalitarisme » est un des « sous-topos » découlant du « culte de la différence ».

*** La préférence pour une conception « optimiste » de la pluralité religieuse** : Ce topos apparaît lorsque le principe du multiculturalisme se heurte à une réalité violente ou conflictuelle :

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
[À propos de la pluralité religieuse]
B.M. : Et c'est plutôt bien ou dangereux ?
Maddy : Moi je trouve ça bien… On peut apprendre des choses des autres…
B.M. Vous êtes d'accord ?
Séda : Ouais moi je vois pas pourquoi ça serait dangereux… Juste parce qu'on a une autre religion
Maddy : Il y a des gens qui croient qu'une seule religion est vraie dans ce cas c'est dangereux mais sinon la religion n'a rien de dangereux… ça tient plutôt aux individus.

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé]
[À propos de la pluralité religieuse]
B.M. : Et c'est plutôt bien ou dangereux ?
Mika : Dangereux ? ça l'était avant en Allemagne… Maintenant je ne crois plus
Jakob : C'est normal… Les gens vivent
Mika : Il y a pas longtemps j'ai entendu qu'en Israël tout le monde est mélangé… J'ai vu une vidéo, ils priaient devant une mosquée… Devant La Mosquée il y avait des juifs… Ils avaient une étoile de David… À côté il y avait des…Comment il s'appelle déjà ? Ceux qui ne croient en rien… Et ils priaient tous ensemble sans qu'aucun ne se dispute.

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Et est-ce que vous trouvez que c'est bien ou plutôt dangereux qu'il y ait plusieurs religions comme ça ?
Najim et Grégory : C'est bien
Najim: Dans le temps ! Dans le temps c'était... Quand il y avait encore... Quand il y avait des prophètes... Quand ils se sont battus pour les religions... Là c'est dangereux
Grégory: Ben dans le temps c'était chaque pays avait sa religion... Dans le très temps... L'Égypte avait sa religion la France sa religion, le Maghreb sa religion
Najim : Dans le temps il y avait pas beaucoup de religions il y avait une religion pour tout le monde
Grégory: Mais je ne dis pas il y a si longtemps
Mahad : Il y avait les orthodoxes...Il y avait le christianisme dans le monde il y avait le christianisme et après petit à petit il y avait de plus en plus de religions
Najim: ça veut dire à un moment ils ont pas accepté qu'il y avait d'autres religions

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
Steeven : Peut être est-ce dangereux dans d'autres pays mais pas ici… Peut être en Turquie mais ici il y a beaucoup de mosquée… Mais en Turquie on a pas le droit de construire d'église
B.M. : En Turquie on respecte pas la liberté religieuse
Steeven: [Moi je crois que si
Letricia : [J'en sais rien
Letricia: Moi je trouve ça bien puisqu'en Allemagne c'est un pays de toute façon…
Angela :…[mélangé
Letricia: Oui
Steeven: *Multi*
Angela: C'est pas un pays pour les Allemands il y a de tout ici…Super mélangé
Letricia: Ouais par exemple il y a des kebabs partout… Il y a d'autres trucs pour les Grecs…Dans d'autres pays c'est pas comme ça
Angela : [Ouais des kebabs des synagogues et des mosquées.

Mahad: on a commencé par les polythéistes, mais maintenant on est au monothéiste à peu près tous...Mais il y a encore des...

On peut décliner plusieurs « sous-topoï » du topos de l'optimisme. Le premier est le plus récurrent, il s'agit de l'affirmation « le problème n'est pas la religion, mais les gens ». Les adolescents minimisent ainsi le facteur religieux pour le remplacer par un facteur individuel, comme pour « excuser » la violence religieuse, c'est ce que Maddy exprime dans le premier extrait. Le second « sous-topos » minimise les conflits en les comparant à une situation dépeinte comme bien pire. Cette situation diffère généralement historiquement ou spatialement. Ainsi, la référence aux croisades ou aux pays islamiques permet de développer une conception pacifiée de la pluralité religieuse actuelle en France et en Allemagne. Najim et Mahad d'une part et Letricia, Steeven et Angela d'autre part, l'affirment dans les troisième et quatrième extraits. Dans le troisième « sous-topos », le discours de l'adolescent privilégie ce qui fonctionne bien dans la pluralité religieuse au détriment de ce qui ne fonctionne pas. L'exemple de Mika (deuxième extrait) faisant l'apologie de la cohabitation religieuse en Israël est à cet égard très éclairant. Dans l'ensemble de ces cas, une connaissance quant aux violences liées aux religions est relativisée par une pertinence interprétative spécifique permettant à l'adolescent de conserver une interprétation positive de la pluralité religieuse.

*** L'adéquation entre connaissance et acceptation de l'autre** : Ce topos dont nous avons parlé au début du chapitre est relativement diffusé, on pourrait le résumer ainsi : « Plus on a de connaissance sur les religions, plus on aura tendance à les respecter ». Ceci entraîne le topos corollaire de l'égal intérêt de toutes les religions. Les jeunes développant une interprétation multiculturaliste de la pluralité ont ainsi tendance à affirmer l'importance de connaître chaque religion afin de pouvoir les respecter.

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]

Augustin : C'est bien parce qu'au moins s'il y a pas qu'une seule religion parce qu'après tu crois qu'il y aurait que des villes racistes !
B.M. : ça permet qu'il y ait moins de racisme ?
Augustin: [il montre chacun de ces camarades] Ouais voilà par exemple lui c'est un chrétien, lui c'est un musulman, lui c'est un bouddhiste
Kyle : (indigné) Quoi ! Je suis pas un musulman !
Augustin: Mais imagine ! Et toi t'es orthodoxe...Tu vois là on se parle, je vais pas te traiter de sale bouddhiste de Ghendu [mot péjoratif pour

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]

B.M. : Ok et vous trouvez ça important de savoir des choses sur la religion...
Valentine : Il vaut mieux savoir que de dire des bêtises ! Si on sait au moins, on peut pas dire des choses qui sont pas vraies... Enfin je veux dire...
B.M.: Par exemple pourquoi c'est important ?
Christopher: Pour avoir des connaissances en plus
Valentine: Pour respecter aussi...Parfois on parle sur les gens, mais on sait même pas...Voilà quoi...

asiatique], toi de sale arabe, toi de sale chrétien et toi de sale orthodoxe...Mais non là on se connaît on se réunit, on est des potes et c'est comme ça

B.M.: Donc si on connaît on respecte plus...
Valentine: Ben c'est ce que je pense...

*** Toutes vérités se valent** : Ce topos est certainement l'axiome central du multiculturalisme dans sa « version mineure ». Il découle, sans en reprendre les nuances, de l'idée ainsi exprimée par Charles Taylor : « le multiculturalisme c'est la reconnaissance que toutes les cultures humaines qui ont animé des sociétés entières durant des périodes parfois considérables ont quelque chose d'important à dire à tous les êtres humains » (Taylor, 1997, p. 88). La pensée de Charles Taylor est bien plus nuancée à ce sujet : « il ne s'agit aucunement pour lui d'invalider ou de récuser toutes possibilités de jugement moral sur les valeurs culturelles. » (Pélabay, 2001, p 148). On peut simplement constater que l'interprétation la plus simple – celle de la version mineure du multiculturalisme – de l'égal respect des cultures peut conduire effectivement au relativisme moral. C'est ce que de nombreux sociologues dénoncent à l'image de Raymond Boudon expliquant le succès du « culturalisme » par « la congruence entre le relativisme culturel et les exigences de l'égalitarisme » (Boudon, 2003, p. 31).

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Et il y a des religions qui euh... Votre religion alors vous pensez qu'elle est plus vraie que les autres ?
Najim : Nan c'est la même chose
Mahad : J'ose pas dire ça parce que
Najim: Ouais je dis pas ça chacun est égalitaire pour moi
Mahad: Une religion c'est une religion... Je suis né comme ça... Je vais pas dire à l'autre...
Grégory : ....Une religion c'est une idée
Mahad: ...On va pas dire l'autre qu'il a faux nous on dit la vérité pas lui... ça devrait même pas se dire
Grégory: pour pas se faire taper
Mahad: C'est pas ça...

[À propos du sectarisme de la scientologie]
Mahad: Mais attendez ! Si toi t'étais scientologue, t'aurais pas dit la même chose !
Satou : Mais elle est pas scientologue
Elda : Mais justement maintenant que je suis à l'extérieur de la scientologie, j'ai plus l'impression que c'est une secte qu'une religion parce que ça fait peur ce qu'ils font
Mahad: Ben si ton père il serait dedans on aurait vu (rire). En fait monsieur moi je comprends on est vraiment influençable
Zahira : Ouais on est des êtres humains
Elda: Si mon père il serait dedans, si j'étais né dedans bien sûr que j'aurais dit, mais...
Zahira: t'es pas né dedans
Elda: Je suis pas né dedans (rire de Z)
Mahad: En fait on écoute ce qu'on nous dit à l'école On nous dit Hitler il est pas bien…
Elda : …Alors on dit qu'Hitler il est pas bien
Mahad: Mais si on avait des profs nazis on aurait dit Hitler il est bien. On serait devenu nazi
Satou: (rire) c'est vrai ça
Mahad: En fait tout ça ils nous bluffent....
Zahira: Quand on est jeune... C'est vrai par exemple... Il y a des meurtriers et tout ça
Mahad: Saddam Hussein on dit qu'il est mauvais il y en a plein qui croivent qu'il est pas mauvais
Satou: Oh Mahad en fait t'es pas bête

Elda: Comme on nous met dans une religion on nous dit « ça c'est bien » et tout et nous on croit ça, mais peut être si on serait né dans une autre religion et qu'on aurait le droit de choisir on serait pas musulman.
Mahad: on est vraiment vraiment influençable....

Dans cet extrait, Mahad et Elda mettent côte à côte les idéaux fascistes de Hitler, les actes de Saddam Hussein et la croyance en une religion, en affirmant qu'il s'agit simplement de vérités transmises comme vraies. On peut bien sûr interroger l'éthique découlant de telles réflexions, sur quelles valeurs asseoir l'éducation dans une société multiculturelle et relativiste ? Nous chercherons à répondre à cette question dans la conclusion, on peut simplement constater ici que les connaissances sédimentées sur la pluralité religieuse peuvent faire l'objet, dans l'interprétation multiculturaliste, d'un fort relativisme.

* **L'emploi de certaines locutions** : « échange » (*zusammen sprechen*), « culture » (*Kulturen*), « diversité » (*Verschieden sein*, *multikulti*), « rencontre », « entraide » (*sich gegenseitig helfen*), « mélange » (*gemischt*), constituent autant d'expressions topiques qui caractérisent l'interprétation multiculturaliste. Les adolescents dont le stock de connaissance est ainsi structuré manient ses termes dans un discours relativement cohérent qui affirme l'égalité de toutes les cultures et l'importance d'une libre expression de celles-ci.

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°2, zone urbaine, milieu populaire]
James : C'est pas par exemple comme en Angleterre où il y a beaucoup de protestants... Ou aux États-Unis, pareils en France il y a beaucoup de mixité... Par exemple un chrétien va se marier avec un musulman ça va faire un certain **mélange** entre guillemets
B.M. : Et ça, c'est bien ?
James : Ouais je trouve que c'est bien comme euh…
Alexandro : Ribéry
James : Ouais voilà C'est comme les blancs et les noirs qui **se mélange pour faire des métis**...Avant il y avait pas ça.

[Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : On devrait plus parler des religions ? Mais dans quel sens ? Un sens confessionnel, les musulmans étudient la religion musulmane et les catholiques, la religion catholique ?
Bianca : **[non il faut mélanger**
Mehtap : [**mélanger**
Kevin : **Toujours mélanger,** par exemple que les catholiques, les protestants, les bouddhistes que sais je encore, les musulmans s**oient dans une groupe où toutes les religions sont représentées**… Comme ça ils peuvent **s'entraider** (*gegenseitig helfen*). L'un sait plus que l'autre sur ça ou ça et c'est encore mieux si **on s'entend bien**… ça peut pas mieux se passer avec la religion… Voilà ce que je dirais

Pour conclure, il faut rappeler qu'aucun de ces quatre topoï n'est *nécessaire* pour juger d'une interprétation multiculturaliste. Ils sont simplement des *signes* de cette interprétation[330].

[330] La notion de signe renvoie à une longue tradition linguistique et philosophique. Nous reprendrons la réflexion schützienne sur les références aperceptives parmi lesquelles les marques, les indices, les signes et les symboles. Chez Schütz les signes trouvent leur importance dans la relation en en face à face. Ils permettent une véritable transcendance des mondes de *Alter* et de *Ego.* « Les signes se forment par la liaison socialisée d'indices et de

Rappelons que l'interprétation multiculturaliste de la pluralité religieuse est un idéaltype[331]. Dans la théorie des topoï que je viens d'exposer, je fais l'hypothèse que chacun des topoï présentés est un signe discursif du multiculturalisme. Un individu chez qui le multiculturalisme fait partie des interprétations pertinentes de la pluralité religieuse est capable de « repérer » ces topoï comme des marqueurs de cette interprétation. Le multiculturalisme est toutefois une interprétation pertinente de la pluralité religieuse chez une minorité de jeunes. J'ai relevé dans l'ensemble des entretiens 27 adolescents exprimant fréquemment cette interprétation. La quasi-totalité d'entre eux habitent des grandes villes multiculturelles (Berlin, Mannheim, Paris, Strasbourg). L'enquête quantitative confirme ce faible pourcentage. Si l'on regroupe l'ensemble des adolescents ayant répondu favorablement aux propositions : « C'est une bonne chose que plusieurs religions cohabitent sur le même territoire » ; « les religions rendent le monde meilleur » ; « toutes les religions ont une part de vérité » et défavorablement à la proposition « les religions sont dangereuses », on obtient 14 % d'adolescents typifiant leurs connaissances de la pluralité religieuse à partir d'une version mineure du multiculturalisme.

Parmi les 27 adolescents, deux profils sociologiques se dégagent. Il s'agit soit d'élèves de milieu relativement aisé, soit d'élèves habitant des quartiers populaires de périphéries urbaines. Selon l'origine sociale, nous distinguerons deux explications des raisons qui poussent un adolescent à endosser l'interprétation multiculturaliste de la pluralité religieuse. Pour le cas des élèves de milieu aisé, je ferais l'hypothèse –non vérifiable à partir des données- que le discours multiculturaliste découle d'un discours libéral plus large. L'idée qu'il est important de reconnaître une égale valeur à l'ensemble des cultures fait certainement partie de la *doxa* d'une partie des classes moyennes et des milieux favorisés. Dimitris Parsanoglou décrit en ce sens la montée du paradigme multiculturaliste dans les médias, les entreprises et plus généralement dans les élites européennes :

---

marques » (Schütz, Luckmann, 2003, p. 646, trad. B.M). C'est parce que je peux interpréter le sourire sur le visage de mon interlocuteur comme un « signe » de bienveillance ou d'empathie que je vais continuer à raconter une histoire par exemple. Daniel Céfaï revient longuement sur « la fonction de signification » des signes et des symboles dans *Phénoménologie et science sociales* (Céfaï, 1998, p. 157-165).

[331] Max Weber explique à ce propos qu'« on obtient un idéaltype *en accentuant* unilatéralement *un ou plusieurs* points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés *isolément,* diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène *[einheitlich]*. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il *est une utopie* » *(*Weber, 2006 [1904] , T. 1, p. 141).

> « Le multiculturalisme n'est pas simplement un discours strictement méthodologique et limité au cadre des sciences sociales. Son impact s'étend sur plusieurs domaines de la vie sociale en dépassant les frontières de la communauté intellectuelle, même si cette dernière est le lieu par excellence de sa naissance et de son développement. Il constitue un sujet de polémique dans les milieux politiques. Il forme avec d'autres concepts le miroir à travers lequel nous nous percevons le monde. Il se présente comme l'une des nouvelles mythologies sociétales, comme un des aspects indispensables du "dominant culturel" de l'époque actuelle dite postmoderne. En somme, il constitue un phénomène social avec ses propres caractéristiques et sa propre dynamique. » (Parsanoglou, 2004, p. 35)

Nous pouvons supposer que dans certains milieux, le multiculturalisme – au moins dans sa version faible – est une mythologie sociétale relativement bien ancrée. Il ne s'agit pas d'affirmer la dimension uniquement discursive de l'interprétation multiculturaliste chez ces adolescents. Cette interprétation a des conséquences réelles dans leur vie quotidienne, ce qui vient s'exprimer par la présence de pertinences motivationnelles. La diversité des cultures et des religions peut ainsi s'inscrire dans la biographie de l'individu, faire l'objet d'un projet de vie – voyager, se marier, découvrir –, c'est ce qu'exprime ici Mahad :

> [Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Est-ce que vous trouvez ça important ou pas trop important de connaître des choses sur votre religion et sur les autres religions ?
> Mahad : Et ben encore heureux que c'est important moi je... Ouais parce que ça aide à mieux comprendre la phisolophie (se trompe) des gens [...] Ben ça veut dire quand par exemple ils ont des fêtes moi je comprends pas... Il y en a moi je sais pas c'est quoi Shabbat et Hanoukka je sais pas... [...] C'est mieux de comprendre ce qu'ils font les fêtes et tout. Par exemple les chrétiens et tout il y en a qui connaissent pas c'est quoi Noël... Ici un arabe est obligé de connaître Noël... Tout le monde le fête.
> B.M. : Donc c'est important pour connaître les autres ?
> Mahad : Ouais beaucoup même

Cette diversité peut aussi influencer une conception de l'amitié comme Andrea [Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé] « Moi je trouve ça passionnant (*spannend*)… Lorsqu'il y a la possibilité… On ne doit pas être lié d'amitié uniquement avec des personnes de sa propre religion… Mais avec des non-croyants ou avec des gens encore plus croyants… ». Les adolescents n'ont généralement pas conscience de la dimension idéologique de leurs affirmations, mais on trouve des traces des débats philosophiques sur le multiculturalisme dans l'expérience de la pluralité religieuse que certains ont faite dans le monde anglo-saxon. C'est le cas de Myriam du collège Mitterrand : « j'étais en Angleterre la semaine dernière...Et là-bas c'est pas des écoles laïques où tout le monde peut porter son...sa kippa... Je trouve que ça allait, tout le monde s'entendait... Personne se moquait de l'autre parce qu'il avait son voile ».

Les raisons qui poussent les élèves de milieu populaire à accepter l'interprétation multiculturaliste sont différentes. On peut admettre qu'elle trouve certainement leurs sources dans leur vie quotidienne. En effet, fins connaisseurs des conflits liés aux revendications religieuses et ethniques, ils interprètent ces connaissances comme la confirmation de l'importance de l'égalité de toutes les cultures et de toutes les religions[332]. Ce choix ne fait pas forcément l'unanimité parmi ces adolescents, seule une minorité fait sienne l'interprétation multiculturaliste de la pluralité religieuse.

Pour conclure, les deux populations que nous venons de décrire confirment la conclusion de Richard Münchmeier, sociologue de la jeunesse, dans un article concernant la jeunesse et la multiculturalité : « La multiculturalité semble concerner pour l'essentiel certains quartiers de villes et de métropoles des pays occidentaux. » (Münchmeier, 2008, p. 23, trad. B.M).

1.2. L'antipluralisme

Tout comme pour le multiculturalisme, l'antipluralisme n'est pertinent que pour une minorité d'adolescents. Le concept d'antipluralisme est peu employé dans la littérature sociologique[333]. On aurait pu employer le concept « d'intolérance », plus diffusé, mais son origine théologique, ainsi que la référence à la notion sémantiquement chargée de « tolérance » rend son emploi difficile[334]. L'antipluralisme ne fait donc pas l'objet de définition systématique, nous le définirons donc simplement comme « une interprétation hostile à la pluralité religieuse ». L'analyse des interprétations antipluralistes des connaissances sur la pluralité religieuse montre que l'antipluralisme se dresse en premier lieu

[332] Nous reviendrons ci-dessous sur les récits d' « incidents » liés à la pluralité religieuse. Ces récits sont particulièrement ancrés dans les entretiens réalisés dans des collèges de milieu populaire.

[333] On en trouve une référence intéressante chez Pierre Birnbaum qui décrit l'idéologie réactionnaire de Joseph de Maistre en ces termes : « De Maistre partage cet antipluralisme interne et s'emploie à rendre à la France son esprit mis en danger par l'abstraction révolutionnaire, il dénonce tout autant les lumières » (Birnbaum, 1998, p. 103). L'antipluralisme est donc historiquement en France du côté de la religion catholique refusant d'accepter la pluralité française interne. On en trouve aussi une mention chez un sociologue américain décrivant la position française envers le régionalisme comme antipluraliste : « Some Socialists have persisted in their belief that culture must be the domain of the state and that autonomy for Corsica or Alsace should not mean that these provinces should develop their regional languages at the expense of French. Some of the antipluralistic attitudes have been inspired by genuine concern about national political unity. Others have been influenced by cultural insecurity. » (Safran, 2003, p. 458). Incompréhension ou clairvoyance, une chose est sûre, l'universalisme républicain ne promeut pas le « culte de la différence ». Il est intéressant de constater que malgré des idéologies opposées, l'idéologie réactionnaire catholique et l'universalisme républicain peuvent mener tous les deux à une forme – certes différentes – d'antipluralisme.

[334] Concernant l'origine théologique des réflexions sur la tolérance et l'intolérance, l'article du philosophe Aloyse Raymond Ndiaye « religion, foi et tolérance » est un bon point de départ pour rappeler l'histoire de ces réflexions et ses conséquences contemporaines (Ndiaye, 2008).

contre l'islam. Nous retrouvons ici les analyses de Françoise Lorcerie et de Nikola Tietze qui comparent l'émergence de l'islam comme problème politique en France, en Allemagne et au Danemark : « Dans chacun des pays, selon des cours d'évènements distincts, l'islam a fini par être cadré en des termes qui en font un problème pour partie métapolitique : touchant à l'être collectif. […] Il est posé en *outgroup* national, en contre-identification collective, à partir de quoi s'atteste à nouveau frais dans les différents pays, l'être national profond » (Lorcerie, Tietze, Romhild-Benkaaba, 2007, p. 196). Inversement, certains musulmans expriment un discours antipluraliste répondant à cette altérisation. Nous chercherons donc à comprendre quels sont les vecteurs de l'interprétation antipluraliste et quelles connaissances viennent l'appuyer. Pour ce faire, nous avons étudié l'ensemble des extraits d'entretiens codés « antipluralisme » et « appréhension négative de la pluralité » et nous avons relevé quatre topoï distincts.

* **Connaître sa propre religion est plus important que de connaître celle des autres**. Certains jeunes affirment en effet préférer se concentrer sur leur propre religion plutôt que de s'intéresser à celles des autres. Si la non-pertinence de la religion de l'autre est contraire au multiculturalisme, elle n'est cependant pas forcément le signe de l'antipluralisme. Il peut simplement s'agir d'une forme d'indifférence ou de moindre effort : « Quitte à connaître quelque chose des religions autant connaître quelque chose sur ma propre religion plutôt que sur celles des autres ». Toutefois, le désintérêt pour l'altérité peut-être lié à une tendance à l'antipluralisme, c'est ce que montre l'analyse des données :

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
Letricia : Si l'on n'a pas beaucoup d'intérêt pour la religion, **il faudrait au moins qu'on connaisse la sienne je trouve**
Angela : [Oui savoir ce à quoi on croit
Steeven : **Oui c'est ça, connaître l'appartenance dans laquelle on est…** Ce que les parents croient, sinon on a aucune opinion là dessus
B.M. : Donc c'est plus important de connaître sa religion…
Steeven: **La sienne propre**
Letricia: [Comme ça on peut choisir si on y croit… Si on en sait rien on peut pas savoir si on y croit ou pas.

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°2, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Et connaître des choses sur les religions, les autres religions c'est important ou pas ?
Brahim : Du moment qu'on connaît notre religion, c'est pas trop important
B.M. : Ouais et pour toi ?
Meggit : Vous pouvez répéter la question
B.M. : Est-ce que c'est important de connaître des choses sur les différentes religions ou pas ?
Meggit: Ah sur les différentes ! Moi je préfère la mienne.

Les pertinences interprétatives qui structurent les connaissances sur les religions sont ici centrées sur la religion "identitaire" et n'accordent pas d'importance à ce qui en est extérieur. L'interprétation de Brahim, jeune musulman croyant et pratiquant, représente bien ce que l'on

retrouve chez certains adolescents musulmans très investis religieusement. On retrouve en outre chez Letricia une interprétation annexe tournée vers la recherche de l'authenticité : si on ne connaît pas sa religion, on ne peut pas la choisir.

*** Le culte du même :** exact opposé du « culte de la différence » propre au multiculturalisme, le culte du même est une fermeture de principe à l'altérité et aux connaissances qui la concernent. Les jeunes adoptant ce topos valorisent ce qui leur ressemble contre ce qui diffère :

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

Jenny : (l'interrompt, ton plutôt haineux) **Si elles veulent garder leur foulard affreux (*hässliche Kopftuch)* alors je viens moi aussi avec un truc affreux et je le laisse**

Alice : Moi je trouve pas ça bien qu'elles aient le droit de se promener avec un truc sur la tête et pas nous… Je trouve pas ça sympa par rapport à nous (*unfreundlich uns gegenüber)* Je sais pas elles se croient…

Jenny: … **Parce que se sont des étrangers, il faut pas qu'ils croient qu'ils peuvent faire ce que nous on peut pas faire !**

Alice: Moi je trouve pas ça *fair*…C'est pas ok… Pour les profs c'est déjà interdit de le porter

Jenny: Les profs sont des modèles.

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Tu vois de quoi je veux parler, il y a une loi qui interdit aux jeunes filles de rentrer dans n'importe quelle école avec un voile ? Comment vous trouvez ça ?

Marvin : C'est bien !

Mathieu : **C'est normal, parce que nous non plus on a pas le droit de laisser les casquettes dans le couloir...**

Marvin**: C'est pas parce qu'ils font ça dans leur pays qu'ils doivent faire ça dans le nôtre…**

Les pertinences interprétatives viennent structurer des connaissances en terme de « ce qui me ressemble est préférable à ce qui diffère de moi ». Jenny critique le port du voile islamique en tant que vêtement « non allemand », ce qu'Alice confirme en affirmant que ce n'est pas « *fair* » de porter un vêtement étranger à sa culture. L'affirmation de Marvin est semblable. Ces pertinences interprétatives peuvent être enrichies de pertinences motivationnelles. En effet, on peut supposer que le culte du même influence les choix biographiques de l'individu : préférence pour un époux du même milieu, de la même culture, par exemple[335]. On retrouve ici les réflexions de Norbert Elias dans *Logiques de l'exclusion.* Lorsque les établis (*established*) de Winston Parva (petite ville anglaise dans laquelle il enquête) – c'est-à-dire des individus s'affirmant maîtres du territoire car l'occupant de

[335] On ne parle pas ici de l'endogamie au sein de son milieu social et culturel qui est un fait sociologiquement avéré. On peut ainsi supposer que quelle que soit l'interprétation de la pluralité religieuse adoptée, l'individu aura plus tendance à se marier au sein de son propre groupe social. Il ne s'agira toutefois pas d'un choix « conscient ». Dans l'interprétation antipluraliste, cet endogamie « culturelle » est affirmée et choisie, on décide consciemment de se marier avec une personne du même groupe multiculturel contre une personne d'un autre groupe.

manière plus ancienne – se positionnent contre les *outsiders* installés plus récemment, ils cherchent à conserver le monopole du pouvoir en dénigrant les intrus, en abaissant leur culture, leur morale. « Les membres du groupe installé serraient les rangs face à eux et, d'une façon générale, les stigmatisaient comme des gens de moindre valeur humaine, car ils passaient pour manquer de la vertu humaine supérieure – du charisme collectif distinctif – qu'eux-mêmes s'attribuaient » (Elias, [1965] 1997, p. 34). Dans le topos du culte du même, on constate le même type de logique. L'ensemble des connaissances sur la pluralité religieuse est structuré à partir de pertinences interprétatives dénigrant systématiquement ce qui n'est pas « semblable » à sa propre culture. L'emploi du terme « bizarre » pour qualifier l'islam ou le bouddhisme (cf. *supra*) rentre tout à fait dans cette logique.

L'antipluralisme se concentre sur l'islam. On peut en outre affirmer que le « culte du même », trouve en France et en Allemagne des terreaux fertiles pour des raisons différentes. En France, « le modèle civico-assimilationniste […] pousse à dénoncer les particularismes » et le débat sur le voile s'appuie sur « des arguments superposant identité culturelle et principes démocratiques » (Lorcerie, Tietze, Romhild-Benkaaba, 2007, p. 200[336]). Dès lors, la différence est rejetée au nom de l'idéal universaliste d'un individu libre de penser, ce que ne permettraient pas les religions. En Allemagne, « le modèle ethno-assimilationniste » et la tradition de gestion de la diversité religieuse posent le problème différemment. L'islam est altérité, car extérieur à la représentation « d'une Allemagne chrétienne et occidentale » (*Ibid*., p. 195). Dans un article sur l'islamophobie, Steffen Kühnel et Jürgen Leibold rappellent que 35 % des Allemands acceptent l'idée de ne pas se sentir chez eux (*zu Hause fremd)* à cause de la présence massive de musulman (Kühnel, Leibold, 2007 p. 137). Dans le même ouvrage collectif, Monika Wohlrab-Sahr montre l'importance de la *Leitkultur* chrétienne dans ce phénomène (Wohlrab-Sahr, 2007, p. 174). La controverse « Thilo Sarrazin » met parfaitement en lumière une forme de « culte allemand » d'un même blanc et chrétien[337].

*** Présence de la distinction nous/eux** : Cette distinction découle directement du « culte du même ». Nous avions décrit dans la partie sur le christianisme l'existence d'une dualité

[336] Le modèle civico-assimilationniste est au côté des modèles ethno-assimilationniste, ethno-pluraliste et civico-pluraliste un type-idéal de l'acceptation des groupes minoritaires dans les communautés nationales. Il est emprunté par Françoise Lorcerie et Nikola Tietze à une recherche de Marco Giugni et Florence Passy intitulé « le champ politique de l'immigration en Europe. Opportunités, mobilisations et héritage de l'État national » (Giugni, Passy, 2002).

[337] La controverse autour de l'ouvrage fortement antipluraliste et islamophobe de Thilo Sarrazin a néanmoins eu lieu postérieurement aux entretiens. Je retrouve cependant certains motifs fortement anti-islamiques d'adolescents dans les écrits de cet auteur.

nous/eux relativisant la théorie de l'exculturation. Ce topos permet de typifier chaque connaissance sur les religions selon qu'elle fasse partie de ce qui est « normal », routinier ou qu'elle fasse partie de ce qui est « extérieur », étranger. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que toutes revendications établissant une distinction entre des *insiders* et des *outsiders* sont nécessairement signes d'antipluralisme. Dans un certain nombre de cas, l'objectif n'est pas de dévaloriser la « communauté » de l'autre. Par contre, nous avions constaté que dans certains contextes énonciatifs particuliers, particulièrement dans l'affirmation « nous chrétiens/occidentaux » contre « eux musulmans/orientaux », une forme d'antipluralisme pouvait apparaître. Cette affirmation ethnique peut être là aussi inversée :

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°1, zone semi-urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Vous trouvez ça bien que l'Allemagne soit un pays tolérant ?
Alice : pas trop
Jenny : Pas trop, c'est toujours à l'État de payer (*das geht alles auf unsere Staat*) on paye des impôts pour qu'ils puissent prier… Ils peuvent rester chez eux pour faire ça !

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
Erckan : ils parlent mal de nous...Je sais pas les musulmans ils respectent quand même plus les religions...Eux ils s'en foutent

Dans ces deux extraits, les différences semblent irréconciliables et les identités sont figées. Pour certains des élèves (Jenny ci-dessus), un musulman est nécessairement un individu perdu dans la culture démocratique occidentale, pour d'autres, un Occidental est nécessairement voué à être un athée incapable de comprendre l'importance du religieux (Erckan ci-dessus). Cette catégorisation est donc réciproque, elle n'agit pas dans le sens unique majoritaire/minoritaire, mais elle fonctionne aussi dans le sens minoritaire/majoritaire, même si les entretiens laissent moins de signes de ce second aspect émerger. Dans *l'école et le défi ethnique*, Françoise Lorcerie rappelle en ce sens la complexité des catégorisations réciproques qui valorise l'endogroupe et dévalorise l'exogroupe. La connaissance nécessaire *a minima* est celle de l'existence d'un groupe assez différent pour être rejeté à l'extérieur du sien » : « l'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance qu'il a de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. » (Lorcerie, 2003, p. 29[338]).

[338] Les adolescents musulmans m'assignaient ainsi souvent une identité de blanc chrétien. Amel par exemple du collège Marivaux m'expliquait la proximité de « nos » deux religions en ces termes : « Voilà **vous** vous dites amen **nous** on dit Amin ! ». La construction de frontière entre *in-group* et *out-group* est une co-construction qui fait l'objet de nombreux travaux anthropologiques et sociologiques. Les ouvrages fondateurs de Frederik Barth ou de Danièle Juteau posent à ce sujet une réflexion très féconde (Barth, [1969] 1995 ; Juteau, 1999)

*** La tolérance et le multiculturalisme ont des effets pervers** : Ce topos nécessite une réflexion intellectuelle complexe que l'on retrouve rarement dans les entretiens. Je m'appuie donc aussi sur la connaissance des débats autour du multiculturalisme pour affirmer son existence. Néanmoins, un passage extrêmement intéressant d'un entretien réalisé dans un Gymnasium « d'élite » de Freiburg, m'a amené à intégrer ce topos dans l'interprétation antipluraliste de la pluralité religieuse :

[Baden-Wurttemberg, Gymnasium Freiburg, zone urbaine, milieu favorisé]
Michael : Il n'y a pas longtemps j'ai appris qu'un pasteur a repris le thème de la tolérance et a une tout autre opinion là dessus… **Il disait qu'une église tolérante était plutôt une mauvaise chose parce que ça la détruit**… Il trouve que la tolérance signifie … On n'oblige personne et on le laisse vivre comme il veut et on l'intègre pas forcément… On vit isolé et si tout le monde était tolérant, tout le monde vivrait les uns au côté des autres… Peut être que tout le monde sans se croiser… On ne tabasse pas l'autre et on ne l'oblige pas à se convertir… On peut faire ce qu'on veut… Je sais pas trop il disait qu'une église tolérante provoque l'idée d'une religion commune (*allgemeine Religion*)…Une religion mondiale à laquelle tous les Hommes devraient appartenir, il n'y aurait plus chaque religion…Il ne trouvait pas ça bien…Et je crois qu'il a mal compris ce qu'est la tolérance…ça veut pas dire que tout le monde doit être pareil mais ça veut dire accepter les autres comme ils sont.

Bien qu'il ne l'accepte pas, Michael semble avoir très bien compris le message transmis par ce pasteur critiquant l'interprétation tolérante de la pluralité religieuse. Cette interprétation attaquant une conception relativiste et syncrétique de la religion fait donc parti de l'environnement discursif de certains jeunes. Cette critique de la tolérance fait effectivement partie de la vulgate antipluraliste[339].

Pour conclure, rappelons que l'interprétation antipluraliste est d'abord un idéal-type. Rares sont les adolescents exprimant l'ensemble des topoï que nous venons d'isoler. L'interprétation antipluraliste de la pluralité religieuse montre pourtant la pertinence de la pluralité religieuse dans le stock de connaissance. Cette pertinence s'exprime par l'interprétation négative d'un phénomène social considéré comme une menace pour l'identité, identité qui ne fait pas l'objet de définition systématique dans les entretiens. On peut se demander qui sont ces jeunes et à quelle identité ils se réfèrent. Tout d'abord, seule une petite minorité d'adolescents adoptent une interprétation antipluraliste de la pluralité. Il s'agit d'une dizaine d'adolescents dans l'ensemble de l'échantillon. Difficile donc de généraliser à partir d'un sous-échantillon si faible. L'enquête quantitative aboutit par ailleurs au même constat. Ainsi, si l'on regroupe l'ensemble des adolescents ayant répondu défavorablement aux propositions : « C'est une bonne chose que plusieurs religions cohabitent sur le même

[339] La définition du syncrétisme proposée par l'Église catholique française rejoint ce type de discours : http://www.eglise.catholique.fr/ressources-annuaires/lexique/definition.html?lexiqueID=631&Expression=Syncr%E9tisme

territoire » ; « toutes les religions ont une part de vérité » et favorablement à la proposition « les religions sont dangereuses », on trouve 2,5 % d'adolescents qui approuvent les bases d'une interprétation antipluraliste de la pluralité religieuse. L'étude du profil des adolescents véhiculant un ou plusieurs de ces différents topoï permet toutefois d'élargir l'échantillon. En effet tous les adolescents développant l'un des topos, n'acceptent pas forcément l'ensemble de l'interprétation antipluraliste. On peut ainsi différencier trois profils d'adolescents « proches » de l'antipluralisme.

Le profil le plus évident et le plus récurrent est celui d'un adolescent peu en contact immédiat avec la pluralité religieuse. Vivant généralement dans un milieu rural, ces adolescents appliquent une interprétation antipluraliste à l'ensemble des connaissances sur la pluralité religieuse. On trouve principalement ce type d'adolescent en Alsace, dans le Baden-Württemberg et dans le Brandenburg. Chez eux, l'interprétation antipluraliste, n'aboutit pas, bien au contraire, au développement d'un stock de connaissance important sur les religions. L'étude quantitative allemande de référence en sociologie de la jeunesse, les *Shell-studie*[340], montre que 70 % des jeunes Allemands n'ont jamais ou peu de contact avec des étrangers (Deutsche Shell, 2000, p. 224). Le taux de personnes déclarant ne jamais avoir de contact se montre à 75 % en ex-Allemagne de l'Est contre 15 % en ex-Allemagne de l'Ouest, on constate ici l'énorme disparité régionale qui caractérise l'Allemagne. Cette étude développe des résultats confirmant la pertinence de ce profil d'adolescents antipluralistes :

Estimation de la proportion d'étrangers en fonction de la régularité du contact :

	Total	Es-tu souvent en contact avec des étrangers ?			
La proportion d'étrangers est :		*Très souvent*	*souvent*	*rarement*	*jamais*
Trop haute	62,2	48,3	48,5	64	78
idéale	35,9	45,1	49,5	34,3	21,6
Trop faible	1,9	6,6	2	1,7	0,5

Tableau n°36 : Appréhension du nombre d'étrangers selon la fréquence du contact (Shell Studie 2000 *in* Münchmeier, 2000, p. 224)

L'enquête des Shell Studie prouve donc que moins on se trouve au contact d'étrangers, plus on a tendance à évaluer négativement leur poids dans la société. On retrouve là des réflexions applicables au vote pour l'extrême droite en France (Traïni, 2004, p. 40).

Le second profil est constitué d'adolescents très croyants dont la foi en une religion particulière empêche la valorisation des autres religions. Ce type de profil est peu présent, mais émerge chez certains adolescents, particulièrement musulmans.

[340] Les shellstudie sont ainsi dénommés, car elles sont financées depuis plusieurs décennies par le groupe *Shell.*

Le troisième profil est celui d'adolescents français dont l'athéisme et l'attachement aux valeurs de la laïcité entraînent la critique systématique des religions considérées comme un phénomène foncièrement négatif. Les religions divisent, elles sont par conséquent dangereuses et le développement de l'islam est perçu à partir de cette interprétation du pluralisme. L'interprétation du voile islamique dans l'entretien suivant est à cet égard éclairante :

> [Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°3, zone urbaine, classe moyenne]
> Hélène : moi je trouve qu'il y a pas mal d'extrémisme dans la religion musulmane, genre les femmes qui portent le voile...
> Élise : Il y a des extrémistes partout, mais ceux qui se manifestent le plus en ce moment c'est les extrémistes musulmans qui disent « ouais les femmes elles ont pas le droit de sortir seules, elles sont obligées de pas avoir les yeux qui sortent... » Si tout le monde devait faire ça... Moi j'aimerai pas...
> Hélène: Après il y a leurs enfants qui font n'importe quoi dans la rue...La base de la religion c'est que tu respectes ton père et ta mère, c'est pas tu porteras le voile…

L'interprétation du port du voile en tant qu'attitude « extrémiste » montre certes une méconnaissance sociologique de l'islam, mais aussi une sorte de réactualisation de la guerre des deux France, déplaçant le catholicisme à l'islam. Les « valeurs » républicaines sont considérées comme supérieures aux valeurs religieuses. Ces valeurs républicaines peuvent être interprétées de manière antipluraliste en se donnant pour but de mettre en place ce que déjà Eugène Weber constatait « un vaste processus d'homogénéisation qui aidait à créer et à renforcer l'unité française, tout en contribuant à désintégrer les allégeances rivales » (Eugène Weber, *La fin des terroirs*, p. 482, cité in Birnbaum, 1998 p. 164). Il n'y a donc pas dans cet extrait d'antipluralisme cohérent, simplement un discours réifiant à partir duquel peut se développer l'antipluralisme.

Nous venons d'aborder deux interprétations opposées de la pluralité qui font émerger une pertinence thématique du thème de la pluralité. Dans le cas du multiculturalisme, l'ensemble des connaissances sur les religions est orienté vers un idéal de cohabitation des différentes religions et de respect des cultures. Dans le cas de l'antipluralisme, ces mêmes connaissances sont orientées vers une critique de la pluralité et la construction de frontières claires entre ce qui est considéré comme religions de l'intérieur et ce qui est considéré comme religion de l'extérieur.

L'antipluralisme construit donc des frontières ethniques relativement étanches qui constituent le cadre interprétatif des connaissances sur la pluralité religieuse. Ces deux interprétations tranchées ne sont partagées que par une minorité d'adolescents (entre 10 et 15

% de l'effectif). Pour la grande majorité, la pluralité est soit une question complexe que l'on ne peut résoudre en terme de bien ou de mal soit une question non pertinente. Dans les deux prochaines parties, nous allons aborder successivement chacun de ces deux cas.

1.3. La pluralité réflexive : pragmatisme et laïcité

La majorité des adolescents ne peut être décrit totalement à l'aide des deux idéaux-types que nous venons de décrire. Ni multiculturaliste, ni antipluraliste, leurs interprétations diffèrent et s'adaptent au sujet abordé. Chez eux, les topoï que nous avons abordés pour décrire l'une et l'autre des deux interprétations de la pluralité sont thématisés tour à tour, parfois antipluraliste, parfois multiculturaliste, sans qu'aucune contradiction ne soit exprimée. Un jeune peut par exemple affirmer que le voile islamique n'appartient pas à « la » culture nationale, tout en affirmant que la cohabitation des religions est une bonne chose. J'ai décidé de nommer cette approche pragmatique de la pluralité religieuse « pluralité réflexive » en référence au concept de modernité réflexive développé par Ulrich Beck (1986) et Anthony Giddens ([1990] 1994). Par pluralité réflexive, on entendra le développement d'une interprétation pragmatique de la pluralité religieuse. Les « grands récits » interprétatifs que sont le multiculturalisme ou l'antipluralisme sont moins pertinents que des petits récits individuels adaptés à des contextes particuliers.

> « Ce courant [de la modernité réflexive] exprime fortement la conviction (partagée par d'autres) que, dans un ensemble de sociétés contemporaines (développées, démocratiques, sécularisées et entrées fortement dans l'ère postindustrielle et postfordiste), ce qui est socialement construit et reconnu comme tel l'emporte définitivement sur ce qui est donné » (Bourdin, 2003, p. 18).

Tout comme la modernité réflexive place l'individu à la base de la construction sociale, la pluralité réflexive place l'individu au centre du processus interprétatif sur la pluralité religieuse.

> « [La réflexivité] est placée sous le signe d'une essentielle ambiguïté. C'est une forme de mesure qui, en même temps qu'elle permet de pondérer le pour et le contre, ne permet jamais de s'affranchir d'une décision nécessaire. L'éthique du risque est une éthique de la responsabilité qui impose à chacun, individuellement et collectivement, de se prononcer au cas par cas sur la valeur des valeurs » (Ewald, Kessler, 2000, p. 67).

Plus spécifiquement, la pluralité réflexive émerge dans le contexte de la « sécularisation de la laïcité » qu'ont décrit certains sociologues des religions (Willaime,

1998, p. 11 ; Hervieu-Léger, 2003b, p. 270 ; Baubérot, 2004, p. 104). La laïcité a atteint son objectif de sécularisation de l'état et, en partie, des consciences. Dès lors, chaque adolescent interprète la pluralité religieuse selon son sens propre de la justice et non pas en fonction d'une certaine idéologie républicaine qui voudrait que toute religion empêche l'exercice de la liberté de penser (Baubérot, 1990), ou d'une idéologie confessionnelle affirmant l'unicité de la vérité. Cette interprétation n'est cependant pas libérée des contraintes idéologiques et on peut interroger la place de la tradition nationale de gestion du religieux sur l'interprétation pragmatique de la pluralité religieuse. Pour cela, comparons à présent les réactions de cinq jeunes sur le sujet de la pluralité religieuse, du voile et des caricatures de Mohamed[341].

[341] Concernant le voile et les caricatures de Mohamed, rappelons que j'ai changé ma manière d'amener le sujet dans les entretiens après avoir réalisé une dizaine d'entretiens. Dans un premier temps, je demandais simplement aux adolescents ce qu'il pensait du fait qu'un élève porte le foulard à l'école et ce qu'il pensait de l'affaire des caricatures, puis j'ai amené ces questions dans deux scénarios lors desquels les jeunes devaient exprimer ce qu'ils auraient pensé et comment ils auraient agi dans les situations suivantes : Sur le foulard islamique : « Un jour, l'une des élèves de votre collège décide de venir voilée à l'école, elle se fait renvoyer, qu'en pensez-vous ? » ; sur les caricatures : « vous êtes le rédacteur d'un journal et un caricaturiste vous propose de publier une caricature de Mohamed le prophète des musulmans, est-ce que vous acceptez ? »

	À propos de la pluralité religieuse	À propos du voile islamique	À propos des caricatures de Mohamed
Orkan (musulman, Berlin)	B.M. : Et c'est plutôt bien ou plutôt dangereux qu'il y ait plusieurs religions en Allemagne ? Orkan : ça dépend… Il y a des gens trop sévères… Ils disent que la religion c'est ça… Ils racontent de la merde. Ça dépend des individus [...] Mon père pense… Mon père ne jeûne pas, il dit « tu dois le faire pour toi ». Quand j'en parle avec d'autres, il y en a qui me disent « mon père il me tape si je jeûne pas »… C'est quoi le sens de ça, si tu le fais pas par volonté… ça sert à rien… Il y en a qui disent qu'ils le font mais qui mangent à l'école.	B.M. : Que pensez-vous de l'histoire de la prof qui voulait enseigner avec le foulard et à qui on a interdit d'enseigner ? Orkan : En Turquie c'est comme ça on a pas le droit de mettre le foulard en public… Comment dire ? On peut rien dire là-dessus, ni oui, ni non… On pourrait le faire comme ça : celui qui veut le faire le fait… Si on dit non ça sonne peut être bizarre… raciste… Mais si on dit chacun fait ce qu'il veut… Il y en a qui le mettent et d'autres pas… B.M. : Et les élèves, c'est normal qu'elles viennent avec le foulard ? Orkan : Moi ça m'est égal.	B.M. : Et vous trouvez ça comment, il n'aurait pas fallu les publier les caricatures ? Orkan : Non ! Je dirais…Ceux qui croient au Christ… Ils font aussi… Ils l'auraient pris de manière plus ouverte (*locker)* On peut le prendre à la rigolade, les juifs se moquent des chrétiens… Si on se moque de mes croyances, je le prendrais aussi à la cool… Ils ne font pas non plus de révolte ? Si ?
Franzi (athée, Brandenbourg)	B.M. : Vous trouvez qu'il y a beaucoup de religions en Allemagne ? Vous en pensez quoi ? Franzi : Oui je crois…. J'ai rien contre ces religions mais quand on voit comment ça se passe à Jérusalem… Il y a la guerre dans la ville, personne ne s'entend parce qu'il y a tellement de religions qui s'y rencontrent… Trop d'affirmations (*Anspruch*) religieuse… Contre le temple et tout ça… Tant que ça reste loin de chez nous en Allemagne ça me va… J'ai pas de problème avec ça.	[Scénario sur le voile] Franzi: Moi ça me dérange pas, si elle y croit B.M. : En France il y a une loi comme quoi on a pas le droit de porter de signes religieux à l'école. Vous en pensez quoi ? Franzi : Je sais pas… Peut-être que je trouverais ça ennuyeux… Parce que chacun à sa vie, sa religion… Pourquoi on ne pourrait pas se faire remarquer (*auszeichnen*) par ses croyances ?	[Scénario caricatures] Franzi : Euh.. je trouve que… euh… Aucune idée… Karolin : Je peux commencer Franzi : Oui s'il te plaît Karolin : Si j'étais rédactrice d'un journal… Il y a la liberté d'expression mais la liberté d'expression peut attaquer ou blesser les gens Franzi : Oui exactement Karolin : Et ça je trouve pas ça cool… Que la liberté d'expression soit utilisée comme arme contre d'autres… ça c'est un sacré exemple… C'est plus de la liberté d'expression mais plutôt de la… Franzi : …Provocation Karolin : Provocation… Je l'aurais pas publié B.M. : Et toi ? Franzi : Oui il y a déjà tellement de disputes (*Unstimmigkeiten*) dans d'autres pays…
Katerin (protestante, Baden-Württemberg)	Katerin: D'autres pays ont d'autres religions majoritaires B.M. : Par les étrangers Katerin: Oui	Katerin: Si elle y croit elle peut le porter B.M. : ça ne te dérange pas ? Katerin: Non, tout le monde a le droit de porter ce qu'il veut et si elle est dans l'idée qu'il	Katerin : Je crois que c'est interdit de nommer Mohamed… Donc je crois que je ne l'aurais plutôt pas publié parce que peut-être qu'ils sont contre cela… Et après ils sont en colère… Alors

	B.M. : C'est plutôt bien ou dangereux ? Katerin: Tant que ça reste calme… Tant qu'aucune religion ne cherche à convertir… ça me va…	faut porter le foulard… ou devrait porter le foulard… C'est sa décision.	plutôt pas…
James (catholique, Paris)	James : C'est pas par exemple comme en Angleterre ou il y a beaucoup de protestants... Ou aux États unis pareils, en France il y a beaucoup de mixité... Par exemple un chrétien va se marier avec un musulman, ça va faire un certain mélange entre guillemets B.M. : Et ça, c'est bien ? James : Ouais je trouve que c'est bien comme euh Alexandro : Ribéry James : Ouais voilà C'est comme les blancs et les noirs qui se mélange pour faire des métis...Avant il y avait pas ça.	James : Moi je dis, ils ont bien fait de la renvoyer parce que l'école c'est laïque... Donc on demande aux chrétiens de ne pas porter une croix... Donc les signes ostentatoires si... On est interdit de mettre des signes ostentatoires pour les musulmans comme pour les juifs comme pour les chrétiens.	James: Moi je dis nan ça fait trop de discrimination Alexandro : Ouais c'est du racisme moi je dis James: Ouais moi je dis que c'est du racisme, car ça voudrait dire que ça généraliserait les musulmans comme étant tous terroristes. Il y a trop d'a priori Alexandro : Ouais voilà B.M. : Et si le dessinateur il vous dit « ouais mais c'est la liberté d'expression j'ai le droit de pensez ce que je veux » ? James: La liberté selon la législation des droits de l'homme c'est ce qui ne nuit pas à autrui Alexandro : Et ça nuit là James: Et la caricature d'un personnage important d'une religion ça nuit à autrui...Vous avez vu ce qui s'est passé tous les musulmans se sont révoltés
Mahad (musulman, Alsace)	B.M. : Et est-ce que vous trouvez que c'est bien ou plutôt dangereux ? qu'il y ait plusieurs religions comme ça Nassim et Guillaume : C'est bien Nassim : Dans le temps ! Dans le temps c'était... Quand il y avait encore... Quand il y avait des prophètes.... Quand ils se sont battus pour les religions... Là c'est dangereux Mahad : Il y avait les orthodoxes, il y avait le christianisme dans le monde, il y avait le christianisme et après petit à petit il y avait de plus en plus de religions. On a commencé par les polythéistes, mais maintenant on est au monothéiste à peu près tous...Mais il y a encore des... B.M. : Bon alors c'est bien qu'il y ait plusieurs religions ? Pourquoi alors ?	B.M. : Qu'est ce que vous faites ? Est-ce que vous trouvez ça normal ? Mahad : Je sais pas c'est (hésite)...D'un côté, on est dans une école laïque et je comprends s'ils disent de ranger, mais pas de le renvoyer [...] d'un côté si tout le monde montrait ce qu'il était il y aurait aussi beaucoup de bagarre ça veut dire.	(scénario caricature) B.M. : Ouais et donc toi tu l'aurais pas publié ? Nassim : Moi j'y pense même pas à faire des trucs comme ça on a même pas le droit d'y penser Mahad : Mais c'est pas pour ça, c'est aussi pour dire aux gens... Moi on me dit de faire une caricature de David ou un truc comme ça... Jamais j'accepterai Nassim: Nan c'est les croyances c'est la religion Mahad: Mais c'est pas pour ta religion… Si on te dit dessine David ou Abraham ou Moïse... C'est pas parce que je suis musulman nan on a pas le droit c'est juste que ça se fait pas

Guillaume : Ben ça permet de vivre en communauté je sais pas hop... Comme ça on n'est pas tous pareil quoi

Mahad : Ouais voilà ce est-ce que j'allais dire tu peux...ça change des autres gens que tu vois

Les cinq adolescents ici présentés sont représentatifs d'une grande majorité des interviewés. Par pluralité réflexive, j'ai donc cherché à décrire des adolescents ne développant ni un discours *uniquement* multiculturaliste, ni *uniquement* antipluraliste ou *uniquement* indifférent. On retrouve ainsi dans les extraits présentés certains des topoï propres au multiculturalisme. Franzi affirme par exemple qu'il serait triste que tout le monde ait la même religion, actualisant ainsi le topos du *culte de la différence*. Parallèlement, elle énonce un topos plus proche de l'antipluralisme en relativisant la dimension positive de la pluralité religieuse à partir de la violence interreligieuse à Jérusalem. De manière générale, la pluralité n'est pas jugée unilatéralement à partir d'un prisme soit multiculturaliste, soit antipluraliste. Il semble que l'on puisse parler d'un « positionnement contextualisé ». De la même manière, James se positionne de manière très différente selon que l'on aborde le thème des caricatures ou le thème du voile. Quant aux caricatures, il affirme à l'image de près de 90 % des adolescents qu'il convient de respecter les religions plus que la liberté d'expression. Il invoque même les droits de l'homme : « La liberté selon la législation des droits de l'homme c'est ce qui ne nuit pas à autrui » en concluant que les caricaturistes ont nui à autrui. James active donc des pertinences interprétatives proches du multiculturalisme sur le sujet des caricatures. Sur le voile à l'école par contre, il ne conserve pas la même approche axiologique et active des pertinences interprétatives allant dans le sens de la neutralité de l'espace public et acceptant la loi contre les signes religieux ostentatoires dans l'espace scolaire.

Cette double interprétation de James amène à nous interroger sur le poids de « l'idéologie nationale » sur les structures de pertinence des élèves. Comme une majorité de Français, James interprète la question du voile à partir d'une laïcité prônant la « liberté de penser » plus qu'une « liberté de conscience ». Cette dichotomie proposée par Baubérot dans *La morale laïque contre l'ordre moral* (Baubérot, 1997, p. 306) éclaire le positionnement des adolescents français. Selon le sujet, ils préfèreront adopter une interprétation de la laïcité en terme de liberté de penser, c'est le cas pour le voile islamique ou en terme de liberté de conscience, c'est le cas pour les caricatures. Le tableau suivant résume une étude effectuée à partir de 131 réponses au scénario sur le voile :

Pays d'origine **Interprétation du voile**	**Allemagne**	**France**	**Total**	*En %*
Liberté de conscience	**38**	12	**50**	*38%*
Liberté de penser	3	**32**	**35**	*27%*
indécis	15	13	**28**	*21%*
indifférente	5	1	**6**	*5%*
antipluraliste	3	2	**5**	*4%*
NSP	3	4	**7**	*5%*
Total	67	64	**131**	*100*

tableau n°37 : Interprétation du voile islamique selon le pays d'origine (étude réalisée à partir de l'enquête qualitative n=131).

L'interprétation du port du foulard à l'école en terme de liberté de penser prédomine largement chez les jeunes Français, d'autant plus si on ajoute les jeunes « indécis » qui oscillent entre les deux interprétations. Les douze jeunes français pour la liberté de conscience – et contre la loi de 2004 – sont très majoritairement musulmans.

Concernant les caricatures, moins de 20 % des jeunes français insistent sur la liberté d'expression et 60 % d'entre eux préfèrent une interprétation en terme de « respect des croyances des musulmans » (cf. tableau n°38 ci-dessous). « L'idéologie nationale » semble donc bien constituer un facteur important dans l'interprétation de la pluralité religieuse, mais ce facteur n'agit cependant que dans certains contextes énonciatifs tels que celui du foulard islamique. L'enquête REDCO dont nous avons déjà parlé aboutit à des conclusions proches : « les élèves ont intégré les règles d'une laïcité scolaire, ferme sur les principes, mais ouverte à certains accommodements raisonnables » (Massignon, 2009, p 117). Effectivement, la place des religions dans le cadre scolaire est généralement interprétée à partir de la liberté de penser alors que ce qui se situe en dehors de l'école l'est plus souvent en terme de liberté de conscience.

Du côté allemand la tradition nationale de gestion du religieux influence elle aussi l'interprétation de la pluralité religieuse. Les jeunes allemands ne voient pas l'intérêt d'interdire le foulard à leurs professeures musulmanes et encore moins à leurs camarades musulmanes. Ils contredisent donc une partie des décisions juridiques prises dans la moitié des Länder allemands interdisant le port du foulard aux professeurs[342]. Ainsi, 55 % des élèves allemands se prononcent pour la liberté de porter le voile (cf. tableau n°37, p. 441). Concernant les caricatures 65 % des Allemands refuseraient de publier les caricatures pour

[342] De très nombreuses recherches et réflexions sur le *kopftuchstreit* ont été publiées en Allemagne (Tietze, 2000 ; Pape, 2005 ; Amir-Moazami, 2007 ; Oestreich, 2004). Le sujet est toujours extrêmement sensible, d'autant plus que l'ensemble des Länder n'a pas adopté de législation semblable. Ainsi, sur les trois régions étudiées dans ce travail, Berlin et la Baden-Württemberg ont adopté une législation contre le port du foulard dans le corps professoral et le Brandenburg n'a quant à lui pas encore légiféré en la matière.

des raisons de respect de l'islam ou pour lutter contre la discrimination dont fait l'objet cette religion. Seuls deux adolescents allemands ont évoqué une liberté d'expression primant sur le respect des religions :

Réaction suite au scénario sur les caricatures		**Allemand** *(Nombre d'individus)*	**Français** *(Nombre d'individus)*	**Total global** *(Nombre d'individus)*	**Total** *(Nombre d'individus)*	**%**
Acceptation de publier les caricatures	*liberté d'expression*	2	10		12	11,21%
	partagé	3	8	23	11	10,28%
Refus de publier la caricature	*anti-discrimination*	4	1		5	4,67%
	Protection de soi, du pays	5	3		8	7,48%
	raison confessionnelle	7	7		14	13,08%
	Respect de l'islam	31	22		53	49,53%
Indifférence/neutralité		0	4	84	4	4%
TOTAL		52	55	107		100,00%

Tableau n°38 : Typologie effectuée à partir des réactions des adolescents au scénario sur les caricatures de Mohamed (étude réalisée à partir de l'enquête qualitative n=107).

L'idéologie nationale influence donc bien une partie des interprétations de la pluralité religieuse, mais ne l'explique pas entièrement. Plus encore, l'enquête quantitative confirme le pragmatisme de ces adolescents. Effectivement, prises dans leur ensemble, les variables de l'enquête quantitative concernant la pluralité religieuse ne font pas ressortir de facteurs explicatifs évidents. J'ai par exemple attribué un « score » d'acceptation de la pluralité religieuse à partir des variables concernant la pluralité religieuse[343]. Le profil de cette variable score montre qu'aucune modalité sociographique – religion, nationalité, sexe, milieu social… – ne vient « expliquer » ce score sur la pluralité religieuse[344]. Les adolescents n'interprètent donc manifestement pas chacune des modalités qui ont permis de construire cette variable score avec le même système de pertinence. On pourrait interpréter ce manque de cohérence axiologique comme une preuve de l'inconstance des adolescents, incapables de faire un choix idéologique clair et cohérent. Je préfèrerai quant à moi parler de « pluralité réflexive ». Celle-ci se traduit effectivement par le manque d'évidence idéologique. Ni le multiculturalisme à l'anglo-saxonne, ni la laïcité militante aux accents anti-religieux ne trouvent clairement goût à leurs yeux. Les adolescents de l'échantillon, qu'ils soient français ou allemands, adoptent une position *au cas par cas*. Les connaissances mobilisées pour chacune de ces prises de position

[343] Variable score réalisée à partir des variables « confiance au catholicisme, protestantisme, judaïsme et islam » (question 66, 72, 74) ; des variables « violence de l'islam, du judaïsme et du christianisme"»(question 78, 79, 80); de la variable « valeur accordée à la cohabitation de plusieurs religions » (question 81) ; la variable « toutes les religions ont une part de vérité » (question 86) ; et de la variable « toutes les religions ont une part de vérité » (variable 87).

[344] Un profil de modalité est une opération qui permet de croiser toutes les modalités d'une variable avec les modalités de l'ensemble ou d'une partie des autres variables.

dépendant d'un grand nombre de facteurs, dont l'idéologie nationale qui n'explique cependant pas tout, l'expérience ou la non-expérience d'un conflit religieux *in situ* est un autre facteur extrêmement important dans l'interprétation de la pluralité religieuse. Enfin, dans un certain nombre de cas, les adolescents n'ont tout simplement pas d'opinion. C'est le cas de Franzi sur les caricatures qui préfèrent laisser parler une de ses camarades. Cela nous amène à traiter du thème de l'indifférence.

1.4. L'indifférence à la pluralité

Cette partie est le premier jalon d'une réflexion plus large sur l'indifférence qui fera l'objet du prochain chapitre. La question de l'indifférence en général et de l'indifférence à la pluralité religieuse en particulier est apparue tout au long de l'analyse des entretiens. De manière récurrente entre un quart et un cinquième de la population semblait ne pas s'intéresser à la question de la pluralité religieuse. Dans l'enquête quantitative par exemple la catégorie « indifférence » se laisse appréhender à l'aide de la modalité « sans opinion » des réponses sur la pluralité religieuse.

modalités	**Pourcentage de « sans opinion »**
« la cohabitation est une bonne chose »	*14 %*
« Les religions sont dangereuses »	*15 %*
« L'islam est une religion violente »	*18 %*
« Le christianisme est une religion violente »	*21,5 %*
« le judaïsme est une religion violente »	*27 %*

Tableau n°39 : Pourcentage d'adolescents ayant choisi la modalité « sans opinion » selon diverses variables sur la pluralité religieuse[345].

Ce tableau nous montre tout d'abord que selon les questions, au moins 14 % des adolescents cochent la modalité « sans opinion » lorsqu'on leur pose une question corrélée à la pluralité religieuse. On peut supposer que trois paramètres peuvent influencer ce choix : l'impression d'avoir à faire à un questionnaire trop long ; le désir de ne pas « s'engager » en répondant à la question ; l'indifférence à la question posée. Il est difficile, voir impossible de distinguer lequel de ces trois paramètres commande le choix effectivement opéré. On constate cependant dans ce tableau que plus le thème abordé est sensible, plus la modalité « sans opinion » augmente. Ainsi, entre un quart et un tiers des adolescents cochent la case « sans opinion » lorsqu'on les interroge sur la violence du judaïsme et de l'islam qui sont

[345] Les élèves pouvaient choisir les modalités : « je ne suis pas d'accord », « je suis un peu d'accord », je suis complètement d'accord » et « sans opinion ».

effectivement les religions médiatiquement les plus « sensibles » alors que seul un cinquième des adolescents coche cette même case lorsque la question n'implique pas de religion spécifique. Ce phénomène de retrait du débat est l'une des modalités de l'indifférence. Il s'agit de ce que l'on peut nommer une « indifférence de protection ». On préfère ne pas s'engager, car l'on sait la question délicate. Ce type de réaction est confirmé dans l'enquête qualitative (cf. tableau n°38, p. 442). Nous avions ainsi remarqué que parmi les adolescents refusant de publier les caricatures de Mohamed, 10 % d'entre eux invoquaient la crainte de « représailles » pour signifier ce refus :

> [Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°2, zone urbaine, milieu populaire]
> Brahim : Moi je refuserais
> B.M. : pourquoi
> Brahim: Parce que ça peut créer des conflits
> B.M. : Pour protéger plutôt ?
> Brahim: Ouais pour protéger la France...éviter tous les conflits

Ce type d'indifférence est minoritaire, il constitue une indifférence « choisie » contre tout engagement axiologique, nous reviendrons ultérieurement sur cette question. Elle n'explique cependant pas l'ensemble des motivations qui poussent les adolescents à cocher la modalité « sans opinion ». Outre cette indifférence de protection, minoritaire, la majorité des cas d'indifférence à la pluralité religieuse concerne des adolescents pour lesquels le phénomène de pluralisation n'est pas pertinent dans la *Lebenswelt*. Il s'agit majoritairement d'adolescents du Brandenburg et d'adolescents de milieu rural. On trouve dans l'extrait suivant d'un entretien réalisé dans une zone rurale du Brandenburg, une énonciation typique d'une non-pertinence de la pluralité religieuse.

> [Brandenburg, Gesamtschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]
> B.M. : Vous trouvez qu'il y a beaucoup de religions différentes en Allemagne ou pas trop ?
> Antje : Pas trop
> Franceska : nan pas trop...Mais bon il y en a beaucoup qui viennent de l'étranger alors il y en a quand même un petit peu...Mais ici il n'y a pas grand-chose qui est fait pour les religions...Il y a principalement des protestants et des catholiques...Il n'y a pas de mosquée par exemple dans le Brandenburg...
> B.M. : Vous êtes d'accord
> Maria : Mmmh (elle acquiesce)
> B.M. : Et vous trouvez ça comment, ça peut quand même être dangereux ou pas ?
> Franceska : En fait, ça m'est égal...Ce qu'ils ont comme religion, c'est chacun son opinion...Moi ça ne m'intéresse pas vraiment...

Ce qu'il convient ici de préciser c'est qu'on ne peut établir de règles systématiques entre des facteurs sociaux et l'indifférence. Si le fait d'habiter dans une zone rurale augmente la possibilité d'une indifférence à la pluralité religieuse, il augmente aussi la possibilité de

développer une interprétation antipluraliste de la pluralité religieuse. Nous avons donc distingué deux types d'indifférence, l'une choisie, l'autre subie, nous reviendrons sur ces questions dans le chapitre suivant.

Nous venons d'étudier les différentes interprétations de la pluralité religieuse qui émergent de l'analyse des entretiens. Ce qui ressort de cette étude est qu'une connaissance n'existe pas en dehors d'un système de pertinence qui lui donne du sens. Concernant les connaissances sur la pluralité religieuse, nous avons isolé quatre interprétations différentes. Les deux premières constituent des idéaux-types interprétatifs qui ne concernent réellement que peu d'adolescents. On constate que la majorité des adolescents aborde la pluralité religieuse à partir d'une approche pragmatique extrêmement sensible au contexte thématique. Ainsi, certains thèmes seront très sensibles à l'influence d'une idéologie nationale – école et religion en France par exemple – alors que d'autres au contraire seront abordés à partir du bon sens ou plus généralement d'ajustements concertés, de réponses pragmatiques, bref d'impératifs non idéologiques[346]. Les connaissances sur les religions sont donc structurées à partir de pertinences thématiques qui vont influencés la pertinence interprétative choisie dans un contexte particulier. Le foulard ne prendra pas le même sens, selon qu'il apparaisse dans un contexte thématique scolaire ou dans un autre contexte par exemple. Enfin, le petit nombre d'adolescents concernés par l'interprétation multiculturaliste et antipluraliste de la pluralité peuvent en plus structurer les connaissances à l'aide de pertinences motivationnelles qui inscrivent les religions dans un contexte biographique plus large. Dire par exemple : « je ne me marierai jamais avec un musulman » est typiquement le type de pertinence motivationnelle dont il est question ici.

2. L'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance

Dans le premier paragraphe, nous avons cherché à comprendre comment les connaissances sur la pluralité religieuse étaient interprétées par les adolescents. Il nous faut à présent aborder le processus inverse, c'est-à-dire comment la situation de pluralité religieuse impacte sur le stock de connaissance des adolescents. Nous avions consacré la partie précédente à l'étude du stock de connaissance sur chacune des religions étudiées. Nous allons

[346] Le concept « d'ajustement concerté » est issu des réflexions menées au Québec sur l'application concrète d'une politique multiculturelle. L'état québécois est légalement tenu de proposer des « accommodements raisonnables » lorsqu'un individu s'estime victime de discrimination. Cette obligation se situe dans la sphère juridique. Dans une majorité des cas, ce type de médiation ne nécessite pas le recours à la sphère juridique, on parlera alors d' « ajustement concerté » qui se situe donc dans la sphère citoyenne. Pour plus d'informations, on pourra se référer au rapport Bouchard-Taylor disponible sur Internet (Bouchard, Taylor, 2008).

à présent synthétiser ce que cette étude du christianisme, du judaïsme, de l'islam, du bouddhisme et de l'hindouisme permet de dire de l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance.

2.1. Élargissement du stock de connaissance

Constater l'élargissement de l'horizon cognitif du stock de connaissance par la pluralisation religieuse de la société peut paraître banal. Pourtant, les diffuseurs du topos de la « perte de culture religieuse » des adolescents insistent peu sur ce thème. Pour être plus exact lorsque ce thème est abordé, c'est à partir du discours français de la déclinologie, terme emprunté à Alain Ehrenberg dans la *Société du malaise* : « La déclinologie française est un jeu de langage qui, unissant le mal individuel au mal commun, permet de formuler *notre* difficulté à faire société » (Ehrenberg, 2010, p. 146). En effet, on conçoit généralement en France l'effet de la pluralisation religieuse de la société comme un phénomène symboliquement destructeur, amenant les adolescents à de multiples confusions, noyant le sens dans la démesure des possibles. Je propose ici d'étudier l'impact réel de cette pluralisation sur le stock de connaissance. La première caractéristique que l'on peut exprimer va à l'encontre du discours « déclinologiste », il s'agit de l'élargissement du stock de connaissance sur les religions.

Élargissement ne signifie pas approfondissement, par élargissement nous entendons l'ouverture du stock de connaissance à de nouveaux éléments qui acquièrent des pertinences qu'ils n'avaient pas auparavant. Les religions asiatiques constituent certainement l'élément de connaissance le plus représentatif de cet élargissement. Effectivement, là où le bouddhisme et dans une moindre mesure l'hindouisme étaient accessibles à une élite, la pluralisation de la société et la médiatisation de ces religions provoquent l'entrée massive de ces deux religions dans le stock de connaissance. Dans les entretiens, seuls deux adolescents se déclaraient bouddhistes, pour les adolescents l'immigration asiatique n'est donc pas tant visible dans le groupe de pairs que dans la présence massive de restaurants et de boutiques asiatiques ainsi que dans la pluralisation des références religieuses dans les médias. La diffusion d'une esthétique et de symboles sortant de l'ordinaire occidental occupe une place privilégiée dans le stock de connaissance des adolescents. Cette pluralisation entraîne rarement la considération de « l'autre bouddhiste » comme *Significant Other* et le bouddhisme souffre, malgré cette pluralisation d'une « exotisation » très forte due au type de médiatisation de cette religion, pensons à cet égard à la popularité des films d'arts martiaux.

Le cas de l'islam est différent de par sa présence plus large au sein de la société française. L'islam est pertinent dans la totalité des entretiens même si les interprétations qui en sont faites diffèrent sensiblement selon les individus. Le ramadan, l'Aïd, le voile sont des thèmes courants de discussion, voir, et c'est là un phénomène nouveau, les seuls thèmes pertinents de discussion sur la religion. L'islam est donc devenu à certains égards la religion « de référence », c'est-à-dire celle à partir de laquelle les adolescents construisent leur définition de ce qu'est « la » religion. La visibilité médiatique de cette religion joue certainement un rôle important dans ce processus, mais la pluralité religieuse du groupe de pairs est elle aussi un facteur important d'élargissement du stock de connaissance. Cet élargissement est un phénomène crucial pour l'ensemble de la population. Il occupe cependant une pertinence toute particulière dans le stock de connaissance des adolescents de quartiers multiculturels. L'extrait suivant est la retranscription d'un dialogue saisi lorsque élèves du collège Picasso réalisaient le dispositif de mental mapping :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]
Zahira : C'est l'Indonésie le pays le plus peuplé des musulmans
Satou : il y a des juifs au Maroc
Zahira : Il faut plus d'islam !
Elda : En Chine il y a quoi ?
Satou : En Chine il y a des Chinois
Guillaume : Il y a des Tibétains en Chine
Elda : Les Russes ils sont quoi
Satou : Ils sont Russes ...Orthodoxe
Najim : J'ai un copain il est tchétchène et il est musulman
Satou : En Europe il y a de tout
Najim : La France c'est mixte comme les Döner

On constate dans cet extrait un effet massif de la pluralisation de la société française et du monde sur le stock de connaissance, ces adolescents de milieu populaire sont capables de situer relativement aisément différentes religions sur une carte du monde. Ils n'hésitent pas à faire référence à leur groupe de pairs, à leur expérience quotidienne (les döner kebab). Cet élargissement de l'horizon cognitif des adolescents provoque toutefois des effets parallèles que l'on ne peut ignorer.

2.2. Relativisme et évolution des systèmes de pertinence

La pluralisation du stock de connaissance ne se limite pas à la simple superposition de connaissance sur diverses religions. Les pertinences qui structurent cette sédimentation évoluent nécessairement au gré de la pluralisation des connaissances. Autrement dit, le phénomène de pluralisation du stock de connaissance n'est pas neutre et on assiste par son

biais à un « ébranlement des géographies symboliques » (Capelle-Pogacean *et al.*, 2008, p. 28). Cet ébranlement touche dans un premier temps le christianisme en tant qu'institution possédant le monopole du sens. C'est ce que Danièle Hervieu-Léger décrit en parlant « d'exculturation ». L'effet principal de la pluralisation de la société française et allemande est la remise en question de ce monopole. Remise en question ne signifie pas nécessairement fin du monopole, mais plutôt fin de l'évidence de ce monopole dans le système de pertinence des individus. Dans le chapitre sur le christianisme, nous avons été amenés à relativiser le constat de l'exculturation. En réponse à l'exculturation et à la pluralisation, on constate en effet chez une minorité d'adolescents un repli identitaire autour du christianisme et/ou d'une spécificité occidentale. Il ne s'agit pas d'une affirmation claire et cohérente, mais de l'émergence contextualisée d'une ethnicité altérisant l'islam. On peut se demander si elle ne sera pas amenée à se développer à mesure de la pluralisation des sociétés françaises et allemandes.

La pluralisation de la société relativise donc, au moins partiellement, la place du catholicisme. Tout comme le philosophe Paul Feyerabend, nous décrirons ainsi le relativisme comme l'une des réponses à la pluralisation culturelle et religieuse des sociétés occidentales :

> « Le contact avec des races, des cultures, des coutumes, des points de vue non familiers provoque des réactions différentes. Les gens peuvent être surpris, curieux et désireux d'apprendre ; ils peuvent concevoir du mépris et se targuer d'une supériorité naturelle ; ils peuvent montrer de l'aversion, voire une véritable haine. Comme ils sont équipés d'un cerveau et d'une langue, ils ne sont pas seulement en proie à des sentiments, ils parlent aussi – ils articulent leurs émotions et essaient de les justifier. Le relativisme est l'une des conceptions qui a été engendré par un tel processus. Il représente une tentative pour donner sens au phénomène de la diversité culturelle. (Feyerabend, 1989, p. 27)

La comparaison entre les différentes religions sédimentées dans le stock de connaissance semble ainsi être l'un des facteurs du relativisme. Effectivement, dans leur vie quotidienne, à l'école, dans le groupe de pairs, les adolescents sont naturellement amenés à mettre en parallèle différents éléments du stock de connaissance sur diverses religions. Ainsi, les codes « comparaison » et « analogie à sa religion » (dans le logiciel atlas t.i.) sont extrêmement « ancrés » (respectivement 46 et 105 occurrences). Pour comprendre le rite de la bar-mitsva, les adolescents chrétiens font par exemple appel à celui de la première communion et le carême est comparé au ramadan par les adolescents de milieu multiculturel. Ce type d'analogie n'a pas en soi de dimension relativisante, elle peut même permettre de comprendre les traditions « autres » à l'aide de ses propres connaissances. Comparer le connu et l'inconnu constitue ce que Wittgenstein nomme une « représentation éclairante » :

> « une source importante de notre incapacité à communiquer est que nous n'avons pas à notre disposition une vue claire de l'emploi des mots. Notre grammaire est lacunaire en ce qu'il lui manque cette sorte d'acuité. Une représentation éclairante (*übersichtliche Darstellung)* produit justement cette sorte de compréhension qui consiste à « voir les connexions ». D'où l'importance qu'il y a à trouver et à inventer des *cas intermédiaires*. Le concept de représentation éclairante est d'une signification fondamentale pour nous » (Wittengstein, *Investigation philosophique*, § 122 *in* Le du, 2004, p. 13).

Une représentation éclairante ne porte pas en elle-même de relativisation des vérités religieuses, elle peut cependant favoriser celle-ci. Si l'on retrouve les mêmes rituels dans deux religions différentes, pourquoi l'une d'elles devrait être plus vraie ? Mon hypothèse est donc que la relativisation des vérités religieuses découle directement de la pluralisation du stock de connaissance. Cette pluralisation apparaît autant dans la diversification des religions effectivement pertinentes, que dans la diversification des sources de connaissance pertinentes. L'école, la famille, le catéchisme, la télévision, les amis, les jeux vidéos, le cinéma sont autant de médiums de la pluralisation religieuse qui relativisent le poids d'une vérité unique sur la religion. Ni l'école, ni la famille, ni le catéchisme n'ont le monopole du sens dans le système de pertinence. Cette diversification des sources explique certainement le pragmatisme des adolescents en matière d'interprétation et de typification des éléments de connaissances sur le religieux.

La relativisation religieuse a fait l'objet d'une vaste littérature confessionnelle que Régis Debray décrit ainsi : « Du côté ecclésiastique ou croyant, il arrive qu'on dénonce un autre cheval de Troie, celui d'un confusionnisme et d'un relativisme dénigreurs qui, en juxtaposant des données inertes et décolorées, effacerait les frontières entre l'ineffable et les vulgates, la "vraie religion" et les "fausses" » (Debray, 2002, p. 9). Cette crainte du relativisme trouve un écho objectif dans les entretiens. La pluralisation de la société et la thématisation de cette pluralisation dans les médias ou à l'école provoquent effectivement une relativisation de la vérité religieuse :

[Région parisienne, Collège Molière, zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : C'est important de croire en Dieu pour toi ?
Jeanne : Euh... Enfin à priori ouais... Parce que de toute manière on m'a toujours dit que c'était important... Donc je suis obligé de penser ça... S'il fallait que je réfléchisse au niveau on va dire universel je pense que ce n'est pas *absolument* (insiste dessus) important... Parce qu'à la base je pense que la religion ça existe parce que tout le monde à besoin de croire à quelque chose donc

[Baden-Württemberg, Realschule Baden, entretien n°2, zone semi-urbaine, recrutement mixte]

[À propos des sectes]
Jacquelin : ça dépend… Peut-être qu'il y a aussi des bonnes sectes… On ne sait pas… Parce que la majorité sont montrés comme mauvaises
B.M. : Il y a des bonnes sectes ?
Véra : Oui c'est une question de perspective, pour certains elles sont bonnes pour d'autres mauvaises.

c'est un peu une raison de croire... et puis ceux qui... À priori les autres personnes qui ne peuvent pas croire Dieu ou ces genres de choses ils sont obligés de croire en la science donc on est obligé de croire en quelque chose... Donc il faut bien que ça existe... Mais si on pouvait s'en passer, je pense que ça ne serait pas plus mal.

Dans ces exemples, Jeanne paraît désabusée et relativise sa propre croyance (et celle en la science), Jacquelin quant à elle n'hésite pas à aller à contre-courant du discours dominant sur les sectes au nom d'une question de « perspective ». La pluralisation de la société et la sédimentation de plusieurs religions dans le stock de connaissance provoquent donc bien chez une partie des adolescents une réflexion qui aboutit à un discours relativiste. L'enquête quantitative confirme l'importance du phénomène puisque 57 % des adolescents affirment « que toutes les religions ont une part de vérité » (27 % de répondants sont « sans opinion », 16 % « contre » l'affirmation). Le religieux n'est toutefois pas le seul à « faire les frais » du relativisme, dans cet entretien, le darwinisme est lui aussi attaqué :

[Alsace, Collège Picasso, zone urbaine, milieu populaire]

B.M. : Tu ne peux pas t'imaginer sans religion
Guillaume: Ben si... Pour moi les humains c'est pas Dieu qui a fait que hop ils viennent... C'est que c'est l'évolution c'est qu'au début on était des microbes après on est devenu des singes et tout ça et tout ça... Et moi je crois à la théorie historique pas religieuse... Enfin un peu aussi je crois à Jésus et tout ça…
Mahad : C'est exactement ce que je disais avant quoi ! Parce que lui on lui dit : « ouais c'est l'évolution, les microbes » et tout bon... Moi j'ai pas appris ça
Guillaume: Nan, mais on m'a pas appris ça c'est pas dans la religion qu'ils disent ça, c'est dans la philosophie
Mahad : (en même temps) : Mais toi on t'a appris à l'école
Guillaume: ouais la philosophie
Mahad : Mais moi on m'a pas appris ça, on m'a jamais dit « ouais c'est l'homme qui vient du singe », on m'a dit : « Dieu il a fait les hommes, il a fait la terre » et ainsi de suite ça veut dire c'est Dieu qui a tout fait... Moi on m'aurait appris je penserais pareil que lui en fait c'est... on est influençable
B.M. : Toi t'en penses quoi Najim ?
Najim : C'est à peu près ce qu'il dit Mahad
Guillaume: ça dépend comment on a été élevé
Najim : C'est par rapport aux croyances en fait... Tout se joue dans la religion... Chacun sa religion... euh... chacun à ses croyances

Cet extrait se situe dans la continuité de l'entretien cité ci-dessus dans lequel Mahad montrait à quel point il reproduit ce que ces parents lui transmettent. Ici, il met en perspective la religion avec la science et fait preuve d'un relativisme plutôt bien construit par rapport à ses camarades. La version mineure de ce relativisme est énoncée par Najim à la fin de l'extrait « chacun ses croyances », Mahad quant à lui énonce la version forte du relativisme « tout est construit socialement, rien n'est vrai ». Ce type de réaction pose un problème éthique et pédagogique. Éthique tout d'abord, car on peut se demander si Mahad avait déjà cette

tendance au relativisme avant l'entretien ou si ce dernier sociologique a provoqué ou du moins fait émerger une telle attitude. Dans la mesure où il s'agit de jeunes mineurs, la question de l'influence de l'entretien dans leur vie se pose avec d'autant plus d'acuité. Pédagogique ensuite, le problème est celui de l'effet involontairement relativisateur d'un enseignement pluraliste du fait religieux. Il est certainement souhaitable que les élèves apprennent à confronter leurs représentations et croyances au contact d'autres élèves, on peut cependant s'interroger sur l'impact d'un tel enseignement dans le cas par exemple où l'élève abandonnerait sa croyance. Cette question est au centre de tout enseignement des faits religieux : Faut-il chercher à relativiser la croyance de l'individu ? Plus encore, peut-on éviter cela ? Nous y reviendrons dans la conclusion de ce travail.

2.3. Médias et expériences de la pluralité, une concurrence cognitive ?

La pluralisation religieuse des sociétés française et allemande trouve un écho chez les adolescents à deux niveaux de leur vie quotidienne. Le premier niveau est la rencontre immédiate avec l'altérité religieuse. Lorsque l'adolescent discute du ramadan, mange dans un restaurant chinois, rencontre une famille juive orthodoxe sortant de la synagogue, la pluralité religieuse devient un thème pertinent de sa *Lebenswelt*. C'est-à-dire qu'il acquiert par ce biais des connaissances qu'il structure thématiquement et interprétativement. Le second niveau est la médiatisation de la pluralité religieuse par le biais d'un dispositif spécifique[347]. Ainsi, la télévision, les jeux vidéo, la littérature, le professeur de collège ou de catéchisme et la famille médiatisent la pluralité religieuse. À la différence du premier niveau, les connaissances ainsi médiatisées sont déjà préstructurées, elles ne sont pas vierges de toute pertinence interprétative, mais contiennent déjà une certaine interprétation de la pluralité religieuse, c'est ce qu'Alfred Schütz nomme les « circonstances sociales antérieures de la situation biographique » (*Die sozialen Vorgegebenheiten der biographischen Situation*) (Schütz, Luckmann, 2003, p. 331).

Nous aborderons tout d'abord le premier niveau. Nous avons expliqué que les situations de pluralité religieuse sont des situations « affordantes » (cf. chapitre 8). C'est-à-dire qu'elles permettent, plus que d'autres situations, de faire émerger des connaissances sur les religions. Cela ne signifie pas qu'il y a nécessairement acquisition de connaissance, mais

[347] La notion de dispositif est ainsi définie par Daniel Peraya : « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres » (Peraya, 1999, p. 153). Nous parlerons donc de dispositif médiatique pour décrire la forme spécifique de la communication nécessitant un *médium*.

qu'il y ait une plus grande possibilité qu'il y ait effectivement cette acquisition. L'exemple le plus évident de cette affordance se trouve dans la multitude d'expériences conflictuelles liées à la pluralité chez des adolescents évoluant effectivement dans un environnement religieusement pluriel.

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°1, zone urbaine, milieu favorisé]

Tom : Je sais pas, les turcs et les arabes ils s'aiment vraiment pas (*dicht hintereinander verfeindet*) … C'était comme ça dans mon ancienne école… Il y avait beaucoup beaucoup d'étrangers et les turcs et les arabes se tapaient dessus la plupart du temps, pourtant ils ont la même religion…

[Baden-Württemberg, Hauptschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]

[À propos de la religion à l'école]

Mehtap : Il y a des élèves qui s'énervent parfois

Bianca : C'est exactement pour ça que je suis pour qu'on soit ensemble dans les cours de religion… parce que si on est séparé, les chrétiens là, les juifs là…hum

Kenneth : … Oui il y en a qui seront rejeté… le racisme et tout ça

Mehtap: Ouais ça serait pire donc c'est bien que…

Bianca: Oui parce que sinon il y aurait toujours des bagarres

B.M. : Vous avez des exemples de bagarres ?

Mehtap: Des exemples ?

Bianca: Ouais ça arrive souvent… Les… Comment ils s'appellent ? Les islamistes, ils viennent chez les chrétiens et leur disent „catholiques de merde" ou des trucs comme ça

Kenneth: Oui

Bianca: Et je trouve pas ça très cool

B.M. : Et l'inverse aussi ?

Bianca: Ils disent des choses sur nous mais ils ne connaissent pas notre religion

Mehtap: Oui l'inverse existe aussi… Ils viennent et disent „islam de merde"

Kenneth : …C'est partout comme ça

Mehtap: C'est comme ça dans toutes les religions.

[Alsace, Collège Mitterrand, zone urbaine, recrutement mixte]

Sidonie : Ouais...ça permet aux gens de réfléchir...Il y a des gens... Moi par exemple quand je vais au Mc do avec des musulmans ben ils prennent un *filet-au-fish*... Moi je prends de la viande... Après il faut comprendre... Il y en a qui font « ouais pourquoi tu prends »... Ou alors comme quand ils font l'Aïd, moi je mange et puis après il y en à qui font « ouah tu manges devant moi ». Moi je les comprends. D'un côté je vais pas me cacher pour aller manger...Voilà...Il faut comprendre ...Il faut se tolérer les uns les autres

B.M. : Et t'as l'impression que ça se passe plutôt bien ou plutôt mal ?

Sidonie: Ben plutôt bien

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]

Bilal : À cause de... Soit disant j'aime pas les personnes qui sont pas musulmanes (à voix basse) psst n'importe quoi...

B.M. : Tu t'es fait virer à cause de ça ?

Bilal: Ouais

B.M. : C'est-à-dire il y a eu une histoire ?

Bilal: Ouais en fait c'est une bagarre et après ils ont pas trouvé de preuve comme quoi j'ai frappé et après... Ouais c'était un chrétien...Et après ils ont dit « t'aimes pas les gens qui sont chrétiens »

B.M. : Parce que vous vous étiez insulté là-dessus ?

Bilal: Ouais mais c'est pour rigoler...Sale arabe, sale bougnoul, sale noir...Après...

B.M. : Ils l'ont pris au sérieux ?

Bilal: Ouais

On peut constater dans ces quatre extraits que chaque adolescent vivant effectivement dans un environnement multiculturel et plurireligieux connaît un « petit récit » illustrant les

difficultés et les accommodements nécessaires à la cohabitation de plusieurs religions dans l'espace public. Ces récits sont récurrents dans l'ensemble des entretiens réalisés dans des milieux multiculturels. Nous nommerons ces « petits récits » des « incidents[348] ». Les incidents sont donc des expériences concrètes de conflits liés à la pluralité religieuse. Ils n'aboutissent pas nécessairement à la conclusion de la dangerosité de la cohabitation des religions, mais illustrent comment la pluralité religieuse est thématisée dans leur vie quotidienne. À la fois sources de conflit, ressources identitaires et objets de rire, les religions sont bien des éléments pertinents du stock de connaissance. À l'inverse, les adolescents de milieu rural ont rarement vécu de tels incidents. La pluralisation religieuse de la société n'agit donc pas de la même façon dans le stock de connaissance d'adolescents urbains qui peuvent rattacher ce phénomène à des éléments vécus dans leur vie quotidienne et d'adolescents ruraux qui n'ont d'autres choix que de se référer à la pluralité médiatisée. On peut ainsi affirmer que l'ensemble de ces incidents participe de la structuration de la pluralité religieuse par une pertinence motivationnelle large. La pluralité religieuse est un fait avec lequel ces adolescents de milieu urbain ont l'habitude de traiter. Elle s'inscrit ainsi à long terme dans sa biographie là ou dans les zones rurales elle n'apparaît qu'en de rares occasions.

Le second niveau se caractérise donc par une pré-typfication de la pluralité religieuse par le *médium*. On peut d'emblée affirmer que l'école française n'est pas ou peu un médium pertinent pour l'acquisition de connaissance sur la pluralité religieuse, mais elle l'est en ce qui concerne l'histoire des religions. L'éducation interculturelle dont l'objectif est justement de connaître et d'accepter « la pluralité des apports humains qui ont constitué la société nationale et continuent de la renouveler » (Lorcerie, 2002, p. 179) ne fait pas partie *stricto sensu* des programmes de l'Éducation nationale. L'étude des programmes scolaires français d'éducation civique prouve ainsi le désintérêt pour la problématique interculturelle[349], seuls les programmes scolaires de langues étrangères traitent de ce sujet. C'est ce que confirme Françoise Lorcerie :

> « L'enseignement donne peu de repères cognitifs sur la construction de la communauté nationale et sa pluralité. Les programmes de sciences humaines et sociales au collège et au lycée font très peu de place à l'histoire coloniale et aux différentes religions (notamment l'islam, devenu deuxième religion de

[348] Je m'inspire ici de la méthode d'analyse des incidents créée par Thorsten Knauth (Knauth, 2009) et reprise par Bérengère Massignon et Séverine Mathieu pour étudier les conflits liés au religieux dans la salle de classe : « les incidents sont des évènements inhabituels et surprenants, parfois conflictuels, qui se produisent à la surface des interactions. Des évènements dont on ne peut saisir d'emblée le sens. Les incidents sont comme des points saillants surgissant hors du courant des interactions » (Massignon, Mathieu, 2009, p. 178).

[349] Étude réalisée à partir des programmes de l'ensemble des niveaux du collège, à partir de l'entrée « interculturel ». Les programmes sont disponibles sur http://www.eduscol.education.fr/

France), et aucune à l'histoire, à la géopolitique des flux migratoires qui ont constitué la nation et continuent à le faire » (Ibid.).

Pour comprendre cela, il faut encore une fois évoquer l'idéologie républicaine qui « tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave à l'égalité, surtout lorsqu'elles se manifestent dans l'espace public. D'où l'exclusion de la question de l'interculturel des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale » (Ibid., p. 170). Plus encore, dans les programmes d'histoire, les religions sont majoritairement traitées dans leurs dimensions violentes. C'est déjà ce que dénonçait déjà l'historien Albert d'Haenens en 1972 : « L'analyse du phénomène religieux se ramène très souvent à l'analyse des états de crise des institutions religieuses et de leurs conflits » (cité in Estivalezes, 2005, p. 240).

Par contre, chez les jeunes allemands, l'école est une source de connaissance pertinente sur la pluralité religieuse. Il existe là une profonde différence entre les deux pays, différence résultant de la place du religieux dans les programmes scolaires. L'école allemande aborde généralement la pluralité religieuse de manière positive, autour de l'éducation interculturelle[350]. De manière générale, la notion d'interculturalité est plus développée en Allemagne.

Outre l'école, les médias dispensent eux aussi une interprétation particulière de la pluralité religieuse. Celle-ci peut rejoindre l'interprétation posée par l'école ou au contraire s'y opposer. Ainsi, l'approche positive de la pluralité religieuse à l'école allemande se heurte aux autres médias « de masse » dans lesquels la pluralité religieuse n'est pas interprétée à partir d'une approche interculturelle. Du côté français, la principale différence entre l'école et les médias est celle de l'approche scolaire historique contre l'approche médiatique spectaculaire. Pour bien situer la spécificité de la représentation de la pluralité religieuse véhiculée par les médias, on peut revenir à l'étude de l'impact des médias sur le stock de connaissance, nous avions relevé plusieurs dimensions : l'omniprésence, l'éloignement de la Lebenswelt des adolescents, la superficialité, la spectacularisation et la violence (cf. chapitre 8). Effectivement, la télévision, mais aussi les jeux vidéo et le cinéma, thématisent la pluralité

[350] L'un des thèmes de l'enseignement de L.E.R. se nomme par exemple « Weltbilder, Kulturen, Interkulturalität » (*représentation du monde, cultures et interculturalité)* (Ministerium Brandenburg, 2004, p. 37). De même, les programmes de Realschule dans le Baden-Württemberg traitent de « compétence interculturelle » (Ministerium Baden, 2004, p. 72). La notion de compétence s'inscrit dans le processus d'harmonisation européenne de l'enseignement. Le passage de la notion de « savoir » à celle de « compétence » pour décrire ce que l'école doit transmettre s'illustre par exemple dans la publication en France du « socle commun de compétence ». (http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html). De nombreuses critiques ont été émises à l'égard de ce nouveau concept, critique relayée dans l'article de Nico Hirrt paru dans le Monde Diplomatique d'octobre 2010 : *En Europe, les compétences contre le savoir* (Hirrt, 2010).

religieuse majoritairement dans sa dimension conflictuelle voire violente. Ainsi, sur les 95 productions médiatiques citées par les adolescents dans les entretiens 33 d'entre elles abordent les religions dans une perspective conflictuelle dont 19 dans une perspective violente (cf. annexe n°8). L'approche conflictuelle se caractérise par la thématisation de conflits liés à l'appartenance confessionnelle des protagonistes du récit. Ainsi, le film *Une famille indienne* thématise l'impossibilité de l'amour entre castes différentes en Inde ou *Il était une fois dans l'Oued* les difficultés, pour un jeune français blanc, d'être accepté comme musulman en Algérie. L'approche violente se caractérise quant à elle par la thématisation des religions comme facteur d'engendrement de violence. C'est le cas du film *Les Croisés* thématisant l'histoire des croisades ou du *Da Vinci Code* abordant l'emploi de la violence par l'Église catholique pour protéger un secret remettant en cause son dogme. Cette thématisation du conflit et de la violence religieuse influence, de manière plus ou moins consciente, les connaissances sur la pluralité religieuse des adolescents. Ceci pose une question majeure, celle de la concurrence cognitive entre d'une part le premier niveau – celui de la connaissance immédiate de la pluralité religieuse – et le second niveau – la pluralité médiatisée – et d'autre part entre les différents médiums eux-mêmes – l'école contre les médias par exemple –, voir enfin au sein d'un même médium.

Ainsi, certains élèves, particulièrement sensibles au dispositif télévisuel, vont interpréter la pluralité religieuse dont ils font l'expérience quotidiennement à l'aide des pertinences véhiculées par celle-ci. C'est ce que nous avions décrit dans le cas de l'islam qui est interprété à partir du prisme de la violence et du fondamentalisme. Nous avions par exemple évoqué le cas de Jeanne du collège Molière qui affirmait avoir peur de l'islam depuis le visionnage d'un documentaire sur les fondamentalistes musulmans (cf chapitre islam). Certains au contraire s'insurgent contre l'image négative véhiculée par les médias sur l'islam, c'est le cas de Hélène du collège Saint-Exupéry qui critique leur attitude lors de l'affaire des caricatures de Mohamed : « les médias ils ont fait beaucoup de bruit pour rien... ». Il existe donc une contradiction entre la réalité vécue et la réalité médiatisée : Les élèves n'ont jamais vu les terroristes musulmans qu'on leur décrit.

En outre, des contradictions émergent au cœur des médias eux-mêmes. Bien d'autres représentations de la pluralité religieuse s'ajoutent à celle du musulman fondamentaliste. À chacune de ces représentations de la pluralité religieuse viennent s'opposer des représentations exactement inverses empêchant l'une d'entre elles de l'emporter sur les autres. On pourrait ainsi évoquer l'image du « Juif sépharade rigolo » et « du juif ultra-orthodoxe », du « du prêtre ringard » et du « moine socialement engagé », du « bouddhiste

zen » et « du bouddhiste qui pratique le Kung-fu ». Les interprétations de la pluralité religieuse ainsi véhiculées sont nombreuses et contradictoires. La question qui se pose alors est comment l'adolescent conçoit et résout ces contradictions.

Gérald Bronner utilise le concept de « concurrence cognitive ». Deux connaissances contradictoires se heurtent l'une à l'autre dans le stock de connaissance de l'individu et rentrent en concurrence cognitive. C'est ce qu'il développe dans un article sur l'abandon des croyances au père Noël (Bronner, 2004). La concurrence cognitive est pour lui l'une des modalités d'abandon de cette croyance, avec la dissonance et l'incohérence. L'enfant confronté à deux connaissances divergentes sur le père Noël doit choisir l'une ou l'autre. Cette approche en terme de « bonnes raisons » de croire en quelque chose (Boudon, 1990) permet d'expliquer en partie la concurrence apparaissant entre plusieurs connaissances divergentes sur la pluralité religieuse. Le concept de concurrence cognitive ne permet cependant pas d'expliquer le fait fondamental qu'est la cohabitation de deux pertinences interprétatives contradictoires chez un même individu. C'est pourquoi j'emprunterai le terme de concurrence cognitive à Gérald Bronner pour expliquer *uniquement* ce qui se passe lorsque deux conceptions de la pluralité religieuse s'affrontent *consciemment* chez un individu. Nous appellerons cependant « cohabitation de connaissances contradictoires », lorsque deux éléments de connaissance contradictoires cohabitent dans le stock de connaissance d'un individu *sans* que cette contradiction n'apparaisse à la conscience. Par exemple, un adolescent ayant vécu entouré de camarades musulmans qu'il considère comme tout à fait « normaux », se retrouve face à une émission de télévision véhiculant l'idée que l'islam est une religion fondamentalement dangereuse. Comment cet adolescent va-t-il sédimenter cette connaissance alors qu'il y a un évident paradoxe entre ces deux éléments ? Deux cas sont donc possibles, le premier est celui de la concurrence cognitive, c'est-à-dire que le paradoxe entre les deux éléments de connaissance apparaît à la conscience de l'individu. Dans ce cas, l'adolescent doit faire un choix entre un des deux éléments (ce que décrit Bronner sur l'abandon de la croyance au père Noël). Le second cas est celui où les deux connaissances contradictoires cohabitent au sein du même stock de connaissance. Dès lors se « bricole » de manière relativement inconsciente une connaissance cohérente prenant en considération cette opposition[351]. Ainsi, nous l'avons décrit dans le chapitre consacré à l'islam, de nombreux adolescents distinguent les « musulmans », c'est-à-dire l'islam des *autrui significatifs* et

[351] Par bricolage, je me distingue de ce que Christian Morel nomme le bricolage cognitif et qui décrit les « raccourcis intuitifs de la pensée » qui provoquent des erreurs de raisonnement (Morel, 2002). En effet, il ne me semble pas utile de réfléchir en terme d'erreurs ou de vérités, mais plutôt en terme de fonctionnement de l'expérience. Par bricolage, je cherche en effet à décrire le processus de constitution d'une connaissance de manière « artisanale », c'est-à-dire non-prétypifiée.

« l'islam », religion dangereuse composée d'individus violents. Selon le contexte, l'adolescent activera l'une ou l'autre de ces typifications pour donner du sens à la pluralité religieuse. Il s'agit donc encore une fois de saisir l'importance du contexte dans lequel se réalise l'interprétation de la pluralité religieuse.

Pour conclure, la pluralité religieuse des sociétés françaises et allemandes – quelle soit immédiatement ou médiatement expérimentée – est un phénomène qui permet la sédimentation d'un grand nombre de connaissances et un réseau de typification extrêmement complexe. L'étude qui vient d'être menée permet de comprendre les relations qui unissent la réalité externe de la pluralité – immédiatement ou médiatement accessible –, le stock de connaissance sur cette pluralité et le système de pertinence qui structure ce stock de connaissance. Le schéma suivant résume ces relations :

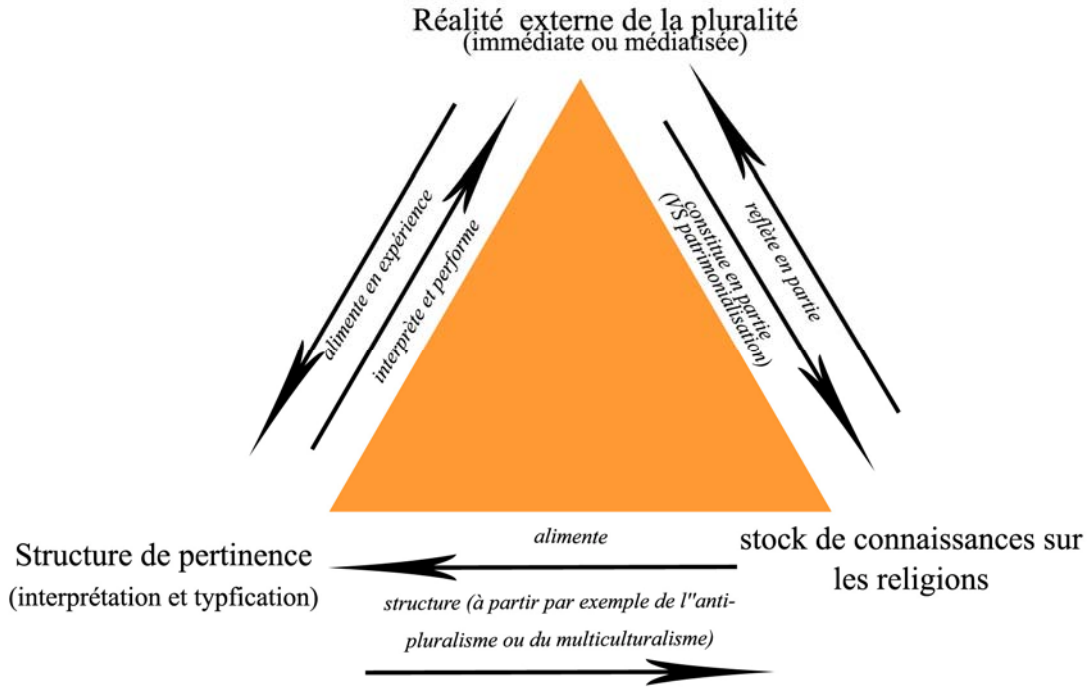


Figure n°37 : Schéma synthétisant l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance.

La réalité externe de la pluralité est donc un facteur d'expérience central dans le stock de connaissance. L'expérience, qu'elle soit médiatisée ou immédiate, est sédimentée dans le stock de connaissance et structurée par des pertinences qui permettent de l'interpréter. En retour, les structures de pertinence véhiculée par les individus performent la réalité sociale de la pluralité religieuse. Ainsi, pour l'ensemble des adolescents la pluralité religieuse est un thème pertinent. On constate toutefois une divergence dans les pertinences interprétatives et

motivationnelles qui structurent la connaissance sur la pluralité religieuse. Les adolescents au contact de cette pluralité l'inscrivent dans leur vie quotidienne, le thème de la pluralité est alors routinisé. Chez les adolescents peu en contact avec cette pluralité, ce thème est moins souvent évoqué, il « ne va pas de soi ». Ces deux interprétations entraînent des pertinences motivationnelles différentes. Les adolescents pour qui la pluralité religieuse est intégrée à leur vie quotidienne ont tendance à développer un intérêt plus grand pour le sujet, là où l'indifférence a plus de chance de se développer chez les autres.

En outre, la complexité des pertinences et des connaissances de la pluralité religieuse permet à des connaissances parfois contradictoires de cohabiter au sein d'un même stock de connaissance. On peut s'interroger sur les raisons qui font que ces contradictions « n'apparaissent » pas à la conscience des adolescents. L'une des hypothèses les plus crédibles à cet état de fait est celle de l'étanchéité des différentes connaissances sédimentées. C'est sur ce point que nous avions conclu la partie précédente en montrant la compartimentation des sources de connaissance. Je fais l'hypothèse sur lequel nous reviendrons ci-dessous, que l'on assiste au même phénomène pour la pluralité religieuse. Les connaissances à son sujet ne communiquent pas entre elles, car elles ont été acquises dans des situations typifiées comme différentes. Ainsi ce que les adolescents apprennent sur l'islam à l'école, ne communique pas avec ce qu'ils apprennent sur l'islam dans le groupe de pairs, qui lui-même ne communique avec ce qu'ils apprennent à la télévision. Ce phénomène de compartimentation des connaissances est la conséquence directe de la pluralisation religieuse des sociétés françaises et allemandes.

Dixième chapitre : indifférence, (in)-pertinence et connaissance

> « Au sujet des dieux, je n'ai aucun savoir, ni qu'ils sont, ni qu'ils ne sont pas, ni quelle est leur manifestation. Nombreux sont en effet les empêchements à le savoir : leur caractère secret et le fait que vie de l'homme est courte ». (Protagoras, *Sur les dieux*, cité in Soëtard, 2002, p. 25)

Alors qu'au cinquième siècle avant notre ère Protagoras énonçait ce qui constitue certainement la première profession de foi d'agnosticisme, la majorité des adolescents du 21ième siècle ne renierait certainement pas cette réflexion. L'indifférence face au religieux est un phénomène majeur dans les sociétés occidentales et se reflète dans les entretiens. Ainsi, quel que soit le sujet abordé, entre un cinquième et un quart des adolescents interrogés font preuve « d'indifférence ». Qu'est-ce à dire qu'ils soient indifférents ? Qu'ils ne cherchent pas les différences, les spécificités de chacune des religions ? Qu'ils ne trouvent aucun intérêt à la question religieuse ? Dans ce chapitre nous allons étudier les divers types d'indifférence et leurs conditions d'émergence puis chercher à replacer ceux-ci dans un cadre épistémologique plus large.

Deux grands types d'indifférence ainsi que deux « sous-types » émergent des données : l'indifférence cognitive et son sous-type l'indifférence comme non-pertinence des différences et l'indifférence existentielle et son sous-type l'indifférence de protection. Les deux premiers types d'indifférence rejoignent ceux que Christel Gärtner, Detlef Pollack et Monika Wohlrab-Sahr décrivent dans un ouvrage traitant de l'athéisme et de l'indifférence religieuse en Allemagne. Ces auteurs distinguent l'indifférence existentielle de l'indifférence cognitive :

> « L'indifférence religieuse dans une perspective existentielle signifie le détachement (*Gleichgültigkeit*), le désintérêt, le fait de ne pas se sentir concerné par les questions religieuses. L'indifférence religieuse dans une perspective cognitive n'accorde aucune signification aux questions religieuses. Bien plus, dans cette forme d'indifférence l'individu ne décide pas ce qui est intéressant de ce qui ne l'est pas. Ce qui peut être choisi est dans ce cadre in-intéressant (*Gleich-gültig*). » (Gärtner *et allii*, 2003, p. 12, trad. B.M.).

L'indifférence existentielle correspond donc à l'absence de pertinence motivationnelle de la religion. L'individu ne se sent pas concerné par le religieux, car celui-ci ne s'inscrit pas ou plus dans sa biographie. Il n'envisage pas le religieux comme thème significatif dans sa vie actuelle et ne projette pas qu'il le devienne. L'indifférence cognitive décrit quant à elle

l'absence de pertinence interprétative. L'individu est incapable d'interpréter les thèmes religieux qui apparaissent à sa conscience. Un troisième type apparaît dans l'analyse des données. Il s'agit d'une déclinaison de l'indifférence cognitive : l'indifférence comme non-pertinence des différences entre deux éléments du stock de connaissance. Le quatrième type est quant à lui une déclinaison de l'indifférence existentielle, il s'agit de l'indifférence de protection que nous avons déjà traitée dans le chapitre précédent.

Jusqu'ici nous avions abordé le thème de l'indifférence dans plusieurs chapitres, sans néanmoins chercher à différencier ses diverses modalités. Nous avions ainsi constaté l'indifférenciation de certains éléments de l'islam et du judaïsme. Certains adolescents ne typifiaient pas la synagogue et la mosquée comme des lieux différents. De même, l'étude du christianisme, du judaïsme, de l'islam du bouddhisme et de l'hindouisme a montré l'indifférence de certains adolescents envers des thèmes religieux spécifiques tels Pâques ou la réincarnation. On retrouve une telle indifférence dans l'enseignement sur les religions à l'école. Perçu ni positivement, ni négativement, cet enseignement n'éveille dans un certain nombre de cas aucun intérêt. Enfin, dans la partie précédente, c'est la pluralité religieuse elle-même, en tant que phénomène social global, qui pouvait dans certains cas faire l'objet d'indifférence. Nous chercherons à présent à analyser chacune de ces expressions de l'indifférence.

1. De l'indifférence aux indifférences

1.1. L'indifférence cognitive

D'un point de vue phénoménologique, l'indifférence cognitive est le phénomène qui rend un élément du stock collectif de connaissance non pertinent. C'est-à-dire que l'existence d'un phénomène social tel que celui de la religion par exemple, ne fait pas l'objet de typifications, de pertinences. Le thème de la religion n'est structuré par aucune pertinence interprétative et encore moins motivationnelle. Autrement dit, la religion ne trouve aucun écho dans la vie quotidienne et ne structure pas la biographie de l'individu. Bien évidemment, aucun adolescent ne répond strictement à cette description, le thème de la religion évoque nécessairement quelque chose. Un certain nombre d'entre eux s'en approche cependant. Il s'agit en grande majorité d'adolescents brandebourgeois de milieu rural. Dans cette région, la religion est un phénomène extrêmement marginal dans le stock de connaissance, et lorsqu'elle en fait partie, les structures de pertinence qui l'encadrent ne lui accordent que peu de signification. Afin de décrire au mieux ce phénomène, nous nous concentrerons sur l'un des

entretiens réalisés dans une petite ville du Brandenburg [Brandenburg, Gesamtschule Orange, zone semi-urbaine, recrutement mixte]. L'étude des manifestations de l'indifférence permet de distinguer plusieurs spécificités de l'indifférence cognitive :

- **La sédimentation d'une connaissance ne signifie pas sa pertinence** : parfois, les adolescents affirment « avoir déjà entendu parler de » mais sont incapables d'exprimer cette connaissance ou de la rattacher à un réseau de signification. Cette impossibilité de l'énonciation répercute la faiblesse des pertinences interprétatives qui structurent cette connaissance. C'est par exemple le cas de Christian pour qui la remémoration du personnage de Moïse s'avère difficile :

B.M. : Et toi Christian tu aurais pu répondre ?
Christian : Je sais pas, aucune idée .
B.M. : Tu n'avais jamais entendu parler de Moïse avant ?
Christian : Si, bien sûr, mais je ne peux rien dire dessus

- **la non-pertinence du religieux dans la vie quotidienne** : Lorsqu'on les interroge sur la place des religions dans leur vie quotidienne ou sur la pluralité religieuse, ces jeunes ne voient pas l'intérêt d'un tel sujet, Christian affirme même la « normalité » d'une vie sans religion.

B.M. : Et vous avez des amis qui ont d'autres religions ?
Karina : Des catholiques !
B.M. : Des catholiques ? Et vous en parlez parfois ?
Karina : C'est égal
Cassandra : Sur ce genre de chose… La religion et tout… Les gens n'ont aucune idée !

Christian : On vit nos vies normalement… J'ai pas eu de religions d'enfance (*Kinderreligion*)
B.M. : C'est pas un sujet avec ta famille par exemple ?
Christian : Non en fait pas du tout… On vit normalement… On parle quasiment pas de religion

- **la non-pertinence du religieux en tant que dimension de la culture** : De nombreux adolescents, sans forcément être passionnés par la religion, acceptent que celle-ci constitue une partie non négligeable de l'histoire et du patrimoine d'un pays. Les adolescents faisant preuve d'indifférence cognitive n'en font pas mention :

B.M. : Vous trouvez cela important de connaître des choses sur les religions ou pas trop ?
Silas : Non pas vraiment
Christian : Moi non plus
B.M. : C'est pas très important
Christian : Je ne saurais pas pourquoi… Bon peut être si jamais on tombe sur une religion pour pas faire quelque chose de faux

On conçoit donc ici que l'indifférence cognitive est l'absence de pertinence particulière pour un élément du stock de connaissance. Le tableau ci-dessous confirme bien la prégnance de cette indifférence dans la région du Brandenburg en particulier et dans les régions rurales en général :

Région	Nombre d'occurrences du code « indifférence »	nombre d'entretiens réalisés dans la région	Valeur relative[352]
Brandenburg	*34*	*6*	*56*
Baden-Württemberg	*23*	*6*	*38*
Alsace	*23*	*9*	*25*
Berlin	*12*	*5*	*24*
Paris	*14*	*10*	*14*
TOTAL	106	36	157

Tableau n°40 : Nombre d'occurrences du code « indifférence » dans le logiciel atlas t.i. en valeur absolue et relative.

L'indifférence cognitive est donc extrêmement ancrée dans le Brandenburg, dans l'ouvrage collectif *Atheismus und religiöse Indifferenz* Kersten Storch rappelle en ce sens : « même quant aux questions existentielles, c'est-à-dire pour les dimensions de la vie et les situations dans lesquelles le religieux est normalement fonctionnel et ancré, la majorité des Allemands de l'est ne se réfère plus aux propositions et contenus religieux » (Storch, 2003, p. 244, trad. B.M.). Le religieux est à ce point exclu des pertinences que les sectes ont plus de mal à s'implanter dans ces régions (*Ibid.,* p. 243). Ce type d'indifférence n'est toutefois pas inexistante dans les autres régions. L'indifférence cognitive est alors plus souvent contextualisée à certains thèmes. Ainsi, tous les thèmes touchant au religieux ne sont pas structurés par les mêmes pertinences, certains d'entre eux ne sont que peu pertinents (tant thématiquement, qu'interprétativement), d'autres au contraire occupent une place centrale dans la structure de la connaissance (qui peuvent alors faire l'objet d'une pertinence motivationnelle importante). Ainsi, le thème de la pluralité religieuse n'occupe qu'une place relativement faible en milieu rural, mais constitue un thème important en milieu urbain. Les pertinences structurent donc les contextes dans lesquelles un élément particulier sera typifié comme pertinent, comme adapté à la situation. Un individu peut ainsi très bien connaître le jeûne chrétien du carême sans jamais faire le lien avec le jeûne musulman du ramadan. Dans ce cas, aucune pertinence ne vient relier ces deux connaissances. Pour d'autres adolescents au

[352] Valeur relative construite artificiellement en pondérant le nombre d'occurrences selon le nombre d'entretiens effectivement réalisés.

contraire, ce lien va de soi, il est routinisé parce qu'une pertinence interprétative met en lien ces deux éléments de connaissance.

1.2. L'indifférence comme non-pertinence des différences

L'indifférence cognitive est donc l'absence de pertinence interprétative venant structurer certains éléments du stock de connaissance. Un cas particulier de l'indifférence cognitive est la non-pertinence des différences entre deux éléments de connaissance. Nous savons que les éléments de connaissance sont typifiés et font l'objet de routines, de recettes qui permettent d'en faciliter l'interprétation. Ces pertinences sont d'autant plus développées que l'élément de connaissance trouve une place dans les motivations biographiques de l'individu ou dans l'acquisition d'une expertise dans le domaine de cette connaissance. Mais dans un certain nombre de cas, on constate l'absence ou la marginalité de ces pertinences. Cela se répercute directement sur la précision de la connaissance. On pourrait dire en reprenant l'idéaltype schützien de l'expert qu'une connaissance experte, est une connaissance approfondie des différences qui agencent les éléments d'un thème. Ainsi, un individu faisant preuve d'une connaissance experte sur le christianisme est capable de différencier les différentes confessions religieuses qui le constituent et plus encore les différents courants existant au sein de chaque confession. Chez les adolescents, cette connaissance experte est l'exception, rares sont ceux qui typifient de manière approfondie les connaissances sur les religions. Cette indifférenciation s'exprime dans les entretiens à travers les confusions entre plusieurs éléments de connaissance. Dans la majorité des cas ces confusions s'expliquent par une absence de pertinence d'une typification particulière. Nous avions ainsi déjà décrit l'indifférenciation entre certains éléments de l'islam et du judaïsme, les uns pouvant être typifiés comme appartenant à l'autre religion. Nous avions de même constaté l'indifférenciation entre les chiites et les sunnites, entre les catholiques, les protestants et les orthodoxes. Pour rentrer plus en détail voici une liste de cinquante confusions que l'étude du code « confusion » dans *Atlas t.i.* permet d'isoler :

	élément de connaissance original	**élément de connaissance avec lequel il a été confondu**	**Typification expliquant la confusion**
1	Abraham	Moïse	Personnage religieux
2	Ali	Ali Baba	Assonance
3	Allah	Bouddha	Personnage divin
4	Ancien Testament	Nouveau Testament	Livres chrétiens
5	Artémis	Arès	Personnage divin de l'antiquité
6	Ascension	Toussaint	Fête chrétienne

7	AUM	Allah	Ressemblance visuelle (sanskrit/arabe)
8	AUM	symbole du magasin “Match”	Ressemblance visuelle
9	bar-mitsva	circoncision	Rituel juif
10	bouddhisme	hindouisme	Religion asiatique
11	Calvin	Clovis	Personnage en rapport au christianisme+assonance
12	carême	carnaval	Assonance
13	chiisme	Israël	Conflit israélo-palestinien+Irak et Afghanistan
14	chrétien	allemand	Confusion sociologique (un Allemand serait nécessairement chrétien)
15	Coran	Torah	Livre « sacré »
16	David	Daniel	Assonance, personnage de l’Ancien Testament
17	étoile de David	pentacle	Ressemblance visuelle
18	étoile de David	étoile musulmane à 5 branches	Ressemblance visuelle
19	étoile de David	piliers de l'islam	Religions semblables (judaïsme/islam)
20	Ganesh	Bouddha	Personnage divin
21	Hadès	Ares	Personnage divin de l’antiquité
22	hallal	kasher	Même fonction religieuse
23	hégire	Aïd-el-Kébir	Évènement musulman
24	hégire	circoncision	Évènement musulman
25	Jésus	Abraham	Personnages religieux
26	juif	hébreu	Confusion peuple/religion
27	kippa	menora	Objets juifs
28	mercredi des Cendres	Pâques	Fêtes chrétiennes
29	minaret	mausolée	Bâtiment religieux
30	nazi contre les juifs	nazi contre les musulmans	Religions semblables (judaïsme/islam)
31	noce de Cana	Cène	Évènements chrétiens
32	Orthodoxie (religion)	orthodoxe (adjectif)	Assonance
33	orthodoxie	catholicisme	Confessions chrétiennes
34	Pâques	Saint-Nicolas	Fêtes chrétiennes
35	Pâques	Ascension	Fêtes chrétiennes
36	Pâques	Noël	Fêtes chrétiennes
37	Pentecôte	La Cène	Évènements chrétiens
38	Pentecôte	multiplication du pain et des poissons	Évènements chrétiens
39	Pentecôte	buisson ardent	Évènement religieux
40	piliers de l'islam	piliers du judaïsme	Religions semblables (judaïsme/islam)
41	réincarnation	résurrection	Réponses religieuses à la mort
42	résurrection	carême	Concepts chrétiens
43	Sacrifice d'un mouton	sacrifice d'un bœuf	Sacrifice d’un animal
44	shabbat	salat	Assonance
45	Sunnisme	Palestine	Conflit israélo-palestinien+Irak et Afghanistan
46	synagogue	temple	Lieux de culte
47	synagogue	La Mecque	Lieux de culte
48	Torah	Coran	Livre « sacré »
49	Tour de Babel	tour de Pise	Tour
50	YHWE	Mohamed	Personnages religieux

Tableau n°41 : Liste de cinquante confusions entre deux éléments de connaissance. Étude réalisée à l’aide d’atlas t.i.

Cette liste de cinquante confusions concerne l'ensemble des religions étudiées et dévoile l'omniprésence de l'indifférence en tant qu'indistinction dans le système de pertinence. Cette indifférence peut-être due à une sonorité semblable entre deux mots : David/Daniel, carême/carnaval, Ali/Ali Baba, Shabbat/salat ou à une ressemblance visuelle : Étoile de David/Pentacle, elle est en général le signe d'une absence de pertinence structurant le stock de connaissance. Les thèmes confondus ne sont différenciés par aucune pertinence. Ainsi lorsqu'un adolescent confond une synagogue et un temple, il ne différencie pas la synagogue en tant que lieu de culte spécifique des juifs et le temple en tant que lieu de culte spécifique des protestants (ou alors ils se réfèrent au temple antique de Jérusalem, ce qui me paraît peu probable), on peut admettre qu'il typifie ces deux items à partir d'un item plus large que l'on pourrait appeler « lieu de culte ». On peut ainsi retrouver la typification plus large qui explique l'indifférenciation entre chacun des éléments (cf. troisième colonne du tableau ci-dessus). Les confusions ne se font pas au hasard des errances de l'esprit, les adolescents « n'inventent » pas la confusion, ils n'ont simplement pas les structures de pertinence nécessaires pour typifier plus finement les éléments de connaissance. Dès lors, on peut parler d'une indifférence généralisée aux différences religieuses. On peut trouver l'explication de cette indifférence dans l'action conjointe d'un « système d'ignorance » et de l'exculturation, concepts sur lesquels nous reviendrons ci-dessous.

1.3. L'indifférence existentielle

Pour comprendre ce que l'on entend par l'indifférence dans une perspective existentielle, nous nous appuierons les réflexions d'Albert Piette. L'indifférence est l'un des modes d'être de l'individu, c'est même pour l'auteur ce qui distingue l'*homo sapiens sapiens* des autres espèces. « Mettre de côté, à côté, ne pas aller jusqu'au bout, savoir oublier, etc. [...] c'est cela l'homme comme quotidien ou ordinaire, l'hominisation comme processus de quotidienisation. » (Piette, 2010, p. 351). L'indifférence est ainsi une « capacité immédiate de détachement » qui permet à l'individu de « ne pas savoir, ne pas vouloir, ne pas tirer les conséquences » (*Ibid*.). Dans cette perspective, l'indifférence au religieux s'inscrit dans une dimension anthropologiquement plus large qui la place au cœur des états de conscience qui habitent l'individu quotidiennement. Il faut donc se méfier des discours créant de l'intensité là où souvent l'individu appréhende la réalité dans un « mode mineur » (Piette, 2003). Comme l'explique Alfred Schütz, jamais l'individu n'a une conscience claire de ce qu'il sait, de ce qu'il active comme connaissance dans sa vie quotidienne. Ce fait anthropologique provoque un impact banal, mais extrêmement important sur le stock de connaissance : Les adolescents

m'affirment plus souvent « ne pas trop savoir », « ne savoir qu'un peu » que de ne « pas du tout savoir » ou de « tout savoir » sur un thème particulier. Le croisement des codes « confusion » et « connaissance superficielle » dans atlas t.i. (par l'outil *query tools* présenté dans la première partie) est à cet égard intéressant. Ces deux codes sont extrêmement ancrés dans les données (respectivement 335 et 160 occurrences). Nous avons déjà présenté le code confusion ci-dessus, il a été employé lorsqu'un adolescent confondait visiblement deux éléments de connaissance différents. Le second, « connaissance superficielle », l'était lorsque les adolescents connaissaient des difficultés pour interpréter un thème dont ils avaient cependant « déjà entendu parler ».

[Alsace, collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : La question est la suivante : est-ce que vous pouvez me citer trois des cinq piliers de l'islam ?
David **: trois quoi ?**
Noémie : Oh ye !
B.M. : trois des cinq piliers de l'islam
(les filles se moquent, car les garçons n'ont pas l'air de savoir)
Pierre : En plus ça c'était aussi en cinquième... **Il n'y a pas le pilier de David aussi ? Nan ? (rire léger) un truc comme ça ? Si, il y a aussi un truc comme ça**
B.M. : un truc avec ?
Pierre: Un pilier de David et il y a aussi
B.M. : Alors trois des cinq piliers de l'islam... C'est quoi un pilier ?
Noémie : je sais pas c'est un poteau.

[Région parisienne, collège Marie-Curie, zone urbaine, recrutement mixte]
B.M. : La première c'est Pâques ?
Priscille **: J'allais dire une connerie**
B.M. : Mais dit !
Priscille: Non non...
B.M. : Mais dis le
Priscille: Les rois mages... **Je sais plus... Mais si je crois**
Laure : Nan les rois mages c'est Noël
Céline : Nan, mais il y avait pas un truc avec les œufs ?
Bijet : si si
B.M. : Et toi tu as une idée ?
Priscille: Pourtant j'en ai entendu parler !
Laure: Maintenant avec les œufs **c'est possible que se soit** quand Jésus ils sont autour de la table et qu'il dit ceci est mon corps et tout...
B.M. : Et c'est quoi le rapport avec les œufs ?
Laure: Ben comme on donne des œufs **je sais pas**
B.M. : Et Jésus il a distribué des œufs c'est ça ? (rire)
Laure**: Je sais pas quoi**
Priscille: En Espagnol on l'a fait... **C'est pas là où** il rapporte des fleurs d'oranger, du blé des trucs comme ça...
Bijet : Des présents quoi...
Priscille: **Je confonds peut-être** avec la galette des Rois ou la Chandeleur

[Berlin, Gesamtschule Martin Luther King, zone urbaine, milieu populaire]

Han-Ping : Attends… Les catholiques pensent que pour ainsi dire le pape c'est le boss… Les protestants pensent que Jésus est le boss… **euh**… oui et les orthodoxes… **je crois que** c'est aussi le pape

[Brandenburg, Gesamtschule Kleindorf, zone rurale, milieu populaire]

Antje : **Je crois que j'ai déjà entendu parler des chiites**… Mais pas de l'autre… C'est ceux qui se sacrifient… Pour quelque chose afin qu'ils parviennent à Allah ou un truc comme ça

On voit ici que le champ lexical de l'indécision et de la confusion est extrêmement présent. Cela se retrouve dans l'ensemble des entretiens, les « je crois », « j'en ai déjà entendu parler » « je sais pas » « je confonds », « peut-être » ponctuent systématiquement les

entretiens. Ce phénomène s'explique à la fois par le caractère intrinsèque de la connaissance et par la spécificité du thème de la religion. Caractère intrinsèque tout d'abord, car la connaissance est rarement entièrement présente ou entièrement absente. C'est ce que William James nomme la « connaissance de » (*knowledge of acquaintance*). Il s'agit pour le philosophe d'une connaissance immédiate, dictée par les sensations, sur laquelle il est difficile de s'exprimer :

> « Ainsi entendue, la sensation ne diffère de la perception que par la simplicité extrême de son objet et de son contenu. Cet objet est sensiblement homogène, étant une qualité simple : la fonction de la sensation se réduit à nous faire *faire la connaissance de* cette réalité homogène. Par contre, la fonction de la perception est de nous fournir des *connaissances sur* cette même réalité » (James, 1946 [1899], p. 17).

Ce type de connaissance s'oppose à la « connaissance sur » (*knowledge about*) qui permet donc le « traitement » et la réflexion sur la connaissance. La question qui se pose à ce stade de la réflexion est celle de savoir si le thème de la religion ne serait-il pas, plus que d'autres thèmes, un sujet de connaissance superficielle, de « connaissance de » ?

On peut répondre à cette question par l'affirmative en étayant la réflexion à l'aide des trois idéauxtypes qu'Alfred Schütz distingue en se référant partiellement aux réflexions de William James : « l'homme de la rue », le « citoyen bien informé » et « l'expert ». De manière générale les adolescents ne sont pas des « experts » en religion, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas une connaissance claire et distincte des éléments religieux du stock de connaissance (Schütz, 1976, p. 122). Autrement dit, les adolescents ont une « connaissance sur » la religion centrée sur quelques éléments précis du stock de connaissance, mais la majorité de ces éléments est connu par une « connaissance de », soit une connaissance « de l'homme de la rue », c'est à dire « une connaissance appliquée (*working knowledge)* de nombreux thèmes qui ne sont pas nécessairement cohérents les uns avec les autres » (Ibid., trad. B.M.). Mon hypothèse est que cette indifférence existentielle sur la religion se développe à partir des deux phénomènes que nous analyserons dans la dernière partie : l'exculturation et la popularisation. Ces deux phénomènes provoquent un affaiblissement des pertinences motivationnelles structurant les connaissances sur le religieux. L'indifférence existentielle se développe à partir de cet affaiblissement et à partir de cette faculté anthropologique de ne pas être en permanence à 100 % présent à la réalité[353].

[353] Cette réflexion sur l'indifférence existentielle pose la question du biais sociologique majeur qu'est la création de l'opinion par le sociologue lui-même. C'est ce que Dominique Guillo explique à partir de son concept d'apensée que nous avions déjà utilisé pour décrire l'indifférence au concept de réincarnation ou au

1.4. L'indifférence de protection

Nous avions déjà traité de l'indifférence de protection dans le chapitre sur la pluralité religieuse. Nous l'avions décrite comme l'une des interprétations possibles de la pluralité religieuse esquissée par les adolescents. L'indifférence de protection découle de l'indifférence existentielle plus large que nous venons d'étudier. Elle s'appuie en effet sur l'absence de pertinence motivationnelle des connaissances sur les religions. Cette indifférence constitue un mode d'être privilégiée dans les grandes métropoles. Ce fait n'a pas manqué d'attirer l'attention des sociologues. Dans *Métropole et mentalité* Simmel constatait la nécessaire application d'un « droit à la méfiance » :

> « Ce sont en partie ces conditions psychologiques et en partie une méfiance (Recht auf Misstrauen) justifiée à l'égard des éléments qui nous effleurent au passage dans la vie urbaine, qui nous contraignent à cette réserve. Voilà pourquoi nous pouvons très bien, durant des années, ne pas connaître nos voisins d'immeuble et si souvent passer pour froids et sans âme aux yeux de l'habitant de la petite ville. Car, si je ne me trompe pas, la face interne de cette réserve extérieure n'est pas seulement l'indifférence, mais, plus fréquemment que nous n'en avons conscience, une secrète aversion, une distance et un rejet réciproques qui, en cas de contact pour des raisons quelconques, dégénèreraient aussitôt en haine et en conflit » (Simmel, [1903] 2007, p. 23).

Ce droit à la méfiance, est-il réellement de l'indifférence ? N'y a-t-il pas un paradoxe dans le fait de nommer indifférence le fait de « choisir » de ne pas s'intéresser à quelque chose ? Ainsi, lorsque certains jeunes de milieu urbain multiculturel semblent refuser d'accorder de l'importance à la pluralité religieuse, peut-on parler d'indifférence ?

Je propose de répondre à cette dernière question par l'affirmative. La différence majeure entre l'indifférence existentielle telle que nous l'avons décrite ci-dessus et l'indifférence de protection que nous traitons à présent est la question de la pertinence. Dans le premier cas, la religion n'a pas de pertinence, dans le second cas la religion est bien pertinente. Thématiquement tout d'abord, puisque la religion apparaît comme un thème routinier à la conscience de ces jeunes, interprétativement ensuite puisqu'ils lui donnent un sens négatif – la religion est quelque chose de potentiellement dangereux, donc je ne m'y intéresse pas – et enfin motivationnellement puisque ce sens s'inscrit dans un « choix »

---

christianisme. Si toute connaissance ordinaire possède un « contenu intrinsèquement indéfini » (Guillo,2009, p. 205), alors le risque majeur est d'obliger l'individu à prendre une position sur un sujet sur lequel il n'avait aucune opinion avant l'entretien.

biographique qui va à l'encontre de celui de la majorité. C'est par exemple ce qu'affirme Sidonie, vivant dans un quartier strasbourgeois multiculturel, sur la pluralité religieuse de son quartier : « Moi je m'en fiche… Ils peuvent avoir la religion qu'ils veulent ! Tant qu'ils sont gentils ! ». C'est ce qui ressort aussi de cet entretien réalisé dans le quartier berlinois de Kreuzberg :

[Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Donc toi tu es musulmane et toi rien du tout… Pour toi c'est important la religion ?
Hasred : Non je ne trouve pas ça important… Au final c'est ok… Peu importe la religion à laquelle on appartient… Les humains sont des humains (*Menschen sind ja Menschen*) Je ne veux pas blesser Dieu mais ça m'est égal qu'ils croient ou pas… Si on croit en Dieu et ben on croit en Dieu
B.M. : Pour toi la religion c'est un truc complètement étranger ? Tu disais que tu avais eu des cours ?
Florian : Oui c'était très intéressant mais pour moi c'est pas très important parce que… Les humains sont des humains qu'ils soient croyants ou pas
[...]
B.M. : Et vous avez des amis qui ont une autre religion ?
Florian : Oui
Hasred : Oui
B.M. : Et vous parlez là dessus avec eux
Florian : Non
Hasred: Non c'est pas un truc important… C'est pas un sujet si gros…. Pas assez important et pas assez intéressant pour qu'on en parle
Florian : Exactement il y a des trucs plus intéressants pour parler dessus

Face à l'évidente réalité de la pluralité religieuse, ces adolescents décident de ne pas s'en préoccuper. L'indifférence de protection confirme donc les réflexions de Simmel sur la vie dans les grandes villes. L'indifférence de protection envers les religions devient une dimension importante de la vie quotidienne, car la pluralité religieuse est une sollicitation « de plus » pour un individu qui doit en gérer de multiples autres.

2. L'indifférence aux religions dans la société contemporaine

Nous venons de décrire comment l'indifférence émerge selon différentes modalités dans les entretiens. Il nous faut à présent expliquer ce phénomène et le resituer dans son contexte d'apparition et dans son cadre épistémologique. L'indifférence interroge en effet directement les sciences sociales dans le but qu'elle s'assigne de décrire une réalité partagée à plusieurs. De manière plus ou moins inconsciente, le sociologue a tendance à s'intéresser à l'extra-ordinaire, à ce qui sort de *la* routine ou du moins de *sa* routine. Il semble ainsi à première vue beaucoup plus intéressant d'observer un mouvement charismatique chassant quotidiennement le démon qu'une messe dominicale dans une paroisse peuplée d'individus vieillissants. Ce trait typique de la discipline constitue certainement l'un des biais fondamentaux, quoique compréhensible, de l'activité sociologique. À vouloir saisir les

transformations d'une société dans ce qu'elles ont de spectaculaires ou de fulgurantes, on a tendance à en oublier le quotidien, l'ennuyeux, bref ce qu'Albert Piette nomme « le mode mineur » de la réalité : « le mode mineur, c'est un ensemble de détails non pertinents et non partagés par les hommes d'une situation, c'est aussi un style cognitif marqué par la capacité de relâchement, c'est encore un mode de régulation caractéristique de certains espaces publics» (Piette, 2010, p. 56). Remarquons par ailleurs qu'au sein même de ces évènements extra-ordinaires se joue une multitude de choses absolument banales qui échappent elles aussi au sociologue soucieux de l'exceptionnel.

L'indifférence est l'un des traits principaux du mode d'être de l'être humain qui mérite par conséquent un regard sociologique. Albert Piette propose d'en faire ainsi l'une des tâches descriptives principales de l'anthropologue (Piette, 2010). On peut décrire selon lui les actes de l'individu observé selon une grille de lecture distinguant les moments de travail et les moments de « reposité » (Piette, 2010, p. 54). Plus encore, et nous l'avons déjà vu, il en fait l'un des principes de l'évolution de *l'homo sapiens sapiens* (Ibid. p. 344). J'interrogerai cette conception de l'indifférence à l'aide des descriptions sociologiques qui font de l'indifférence l'une des spécificités des sociétés modernes. Dans le premier chapitre de cette partie nous avons en effet croisé une indifférence existentielle s'appuyant sur des fonctionnements cognitifs a priori et une indifférence cognitive se développant spécifiquement dans les sociétés contemporaines. Faut-il voir un antagonisme entre la théorie « universaliste » d'Albert Piette et les théories « spécificatrices » (c'est-à-dire qui affirment que l'indifférence est spécifique à la société contemporaine) ? L'individu contemporain est-il plus indifférent que l'homme préhistorique ou antique ? Pour répondre à cette question qui nous permet d'approfondir la question de l'indifférence aux religions dans la société contemporaine, nous nous demanderons d'abord si l'indifférence est réellement une catégorie « appréciée » par les sociologues, puis nous chercherons à comprendre si elle est effectivement un phénomène spécifiquement contemporain.

2.1. L'indifférence catégorie sociologie pertinente ?

2.1.1. Une anthropologie contemporaine de l'indifférence

Le premier à avoir décrit l'indifférence comme réponse spécifique à la vie dans la société contemporaine est certainement Georg Simmel dans *Philosophie des Geldes* (1900) puis dans *Grosstädte und das Geistesleben* (1903). Pour lui, l'argent « surplombe les objets

avec une parfaite indifférence » (Simmel, [1900] 1987, p. 244), il remplace en effet l'objet par une valeur neutre. Ce phénomène provoque un double impact, contradictoire, d'un côté il fait de l'indifférence un rapport social normal en anonymisant l'échange, de l'autre il permet et développe l'autonomie de l'individu :

> « On a souligné qu'avec l'émiettement du travail en prestations morcelées toujours plus spéciales, les rapports d'échange deviennent de plus en plus complexes, médiats, si bien que l'économie comporte forcément de plus en plus de relations et d'obligations qui ne sont pas immédiatement réciproques. Il va de soi que le caractère global du trafic en est fortement objectif, que la subjectivité doit se briser, passer à une réserve froide et à une objectivité anonyme, lorsqu'entre le producteur et le récepteur du produit s'intercalent tant et tant d'instances intermédiaires, qui mettent l'un totalement hors de vue de l'autre. [...] Ainsi l'acte économique traversera-t-il les instances personnelles avec autant de rapidité que d'indifférence » (Simmel, 1987, p. 586, 590).

Dans le deuxième texte, Simmel complexifie sa définition de l'indifférence en distinguant, l'indifférence (*indifferenz*) et l'antipathie (*antipathie*). Il affirme alors que la seconde est une forme plus répandue que la première dans les grandes villes :

> « La sphère de l'indifférence n'est d'ailleurs pas aussi vaste qu'il y paraît au premier abord. En effet, notre âme sans cesse en activité répond malgré tout à presque toutes les impressions que produisent sur nous les autres êtres par une sensation quelque peu précise ; parce qu'elle est inconsciente, fugitive, changeante, elle prend apparemment la forme d'une indifférence. En fait, celle-ci est contraire à notre nature et, parallèlement, des suggestions confuses, désordonnées des êtres les uns envers les autres seraient insupportables. L'antipathie, c'est-à-dire le stade qui précède de façon latente l'antagonisme, nous protège de ces deux dangers caractéristiques de la grande ville que sont l'indifférence et la confusion. Elle pousse à s'éloigner, à se détourner, sans cela ce mode de vie serait absolument intolérable. [...] Cependant, cette réserve teintée d'aversion cachée apparaît à son tour comme la forme et le déguisement d'un état d'esprit urbain beaucoup plus général. Elle accorde en effet à l'individu une liberté personnelle considérable dont on ne trouve l'équivalent dans aucun autre contexte. » (Simmel, [1903] 2007, p. 24-25)

Simmel ne contredit pas ici la place centrale de l'indifférence dans les grandes villes, il affirme surtout qu'une indifférence « de façade » n'est pas réellement de l'indifférence, mais plutôt de l'antipathie. On peut accorder au sociologue allemand qu'étymologiquement le concept d'antipathie signifie autant « aversion » qu' « antidote ». L'antipathie est bien un remède aux maux de la « sur-sollicitation », mais c'est pourtant dans le sens « d'aversion » que Simmel use du terme. Faut-il alors suivre Simmel et préférer décrire le mouvement de l'esprit fuyant les sollicitations multiples par le concept d'antipathie plutôt que par celui

d'indifférence ? Je préfèrerai pour ma part conserver celui d'indifférence qui décrit, mieux que celui d'antipathie, les relations entre individus dans les grandes métropoles. Il me semble ainsi que la relation à l'autre dans ces espaces urbains se vit majoritairement sur le mode d'une indifférence anonymisante que dans une antipathie réelle. L'antipathie suppose en effet un rejet, un mouvement de recul, un sentiment désagréable, là où je fais l'hypothèse avec Albert Piette de la « minimalité » de la présence de l'être de l'humain (Piette, 2010, p. 49). Si l'on peut être agacé et ressentir de l'antipathie dans certaines situations, comme par exemple lorsque quelqu'un de bruyant me dérange dans le bus, dans une grande majorité des situations j'éprouverai de l'indifférence face à l'autre. A ce sujet, nous nous réfèrerons aux réflexions d'Ervin Goffman sur l'« inattention polie » qui structure les interactions dans la vie quotidienne (Goffman, 1973, vol. 2, p. 173). « Avoir l'air de ne pas s'intéresser » est effectivement un savoir-faire social extrêmement important dans la vie quotidienne. On peut ici penser aux interactions dans les transports en commun que décrit par exemple Christian Rinaudo dans son ethnographie d'une cité (Rinaudo, 1999, p. 120). Cette indifférence de façade n'est pas ce qui intéresse Simmel qui cherche à comprendre « la vie de l'esprit », ce qui se passe réellement dans la conscience de l'individu et non ce que ces actes laissent à penser extérieurement. Sous-jacente à l'inattention polie, il trouve une réelle antipathie entre individus se côtoyant. On peut simplement constater que l'affichage social de l'indifférence est une catégorie de l'indifférence dans les grandes métropoles sans aller jusqu'à parler de « réserve teintée d'aversion ». Plus encore, cette « indifférence de façade » cache selon moi rarement une réelle antipathie, mais plutôt un mode de présence à la réalité marqué du sceau de l'indifférence. Cette indifférence trouve une contrepartie dans le stock de connaissance.

Pour aborder cela la catégorie de l'étranger telle qu'elle est traitée par Rudolf Stichweh, sociologue allemand proche de la théorie luhmanienne des systèmes est un point de départ intéressant. Il reprend tout d'abord les réflexions classiques de Georg Simmel et d'Alfred Schütz sur l'étranger. Rappelons ici que dans sa *digression sur l'étranger*, Georg Simmel fait du juif la figure typique de l'étranger et conclut sur l'ambiguïté sociale de ce personnage :

> « Bien que ses attaches avec le groupe ne soient pas de nature organique, l'étranger est cependant membre du groupe, et la cohésion du groupe est déterminée par le rapport particulier qu'il entretient avec cet élément. Seulement, nous ne savons pas comment désigner l'unité particulière de cette situation, sinon en disant qu'elle comporte une dimension de distance et une dimension de proximité, et, bien que ces dimensions caractérisent dans une certaine mesure toutes les relations, ce n'est qu'une combinaison particulière et une tension mutuelle qui produit cette relation, spécifique et formelle, à l'étranger » (Simmel *in* Grafmeyer, 1990, p. 59)

Simmel s'intéresse donc à la place de l'étranger à partir de ce qui le relie au groupe majoritaire dans un jeu de distance et de proximité. De même, Alfred Schütz montre comment l'étranger, qui ne partage pas les mêmes routines que les membres du groupe majoritaire, remet en question, ne serait-ce sans le vouloir, l'ensemble de ce qui est « *taken for granted* » dans la culture majoritaire. Ce fait le rend suspects aux yeux de la population majoritaire et contribue à renforcer son exclusion : « Mais, très fréquemment, le reproche de loyauté ambiguë trouve sa source dans l'étonnement des membres internes du groupe de voir que l'étranger n'accepte pas en bloc leur modèle culturel comme la manière de vivre la plus naturelle et appropriée, comme la meilleur de solutions possibles à tous ses problèmes » (Schütz, [1944], 2003, p. 38).

À partir de ces réflexions, Rudolf Stichweh s'intéresse à la position de l'étranger dans les sociétés contemporaines et montre que chez les individus vivant dans des milieux urbains et fonctionnellement différenciés, la catégorie de l'étranger perd sa fonction de figure sociale distincte : l'étranger devient invisible (Stichweh, 1997, p. 8). L'augmentation des relations de courtes durées dans une telle société universalise selon lui l'expérience de l'étranger en faisant de l'indifférence une attitude « normale » s'appliquant à ce qu'il appelle le *commonplace folk* (les gens de la vie de tous les jours) : « Les personnes appartenant à cette catégorie ne sont ni des amis, ni des ennemies, ni parent, ni étranger. L'attitude dominante envers eux est celle de l'indifférence, ce qui signifie que quel que soit leur nombre, notre conscience ne les concevrait pas comme des personnes individuelles » (Stichweh, 1997, p. 11, trad. B.M.). Dès lors, l'expérience de l'étrangeté étant universelle, l'altérité religieuse se fond dans la masse des différences provoquant l'indifférence[354]. Chacun étant étranger à tous, pourquoi les adolescents devraient-ils s'intéresser à l'altérité religieuse ? C'est certainement ce phénomène, corrélé à la chute de l'influence sociale des institutions religieuses, qui explique la relative indifférence des adolescents au fait religieux. Plus large que l'indifférence de protection que nous avons décrite ci-dessus, l'indifférence aux religions est bien au carrefour d'une indifférence cognitive et existentielle. Pour autant, le concept d'indifférence n'occupe qu'une place minime dans les réflexions sociologiques.

[354] Il faut rappeler que ce qui est dit sur l'indifférence ne résume pas l'ensemble de l'appréhension de l'altérité religieuse. Il peut ainsi sembler étrange qu'alors que l'islam réclame, sans manifestement y parvenir, un « droit à l'indifférence », j' affirme dans cette partie l'indifférence à l'altérité religieuse. Nous avons décrit ci-dessus la particularité de l'islam qui effectivement provoque moins l'indifférence que d'autres religions. Mais le risque en généralisant le cas de l'islam est de ne s'intéresser qu'à la dimension « extra-ordinaire » du religieux. Le bouddhisme, le catholicisme ou le protestantisme semble par exemple quant à eux beaucoup plus à même de faire l'objet d'indifférence.

2.1.2. Raisons théoriques et éthiques de l'indifférence à l'indifférence chez les sociologues

Nous avons déjà vu que Simmel cherchait absolument à l'éviter en l'affirmant « contraire à notre nature », Giddens lui aussi explique par exemple au sujet de « l'inattention polie » de Goffman « "l'inattention" affichée n'est pas de l'indifférence. Il s'agit plutôt d'une démonstration soigneusement orchestrée de ce qu'on pourrait appeler "éloignement poli" » (Giddens, [1990] 1994, p. 87). Les sociologues n'aiment pas penser l'individu comme indifférent. Il me semble que plus qu'une description objective de la réalité, l'aversion pour l'indifférence ressort plutôt d'une question théorique et éthique sous-jacente.

Théorique tout d'abord, car l'indifférence de l'individu reviendrait à ôter à l'individu toute réflexivité : lorsque l'on est indifférent, on est incapable de faire des choix « en connaissance de causes ». Il ne faut cependant pas supposer que l'individu que je cherche à décrire est *uniquement* indifférent. L'indifférence apparaît effectivement là où la réflexivité disparaît, mais l'indifférence est contextualisée à certains thèmes, certaines situations précises. On pourrait dire très simplement que l'individu est de temps en temps indifférent et de temps en temps réflexif.

L'aversion sociologique pour l'indifférence est aussi éthique. Il s'agit là d'une hypothèse que je n'ai pas la possibilité de prouver ici. Je vais néanmoins chercher à l'exposer. Fran Tonkiss, sociologue anglaise, compare, du point de vue éthique, l'indifférence aux politiques contemporaines de la reconnaissance dans un article justement intitulé *The ethics of indifference*. Ses conclusions posent l'ambivalence morale de l'indifférence :

> « Alors que la politique de la différence se contente généralement du langage de la reconnaissance, il existe une liberté prosaïque, mais fondamentale dans le fait que "les gens ne vous voient pas". Un tel anonymat est sûrement un droit partiel et peu égalitaire. Pour ceux dont la possibilité de l'indifférence constitue un risque – dans les contextes urbains pour lesquels la haine raciale, le harcèlement sexuel et les violences homophobes ne sont jamais "indifférentes" aux questions de l'altérité – l'éthique de l'indifférence est profondément ambivalente » (Tonkiss, 2003, p. 308, trad. B.M.).

On peut admettre que Fran Tonkiss nous met sur la piste des raisons potentielles pour lesquelles les sociologues se refusent à considérer la catégorie de l'indifférence comme centrale[355]. L'indifférence est une position aboutissant à la non pertinence de l'autre. Elle

[355] On peut peut-être remonter cette crainte de l'indifférence à la philosophie cartésienne pour qui l'indifférence est le degré le plus faible de la liberté. Effectivement dans un état idéal de connaissance pleine et entière, l'individu choisira en connaissance de cause le bien ou le mal, ce qui constitue la situation réelle d'exercice de la liberté : « L'indifférence me semble signifier proprement l'état dans lequel est la volonté lorsqu'elle n'est pas poussée d'un côté plutôt que de l'autre par la perception du vrai et du bien ; et c'est en ce sens que je l'ai prise

n'est pas refus de reconnaissance comme dans l'extériorisation radicale du racisme (Jodelet, 2005, p. 24), mais simplement non-reconnaissance de fait, il n'y a pas de choix dans l'indifférence. Cette absence d'intentionalité de l'acteur indifférent contredit le présupposé, nécessaires à la démocratie ou à l'exercice des droits de l'homme, de l'existence citoyen « éclairé ». Je fais donc l'hypothèse ici qu'éthiquement, les sociologues rencontrent des difficultés à penser l'indifférence car elle contredit la base même de la vie dans les sociétés occidentales. L'indifférence renvoie à la conception d'un individu « mou », incapable de faire des choix moraux en connaissance de cause.

Il serait pourtant fort dommage de s'arrêter à ce constat, l'indifférence est une catégorie effectivement centrale pour décrire l'acquisition de connaissance dans les sociétés contemporaines. Nous avons vu avec Rudolf Stichweh que l'indifférence est une catégorie « nécessaire » de la vie dans des grandes villes et qu'elle permet une neutralité du regard, une anonymisation de l'altérité et nous avons appliqué cette réflexion à l'indifférence à la pluralité religieuse. On peut cependant encore creuser la question de l'indifférence aux connaissances sur les religions à l'aide du phénomène de différenciation sociale.

2.2. L'indifférence aux religions fruit d'un « système d'ignorance » spécifique

Tant Simmel, Goffman que Stichweh expliquent l'émergence de « l'antipathie », de « l'inattention polie » et de « l'indifférence » par le développement de la différenciation sociale. Elle provoque au niveau de la connaissance, une multiplication des « savoirs experts », « La sédimentation de connaissances différenciées dans le stock collectif de connaissance a pour conséquence l'invisibilité de certains secteurs de connaissance à "tout le monde" (*jedermann*)» (Schütz, Luckmann, 2003, p. 405, trad. B.M.). Dès lors, la religion qui occupait certainement une place centrale dans le stock de connaissance des individus des sociétés médiévales et modernes, n'occupe plus qu'une place parmi d'autres dans ce stock. Au lieu d'être un thème socialement pertinent *pour tous*, elle devient un thème pertinent *pour certains*. Ce phénomène provoque selon Gudrun Lachenmann, sociologue allemande, des « systèmes d'ignorance » (*Systeme des Nichtwissens*) (Lachenmann, 1994) : « Ma thèse est que l'agir bureaucratique et les transformations sociales engendrées par le recours aux savoirs des experts produit des systèmes d'ignorance là où certains savoirs ne trouve pas de place

lorsque j'ai écrit que le plus bas degré de la liberté est celui où nous nous déterminons aux choses pour lesquelles nous sommes indifférents » (Descartes, [1645] 1970, p. 1177).

globale c'est-à-dire pas de pertinence dans la *Lebenswelt*. Habermas nomme cette évolution "la colonisation de la Lebenswelt" » (Lachenmann 1994, p. 286).

Dans cette perspective j'affirmerai que les connaissances sur la religion subissent justement l'effet d'un *système d'ignorance* d'autant plus fort que celui-ci émerge du développement conjoint des phénomènes d'individualisation et de sécularisation. Ces deux phénomènes accélèrent l'apparition d'un système d'ignorance propre au religieux provoquant l'attitude d'indifférence envers celui-ci. L'individualisation sort ainsi les adolescents de la transmission d'une « lignée croyante » (Hervieu-Léger, 1993) et provoque l'affirmation du droit à l'authenticité – la foi doit venir de l'individu et ne doit pas être une obligation sociale – et du droit de ne pas s'intéresser à la religion. La sécularisation quant à elle relativise la place du religieux dans l'espace public et entraîne l'invisibilisation de celui-ci (Luckmann, [1967] 1991). Celui-ci n'est alors plus l'omniprésent dans l'ensemble des sphères de la *Lebenswelt*. Conjointement, ces deux phénomènes font du religieux un thème propice à s'intégrer dans un système d'ignorance.

Le système d'ignorance propre aux connaissances sur les religions provoque deux processus. Le premier est celui **d'inaccessibilité de la connaissance**. Le système d'ignorance crée une sorte de « zone d'ombre » ou « d'angle mort » dans le stock collectif de connaissance isolant les connaissances sur les religions et les empêchant de rejoindre pour une partie des adolescents « ce qui pourrait être thématiquement pertinent ». Il est bien sûr difficile d'imaginer l'existence d'un adolescent pour qui la religion n'est réellement rattachée à *aucune* pertinence. Il faut plutôt se représenter un système d'ignorance à « géométrie variable » selon les individus. Pour certains l'islam sera extrêmement pertinent, car faisant partie du quotidien, alors que l'orthodoxie sera intégrée à ce système d'ignorance puisque rien dans son stock de connaissance ne vient rendre cette religion significative.

Le deuxième processus est celui de la **diminution des pertinences interprétatives et motivationnelles** qui découle du premier processus. Les connaissances sur les religions ne sont plus ou peu structurées et peinent à s'exprimer. L'indifférence se manifeste donc par un désintérêt manifeste pour toute ou partie du stock collectif de connaissance sur les religions. Les réponses à la question « est ce que ça t'intéresse de connaître des choses sur la religion ? » sont à cet égard éloquentes :

[Région parisienne, collège Michelet, zone urbaine, milieu favorisé]
B.M. : Ça vous intéresse quand même de connaître les autres religions ou alors pas du tout ?
Eléonore : Oui
Charlotte : ça ne me dérange pas de savoir, mais je

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Vous n'en discutez jamais avec vos copines ?
Margot : Nan... On a des choses plus importantes à se dire
B.M. : Par exemple vous connaissez les religions de

ne suis pas très, très curieuse non plus...
B.M. : Et toi ?
Eléonore: Moi je pense que ça peut être intéressant pour certaines personnes, donc il faut respecter leur choix, **mais moi personnellement ça ne m'intéresse pas**

vos potes ? Si c'est important pour eux ?
Margot : nan
B.M. : Et toi ?
Cécile : Nan c'est pareil
B.M. : Toi non plus... D'accord... Et il y a d'autres raisons pour lesquelles ça pourrait être important ? Ou c'est surtout si on a des copains ?
Cécile : Si on va dans un autre pays par exemple... Si ça tombe sur une grosse fête... Il ne vaut mieux pas y aller... Il y aura plein de monde
B.M. : Ok... Et toi tu vois d'autres raisons ?
Margot : Nan j'en vois pas déjà

[Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°1, zone urbaine, milieu favorisé]
B.M. : Vous avez le sentiment que vos potes ont la même religion que vous ou pas ?
Pascal : Aucune idée
B.M. : Aucune idée, c'est pas un thème que vous abordez ?
Pascal : Non !
Meike : Non…
Sabrina : Pas vraiment
B.M. : Vous parlez parfois avec eux là-dessus ?
Meike: Nan en fait pas
B.M. : rien à faire ? (*scheiss egal)*
(rire)
Meike : oui
Pascal : C'est ça
B.M. : Ok et c'est important de connaître des choses sur les religions ?
Sabrina : Oui c'est intéressant mais pas vraiment important
Meike: Oui exactement
Pascal : J'aurais dit la même chose

Les réponses ici présentées ne sont pas des énoncés clairs et francs affirmant un désintérêt patent pour la chose religieuse. L'indifférence dont il est ici question est une indifférence énoncée sur un mode mineur qui répercute cette réflexion d'Alfred Schütz : « la connaissance de l'individu qui agit et pense dans le monde de la vie quotidienne n'est pas homogène, elle est incohérente, seulement partiellement claire et loin d'être sans contradiction » (Schütz, [1971] 2008, p. 74). Lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur les religions, rares sont donc les élèves affirmant l'inintérêt total d'un tel thème, il s'agit bien plus souvent d'énoncés « flottants », ni complètement négatifs, ni assurément affirmatifs, c'est ce qu'affirme Sabrina ci-dessus : « Certes c'est intéressant, mais pas vraiment important », ou Charlotte tout en euphémisme : « ça ne me dérange pas de savoir, mais je ne suis pas très, très curieuse non plus... ».

On peut donc affirmer l'existence d'une réelle indifférence à la chose religieuse. Pour être plus précis, il faudrait parler d'une indifférence à deux niveaux. Le premier niveau est macrosociologique et exprime l'impact du système d'ignorance sur le stock de connaissance. Le second niveau est microsociologique et oblige à parler d'indifférence contextualisée. On voit certains adolescents développer des connaissances spécifiques sur certains thèmes religieux et affirmer leur indifférence à l'égard d'autres thèmes.

Pour terminer, on peut répondre à la question posée ci-dessus de savoir si l'attitude d'indifférence est anthropologiquement universelle ou si elle est spécifique à l'individu évoluant dans une grande métropole. Je pense que l'on peut admettre que la capacité d'être indifférent est bien comme le montre Albert Piette, une attitude typiquement humaine et nécessaire à la vie en société. Cette constatation n'empêche pas cette attitude d'être amplifiée dans les grandes métropoles. On le voit en ce qui concerne la connaissance, l'indifférence est d'autant plus nécessaire que les domaines du connaissables sont nombreux.

Pour conclure, on peut essayer de dresser le portrait de trois groupes d'adolescents selon l'indifférence qu'ils portent au religieux. Le premier type est celui des adolescents qui paraissent complètement indifférents au religieux. Il s'agit d'environ 10 % de l'effectif global. Ces adolescents sont majoritairement issus du Brandenburg, mais on en trouve aussi dans les autres régions, principalement rurales. Le stock de connaissance sur les religions ne fait pas l'objet de pertinence particulière. Les typifications sont grossières et ces adolescents affirment leur ennui face à la religion. L'indifférence est ici à la fois existentielle et cognitive.

Le second groupe est celui des adolescents « virtuoses », c'est-à-dire des adolescents pour qui tout ou presque de ce qui touche au religieux est intéressant. Ce groupe est lui aussi minoritaire (10 à 15 % de l'effectif). On y trouve trois profils d'adolescents. Des adolescents très croyants, principalement musulmans, pour qui la religion occupe une place relativement importante dans la vie quotidienne. Ils estiment souvent que s'intéresser aux autres religions est « normal ». Des adolescents « bricoleurs » qui ont pour objectif de trouver dans l'étude des religions des pistes de réflexion personnelle voire de conversion. Et enfin des adolescents que je qualifierai « d'humanistes », c'est-à-dire des adolescents pour qui la « culture religieuse » est un élément important de la « culture générale » et s'intéresse effectivement au fait religieux en général. Ces derniers adolescents sont majoritairement issus de milieu favorisé, chez eux la culture religieuse intègre la « haute culture ».

Enfin, le troisième groupe est le plus vaste (environ 75 à 80 % de l'effectif). Il rassemble l'ensemble des adolescents pour qui le religieux occupe bien une place dans le système de pertinence, mais une place périphérique. Le religieux n'occupant pas une place importante dans leur vie quotidienne, les éléments de stock de connaissance sur les religions n'arrivent que partiellement à « se frayer un passage » vers la conscience. C'est ce qui explique les difficultés à se souvenir d'éléments de connaissance qui ont été sédimentés à un moment donné, mais qui peinent à émerger à nouveau. Ces éléments ne sont en effet structurés par aucune ou alors peu de pertinences. Ces « connaissances des religions » ne sont que rarement des « connaissances sur les religions ». L'indifférence découle ainsi de ce

manque de pertinence thématique, interprétative et motivationnelle. Elle est donc finalement une attitude partagée par la grande majorité de l'effectif. Ce qui distingue les adolescents est plus l'intensité de cette indifférence que son absence ou sa présence. Le schéma suivant résume la place de l'indifférence envers les connaissances sur les religions :

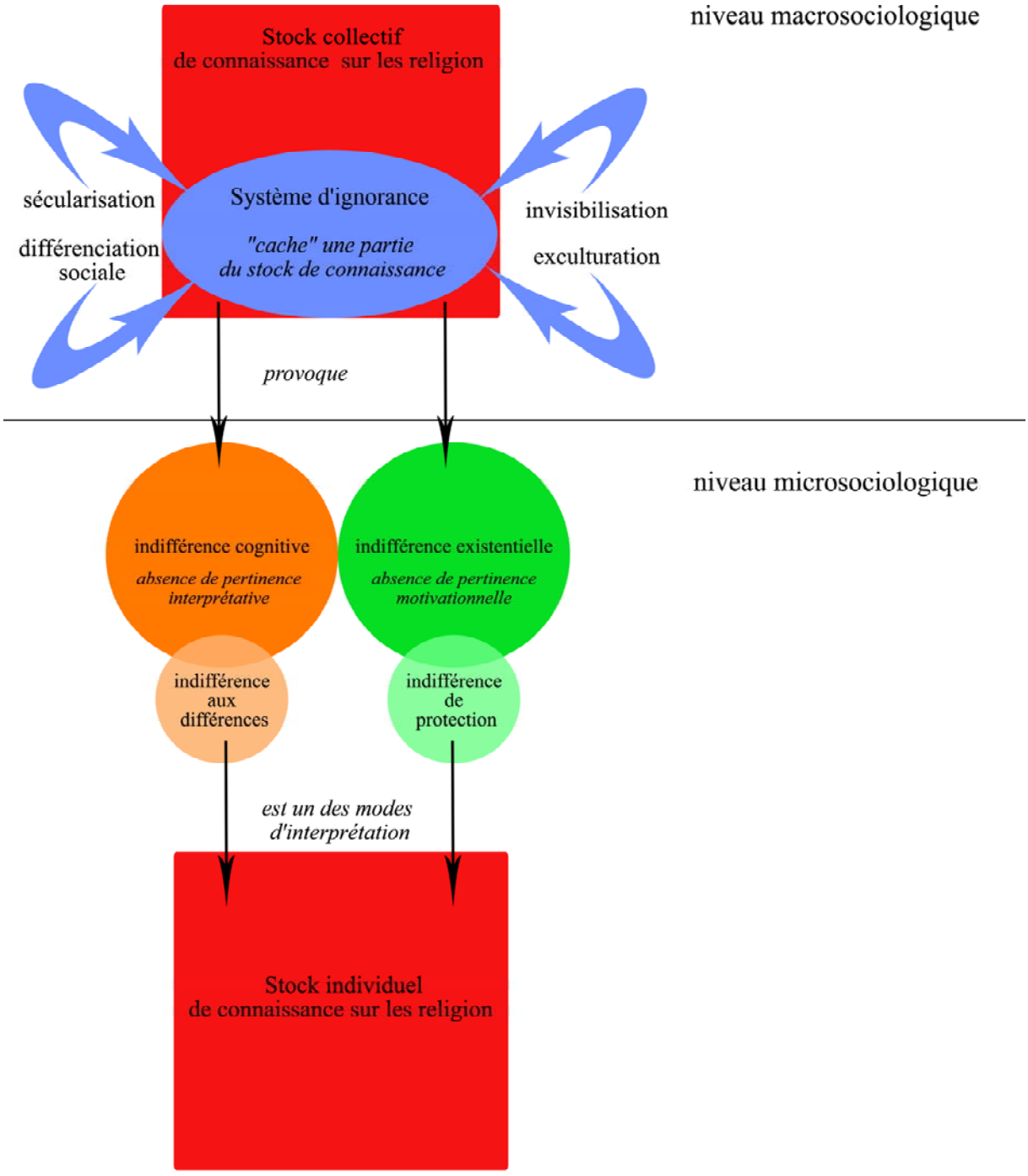


Figure n°38 : Représentation schématique de la place de l'indifférence dans le stock individuel de connaissance des adolescents français et allemands

Onzième chapitre : L'exculturation et la popularisation : comprendre la construction du stock de connaissance sur les religions

« Gut verteilt über das Jahr gibt es viele schöne Feste
Und die meisten denken Weihnachten wär' das Beste
Und auch Ostern ist im Allgemeinen sehr beliebt
Doch ich weiß das es da etwas besseres gibt
Nur ich weiß nicht so recht wann genau das ist
Und ich weiß eigentlich nicht was der Grund dafür ist
Nur irgendwas hat's mit dem heiligen Geist zu tun
Die Details haben wir vergessen doch wir sagen euch nun:

Es geht um Pfingsten, unser Lieblingsfest
Denn im restlichen Jahr sind wir genug gestreßt
Doch jetzt ist Pfingsten, und die Bäume blühen
Und zu Pfingsten muß man sich um nichts bemühen. »

Christoph und Lollo, Parole de la chanson *Pfingsten*[356].

Parmi l'ensemble des catégories pertinentes permettant de comprendre et parfois d'expliquer le stock de connaissance sur les religions, deux catégories sont « centrales », au sens de la *Grounded Theory*[357]. Celles de la « popularisation » et de « l'exculturation » convergent en effet et permettent de comprendre les modalités de construction d'un stock de connaissance sur les religions chez les adolescents français et allemands. Ces deux catégories s'accompagnent des deux catégories subsidiaires que sont la « neutralisation » et la « patrimonialisation » du religieux. Avant de commencer à les étudier de façon plus systématiqueme, en voici une définition provisoire.

Nous distinguerons deux niveaux d'exculturation. L'exculturation est tout d'abord le phénomène par lequel la culture religieuse historique n'est plus partagée par la majorité d'une population. Apparaît donc une déliaison entre un patrimoine culturel trouvant ses racines dans l'influence d'une religion particulière – en France le catholicisme, en Allemagne le protestantisme et le catholicisme – et la culture de la population. L'exculturation est à l'origine un terme créé par Danièle Hervieu Léger pour décrire la perte progressive de place du catholicisme dans la culture des Français (Hervieu-Léger, 2003a). Le second niveau est le

[356] A titre d'indication, voici une traduction approximative de ce texte ironique : « On trouve plein de super fêtes réparties durant toute l'année. La plupart des gens pensent que Noël serait la meilleure, Pâques est d'ailleurs aussi appréciée. Mais je sais qu'il y a mieux, même si je ne sais pas exactement quand et pour quelle raison ça a lieu, je sais juste que cela a un truc à voir avec le saint esprit. On a oublié les détails mais en tout cas on peut vous dire : il s'agit de la Pentecôte, notre fête préférée. Le reste de l'année on est super stressé, mais maintenant c'est la Pentecôté et les arbres bourgeonnent, à la Pentecôte on peut se la couler douce. »

[357] Rappelons que dans la *Grounded Theory*, la dernière phase de codage, la phase de codage « sélectif », se donne justement pour objectif de choisir la ou les catégories centrales de la théorie en train d'être construite. Pour aboutir à cette conclusion, j'ai utilisé l'outil « network view » de atlas t.i. et j'ai constaté que les catégories « popularisation » et « exculturation » permettaient d'agencer un grand nombre d'autres catégories entre elles (cf. annexe n°5 et figure n°37).

phénomène dans lequel le religieux en général tend à disparaître du système de pertinence des individus. Ce second niveau explique que l'école se soit emparé du sujet pour remédier à cette « inculture » religieuse. Il découle logiquement du premier.

La popularisation du religieux est le phénomène par lequel le marqueur religieux – c'est-à-dire à la fois la catégorie sociale « ceci est religieux » et l'expérience de la transcendance du monde de la vie (Luckmann, 1991, p. 166) – se déplace au-delà de la sphère religieuse traditionnelle. Réciproquement, la popularisation du religieux décrit l'influence des sphères non religieuses dans la sphère religieuse traditionnelle[358]. Il s'agit donc d'un double mouvement qui brouille les frontières religieuses habituelles. Les médias et le développement d'un « marché » du religieux sont à l'origine de ce phénomène. Le concept de popularisation du religieux a notamment été développé par Hubert Knoblauch dans *Populäre Religion, Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft* (Knoblauch, 2009). Dans ce travail nous insisterons principalement sur le premier mouvement, celui de la diffusion du marqueur religieux dans des sphères non-religieuses.

La neutralisation du religieux est le phénomène par lequel une religion « vivante » devient une religion « neutre ». Nous formulons ici l'hypothèse que l'exculturation du religieux entraîne la neutralisation partielle de l'ancienne religion culturellement majoritaire. Ainsi, en France, le catholicisme serait en grande partie neutralisé. La neutralité d'une religion se caractérise par l'absence de pertinence interprétative et motivationnelle forte. Autrement dit, le catholicisme ne s'inscrit plus dans la biographie de l'individu et les connaissances le concernant ne sont plus structurées en termes de sacré et de profane ou de lignée croyante. Cette neutralité est donc issue de l'exculturation du catholicisme, elle-même aboutissement d'une forme spécifique de sécularisation.

Pour finir, la patrimonialisation est le phénomène par lequel le religieux est défini à partir de ses seules dimensions historique, esthétique et culturelle. Les dimensions éthique, rituelle et surtout expérientielle sont minimisées. Il s'agit donc d'une modalité particulière de la neutralisation du religieux. Nous avons rencontré ce phénomène en traitant de la place du religieux dans l'école française (cf. chapitre 8). L'insistance des programmes scolaires sur la place du religieux dans l'histoire du monde et l'absence de traitement de celui-ci dans la période contemporaine engendrent une patrimonialisation du religieux.

Dans ce chapitre, nous chercherons à décrire comment ces quatre phénomènes agissent sur le stock de connaissance. Pour cela, nous aborderons dans un premier temps le rire et le second degré comme propriétés spécifiques de l'exculturation et de la popularisation, puis

[358] La popularisation contribue donc de ce fait à la sécularisation interne du religieux et plus spécifiquement du christianisme (Isambert, 1976).

nous nous intéresserons au stock de connaissance sur les religions antiques qui permet une étude paradigmatique du religieux à la fois patrimonialisé et popularisé. Enfin nous achèverons ce chapitre en proposant une approche globale combinant ces processus.

1. Le rire entre exculturation et popularisation[359]

> *« Pourtant si un jour (…). l'art de la dérision se faisait acceptable, et apparaissait noble et libéral, et non plus mécanique ; si un jour quelqu'un pouvait dire (et être entendu) : moi, je ris de l'Incarnation... Alors nous n'aurions point d'armes pour arrêter ce blasphème. Parce qu'il rassemblerait les forces obscures de la matière corporelle, celles qui s'affirment dans le pet et dans le rot, et le rot et le pet s'arrogeraient le droit qui n'appartient qu'à l'esprit, de souffler où il veut !.... »*
>
> Jorge de Burgos dans *Le nom de la rose* d'Umberto Eco

L'étude du rire dans l'entretien sociologique est un sujet peu développé dans la littérature scientifique[360]. Chaque sociologue sait pourtant qu'il est important de placer entre deux discrètes parenthèses la mention du rire lors de la retranscription des entretiens, on trouve toutefois peu d'analyses de ces occurrences. Il est probable que pour un certain nombre de thématiques, le rire ne soit pas pertinent. Je fais cependant l'hypothèse que, lors d'entretiens abordant le thème du religieux, l'étude de l'expression du rire permet de comprendre l'impact des phénomènes qui nous occupent ici.

Le cadre de l'entretien ludique facilite certainement l'émergence du rire. Bergson affirmait dans son essai sur le rire et sur les significations du comique que « [dans le rire] on rompt avec les convenances comme on rompait tout à l'heure avec la logique. Enfin, on se donne l'air de quelqu'un qui joue. Ici encore notre premier mouvement est d'accepter l'invitation à la paresse. Pendant un instant au moins, nous nous mêlons au jeu. Cela repose de la fatigue de vivre » (Bergson 1959, p. 83). Selon le philosophe, l'affinité entre le rire et le jeu est celle de la frivolité et du second degré. Rappelons que la frivolité et le second degré sont effectivement deux catégories centrales de la définition du jeu de Roger Caillois et de Gilles Brougère (Caillois, 1958 ; Brougère, 2005). On pourrait certes objecter qu'on fait émerger le rire « artificiellement » lors de l'entretien ludique. Je pense plutôt que l'entretien ludique est un cadre facilitant l'expression du rire et que l'analyse du rire apporte un éclairage pertinent sur le rapport des adolescents aux faits religieux.

---

[359] Ce chapitre s'inspire d'un article que j'ai publié dans *La Revue des Sciences Sociales*. Cet article avait pour objectif d'insister sur l'intérêt d'une étude du rire dans les entretiens sociologiques (Michon, 2010).

[360] Dans son essai sur le rire Jean Duvignaud constate lui aussi que « Ethnologues, anthropologues ne parlent guère du rire. (…) pourtant, les notes prises au jour le jour (quand elles sont publiées), les entretiens enregistrés, les photographies, les films montrent des moments d'hilarité qui s'effacent ensuite dans le discours élaboré » (Duvignaud, 1985, p. 19).

Le logiciel atlas t.i. m'a permis d'isoler 1296 occurrences du rire[361]. Ce chiffre particulièrement élevé s'explique certainement par le fait que les entretiens sont réalisés au sein du groupe de pairs, dans un dispositif spécifique – l'entretien ludique -, mais surtout, et c'est là mon hypothèse principale, qu'il prend pour thème la religion. Afin de faciliter l'étude de ces nombreuses occurrences, j'ai choisi douze entretiens et je me suis limité à l'analyse des rires émergents de l'interaction elle-même en ôtant les rires déclenchés par des éléments extérieurs à l'entretien lui-même (interruption, moquerie au sujet de l'habillement d'un jeune). Cela aboutit à un corpus de 161 « cas ».

1.1. Typologie des techniques du rire

Afin d'étudier ces cas, je m'inspire du schéma de l'ouvrage de Freud consacré au rire *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient* (Freud, [1905] 1931). Le psychanalyste débute par une étude des « techniques du rire » avant d'élaborer sa théorie dans une partie analytique. Nous commencerons donc par l'étude des techniques du rire. Elles correspondent aux actes et aux discours qui déclenchent volontairement ou involontairement le rire. Le tableau suivant récapitule les techniques de rire relevées dans les douze entretiens et le nombre de leurs occurrences. Nous verrons l'intérêt de distinguer la provocation volontaire du rire de sa provocation involontaire :

Provocation volontaire du rire					**Provocation involontaire**			
Différence de registre	Jeu de mots	Imitation, jeu autour de la visualisation	Évocation d'une situation absurde	Rire sur l'origine ethnique/nationale, sexuelle, religieuse	Confusion, erreur, méconnaissance	Gêne	Évidence	Légitimité de la connais-sance
14	17	11	42	9	23	12	7	26
8,5 %	10,5%	7%	26%	5,5%	14,5%	7,5%	4,5%	16%
93					**68**			

Tableau n°42 : Classification et nombre des occurrences du rire selon la technique employée (n=161).

Nous allons à présent illustrer chacune de ces techniques :

- La différence de registre

La différence de registre peut être d'ordre thématique comme dans cet exemple où un jeune propose une analogie entre le christianisme et une marque de chocolat :

[361] Le code « rire » a été obtenu par *auto coding*, c'est-à-dire que le logiciel a codé automatiquement chaque occurrence de la chaîne de caractère (rire).

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Donc à Pâques il y a quelque chose d'important pour les chrétiens c'est quoi ?
Erckan : Ils ont inventé le Kinder ! (rire général)

Elle peut aussi être une différence de registre de langue, ainsi l'extrait suivant montre le passage d'un registre plutôt scolaire ou confessionnel à un registre familier :

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]
B.M. : Est-ce que quelqu'un peut me raconter l'histoire d'Adam et Ève ?
Audrey : C'est à cause d'eux qu'on est tous pécheurs là...
Mathieu : Ils ont consommé le fruit interdit
Raphaël : ouais ils ont consommé la pomme et il fallait pas
Audrey : En fait Dieu leur a dit vous mangez ce que vous voulez sauf les pommes de ce pommier
Mathieu: Du jardin d'Eden
Audrey : Et Ève... En même temps c'est une baltringue, elle a envoyé Adam manger la pomme... (rire)

- Le jeu de mots

Le jeu de mots est une technique qui obtient généralement l'effet comique par l'homologie entre deux consonances :

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
Magalie : C'est Bouddha un truc comme ça...
Georges : Ouais Boudin (rire) c'est la classe !

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]
B.M. : Quelle est la différence entre le chiisme et le sunnisme ?
Raphaël : Alors ça ? Chisse, pisse (rire)

- L'imitation

Cette technique est proche de la description bergsonienne du rire : « Le raide, le tout fait, le mécanique, par opposition au souple, au continuellement changeant, au vivant, la distraction par opposition à l'attention, enfin l'automatisme par opposition à l'activité libre, voilà, en somme, ce que le rire souligne et voudrait corriger » (Bergson, 1959, p. 58). Le rire est ici obtenu par l'imitation ou la simple répétition d'une situation généralement connue par tous ou partageant une affinité avec un univers culturel particulier. Aussi, l'imitation de gestes rituels fait-elle partie des techniques récurrentes de l'imitation[362] :

[Alsace, collège Racine, entretien n°2, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Quelle est la différence entre les catholiques et les protestants ?
Anne : Ben nous on a l'hostie et pas eux...
Marie : Si !

[362] La plaisanterie à propos des choses sérieuses et sacrées est un « classique » de la littérature ethnologique. Jean Duvignaud y fait référence dans *Le propre de l'Homme* en rappelant que « parfois les mythes font rire. (…) Bricolage, ravaudage, tous les mots sont bons pour désigner cette activité imaginaire qui joue avec les règles et le panthéon magique ou sacré » (Duvignaud, 1985, p. 32).

B.M. : Vous vous avez une hostie ? Et il y a une différence entre l'hostie des protestants et des catholiques ?
Marie : Nous on fait pas comme ça (elle joint les deux mains les unes sur les autres) (rire)
Michèle : Non, nous on fait pas comme eux.

L'imitation s'appuie sur une culture visuelle. La vue est un sens qui constitue en partie la connaissance et qui n'est pas régie par les mêmes normes que la parole. Elle permet de mettre en valeur l'importance du partage d'une culture visuelle commune pour la provocation du rire : « Voir et connaître se constituent mutuellement, le premier n'est pas, comme le modèle linguistique de communication le laisse penser, un médium passif (par la représentation) constituant le second. » (Evans, Hall, 1999, p.3, trad. B.M.). Nous avons déjà appréhendé cette question dans l'analyse de la spécificité de la culture médiatique partagée par l'ensemble des adolescents (cf. chapitre 8).

- L'évocation d'une situation absurde

Freud appelle cette technique le « non-sens » (Freud 1931, p.52), le principe est de pousser une pensée logique dans ses derniers retranchements à l'image de Marjorie plaisantant à propos de l'Aïd-el-Kébir :

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
Marjorie : Ouais Abraham il a tué un mouton à la place de son fils... Parce que s'il avait tué son fils, je suis sûre que les musulmans seraient cannibales et ils mangeraient leurs propres enfants (Rire et réaction gênée des deux musulmans)

Dans le même esprit, Aurel tire des conclusions logiques du miracle que constitue l'ouverture de la mer Rouge :

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
B.M. : Et vous, vous auriez pu dire autre chose sur Moïse ?
Marjorie : Il a délivré le peuple d'Égypte
B.M. : Ouais il a fait sortir les juifs d'Égypte
Aurel : Il peut pas être dans un bateau
BM. : Pourquoi ?
Aurel: Ben sinon le bateau il touche le fond (rire)

- Le rire sur l'origine ethnique, religieuse, nationale

Présent là où la pluralité religieuse, ethnique et/où nationale est vécue et conçue comme pertinente dans les rapports sociaux, ce type de technique de rire est difficile à interpréter. Structurant les rapports entre les jeunes, il peut sembler au premier abord tenir du racisme primaire comme tend à le montrer l'exemple suivant :

[Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]
Nassim : Ils sont où nos jetons ?
Augustin : Il y a un Arabe qui est passé par là ?
Paulo : il y a un Bouddhiste qui est passé par là (rire)

Lorsque l'on précise que Nassim est musulman, qu'Augustin et Paulo sont des chrétiens issus de l'immigration africaine et que Kyle, présent lors de l'entretien, est un bouddhiste et issu de l'immigration asiatique, les données prennent un nouveau sens. Issu du phénomène d'ethnicisation des rapports sociaux (Lorcerie, 2003), ce type de plaisanterie est particulièrement développé dans les entretiens réalisés dans des milieux multiculturels. Le référent ethnique devient, dans ce contexte, l'un des cadres de gestion des rapports sociaux et la plaisanterie l'une des modalités de celle-ci. Dans *Cœur de banlieue*, David Lepoutre décrit ainsi la place des « vannes » et des moqueries dans les interactions quotidiennes de jeunes d'une banlieue (Lepoutre, 1997).

- Le rire de gêne

Il se trouve à mi-chemin entre le rire volontaire et involontaire, il apparaît pour combler ce que l'acteur considère comme une situation « non convenable », situation dans laquelle il est mis en porte-à-faux avec ses idéaux ou son estime de soi. C'est ce que décrit Erving Goffman dans l'étude des individus « stigmatisés » avec lesquels une rencontre fortuite peut produire un sentiment de gêne (Goffman, 1975). Dans la tirade suivante, l'accent antisémite des propos d'Audrey place ses camarades dans une situation délicate et les force à répondre à cette situation par un rire gêné.

[Région parisienne, collège Saint-Exupéry, entretien n°1, zone urbaine, classe moyenne]
Audrey : Mais si c'est un juif, on pense déjà que c'est une victime (rire gêné de ses camarades). Nan, mais c'est vrai, c'est des clichés... C'est vrai... Même moi personnellement sans être raciste, quand je fais « oh c'est un feuj », forcément c'est une pauvre victime... Sincèrement moi je le pense.

- La confusion et l'erreur

La confusion et l'erreur ne sont pas des techniques volontaires du rire, elles sont passives et le rire est dans ce cas bien souvent subi. Il s'agit d'un rire de moquerie qui accrédite en partie la théorie de Bergson qui fait de celui-ci « une espèce de brimade sociale » (Bergson, 1959, p. 60). Il peut s'agir d'une confusion involontaire entre plusieurs connaissances, registres, symboles, ou d'une simple erreur de connaissance. Dans l'exemple suivant, Marvin confond l'étoile de David et la croix de fer allemande ou, peut-être, la croix gammée.

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Toi tu peux me dire autre chose sur l'étoile de David ? Vous l'avez déjà vue quelque part ?
Magalie : Euh ouais
Marvin : Sur des chars allemands (rire). Nan c'est une croix allemande
Mathieu : Croix gammée ouais !
Magalie : Nan dans les films de guerre comme ça

La confusion peut simplement venir d'un lapsus dont il est difficile de juger de la significativité :

[Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 1, zone urbaine, recrutement mixte]
Manon : ouais...ils fêtent...après le ramadan ils mangent le cochon... (Rire général) Nan le mouton !

- Évidence et légitimité de la parole, de la connaissance

Ces deux techniques sont des formes de métacommunication. On ne rit pas tant de la parole en elle-même, mais du cadre de référence dans lequel s'inscrit cette parole. Ainsi, toute connaissance est connotée d'après un système de pertinence propre à chaque jeune. Ce système peut ainsi entraîner la considération d'une connaissance comme légitime (dans le contexte de son énonciation) ou comme non légitime. Ce qui est non légitime est sanctionné par le rire, deux exemples permettront de le comprendre. Dans le premier, l'erreur de Marvin est l'occasion du déploiement d'un rire moqueur qui se concentre sur la non-légitimité du registre de connaissance qu'il emploie :

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]
B.M. : Est-ce que vous pouvez me citer trois noms de dieux grecs ?
Marvin : Pégasus
Georges : (moqueur) Yo, mais toi, Pégasus (rire)
Matthieu : T'as trop été à Europa Park, Silver star (rire)
B.M. : Tu le connais d'où Pégasus ?
Marvin : Mais à Europa Park, j'ai entendu un papa qui disait à son fils : « Tu sais lui c'est un Dieu, le Dieu des chevaux »

La référence à un parc d'attractions est connotée comme illégitime car renvoyant à une culture enfantine, phénomène que nous avons déjà observé dans le chapitre sur les sources de connaissance (chapitre 8). Le deuxième exemple, tiré d'un entretien dans un collège strasbourgeois favorisé, voit Maureen obligée de justifier sa vision de l'émission « Vivement Dimanche », émission jugée certainement trop populaire dans la structure de pertinence de ses camarades :

[Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]
Maureen: Mais vous pourriez regarder vivement Dimanche aussi (rire moqueur)
Karine : (ironique) Ah ? Ils en parlent à Vivement Dimanche
Maureen: Nan parce qu'ils se moquent de moi que je le regarde de temps en temps (rire léger) Et j'apprends beaucoup de choses (rire de Alexandre)... Une fois ils avaient invité trois ou quatre personnes de chaque religion et donc ils ont présenté d'abord un peu les religions et voilà.

Que nous apprend cette typologie ? Tout d'abord que la provocation du rire est plus souvent volontaire qu'involontaire, ce qui tend à accréditer l'idée que le rire est un effet recherché par les adolescents. Le bénéfice social qu'il permet est un aspect certainement central dans la compréhension de son emploi. Provoquer volontairement le rire permet de confirmer sa place dans le groupe de pairs, ceci explique qu'il soit inégalement réparti parmi les jeunes. Ceux qui font rire et ceux qui font l'objet des rires sont rarement les mêmes individus. Pour prolonger cette réflexion, nous constatons que même lorsque le rire est involontairement provoqué, dans le cas de la confusion par exemple, celui-ci vient sanctionner l'erreur. Il sanctionne de manière positive lorsque le rire surgit à l'énonciation de la plaisanterie ou de manière négative lorsqu'il vient « punir » la maladresse d'un individu. L'ensemble des techniques décrites appuie surtout l'idée d'une pertinence du « rire des religions » dans la vie quotidienne des adolescents. Nous pouvons à présent analyser ces « techniques du rire ».

1.2. Le rire entre exculturation et popularisation

1.2.1. Le dépassement de la distinction sacré / profane

Il convient dans un premier temps de comprendre ce qui distingue le « rire des religions » que l'on vient de décrire et le rire des religions qui existe depuis bien longtemps et que l'on retrouve par exemple dans l'humour juif (le nom d'Isaac se réfère au rire de Sarah lorsque l'ange lui annonce qu'elle enfantera malgré son âge), dans les blasphèmes des carnavals médiévaux, dans la *nef des fous* de Sébastien Brant (1494), dans le rire de Gargantua (1534), ou dans *le Tartuffe* de Molière (1669)[363]. Il faudrait certainement bien plus qu'un paragraphe pour démontrer qu'il existe bien une différence substantielle entre l'humour pratiqué par des adolescents du 21^{ième} siècle sur les religions et l'humour de leurs ancêtres. Je pense néanmoins pouvoir affirmer que la différence fondamentale entre ces deux populations est que la première est exculturée alors que la seconde est fondamentalement imprégnée de la culture chrétienne. C'est ce qu'exprime Danièle Hervieu-Léger dans *Catholicisme la fin d'un monde* (2003a) :

[363] Sur la présence du rire dans les religions, on pourra se référer à l'article de Freddy Raphaël et de Genevieve Herberich-Marx intitulé *Eléments pour une sociologie du rire et du blasphème* (Raphaël, Herberich-Marx, 1994) et à l'ouvrage de Mikhail Bakhtine : *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance* (Bakhtine, 1982).

> « Lorsqu'on évoque "la perte de la culture religieuse" en France, on fait immédiatement référence à la "déculturation" religieuse d'une jeunesse de moins en moins couramment socialisée dans une tradition ou une autre, et on évoque, au premier chef, la défaillance d'une mémoire catholique. Dans sa dimension culturelle, cette perte est devenue une préoccupation sérieuse de l'état laïc lui-même. Mais le problème qu'on soulève ici porte plus loin et plus largement : il concerne la possibilité de l'affinité élective que l'histoire a établie en profondeur entre les représentations partagées des Français (la "culture" qui leur est commune) et la culture catholique. C'est cette déliaison qu'on s'efforce de cerner en parlant d'exculturation du catholicisme français » (*Ibid.*, p. 97).

Les adolescents interrogés ne rient pas en se référant à une « mémoire catholique », comme le faisaient même les anticléricaux du début du 20ème siècle (Lalouette, 2002), mais ils rient à partir d'un système de pertinence dans lequel le catholicisme n'est pas beaucoup plus significatif que le judaïsme, l'islam, le bouddhisme ou, nous y reviendrons, les religions antiques. Il s'agit là d'un constat transversal à l'ensemble des entretiens. Bien évidemment, cette affirmation doit être nuancée et l'on constate qu'émerge une carte mentale complexe sur laquelle nous reviendrons. Cependant, de manière générale, l'exculturation du christianisme en France et en Allemagne entraîne une nouvelle forme du « rire des religions » dont l'expression première est celle d'une dissolution de la frontière traditionnelle du sacré et du profane.

Le *fascinens* et le *tremendum* (le fascinant et l'effrayant) comme catégorie centrale du religieux, tels qu'ils furent théorisés par Rudolf Otto puis par Mircea Eliade (Otto, [1917] 1995 ; Eliade, 1956), ne sont plus au centre du système de pertinence sur les religions des adolescents[364]. Lorsque « rire des religions » devient un fait social qui semble aussi banal que rire d'autres sujets, on peut affirmer d'une part que l'exculturation du christianisme est bien aboutie, mais d'autre part que le religieux n'est pas complètement absent des structures de pertinence, auquel cas les adolescents ne pourraient pas rire des religions. Nous avons ainsi étudié les interprétations de la fête chrétienne de Pâques dans l'ensemble des entretiens (cf. chapitre 4). Cette étude nous a permis d'affirmer l'ambiguïté du système de pertinence des adolescents qui ne semblait pas faire de la distinction entre « Pâques célébration de la mort et de la résurrection de Jésus Christ pour les chrétiens » une connaissance plus pertinente que « Pâques évocation du jour où le lapin dépose des œufs dans le jardin ». Ici une catégorie traditionnellement sacrée : « la mort et la résurrection de Jésus » n'est pas ou peu différenciée

[364] La tentative la plus récente pour réintroduire le concept du sacré au cœur de l'étude des religions en science sociale est celle de Camille Tarot qui cherche à agencer la perspective maussienne du symbolique, la perspective dukheimienne du sacré et la perspective sacrificielle de René Girard. Cette théorie complexe et ambitieuse ne permet cependant pas, à mon avis, de décrire le religieux tel qu'il apparaît chez les adolescents interviewés dans ce travail (Tarot, 2008). François Gauthier lui aussi critique « la pertinence de son [Camille Tarot] propos dans une sociologie appliquée de la religion aujourd'hui » (Gauthier, 2008).

de la catégorie profane : « le lapin de Pâques ». Dans une majorité des entretiens, les adolescents, toutes origines confondues, ne distinguent pas spontanément les deux sphères. Ce fait accrédite la théorie de l'exculturation : les adolescents n'« appréhendent » plus et plus encore ne « communiquent » plus sur le thème de la religion à partir du genre communicatif religieux traditionnel qui faisaient de la distinction du sacré et du profane la catégorie centrale.

On pourrait s'arrêter ici au constat de l'exculturation, il faut pourtant y ajouter celui de la popularisation qui permet de mettre en lumière la présence, malgré tout, de la pertinence du religieux. Objet du rire, le religieux est un réservoir important de blagues et de plaisanteries. Ces blagues nécessitent certaines connaissances. Dans l'extrait suivant par exemple, Erckan, jeune musulman, évoque l'un des rituels du pèlerinage à La Mecque en cherchant consciemment à provoquer le rire :

> [Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
> Erckan : À La Mecque ils envoient des pierres sur un truc noir et après il y a en a qui les prennent sur la tête (rire)

Dans cet autre extrait d'un entretien réalisé dans un arrondissement berlinois populaire, Ayub, lui aussi musulman, s'amuse à imaginer les pouvoirs du bâton de Moïse

> [Berlin, Hauptschule Humboldt, zone urbaine, milieu populaire]
> Ayub : Avec ce bâton tout ce qu'il disait se réalisait, il pouvait même prévoir le temps qu'il fera en avance (rire)

Il faut donc une certaine connaissance du religieux et lui accorder un minimum de pertinence pour pouvoir rire de celui-ci. La popularisation du religieux explique ce fait. La religion n'est plus majoritairement contenue dans la sphère qui lui était traditionnellement dévolue. Elle s'est diffusée dans de nombreuses sphères dont la principale est certainement la sphère médiatique. Nous avons en effet constaté tout au long de la deuxième partie, la place importante jouée par les médias dans la construction d'un stock de connaissance chez les adolescents. L'effet de cette diffusion joint à celui de l'exculturation amène selon les termes de Thomas Luckmann une « réduction de la transcendance » (Luckmann, 1990). Le religieux ne trouve pas sa place au niveau des « grandes transcendances de la vie et de la mort », mais au niveau des petites transcendances de la réalisation de soi[365] :

> « La tendance à déplacer les reconstructions intersubjectives et les constructions sociales des "grandes" transcendances extramondaines vers les "moyennes" et de plus en plus vers les "petites" transcendances

[365] Concernant la théorie schützienne et Luckmanienne des transcendances, je renvoie au premier chapitre de ce travail (2.2.2.1. Les connaissances fondamentales).

> du solipsisme moderne, peut être considérée comme le corrélat (culturel) thématique de la privatisation (sociale) "structurelle". Il semble qu'il existe une "affinité élective" puissante entre la privatisation structurelle de la vie de l'individu et la "sacralisation" de la subjectivité qui est célébrée dans de nombreuses consciences modernes » (Luckmann, 1990, p. 135, trad. B.M.).

La fin du monopole de la pertinence du catholicisme dans la culture des adolescents, ce qu'Hervieu-Léger décrit en terme d'« amenuisement de la capacité de production symbolique du catholicisme en France » (Hervieu-Léger, 2003a, p. 131), s'accompagne donc d'une réduction de la transcendance. Les adolescents parlent du religieux, ont des connaissances sur celui-ci, mais ne les structurent pas à l'aide des pertinences traditionnelles des grandes transcendances qui scindaient le monde entre la sphère du sacré et celle du profane. C'est cela que nous appelons avec Hubert Knoblauch la popularisation du religieux. Cette popularisation s'appuie donc sur la diffusion du marqueur religieux dans les médias et sur la pluralisation religieuse de la société. Ce religieux n'est plus du religieux « traditionnel » (au sens de la *Kirchensoziologie* de Luckmann), mais du religieux popularisé. Pourtant, on ne rit pas encore de tout et on voit apparaître une nouvelle carte mentale de ce qui peut faire l'objet de rire et ce qui ne le peut.

1.2.2. Une nouvelle carte mentale

En résumé, les systèmes de pertinence structurant les connaissances sur le religieux n'opèrent pas en terme de sacré et de profane. La majorité des jeunes rient ainsi de (presque) tout sans se soucier du registre auquel ils se réfèrent. Il existe cependant des domaines dans lesquels le rire n'a pas (encore) droit de cité. Ainsi, en étudiant le rire, une nouvelle forme de *carte mentale* de la sphère religieuse apparaît. Elle est circonscrite par les éléments de connaissance sur les religions qui peuvent faire l'objet du rire d'un côté et ceux qui ne le peuvent pas de l'autre. Concernant les caricatures de Mohamed, par exemple, une large majorité des jeunes interrogés (de toutes origines) condamne les dessinateurs et insiste sur le nécessaire « respect des religions » pour le vivre ensemble (cf. chapitre 6). Pourtant, dans d'autres contextes l'islam est lui aussi l'objet de plaisanteries. Le tableau suivant montre, parmi les 93 « rires volontairement provoqués » isolés dans le tableau n°42, les religions auxquels il se réfèrent :

Sujet du rire	christianisme	islam	bouddhisme/ hindouisme	judaïsme	religions antiques	autres	**Total**
Total	23	17	16	12	8	20	93

Tableau n°43 : Référence de la religion ayant provoqué le rire

Le christianisme est la religion faisant l'objet du plus grand nombre de rires, mais aucune religion ne semble « épargnée » par les plaisanteries. On confirme ici le fait que le christianisme semble bien exculturé et que la popularisation s'étend à l'ensemble des religions constituant la carte religieuse de la France et de l'Allemagne. Il ne faudrait pas pour autant affirmer l'existence d'une carte mentale du religieux unifié dans laquelle toutes les religions seraient pareillement popularisées. Il existe dans chacune des religions certains éléments qui peuvent faire l'objet de rire et d'autres qui ne le peuvent pas (nous avons cherché ci-dessous à les placer sur deux axes : figures n°38, p. 475). Le christianisme peut faire entièrement l'objet de rire. La transsubstantiation, la résurrection, le pape, la Bible, il n'y a pas a priori d'éléments en dehors de la sphère du risible. Il en va autrement pour l'islam et le judaïsme. Ainsi l'islam fait l'objet de deux types de rire. Un rire « interne » c'est-à-dire issu de plaisanteries proposées par des jeunes musulmans et un rire « externe », c'est-à-dire issu de plaisanteries proposées par des jeunes non musulmans. Les rires « externes » sont principalement l'œuvre de jeunes de milieu ruraux, peu en contact avec une population musulmane. Dans le milieu urbain, une forme d' « auto-censure » s'applique sur un grand nombre d'éléments propres à l'islam. Cette censure ne peut être ignorée sans conséquence, c'est ce que tend à prouver la situation délicate, citée ci-dessus, émergeant d'un collège de banlieue strasbourgeoise. Deux jeunes musulmans étaient présents lorsque Marjorie proposa une interprétation très personnelle de l'Aïd-el-Kébir :

> [Alsace, collège Erckmann-Chatrian, entretien n° 2, zone urbaine, recrutement mixte]
> Marjorie : Ouais Abraham il a tué un mouton à la place de son fils... Parce que s'il avait tué son fils... Je suis sûre que les musulmans seraient cannibales et ils mangeraient leurs propres enfants (Rire et réaction gênée des deux musulmans)

La jeune fille s'excusa promptement en affirmant, « je suis désolée ! Je crois que je vais me faire taper à la sortie ! », comme pour désamorcer la situation. Était-ce un blasphème que de rire d'Abraham et du rituel musulman de l'Aïd ? Tout dépend bien sûr du registre sur lequel se base le jeune. On peut admettre que deux systèmes de pertinence distincts structuraient la connaissance sur l'Aïd-el-Kebir de Marjorie. D'une part, il s'agit d'un élément concernant une religion parmi d'autres et qui peut donc faire l'objet de plaisanterie. Cette première typification est influencée par le phénomène d'exculturation du religieux et plus spécifiquement du deuxième type d'exculturation et de la popularisation, de l'autre il s'agit d'un élément d'une religion faisant partie de l'identité de certains camarades et par là même moins « neutre » que d'autres religions. Cette seconde typification explique certainement le

« rattrapage » de Marjorie qui comprend la gêne que sa plaisanterie a provoquée. L'Aïd ne ferait donc pas partie des éléments « risibles ».

Dans *Catholicisme la fin d'un monde*, Danièle Hervieu-Léger constate cela lorsqu'elle explique qu'on ne peut attaquer impunément l'islam ou le judaïsme alors que le catholicisme fait depuis fort longtemps l'objet d'anticléricalisme. Cet état de fait que les entretiens permettent de constater est critiqué par les acteurs chrétiens les plus croyants. Il s'agit là d'une autre frontière de cette carte mentale du risible. Voici par exemple ce que m'explique une jeune catholique berlinoise suite à une discussion sur les caricatures de Mohamed :

> [Berlin, Gesamtschule Zehlendorf, entretien, n°2, zone urbaine, milieu favorisé]
>
> Christina : Franchement je trouve ça… J'ai vu dans une page d'un journal télé allemand… Des milliers de gens ont lu ce journal à Berlin et l'ont vu… On voit sur une image Jésus dans un fauteuil avec une télécommande en main… Il est devant une télévision avec la couronne d'épines sur la tête… Dans le fond il y a la croix… Il n'y a pas de Jésus accroché dessus. Au dessus il est écrit « rire plutôt que rester accroché » (*lachen statt rumhängen*) et mon père me l'a montré… J'aurais pu crier, me mettre en colère
>
> Andrea : Moi je trouve ça…
>
> Christina : …Je trouve ça tout simplement de mauvais goûts, spécialement cette publicité… C'était une publicité pour cette série… Le pape y est caricaturé comme personnage de dessin animé… En tant que petit gros ou je sais plus, en tant que petit enfant qui tire sur le Vatican avec une mitrailleuse et qui balance des peluches contre un mur… C'est vraiment débile (*total Bescheuert)* je trouve… C'est ça le truc avec les Arabes… Disons les étrangers… Ils s'énervent dès que quelqu'un caricature Mohamed, mais nous on ne devrait pas s'énerver lorsqu'une personne vraiment importante, la plus importante du point de vue de la foi, est ridiculisée… Là c'est pas si grave… Là je trouve pas ça normal… la comparaison…

Christina fait ici référence à la série « Popetown » diffusée en 2006 sur MTV. La campagne de publicité provocante qui accompagna sa diffusion fit l'objet d'un débat important qu'elle évoque ici[366]. Elle s'insurge sur le fait que l'islam semble considéré comme une religion obligeant le respect alors que les plaisanteries prenant comme thème le christianisme seraient mieux acceptées. Il serait complexe de retracer les raisons de l'application d'un discours politiquement correct à l'islam[367], on peut simplement constater qu'apparaît chez certains chrétiens ce que Céline Béraud nomme « une rhétorique de type minoritaire » au sein même de la religion statistiquement majoritaire : « la rhétorique

[366] Cette série franco-brittanique a été interdite en Angleterre à la suite des protestations catholiques. On trouvera à cette adresse la publicité ici décrite : http://riesenmaschine.de/index.html?nr=20060410165146.

[367] On peut supposer que le « politiquement correct » appliqué à l'islam et au judaïsme s'inscrit dans la continuité des succès enregistrés par les mouvements antiracistes nés dans les années 1990 pour contrer la xénophobie, l'antisémitisme et l'islamophobie montante (Mrap, LDH, LICRA, SOS Racisme). On peut aussi penser qu'il s'agit plus généralement d'un effet des politiques de la reconnaissance, dans laquelle certaines minorités font effectivement l'objet d'une considération particulière. Bien sûr, l'islam fait ressurgir parallèlement les peurs du communautarisme et de l'obscurantisme anti-laïc. Ce sujet ne nous intéressera pas ici, nous renvoyons pour plus d'informations à l'ouvrage de Vincent Geisser, *La nouvelle islamophobie* (Geisser, 2003) et de Thomas Deltombe *L'islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France (1975-2005)* (Deltombe, 2007).

minoritaire présente une double utilité : *ad intra* elle constitue un mode de gestion du rapport à la vérité, *ad extra* elle se trouve en phase avec "la démocratie des identités" » (Béraud, 2008, p. 105). D'une certaine façon Christina répercute ce type de discours en se plaignant de la perte d'influence de l'Église catholique qui ne fait plus l'objet de respect, il s'agit donc bien pour elle d'un ébranlement des géographies symboliques. Je fais l'hypothèse que cet ébranlement est issu de la « neutralisation » de certains éléments de connaissance. Cette « neutralisation » est nécessaire au développement d'éléments religieux risibles. Nous reviendrons ci-dessous plus largement sur cette question. Nous nous contenterons ici de constater que la majorité des rires du religieux dont il est question dans les entretiens ne sont pas des rires axiologiquement connotés, on ne rit pas ou peu du christianisme dans une optique anticléricale, mais simplement parce que l'élément « risible » en question est un élément « comme les autres », qui n'est pas rattaché à la sphère du sacré.

Le rire est donc autant une catégorie pertinente de l'exculturation que de la popularisation. La distance qu'il introduit avec une « lignée croyante » spécifique confirme la déliaison entre les adolescents et une culture religieuse spécifique. Il confirme de même la pertinence du religieux dans le stock de connaissance qui devient un réservoir possible de plaisanteries. On assiste donc à une déconnexion entre des connaissances spécifiques issues d'une culture spécifique et une foi particulière. C'est ce qu'explique Olivier Roy dans son ouvrage *La Sainte ignorance* (Roy, 2008). Il décrit la déconnexion entre la foi et la culture qui permet aux mouvements religieux radicaux de proposer une foi « universelle » car déconnectée de tout attachement à une culture particulière. Dans le cas du religieux popularisé, le même phénomène de déconnexion entre la croyance et la culture permet au contraire la diffusion du religieux en dehors de la sphère du sacré. La déconnexion de la culture et de la foi est entre autres permise par la patrimonialisation, phénomène que nous aborderons grâce à l'exemple des religions antiques.

2. Entre popularisation et patrimonialisation, l'exemple des religions antiques

> ***Nicias** : Ce qu'il y aurait de souverain dans les circonstances présentes, ce serait d'aller tous les deux nous prosterner devant les statues de quelque dieu.*
> ***Démosthène** : Quelles statues ? Est-ce que tu crois vraiment qu'il y a des dieux ?*
> ***Nicias** : Je le crois.*
> ***Démosthène** : D'après quel témoignage ?*
> ***Nicias** : Parce que je suis en haine aux dieux. N'est-ce pas juste ?*
> Aristophane, *Les cavaliers* (425 av. JC), cité in Veyne 1983, p. 50).

L'étude du rire nous a permis de passer en revue les catégories pertinentes de l'exculturation et de la popularisation : indistinction du sacré et du profane, neutralisation de la référence au religieux, usage du second degré dans l'évocation de connaissances religieuses, diffusion d'une nouvelle carte mentale du religieux. Pour approfondir ces thèmes et les relier plus encore aux stocks de connaissance sur le religieux des adolescents, nous pouvons étudier le stock de connaissance sur les religions antiques. Effectivement, il s'agit là de religions neutres par définition, les religions antiques étant ce que l'on appelle aussi des religions « mortes » (à distinguer des religions « neutralisées » comme le christianisme). Hormis peut-être dans quelques mouvements ésotériques, ni Anubis, ni Zeus ne sont plus adorés par personne[368]. Cette neutralité a priori permet en creux une comparaison idéale avec l'intensité de la religion musulmane dans le stock de connaissance.

Le stock de connaissance sur les religions antiques se caractérise tout d'abord par une forte pertinence thématique, interprétative et parfois motivationnelle. Autrement dit, l'évocation du thème des religions antiques soulève généralement de nombreuses connaissances et même un intérêt évident.

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : pouvez-vous me citer trois noms de dieux grecs et leurs attributions
Marvin : Zeus
Georges : trois noms de Dieux grecs ! Zeus, Poséidon et...Athéna
B.M. : Ok et c'est quoi leurs attributions ?
Georges : Poséidon c'est le Dieu de la mer, Zeus c'est le Dieu des dieux et Cupidon le Dieu de l'amour
Marvin: Et Athéna ?
Magalie : de la guerre nan ?
B.M. : Et vous connaissez ça d'où
Mathieu: on l'avait fait en histoire non ? En sixième je crois
Magalie : Ouais en sixième...
Georges : Jeux vidéo, God of war
Aurélien: et moi par un dessin animé, Hercule
Marvin: Et cupidon quand ils font la pub pour les glaces... Ils disent Cupidon
B.M. : Donc c'est pas seulement des souvenirs de l'école
Magalie: Ouais parce que l'école ça fait...loin la sixième
(…)

[Brandenburg, Oberschule Fürstendorf, zone rurale, milieu populaire]

B.M. : Vous pouvez me nommer trois noms de dieux grecs ?
Elisabeth : Zeus
Jessy : Aphrodite c'est la déesse de la beauté et des rapports sexuels (*Geschlechtsverkehr*)
Mona : [Hercule est un demi-dieu
Jessy : Non, Aphrodite c'est la déesse de l'amour et de la beauté… C'est elle la plus belle femme de tout les temps non ?
Jennyfer : Donc il y a aussi… Comment s'appelle celui avec les flèches bizarres ?
Mona : Amor
Jenny : Amor !
Jessy : (lachend) Amor c'est l'amour… C'est le mec de l'amour (*Liebestyp)*
Anna : Avec sa flèche *boing* ! (imite le geste) (rire)
Mona : Il y a aussi un méchant… Arès non ?
Jessy : Il s'appelle Hadès non ?
Mona : Ares
Laura : Ares c'est comme dans Roméo et Juliette (rire)
Elisabeth : Hermes
Anna : Hermes il existe aussi
Jessy : Non autre chose… Il y a ce dessin animé avec les trucs bizarres…
[…]
Jennyfer : Tu connais Xena ? Là dedans il y a le dieu bizarre
Laura : Xena ?

[368] Nous avons sélectionné les religions grecques et égyptiennes antiques qui sont les deux religions antiques généralement abordées dans le curriculum scolaire. L'étude des religions celtes ou scandinave n'avait à cet égard que peu d'intérêt, le risque d'une absence totale de pertinence étant trop grand.

Marvin: ouais on en trouve partout, il y a même des romans ou on entend Zeus...

Jennyfer : Oui là-dedans il y a aussi des dieux bizarres… Comment s'appelle-t-il ? Ce dieu de la guerre bizarre qui détruit tout ?
Jessy : Grüssgott ? (Analogie entre *Grüssgott* manière de dire bonjour dans le sud de l'Allemagne et en Autriche et *Kriegsgott* qui signifie dieu de la guerre)
B.M. : Et c'est des souvenirs de dessins animés ?
Mona : Oui
Elisabeth : Non on l'avait en école primaire
Jessy : …Moi j'ai fait un exposé là dessus
Elisabeth : En histoire on l'avait fait aussi… En sixième
Mona : Oui c'était facile

[Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
B.M. : Pouvez-vous me citer trois noms de dieux égyptiens ?
[…]
Steeven: J'avoue j'ai un jeu là-dessus ! (rire)
B.M. : Quoi comme jeu ?
Francesco : Age of Empire
Steeven : C'est ça
B.M. et Steeven : Age of Mythology
Michele : Les Grecs je les connais
Francesco: Zeus peut-être ? (il rit)
Steeven : Anubis
B.M. : C'est qui ?
Steeven: C'est aussi un Dieu non ?
B.M. : Oui, mais il fait quoi ?
Steeven: Il a une tête de chacal non ?
B.M. : Oui, mais il est responsable de quoi ?
Steeven: C'est pas celui de la mort ? Je sais plus
B.M. : Oui c'est ça, tu le sais d'où ?
Francesco: Des jeux
Steeven : Des films
B.M. : Pas mal, vous avez deux, il en manque un, vous avez une idée les filles ?
Angela : Non
B.M. : C'est un truc de mecs ? Pourquoi les filles savent moins que les mecs ?
Katy : Non, mais ils ne jouent qu'à la PlayStation
Steeven : Non moi ça m'intéresse tout ça… Et puis j'ai vu un documentaire là dessus
Francesco: Et puis on l'a fait en sixième

[Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]

B.M. : Pouvez-vous me citer trois noms de Dieu égyptiens et ce qu'ils ont fait ? Ou ce pour quoi ils sont responsables ?
[…]
Alexandre: Osiris il s'est pas fait couper en morceau par son... Par Seth ? Il s'est fait tué en fait par Seth
Claire : ben Isis et Osiris c'était pas des frères et sœurs ?
Alexandre: Si Isis c'est la sœur d'Osiris... Il s'est marié plus tard avec sa sœur ? non ? Bon... Donc Seth qui a tué Osiris c'est ça hein ?
[...]
Karine: En tout cas, je sais pas si c'est bien elle, mais il y en a une qui décide qui va chez les vivants et qui va chez les... Enfin en enfer et dans le...monde qui est bien enfin...dans le monde qui est bien... Je sais plus le nom... Après la mort
[...]
B.M. : Et tout ça c'est des souvenirs de ?
Claire : Sixième (rire)
Karine: Ah on avait fait ça en sixième et on avait dû les dessiner, mais je m'en rappelais plus... leur rôle... On avait dû en dessiner trois
Maureen : [Ah ouais en plus les dessiner avec Grobbert (le nom du professeur)…Et puis le Louvre aussi
Karine: Ah ouais ils sont en train de faire une expo en plus
Maureen : C'est ma référence... Le Louvre c'est mon QG
Claire: Moi de primaire quand je m'amusais à déchiffrer un peu tout ce que je trouvais sur l'Égypte
(…)
Maureen: L'Égypte, ça a intéressé tout le mon...enfin il y a une période ça intéressait tout le monde... Enfin pas une période, mais je veux dire ça intéresse toujours les enfants parce qu'il y a beaucoup de légendes et on est pas vraiment sûr de... Enfin, voilà quoi...

Les quatre extraits d'entretiens ici présentés permettent d'expliquer certaines caractéristiques du stock de connaissance sur les religions antiques. Tout d'abord, rares sont les adolescents pour lesquelles les religions antiques n'évoquent strictement rien. Contrairement à l'islam, au judaïsme, au bouddhisme ou à l'hindouisme, les religions antiques semblent généralement plus pertinentes que les autres religions (hormis le christianisme). Ensuite, le thème des religions antiques évoque avant tout une connaissance visuelle, Anubis

et sa tête de chacal, Amour et sa flèche, Zeus et son éclair. Cette centralité de la connaissance visuelle s'accompagne, contrairement à d'autres thèmes, d'une pertinence des connaissances non visuelles. Nombreux sont les adolescents capables de faire référence aux attributions spécifiques des dieux antiques et même à la mythologie souvent complexe de ces mêmes dieux. En résumé, la religion antique est mieux connue que les autres religions. Pourquoi cette spécificité ? Pourquoi, le bouddhisme et l'hindouisme, dont la connaissance est elle aussi visuelle, ne s'accompagnent-ils pas d'une connaissance de leurs mythes ? Pour comprendre cela, trois constatations s'imposent :

- **La neutralité** des religions antiques influence le traitement de ces religions dans des sphères distinctes et habituellement relativement étanches, l'école et les médias. À l'école tout d'abord les religions antiques sont historiquement enseignées depuis fort longtemps. C'est ce que prouve Nathalie Barthez-Delpy après avoir étudié les programmes scolaires depuis la troisième République : « En ce qui concerne les polythéismes, les aspects religieux de la civilisation grecque et romaine, il semblerait qu'ils aient pratiquement toujours été "enseignés", bien qu'ils ne soient pas systématiquement mentionnés dans les programmes. L'Égypte est présente depuis les débuts » (Barthez-Delpy, 2005, p. 8[369]). Elles occupaient ainsi, à la période des entretiens, une part importante du programme d'histoire de sixième en France et en Allemagne[370]. Bien plus que pour les autres religions abordées dans le programme, les adolescents semblent avoir des souvenirs précis de cet apprentissage pourtant largement révolu. L'hypothèse la plus évidente pour expliquer ce fait est que le professeur fournit plus de temps et d'énergie à transmettre des connaissances sur les religions antiques que sur les autres religions. Il faut aussi admettre que cet effort rencontre l'intérêt des élèves qui évoquent l'école comme source de connaissance pertinente sur les religions antiques dans tous les entretiens. Dans les extraits ci-dessus Maureen se souvient ainsi avoir dessinée des dieux égyptiens « avec Mr Grobbert », et Jessy d'avoir réalisé un exposé sur ce thème. On rencontre généralement peu de situations dans lesquels les élèves se souviennent de séquences pédagogiques précises, l'enseignement des religions antiques constitue une exception notable. La neutralité des religions antiques en fait des religions patrimonialisées « par excellence ».

[369] Le rapport Stasi confirme l'importance de l'enseignement de l'histoire des religions et particulièrement des religions en ces termes : « l'enseignement du fait religieux, comme de l'ensemble des humanités, n'est pas absent des apprentissages scolaires selon les nouvelles orientations des programmes de français et d'histoire, pour les classes de 6ème, 5ème, 2nde et 1ère. Il faut par ailleurs rappeler que, depuis la IIIème République, les grandes questions relatives aux religions antiques, médiévales et modernes ont toujours figuré dans les programmes. » (Commission Stasi, 2003, p. 39).

[370] Pour être plus précis, l'Egypte antique, la Grêce antique et la Rome antique occupent un total de 22 heures sur les 32 heures d'histoire en classe de sixième française. Les proportions sont les mêmes dans les trois régions allemandes étudiées.

Elles se situent en effet en dehors de toute foi et ne sont concernées que par la dimension culturelle et historique du religieux. Ce qu'affirme le sociologue et journaliste Wotjek Kalinowski sur le religieux en modernité s'applique donc parfaitement au succès des religions antiques: « tout se passe comme si la "religion patrimoine" était censée remplacer la transcendance comme source de légitimité du religieux dans une société sécularisée. » (Kalinowski, 2008, p. 307[371]).

La neutralité est aussi le phénomène qui explique le succès de la référence aux religions antiques dans les médias. Nous traitons ici spécifiquement des mass-médias composant les références de la « culture jeune ». Dans les extraits ci-dessus le dessin animé *Hercule*, la série *Xena la guerrière*, les jeux vidéo *Age of Mythology* et *God of war* et une publicité pour des glaces constituent une partie des sources évoquées par les adolescents. Le thème des religions antiques rappelle une multitude de productions médiatiques qui font de celles-ci le cadre de référence de l'action. Si l'on se réfère à l'ensemble des sources de connaissance médiatique évoqué par les adolescents, 27 % d'entre elles se réfèrent aux religions antiques (cf. annexe n°8) et plus encore si l'on prend en compte le nombre d'occurrences de chacune des sources (le dessin animé *Hercule* ou la bande dessinée *Papyrus* sont ainsi cités dans un grand nombre d'entretiens).

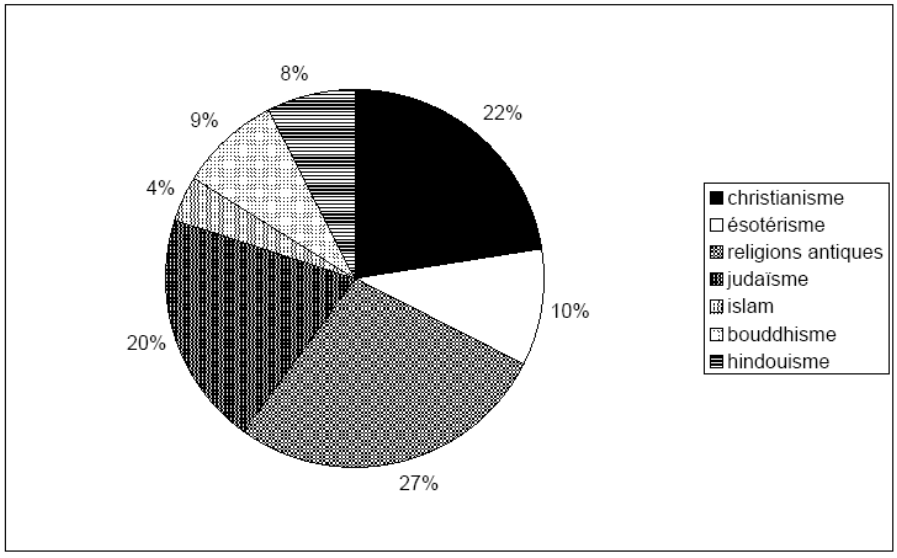


Figure n°39 : Répartition des références religieuses selon la religion dans les médias cités par les adolescents dans l'enquête qualitative (comptage par source et non par occurrence).

[371] On pourrait objecter qu'il est possible de rendre ces religions « vivantes » à l'aide par exemple de l'anthropologie historique. Emmanuel Le Roy Ladurie avec *Montaillou village occitan* (1975), Jacques Le Goff avec *L'imaginaire médiéval* (1985) ou pour la période antique Françoise Dunand avec *Dieux et hommes en Égypte, 3000 av. J.-C.-395 apr. J.-C. Anthropologie religieuse* (1991), sont autant de représentants de cette école historique. On pourrait en effet plaider pour l'introduction d'une telle compréhension de l'histoire à l'école. C'est ce que semble exprimer René Nouailhat qui regrette que les manuels scolaires ne permettent pas de comprendre cette société ancienne où « tout était religieux – en un sens qui n'est d'ailleurs pas celui d'aujourd'hui » (Cité in Daheron, 2004, p. 72). Nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

Les médias n'hésitent donc pas à puiser dans la réserve de mythes et de symboles des religions antiques, d'autant plus qu'ils ne prennent aucun risque de froisser les susceptibilités des croyants. La neutralité des religions antiques profite donc autant à l'école qui peut transmettre un savoir « désamorcé » qu'aux médias qui y trouvent des ressources facilement maîtrisables et culturellement évocatrices.

- La patrimonialisation accompagne donc exceptionnellement la popularisation. La spécificité du stock de connaissance sur les religions antiques est donc de voir dialoguer l'école et les médias comme sources de connaissance pertinentes. Il s'agit là d'un phénomène qui émerge de manière quasi exclusive pour les religions antiques. Nous l'avons dit, l'école applique un prisme patrimonialisant à l'étude des religions antiques. Autrement dit, elle insiste sur les dimensions historique et culturelle de celles-ci. Les programmes scolaires français et allemands n'inscrivent pas les religions antiques dans leur dimension anthropologique, mais plutôt dans leur dimension mythologique. On enseigne le panthéon grec plus qu'on enseigne comment les Grecs croyaient[372]. Si les jeunes n'avaient accès qu'à l'école comme source de connaissance sur les religions antiques on peut supposer qu'elles n'occuperaient pas une place aussi importante dans le stock de connaissance. Mon hypothèse est que l'omniprésence des religions antiques dans les médias vient conforter les connaissances apprises à l'école.

Ce phénomène de diffusion des religions antiques dans les médias constitue un type spécifique de popularisation. En effet, en théorisant son concept de popularisation, Hubert Knoblauch insiste avant tout sur le devenir du religieux « vivant », c'est-à-dire du rapport aux grandes transcendances entretenu par les individus des sociétés contemporaines. Dans ce chapitre nous cherchons à élargir le concept de popularisation aux religions antiques, religions « mortes » par excellence. En effet, je fais l'hypothèse qu'en s'emparant du stock de symboles, de mythes, de personnages issus des religions grecques, égyptiennes et romaines, la

[372] Les travaux des historiens John Scheid et Paul Veyne fournissent à ce sujet des approches extrêmement intéressantes de la croyance des Grecs et des Romains. Ils montrent tous les deux comment les catégories contemporaines de la foi s'appliquent difficilement à une religiosité avant tout pratique. Ainsi, dans l'article « Quand croire c'est faire. Le problème de la croyance dans la Rome ancienne » Marc Linder et John Scheid expliquent : « S'il faut chercher dans les mentalités romaines du début de l'ère chrétienne une foi semblable à celle des religions révélées, ce n'est donc pas dans l'appareil religieux proprement dit qu'il faut la chercher, même pas dans les énoncés rituels qui transcrivent en gestes les règles fondamentales du système social. La "foi" des Romains était plus large et englobait le religieux. Elle était partie intégrante de ce qu'on appelle l'idéologie de la cité, cet éternel projet qui proclamait supérieure à tout la liberté publique et privée. » (Linder, Scheid, 1993, p. 57-58). Paul Veyne quant à lui se demande si les grecs ont cru à leurs mythes et répond que le mythe est un programme de vérité auquel les Grecs adhéraient « lorsque cela les arrangaient », principe difficilement appréhendable pour le raisonnement scientifique (Veyne, 1983, p. 59).

télévision, le cinéma et les jeux vidéo permettent de rendre ces religions antiques « vivantes ». Elles permettent d'ajouter au prisme patrimonialisant fourni par l'école, un prisme expérientiel. On pourrait donc distinguer deux types différents de religions « vivantes ». Le premier type de religions vivantes concernent les religions qui font l'objet d'une affirmation identitaire. Ces religions s'inscrivent dans une « lignée croyante ». Le second type concerne des religions ne faisant pas l'objet d'investissement identitaire, mais qui sont rendues vivantes par le biais de l'expérience d'un jeu ou d'un ouvrage mettant en scène cette religion. Cette expérience est largement superficielle et ludique, mais participe de l'intérêt que leur portent les adolescents. On se situe ici dans la problématique de le distinction entre le réel et la fiction. Les adolescents savent que les dieux grecs ne font plus l'objet de culte, mais sont capables d'imaginer ce que ce culte a pu être. Plus encore, on peut penser que dans certains cas, l'immersion fictionnelle permet un « rendre vivant », une actualisation des entités divines de ces religions « mortes ». On peut parler à ce propos avec Schütz et Luckmann d'une expérience de « grandes transcendances » (Schütz, Luckmann, 2003, p. 610). Dans le jeu vidéo *Age of Mythology* par exemple, le joueur incarne le chef d'une faction (grecque, scandinaves, égyptiennes…) à l'époque antique et peut faire appel aux différents dieux de sa faction, chacun étant « spécialiste » d'une dimension du développement de la faction (agriculture, guerre…). Le dieu intervient alors directement, sous les yeux du joueur. Il y a donc une dimension expérientielle supplémentaire que ne propose pas l'école[373]. Dans la série *Rome*, les adolescents peuvent voir évoluer deux légionnaires romains et comprendre la relation spécifique qu'ils entretiennent avec leurs dieux.

La question qui se pose à présent est celle de comprendre pourquoi, alors que le judaïsme, le christianisme et l'islam sont tous les trois abordés à l'école et font l'objet de thématisation dans les médias (cf. figure n°39, p. 495), le phénomène de patrimonialisation scolaire ne vient-il pas « féconder » celui de la popularisation pour ces religions. Nous expliquerons ce phénomène par la trop grande distance qui existe entre la manière d'aborder le christianisme, le judaïsme et l'islam à l'école et la manière dont ils sont abordés dans les productions médiatiques. Je fais l'hypothèse que cette distance explique l'étanchéité des connaissances entre école et médias quant à ces trois religions. Au contraire, pour les religions antiques, cette distance est moindre. On peut supposer que c'est bien le rapport à une religion « vivante » (premier type), c'est-à-dire composant une partie de l'identité de certaines

[373] James Paul Gee, spécialiste de l'éducation, rappelle dans son ouvrage *What Video games Have to Teach us About Learning and Literacy* que l'expérience est le mode privilégie d'apprentissage des jeux vidéo (Gee, 2003, p. 111. La question de l'utilité du jeu vidéo dans l'apprentissage fait l'objet de nombreuses recherches. On pourra se référer à l'article de Kathy Sanford et Leanna Madill (2007) rapportant les résultats d'une enquête qualitative sur l'apprentissage par les jeux vidéo chez des adolescents canadiens.

personnes, qui empêche un traitement des chapitres sur les trois monothéismes comme des chapitres « comme les autres ». Cette différence n'apparaît pas dans le cas des religions antiques qui sont neutres mais susceptibles de devenir vivantes (deuxième type). C'est peut-être cette dimension qui explique la présence de nombreux « passionnés » de religions antiques.

- Plus que pour les autres religions, on croise des « passionnés » des religions antiques. Beaucoup d'adolescents affirment être ou avoir été passionnés par les religions antiques. C'est le cas ci-dessus de Maureen et de Steeven. Cet intérêt pour les religions antiques est l'effet de la forte thématisation de ce thème dans la culture des adolescents et de la dimension spectaculaire des mythologies. On constate dans les productions médiatiques que les religions antiques permettent de thématiser les exploits surhumains et les pouvoirs extraordinaires des dieux. Par exemple, dans les différentes versions du jeu vidéo *God of War*, les adolescents jouent un humain qui, s'estimant floué par les dieux, décide de les combattre. Au fur et à mesure de sa progression, il devient lui-même un dieu au pouvoir époustouflant. Dans le film *La Momie*, autre production médiatique appréciée des adolescents, Anubis risque de revenir à la tête d'une armée puissante pour annihiler l'humanité. Dans tous les cas, c'est bien la dimension spectaculaire qui retient l'attention des producteurs et des réalisateurs de ces productions. Ces derniers pourraient bien évidemment trouver dans les religions « vivantes » les mêmes ressources : la résurrection et la multiplication des pains pour le christianisme ; l'*isrâ* et le *mi`râj* (voyage nocturne entre La Mecque et Jérusalem et visite du paradis et de l'enfer du vivant de Mohamed) pour l'islam ; le passage de la mer Rouge ou le buisson ardent pour le judaïsme. Toutefois, la sensibilité de tels thèmes diminue visiblement leur usage à des films retraçant, relativement fidèlement, ce dont les écrits religieux font part. On pense par exemple aux *10 commandements*, ou au *Prince d'Égypte*[374] pour le judaïsme ou à *La passion du Christ* pour le christianisme. C'est donc cette dimension spectaculaire des mythologies antiques alliée à leur neutralité qui provoque un intérêt accru pour celles-ci.

Pour conclure, les religions antiques constituent un exemple idéal pour décrire l'impact de la popularisation sur le stock de connaissance. Sans fournir de connaissances intellectuelles précises, la popularisation facilite la thématisation des religions antiques et les

[374] Diminution ne signifie pas absence, effectivement le jeu vidéo *Dante's Inferno* propose au joueur de traverser les sept cercles de l'enfer de la *Divine comédie et* le jeu *Assassin's Creed* permet au joueur de grimper sur des mosquées à Jérusalem au 12ième siècle. Cependant les productions popularisant des religions « vivantes » sont moins nombreuses que pour les religions antiques et font moins souvent référence à la dimension spectaculaire qui impliquerait la thématisation de Dieu, ce qui pourrait être considéré comme un blasphème commercialement risqué.

rend pertinentes dans le stock de connaissance des adolescents. Cette forte thématisation crée un intérêt évident pour ces religions dans notre population. Parallèlement, les écoles française et allemande accordent beaucoup d'importance à l'enseignement de ces religions, enseignement qui trouve un terreau favorable dans cet intérêt. Ce constat interroge bien sûr directement l'enseignement du fait religieux en France comme en Allemagne et Oissila Saaidia, historienne du fait religieux exprime parfaitement la difficulté soulevée par celle-ci: « le problème ne consiste pas tant dans le fait d'enseigner l'histoire religieuse - l'enseignement des religions antiques ne pose pas de problèmes et les questions soulevées sur l'histoire du christianisme sont en partie dépassées - que dans celle d'enseigner l'histoire d'une religion : l'islam » (Saaidia, 2003, p. 223). La figure n°39 (p. 495) exprime clairement cette différence de traitement entre l'islam (4% des références) et les religions antiques (27 % des références[375]). Certains adolescents expriment d'ailleurs cette difficulté avec beaucoup de clairvoyance :

> [Région parisienne, collège Marivaux, entretien n°1, zone urbaine, milieu populaire]
> B.M. : Est-ce que vous trouvez qu'on parle beaucoup de religions à l'école ?
> Guillaume : on en parle, mais pas...
> B.M. : C'est-à-dire ?
> Yassine : les trucs antiques et tout... On en parle pas des religions normales... Enfin si en histoire vite fait, mais on a pas le droit de donner son avis et la prof non plus elle a pas le droit de donner son avis...

Yassine distingue les « religions normales » des religions antiques en pointant les difficultés qu'il constate dans le traitement des religions « vivantes » à l'école française. Il constate de même l'impossibilité de « donner son avis » sur ces religions. On peut donc se demander si le décloisonnement des connaissances issues de l'école et des médias ne devrait pas être recherché pour les religions « vivantes ». Nous reviendrons sur ce sujet dans la conclusion de ce travail, nous allons maintenant chercher à théoriser de manière plus systématique le rapport entre exculturation et popularisation.

3. De l'exculturation à la popularisation : essai de systématisation

Pour le moment nous avons abordé l'exculturation et la popularisation à partir de deux études de cas qui permettent d'observer l'agencement de ces deux phénomènes majeurs. La

[375] Plus encore, on peut constater que le judaïsme fait l'objet d'autant de références médiatiques que le christianisme (20 %) dans les entretiens. Ce chiffre peut paraître étonnant lorsqu'on sait la sensibilité du thème du judaïsme. Je renvoie à ce sujet à la partie sur le judaïsme qui montre l'ambiguïté de la place de cette religion dans le stock de connaissance (cf. chapitre 5). En effet, le juif fait l'objet d'une popularisation évidente dans les médias, cependant, plus que d'autres religions, le judaïsme est scindé en deux parties étanches, la partie popularisée – juif folklorique, juif rigolo – et la partie « sensible », généralement en rapport avec la Shoah et/ou Israël.

théorie que j'avance à partir de ces constatations est qu'ils se renforcent l'un et l'autre, et façonnent de ce fait le stock de connaissance des adolescents. L'étude du rire fait apparaître la dissolution des frontières traditionnelles du sacré et du profane, et la construction de nouvelles frontières à la fois identitaires et cognitives chez les interviewés. L'étude des religions antiques a permis quant à elle de faire apparaître la réciprocité de la relation entre la patrimonialisation et la popularisation. Dans ce cas, ces deux phénomènes semblant contradictoires s'alimentent mutuellement et rendent le thème des religions antiques plus pertinent que d'autres thèmes dans le stock de connaissance des adolescents. Ces divers constats interrogent en premier lieu les frontières de la popularisation.

3.1. Les frontières de la popularisation

Les données récoltées dans ce travail ne permettent pas de conclure à l'omniprésence de l'effet de la popularisation du religieux dans le stock de connaissance sur les religions. On peut dresser une cartographie des zones du stock de connaissance où elle est active et des zones où elle ne l'est pas. Il existe tout d'abord deux types de frontière, les frontières subjectives qui interrogent directement les représentations que véhiculent les individus sur l'étendue de ce phénomène et les frontières objectives que l'on peut observer par la comparaison des stocks de connaissance.

3.1.1. Les frontières subjectives

Il existe une résistance évidente des acteurs de l'Éducation Nationale et des Églises à admettre l'impact crucial du phénomène de popularisation sur le stock de connaissance des adolescents. Cette résistance se retrouve dans les pertinences qui structurent leur stock de connaissance. Les adolescents privilégient avant tout les sources de connaissance les plus étanches à la popularisation, soit avant tout l'école et les institutions religieuses. Ces deux institutions ne prennent pas au sérieux, ou simplement ignorent, le phénomène de la popularisation du religieux. Pour la première parce qu'il est transmis par des médias peu légitimes (télévision, jeux vidéo, culture jeune…), pour la seconde, parce qu'il relativise la vérité religieuse. Les adolescents adoptent ainsi une partie des représentations véhiculées par ces institutions et focalisent leur conception du religieux sur ce que ces institutions considèrent comme religieux, c'est-à-dire un religieux traditionnel borné par les frontières du sacré et du profane. Il y a donc un véritable fossé entre ce que les adolescents disent de leur stock de connaissance sur le religieux et sur ce qu'il est réellement.

Le rapport aux médias de ces institutions explique donc en grande partie les réticences à « prendre au sérieux » le phénomène de la popularisation. La transformation du stock de connaissance par les médias et la popularisation qui en découle partiellement sont observées avec beaucoup d'attention par les Églises[376]. Il suffit pour s'en convaincre de voir la rapidité avec laquelle celles-ci réagissent lorsque leur image est écornée dans une production médiatique. Isabelle Saint-Martin rappelle dans un article intitulé « Christ, Pietà, Cène, à l'affiche : écart et transgression dans la publicité et le cinéma », les efforts déployés par l'Église catholique pour défendre les symboles majeurs de sa croyance. En rappelant les scandales provoqués par l'affiche du film *Ave Maria* (1984), par la campagne de publicité Benetton (1991) ou par le film *Amen* (2002), l'historienne explique l'apparition :

> « d'une nouvelle forme d'affirmation chrétienne dans la modernité. Cette manifestation de visibilité par la revendication d'une censure – et si possible d'une autocensure de courtoisie – traduit une réaffirmation collective qui s'exprime notamment à travers le signe de visibilité premier qu'est la croix. Après le temps du « levain dans la pâte » et des églises « salles polyvalentes », le clocher marqué d'une croix apparente a fait retour dans les églises de la périphérie urbaine des années quatre-vingt. » (Saint-Martin, 2006, p. 73)

Cette méfiance face à la diffusion des symboles religieux dans les médias, diffusion participant bien sûr de la popularisation, n'aboutit pas à un changement dans les pratiques du catéchisme ou de l'enseignement confessionnel. Les programmes de l'enseignement confessionnel semblent ainsi peu prendre en compte le phénomène de popularisation[377].

L'autre institution, l'école, et particulièrement en France, est extrêmement réfractaire à sortir d'un enseignement purement historique, ne serait-ce par exemple que dans le cadre de l'enseignement d'éducation civique. La chose est moins tranchée dans le système éducatif allemand qui semble plus ouvert à la libre expression des adolescents et donc à l'expression du religieux dans la culture jeune. C'est du moins ce que l'on peut constater dans le discours des adolescents allemands affirmant de manière récurrente que l'enseignement de/sur la religion (sous sa forme confessionnelle ou éthique) est un lieu de discussion avant d'être un

[376] On peut distinguer bien évidemment l'Église catholique, résolument sceptique face aux médias et les Églises protestantes soumises a « une forte perméabilité à l'environnement socioculturel » (Willaime, 2005a, p. 31). Kristoff Talin, sociologue, se demande « s'il n'y a pas une antinomie profonde entre le discours, la finalité du catholicisme et les médias » (Talin, 2000, p. 187). Son étude des pratiques télévisuelles des catholiques aboutit à la conclusion que « plus l'individu est catholique pratiquant, plus son usage de la télévision est distancié » (*Ibid.*, p. 202).

[377] Constatons toutefois quant à l'enseignement confessionnel que le processus de sécularisation interne entraîne une ouverture à la pluralisation religieuse de la société. C'est ce que nous avons pu constater dans le chapitre sur la pluralité religieuse, la sécularisation interne des religions permet une prise en compte relative des autres monothéismes les polythéismes ne sont pas encore concernés par cette ouverture. Cette ouverture à la pluralisation religieuse de la société n'entraîne néanmoins pas systématiquement d'ouverture pédagogique sur la popularisation du religieux.

lieu de transmission de savoir. Au contraire, en France les nombreuses discussions que j'ai pu avoir avec des professeurs d'histoire montrent leur forte réticence à s'appuyer sur la culture spécifique de leurs élèves. Le fait de prendre en compte cette culture était qualifié de « démagogique ». La popularisation du religieux se heurte donc aux deux institutions spécialisées dans la transmission de savoir sur les religions : les Églises et l'école. Elles ne considèrent pas les médias en général et les productions médiatiques propres à la culture jeune en particulier comme pertinents. Ce désintérêt ne s'arrête pas aux frontières de ces deux institutions, il semble que le monde universitaire n'échappe pas à un tel phénomène. Dans un article consacré à l'orientalisme dans les jeux vidéo, Philipp Reichmuth et Stefan Werning parlent par exemple de « média négligé » par les chercheurs :

> « Pour résumer, un média négligé peut revendiquer une forte attraction populaire et une puissance économique évidente qui contraste avec le manque de prestige culturel et d'intérêt scientifique. Souvent, ils ont un impact profond sur l'imaginaire collectif bien que cette connaissance "passive" soit rarement acceptée comme culturellement pertinente » (Reichmuth, Werning, 2006, p. 47, trad. B.M.).

Cette « négligence » se reflète dans le système de pertinence des adolescents eux-mêmes qui affirment spontanément – dans l'enquête quantitative – « apprendre des choses sur les religions » de ces deux institutions autant que par les médias (cf. chapitre 8). S'il existe bien des adolescents extrêmement « scolaires » ou proches des institutions religieuses, ils ne représentent qu'une minorité. La majorité d'entre eux sédimente des connaissances issues des médias plus encore que de l'école et – pour ceux ayant été religieusement socialisés – des institutions religieuses. Pour ces raisons, les contours subjectifs de la popularisation ne correspondent que partiellement à ses contours objectifs.

3.1.2. Les frontières objectives

Objectivement, la popularisation du religieux occupe une place bien plus grande dans le stock de connaissance que ne pourrait le laisser croire ce que les adolescents en disent eux-mêmes. Les frontières de la popularisation sont construites à partir de :

– **Le rapport axiologiquement neutre aux religions** : Allant de pair avec l'exculturation du christianisme, la neutralité des religions est une condition nécessaire au phénomène de la popularisation. Qu'est-ce que le rapport axiologiquement neutre d'un élément du stock collectif de connaissance ? Par le concept de « neutralité axiologique », Max Weber cherche à fonder épistémologiquement les sciences sociales : « s'il y a une vertu que l'on peut exiger

d'un "intellectuel professionnel" [berufsmäßigen Denker], c'est l'obligation, à lui recommander d'ailleurs instamment, de garder toujours la tête froide, dans le sens de l'autorité personnelle, face à tous les idéaux, même les plus majestueux qui règnent à une époque déterminée et, s'il le faut, de "nager contre le courant" » (Weber, [1904] 2006, quatrième essai, p. 48-49). Selon le sociologue allemand, cette exigence est donc d'autant plus difficile à tenir que le sujet est éthiquement connoté – positivement ou négativement – par une société. Le rapport axiologiquement neutre aux religions dont il est ici question décrit justement le fait que certaines religions ne font pas (ou plus) l'objet d'évaluation positive ou négative[378]. L'un des résultats de l'exculturation du religieux, c'est justement d'avoir « neutralisé » tout ou partie de certaines religions, neutralisation qui se répercute dans le stock collectif de connaissance. C'est certainement ce phénomène que Michel de Certeau et Jean-Marie Domenach redoutent et nomment « la folklorisation » du christianisme : « le christianisme objectif se folklorise, il se détache de la foi pour appartenir à la culture, et, dans une évolution générale il fournit des symboles ou des métaphores à certains secteurs en crise » (De Certeau, Domenach, 1974, p. 13[379]). Le recours au concept de folklorisation n'est pas totalement « neutre », c'est pourquoi nous lui préférons celui de patrimonialisation, mais il faut reconnaître à ces auteurs le fait d'avoir observé et analysé, voici trente ans, les phénomènes d'exculturation et de popularisation. La religion « folklore », est une religion qui n'est plus encadrée par les frontières du sacré et du profane, c'est une religion à laquelle on peut faire référence en dehors d'une foi spécifique. C'est cela qui permet la « neutralisation » du religieux.

Le rapport axiologiquement neutre aux religions n'est cependant pas une donnée uniformément répartie sur l'ensemble des religions. Il faut constater que les frontières changent selon les sociétés et selon les individus. On parlera donc de « popularisation différentielle ». Ainsi, la majorité des jeunes n'hésitent pas à rire de la résurrection de Jésus et du lapin de Pâques ou de Bouddha, par contre ils ne riront pas ou peu de l'islam. L'islam est néanmoins neutralisé dans certaines zones rurales où les adolescents n'hésitent pas à prendre l'accent arabe en plaisantant des musulmans, chose inimaginable, du moins dans un entretien sociologique, à Paris, Berlin Strasbourg ou Mannheim. Le « dérapage » de Marjorie que nous avons étudié ci-dessus confirme ce contour de la carte de la popularisation. Pour le judaïsme,

[378] Pour Max Weber l'évaluation (*Wertung*) est « l'appréciation [*Bewertung*] *pratique* d'un phénomène sur lequel notre activité peut exercer une influence en adoptant à son égard une attitude d'approbation ou de désapprobation. » (Weber, [1904] 2006, quatrième essai, p. 6)

[379] Hubert Knoblauch emprunte quant à lui le concept de métaphorisation de Jean Séguy. Dans l'ouvrage *Conflit et utopie, ou réformer l'Église. Parcours wébérien en douze essais*, Jean Seguy invente le concept de métaphorisation du religieux qui permet à la fois d'interpréter le développement des religions séculaires, mais aussi de comprendre le "second degré" qui encadre les discours sur les religions (Séguy, [1985] 1999).

le même phénomène apparaît, sauf que le nombre relativement faible de juifs permet une popularisation plus facile de certains aspects du judaïsme, les productions médiatiques en vogue telles que *Rabbi Jacob*, *La vérité si je mens* ou *Coco* facilitent ce processus. L'extrême sensibilité de la Shoah et de la question israélo-palestinienne évite néanmoins la popularisation de l'ensemble du judaïsme.

– **La popularisation est avant tout un phénomène communicationnel**, il est une manière de parler des religions, un « espace spécifique de communication » (Knoblauch, 2006b, p. 170, trad. B.M.). Par conséquent, la frontière de la popularisation s'exprime autant dans la neutralisation de certains éléments du stock de connaissance que dans une façon particulière de communiquer. On peut chercher à isoler ce qui marque cette forme spécifique de communication et qui permet aux éléments popularisés du stock de connaissance de s'exprimer.

a) **La visualité** : la popularisation du religieux entraîne le passage de l'affirmation « je sais parce que je l'ai appris » à l'affirmation « je sais parce que je l'ai vu ». Les éléments popularisés du stock de connaissance sont souvent mieux connus par leurs aspects visuels que par leurs aspects intellectuels. Le code « connaissance visuelle » dans *atlas t.i.* est ainsi fortement ancré dans les entretiens (il a été employé à 105 reprises). Lorsque les adolescents font référence aux éléments appris dans le cadre scolaire (124 occurrences), ils l'expriment par le champ lexical du savoir « je sais », « on l'a appris en sixième ». Lorsque les adolescents font référence aux éléments appris dans les médias, le champ lexical de la vision est plus développé. Ils savent qu'Anubis a une tête de Chacal, que Bouddha est gros, qu'une kippa est un petit chapeau tenu par des barrettes, que Shiva possède de multiples bras, sans toutefois pouvoir expliquer pourquoi il en est ainsi.

b) **La spectacularisation et la superficialité** : les connaissances religieuses popularisées s'expriment à travers les dimensions les plus spectaculaires des religions. Cela a pour cause l'importance de la visualité – il est plus facile de faire voir Dieu en action dictant les tablettes de la loi que Dieu en action durant une messe dominicale – et les choix effectués par les médias. Cette spectacularisation a pour conséquence une superficialité de connaissances qui sont pertinentes d'un point de vue thématique, mais peu pertinentes d'un point de vue interprétatif.

c) **Le second degré** : l'étude du rire nous a permis d'expliquer la centralité de la catégorie de l'humour et du second degré dans le phénomène de popularisation. Il ne s'agit pas du rire traditionnel des religions, mais d'un rire s'appuyant sur la neutralité de certains

éléments du stock de connaissance. Cette possibilité du second degré est une des spécificités de la popularisation.

d) **L'atmosphère spirituelle** : nous avons traité de l'atmosphère spirituelle dans le chapitre consacré au bouddhisme et à l'hindouisme (chapitre 7) pour expliquer l'intérêt porté par les adolescents aux symboles issus des religions asiatiques (Yin et Yang, Aum…). Rappelons que « l'atmosphère spirituelle s'attache à l'ambiance créée par les symboles religieux, sans que leur contenu particulier ne joue un rôle ou même que celui-ci apparaisse à la conscience » (Knoblauch, 2009, p. 188, trad. B.M.). Le religieux popularisé n'est donc pas complètement exempt de la dimension expérientielle du religieux. Il n'est pas uniquement culturalisé comme le laisserait penser l'emploi du concept de folklorisation de Michel de Certeau et Jean-Marie Domenach. Cette croyance est cependant rebelle à toute forme d'institutionnalisation. L'atmosphère spirituelle d'un symbole, d'une pensée, d'un discours religieux explique l'intérêt de certains adolescents pour les religions. Ce sont les adolescents que j'ai qualifiés de bricoleurs. Ce bricolage peut se contenter du port d'une chaînette portant le symbole yin et yang, mais peut aussi déboucher sur un intérêt pour l'ésotérisme.

L'atmosphère spirituelle est cependant avant tout un cadre communicatif employé par les médias pour traiter du religieux. Ainsi, ce n'est pas tant le religieux en lui-même qui y est thématisé, mais l'atmosphère dégagée par le religieux qui est communiquée au spectateur. L'ensemble des productions médiatiques se référant à l'ésotérisme, par exemple, ne s'intéresse pas tant à la dimension historique ou intellectuelle de ce courant de pensée qu'à l'atmosphère angoissante surgissant de la thématisation de tel thème. On peut ainsi comparer les onze productions médiatiques centrées sur l'ésotérisme citées par les adolescents[380] : *Benjamin Gate : Le trésor des templiers ; Charmed ; Constantine ; Le Da Vinci Code ; L'exorciste ; Les rivières pourpres ; Stigmata*, l'émission *mystère* ; l'émission *les 100 plus grands phénomènes inexpliqués* ; et *le cycle des thanatonautes* de Bernard Werber (cf. annexe n°8). Dans l'ensemble de ces productions, l'ésotérisme est communiqué comme cadre mystérieux ou angoissant du récit. Les références au templier, à la sorcellerie, la paternité de Jésus Christ, à l'exorcisme, aux phénomènes paranormaux, à la réincarnation sont présents dans le stock collectif de connaissance et leur simple évocation permet de faire surgir une « atmosphère particulière » qui sert de cadre communicatif à la narration. C'est ce que Hubert Knoblauch et Thomas Luckmann nomment des « genres communicatifs ». « Les formes

[380] La figure n°39 (p. 495) rappelle que 10% des références médiatiques citées par les adolescents concernent l'ésotérisme. Cette référénce arrive en quatrième position après les religions antiques, le christianisme et le judaïsme et avant l'islam et les religions asiatiques. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène marginal. On peut regretter le manque d'études sociologiques sur la culture ésotérique des adolescents. Edward Tiryakian proposait déjà en 1972 de s'atteler à la tâche de définir les effets de la popularisation de l'ésotérisme (Tyriakian, 1972). Il semble que cet appel soit resté lettre morte jusqu'à l'heure actuelle.

empruntées par les genres communicatifs se distinguent de la communication "spontanée" par le fait que les individus sont orientés (*ausrichten*) vers des modèles typiques prédéfinis et prédictibles » (Knoblauch, Luckmann, 2000, p. 538, trad. B.M.). L'atmosphère spirituelle de certaines religions est donc utilisée comme « genre communicatif » par des médias qui cherchent à s'appuyer sur ce que ces éléments de connaissance renvoient dans le stock de collectif de connaissance : angoisse, mystère, fascination, étrangeté[381]… Ce que nous venons de décrire n'est pas spécifique au thème de l'ésotérisme, quoiqu'il soit exemplaire. Dans de nombreuses productions médiatiques, le christianisme, le bouddhisme, l'hindouisme voire l'islam et le judaïsme sont avant tout employés pour « l'atmosphère » qu'ils permettent de déployer. On peut penser au film *Le grand silence* de Phillip Gröning qui ne thématise pas tant le catholicisme *en soi* que l'atmosphère qui se dégage d'un monastère.

Les quatre dimensions que nous venons de décrire constituent quatre spécificités de la communication du religieux popularisé. Elles ont déjà été abordées tout au long de cette recherche, voici cependant deux extraits d'entretiens qui permettent de situer ce que nous venons d'affirmer.

[Alsace, collège Racine, entretien n°1, zone rurale, milieu populaire]

[En parlant du bouddhisme, Aurélien aborde le thème de la spiritualité]
Marvin : Ouais ils rentrent en transe !
B.M. : Ouais c'est où que t'as vu ça ?
Marvin: Ouais c'est dans les 100 plus grands phénomènes qu'il y a eu... Mais si les trucs bizarres, la soirée qu'il y a eue... Vous vous rappelez la soirée du bizarre ?
Georges : Ouais !
B.M. : Et c'est quoi il y en a qui rentrait en transe ?
Mathieu : Ouais mais je sais pas il y en a qui parlait avec les dieux je sais pas ce qu'ils font...
Aurélien : C'est pas de l'hypnose ?
Mathieu: Bizarre
B.M. : Tu trouves ça chelou (louche) ?
Mathieu: Ouais quand même
Aurélien : Ça fout les boules...
Mag : C'est clair, ils font tout ce que tu veux de toi, tu

[Baden-Württemberg, Gymnasium Baden, Zone rurale, classe moyenne]

[Durant le dispositif de connaissance visuelle, Konstantin et Patrick reconnaissent le Gange]
Patrick : C'est là où ils se lavent parce qu'il est sacré
Konstantin: Le Gange, c'est là où ils se lavent rituellement… et les enfants aussi. Même lorsqu'il y a de la boue ou que c'est sec, ils pensent quand même qu'il sont propres en sortant
B.M. : Vous l'avez vu où ?
Konstantin: Dans Asterix et Obelix (rire)
[Patrick reconnaît le bouddha maigre]
Patrick: Non ça c'est pas Bouddha, Bouddha est gros
Katerin : Oui, mais il y a aussi des Bouddhas maigres à Bali
Patrick: C'est le bouddha maigre
Katerin: Exactement

[381] Pour son travail de recherche doctorale Kerstin Radde-Antweiler s'est intéressée aux discours sur la sorcellerie – et particulièrement aux rituels – sur Internet. Elle montre bien l'impact de la popularisation de l'ésotérisme sur les productions médiatiques : « Es sind jedoch nicht nur aus den Printmedien Transferprozesse zu erkennen. Die Popularisierung des rezenten Hexendiskurses hat dazu beigetragen, dass auch aus den Offline-Medien Film und Fernsehen Elemente transferiert und transformiert wurden. Ein Beispiel dafür bietet die Webpräsenz *Skalay*, die unter der Rubrik Hexen und Medien neben Büchern bekannter Wicca-Traditionen wie *Starhawk* auch auf Fernsehserien wie *Charmed* oder *Sabrina* als mögliche Quellen religiöser Programme oder Handlungen rekurriert: "Charmed" / Pro 7 / Amerikanischer Einheitsbrei ABER sehr nützlich, um zu lernen wie man sich einen passenden Zauberspruch ausdenkt » (Radde-Antweiler, 2008, p. 131).

contrôles plus rien Aurélien : C'est bizarre, j'aimerais bien savoir comment ils font...	B.M. : Bali, t'étais déjà à Bali ? Katerin: Non une copine.

Dans le premier entretien, les adolescents semblent fascinés par une émission de télévision dans lequel des individus rentraient en transe grâce à l'hypnose. On constate qu'ils en arrivent à traiter de ce sujet à partir d'une discussion sur le bouddhisme, le fil rouge de la discussion étant « l'extraordinaire ». Dans cet extrait, l'important n'est pas la dimension scientifique ou thérapeutique de l'hypnose, mais bien la dimension spectaculaire et expérientielle. Dans le second entretien, les adolescents reconnaissent divers éléments leur apparaissant sous la forme de photos (cf. annexe n°4). Le Gange leur rappelle l'épisode *d'Astérix et Obélix chez Rahàzade*, puis Patrick ne reconnaît pas l'image du bouddha « maigre » car il typifie Bouddha comme un personnage « gros », il rencontre vraisemblablement des difficultés pour concilier ces deux éléments visuels contradictoires. En outre, le thème du bouddhisme donne lieu à un certain nombre de plaisanteries sur le « régime » alimentaire suivi par Bouddha. Visualité, spectacularisation, second degré, atmosphère spirituelle sont donc exprimés tout au long de ces deux extraits dans une interaction banale, la popularisation constitue effectivement ici l'un des modes communicatifs pertinents à partir duquel les adolescents s'expriment sur le religieux.

3.2. Exculturation et popularisation, deux phénomènes qui se renforcent mutuellement

Revenons à présent sur le concept d'exculturation. Dans *Catholicisme la fin d'un monde*, Danièle Hervieu-Léger décrit la « déliaison » des Français d'avec la culture catholique. Elle voit dans l'écroulement du mythe des campagnes catholiques, dans la critique du discours catholique de l'amour et de la famille et dans les revendications contemporaines d'une authenticité qui s'accommode mal d'une tutelle institutionnelle, la fin de la prégnance de la culture catholique sur les Français. Elle annonce ainsi « la sécularisation ultime d'une culture séculière extirpée de la matrice religieuse où elle s'est formée » (Hervieu-Léger, 2003a, p. 326). Ce constat de l'exculturation s'applique évidemment aux *Länder* allemands de l'est, à la région parisienne, mais pénètre plus difficilement un *Land* tel que le Baden-Württemberg ou les zones rurales alsaciennes. Néanmoins, l'étude des données de ce travail confirme en grande partie la description de Danièle Hervieu-Léger. Il devient d'autant plus difficile de parler d'une culture catholique que même là où un repli identitaire contre l'islam

est constaté, c'est moins le religieux qui est évoqué qu'une forme flottante de « culture occidentale ».

Pourtant, l'exculturation du christianisme ne signifie pas la disparition des religions du stock de connaissance des adolescents. Il y a ici une forme de paradoxe : pendant un peu moins de deux millénaires, les populations vivant sur les territoires allemands et français sont en grande partie façonnées par le christianisme. En l'espace de deux siècles[382], cette culture religieuse extrêmement prégnante dans les mentalités semble disparaître. Elle laisse place depuis quelques dizaines d'années à une culture qui n'exclut pourtant pas la religion. Cette culture nous l'avons décrite en nous appuyant sur une catégorie spécifique de la population : les adolescents. Ces adolescents sont bien exculturés du catholicisme, mais développe une culture religieuse spécifique. Celle-ci thématise le religieux dans une forme popularisée. L'exculturation ne contredit donc pas la popularisation, mais la renforce en créant un vide dans le stock de connaissance, rapidement comblé par cette nouvelle approche du religieux. Cette culture religieuse s'adapte parfaitement à ce que nous avions appelé la « culture jeune » (cf. chapitre 2). Nous rappellerons simplement ici avec le sociologue Pierre Mayol que l'on peut isoler sept piliers de la culture jeune.

> « 1) "Sans musique, je meurs" : c'est le credo d'une écrasante majorité.
> 2) "La culture d'appartement" : chaîne hi-fi (90 % des 12-25 ans en ont une à disposition), téléviseur, console ou micro-ordinateur.
> 3) "L'image" : du cinéma en salle (les jeunes en sont le premier public) aux BD et autres magazines.
> 4) "Le voyage" : que ce soit dans le réel (les jeunes voyagent beaucoup plus que leurs parents au même âge), ou dans le virtuel : à travers la chanson, le récit ou l'attrait pour les métiers où l'on bouge.
> 5) "Les deux-roues" : de la mob des années 60 au scooter ou à la moto, ils sont le symbole de l'émancipation du clan familial.
> 6) "La curiosité intellectuelle" : toutes les statistiques confirment que « les jeunes sont assoiffés de connaissances », de tous ordres et dans le désordre.
> 7) "Le refus du travail imposé" : même s'ils y sont obligés, les jeunes ont gardé la hantise du "métro-boulot-dodo" et pensent que la liberté de la jeunesse doit « durer un max » et qu'il faut « savoir en profiter ». (Mayol, 2000, p. 122)

[382] L'ouvrage de Pierre Birnbaum, *La France imaginée*, retrace avec une grande érudition ce changement relativement brutal dont la Révolution française est la clé de voûte. La guerre des deux France que décrit l'historien naît de la violence de la Révolution Française qui fait dire à Tocqueville que « la séparation entre l'Église et le siècle semble devenir plus grande, l'antagonisme plus prononcé, les haines plus vives » (cité in Birnbaum, p. 61). Pourtant la sécularisation interne de l'église puis l'exculturation du christianisme tend à montrer l'échec de la prophétie de Tocqueville qui promettait à la France de ne « jamais connaître le repos » (Ibid., p. 63). Pour être exact, la confrontation n'a plus lieu entre la République et le catholicisme, mais plutôt entre la République et l'islam.

La popularisation du religieux trouve une place à plusieurs niveaux de ces sept piliers. Tout d'abord pour pénétrer le stock de connaissance elle nécessite d'être médiatisée, l'équipement médiatique des adolescents facilite cette médiatisation (pilier nr°2). D'autre part, la popularisation du religieux privilégie une communication visuelle qui est en adéquation avec le troisième pilier de la culture jeune. Enfin, la popularisation n'est pas simplement reçue, elle est commentée et discutée, elle fait l'objet de réflexions, soient-elles superficielles, bref, elle rentre parfaitement en adéquation avec le pilier de la « curiosité intellectuelle » (pilier n°6). Cette culture jeune entretient une évidente affinité avec la popularisation. La figure n°39 (p. 495) rappelle qu'aucune religion n'échappe complètement à la popularisation, même si certaines sont plus volontiers popularisées : le judaïsme, les religions antiques et le christianisme.

Afin d'illustrer le fonctionnement réciproque de l'exculturation et de la popularisation, les données issues de la méthode de *photo elicitation* sont idéales. Parmi les vingt-neuf photos que les élèves commentaient et classaient (cf. annexe n°4), deux d'entre elles étaient des photos de publicité faisant explicitement référence au religieux :

Figures n°40 : Publicités pour des mouchoirs et pour une marque de vêtements s'inspirant de symboles religieux

Il s'agit donc d'une part d'une publicité pour les mouchoirs Tempo, amalgamant une référence à l'univers bouddhiste (position du lotus) et une référence à l'hindouisme (représentation des quatre bras renvoyant à la déesse Shiva). D'autre part la publicité

provocante des créateurs Marithé et François Girbaud pour des vêtements qui reprend *La Cène* de Léonard de Vinci[383].

Par leur référence religieuse, constatons tout d'abord que ces deux publicités s'adressent pour la première à « l'atmosphère spirituelle » du bouddhisme et pour la seconde au « second degré » du consommateur. La publicité pour les mouchoirs ne fait certainement pas directement référence au Dieu Shiva dont les quatre bras symbolisent la destruction et la création du monde et encore moins à la méditation bouddhique dont l'objectif est d'atteindre un état dans lequel les contingences matérielles n'ont plus d'importance, ce qui s'oppose ironiquement à l'objectif d'une publicité. De même, la publicité pour les vêtements ne cherche pas à faire référence au dernier repas de Jésus Christ, épisode dramatique du Nouveau Testament, mais plutôt à l'esthétique, supposée partagée par le consommateur, du célèbre tableau de Léonard de Vinci et à la représentation négative, pareillement supposée partagée par le consommateur, d'une église patriarcale (les auteurs de cette publicité ont en effet remplacé les apôtres par des femmes). Dans ces deux cas, le religieux semble donc bien être métaphorique, c'est-à-dire ne tenant pas tant pour ce qu'il véhicule comme croyance en une « réalité autre » que pour ce qu'il véhicule comme représentations, esthétiques, atmosphères spécifiques.

Les adolescents sont-ils capables de reconnaître ces références ? On peut comparer les résultats de leur catégorisation :

Publicité mouchoir		**Publicité vêtement**	
Catégorisation de la publicité comme bouddhiste ou hindoue	Catégorisation de la publicité comme ni bouddhiste, ni hindoue	Catégorisation de la publicité comme chrétienne (catholique, protestante ou orthodoxe)	Catégorisation de la publicité comme non-chrétienne
7	9	5	11

Tableau n°44 : Comparaison des catégorisations de deux publicités selon la religion dans 16 entretiens.

On constate qu'un peu moins de la moitié des adolescents sont capables de reconnaître la référence aux religions orientales dans la publicité *Tempo* et que seul un tiers des adolescents sont capables de situer la publicité des époux Girbaud. Bien évidemment, il faudrait étendre quantitativement l'analyse pour pouvoir prétendre à généraliser. On peut simplement constater l'évidence de l'exculturation. Les adolescents sont aussi nombreux, sinon plus, à reconnaître la référence aux religions orientales dans la publicité *Tempo* que la

[383] Cette publicité a été interdite en mars 2005 suite à une plainte de l'association « Croyance et liberté » émanant de la conférence des évêques. Un an plus tard, la cour de cassation a annulé l'arrêt de la cour d'appel de Paris. Pour plus d'information sur le scandale lié à cette publicité, nous renvoyons à l'article d'Isabelle Saint-Martin précedemment cité (Saint-Martin, 2006).

référence chrétienne de la publicité représentant la Cène. Parmi les adolescents capables de reconnaître la publicité sur *La Cène*, rares sont ceux se plaignant du blasphème qu'elle constituerait. Seul dans un collège de Mannheim, un jeune d'origine italienne, catholique pratiquant, se scandalise :

> [Baden-Württemberg, Realschule Mannheim, zone urbaine, milieu populaire]
> « C'est une injure (*Beleidigung*), c'est repris de la Cène »

Dans l'ensemble des autres entretiens, même les jeunes croyants et pratiquants ne s'offusquent pas, voici par exemple la réaction de Karine :

> [Alsace, Collège Kandinsky zone urbaine, milieu favorisé]
> Karine : ça je sais pas... On dirait la Cène complètement... Enfin la Cène tu sais le repas, mais un peu mis en scène pour une espèce de comédie musicale
> Alexandre : [Mise en scène ah ah !
> Karine: ouais (rire)

Bien au contraire, la majorité des adolescents ne comprend pas ce que cette photo vient faire dans l'exercice de *photo elicitation* et reconnaît qu'il s'agit bien d'une publicité – qu'ils reconnaissent comme genre communicatif spécifique –, mais ne font pas référence au christianisme. Cela répercute le phénomène de popularisation du religieux dont les frontières ne sont plus traditionnelles (le christianisme d'un côté, les autres religions de l'autre), mais dépendantes de la neutralité et du type de communication qu'elle permet. Dans ce cadre, les religions orientales sont thématiquement plus pertinentes que le catholicisme, autrement dit l'évocation de la position du lotus et des bras multiples de Shiva soulèvent plus de connaissance que l'évocation de *La Cène* de Léonard de Vinci. Dans une petite ville rurale du nord de l'Alsace, Noémie est par exemple capable de citer le nom de Ganesh – lui aussi présent sur une photo – et de Shiva et de reprendre son camarade qui confond Bouddha et Shiva :

> [Alsace, collège Jules Ferry, zone rurale, milieu populaire]
> Noémie : ça c'est Ganesh il est hindouiste ça c'est Shiva elle est aussi hindouiste...
> B.M. : Lui c'est qui ? Vous le reconnaissez? (je montre Bouddha)
> Quentin : Bouddha c'est Bouddha non c'est pas Bouddha
> Noémie: Si
> B.M. : Est qu'est-ce qui te fais dire que c'est ça ?
> Amélie: Il est gros
> Quentin: Ben je sais pas il a (rire) un truc là comme ça
> B.M. : Tu l'as déjà vu autre part
> Quentin: À la télé, il y a toujours des statues en Inde là avec Bouddha
> B.M. : Ouais
> Quentin: Soit il est comme ça, soit il a six bras, soit il est comme ça (prends plusieurs positions issues des religions asiatiques)
> Noémie: Mais six bras c'est Shiva
> B.M. : Tu connais Shiva ?
> Noémie: Ben ouais et Ganesh aussi
> B.M. : Tu le connais d'où ?
> Noémie: De ma sœur (rire)

Cet exemple nous permet donc d'affirmer la cohabitation et l'activité réciproque de l'exculturation et de la popularisation. Le premier délie la culture des adolescents de la culture chrétienne, le second occupe l'espace laissé vacant par la culture chrétienne avec une culture jeune dans laquelle une partie est occupée par le religieux popularisé[384]. Le schéma suivant résume le fonctionnement mutuel des phénomènes de popularisation et d'exculturation sur le stock de connaissance sur les religions des adolescents français et allemands.

[384] La question du « marché » des religions et plus généralement de l'économie occupe une place prépondérante dans le phénomène de popularisation. On peut en effet admettre que pour se diffuser la popularisation nécessite d'une part la pluralité religieuse de la société, mais aussi la présence au moins « relative » d'un marché du religieux en général et des symboles religieux en particulier. L'étude du stock de connaissance des adolescents qui nous occupe ici ne nécessite toutefois pas d'y consacrer une partie, nous nous contenterons avec Hubert Knoblauch d'affirmer qu'« en tant que forme de la communication commerciale, la publicité ne renvoie pas uniquement à la sphère économique. L'affiche publicitaire est également un genre (*Gattung)* de la culture populaire qui grâce à sa place dans l'espace public et à sa large diffusion fait partie de l'esthétique quotidienne » (Knoblauch, 2009, p. 194, trad. B.M.).

Figure n°41 : Schéma représentant l'impact de l'exculturation et de la popularisation sur le stock de connaissance

Ce schéma fait apparaître deux types d'exculturation dont nous avons déjà parlé. Le premier type correspond aux réflexions de Danièle Hervieu-Léger dans *Catholicisme la fin d'un monde* (Hervieu-Léger, 2003a). L'exculturation est alors la fin de l'imprégnation du catholicisme dans la culture des Français. Le second type correspond plus spécifiquement à l'effet de l'exculturation dans le stock de connaissance. L'exculturation est alors la perte de pertinence générale du religieux dans la culture des jeunes interrogés. On peut parler, pour reprendre l'expression wéberienne d'un manque « d'oreille musicale » pour la chose religieuse (Weber, [1920] 1992, p. 155). Cette distinction nous permet de comprendre en quoi les institutions religieuses et l'école cherchent à empêcher l'exculturation. Les institutions religieuses se concentrent avant tout sur le premier type d'exculturation. Elles abandonnent difficilement l'impact qu'elles ont eu sur la culture française et allemande. L'école quant à elle, et principalement l'école française, cherche à empêcher le deuxième type d'exculturation et considère que le religieux, à l'image d'autres phénomènes sociaux, est un pan important de l'histoire de l'humanité qu'il convient de transmettre. Ce type de transmission adopte par conséquent une forme patrimoniale.

Nous pouvons à présent nous représenter l'espace occupé par la popularisation dans le stock de connaissance. Pour le rendre visible, nous pouvons placer les différents éléments de connaissance exprimés par les adolescents sur deux axes. Le premier, vertical, agence chacun de ces éléments de connaissance selon le rapport plus ou moins axiologiquement neutre aux religions de celui-ci. Ainsi, chaque élément de connaissance peut faire l'objet d'une revendication identitaire forte et être reconnu comme tel ou au contraire ne pas faire l'objet de telles revendications et ainsi rester neutre. Le second, horizontal, agence chacun de ces éléments selon la plus ou moins grande pertinence qu'il occupe dans le stock de connaissance.

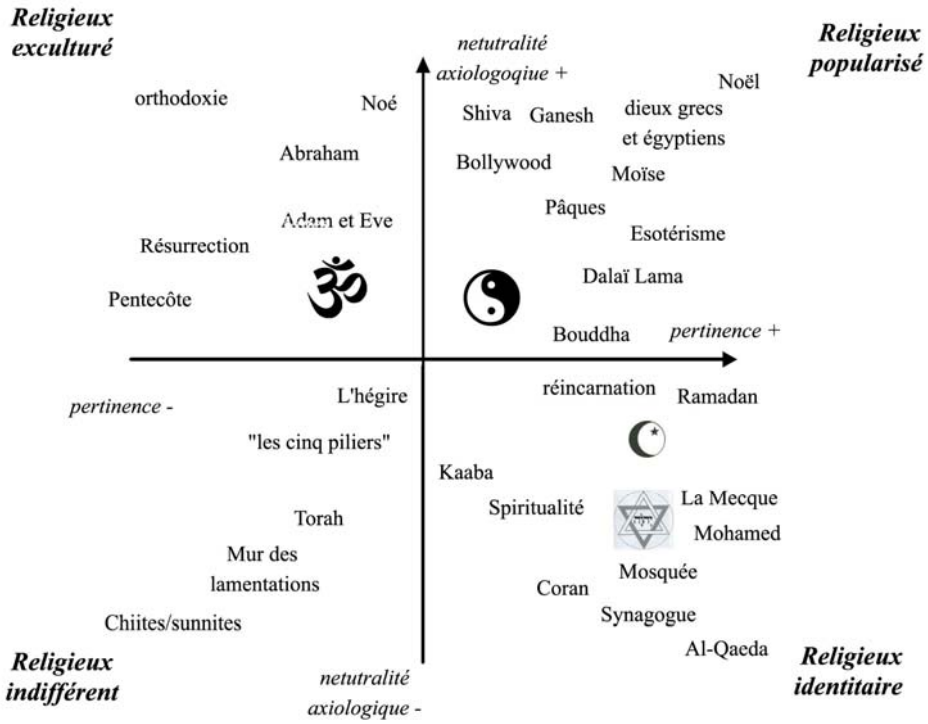


Figure n°42 : Représentation graphique des frontières de la popularisation selon la neutralité et la pertinence des connaissances.

Pour réaliser cette représentation, j'ai repris l'ensemble des éléments de connaissance étant apparu dans les entretiens, éléments que nous avons traités dans la deuxième partie de ce travail. Cette représentation graphique fait apparaître quatre secteurs structurant les connaissances sur le religieux de manière spécifique.

1) **Le secteur de l'exculturation** : Il rassemble les éléments de connaissance neutralisés, c'est-à-dire n'appelant pas de jugement, et peu pertinents. La connaissance est ici neutralisée, mais n'a pas fait l'objet de la popularisation. On constate qu'il s'agit majoritairement d'éléments de connaissance judéo-chrétiens dont on peut admettre qu'ils faisaient partie de la culture d'une majorité d'Européens, il y a encore quelques années.

2) **Le secteur de l'indifférence** : Il rassemble des éléments de connaissance dont les adolescents savent qu'ils peuvent faire l'objet d'identification, mais qui sont peu pertinents. Ce secteur rassemble donc des connaissances auxquels les adolescents reconnaissent une certaine « sensibilité » mais qui ne les intéressent pas pour autant. L'exemple des chiites et des sunnites est à cet égard paradigmatique. Les adolescents affirment en voir entendu parler à la télévision, mais ne peuvent rien dire ou très peu à ce sujet. Les connaissances sont donc thématiquement pertinentes, mais non interprétativement.

3) **Le secteur du religieux identitaire** : Il rassemble les connaissances pertinentes et à forte identification. Il s'agit du secteur que les adolescents typifient comme « pertinents » pour autrui. Ainsi, la majorité des adolescents connaissent le ramadan, La Mecque, l'étoile de David et ils typifient ces éléments de connaissance comme faisant partie des croyances d'autrui. Autrement dit, la sensibilité de ces éléments empêche leur popularisation. On constate toutefois que certains éléments popularisés font l'objet d'une identification : la spiritualité, le symbole du Yin et du Yang par exemple. La popularisation du religieux n'est donc pas uniquement le phénomène superficiel que l'on imagine, il impacte aussi sur les choix biographiques des individus. Dans la population adolescente que nous avons étudiée ici, ces choix biographiques restent néanmoins très minoritaires. On peut cependant faire l'hypothèse d'un débordement du religieux popularisé sur le religieux identitaire à des âges plus avancés.

4) **Le secteur de la popularisation** : Il rassemble les éléments de connaissance neutres et pertinents. Il s'agit du secteur dans lequel le religieux a été neutralisé, on constate que l'islam est la religion la moins représentée dans ce secteur. Il s'agit cependant d'un aperçu très général qui ne prend pas en compte les spécificités locales et le contexte énonciatif. Dans certains cas, entre autres dans des zones relativement peu multiculturelles, l'islam est bien popularisé et fait l'objet de plaisanteries.

Cette cartographie du stock de connaissance change donc selon chaque individu, il s'agit là d'une généralisation dont on peut néanmoins affirmer la validité chez la majorité des adolescents. Chaque secteur occupe une place plus ou moins importante chez chaque adolescent. Ainsi, les adolescents croyants ou issus de régions à forte culture chrétienne possèdent un stock de connaissance situé majoritairement dans le secteur du « religieux identitaire », les adolescents du Brandenburg dans les secteurs du « religieux indifférent » et « exculturé », les adolescents athées, agnostiques ou simplement peu croyants dans les secteurs du « religieux popularisé » et « exculturé ».

Conclusion : bilan et perspectives pédagogiques

L'objectif de cette recherche était d'étudier le stock de connaissance sur les religions des adolescents français et allemands et les modalités de sa construction. Au terme de ce travail, nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions qui permettront de faire émerger quelques propositions pédagogiques.

1. Conclusion méthodologique et choix théorique

> *« Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir homme, il est bon qu'il ait été mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël et des philosophes grecs, des plus belles pages de l'Evangile…qu'il ait feuilleté toutes les Bibles de l'humanité… Ce qui sortira de cette étude, ce n'est pas le mépris, la haine, l'intolérance, c'est au contraire une admiration respectueuse de toutes les manifestations de la pensée » (Ferdinand Buisson, la Foi laïque, janvier 1908).*

Au début de ce parcours de recherche, nous avions mis en exergue la difficulté de l'étude des connaissances chez les adolescents. Il semblait d'une part difficile d'accéder aux connaissances sans que les interviewés ne privilégient l'une ou l'autre des sources de connaissance dans l'objectif de « plaire » à l'image qu'il se faisait du sociologue, représentant d'une institution de type scolaire. D'autre part, la connaissance n'étant pas un objet « visible », l'analyse de l'expression de ces connaissances s'avérait être une gageure. Ces deux difficultés avaient commandé les choix méthodologiques et théoriques de cette recherche. Nous pouvons à présent tirer des conclusions sur ces choix.

L'entretien ludique en tant qu'entretien collectif rassemblant plusieurs dispositifs méthodologiques basés sur le jeu et visant à faire émerger des interactions entre pairs les plus naturelles possible semble avoir relativement bien fonctionné. Les nombreux échanges au sein du groupe de pairs ont facilité l'expression des connaissances dans une situation proche de leur vie quotidienne. En sortant les adolescents du cadre scolaire dans lequel l'entretien se réalisait, le jeu permet de créer une atmosphère détendue et des interactions entre pairs proches d'interactions « naturelles ». Sur l'ensemble des 36 entretiens, trois d'entre eux peuvent être considérés comme des échecs relatifs. Deux dans le Brandenburg (Oberschule Kleindorf et Oberschule Seemühl) pour des raisons liées à l'indifférence aux religions – ces entretiens ont entraîné la refonte d'une partie du dispositif méthodologique – et un dans la région parisienne (Collège Sati) pour des raisons d'organisation, seuls trois élèves sur les six escomptés se sont présentés le jour de l'entretien, une grande méfiance de ces élèves

musulmans était perceptible. De manière générale cependant, les entretiens ludiques furent un succès et la multiplicité des types de données récoltées s'est avérée très riche pour l'analyse (audio, visuelle, *mental mapping*, dessin…). Pour juger de la réelle qualité de l'entretien ludique, il aurait toutefois fallu le comparer à des entretiens semi-directifs « traditionnels ». La critique principale exprimée à l'encontre de l'entretien ludique est en effet qu'il est collectif et qu'on peut lui reprocher de biaiser l'expression de connaissances réellement individuelles[385]. J'ai fait l'hypothèse que même dans un entretien en face à face ce biais existait et que pour y remédier la meilleure solution consistait à créer artificiellement une situation d'interaction la plus « naturelle » possible.

Le second choix opéré dans cette recherche fut théorique, la décision d'appliquer une sociologie de la connaissance issue de la phénoménologie n'allait pas de soi. Pour de nombreuses raisons différentes liées à des traditions divergentes, mais aussi à un manque de traduction de l'œuvre d'Alfred Schütz, les théories d'Alfred Schütz n'ont effectivement pas la même diffusion en France qu'en Allemagne. Au début du parcours de recherche, il m'avait cependant semblé que cette théorie permettait une analyse fine des connaissances, objet de ce travail. Je pense pouvoir conclure à la pertinence de cette approche. En effet, la théorie d'Alfred Schütz et de ses disciples – de Thomas Luckmann à l'ethnométhodologie – évite de travailler le thème de la connaissance à partir d'un cadre réifiant celle-ci. On ne cherche pas tant ce qui est *vrai* ou *faux,* mais plutôt à comprendre pourquoi une connaissance émerge dans un contexte social et communicatif précis. Grâce à cette attention particulière, on peut chercher à retrouver quelles connaissances typiques apparaissent dans quelles situations typiques et en creux bien sûr quelles connaissances sont absentes dans certaines situations. L'autre attrait de la théorie schützienne fut de permettre une analyse précise des sources de connaissance. En effet, dans cette théorie la connaissance émergeant de la sédimentation d'expériences passées, la source de la connaissance, c'est-à-dire le cadre dans lequel l'adolescent a acquis cette connaissance, performe en partie les pertinences qui la structurent. C'est d'ailleurs, me semble-t-il, cette étude des structures de pertinence qui constitue l'apport majeur de la théorie schützienne à la sociologie de la connaissance. Enfin, la sociologie issue de la phénoménologie permet une analyse des états de conscience qui m'a amené à insister sur l'indifférence et sur le mode mineur de la réalité. Accompagné d'un auteur comme Albert Piette, la théorie issue de la phénoménologie permet une critique de la réification souvent à

[385] Les quelques entretiens en face à face réalisés (trois au total), ne s'étaient pas avérés très fructueux (Collège Saint-Exupéry, entretien n° 2), c'est pourquoi j'ai décidé que l'ensemble de l'entretien serait collectif. Au départ, il avait été prévu qu'une partie de l'entretien soit collectif et qu'une partie soit individuelle.

l'œuvre dans la sociologie de la connaissance et des religions en posant le regard sur le « ni tout à fait » et le « pas complètement ».

2. Les adolescents allemands et les adolescents français face à la culture religieuse, homogénéisation ou pertinence des différences nationales ?

> « *The genie of common culture is out of the bottle –let out by commercial carelessness. Not stuffing it back in, but seeing what wishes may be granted, should be the stuff of our imagination* »
> (Paul Willis, *Common Culture*, p. 27).

La méthode comparative employée dans ce travail s'est illustrée par un aller-retour permanent de part et d'autre du Rhin. Il n'a pas été question de placer la comparaison au centre de la problématique comme c'est souvent le cas dans les enquêtes binationales. Je n'ai pas cherché à étudier dans une première partie le stock de connaissance sur les religions des Français puis celui des Allemands pour enfin comparer ressemblances et différences. Je suis parti d'un point de vue pragmatique : tant qu'aucune différence n'apparaissait, il n'était pas nécessaire de les thématiser à outrance. La comparaison a donc été intégrée tout au long du travail de recherche sans faire l'objet d'une partie spécifique. On peut à présent tirer quelques conclusions d'ordre général sur les ressemblances et les divergences dans le stock de connaissances des jeunes Français et Allemands. Cette question interroge directement l'homogénéisation supposée d'une culture jeune globale ou du moins européenne. Il faut reconnaître la complexité de répondre de façon claire à cela. En fait, la population qui nous occupe dans cette thèse se caractérise à la fois par une certaine autonomie culturelle, mais aussi par sa dépendance à la famille, au système scolaire et plus largement à une tradition nationale. Ces deux affirmations sont contradictoires, mais cohabitent plus ou moins harmonieusement dans la vie quotidienne des adolescents.

2.1. Divergences

De nombreuses divergences sont apparues tout au long de l'enquête. Celles-ci concernent certes les spécificités nationales de la France et de l'Allemagne, mais surtout et c'est là l'une des conclusions importantes de ce travail, des spécificités locales : régions, villes, quartier. On peut commencer par traiter des différences nationales. Il faut affirmer la forte contextualité des structures de pertinence qui organisent le stock de connaissance. Chaque élément de connaissance sera interprété de manière différente selon le contexte de son apparition. Il existe ainsi des domaines du stock de connaissance extrêmement sensibles à

l'interprétation nationale de la religion. En France par exemple la question de l'islam et particulièrement du foulard islamique ne semble pouvoir faire l'objet d'autres interprétations que celle d'une stricte application de la neutralité laïque. « La différence » religieuse n'est pas admise sur ces questions. On pourrait en ce sens prêter ce discours enflammé d'un Camille Desmoulins aux adolescents français :

> « Ce saint Paul, qui a été éloquent deux ou trois fois dans sa vie, écrit admirablement quelque part : "vous tous qui avez été régénérés par le baptême, vous n'êtes plus juifs, vous n'êtes plus samaritains, vous n'êtes plus romains, vous n'êtes plus grecs, vous êtes tous chrétiens." C'est ainsi que nous venons d'être régénérés par l'Assemblée nationale, nous ne sommes plus de Chartres ou de Monthléri, nous ne sommes plus picards ou bretons, nous ne sommes plus d'Aix ou d'Arras, nous sommes tous français, tous frères » (Cité in Birnbaum, 1998, p. 64).

L'idée républicaine d'égalité et de l'universalité de son message influence certaines dimensions du stock de connaissance des adolescents français, qu'ils soient alsaciens ou parisiens. Les jeunes Allemands au contraire développent des pertinences beaucoup plus axées vers la liberté religieuse. Ainsi, il est fort instructif d'entendre leur condamnation de la loi française de 2004 interdisant le port de signes religieux ostentatoires à l'école. Voici donc une première différence flagrante : sur certains sujets liés à la pluralité religieuse, l'histoire divergente des deux entités nationales imprègne les structures de pertinence des adolescents.

La conception générale du religieux est l'autre différence évidente entre les stocks de connaissance des adolescents français et allemands. La majorité des adolescents français associe les religions à un phénomène dépassé et violent qui fait soit l'objet de leur indifférence, soit l'objet d'une critique réactualisant les rêves de l'âge positif d'Auguste Comte ou du moins d'une laïcité tournée vers la liberté de pensée. La conception allemande est plus nuancée. Il faut cependant distinguer le Brandenburg chez qui la question religieuse ne semble pas faire l'objet de pertinences particulières et Berlin et le Baden-Württemberg chez qui la question religieuse est relativement bien intégrée dans la *Lebenswelt*. Pour comprendre ce phénomène, il faut se tourner, entre autres, vers l'école. L'importance du rapport entre l'étude des religions et le programme d'histoire en France est certainement l'une des clés de compréhension du regard « patrimonialisant » des adolescents français sur les religions. En Allemagne l'enseignement confessionnel accorde une certaine pertinence au fait religieux, pertinence qui ne reste pas, comme en France, historique et intellectuelle. Il ne faudrait pas pour autant en conclure à la plus grande efficacité du système confessionnel allemand. Je pense que ce qui est en jeu ici est une conception « décrispée » des religions. Les Allemands, habitués à la cohabitation des religions, ont une approche plus pragmatique et moins idéologique des religions que les Français. Nous questionnerons ci-dessous les

possibilités d'instaurer une telle approche en France. Du point de vue des connaissances en elles-mêmes, nous pouvons affirmer que si les adolescents français ont une connaissance plus approfondie de l'histoire des religions, ils souffrent d'un manque évident de connaissances anthropologiques sur celles-ci. Chez les jeunes allemands, les connaissances historiques sont moins approfondies, mais la religion est généralement abordée de manière plus contemporaine. De ce côté du Rhin, les difficultés de compréhension des traditions religieuses non-chrétiennes tiennent plus au risque de la confessionnalisation des connaissances et ce particulièrement dans le Baden-Württemberg.

Dernière divergence nationale, la population musulmane de l'échantillon étudié diffère sensiblement en France et en Allemagne. Elle diffère principalement dans sa manière de considérer la place faite aux religions dans leur pays respectif. Les musulmans allemands adoptent l'approche pragmatique et décrispée du religieux de leurs camarades non-musulmans, là où les musulmans français se plaignent des inégalités de traitement qu'ils ressentent. Il est difficile d'interpréter un tel constat, sinon en affirmant que certaines conceptions de la laïcité française ne facilitent pas l'intégration de nouvelles religions dans l'espace public. L'Allemagne s'appuie sur une tradition ancienne de gestion « pacifiée » de la pluralité religieuse, chose que la France semble avoir du mal à mettre en place comme l'exprime Pierre Birnbaum résumant les pensées d'Alexis de Tocqueville sur la Révolution française : « La nation France demeure donc identique à elle-même, passionnée et violente, enthousiaste, ouverte aux contraires et toujours disposée à laisser resurgir du plus profond d'elle-même des haines passionnées à travers lesquelles ses habitants s'entredéchirent » (Birnbaum, 1998, p. 61).

Le second type de divergence se situe au niveau local. Finalement, ce qui oppose les adolescents français et allemands n'est que peu de choses par rapport à ce qui oppose un adolescent du Baden-Württemberg de milieu rural à un adolescent berlinois. Autrement dit, un Parisien et un Berlinois ont des structures de pertinence plus proches que ce même Berlinois comparé à un adolescent de milieu rural. Le stock de connaissance sur le fait religieux est ainsi extrêmement sensible à la présence d'un environnement religieusement pluriel. La pluralisation religieuse de la société opère donc un chamboulement des géographies symboliques séparant les adolescents qui la vivent quotidiennement ce ceux qui ne la vivent pas. Ces divergences nationales font donc apparaître dans le même temps des convergences locales.

2.2. Convergences

Il est difficile de dire si les convergences l'emportent sur les divergences, mais force est de constater que la *Lebenswelt* des adolescents allemands et français est semblable en de nombreux points. Cette proximité de la vie quotidienne se retrouve bien sûr dans le stock de connaissance. L'une des régularités importantes qui émerge de cette thèse est en effet que les différences ne tiennent pas tant à des spécificités nationales qu'à l'impact de l'environnement immédiat. Ainsi, vivre dans un quartier multiculturel, que l'on soit à Berlin, Strasbourg, Mannheim ou Paris focalise le système de pertinence sur certaines situations qui ne rencontrent que l'indifférence dans des milieux non multiculturels. L'environnement proche est un facteur explicatif beaucoup plus puissant que la culture nationale. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'environnement multiculturel, trois « situations » influencent l'interprétation de la pluralité religieuse :

- habiter dans un environnement multiculturel ;
- faire partie soi-même d'une minorité religieuse ;
- avoir été confronté à des « incidents » mettant en jeu des identités religieuses.

Quel que soit le pays d'appartenance, ces trois facteurs font émerger, dans une majorité de cas, une appréhension positive et pragmatique de la pluralité religieuse. Outre la situation de pluralité, la croyance discrimine elle aussi les différentes modalités de construction d'un stock de connaissance. La minorité de jeunes (majoritairement chrétiens et musulmans) s'affirmant très croyante manifeste un intérêt plus grand pour les religions en général et des connaissances plus approfondies. La croyance n'a pas forcément un impact négatif sur l'appréhension de l'altérité religieuse même si dans certains cas minoritaires la religion de l'autre est appréhendée à partir d'un prisme confessionnel. On pourrait reprendre ici l'image de « l'oreille musicale » de Max Weber (Weber, [1920] 1992, p. 155). Les adolescents croyants possèdent une certaine oreille musicale pour la chose religieuse et sédimentent dès lors plus facilement les connaissances sur le religieux, même si ces connaissances concernent d'autres religions que celles à laquelle ils croient.

Un autre point de convergence est celui de l'indifférence au religieux. Il faut distinguer l'indifférence « héritée » du Brandenburg, Land de l'ex-RDA chez qui on trouve un athéisme non revendicatif et un désintérêt pour le fait religieux et l'indifférence « contextualisée » du reste la population. Ainsi, la grande majorité des adolescents français et allemands montrent une certaine indifférence face à des éléments spécifiques de connaissance. Là où un adolescent se montrera passionné par la réincarnation bouddhique, ses camarades ne présenteront aucune connaissance à ce sujet et n'y trouveront aucun intérêt. Une

jeune fille du Brandenburg ayant eu une relation avec un jeune musulman développe par exemple un intérêt soudain pour cette religion, ses camarades ne le comprennent cependant pas, leur situation biographique ne leur permettant pas de rendre cela pertinent. Il existe donc une variable idiosyncrasique très forte qui explique l'intérêt pour une partie du stock de connaissance sur les religions et l'indifférence pour l'autre. On retrouve en cela la théorie de la modernité réflexive pour laquelle la différenciation sociale et l'avènement d'une société « d'experts » obligent l'individu à se « déresponsabiliser » en leurs laissant le monopole du savoir[386]. On peut dire que le religieux n'échappe pas à ce phénomène. Cette déresponsabilisation n'est toutefois pas générale et s'il y a « réflexivité » c'est bien dans la mesure où chaque individu a la possibilité de développer une connaissance experte dans certains domaines. En passant de l'idéaltype de « l'homme de la rue » à celui du « citoyen bien informé » (Schütz, 1976), il peut alors se faire sa propre idée sur un sujet. Quant au fait religieux, de nombreux adolescents se contentent de fait d'une connaissance de « l'homme de la rue ». S'arrêter à ce constat reviendrait toutefois à ignorer la présence d'adolescents « bien informés » sur certaines dimensions du stock de connaissance sur les religions.

Le point de convergence le plus évident reste néanmoins cette « culture jeune » qui, si elle s'adapte de manière différente à chaque contexte national, est une réalité patente de la *Lebenswelt* des adolescents. Français et Allemands regardent les mêmes séries, jouent aux mêmes jeux vidéo, se connectent sur les mêmes réseaux sociaux, évoluent dans des sociétés pluralistes relativement semblables, regardent les mêmes films au cinéma… Cet état de fait engendre un impact majeur sur le stock de connaissance. On peut parler d'une forme d'homogénéisation des sources de connaissance quoiqu'il faille encore rappeler que cette culture jeune s'adapte de manière différente à chaque contexte national. La série télévisée *Les Simpsons* par exemple est unanimement évoquée comme source pertinente de connaissance sur les religions et l'on vante, quelque soit la région, sa manière décomplexée d'en traiter. Le *Da Vinci Code* a été vu et lu par de nombreux jeunes (14 citations dans les entretiens, cf. annexe n°8), le jeu vidéo *Assassin's Creed,* plaçant l'adolescent à Jérusalem au 12^{ième} siècle, s'est vendu à plusieurs millions d'exemplaires dans le monde. Cette globalisation de la culture jeune – car l'on peut supposer qu'elle ne s'arrête pas aux frontières françaises et allemandes – rencontre les phénomènes de popularisation et d'exculturation. Le religieux est loin d'être absent du système de pertinence des jeunes et il serait par conséquent erroné d'affirmer la perte de culture religieuse de cette population. La popularisation commence là où

[386] Concernant la « société d'experts » de nombreuses pages ont été écrites. On pourra se référer à l'ouvrage *confiance et rationalité* qui développe les effets de l'expertise sur le monde agricole (Aubert, Sylvestre, 2001) ou à un article de Florence Rudolf concernant différentes modalités de l'expertise dans le monde scientifique (Rudolf, 2003).

l'exculturation s'achève. Ainsi, le religieux n'est pas à chercher dans sa forme traditionnelle là où les Églises l'y ont laissé, le religieux se transforme et vient se diffuser dans d'autres sphères sociales apportant une « valeur spirituelle ajoutée » et s'enrichissant en retour des spécificités de ces sphères non-religieuses. Nous avons particulièrement étudié la diffusion du religieux dans la sphère médiatique et l'impact de celle-ci sur le stock de connaissance. Cette diffusion rompt l'aspect sacré du religieux qui peut faire l'objet de plaisanterie, de second degré et bien sûr d'indifférence.

3. Le stock de connaissance sur les religions : élargissement, superficialité et indifférence

L'étude du stock de connaissance spécifique au christianisme, au judaïsme, à l'islam, au bouddhisme, à l'hindouisme et aux religions antiques permet de tirer un certain nombre de conclusions :

- La superficialité des connaissances : La majorité des éléments de connaissance sur les religions sont connus de manière superficielle. L'élément est ainsi connu, c'est-à-dire qu'il existe bien une pertinence thématique permettant à l'adolescent d'affirmer le « connaître », c'est-à-dire « en avoir déjà entendu parler ». Cependant, il leur est beaucoup plus difficile de fournir des éléments de compréhension de ce même thème, autrement dit, l'élément de connaissance n'est structuré par aucune pertinence interprétative. Cet état de fait peut d'une part être expliqué par la faible pertinence du religieux dans la vie quotidienne des adolescents et d'autre part la forte compartimentation des connaissances. Ainsi, les adolescents ont du mal à relier les connaissances sur un même thème sédimentées à partir de sources différentes. L'ensemble des apprentissages informels, c'est-à-dire acquis dans le groupe de pairs, l'environnement géographique et les médias crée des connaissances qui ne font pas ou peu l'objet d'un recul critique. Au cœur du stock de connaissance des adolescents, l'école – dont l'un des objectifs est d'éduquer à cette dimension critique – est dissociée des sources de connaissances informelles. Dès lors, les adolescents rencontrent de nombreuses difficultés pour donner du sens à des éléments de connaissance disparates et attrapés aux fils d'une discussion, d'une émission de télévision ou d'un jeu vidéo. Cela développe les confusions que nous avons longuement décrites. Certains aspects de l'islam et du judaïsme sont amalgamés, le « musulman » et « l'islam » deviennent des univers conceptuels distincts, le juif et l'hébreux de même, le bouddhisme et l'hindouisme sont fondus dans un ensemble orientalisant et la résurrection de Jésus est en concurrence directe avec le lapin de Pâques.

- **Des connaissances malgré tout** : Il ne faudrait pas conclure de ce qui vient d'être développé à l'absence totale de connaissance des adolescents français et allemands. Affirmer la « perte » de connaissance des adolescents revient en effet à se référer à une période durant laquelle ces connaissances auraient été présentes. Nous n'en savons rien, ou plutôt il faut supposer qu'elles se concentraient alors autour de la religion majoritaire, protestante ou catholique. Le constat le plus évident que nous autorise cette recherche est celui de l'élargissement du stock de connaissance, phénomène cooccurrant de celui de sa superficialité. Nous avons pu appréhender cet élargissement des connaissances tout au long de l'enquête, il est dû à la pluralisation religieuse de la société et à la thématisation du religieux dans les mass médias.

- Le christianisme est connu par le fait qu'il reste, malgré l'exculturation, la religion majoritaire. On peut parler d'exculturation cognitive et culturelle du christianisme, mais il convient de préciser que si l'exculturation culturelle paraît bien achevée (l'exculturation de type 1, cf. figure n°41, p. 513), l'exculturation cognitive ne l'est pas (sauf peut-être dans certaines zones du Brandenburg). En effet, si elle l'avait été, on aurait constaté un stock de connaissance équivalent en matière de christianisme, d'islam ou de judaïsme, on constate cependant que les connaissances sur le christianisme sont structurées à partir de pertinences thématiques et interprétatives plus fines que pour les autres religions. Les connaissances à son sujet sont donc mieux ancrées dans le stock de connaissance. De plus, le christianisme est, avec les religions antiques, en première ligne de la popularisation. Il fait ainsi l'objet de nombreuses plaisanteries s'appuyant sur ces connaissances et réactualisant le thème du christianisme dans la vie quotidienne. Il faut de même constater que les connaissances sur le christianisme se sont élargies à une formé ésotérique de christianisme, fortement thématisée dans les productions médiatiques.

- **L'islam** est parfois mieux connu que le christianisme dans certains quartiers fortement pluralisés. Les adolescents connaissent avant tout les pratiques religieuses de leurs camarades musulmans. Certains éléments appris à l'école, tels que l'hégire ou les cinq piliers de l'islam, s'ajoutent à cette connaissance des pratiques. L'islam est enfin fortement marqué par la référence géographique au « monde musulman », de nombreux adolescents peinent à se représenter un islam français ou allemand.

- **Le judaïsme :** à l'image des connaissances sur l'islam, les connaissances sur le judaïsme sont clivées en deux parties étanches l'une à l'autre, le judaïsme biblique d'une part et le judaïsme contemporain de l'autre**.** En tant que matrice des monothéismes, les éléments de connaissance propres au judaïsme biblique ne sont pas tant typifiés comme « juifs » que

comme protestants, catholiques ou musulmans par les adolescents ayant fréquenté un enseignement confessionnel. Pour les adolescents ayant suivi l'enseignement d'histoire français, le judaïsme biblique est avant tout la religion antique des Hébreux plus qu'une religion « vivante ». Le judaïsme subit donc très fortement le phénomène de patrimonialisation. La connaissance du judaïsme contemporain se contente quant à lui de quelques éléments visuels (kippa, papillotes), d'une référence à la Shoah et d'une popularisation de certains aspects médiatiques du judaïsme (sépharade avec *La vérité si je mens*, ashkénaze avec *Rabbi Jacob*).

- **Le bouddhisme et l'hindouisme** : On peut supposer que les religions asiatiques sont les grands « vainqueurs » de la pluralisation du stock de connaissance. Le bouddhisme et l'hindouisme que nous avons plus particulièrement étudiés sont relativement populaires et les connaissances se focalisent sur un petit nombre de connaissances. Certains dieux hindous côtoient la figure de bouddha, la méditation bouddhique et le zen sont de même l'objet d'une forte pertinence et les symboles AUM et du yin et du yang sont appréciés pour leur « valeur spirituelle ajoutée ». La connaissance sur ces religions est très superficielle, mais jouit d'une image plus positive que pour les trois autres religions.

On peut à présent chercher à isoler les facteurs les plus efficaces dans la transmission de connaissance. Au terme de ce travail, voici une pyramide représentant hiérarchiquement les facteurs impliqués dans la construction d'un stock de connaissance :

Figure n°43 : Hiérarchisation des facteurs ayant un impact positif sur la construction d'un stock de connaissance

Le schéma ci-dessus permet d'appréhender l'un des paradoxes émergeant de ce travail. Bien que l'exculturation du christianisme a sorti la religion « historique » de la culture

majoritaire des Français et des Allemands, l'enseignement confessionnel et la socialisation religieuse restent les facteurs les plus « efficaces » de transmission de connaissance sur le religieux. Ces connaissances ne sont pas interprétées confessionnellement, elles ne font pas, ou rarement, l'objet de revendications religieuses ou d'interprétations plaçant une tradition religieuse au dessus d'une autre. L'exculturation n'est donc pas remise en question. L'hypothèse explicative que je proposerai est que cet enseignement offre une approche du religieux routinisée, inscrivant celui-ci parmi les thèmes de la vie quotidienne. L'enseignement d'histoire français, au contraire, aborde le religieux de manière exceptionnelle et dans une perspective patrimoniale, empêchant toute inscription dans la *Lebenswelt* de l'adolescent. Nous exprimerons ci-dessous les conséquences pédagogiques que l'on peut tirer d'une telle constatation. J'ai placé en outre la pluralisation religieuse au deuxième « étage » de la pyramide. Je crois avoir montré que plus que d'autres facteurs, le fait d'être entouré par de multiples religions était une situation affordante, c'est-à-dire permettant potentiellement l'acquisition de connaissances, mais surtout d'un intérêt pour la chose religieuse. Les médias sont quant à eux omniprésents et fournissent aux jeunes de nombreuses occasions de thématisation du religieux. Dans la majorité des cas, ils ne fournissent cependant pas le « code » qui permet de comprendre cette thématisation. Ceci explique les confusions nombreuses entre traditions religieuses, symboles, récits… Enfin, le milieu social est placé en haut de la pyramide, car il n'est pas aussi explicatif que les autres facteurs, mais il permet d'expliquer pourquoi certains jeunes de milieu favorisé et de classes moyennes, plus que d'autres, développent un intérêt pour les religions en général. Les connaissances sur les religions peuvent s'intègrer dans un stock de connaissances « légitimes ». Ce facteur ne concerne cependant qu'une minorité d'adolescents. On peut constater que cette pyramide ignore l'enseignement d'éthique. Il m'a en effet été très difficile de conclure de manière objective à l'impact d'un tel enseignement sur le stock de connaissance. En effet, dans le Brandenburg, l'enseignement de LER est certes le seul lieu institutionnel de transmission de connaissance sur le religieux, mais malgré cela, l'indifférence des adolescents brandebourgeois l'emporte sur la qualité intrinsèque de cet enseignement. Dans le Baden-Württemberg, l'enseignement d'éthique, très minoritaire, ne semble pas tant influencer le stock de connaissance des adolescents que la culture religieuse chrétienne de ce *Land*. Enfin, à Berlin le cours d'éthique n'est pas centré sur les religions, les connaissances sur le religieux transmises par l'école le sont, comme en France, dans l'enseignement d'histoire. Il est donc difficile de conclure de manière claire sur l'enseignement non-confessionnel du religieux, nous reviendrons ultérieurement sur les modalités permettant de rendre un tel enseignement pertinent.

- **Le manque d'objectivité des connaissances** : Découlant directement du constat de la superficialité des connaissances, la faible objectivité « scientifique » des connaissances sur les religions confirme « la forte imprégnation imaginaire du savoir » (Elias, [1983] 1993, p. 83). Nous avons montré, toutes religions confondues, que les adolescents interprètent les religions à partir de topoï hérités d'interprétations historiquement et médiatiquement construites.

Le judaïsme contemporain fait l'objet de diverses représentations qui dominent les connaissances. Le juif rigolo de *Rabbi Jacob*, le juif sympa de *La vérité si je mens* et le juif assassiné dans les camps de concentration ne laissent que peu de place à d'autres figures du judaïsme. On constate néanmoins que le conflit israélo-palestinien ne performe pas autant qu'on aurait pu s'y attendre l'image du judaïsme chez la majorité des adolescents.

L'islam est la religion faisant l'objet de la plus nette distinction entre éléments de connaissance « vécus » immédiatement et éléments « reçus » médiatiquement. Nous avons résumé cela en distinguant le concept d'« islam » de celui de « musulman ». Pour les adolescents l'islam est une religion violente et arriérée, le musulman est le camarade qui pratique le ramadan, l'Aïd-el-Kébir et qui mange hallal. Cette distinction permet à deux acceptions antagonistes de perdurer dans le stock de connaissance. L'islam concentre par là une image déplorable entre soumission de la femme, violence terroriste et cliché orientaliste. Il fait l'objet d'une forme de réification systématique dans l'ensemble de la population.

Le bouddhisme et l'hindouisme sont perçus comme des religions lointaines, auréolées d'une image positive et mystérieuse. Le bouddhisme particulièrement fait l'objet, et c'est une chose bien connue, d'un engouement s'appuyant sur la distinction entre cette religion et les autres. C'est pourquoi il n'est pas typifié comme « religion », mais plutôt comme « spiritualité » ou « philosophie ». Cela ne l'empêche pas, à l'image d'ailleurs de l'islam, d'être soumis à un prisme interprétatif fortement orientalisant. Les adolescents prêtent de manière générale aux religions asiatiques des capacités magiques et extraordinaires.

Enfin, **le christianisme** fait l'objet de nombreuses moqueries et plaisanteries, mais son image est peut-être moins « figée » que celle des autres religions étudiées. Le christianisme est encore à ce point routinier que l'on ne trouve pas une image du chrétien autant stéréotypée que celle du juif et du musulman.

- **L'indifférence :** S'il est un fait que les catéchètes et professeurs de religion ont su voir depuis de nombreuses années, c'est bien celui de l'indifférence à la religion. En effet, plus que l'athéisme militant – nécessitant un stock important de connaissances –,

l'indifférence est bien plus diffusée que la haine des religions. Cette indifférence engendre un effet évident sur le stock de connaissance. En effet, la construction d'un stock de connaissance nécessite une volonté de la conscience, pour rendre pertinent un élément de connaissance qui ne le serait pas en situation d'indifférence. La quasi-totalité de la population étudiée montre des signes d'indifférence à l'égard d'une ou plusieurs parties du stock collectif de connaissance sur les religions. C'est ce phénomène qui constitue certainement le plus grand défi des pédagogues. Nous avons en outre constaté, au côté de cette indifférence contextuelle, une indifférence « héritée » dans le Brandenburg. Malgré l'enseignement pluraliste et sociologique de L.E.R., les adolescents ne sédimentent que peu de connaissances sur les religions et semblent y trouver peu d'intérêt. De manière générale, l'indifférence est un « mode d'être » qui se trouve amplifié lorsqu'elle se trouve face à un thème religieux.

- **Le déclin des institutions** : Peut-on réellement parler de déclin des institutions traditionnelles de transmission des connaissances ? L'école, le catéchisme ou la famille souffrent-ils d'une perte de légitimité dans la transmission de connaissance sur le religieux ? On peut conclure de cette enquête que le problème n'est pas celui de la légitimité, nous avons en effet décrit la persistance de ces institutions dans les représentations des adolescents. Il faut plutôt constater le déclin de ces institutions dans leur efficacité à transmettre des éléments de connaissance sur les religions. Pour être plus exact, il faudrait distinguer l'enseignement scolaire d'histoire et la famille d'un côté et l'enseignement scolaire confessionnel et le catéchisme de l'autre. Ces deux premiers lieux de transmission de savoir semblent en effet échouer à transmettre une intelligence du fait religieux. Exception faite des adolescents musulmans, la ne fournit plus ou très peu de pertinences sur les religions. L'enseignement d'histoire échoue quant à lui à fournir aux adolescents des repères dans la société actuelle. Le catéchisme et l'enseignement confessionnel semblent à ce sujet plus efficaces. Cela tient de plusieurs faits sur lequel il convient de revenir. D'un point de vue purement quantitatif, l'enseignement scolaire confessionnel et le catéchisme sont « spécialisés » sur le fait religieux. Les élèves fréquentant ces lieux de transmissions entendent par conséquent plus souvent parler de ce sujet qui peut alors se routiniser. La plus ou moins grande sécularisation interne de l'enseignement confessionnel permet de même une ouverture sur d'autres religions. Pour mieux comprendre le relatif succès de ces institutions confessionnelles contre les institutions non confessionnelles dans la transmission de connaissance, on peut reprendre la distinction de Paul Ricœur entre « mémoire-habitude » et « mémoire-souvenir » citée dans l'introduction de ce travail (Ricœur, 2000, p. 30). La « forme scolaire » empruntée par l'enseignement d'histoire entraîne l'activation d'une mémoire de type « souvenir », c'est-à-

dire laborieuse, car la connaissance sédimentée ne s'inscrit pas dans la vie quotidienne de l'adolescent. Au contraire, l'enseignement confessionnel s'adresse en partie à des adolescents religieusement socialisés chez qui ces connaissances trouvent un écho dans le système de pertinence, la mémoire de ces éléments est donc habituelle, routinisée. Signalons bien évidemment que pour un grand nombre d'adolescents fréquentant cet enseignement, l'exculturation entraîne malgré tout l'impossibilité d'une mémoire-habitude. Ces constats posent des questions pédagogiques complexes que l'on peut résumer ainsi : dans une société laïque et religieusement plurielle, comment faire en sorte que le fait religieux trouve un écho dans le stock de connaissance des adolescents sans passer par un enseignement confessionnel ?

- **Les virtuoses** : Les constats que nous venons de dresser sont valables pour la majorité des adolescents. Il faut cependant affirmer l'existence de deux exceptions notables. Ces deux exceptions se caractérisent par la présence d'une pertinence motivationnelle forte structurant les connaissances sur les religions. Autrement dit, ils développent une meilleure connaissance car celle-ci s'inscrit comme pertinente dans leur biographie. La première exception est celle des adolescents musulmans. En relativement grand nombre dans la population de l'enquête qualitative, les jeunes musulmans semblent développer un intérêt plus fort pour les religions que leurs camarades non-musulmans. Sans être des « experts » sur leur propre religion, ils montrent cependant une certaine ouverture d'esprit et des connaissances sur les autres religions. Rares sont ceux qui développent une connaissance « exclusive » et « fermée » aux autres religions. En tant que membres d'une religion « minoritaire », ils sont confrontés, plus que les autres, à l'altérité de la religion majoritaire et de la culture qui lui est associée, ils développent par conséquent un stock de connaissance minimal sur le christianisme.

La deuxième exception est celle d'adolescents « passionnés » d'une ou plusieurs religions. Ces « virtuoses » de la culture religieuse peuvent développer un tel intérêt pour plusieurs raisons : des raisons sentimentales lorsque le garçon ou la fille avec qui ils ont une relation s'inscrit dans une tradition religieuse différente ; des raisons intellectuelles lorsqu'ils développent des connaissances sur un thème particulier, principalement sur les religions antiques ou le bouddhisme ; des raisons spirituelles lorsque l'adolescent croise une religion dont le système de croyances l'attire (principalement le bouddhisme). Ces adolescents constituent l'exception et font majoritairement partie des milieux les plus aisés.

4. Perspectives pédagogiques

> «*Le monde est devenu grand. Avoir des idées sommaires, mais claires et justes sur la société chinoise, sur l'Inde et sur l'islam, importe aujourd'hui davantage à un citoyen français que de connaître avec beaucoup de précision l'histoire diplomatique du XVIIIe siècle ou l'histoire parlementaire de la Restauration* »
> (Marc Bloch, Bulletin de la société des Professeurs d'histoire et de géographie, nov. 1921, pp. 16-17)

Au terme de cette étude, il me semble nécessaire de dépasser le stade de la description et de la compréhension sociologique pour esquisser une perspective pédagogique. Quelles conséquences tirer des conclusions que nous venons d'énoncer sur la question de la transmission de connaissances sur le fait religieux ? Pour répondre à cette question, je ferai quatre propositions.

Proposition 1 : *L'étude de l'histoire de chaque religion ne devrait pas être découplée de l'étude des conséquences actuelles de cette histoire.*

L'échec relatif de l'enseignement français d'histoire dans la transmission d'un stock de connaissance s'explique en partie par le « parti pris » patrimonialisant de cet enseignement. Par exemple, on ne cherche pas tant à expliquer les conséquences actuelles de la séparation des chiites et des sunnites au 7^{ième} siècle qu'à étudier l'apparition de l'islam à cette même période. L'approche historique gagnerait donc à s'appuyer sur une approche sociologique. L'avantage de cette seconde approche est qu'elle peut trouver à différents niveaux un point d'accroche dans la *Lebenswelt* des adolescents. D'une manière ou d'une autre, tous les élèves ont été confrontés aux religions dans leur vie quotidienne. On peut alors distinguer les élèves vivant dans une situation de pluralité religieuse des autres. Pour ces premiers il est nécessaire de s'appuyer sur un vécu parfois conflictuel et de donner du sens à celui-ci. Pour les seconds, il faut chercher dans les dispositifs médiatiques ces « points d'accroche » entre le programme d'histoire et les religions telles qu'elles sont thématisées dans les productions médiatiques. C'est par un « aller-retour » entre histoire et sociologie des religions que les adolescents acquerront une « intelligence du fait religieux ». En outre, on peut interroger le choix (dû à une étude chronologique du fait religieux) d'aborder le fait religieux dans les classes de sixième et de cinquième, lorsque les adolescents ont entre 11 et 13 ans. La maturité nécessaire à la compréhension des enjeux historiques, éthiques, conflictuels et sociologiques du fait religieux mériterait qu'on l'aborde plus tardivement.

Proposition 2 : *Il faut décloisonner les sources de connaissance*.

Cette proposition découle directement de la première. En effet, pour faire le lien entre la discipline historique et les recherches actuelles en sociologie des religions, il est important de s'appuyer sur la totalité des connaissances des adolescents. Dans la première partie de cette thèse, nous avions analysé l'apparition du thème de « la perte de culture religieuse des adolescents ». Celle-ci supposait le déclin des connaissances sur le fait religieux. Cependant, on peut imaginer que les Français et les Allemands possédaient jusqu'il y a peu un stock de connaissance conséquent sur le christianisme. Si l'on se réfère à cette histoire, on peut logiquement conclure à « la perte » de ces références. Il faut toutefois se méfier d'appliquer la même grille de lecture aux adolescents d'aujourd'hui. L'exculturation et la popularisation ayant agi sur le stock de connaissance, il ne faut chercher ni les mêmes connaissances que celles de leurs parents – ou plutôt de leurs grands-parents – ni les mêmes sources de connaissance. Quand on interroge les adolescents sur le thème des religions, ceux-ci évoquent volontiers les médias ou l'environnement multiculturel les entourant, l'école n'est pertinente que sur des thèmes très précis (et plutôt historique du côté Français), la famille est quasiment absente et le catéchisme est centré sur une tradition religieuse spécifique. Décloisonner les connaissances est donc une nécessité qui ne revient cependant pas à supprimer tout enseignement d'histoire, il s'agirait plutôt d'appuyer l'enseignement d'histoire à des connaissances sociologiques en les mettant en relation avec les connaissances (informelles) déjà présentes chez les adolescents. Ce décloisonnement a pour objectif principal d'éviter les nombreuses confusions constatées. Quels rapports entre les juifs et les Hébreux ? Quelles différences entre juifs et musulmans, entre bouddhistes et hindous, protestants et catholiques ? Répondre à ces questions ne signifie pas se contenter d'un rappel historique, mais montrer la pertinence de ces différences aujourd'hui pour des individus.

Proposition 3 : *L'enseignement du fait religieux devrait être couplé à un enseignement d'éducation civique*.

L'enseignement du fait religieux est une chose délicate, particulièrement dans le cas français. De nombreux enseignants se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent en traitant un tel thème avec leurs élèves. Ces difficultés sont souvent dues à l'enseignement de l'islam. Il s'agit pourtant d'une chance réelle d'aborder le sujet souvent rébarbatif qu'est l'éducation civique. Le programme d'éducation civique de classe de troisième s'interroge par exemple sur « ce que veut dire "être citoyen" aujourd'hui dans notre démocratie républicaine ? » (Bulletin officiel, 1998, p.13) et ajoute « les principes de la morale civique et du droit sont nécessairement impliqués dans l'exercice du pouvoir. Dans une démocratie, ils en imposent

les règles et fixent des limites à ce qu'il est légitime ou non de faire » (*ibid.*). La question religieuse et l'application de la laïcité interrogent directement ces « règles et limites ». Plus encore, la recommandation 1162 du conseil de l'Europe rappelle que :

> « l'islam a souffert et continue de souffrir de l'image déformée que l'on en donne à travers, par exemple, des stéréotypes hostiles ou orientaux, et les Européens sont peu conscients tant de la valeur de sa contribution passée que du rôle positif qu'il peut jouer aujourd'hui dans notre société. Les erreurs historiques, l'approche sélective adoptée par l'enseignement et la présentation simpliste qui est celle des médias sont responsables de cette situation[387]. »

L'enquête a pourtant montré que l'ensemble de la population, ou presque, avait quelque chose à dire sur l'islam, cet intérêt est l'occasion de traiter des thèmes de la citoyenneté, du « communautarisme » et de la laïcité à partir du vécu des adolescents, de leurs préjugés et de leurs valeurs. Cet enseignement gagnerait à se dérouler dans un cadre pragmatique et décrispé. Il faut pour cela pouvoir entendre les propositions confessionalisantes de certains élèves et les propositions anticléricales des autres et les recadrer sociologiquement et historiquement.

Proposition 4 : *L'enseignement du fait religieux ne devrait pas exclure la dimension expérientielle du religieux.*

Nous nous appuyons ici sur les travaux de Charles Glock que nous avions étudiés dans la troisième partie de ce travail (cf. chapitre 8). Charles Glock distingue cinq dimensions de l'engagement religieux, les dimensions expérientielles, idéologiques, rituelles, intellectuelles et conséquentielles. Dans l'enseignement traditionnel d'histoire, l'insistance sur les dimensions rituelles et intellectuelles empêche une véritable « intelligence » du fait religieux. Je suis persuadé qu'il est nécessaire et possible de traiter du fait religieux dans sa dimension vécue de manière objective. C'est du moins ce qu'enseignent les disciplines sociologique, anthropologique et ethnologique. Il est intéressant de constater que l'Éducation nationale n'est pas hostile *a priori* à un tel enseignement. Dans son étude des manuels d'histoire, le philosophe Jean-Philippe Pierron affirme par exemple que :

> « Les manuels d'histoire de l'enseignement professionnel développent une mémoire vive des religions. L'objectif visé n'étant pas, pour l'élève, un encyclopédisme culturel ou une mémorisation, mais une insertion socioprofessionnelle, les religions sont présentées comme composantes de la société civile.

[387] Recommandation 1162 relative à la contribution de la civilisation islamique à la culture européenne adoptée le 19 septembre 1991.

> Inversement dans les manuels de l'enseignement général, l'activité des religions s'arrête en 1925, encourageant une approche muséalisée de la mémoire. » (Pierron, 2002, p. 68).

Il serait donc approprié de donner une place à la dimension expérientielle du religieux au cœur même de l'enseignement d'histoire dans l'enseignement général. C'est cette perspective qui a été développée dans l'enseignement de LER dans le Brandenburg. Nous avons rappelé que l'enseignement de LER a été soumis à de vives critiques du côté des partisans d'un enseignement confessionnel. Ceux-ci critiquaient justement le risque de muséalisation découlant d'une présentation côte à côte des différentes traditions religieuses. Pour éviter cela, l'enseignement de LER a fait le choix d'aborder la dimension vécue des religions :

> « Celui qui cherche à penser une religion et une culture étrangère nécessite un contact avec ces personnes. Ce contact jouera le rôle de contrôle pour pouvoir constater si cette tentative a été couronnée de succès. Une introduction à l'islam a ainsi besoin de faits historiques purs quant à l'apparition et au développement de cette religion, mais aussi de témoignages sur la croyance des musulmans. » (Grözinger et al. 1999, p. 193, trad. B.M.).

Cette perspective est donc appliquée outre-Rhin, elle n'est pas pour autant absente des réflexions françaises. Lors du colloque *Forme et sens* organisé par l'École du Louvre, Danièle Hervieu-Léger rappellait que :

> « La transmission culturelle du patrimoine religieux ne peut pas se penser elle-même (au-delà de la préservation muséographique de ce qui a été) autrement que comme restitution de la dynamique vivante d'une tradition particulière dans la culture qu'elle a contribué à former. [...] Parler non religieusement du judaïsme, du christianisme ou de l'islam, comme faits de culture, ce n'est pas seulement décrire des doctrines, des pratiques ou des réalisations culturelles. » (Hervieu-Léger, 1997, p. 167-168).

Donc, pour initier les élèves à l'ensemble des dimensions du religieux, je pense utile d'employer les outils développés depuis de nombreuses années par les sociologues, anthropologues et ethnologues du religieux pour objectiver leur propre rapport au religieux et ainsi d'étudier le plus objectivement possible la religion « des autres ». C'est le choix opéré par exemple dans « l'approche interprétative » du sociologue et pédagogue anglais Robert Jackson. À la suite de plusieurs enquêtes, il développe un enseignement du fait religieux qui cherche :

- à ne pas réifier les identités religieuses en s'appuyant sur l'interprétation individuelle de chaque élève de sa tradition religieuse,

- à développer la réflexivité des élèves (et du professeur) en permettant d'ouvrir son propre système de valeurs à celui des autres,

- à encourager les élèves à se confronter à des données ethnologiques et sociologiques et à utiliser des méthodes sociologiques,

- à s'appuyer sur les connaissances et les interrogations des élèves (Jackson, 2007).

Selon l'auteur, cette conception permet d'initier les élèves à « des modes de vie non familiers » (*Ibid*. p. 84). Je pense que c'est bien cette dimension qui est absente de l'école française. On peut cependant reprocher à l'approche interprétative de ne pas assez prendre en compte la dimension historique des religions en se concentrant sur l'interprétation individuelle des élèves. C'est ce que critique par exemple Jean-Paul Willaime :

> « Selon nous, en raison de l'orientation pédagogique du modèle qu'elle incarne, l'approche interprétative a tendance à sous-estimer les religions comme des faits sociaux et historiques qui dépassent les appropriations individuelles et communautaires dont elles sont l'objet » (Willaime, Béraud, 2009, p. 36).

Je propose donc de développer une approche interprétative qui s'appuie sur le vécu des élèves et cherche à faire le lien avec la profondeur historique d'une « lignée croyante » et ses manifestations actuelles. J'appellerai cela une « approche interprétative et historique du fait religieux ».

Nous pouvons achever cette recherche en rappelant avec Martine Abdallah-Pretceille, professeure en science de l'Éducation que :

> « La connaissance, la reconnaissance du fait religieux, de la dimension religieuse, des religions (quelles que soient les dénominations) ne conduiront pas à la tolérance et à une meilleure conduite morale, car en réalité, c'est l'inverse qui se produit : l'action éducative suppose une orientation fixée sur une volonté commune des acteurs, sur la reconnaissance de normes et de valeurs partagées. Les connaissances, la formation, l'information et l'éducation s'inscrivent (ou devrait s'inscrire) d'abord dans un cadre éthique » (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 60)

Je suis en ce sens intimement persuadé que l'enseignement du fait religieux doit s'accompagner d'une réflexion éthique et citoyenne sur la laïcité et sur la place accordée à l'altérité dans l'école républicaine. Cette réflexion d'ordre éthique doit s'accompagner à son tour d'une réflexion pédagogique sur les effets de l'exculturation et de la popularisation du religieux sur la transmission de connaissances à ce sujet. La connaissance ne peut s'abstraire

de son inscription dans une culture particulière et si celle-ci n'est plus la culture chrétienne, il faut chercher ailleurs la possibilité d'ancrer les connaissances dans le système de pertinence des adolescents. L'intelligence du fait religieux est plus que jamais un défi auquel l'école doit se confronter, car comme conclut le sociologue américain Arnold Rose d'une étude sur l'origine des préjugés : « l'ignorance en soi ne fait pas naître le préjugé, mais conditionne ou favorise son développement à des degrés divers selon le groupe dont il s'agit. » (Rose, 1958, p. 20).

Références bibliographiques

1. Travaux de recherche

Abdallah-Pretceille, Martine (2004). « La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités », in *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe (dir.), Oslo, Editions du conseil de l'Europe, pp. 57-69.

Alpe, Yves, Champollion, Pierre et Poirey, Jean-Louis (2006). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard: Tome 4, Le devenir des élèves en fin de Collège : parcours et projets*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Alvarez-Veinguer, Aurora et Béraud, Céline (2008). « Religion and Education in the French an Spanish Context : Distant Cousin », in *Encountering Religious Pluralism in School and Society*, Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gardien Bertram-Troost et Julia Ipgrave (dir.), Münster, Waxmann, pp. 357-368.

Amade-Escot, chantal, Refuggi, richard et Amans-Passaga, christine (2007). « Pratiques enseignantes et spécificités de l'action didactique en milieu rural : l'intervention en association sportive scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 24, pp. 131-147.

Amiel, Philippe ([2002] 2010). « Ethnométhodologie appliquée, éléments de sociologie praxéologique »: Les Presses du LEMA. Disponible sur: www.ethnomethodologie.net/AmielElementsLeLivre%20.pdf, [consulté le 21/11/2010].

Amir-Moazami, Shirin (2007). *Politisierte Religion, Der Kopftuchstreit in Frankreich und Deutschland*. Bielefeld, Transcript Verlag.

Anderson, John, Reder, Lynne et Simon, Herbert (1996). « Situated Learning and Education », vol. 25, n° 4, pp. 5-11.

Angermüller, Johannes (2006). « L'analyse des textes à la croisée de diverses traditions méthodologiques : les approches qualitatives et quasi-qualitatives », papier présenté au colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Bézier.

Angue, Katia (2009). « Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne », *Recherches Qualitatives*, vol. 28, n°2, pp. 65-94.

Anscombre, Jean-Claude (dir.) (1995). *La théorie des topoï*. Paris, Editions Kimé.

Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris, Gallimard.

Aubert, François et Sylvestre, Jean-Pierre (2001). *Confiance et rationnalité*. Versailles, INRA.

Aubert, Isabelle (Novembre 2008). « Sujet et intersubjectivité, La philosophie de Habermas face aux théories de Fichte et Husserl », *Tr@jectoires*, n° 2, pp. 89-100.

Aucante, Vincent (dir.) (2004). *L'Europe et le fait religieux, Sources, patrimoines, valeurs*. Langres, Paroles et Silence.

Audet, Caroline et Bouchard, Marc-André (2002). « Pour un paradigme intensif et pluraliste (quantitatif et qualitatif) dans l'étude du processus psychothérapeutique », *Psychothérapies*, vol. 22, n°4, pp. 199-212.

Bajoit, Guy (1988). « Exit, Voice, Loyalty... and Apathy : Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 2, pp. 325-345.

Bakhtine, Mikhail (1982). *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance*. Paris, Gallimard.

Balandier, Georges (1988). *Le désordre*. Paris, Fayard.

Baluteau, François (2003). *Ecole et changement, Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris, L'Harmattan.

——— (1999). *Les savoirs au collège*. Paris, PUF.

Banks, Jack (1997). « MTV and the Globalization of Popular Culture », *International*

Communication Gazette, vol. 59, n°1, pp. 43-60.
Banks, Marcus (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London, Sage.
Barbier, Maurice (1995). *La Laïcité*. Paris, L'Harmattan.
Barter, Christine et Renold, Emma (1999). « The Use of Vignettes in Qualitative Research », *Social Research Update* [en ligne], n° 25. Disponible sur: http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html [consulté le 25/10/2008].
Barth, Frederik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen/Oslo, Universitetsforlaget.
Barth, Frédérik (1995). « Les groupes ethniques et leurs frontières », in *Théories de l'Ethnicité*, Philippe Poutignat et jocelyne Streiff-Fenard (dir.), Paris, PUF, pp. 203-249.
Barthelemy, Jean-hughes (2004). « Husserl et l'auto-transcendance du sens », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°2, pp. 181-197.
Barthez-Delpy, Nathalie (19-21 Octobre 2005). « le fait religieux dans les programmes d'histoire, entre modifications et finalités : conséquences sur les pratiques éducatives. », Papier présenté au colloque international d'éducation comparée, Sèvres.
Bartholy, Marie-Claude et Despin, Jean-Pierre (1993). *La gestion de l'ignorance*. Paris, PUF.
Bartz, Heiner (1992a). *Postmoderne Religion, Die junge Generation in den Alten Bundesländern (t.2)*. Augsburg, Opladen.
——— (1992b). *Religion Ohne Institution (t.1)*. Augsburg, Opladen.
Baubérot, Jean (1997). *La Morale laïque contre l'Ordre moral*. Paris, Le Seuil.
——— (2000). « La peur de la religion dans la construction de la laïcité française », [en ligne]. Disponible sur: http://www2.ull.es/congresos/conmirel/BAUBEROt.htm#N_23_ [consulté le
——— (2004). *Laïcité, 1905-2005, entre passion et raison*. Paris, Seuil.
——— (1999). « Laïcité, sectes, société », in *Sectes et démocraties*, Françoise Champion et Martine Cohen (dir.), Paris, Seuil, pp. 314-330.
——— (2006). *L'intégrisme républicain contre la laïcité*. Paris, Editions de l'Aube.
——— (1990). *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris, Le Seuil.
Baudelot, Christian et Establet, Roger (1989). *Le Niveau monte*. Paris, Seuil.
Baudoin, Jean et Portier, Philippe (dir.) (2002). *Le mouvement catholique français à l'épreuve de la pluralité. Enquête autour d'une militance éclatée*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
Baudot, Anne (2009). *Les « mauvais genres » dans les bibliothèques publiques : l'exemple du manga*. Mémoire de fin d'étude en sciences de l'information, dirigé par Emmanuèle Payen, Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
Baudrillard, Jean (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris, Gallimard.
Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and Ambivalence*. New-York, Cornell University Press.
Beaud, Stéphane et Weber, Florence (1997). *Guide de l'enquête de terrain, produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.
Becci, Irene (2001). « Entre pluralisation et régulation du champ religieux : premiers pas vers une approche en termes de médiations pour la Suisse », *Social Compass*, n°48, pp. 21-36.
Beck, Ulrich (1988). *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
——— (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Modernität*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Becker, Howard (2002). *Les ficelles du métier, Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La découverte.
——— (1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié.
Beckford, James (2003). *Social Theory and Religion*. Cambridge, Cambridge University Press.

Béraud, Céline (2008). « Le catholicisme en France aujourd'hui : une religion de l'autre ? », in *La religion de l'autre*, Anne-Sophie Lamine, Françoise Lautman et Severine Mathieu (dir.), Paris, L'Harmattan.

Béraud, Céline, Massignon, Bérangère et Mathieu, Severine (2008). « French Students, Religion and School : The ideal of Laïcité at stake with Religious Diversity », in *Encountering Religious Pluralism in School and Society, a Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gardien Bertram-Troost et Julia Ipgrave (dir.), Münster, Waxmann.

Béraud, Céline et Willaime, Jean-Paul (2009). *Les jeunes, l'école et la religion*. Paris, Bayard.

Berger, Peter (2006). *Invitation à la sociologie*. Paris, La Découverte.

——— (2001). *Le réenchantement du monde*. Paris, Bayard.

——— (2001). « Reflections on the sociology of religion today », *Sociology of Religion*, vol. 62, n°4, pp. 443-454.

——— (1967). *The sacred canopy, elements of a sociological theory of religion*. New-York, Anchor Books, .

——— ([1967] 1973). *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft, Elemente einer soziologischen theorie*. Tübingen, Eugen Göbel.

Berger, Peter, Berger, Brigitte et Kellner, Hansfried (1974). *The Homeless mind : modernization and consciousness*. New York, Vintage Books.

Berger, Peter et Luckmann, Thomas (1967). « Aspects sociologiques du pluralisme », *Archives de Sciences Sociales des Religions*, vol. 23, n°1, pp. 117-127.

——— ([1966] 2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.

Bergson, Henri ([1900] 1959). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris, PUF.

——— (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris, PUF.

Berliner, David et Sarro, Ramon (dir.) (2007). *Learning Religion : anthropological approaches*. New-York, Berghahn Books.

Bernauer, James (2005). « Confessions of the soul: Foucault and theological culture », *Philosophy Social Criticism*, n°31, pp. 557-572.

Bezançon (2001). « Dieu change-t-il en catéchèse ? », *Etudes*, vol. 11, t. 395, pp. 517-532.

Bingel, Gabriele, Nordmann, Anja et Münchmeier, Richard (dir.) (2008). *Die Gesellschaft und ihre Jugend, Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*. Opladen, Verlag Barbara Budrich.

Birnbaum, Pierre (Jan. - Mar., 1969). « Cadres sociaux et représentations collectives dans l'oeuvre de Durkheim: l'exemple du Socialisme », *Revue française de sociologie*, vol. 10, n°1, pp. 3-11.

——— (1998). *La France imaginée*. Paris, Gallimard.

Blanc, Mathias (2008). *L'image-relation. Sociologie du monde du cinéma documentaire*. Thèse de doctorat en Sociologie, dirigé par Patrick Watier, Université Marc Bloch.

Blanchet, Alain (2005). *L'entretien dans les Sciences sociales*. Paris, Dunod.

Blin, Thierry (1999). *Phénoménologie de l'action sociale, A partir d'Alfred Schütz*. Paris, L'Harmattan.

Bobineau, Olivier (dir.) (2008). *Le satanisme, quel danger pour la société*. Paris, Pygmalion.

Bochinger, Christophe (1994). *"New Age" und moderne Religion.* Gütersloh, Gütersloher Verlaghaus.

Böckenförde, Ernst Wolfgang (1976). *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsstaat*. Frankfurt, Suhrkamp.

Boespflug, François (2006). *Caricaturer Dieu ? Pouvoirs et dangers de l'image*. Paris, Bayard.

Bong, Sharon (2002). « Debunking Myths in Qualitative Data Analysis », *Forum Qualitative Sozialforschung* [en ligne], vol. 3, n°2. Disponible sur: http://www.qualitative-research.net/fqs/ [consulté le 01/02/2008].

Borgeaud, Philippe et Prescendi, Francesca (2008). *Religions antiques, Une introduction*

comparée. Genève, Labor et Fides.
Borlandi, Massimo et Muchielli, Laurent (1995). *La sociologie et sa méthode, Les Règles de Durkheim un siècle après*. Paris, L'Harmattan.
Borrel, Catherine (2006). « Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 », *INSEE Première* [en ligne], n°1098. Disponible sur: http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1098/ip1098.pdf [consulté le
Borzeix, Anni, Bouvier, Alban et Pharo, Patrick (dir.) (1998). *Sociologie et connaissance, Nouvelles approches cognitives*. Paris, CNRS Editions.
Bosc, Serge ([1993] 2001). *Stratification et classes sociales, la société française en mutation*. Paris, Nathan.
Bottero, Jean et Kramer, Samuel Noah (1989). *Lorsque les dieux faisaient l'Homme, mythologie mésopotamienne*. Paris, Gallimard.
Bouchard, Gérard et Taylor, Charles (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. Québec, Comité de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. http://www.accommodements.qc.ca/.
Boudon, Raymond (1990). *L'art de se persuader des idées fragiles ou fausses*. Paris, Fayard.
——— ([1969] 2002). *Les méthodes en sociologie*. Paris, PUF.
——— (2003). « Les sciences sociales et les deux relativismes », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLI, n°126, pp. 17-33.
Bouissou, Jean-Marie (2003). « Pourquoi aimons-nous le manga ?. Une approche économique du nouveau soft power japonais », *Cités*, vol. 3, n° 27, pp. 71-84.
Bourdieu, Pierre (1982). *ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
——— (1987). *Choses dites*. Paris, Editions de Minuit.
——— (1979). *La distinction, Critique sociale du jugement*. Paris, Les éditions de minuit.
——— ([1984] 1992). *La 'jeunesse' n'est qu'un mot. Question de sociologie*. Paris, Les Editions de Minuit.
——— (1980). *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit.
——— (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
——— ([1980] 1984). *Questions de sociologie*. Paris, Editions de Minuit.
Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude et Passeron, Jean-Claude (1973). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton.
Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude ([1964] 1971). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Les Editions de Minuit.
Bourdieu, Pierre et Wacquant, Loïc (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris, Le Seuil.
Bourdin, Alain (2003). « La modernité du risque », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 114, pp. 5-26.
Bourgeois, Jean (1946). « Le mariage, coutume saisonnière. Contribution à une étude sociologique de la nuptialité en France », *Population*, vol.1, n°4, pp. 623-642.
Boutigny, Erwan (2005). « Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion ? », *management et avenir*, vol. 2, n°4, pp. 59-69.
Bouvier, Alban (A paraître). « Une démarche abductive, parcimonieuse et graduelle dans l'Explication cognitive de la culture », in *Faut-il en finir avec la notion de culture ?*, Denis Laborde (dir.).
Bouzar, Dounia et Bouzar, Lydia (2010). *La République ou la burqa, les services publics face à l'islam manipulé*. Paris, Albin michel.
Bozon, Michel et Héran, François (2006). *La formation du couple*. Paris, La Découverte.
Bradley, Mark (2007). *La transmission de l'identité religieuse dans un contexte d'immigration le cas de réfugiés tamouls hindous d'origine sri-lankaise à montréal*. Mémoire de Master en Science des Religions, Université du Québec.
Brake, Mike (1981). « Das Konzept der Subkultur in der Soziologie », in *Soziologie der*

jugendlichen Subkulturen, Rolf Lindner (dir.), New York/Frankfurt, Campus Verlag.
Bréchon, Pierre (2004). « Influence of Religious Integration on Attitudes : a Comparative Analysis of European Countries », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n°5, pp. 26-48.
——— (2008). « Résultats ISSP – France – 2008 : La religion », [en ligne]. Disponible sur: http://issp-france.upmf-grenoble.fr/presentation_result08Fr_fin.pdf [consulté le 03/05/2011].
——— (2006). « Valeurs de gauche, valeurs de droite et identités religieuses en Europe », *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 4, pp. 725-753.
Bréchon, Pierre et Willaime, Jean-Paul (dir.) (2000). *Médias et religions en miroir*. Paris, PUF. 187-203 p.
Bressoux, Pascal (1994). « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.
Breton, Philippe (2005). « La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction », *Education et Sociétés*, n°15, pp. 45-57.
Brettfeld, Katrin et Wetzels, Peter (2007). *Muslime in Deutschland -Intergation, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechstaat und politisch-religiös motivierte Gewalt- Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen*. Hamburg, Bundesministerium des Innern.
Bronner, Gérald (2004). « Contribution à une théorie de l'abandon des croyances : la fin du Père Noël », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n°116, pp. 117-140.
——— (2003). *L'empire des croyances*. Paris, PUF.
Brouard, Sylvain et Tiberj, Vincent (2005). *Français comme les autres ? Les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*. Paris, Les presses de Science Po.
Brougère, Gilles (2005). *Jouer/apprendre*. Paris, Economica.
——— (2002). « L'enfant et la culture ludique », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* [en ligne], vol. 4, n°24. Disponible sur: https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-25.htm#haut [consulté le 29/02/2008].
——— (1999). « Les expériences ludiques des filles et des garçons », in *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielles*, Yannick Lemel et Bernard Roudet (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 199-222.
——— (2010). « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougères et Anne-Lise Ulmann (dir.), Paris, PUF.
Brougère, Gilles et Bézille, Hélène (Mars 2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, pp. 117-160.
Brougère, Gilles et Ulmann, Anne-Lise (dir.) (2010a). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, PUF.
——— (2010b). « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (dir.), Paris, PUF.
Bru, Marc (1999). « Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître », in *Éducation et formation, l'apport des recherches aux politiques éducatives*, Jean Bourdon et Claude Thélot (dir.), Paris, CNRS Editions.
Bruce, Steeve (2006). « Les limites du "marché religieux" », *Social Compass*, 53, pp. 33-48.
Brun, Jacques (1994). « Essai critique sur la notion de ségrégation et son usage en géographie urbaine », in *La ségrégation dans la ville*, Jacques Brun et Catherine Rhein (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 21-58.
Brun, Jacques et Chauvire, Yann (1983). « La ségrégation sociale, observations critiques sur la notion et essais de mesure à partir de l'exemple de Paris (1962-1975) », in *Géographie sociale*, Daniel Noin (dir.), Paris, pp. 102-133.
Bruno, Pierre (2000). *la culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*. Paris, In Press

Editions.
——— (2004). « Théories critiques du conte et culture de masse », in *Les métamorphoses du conte*, Jean Perrot (dir.), Bruxelles, Peter Lang, pp. 306-313.
Bryson, Norman, Moxey, Keith et Holly, Ann (dir.) (1991). *Visual Culture. Images and Interpretation*. Middletown, Wesleyan University Pres.
Buhle, Paul (2004). *From the Lower East Side to Hollywood: Jews in American popular* Londres, Donnelley and sons.
Bundesamt, Statistisches (2009). « Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2008, Ausländische Bevölkerung Ergebnisse des Ausländerzentralregisters », [en ligne]. Disponible sur: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1023732 [consulté le 23/10/2009].
Burawoy, Michael (2003). « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain », in *L'enquête de terrain*, Daniel CEFAÏ (dir.), Paris, La Découverte, pp. 425-464.
Butterwegge, Christoph (2006). « Das Thema Migration in deutschen Massenmedien : Medienberichterstattung - Abbau oder Verstärkung von Vorurteilen? », *Der Bürger im Staat*, n°4, pp. 254-260.
Cabanel, Patrick (2005). « La laïcité scolaire face aux religions : de quelques accommodements sous la troisième République », in *Des maîtres et des dieux*, Jean-Paul Willaime (dir.), Paris, Belin.
——— (2003). *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
Cabanes, Bruno (2004). *La victoire endeuillée. La sortie de guerre des soldats français (1918-1920)*. Paris, Seuil.
çaglar, Ayse (2004). « Mediascapes, Advertisement Industries and Cosmopolitan Transformations: German Turks in Germany », *New German Critique*, n° 92, pp. 39-61.
Caillet, Valérie (2006). « Le sens de la justice chez les adolescents. L'exemple du cadre scolaire. », Papier présenté au colloque « Adolescence : entre défiance et confiance », Roubaix.
Caillois, Roger (1958). *Les jeux et les Hommes*. Paris, Gallimard.
Caïra, Olivier (2007). *Jeux de rôle, les forges de la fiction*. Paris, CNRS Edition.
Calleja, Gordon (2008). « virtual worlds today gaming and online sociality », *Heidelberg Journal of Religions on the Internet* [en ligne], vol. 3, n°1. Disponible sur: http://online.uni-hd.de/ [consulté le
Campiche, Roland (1997). *Cultures jeunes et religions en Europe*. Paris, Cerf.
——— (2003). « La régulation de la religion par l'état et la production du lien social », *Archives des Sciences Sociales des Religions*, n°121, pp. 5-18.
——— (2000). « Médias et régulation socioculturelle du champs religieux », in *Médias et religions en miroir*, Pierre Bréchon et Jean-Paul Willaime (dir.), Paris, PUF.
Capelle-Pocegan, Antonela, Michel, Patrick et Pace, Enzo (dir.) (2008). *Religion(s) et identité(s) en Europe*. Paris, Les Presses, Science Po.
Caradec, Vincent et Glevarec, Hervé (2003). « Présentation », *Réseaux*, n°119, pp. 9-23.
Careil, Yves (2007). *L'expérience des collégiens, Ségrégations, médiations, tensions*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
Casebeer, Ann L. et Verhoef, Marja J. (2000). « L'utilisation combinée des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives pour améliorer l'étude des maladies chroniques », *Maladies chroniques au Canada* [en ligne], vol. 18, n°3. Disponible sur: http://205.193.86.76/publicat/cdic-mcc/18-3/d_f.html [consulté le 24/04/2010].
Castells, Manuel (2001). *La société en réseaux, t.1, l'ère de l'information*. Paris, Fayard.
Castoriadis, Cornelius (mai 1982). « Institution de la société et religion », *Esprit*, pp. 116-147.

——— (1996). *La montée de l'insignifiance*. Paris, Seuil.
Céfaï, Daniel (1996). « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, n°75, pp. 43-66.
——— (2003). *L'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
——— (1998). *Phénoménologie et Sciences Sociales, Alfred Schütz naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève, Droz.
——— (2002). « Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste », in *L'Héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, Daniel Cefaï et Isaac Joseph (dir.), La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, pp. 51-82.
Commission, européenne (2004). « One more brick in the Bridge, Enlargement : Supporting the civil sociéty in four European regions in order to reduce doubts and fear. Area Study Alsace », [en ligne]. Disponible sur: www.brickonbridge.acli.it/documenti_sito/ricerche/Prince_Alsace_report.pdf [consulté le 24/04/2009].
Conseil, de l'Europe (2004). *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. Oslo, Editions du conseil de l'Europe.
Cuche, Denys (1996). *La notion de culture en sciences sociales*. Paris, La Découverte.
Cukrowicz, Hubert (1993). « Choisir ses voisins ? », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°, 3, pp. 367-394.
Culture, Ministère de la (2010). « Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique », [en ligne]. Disponible sur: http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap3.php [consulté le 25/11/2010].
Danic, Isabelle, Delalande, Julie et Rayou, Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
Dargent, Claude (2010). « La population musulmane de France : de l'ombre à la lumière ? », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n°2, pp. 219-246.
Davie, Grace (1993). « Believing without Belonging. A Liverpool Case Study », *Archives des sciences sociales des religions*, n°81, pp. 79-89.
de Certeau , Michel et Domenach, Jean-Marie (1974). *Le Christianisme éclaté. Entretien avec Jean-Marie Domenach*. Paris, Seuil.
de Koninck, Thomas (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*. Paris, PUF.
De Meur, Gisèle et Rihoux, Benoît (2002). *L'analyse quali-quantitative comparée, Approche, techniques et applications en sciences humains*. Paris, Academia.
De Rudder, Véronique, Poiret, Christian et Vourc'h, François (2000). *L'inégalité raciste, L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris, PUF.
Debord, Guy ([1967] 1992). *La société du spectacle*. Paris, Gallimard.
Debray, Régis (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris, Gallimard.
——— (2003). « Le "fait religieux" : définitions et problèmes », in *L'enseignement du fait religieux, Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris le 5,6 et 7 Novembre 2002*, CRDP de Versailles (dir.), Versailles, pp. 15-19.
Delalande, Julie (2001). *La cour de récréation - pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
——— (2010). « La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantine », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann (dir.), Paris, PUF, pp. 69-80.
Delorme, Annick (2001). « Les New-Age Travellers, Une tentative d'individualisation dans la société du risque », *Sociétés*, n°72, vol. 2, pp. 107-123.
Deltombe, Thomas (2007). *L'islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France (1975-2005)*. Paris, La Découverte.

Demazière, Didier (2007). « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *Négociations*, n°2, pp. 73-89.
Demissy, Claude (2007). *La religion à l'école*. Lyon, Olivétan.
Dermogon, Jacques , Dufour, Dany Robert, Eder, Klaus, et alii (2005). « L'Europe – un mythe politique ? Identité européenne et citoyennetés nationales », [en ligne]. Disponible sur: www.ofaj/paed/arbeitstexte.html [consulté le 25/10/2007].
Derycke, Marc (2006). « Des rires de "dominés", déprise de l'enquêteur », *Langage & société*, vol.3, n°117, pp. 9-40.
Descamps, Marc-Alain (1986). *L'invention du corps*. Paris, PUF.
Descartes, René ([1645] 1970). « Lettre au Père Mesland du 9 Février 1645 », in *Œuvres et lettres*, René Descartes (dir.), Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pleïade, pp. 1177-1178.
Dianteill, Erwan (2002). « Pierre Bourdieu et la religion, synthèse critique d'une synthèse critique », *Archives des Sciences Sociales des Religions*, n°118, pp. 5-19.
Dienst, Karl (2007). « Musik als Religionskultur : Johann Christian Heinrich Rincks (1770-1846). Bedeutung für die hessische Religionskultur und Schulgeschichte », *Journal of Religious Culture*, n°92, pp. 1-9.
Dietrich, Myrian (2006). *Islamischer Religionsunterricht, Rechtlichen Perspektiven*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
Doise, Willem, Clemence, Alain et Lorenzi-Cioldi, Fabio (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
Dollinger, Philippe (1985). *L'Histoire de l'Alsace, De la préhistoire à la fin du XVe siècle*. Colmar, SAEP.
Domergue, Benoït (2005). *Culture Jeune et ésotérisme, Vers une dérive antichristique de la culture des jeunes*. St Benoît-du-Sault, Editions Bénédictines.
Donnat, Olivier (2005). « La féminisation des pratiques culturelles », *Bulletin du département des études, de la prospective et des statistiques*, n°147, pp. 1-12.
Donnat, Olivier et Larmet, Gwenaël (2003). « Television et contextes d'usages. Evolution 1986-1998 », *Réseaux*, n° 119, pp. 63-94.
Doré, Joseph (1997). « L'importance théologique de la culture », in *Forme et sens, colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, Ministère de la Culture et de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Ministère de l'Education Nationale (dir.), Paris, Ecole du Louvres, pp. 105-111.
Dosse, françois (2003). « Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire », papier présenté au conférences de l'École des chartes, Paris.
Dreher, Jochen (2003). « The Symbol and the Theory of the Life-World: "The Transcendences of the Life-World and Their Overcoming by Signs and Symbols" », *Human Studies*, n°26, pp. 141-163.
Dubet, François (1987). *La galère, jeunes en survie*. Paris, Fayard.
——— (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
——— (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, La Découverte.
Dubet, François et Martucelli, Danilo (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
Duchesne, Sophie et Haegel, Florence (2005). *L'entretien Collectif*. Paris, Armand Colin.
Dudoit, Gerlad (dir.) (2010). *Confessions, croyances en travail social*. vol. n° 32, mai 2010, *Le sociographe*.
Dufour, Stéphane (14 Novembre 2003). *La mise en valeur culturelle des lieux de culte de la religion catholique et de leur mobilier liturgique. Un paradigme de l'ambivalence entre culte et culture*. Thèse de doctorat en communication, dirigé par Daniel Jacobi, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
Dumont, Louis (1977). *Homo Æqualis, t. II, l'Idéologie allemande*. Paris, Gallimard.
Dunand, Françoise (1998). « Manuel scolaire et religion, une enquête », *Revue française de*

pédagogie, n° 125, pp. 21-28.
Durand, Gilbert (1996). *Introduction à la mythodologie, mythes et sociétés*. Paris, Albin Michel.
Durkheim, Emile « De la définition des phénomènes religieux », *Année sociologique*, vol. II, pp. 1-28.
——— ([1934] 2002). « L'éducation morale, (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903) », Université de Chicoutimi. Disponible sur: http://classiques.uqac.ca/, [consulté le 01/12/2009].
——— ([1912] 1994). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris, PUF.
——— ([1912] 2002). « les formes élémentaires de la vie religieuse. le système totémique en australie. », Université de Chicoutimi. Disponible sur: http://classiques.uqac.ca, [consulté le 27/08/2010].
——— ([1894] 1967). « Les règles de la méthode sociologique », Les classiques des sciences sociales: PUF. Disponible sur: http://classiques.uqac.ca/, [consulté le 25/05/2010].
——— ([1938] 2001). « L'évolution pédagogique en France, cours pour les candidats à l'agrégation prononcé en 1904-1905 ». Disponible sur: http://www.uqac.uquebec.ca/, [consulté le 28/09/2010].
Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
Dussap-Köhler, Anne (2002). « L'école primaire en France et en Allemagne : quelles valeurs ? Regards croisés », [en ligne]. Disponible sur: http://www.tele-tandem.de/doclies/annedussapregards/annedussapregards.html [consulté le 16/01/2010].
Duvignaud, Jean (1985). *Le propre de l'Homme*. Paris, Hachette.
——— (dir.) (1979). *Sociologie de la connaissance*. Paris, Payot.
Eco, Umberto (1996). *De Superman au surhomme*. Paris, Grasset.
Egan, Marshall (2002). « Grounded Theory Research and Theory Building », *Advances in Developing Human Resources*, n°4, pp. 277-295.
Ehrenberg, Alain (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris, Odile Jacob.
——— (2010). *la société du malaise*. Paris, Odile Jacob.
Eisenstadt, Schmuel (2004). « La modernité multiple comme défi à la sociologie », *Revue du MAUSS*, vol. 24, n° 2, pp. 189-204.
Eliade, Mircea (1985). *l'Epreuve du labyrinthe : entretien avec C.H. Rocquer*. Paris, Belfond.
——— (1956). *Le sacré et le profane*. Paris, Gallimard.
Elias, Norbert ([1983] 1993). *Engagement et distanciation, contribution à la sociologie de la connaissance*. Paris, Fayard.
Elias, Norbert et Scotton, John L. ([1965] 1997). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*. Paris, Fayard.
Estivalézes, Mireille (2005). « L'enseignement du fait religieux. Un nécessaire débat », in *L'historien et la religion, Réflexions et ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire du fait religieux*, Philippe Barlet (dir.), Orléans, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours.
Etienne, Bruno (1989). *La France et l'islam*. Paris, Hachette.
Euzen, Agathe et Bordet, Valérie (Octobre 2008). « méthode anthropo-sociologique introduisant le théâtre forum comme outil d'analyse d'une recherche scientifique pluridisciplinaire », *VertigO* [en ligne], vol. 8, n°2. Disponible sur: http://vertigo.revues.org/5065?file=1 [consulté le 27/08/2010].
Evans, Jessica et Hall, Stuart (1999). *Visual Culture, the Reader*. Londres, Sage.
Ewald, François et Kessler, Denis (mars-avril 2000). « Les noces du risque et de la politique », *Le débat*, n°109, pp. 55-72.
Faivre, Antoine (1992). *L'Esotérisme*. Paris, PUF.
Fanon, Franz (1968). *Sociologie d'une révolution*. Paris, Maspero.

Felouzis, Georges, Liot, Françoise et Perroton, Joëlle (2005). *L'apartheid scolaire, Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil.
Ferrari, Silvio (2005). « L'enseignement des religions en Europe : un aperçu juridique », in *Des maîtres et des dieux, écoles et religions en Europe*, Jean-Paul Willaime et Severine Mathieu (dir.), Paris, Belin, pp. 31-39.
Ferreux, Marie-Jeanne (2001). *Le New-Age. Ritualités et mythologies contemporaines*. Paris, L'Harmattan.
Ferrié, Jean-Noël (2005). *La religion de la vie quotidienne chez les Marocains musulmans : Rites, règles et routine*. Paris, Karthala.
Festinger, Léon , Riecken, Hans et Scharter, Stanley (1956). *L'échec d'une prophétie*. Paris, PUF.
Feyerabend, Paul (1989). *Adieu la raison*. Paris, Le Seuil.
Fine, Gary Alan (1987). *With the boys: Little League baseball and preadolescent culture*. Chicago, The university of Chicago Press.
Fine, Gary Alan et Glassner, Barry (1979). « Participant Observation With Children: Promise and Problems », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 8, pp. 153-174.
Fischer, Dietlind ([1994] 1998). *Lebenpraxis und Religion : Fallanalyse zur subjektiven Religiosität*. Gütersloh, Gütersloher Verlag Haus.
Fischer, Roswitha (2009). « Glaubenswissen und religiöse Haltung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern », [en ligne]. Disponible sur: http://www.vkdl.de/html/pdf/Bischofskonferenz.pdf [consulté le 26/05/2010].
Fistetti, Francesco (2009). *Théories du multiculturalisme : un parcours entre philosophie et sciences sociales*. Paris, La Découverte.
Flauss, Jean-François (1992). « Les sources supra législatives de l'enseignement religieux », in *Ecole publique et religions, Tome 2, Les statuts de l'enseignement religieux en France*, Francis Messner (dir.), Paris, Commissariat Général du Plan.
Flichy, Patrice (2008). « Internet et le débat démocratique », *Réseaux*, vol. 4, n°150, pp. 159-185.
——— (2004). « L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société », *Réseaux*, vol.2, n°124, pp. 17-51.
Flick, Uwe (dir.) (2007). *Doing Focus Group*. London, Sage.
Flick, Uwe, Kardoff, Ernst et Steinke, Ines (dir.) (2000). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hambourg, Rowohlt.
Forêt, François (2003). « « Des groupes d'intérêt pas comme les autres ? Eglises, intégration européenne et démocratie ». », Papier présenté au colloque « Les groupes d'intérêt au XXIème siècle. Renouveau, croissance et démocratie », Paris, 24-25 septembre 2003.
——— (2005). « Dieu est-il soluble dans la gouvernance multi-niveaux l'émergence d'une politique publique religieuse européenne. », Papier présenté au Congrès national de l'Association Française de Science Politique, table Ronde n°6 : "Villes, régions, Etats, Europe : l'action publique à l'épreuve des changements d'échelle", Lyon.
Forquin, Jean Claude (1984). « La sociologie du curriculum en Grande Bretagne ; une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXV, pp. 211-232.
Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris, Gallimard.
——— (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
Foucher, Vincent (2007). « "Traditions africaines" et résolution des conflits », *Politix*, n°80, pp. 59-80.
François, Etienne (1994). *Protestants et catholiques en Allemagne. Identités et pluralisme. Augsbourg, 1648-1806*. Paris, Albin Michel.
François, Stéphane (2009). « L'occultisme et quelques subcultures jeunes », une première approche », *Les Cahiers de Psychologie politique* [en ligne], n°14. Disponible sur:

http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=291 [consulté le 25/10/2010].
——— (2007). « Le paganisme dans la Bande-dessinée », *Religioscope*, n°11.
Frank, Katharina (2005). « Marginalisierung des Christentums oder Religionen als allgemeines Bildungsgut ? Ergebnisse einer Umfrage unter den Tagungsteilnehmern zum neuen Religion und Kultur Konzept », in *"Religion und Kultur" -ein Schulfach für alle ?* , Katharina Frank, Ralph Kunz, Matthias Pfeiffer et Jozsef Fuisz (dir.), Zürich, TVZ, pp. 241-257.
——— (2008). *Rahmungen von Religion, Eine qualitative-empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht*. Thèse de doctorat en Philosophie et Religionswissenschaft, dirigé par Hubert Knoblauch, Technische Universität.
——— (2007). « Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Religionswissenschaftliche Überlegungen zur Einrichtung des obligatorischen "Religion und Kultur"- Unterichts im Kanton Zürich », in *Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven*, R. Bernhardt et t.K. Kuhn (dir.), Zürich, TVZ, pp. 181-199.
Frégosi, Franck (2008). *Penser l'islam dans la laïcité*. Paris, Fayard.
Frégosi, Franck et Willaime, Jean-Paul (2001). *Le religieux dans la commune: régulations locales du pluralisme religieux en France*. Genève, Labor et Fides.
Freud, Sigmund ([1905] 1931). « Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient »: Université de Chicoutimi. Disponible sur: http://classiques.uqac.ca/, [consulté le 10/01/2008].
Frison-Roche, Marie-Anne (1999). « Le désir de justice et le juge. Entre romantisme judiciaire et politique institutionnelle », *Le Banquet* [en ligne], n°14. Disponible sur: http://www.revue-lebanquet.com/docs/a_0000245.html?qid=sdx_q3 [consulté le 1 Février 2008].
Fustel de Coulanges, Nouma Denis (1870). « L'Alsace est-elle allemande ou française, Réponse à Mr Mommsen, Professeur à Berlin. par Fustel de Coulanges », [en ligne]. Disponible sur: http://www.bmlisieux.com/curiosa/alsace.htm [consulté le 25/10/2009].
Galland, Olivier (2001). « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue Française de Sociologie*, vol. 4, pp. 611-640.
——— ([1997] 2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris, Armand Colin.
Galland, Olivier et Roudet, Bernard (2005). *Les jeunes européens et leurs valeurs*. Paris, La Découverte.
Garcia, Patrick et Leduc, Jean (2003). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin.
Garfinkel, Harold (Mars 1956). « Conditions of Successful Degradation Ceremonies », *The American Journal of Sociology*, vol. 61, n° 5, pp. 420-424.
Garfinkel, H. ([1967] 2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
Garfinkel, Harold ([1967] 1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Polity press.
Gärtner, Christel, Pollack, Detlef et Wohlrab-Sahr, Monika (dir.) (2003). *Atheismus und religiöse Indifferenz*. Opladen, Leske+Budrich.
Gaspard, Françoise et Khosrokhavar, Farhad (1995). *Le foulard et la République*. Paris, La Découverte.
Gauthier, François (11 septembre 2008). « Le symbolique et le sacré. Théories de la religion », *Revue du MAUSS permanente* [en ligne]. Disponible sur: http://www.journaldumauss.net/spip.php?article393 [consulté le 17/01/2010].
Gauthier, Jean Marie et Moukalou, Roger (2007). *De la guerre des boutons à Harry Potter, un siècle d'évolution de l'espace-temps des adolescents*. Wavre, Mardaga.
Gee, James Paul (2003). *What Video games Have to Teach us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan. New-York.

Geisser, Vincent (2003). *La nouvelle islamophobie*. Paris, La Découverte.
Germain, Annick (1997). « L'étranger et la ville », *Canadian Journal of Regional Science*, vol. XX, pp. 237-254.
Ghorra-Gobin, Cynthia (2002). « Avant-propos : Le multiculturalisme en quête d'universalité ? », *Quaderni*, n° 47, pp. 41-46.
Giddens, Anthony ([1990] 1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan.
——— (1991). *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Cambridge Polity Press.
——— (1976). *New Rules of Sociological Method*. New-York, Basic Books Inc. Publishers.
Giugni, Marco et Passy, Florence (2002). « Le champ politique de l'immigration en Europe. Opportunités, mobilisations et héritage de l'Etat national », in *L'action collective en Europe*, richard Balme, Didier Chabanet et Vincent Wright (dir.), Paris, Presses de Science po.
Glaser, Barney (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis : Emergence vs. Forcing*. Mill Valey, Sociology Press.
Glaser, Barney et Strauss, Anselm (2006). *The discovery of Grounded Theory, Strategies of Qualitative Research*. Piscataway, Aldine Transaction.
——— (1967). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine de Gruyter.
Glevarec, Hervé (2010). *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris, Ministère de la culture et de la communication.
Glevarec, Hervé et Pinet, Michel (2009). « La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 3, pp. 599-640.
Glock, Charles (1973). *Religion in Sociological perspective, essays in the Empirical Study of Religion*. Belmont, Wadsworth Publishing Company.
Goffman, Erving (1963.). *Behaviour in public places*. New-York, The Free Press of Glencoe.
——— (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, T1 la présentation de soi*. Paris, les éditions de minuit.
——— (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, T2 les relations en public*. Paris, les éditions de minuit.
——— ([1974], 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Les Editions de Minuit.
——— (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris, Les Editions de Minuits.
Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne et Meyer, Meinert (dir.) (1998). *Pluralität und Bildung*. Opladen, Leske+Budrich.
Gogolin, Ingrid et Lenzen, Dieter (dir.) (1999). *Medien-Generation, Beiträge zum 16. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Leske+Budrich.
Gonnet, Jacques (1999). *Les médias et l'indifférence*. Paris, PUF.
Gorz, André (2003). *L'immatériel : connaissance, valeur et capital*. Paris, Galilée.
Gounin, Yves (2008). « Que faire des postcolonial studies ? », *Revue internationale et stratégique*, n°71, pp. 145-149.
Grace, Davie (2002). *Europe : the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*. London, Longman & Todd.
Greenfield, Patricia et Zeitlin, Edith (1994). « Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive », *Réseaux*, vol. 12, n°67, pp. 33-56.
Greeno, James (1994). « Gibson's Affordances », *Psychological Review*, vol. 101, n° 2, pp. 336-342.
Greenspoon, Leonard et Simkins, Ronald (2007). *American Judaism in Popular Culture*. Omaha, Creighton University Press.
Griese, Hartmut (2007). *Jugendsoziologie*. Berlin, Lit. Verlag.
Griffin, Christine (2001). « Imagining New Narratives of Youth: Youth Research, the "New

Europe" and Global Youth Culture », *Childhood*, n° 8, pp. 147-166.
Grignon, Claude et Passeron, Jean-Claude (1989). *Le savant et le populaire, Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Seuil.
Grözinger, Karl, Gladigow, Burkhard et Zinser, Hartmut (dir.) (1999). *Religion in der Schulischen Bildung und Erziehung, LER-Ethik-Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*. Berlin, Berlin Verlag.
Guilbert, Xavier «Quelques idées reçues sur la bande dessinée », *Le Monde Diplomatique*. Janvier 2010, p. 27.
Guillaume, Damien (2005). « En Alsace », in *La tentation antisémite. Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Michel Wieviorka (dir.), Paris, Robert Laffont.
Guillo, Dominique (2009). *Ni Dieu ni Darwin, Les Français et la théorie de l'évolution*. Paris, Ellipses.
Gurvitch, Georges (1966). *Les cadres sociaux de la connaissance*. Paris, PUF.
——— (1949). *Les tendances actuelles de la philosophie allemande*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
Gusfield, Jospeh (1981). *the culture of Public Problems : Drinking-Driving and the Symbolic Order*. Chicago, University of Chicago Press.
——— (1975). « The (F)Utility of Knowledge?: The Relation of Social Science to Public Policy toward Drugs », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 417, pp. 1-15.
Haas, René (2006). « Les facteurs irrationnels de l'orientation en milieu rural », in *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Yves Alpe et Pierre Champollion (dir.), Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté.
Haber, Stéphane (1998). *Habermas et la sociologie*. Paris, PUF.
Habermas, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard.
Hachour, Hakim et Abouad, Safia (2008). « Modélisation sémiotique des systèmes créatifs. Une approche compréhensive de la génération collective de connaissances », *ISDM*, n°33, pp. 61-68.
Hamel, Jacques (mise en ligne le 24 mars 2008). « Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie », *Socio-logos* [en ligne], vol. 3. Disponible sur: http://socio-logos.revues.org/1482 [consulté le 15/05/2010].
Hames, Constant (1989). « La Construction de l'islam en France : du côté de la presse », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 68, pp. 79-92.
Hammoudi, Abdellah (2007). « Phénoménologie et ethnographie. À propos de l'habitus kabyle chez Pierre Bourdieu », *L'Homme*, vol. 4 n° 184, pp. 47-83.
Hanisch, Helmut et Pollack, Detlef (1997). *Religion- ein neues Schulfach, eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinenen und Schülern in den neuen Bundesländern*. Stuttgart/Leipzig, Calwer Verlag.
Hennebelle, Guy (dir.) (1997). « L'Islam est-il soluble dans la République ? », *Panoramiques*, n° 29.
Héran, François (1987). « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 28, pp. 385-416.
Hervieu-Léger, Danièle (2005). « Bricolage vaut-il dissémination? Quelques réflexions sur l'opérationnalité sociologique d'une métaphore problématique », *Social Compass*, n° 52, pp. 295-308.
——— (2003a). *catholicisme, la fin d'un monde*. Paris, Bayard.
——— (2004). « La religion dans la constitution du lien social européen », *Transit* [en ligne], n° 26. Disponible sur: http://www.eurozine.com/articles/article_2006-08-17-hervieuleger-fr.html [consulté le 25/10/2010].

——— (2001). *La religion en miettes ou la question des sectes*. Paris, Calmann-Lévy.
——— (1993). *La religion pour mémoire*. Paris, Cerf.
——— (1999). *Le Pèlerin et le Converti. La religion en mouvement*. Paris, Flammarion.
——— (2003b). « Pour une sociologie des "modernités religieuses multiples" : une autre approche de la "religion invisible" des sociétés européennes », *Social Compass*, n°50, pp. 287-295.
——— (1997). « Transmission culturelle et construction des identités socio-religieuses », in *Forme et sens, colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, Ministère de la Culture et de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Ministère de l'Education Nationale (dir.), Paris, Ecole du Louvres, pp. 165-169.
Hervieu-Léger, Danièle et Willaime, Jean-Paul (2001). *Sociologies et religion : approches classiques*. Paris, PUF.
Hiebel, Jean-Luc (1997). « L'enseignement religieux à l'école publique en Alsace et en Moselle : La demande sociale », in *L'enseignement religieux à l'école publique*, Francis Messner et André Vierling (dir.), Strasbourg, Oberlin.
Highland, Michael et Gino, Yu (2008). « communicating inner experience with video game technology », *Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, vol. 3, n°1, pp. 267-289.
Hirrt, Nico (Octobre 2010). « En Europe, les compétences contre le savoir », *Le Monde Diplomatique*, pp. 22-23.
Hitzler, Ronald (2000). « über Juvenile Kulturen unter den Bedingungen der Spätmoderne », in *Jugendszenen in Nordrhein-Westfalen*, Jugend Ministerium für Frauen, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (dir.), Düsseldorf.
Howe, Kenneth R. (Novembre 1988). « Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard », *Educational Researcher*, vol. 8, n°17, pp. 10-16.
Hübner-Funke, Sibylle (2003). « Wie entkörperlicht ist die Jugend der Jugendsoziologie? Argumente für eine "somatische Wende" », [en ligne]. Disponible sur: http://www.gesis.org/Information/soFid/pdf/Archiv/Jugend_2003-2.pdf [consulté le 25/10/2009].
Hull, John M. (2002). « The contribution of religious education to religious freedom: a global perspective », in *Committed to Europe's Future: Contribitions from Education and religious Education: A Reader*, H Spinder, J Taylor et Westerman (dir.), Münster, Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) and the Comenius Institut, pp. 107-110.
Husser, Jean Marie (2003). *Religions et modernité*. Versailles, CRDP de Versailles.
Husserl, Edmund ([1931] 1973). *cartesianische meditationen und pariser vorträge*. La Hague, Martinus Nijhoff.
——— (1913). « Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie », *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologischne Forschung* [en ligne]. Disponible sur: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5973/pdf/Husserl_Ideen_zu_einer_reinen_Phaenomenologie_1.pdf [consulté le 12/04/2009].
——— ([1936] 2004). *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris, Gallimard.
Isambert, François-André (1976). « La sécularisation interne du christianisme », *Revue française de sociologie*, vol. 17, n°4, pp. 573-589.
——— (1982). *Le sens du sacré, fête et religion populaire*. Paris, Les Editions de Minuit.
Isambert-Jamati, Viviane (1990). *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, Editions universitaires.
Ito, Mizuko, Horst, Heather, Bittanti, Matteo, et alii (Novembre 2008). *Living and Learning with New Media*. The John D. and Catherine t. MacArthur Foundation.

http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf.
Iwamura, Jane Naomi (2000). « the oriental monk in american popular culture », in *Religion and Popular Culture in America*, Bruce Forbes et Jeffrey Mahan (dir.), Berkeley, University of California Press.
Jackson, Robert (2007). « The Interpretive Approach », in *Religious diversity and intercultural education a reference book for schools*, John Keast (dir.), Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 79-88.
Jackson, Robert, Midiema, Siebren, Weisse, Wolfram, et alii (2007). *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates*. Münster, Waxmann.
James, William ([1897] 2005). *La volonté de croire*. Paris, Seuil.
——— ([1899] 1946). *Précis de psychologie*. Paris, Librairie Marcel Rivière.
Jansen, Thomas (2000). « Europe and Religions: the Dialogue between the European Commission and Churches or Religious Communities », *Social Compass*, n°47, pp. 103-112.
Janus, Gérard (2001). *L'enseignement religieux dans trois pays européens*. Mémoire de master théologie catholique, Strasbourg II.
Javeau, Claude (1988). *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles, Les Editions de l'Université de Bruxelles.
Joas, Hans et Wiegandt, Klaus (dir.) (2007). *Säkularisierung und die Welt Religionen*. Frankfurt, Fischer.
Jodelet, Denise (2005). « Formes et figures de l'altérité », in *L'Autre : Regards psychosociaux*, Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata (dir.), Grenoble, Les Presses de l'Université de Grenoble, pp. 23-47.
Joseph, Isaac (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris, PUF.
Jouët, Josiane (2003). « Technologies de communication et genre. Des relations en construction », *Réseaux*, vol. 4, n° 120, pp. 53-86.
Jouët, Josiane et Pasquier, Dominique (1999). « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, vol. 17, n°92, pp. 25-102.
Juillard, Etienne et Kessler, Philippe (1952). « Catholiques et protestants dans les campagnes alsaciennes », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 7, n°1, pp. 49-54.
Juteau, Danielle (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Les Presses de L'Université de Montréal.
Kakpo, Nathalie (2005). « Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne », *Sociétés Contemporaines*, n° 59-60, pp. 139-159.
Kalinowski, Wotjek (2008). « L'imaginaire religieux dans la construction européenne », in *Religion(s) et identité(s) en Europe*, Antonela Capelle-Pogacean, Patrick Michel et Enzo Pace (dir.), Paris, Les Presses de Science Po.
Kaufmann, Jean-Claude (1995). *Corps de femmes, Regards d'homme, Sociologie des seins nus*. Paris, Nathan.
——— (2004). *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*. Paris, Armand-Colin.
——— (1999). *La femme seule et le prince charmant. Enquête sur la vie en solo*. Paris, Nathan.
——— (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
Keast, John (2007). *Religious Diversity and intercultural education a reference book for schools*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
Kelle, Udo (2005). « "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered », In *Forum Qualitative Sozialforschung*. Disponible sur: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1001, [consulté le 25/01/2008].
——— (dir.) (1995). *Theories as Heuristic Tools in Qualitative Research'*. Assen, Van Gorcum.

Kelle, Udo, Prein, Gerald et Bird, Katherine (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: theory, methods and practice*. London, Sage.
Keller, Reiner (2007). « L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance. Présentation d'un programme de recherche », *Langage et société*, vol. 120.
Kendall, July (1999). « Axial Coding and the Grounded Theory Controversy », *Western Journal of Nursing Research*, n°21, pp. 743-757.
Kepel, Gilles (1990). « Islam, Religion et politique », in *La religion au lycée, conférences au lycée Buffon 1989-1990*, Danièle Hervieu-Léger (dir.), Paris, Cerf, pp. 109-129.
Kerbrat-Orrechioni, Catherine (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Colin.
Kiefer, Michael (2005). *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen*. Münster, Lit. Verlag.
Kluver, Randolph et Chen, yanli (2008). « The church of fools Virtual ritual and material faith », *Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, vol. 3, n°1, pp. 116-143.
Knauth, Thorsten (2009). « From reconstruction to interpretation : steps for analyzing RE lessons multiperspectively », in *Diversity as ethos, Challenges of interreligious and Intercultural Education*, David Chidester, Janet Stonier et Judy Tobler (dir.), ICRSA University of Cape Town, pp. 170-194.
Knauth, Thorsten, Jozsa, Dan-Paul, Bertram-Troost, Gardien, et alii (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society, a Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Münster, Waxmann.
Knecht, Christine (1998). *Religionsunterricht und "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" (LER) Die aktuellen Debatte um einen Zeitgemässen wertorientierten Unterricht*. Mémoire de master en Sociologie, Alert-Ludwigs-Universität.
Knoblauch, Hubert (2006a). « Die Populäre Religion », *Theologisch-Praktische Quartalsschrift*, n°2, pp. 164-172.
——— (2001). « Ekstatische Kultur. Zur Kulturbedeutung der unsichtbaren Religion », in *Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft.*, Achim Brosziewski, Thomas Eberle et Christoph Maeder (dir.), Constance, UVK, pp. 153-167.
——— (2003). « Europe and Invisible Religion », *Social Compass*, vol. 50, pp. 267-274.
——— (2005a). « La sociologie de la connaissance, le discours et les topoi. », Papier présenté au colloque : "L'analyse du discours en France et en Allemagne: Tendances actuelles en sciences du langage et sciences sociales", Université Paris 12.
——— (2009). *Populäre Religion, Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt a.M., Campus.
——— (1999). « Populäre Religion, Markt, Medien und die Popularisierung der Religion », in *Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur*, Anne Honer, Ronald Kurt et Jo Reichertz (dir.), Konstanz, Universitätverlag, pp. 201-222.
——— (2003). *Qualitative Religionsforschung*. Paderborn, Schöningh.
——— (2004). « Religion, Identität und Transzendenz », in *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart und Weimar*, Friedrich Jaeger et Burkhard Liebsch (dir.), Stuttgart und Weimar, Metzler, pp. 349-364.
——— (1999). *Religionssoziologie*. Berlin, De Gruyter.
——— (2006b). « Soziologie der Spiritualität. », *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, vol. 2, pp. 123-133.
——— (2008). « Spirituality and Popular Religion in Europe », *Social Compass*, vol. 55, pp. 140-153.
——— (2005b). *Wissenssoziologie*. Konstanz, UVK.
Knoblauch, Hubert et Luckmann, Thomas (2000). « Gattungsanalyse », in *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, Uwe Flick, Ernst Kardoff et Ines Steinke (dir.), Hambourg, Rowohlt.

Knorr-Cetina, Karin et Bruegger, Urs (2003). « La technologie habitée. La forme de vie globale des marchés financiers », *Réseaux*, n°122, pp. 111-135.
Koch, Anne (2006). « "Religionshybride" Gegenwart, Religionswissenscaftliche Analyse anhand des Harry-Potter-Phänomens », *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 14, pp. 1-23.
Kokoreff, Michel (2007). « Du stigmate au ghetto. De la difficulté à nommer les quartiers », *Informations sociales*, vol. 5, n° 141, pp. 86-95.
Lachenmann, Gudrun (1994). « Systeme des Nichtwissens: Alltagsverstand und Expertenbewußtsein im Kulturvergleich », in *Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit herausgegeben*, Ronald Hitzler (dir.), Köln, pp. 285-305.
——— (1996). *Working Paper n° 243, "Systèmes d'ignorance" (SI) -besoin d'information non satisfaits des développeurs- problèmes méthodologiques des chercheurs- populations non-consultés*. Bielefeld, Université de Bielefeld.
Lacoste, Yves (2008). « Le postcolonial et ses acceptions contradictoires dans trois récents recueils d'articles », *Hérodote*, vol. 1, n°128, pp. 143-155.
Lahire, Bernard (2001). « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n°110, pp. 59-81.
——— (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
——— (1995). *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
Lalouette, Jacqueline (2002). *La république anticléricale : XIXe-XXe siècles*. Paris, Seuil.
Lalvée, Marc (2003). « Risque de "Malaise dans la civilisation" : "usages magiques" des technologies dans la communication et irruption de discours ésotériques religieux dans les médias en temps de crise mondiale. », Papier présenté au X° Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest.
Lambert, Yves (2001b). « Attitudes sécularistes et fondamentalistes en France et dans divers pays occidentaux », *Social Compass*, vol. 48, n°1, pp. 37-49.
——— (2004). « Des changements dans l'évolution religieuse de l'Europe et de la Russie », *Revue française de sociologie*, vol. 45, pp. 307-338.
——— (2001a). « Religion : croire sans appartenir », in *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Olivier Galland et Bernard Roudet (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 79-97.
——— (2000). « Religion: développement du hors-piste et de la randonnée », in *Les valeurs des français : évolutions de 1980 à 2000*, Pierre Bréchon (dir.), Paris, Armand Colin.
Lamine, Anne-Sophie (2008). « Croyances et transcendances : variations en modes mineurs », *Social Compass*, vol. 55, pp. 154-167.
——— (2004). *La cohabitation des dieux : pluralité religieuse et laïcité*. Paris, PUF.
——— (2010). « Les croyances religieuses des jeunes », in *Dictionnaire de la jeunesse et de l'adolescence*, David le Breton et Daniel Marcelli (dir.), Paris, PUF, pp. 714-718.
Lamine, Anne-Sophie, Lautman, Françoise et Mathieu, Séverine (dir.) (2008). *La religion de l'autre, la pluralité entre concurrence et reconnaissance*. Paris, L'Harmattan.
Lapeyronnie, Didier et Courtois, Laurent (2008). *Ghetto urbain: ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris, Laffont.
Latour, Bruno (1997). *Nous n'avons jamais été modernes, Essai d'anthropologie symétrique*. Paris, La Découverte.
Laurant, Jean-Pierre (1993). *L'ésotérisme*. Paris, Les éditions du Cerf.
Lave, Jean et Wenger, Etienne (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
Le Breton, David (2010). « Eclats de rire : fragments d'une anthropologie du rieur », *Revue des sciences sociales*, n°43, pp. 16-23.
——— (2007). « Entre Jackass et le happy slapping un effacement de la honte »,

Adolescence, n°3, pp. 609-622.
——— (2005). « La scène adolescente : les signes d'identité », *Adolescence*, vol. 3, n° 23, pp. 587-602.
——— (2004). *La sociologie du corps*. Paris, PUF.
——— (1991). *Passions du risque*. Paris, Éditions Métailié.
Le Goff, Jacques (1989). « Rire au Moyen Age », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [en ligne]. Disponible sur: http://ccrh.revues.org/index2918.html [consulté le 14/09/2010].
Lebaron, Frédéric (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales, Recueil et analyse de données*. Paris, Dunod.
Lecolle, michelle (2008). « identité/altérité et noms collectifs humains. Le cas de communauté », *Questions de communications*, n° 13, pp. 323-342.
Lee, Raymond et Fielding, Nigel (1996). « Qualitative Data Analysis: Representations of a Technology: A Comment on Coffey, Holbrook and Atkinson », *Sociological Research Online* [en ligne], vol. 1, n°4, [consulté le 01.02.2008].
Lee, Robert G. (1999). *Orientals: Asian Americans in Popular Culture*. Philadelphie, Temple University Press.
Legroux, Jacques ([1981] 2008). *De l'information à la connaissance*. Paris, L'Harmattan.
Lemaitre, Nicolas (2003). « L'Idée de modernité et patrimoine immatériel », in *L'enseignement du fait religieux, Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris le 5,6 et 7 Novembre 2002*, CRDP de Versailles (dir.), Versailles, CRDP de Versailles, pp. 307-324.
Lemaitre-Rouy, Liliane (2003). « Le fait religieux, question pour l'enseignant de français », in *Le fait religieux, question pour l'enseignant de français*, Daniel Gestin (dir.), Rennes, CRDP de Bretagne.
Lemel, Yannick (dir.) (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielles*. Paris, L'Harmattan.
Lemieux, Raymond (1988). « Les défis contemporains de l'enseignement religieux », in *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*, Marcel Aubert, Micheline Milot et Réginald Richard (dir.), Laval, Université de Laval.
Lepoutre, David (1997). *Coeur de banlieue, Codes, Rites et langages*. Paris, Odile Jacob.
Lequin, Yves (dir.) (1994). *Histoire de la laïcité*. Besançon, CRDP de Franche-Comté.
Lesegretain, Claire (2008). « Le paysage religieux des enfants et adolescents d'aujourd'hui », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 4, n°74, pp. 45-50.
Leveau, Rémy, Mohsen-Finan, Khadija et Wihtol de Wenden, Catherine (2001). *L'islam en France et en Allemagne, Identités et citoyennetés*. Paris, La documentation française.
Levi-Strauss, Claude (1958). *Anthropologie structurale*. Paris, Plon.
Linder, Marc et Scheid, John (janvier, mars 1993). « Quand croire c'est faire. Le problème de la croyance dans la Rome ancienne », *Archives de sciences sociales des religions*, n°81, pp. 47-61.
Lipovestky, Gilles et Serroy, Jean (2008). *La culture-monde réponse à une société désorientée*. Paris, Odile Jacob.
Livingstone, Sonia et Bouvill, Moira (2001). *Children and their Changing Media Environment, a European Comparative Study*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
Lobstein, Jean-Louis (2002). « le collège rural et son territoire », *Administration et éducation* n°93, pp. 109-117.
Lorcerie, Françoise (2002). « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle », *Carrefours de l'éducation*, vol.2, n° 14, pp. 22-39.
——— (2004). *Ecole et appartenances ethniques. Que dit la recherche ?* , Rapport pour le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation, Direction de la

recherche, Ministère de l'Education nationale). Disponible sur : www.iscra.org/fichier.php?id=86.
——— (dir.) (2003). *L'école et le défi ethnique, Education et intégration*. Paris, INRP.
Lorcerie, Françoise, Tietze, Nikola et Romhild-Benkaaba, Katrin (2007). « Politisation autour de l'islam et légitimation des ordres politiques nationaux en Europe, une comparaison France - Allemagne -Allemagne », in *L'espace public européen à l'épreuve du religieux*, François Forêt (dir.), Bruxelles, Editions de l'université de Bruxelles, pp. 179-206.
Louiset, Odette (2008). « Image de l'Inde », *l'information géographique*, n° 1, pp. 7-20.
Luca, Nathalie (2008). *Individus et pouvoirs face aux sectes*. Paris, Armand Colin.
Luckmann, Thomas ([1967] 1991). *Die Unsichtbare Religion*. Frankfurt, Suhrkamp.
——— (1990). « Schrinking Transcendence, Expanding Religion? », *Sociological analysis* vol. 51, n° 2, pp. 127-138.
Luhman, Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Mabilon-Bonfils, Béatrice et Calicchio, Virginie (2004). « Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 18, pp. 2-17.
Mace, Eric (2001). « Qu'est-ce qu'une sociologie de la television ? », *Réseaux*, n° 105, pp. 199-242.
Mannheim, Karl ([1929] 2006). *Idéologie et Utopie*. Paris, Editions des Sciences de l'Homme.
——— ([1928] 1990). *Le problème des générations*. Paris, Nathan.
Marchand, Philippe (1992). « L'instruction civique en France, quelques éléments d'histoire », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°7, pp. 11-42.
Marchisio, Roberto et Pisati, Maurizio (1999). « Belonging without Believing: Catholics in Contemporary Italy », *Journal of Modern Italian Studies*, vol. 4, n°2, pp. 236-255.
Martin, Jean-Baptiste (1994). *Le Défi magique : Tome 1, Esotérisme, occultisme, spiritisme*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
Massicard, Elise (2005). *L'autre Turquie - Le mouvement aléviste et ses territoires*. Paris, PUF.
Massignon, Bérangère (2007). *Des dieux et des fonctionnaires, Religions et laïcités face au défi de la construction européenne*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
——— (2009). « Les adolescents et la laïcité », in *Les jeunes, l'école et la religion*, Céline Béraud et Jean-Paul Willaime (dir.), Paris, Bayard, pp. 103-121.
Mathieu, Séverine (2009). « Les jeunes et la religion », in *Les jeunes, l'école et la religion*, Céline Béraud et Jean-Paul Willaime (dir.), Paris, Bayard, pp. 85-102.
Mayol, Pierre (2000). « Les univers culturels des jeunes », in *Modes de vie collégiens et lycéens*, Régine Boyer et Charles Coridian (dir.), Paris, INRP.
McAndrew, Marie, Milot, Micheline, Imbeault, jean-Sébastien, et alii (2008). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique, normes et pratiques*. Montréal, Fides.
Mead, Georges Herbert (1963 (1ère éd. 1934)). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF.
Meadwell, Hudson (2002). « La théorie du choix rationnel et ses critiques », *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n°1, pp. 117-124.
Messner, Francis (dir.) (1992). *Ecole publique et religion, les statuts de l'enseignement religieux en France*, Commissariat Général du Plan, Comité Droit, changement social et planification.
——— (1995). *La Culture religieuse à l'école*. Paris, Editions du Cerf.
Messner, Francis et Vierling, André (dir.) (1997). *L'enseignement religieux à l'école publique*. Strasbourg, Oberlin.
Messner, Francis et Woehrling, Jean-Marie (1996). *Les statuts de l'enseignement religieux*. Paris, Cerf.
Meuret, Daniel (1994). « L'efficacité de la politique ZEP au début du collège », *Revue*

française de pédagogie, n° 109, pp. 41-64.
Michel, patrick (1990). « Catholicisme et politique, essai d'analyse à partir du cas polonais », in *la religion au lycée, conférences au lycée Buffon 1989-1990*, Danièle Hervieu-Léger (dir.), Paris, Cerf, pp. 80-90.
Michel, Patrick (2006). « Espace ouvert, identités plurielles: les recompositions contemporaines du croire », *Social Compass*, vol. 53, pp. 227-241.
——— (1999). « Religion, nation et pluralisme, une réflexion fin-de-siècle », *Critique internationale*, n°3, pp. 79-97.
Michon, Bruno (2008). « Altérité et connaissance, une approche de la culture religieuse adolescente », in *La religion de l'autre*, Anne-Sophie Lamine, Françoise Lautman et Séverine Mathieu (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 135-149.
——— (2010). « Le rire dans l'entretien sociologique », *Revue des sciences sociales*, n°43, pp. 61-72.
——— (2006). *Les adolescents face à la culture et à la pluralité religieuse, 'La tour de Babel vénitienne et la pomme empoisonnée d'Eve'.* Mémoire de master 2 en sociologie, dirigé par Anne-Sophie Lamine, Université Marc Bloch.
Miera, Frauke et Sara-Pala, Valérie (2009). « The construction of Islam as a public issue in western European countries between France and Germany through the prism of the Muhammad cartoons controversy : A comparison », *Ethnicities*, vol. 9, n°3, pp. 384-408.
Miles, Matthew et Huberman, michael (1994). *Qualitative Data Analysis, an Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
Ministère de la Culture et Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (dir.) (1997). *Forme et sens, colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*. Paris, Ecole du Louvres.
Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (2002). « Islam et école à Marseille », *Europe et islam, islams d'Europe, université d'été les 28,29 et 30 août 2002* [en ligne]. Disponible sur: http://eduscol.education.fr/cid46385/islam-et-ecole-a-marseille.html [consulté le 25/06/2010].
Ministerium, für Kultur und Sport (2004). « Bildungsstandards für evangelische Religionslehre-Realschule », [en ligne]. Disponible sur: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/ [consulté le 25/09/2009].
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004). « Rahmenlehrplan : Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde ». Disponible sur: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/, [consulté le 25/08/2008].
Ministerium für kultus, Jugend und sport (2004). « Bildungsplan, Realschule », [en ligne]. Disponible sur: http://www.bildung-staerkt-menschen.de [consulté le 25/10/2009].
Mitchell, Lynn (1999). « Combining focus groups and interviews : telling how it is ; telling how it fells », in *Developping Focus Group Research, Politics, theory and practice*, Rosaline Barbour et Jenny Kitzinger (dir.), Londres, Sage, pp. 36-47.
Mitchell, William Thomas (2009). *Iconologie: image, texte, idéologie*. Paris, Les Prairies ordinaires.
——— (1995). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago, University of Chicago press.
Mombelet, Alexis (2005). « La musique métal :des « éclats de religion » et une liturgie : Pour une compréhension sociologique des concerts de métal comme rites contemporain », *Sociétés*, n°2, pp. 25-51.
Mondada, Lorenza (2001). « La "montagne" comme objet de savoir co-construit dans le débat scientifique », *Revue de géographie alpine*, t.89, n°2, pp. 79-92.
——— (2008). « Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée », *Revue*

d'anthropologie des connaissances, n°4, pp. 219-266.
Morel, Christian (2002). *Les décisions absurdes, sociologie des erreurs radicales et persistantes*. Paris, Gallimard.
Morse, Janyce (2003). « Principles of mixed Methods and Multimethod Research Design », in *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Abbas Tashakkori et Charles Teddlie (dir.), Thousand Oaks, Sage Publication, pp. 189-209.
Moscovici, Serge (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
Moussa, Jean, Peretti, Claudine et Secretan, Daniel (2007). *Rapport n°2007-90 : La série scientifique au cycle terminal du lycée : articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures*. http://media.education.gouv.fr/file/51/2/21512.pdf.
Moutel, Michel (1997). « Forme et sens dans l'histoire de l'art médiéval », in *Forme et sens, colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, Ministère de la Culture et de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Ministère de l'Education Nationale (dir.), Paris, Ecole du Louvres, pp. 93-98.
Mpondo-Dicka, Patrick (1997). « Rationnel et non-rationnel dans le discours cinématographique (l'énonciatif et l'énoncif dans le film) », in *Logiques des langages. Rationnel et irrationnel*, Robert Gauthier (dir.), Toulouse, Université de Toulous-Le-Mirail.
Münchmeier, Richard (2008). « Jugend im Spiegel der Jugendforschung », in *Die Gesellschaft und ihre Jugend, Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*, Gabriele Bingel, Anja Nordmann et Richard Münchmeier (dir.), Opladen, Verlag Barbara Budrich, pp. 13-26.
Münchmeier, Richard (2000). « Miteinander, Nebeneinander, Gegeneinander, Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen », in *Jugend 2000*, Deutsche Shell (dir.), Opladen, Leske+Budrich.
Musso, Pierre (2007). « Pour une critique du "capitalisme informationnel" », *Nouvelle Fondation*, vol. 2, n°6, pp. 110-122.
Namer, Gérard (1985). *Court traité de sociologie de la connaissance, la triple légitimation*. Paris, Libraire des méridiens.
Nasr, Marlène (2001). *Les arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris, Karthala.
Ndiaye, Aloyse Raymond (2008). « Religion, foi et tolérance », *Diogène*, vol. 4, n°224, pp. 21-34.
Neyrand, Gérard et Guillot, Caroline (1989). *Entre clips et looks, les pratiques de consommation des adolescents*. Paris, L'Harmattan.
Nora, Pierre (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard.
Nouhailat, René (1991). « Enseigner les religions, Sept orientation pour une didactique de l'histoire des religions dans l'enseignement secondaire », in *Acte du colloque 20-21 Novembre 1991, Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, Crdp de Besançon (dir.), Besançon, CRDP de Besançon, pp. 229-236.
——— (2000). *Le fait religieux dans l'enseignement*. Paris, Magnard.
Obadia, Lionel (1999). *Bouddhisme et Occident, la diffusion du bouddhisme tibétain en France*. Paris L'Harmattan.
Oberti, Marco (2005). « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés Contemporaines*, n° 59-60, pp. 13-42.
——— (2007). « Le piège du libre choix scolaire », *Mouvements*, vol. 4, n° 52, pp. 145-152.
Octobre, Sylvie (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris, La Documentation Française.
——— (2006). « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », *Enfances, Familles, Générations*, n° 4, pp. 146-174.
——— (Janvier 2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture Prospective*, n°1, pp. 1-8.

Oestreich, Heide (2004). *Der Kopftuch-Streit: Das Abendland und ein Quadratmeter Islam* Frankfurt a.M., Brandes & Apsel.
Ognier, Pierre (1991). « Des devoirs envers Dieu à l'histoire des religions : le devenir de la dimension religieuse à l'école primaire : 1883-1923 », in *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, CRDP de Besançon (dir.), Besançon, CRDP de Besançon.
Otto, Rudolf ([1917] 1995). *Le sacré*. Paris, Payot et Rivages.
Ouellet, Fernand (2002). « L'enseignement du fait religieux dans l'école publique », *Carrefours de l'éducation*, n°14, pp. 40-58.
Outhwaite, William (1998). « L'actualité du paradigme herméneutique », *Intellectica*, vol. 1-2, n°26-27, pp. 135-148.
Ozouf, Mona (1985). « Histoire et instruction civique », *Le débat*, n° 34, pp. 147-157.
——— (1984). *L'école de la France, Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris, Gallimard.
——— (1989). *L'homme régénéré*. Paris, Gallimard.
Pain, Sara (1989). *La fonction de l'ignorance*. Berne, Peter Lang.
Pape, Elise (2005). *Das Kopftuch von Frauen der zweiten Einwanderergeneration : ein Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland*. Aachen, Shaker.
Parsanoglou, Dimitris (2004). « Multiculturalisme(S) », *Socio-anthropologie* [en ligne], n° 15. Disponible sur: http://socio-anthropologie.revues.org/index416.html [consulté le 18/01/2011].
Pasquier, Dominique (2010). « Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe », *Ethnologie française*, vol. XL, n°1, pp. 93-100.
——— (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement.
Passeron, Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan.
Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris, EHESS.
Pégard, Olivier (1999). « Insolence des pratiques ludiques adolescentes et réponses institutionnelles : Un affrontement ritualisé », *Corps et Culture* [en ligne], n°4. Disponible sur: http://corpsetculture.revues.org/document575.html. [consulté le 25/07/2007].
Pélabay, Janie (2001). *Charles Taylor, penseur de la pluralité*. Laval, Presses Universitaire de Laval.
Perrenoud, Philippe (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Jean Houssaye (dir.), Paris, ESF, pp. 61-76.
Perriaux, Anne-Sophie (2004). « Se méfier de l'original ?. Les cas de Bollywood et Kanowood », *L'Homme et la société*, n° 154, pp. 109-130.
Peter, Frank (07-09 Mai 2009). « Making visible the Fruits of Faith : Islamic Activism in the French banlieue. », Papier présenté au colloque : "Living Islam in Europe: Muslim Traditions in European Contexts", Berlin.
Peterson, Richard (2004). « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, pp. 145-164.
Petre-Grenouilleau, Olivier et Dilas-Rochereux, Yolène (2005). « Problèmes du multiculturalisme à la française », *Le débat*, n°36, pp. 93-116.
Pierre, Evelyne, Chaguiboff, Jean et Chapelain, Brigitte (1982). *Les nouveaux téléspectateur de 9 à 18 ans entretiens et analyses*. Paris, La documentation française.
Pierron, Jean-Philippe (2002). « Mémoire des religions, identité et lien social », in *La laïcité a-t-elle perdu la raison, l'enseignement sur les religions à l'école*, Bernard Descouleurs (dir.), Paris, Parole et Silence.
Piette, Albert (2009). *Anthropologie existantiale*. Paris, Petra.
——— (1996). *Ethnographie de l'action: l'observation des détails*. Éditions Métailié.
——— (2003). *Le fait religieux, une théorie de la religion ordinaire*. Paris, Economica.

——— (1992). *Le mode mineur de la réalité: paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain-la-Neuve, Peeters Publishers.
——— (2010). *Propositions anthropologiques pour refonder la discipline*. Paris, Editions Petra.
Pilkington, Hilary (1994). *Russia's Youth and its Culture*. London and New-York, Routledge.
Pinçon, Michel et Pinçon-Charlot, Monique (2004). *Sociologie de Paris*. Paris, La Découverte.
Pink, Sarah (1996). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. Londres, Sage.
Poirey, Jean-Louis (2006). « Goût pour l'école, estimation de son propre niveau scolaire et statut des disciplines », in *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Yves Alpe, Pierre Champollion et Jean-Louis Poirey (dir.), Besançon, Presses Universitaires de Besançon, pp. 21-35.
Polanyi, Michael (1964). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, University Of Chicago Press.
Pole, Christopher (dir.) (2004). *Seeing Is Believing, Approaches to Visual Research*. Oxford, Elsevier.
Popper, Karl (1963). *Conjectures and Refutations*. London, Routledge and Keagan.
Presse, CSA/Bayard (Juin 2005). « La transmission de la religion », [en ligne]. Disponible sur: http://www.csa-fr.com/dataset/data2005/opi20050607d.pdf [consulté le 20/09/2010].
Puech, henri-Charles (1978). *En quête de la gnose (2 tomes)*. Paris, Gallimard.
Quéré, Louis et Brezger, Dietrich (1992). « L'étrangeté mutuelle des passants », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 57-58, pp. 88-99.
Radde-Anteweiler, Kerstin (2008). « "Virtual religion" An approach to a religious and ritual topography Of second life », *Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, vol. 3, n)1, pp. 174-211.
Raggl, Andrea et Schratz, Michael (2004). « Using Visuals to Release Pupils' Voices : emotional Pathways into Enhancing Thinking and Reflecting on Learning », in *Seeing Is Believing, Approaches to Visual Research*, Christopher Pole (dir.), Oxford, Elsevier, pp. 147-162.
Raphaël, Freddy et Herberich-Marx, Geneviève (1994). « Eléments pour une sociologie du rire et du blasphème », *Revue des sciences sociales de la France de l'Est*, n°21, pp. 4-10.
Rappin, Baptiste (2011). « Le talent du coach, Le new age et son influence dans le coaching comme nouveau mode de régulation de la déception sociale », *Revue internationale de Psychosociologie*, n°41, vol. XVII, pp. 157-170.
Raulet, Gérard (2003). « L'exotisme de l'intérieur Tentative d'état des lieux épistémologique », *L'Homme et la société*, vol. 3, n°149, pp. 75-103.
——— (dir.) (2002). *Max Scheler, l'anthropologie philosophique en Allemagne dans l'entre-deux guerres*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
Rauschenbach, Thomas, Düx, Wiebken et Sass, Erich (dir.) (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter, Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
Reichmuth, Philipp et Werning, Stefan (Automne 2006). « Pixel Pashas, Digital Djinns », *ISIM Review*, n° 18, pp. 46-47.
Reichmuth, Stefan, Bodenstein, Mark, Kiefer, Michael, et alii (dir.) (2006). *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland*. Berlin, Lit Verlag.
Renard, Jean-Bruno (1998). « Éléments pour une sociologie du paranormal : Marges contemporaines de la religion », *Religiologique* [en ligne], n°18. Disponible sur: http://auriol.free.fr/parapsychologie/sociologie.htm [consulté le 06/09/2008].
Retschitzki, Jean (2010). « Apprendre par les médias », in *Apprendre de la vie quotidienne*,

PUF (dir.), Paris, pp. 131-142.
Richardson, Rudy et Kramer, Eric Hans (2006). « Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory », *Qualitative Research*, vol. 6, n°4, pp. 497-513
Ricoeur, Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil.
——— (2005). *L'idéologie et l'utopie* Paris, Seuil.
——— (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
——— (1983). *Temps et récit (t.1)*. Paris, Seuil.
Ricoeur, Paul, Azouvi, Paul et Buhot de Launay, Marc (1995). *La critique et la conviction : entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris, Calmann-Levy.
Rinaudo, Christian (1999). *L'ethnicité dans la cité, Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*. Paris, L'Harmattan.
——— (2003). « Une expérience scolaire, récit », in *L'école et le défi ethnique, Education et intégration*, Françoise Lorcerie (dir.), Paris, INRP, pp. 115-125.
Rochefort, Florence (2002). « foulard, genre et laïcité en 1989 », *Vingtième Siècle*, vol. 3, n° 75, pp. 145-156.
Rodier, Christine (2010). « De la rareté d'une consommation à l'élaboration d'une norme : le halal ou comment l'exceptionnel devient banal », *Anthropozoologica*, vol. 45, n°1, pp. 59-66.
Röhl, Tobias et Herbrik, Regine (Septembre 2008). « Mapping the imaginary-Maps in Fantasy Role-Playing Games », *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 9, n° 3.
Rose, Arnold (1958). « Les préjugés et leurs racines profondes », *Le Courrier*, n°7, pp. 20-22.
Routledge, Dennis (1995). « Social Darwinism, Scientific Racism, and the Metaphysics of Race », *The Journal of Negro Education*, vol. 64, n°3, pp. 243-252.
Roy, Olivier (2005). *La laïcité face à l'islam*. Paris, Stock.
——— (2008). *La sainte ignorance, le temps de la religion sans culture*. Paris, Seuil.
Rudolf, Florence (2003). « Deux conceptions divergentes de l'expertise dans l'école de la modernité réflexive », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°114, pp. 35-54.
Ruf, Werner (Février 2000). « La conception de la nation en France et en Allemagne », *Regards Croisés France-Allemagne*, n°1223, pp. 12-19.
Saaidia, Oissila (2003). « Comment enseigner le fait religieux musulman ? », in *Religions et modernité*, Jean Marie Husser (dir.), Versailles, CRDP de Versailles, pp. 220-228.
Saez, Jean-Pierre (dir.) (1995). *Identités, cultures et territoires*. Paris, Desclée de Brouwer.
Safran, William (2003). « Pluralism and Multiculturalism in France: Post-Jacobin Transformations », *Political Science Quarterly*, vol. 118, n°3, pp. 437-465.
Saïd, Edward ([1978] 1980). *L'Orientalisme, L'Orient créé par l'Occident*. Paris, Seuil.
——— (1978). *Orientalism*. New York, Vintage.
Saint Blancat, Pascal (2008). « L'islam diasporique entre frontières externes et internes », in *Religion(s) et identité(s) en Europe*, Antonela Capelle-Pogacean, Patrick Michel et Enzo Pace (dir.), Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politique, pp. 41-57.
Saint-Martin, Isabelle (2006). « Christ, Pietà, Cène, à l'affiche : écart et transgression dans la publicité et le cinéma », *Ethnologie française*, vol. XXXVI, n°1, pp. 65-81.
Salembier, Pascal (1996). « Cognition(s) : située, distribuée, socialement partagée, etc. », *Bulletin du LCPE* [en ligne], n°1. Disponible sur: http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-323.htm [consulté le 27/10/2010].
Sammet, Cornelia (2007). « Religion oder Kultur ? Positionierungen zum Islam in Gruppendiskussionen », in *Konfliktfeld Islam in Europa*, Monika Wohlrab-Sahr et Levent Tezcan (dir.), Baden-Baden, Nomos, pp. 179-198.
Sanchez-Mazas, Margarita et Licata, Laurent (dir.) (2005). *L'autre : regards psychosociaux*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
Sander, Eric (Octobre 2001). « Le droit applicable à l'enseignement religieux dans les écoles

publiques d'Alsace et de Moselle », *Revue de Droit Local*, n° 33.
Sanford, Kathy et Madill, Leanna (2007). « Understanding the Power of New Literacies through Video Game Play and Design », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 30, n°2, pp. 432-455.
Schaeffer, Jean-Marie et Flahault, François (2002). « Présentation », *Communications*, n°72, pp. 5-16.
Schäfers, Bernhard (1982). *Soziologie des Jugendalters*. Leske, Opladen.
Schegloff, Emanuel (1996). « Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action », *The American Journal of Sociology*, vol. 102, n° 1, pp. 161-216.
Schelsky, Helmut (1957). *Die skeptische Generation, Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf, Diederichs.
Scheuch, Erwin (1975). « Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegeselleschaften », in *Jugend in der Gesellschaft.*, Hartmut von Hentig, H. Lübbe et Erwin Scheuch (dir.), München, DTV, pp. 54-78.
Schiffauer, Werner (2007). « Der unheimliche Muslim - Staatsbürgerschft und zivilgesellschaftliche Ängste », in *Konfliktfeld Islam in Europa*, Monika Wohlrab-Sahr et Levent Tezcan (dir.), Baden-Baden, Nomos, pp. 111-133.
Schnapper, Dominique, Bordes-Benayoun, Chantal et Raphaël, Freddy (2009). *La condition juive en France*. Paris, PUF.
Schröder, Achim (2006). « Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter », in *Informelles Lernen im Jugendalter, Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, Rauschenbach Thomas, Wiebken Düx et Erich Sass (dir.), Weinberg und München, Juventa Verlag, pp. 173-202.
Schultze, Herbert (1988). « Analyse der Richtlinien und der Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam », in *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, Abdoldjavad Falaturi (dir.), Braunschweig.
Schütz, Alfred (1962). *Collected papers I : The problem of social reality*. La Haye, Martinus Nijhoff.
——— (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt : eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Vienne, J. Springer.
——— (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris, Le Félin poche.
——— (1971). *Gesammelte Aufsätze Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, Nijhoff.
——— ([1971] 2008). *Le Chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris, Klincksieck.
——— ([1944] 2003). *L'étranger*. Paris, Editions Allia.
——— ([1945] 2008). « Sur les réalités multiples », in *Le Chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*(dir.), Paris, Klincksieck, pp. 103-132.
——— (1976). « The Well-Informed Citizen, an Essay on the Social Distribution of Knowledge », in *Collected Papers : Studies in social Theory (vol. 2)*, Alfred Schutz (dir.), The Hague, Martinus Nijhoff, pp. 120-134.
Schütz, Alfred et Luckmann, Thomas ([1975] 2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz, UVK.
Schwengler, Bernard (août 2003). « L'ouvrier caché : le paradoxe du vote rural d'extrême droite dans la France du nord-est », *Revue française de science politique*, vol. 53, n° 4, pp. p. 513-533.
——— (2005). « Le clivage électoral catholique-protestant revisité (France, Allemagne fédérale, Suisse) », *Revue française de science politique*, vol. 55, n°3, pp. 381-413.
Segal, Jérôme (2003). *Le zéro et le un, histoire de la notion scientifique d'information au 20ième siècle*. Paris, Syllepse.
Séguy, Jean ([1985] 1999). *Conflit et utopie, ou réformer l'Église. Parcours wébérien en douze essais*. Paris, Cerf.

Seiffge-Krenke, Inge et Shulman, Schmuel (1990). « Copying Style in Adolescence : A Cross-Culturel Study », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n° 21, pp. 351-377.
Sekretariat der Ständigen Konferenz, der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). « Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland - Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008 », [en ligne]. Disponible sur: http//www.kmk.org [consulté le 23/08/2009].
Şen, Faruk (2007). « Islam in Deutschland, Religion und Religiosität junger Muslim aus türkischer Zuwandererfamilien », in *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen*, Hans-Jürgen von Wensierski et Claudia Lübcke (dir.), Opladen, Verlag Barbara Budrich.
Sernesi, Marta et Squarcini, Federico (2004). « Da Empoli a Osaka. Rappresentazioni condivise e modelli di consumo del buddhismo contemporaneo », *Religioni e Società*, vol. 50, pp. 64-80.
Shank, Gary (1998). « The Extraordinary Powers of Abductive Reasoning », *Theory and Psychology*, n°8, pp. 841-860.
Shell, Deutsche (dir.) (2000). *Jugend 2000*. Opladen, Leske+Budrich.
Shell, Deutschland (dir.) (2006). *Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck*. Bonn, Fischer Taschenbuch Verlag.
Simmel, Georg (1979). « Digressions sur l'étranger », in *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Y. Grafmeyer et I. Joseph (dir.), Paris, Éditions du Champ urbain.
——— ([1906] 1998). *La religion*. Paris, Circé.
——— ([1903] 2007). *Les grandes villes et la vie de l'esprit*. Paris, Editions de l'Herne.
——— ([1892] 1984). *Les Problèmes de la philosophie de l'histoire : une étude d'épistémologie*. Paris, PUF.
——— ([1900] 1987). *Philosophie de l'argent*. Paris, PUF.
——— (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin, Duncker & Humblot Verlag, .
Smit, Brigitte (2005). « Computer Assisted Qualitative Data Software: Friend or Foe », *SACJ*, n°35, pp. 107-111.
Soëtard, Michel (2002). « Protagoras », in *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Jean Houssaye (dir.), Paris, ESF éditeur, pp. 25-38.
Sorokin, Pitrim (1959). *Tendances et déboires de la sociologie américaine*. Paris, Aubier.
Soysal, Levent (2001). « Diversity of Experience, Experience of Diversity: Turkish Migrant Youth Culture in Berlin », *Cultural Dynamics*, vol. 13, n° 5, pp. 5-28.
Sperber, dan (1997). « Individualisme méthodologique et cognitivisme », in *Cognitions et sciences sociales*, Raymond Boudon, Alban Bouvier et Françoise Chazel (dir.), Paris, PUF, pp. 123-135.
——— (1996). *La contagion des idées*. Paris, Odile Jacob.
Spivak, Gayatri Chakravorty ([1985] 2009). *Les subalternes peuvent-elles parler ?* Paris, Editions Amsterdam.
Stark, Rodney et Bainbridge, William (1987). *A Theory of Religion*. New-York, Peter Lang.
Stichweh, Rudolf (1997). « The Stranger -on the Sociology of the Indifference », *Thesis Eleven* [en ligne], n°51. Disponible sur: http://the.sagepub.com/cgi/content/abstract/51/1/1 [consulté le 05/02/2008].
Stiegler, Bernard et Tisseron, Serge (2009). *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris, Mordicus.
Storch, Kersten (2003). « Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland », in *Atheismus und religiöse Indifferenz*, Christel Gärtner, Detlef Pollack et Monika Wohlrab-Sahr (dir.), Opladen, Leske+Budrich, pp. 231-245.
Strauss, Anselm (1992). *Anselm Strauss, La trame de la négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, L'Harmattan.
Streiff-Fénart, Jocelyne (2006). « A propos des valeurs en situation d'immigration :questions

de recherche et bilan des travaux », *Revue française de sociologie*, n°4, vol. 47, pp. 851-875.
Sung-Min, Hong (1999). *Habitus, corps, domination, sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre bourdieu*. Paris, L'Harmattan.
Taguieff, Pierre-André (2002). *La nouvelle judéophobie*. Paris, Mille et une nuits.
Talin, Christophe (2000). « Les catholiques sont-il "cathodiques" ? Formes d'intégration religieuse et usage de la télévision », in *Médias et religions en miroir*, Pierre Bréchon et Jean-Paul Willaime (dir.), Paris, PUF, pp. 187-203.
Tammâm, Husam et Haenni, Patrick (2007). « Le management, nouvelle utopie islamiste. Une lecture managériale des textes », *Revue française de gestion*, vol. 2, n° 171, pp. 175-193.
Tapia, Claude (1997). *Les jeunes face à l'Europe*. Paris, PUF.
Tarot, Camille (2008). *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*. Paris, La Découverte.
——— (2003). « Les lyncheurs et le concombre ou de la définition de la religion, quand même », *Revue du MAUSS*, n°22, p. 270 à 297.
Tashakkori, Abbas et Teddlie, Charles (dir.) (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, Sage Publication.
Taylor, Charles ([1989] 1998). *Les sources du moi, la formation de l'identité moderne*. Paris, Seuil.
——— (1997). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris, Flammarion.
——— (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Harvard University Press.
Terral, Hervé (2007). « Laïcité religieuse, antireligieuse, a-religieuse: L'évolution de l'école française entre 1880 et 1918 », *Social Compass*, n° 54, pp. 255-265.
The Gallup Organization (Février 2008). *eurobarometer, Citizenship, Analytical Report*. Commission européenne.
Thévenot, Laurent et Desrosières, Alain (2002). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris, La Découverte.
Tietze, Nikola (2000). « La croix, le foulard et l'identité allemande », *Critique internationale*, n°7, pp. 79-100.
Tough, Allen (2002). « Working Paper 49, The Iceberg of Informal Adult Learning », [en ligne]. Disponible sur: http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/index.htm [consulté le 23/06/2009].
Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.
Traïni, Christophe (2004). « L'épicentre d'un "séisme électoral". Le vote Front national en région PACA », in *Vote en PACA. Les élections 2002 en Provence-Alpes-Côte d'Azur*, Christophe Traïni (dir.), Paris, Karthala, pp. 21-49.
Truzzi, Marcello (1971). « The Occult Revival as Popular Culture: Some Random Observations on the Old and the Nouveau Witch », *The Sociological Quarterly*, vol. 13, n°1, pp. 16-36.
Tworuschka, Monika (1986). « Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam », in *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, Abdoldjavad Falaturi (dir.), Braunschweig, Georg-Erckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
Tyrell, Hartmann, Krech, Volkhard et Knoblauch, Hubert (1998). *Religion als Kommunikation*. Würzburg, Ergon.
Uehlinger, Christoph et Frank, Katharina (2008). « L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions », in *Le fait religieux et son enseignement -des expériences aux modèles*, F. Moser (dir.), Genève, Labor et Fides.
UNESCO (1982). « Déclaration de Grünwald », [en ligne]. Disponible sur: www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF [consulté le 25/02/2011].

——— (2003). « Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel », [en ligne]. Disponible sur: http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00022&art=art2#art2 [consulté le 24/11/2008].
——— (2005). « Vers les sociétés du savoir », [en ligne]. Disponible sur: www.unesco.org/fr/worldreport [consulté le 26/02/2009].
Van Zanten, Agnès (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : étude de cas, France*. OSC/CNRS-FNSP.
Vester, Michael, Oertzen von, Peter, Geiling, Heiko, et alii (2001). *Soziale Milieu im gesellschaftlichen Strukturwandel, zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M., Suhrkamp.
Veyne, Paul (1983). *Les grecs ont-ils cru à leurs mythes , Essai sur l'imagination constituante*. Paris, Seuil.
Vigour, Cécile (2005). *La comparaison dans les sciences sociales, pratiques et méthodes*. Paris, La Découverte.
Vincent, Diane (2001). « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 30, n° 1, pp. 177-198.
Vincent, Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, PUL.
——— (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Education et francophonie* [en ligne], vol. 36, n°2. Disponible sur: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf [consulté le 23/09/2009].
Walzer, Nicolas (2005). « La recomposition religieuse black métal, Parcours et influx religieux des musiciens de black métal », *Sociétés*, vol. 2, pp. 53-91.
Watier, Patrick (2008). *Eloge de la confiance*. Paris, Belin.
——— (2002). *Une introduction à la sociologie compréhensive*. Belfort, Circé.
Weber, Anne Françoise (2005). *"On peut dialoguer sans vivre ensemble et vivre ensemble sans dialoguer", Relations interreligieuses et construction d'une unité nationale au liban*. Thèse de doctorant en Sociologie et Philosophie, dirigé par Danièle Hervieu-Léger, EHESS/Albrecht-Ludwigs-Universität.
Weber, max ([1921] 1995). *Economie et société (t.1)*. Paris, Plomb.
——— ([1917] 2006). « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », in *Essais sur la théorie de la science*, Université de Chicoutimi (dir.), "Les classiques des sciences sociales".
——— ([1904] 2006). « Essais sur la théorie de la science », Université de Chicoutimi: "Les classiques des sciences sociales". Disponible sur: http://classiques.uqac.ca/ [consulté le 05/02/2008].
Weber, Max ([1920] 1992). « Introduction à l'éthique économique des religions universelles », *Archives de sciences sociales des religions*, pp. 139-167.
Wieviorka, Michel (2005). *La tentation antisémite : haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*
Paris, Robert Laffont.
Willaime, jean-Paul (2007). « Different Models for Religion and Education in Europe », in *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates*, Robert Jackson, Siebren Midiema, Wolfram Weisse et Jean-Paul Willaime (dir.), Münster, Waxmann, pp. 57-66.
Willaime, Jean-Paul (1998). « Ecole et religions : une nouvelle donne ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 125, pp. 7-20.
——— (oct. nov. 1998). « Ecole et religions, une nouvelle donne ? », *Revue française de pédagogie*, n°125, pp. 7-21.
——— (2006). « La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et
sa discussion en sociologie des religions », *Revue française de sociologie*, 47, p. pages 755 à

783.
——— (2000). « L'enseignement religieux à l'école publique dans l'Est de la France: une tradition entre déliquescence et recomposition », *Social Compass*, n°47, pp. 383-393.
——— (2006). « Religion in Ultramodernity », in *Theorising religion: classical and contemporary debates*, James Beckford et John Wallis (dir.), Cornwall, Ashgate, pp. 77-90.
——— (1995). *Sociologie des religions*. Paris, PUF.
——— (2005a). *Sociologie du protestantisme*. Paris, PUF.
——— (dir.) (1990). *Univers scolaire et religions*. Paris, Cerf.
Willaime, Jean-Paul et Mathieu, Séverine (dir.) (2005). *Des maîtres et des dieux, écoles et religions en Europe*. Paris, Belin.
Willis, Paul (1990). *Common Culture*. Buckingham, Open University Press.
Winnicot, Donald (1971). *jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris, Gallimard.
Wohlrab-Sahr, Monika (2007). « Die Sinnstrukturen von Weltsichten und die Haltung gegenüber muslimischen Migranten », in *Konfliktfeld Islam in Europa*, Monika Wohlrab-Sahr et Levent Tezcan (dir.), Baden-Baden, Nomos.
Wohlrab-Sahr, Monika, Karstein, Uta et Schaumburg, Christine (2005). « "Ich würd'mir das offenlassen" Agnostische Spiritualität als Annährung an die "grosse Transzendenz" eines Lebens nach dem Tode », *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, n°13, pp. 153-173.
Wohlrab-Sahr, Monika et Tezcan, Levent (dir.) (2007). *Konfliktfeld Islam in Europa*. Baden-Baden, Nomos.
Wulf, Christophe et Schäfer, Gerd (1999). « Bild Phantasie Täuschung », in *Medien-Generation, Beiträge zum 16. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Ingrid Gogolin et Dieter Lenzen (dir.), Opladen, Leske+Budrich.
Wuthnow, Robert, Hunter, James Davion , Beregesen, Albert , et alii (1985). *Cultural Analysis*. Boston, Routledge Et Kegan Paul.
Wydmusch, Solange (2001). « Les maires du Bas-Rhin », in *Le religieux dans la commune: régulations locales du pluralisme religieux en France*, Franck Frégosi et Jean-Paul Willaime (dir.), Genève, Labor et Fides.
Young, Michael (1971). *Knowledge and Control. New Direction for the Sociology of Education*. Londres, Collier-Macmillan.
Zaccaï-Reyners, Nathalie (2005). « Fiction et typification. Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. », *Methodos* [en ligne], n°5. Disponible sur: http://methodos.revues.org/document378.html#ftn1 [consulté le 23/07/2009].
Zander, Helmut (1999). *Geschichte der Seelenwanderung in Europa*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Ziebertz, Hans-Georg et Kay, William (2005). *Youth In Europe I, An international empirical Study about life Perspectives*. Münster, Lit.
Zind, Pierre (1971). *L'enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*. Lyon, Centre d'Histoire du Catholicisme.
Zirotti, Jean-Pierre (2003). « Les élèves maghrébins, des acteurs sociaux critiques », in *L'école et le défi ethnique*, Françoise Lorcerie (dir.), Paris, INRP, pp. 209-218.
Znaniecki, Florian ([1940] 1968). *The social role of the man of Knowledge*. New-York, Harper and Row.

2. Sources documentaires contemporaines employées quant au thème de la « culture religieuse »

Les religions au lycée : le loup dans la bergerie ? (1991). *Panoramiques*, n°2.

Agadjanian, Alexander (2006). « The Search for Privacy and the Return of a Grand Narrative: Religion in a Post-Communist Society », *Social Compass*, n°53, pp. 169-184.

Allieu, Nicole (1996). *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris, ESF.

Babès, Leïla (1995). « Recompositions identitaires dans l'islam en France. La culture réinventée », *Archives de sciences sociales des religions*, n°92, pp. 35-47.

Barbier-Bouvet, Jean François (2007). « Les catholiques français », *Le monde des religions*, n°21.

Barlet, Philippe (dir.) (2005). *L'historien et la religion, Réflexions et ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire du fait religieux*. Orléans, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours.

Becci, Irene (2001). « Entre pluralisation et régulation du champ religieux : premiers pas vers une approche en termes de médiations pour la Suisse », *Social Compass*, n°48, pp. 21-36.

Bernauer, James (2005). « Confessions of the soul: Foucault and theological culture », *Philosophy Social Criticism*, n°31, pp. 557-572.

Boespflug, François, Dunand, Françoise et Willaime, Jean-Paul (1996). *Pour une mémoire des religions*. Paris, La Découverte.

Boespflug, François et Revillon, Luc (26-28 Février 1995). « L'image dans la culture religieuse », [en ligne]. Disponible sur: http://www.formiris2.org/medias/er_416_1.pdf [consulté le 25/11/2009].

Borne, Dominique et Willaime, Jean-Paul (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux ?* . Paris, Armand Colin.

Bouvier, Alban (A paraître). « Une démarche abductive, parcimonieuse et graduelle dans l'Explication cognitive de la culture », in *Faut-il en finir avec la notion de culture ?*, Denis Laborde (dir.).

Bradley, Mark (2007). *La transmission de l'identité religieuse dans un contexte d'immigration le cas de réfugiés tamouls hindous d'origine sri-lankaise à montréal*. Mémoire de Master en Science des Religions, Université du Québec.

Bréchon, Pierre (2004). « Influence of Religious Integration on Attitudes : a Comparative Analysis of European Countries », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n°5, pp. 26-48.

Brunet, Serge (2004). « Le prêtre et sa famille: historiographie du recrutement, le cas des Pyrénées centrales aux 17e et 18e siècles », *Annales de démographie historique*, n°1, pp. 163-195.

Campiche, Roland (2003). « La régulation de la religion par l'état et la production du lien social », *Archives des Sciences Sociales des Religions*, n°121, pp. 5-18.

Cordonnier, Jacky (2000). *Religions et croyances actuelles, Culture religieuse (t. 4)*. Lyon, Chronique sociale.

Cosgel, Metin (Juin 1993). « Religious Culture and Economic Performance: Agricultural Productivity of the Amish, 1850-1880 », *The Journal of Economic History* vol. 53, n°2, pp. 319-329.

Côté, Pauline (1999). « Culture séculière, culture religieuse, ethos civique et administration publique du symbole », *Social Compass*, n° 46, pp. 57-74.

CRDP, de Besançon (1992). *Acte du colloque 20-21 Novembre 1991, Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*. Besançon, CRDP de Besançon.

Czarnowski, Stefan (1988). « La culture religieuse des paysans polonais », *Archives de*

sciences sociales des religions, 65, pp. 7-23.
de Longeaux, Guy (2005). *Christianisme et laïcité. Défi pour l'école catholique*. Paris, L'Harmattan.
Debray, Régis (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris, Odile Jacob.
——— (2003). « Le "fait religieux" : définitions et problèmes », in *L'enseignement du fait religieux, Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris le 5,6 et 7 Novembre 2002*, CRDP de Versailles (dir.), Versailles, pp. 15-19.
Deniel, Raymond (1969). « Croyances religieuses en milieu urbain : Ouagadougou », *Social Compass*, n°16, pp. 101-108.
Dienst, Karl (2007). « Musik als Religionskultur : Johann Christian Heinrich Rincks (1770-1846). Bedeutung für die hessische Religionskultur und Schulgeschichte », *Journal of Religious Culture*, n°92, pp. 1-9.
Druetta, Ruggero (2008). « Les noms de marque et de produit comme marqueurs identitaires », *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, n°150, pp. 157-175.
Dunand, Françoise (1998). « Manuel scolaire et religion, une enquête », *Revue française de pédagogie*, n° 125, pp. 21-28.
Elboudrari, Hassan (1993). *Modes de transmission de la culture religieuse en Islam*. Le Caire, Institut Français d'Archéologie Orientale.
Ellison, Christophe, Burr, Jeffrey et MC Call, Patricia (2003). « The Enduring Puzzle of Southern Homicide: Is Regional Religious Culture the Missing Piece », *Homicide Studies*, n°7, pp. 326-252.
Estivalézes, Mireille (2005). « L'enseignement du fait religieux. Un nécessaire débat », in *L'historien et la religion, Réflexions et ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire du fait religieux*, Philippe Barlet (dir.), Orléans, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours.
Etienne, Fouilloux; (2009). « Henri Bouillard et Saint Thomas d'Aquin (1941-1951) », *Recherches de science religieuse*, t. 97, pp. 173-183.
Forêt, François (2003). « « Des groupes d'intérêt pas comme les autres ? Eglises, intégration européenne et démocratie ». », Papier présenté au colloque « Les groupes d'intérêt au XXIème siècle. Renouveau, croissance et démocratie », Paris, 24-25 septembre 2003.
Franke, Edith (2002). « Dieu au féminin dans l'Allemagne d'aujourd'hui », *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, n° 15, pp. 85-101.
Gestin, Daniel et Monsellier, Marie-Ange (dir.) (2003). *Le fait religieux, question pour l'enseignant de français*. Rennes, CRDP de Bretagne.
Glock, Charles (1973). *Religion in Sociological perspective, essays in the Empirical Study of Religion*. Belmont, Wadsworth Publishing Company.
Hardy, René (1999). *Contrôle social et mutation de la culture religieuse au Québec 1830-1930*. Québec, Boréal.
Hervieu-Léger, Danièle (2005). « Bricolage vaut-il dissémination? Quelques réflexions sur l'opérationnalité sociologique d'une métaphore problématique », *Social Compass*, n° 52, pp. 295-308.
Hiebel, Jean-Luc (1997). « L'enseignement religieux à l'école publique en Alsace et en Moselle : La demande sociale », in *L'enseignement religieux à l'école publique*, Francis Messner et André Vierling (dir.), Strasbourg, Oberlin.
Janus, Gérard (2001). *L'enseignement religieux dans trois pays européens*. Mémoire de master théologie catholique, Strasbourg II.
Kokosalakis, Nikos (1987). « The Political Significance of Popular Religion in Greece », *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 32, n°64, pp. 37-52.
Lemaitre, Nicolas (2003). « L'Idée de modernité et patrimoine immatériel », in *L'enseignement du fait religieux, Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris le 5,6 et 7 Novembre 2002*, CRDP de Versailles (dir.), Versailles,

CRDP de Versailles, pp. 307-324.
Lemaitre-Rouy, Liliane (2003). « Le fait religieux, question pour l'enseignant de français », in *Le fait religieux, question pour l'enseignant de français*, Daniel Gestin (dir.), Rennes, CRDP de Bretagne.
Lemieux, Raymond (1988). « Les défis contemporains de l'enseignement religieux », in *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*, Marcel Aubert, Micheline Milot et Réginald Richard (dir.), Laval, Université de Laval.
Malinovich, Nadia (2007). « Le judaïsme libéral en Europe et aux États-Unis. Une mise au point historiographique », *Archives juives*, vol. 2, n°40, pp. 9-22.
Mary, André (2002). « Le pentecôtisme brésilien en Terre africaine. L'universel abstrait du Royaume de Dieu », *Cahiers d'études africaines*, n° 167, vol. 3, pp. 463-478.
Messner, Francis (1995). *La Culture religieuse à l'école*. Paris, Editions du Cerf.
Miran, Marie et Vissoh, Akan E. H. (2009). « (Auto)biographie d'une conversion à l'islam. Regards croisés sur une histoire de changement religieux dans le Bénin contemporain », *Cahiers d'études africaines*, n°195, pp. 655-704.
Nouhailat, René (1991). « Enseigner les religions, Sept orientation pour une didactique de l'histoire des religions dans l'enseignement secondaire », in *Acte du colloque 20-21 Novembre 1991, Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, Crdp de Besançon (dir.), Besançon, CRDP de Besançon, pp. 229-236.
——— (2000). *Le fait religieux dans l'enseignement*. Paris, Magnard.
Ouedraogo, Jean-Martin (1999). « Esquisse d'une sociologie de la Bible chez Max Weber », *Social Compass*, 46, pp. 409-439.
Ouellet, Fernand (2002). « L'enseignement du fait religieux dans l'école publique », *Carrefours de l'éducation*, n°14, pp. 40-58.
Pančenko, Alexandr A. (2005). « Ivan et Iakov – Deux saints étranges de la région des marais (Novgorod) », *Archives de sciences sociales des religions*, n°130, pp. 55-79.
Podselver, Laurence (2002). « La techouva. Nouvelle orthodoxie juive et conversion interne », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 57, pp. 275-296.
Raeff, Marc (1988). « Georgij Florovskij historien de la culture religieuse russe », *Cahiers du Monde russe et soviétique*, vol. 29, n°3/4, pp. 561-565.
Randrian, Aimé (2002). « Le fait religieux : de la société à l'école », in *La laïcité a-t-elle perdu la raison, l'enseignement sur les religions à l'école*, Bernard Descouleurs (dir.), Paris, Parole et Silence.
Remy, J. et Hambye, F. (1969). « L'appartenance religieuse comme expressions de structures culturelles latentes : problème de méthode », *Social Compass*, n°16, pp. 327-342.
Richez, Jean-Claude (1997). « La culture religieuse à l'école », in *L'enseignement religieux à l'école publique*, Francis Messner et André Vierling (dir.), Strasbourg, Oberlin.
Rioux, Bernard (2008). « Le cours 'Éthique et culture religieuse', Ou le degré zéro de la laïcité ! » [en ligne]. [Réf. du 12/12/2008]. Disponible sur: lagauche.com.
Roy, Olivier (2008). *La sainte ignorance, le temps de la religion sans culture*. Paris, Seuil.
Taylor, Charles ([1989] 1998). *Les sources du moi, la formation de l'identité moderne*. Paris, Seuil.
Turner, Bryan (2007). « Religious Authority and the New Media », *Theory Culture Society*, n°24, pp. 117-134.
Vallet, Odon (1989). *Culture Religieuse*. Paris, Masson.
Vignaux, Emanuelle (2004). « Les ressorts confessionnels de l'euroscepticisme. Facteurs religieux et comportement politique dans les pays nordiques », *Nordiques*, vol. 5, pp. 83-109.
Weber, Edmund (2005). « Die multireligiöse Gesellschaft als religiöse Herausforderung in Geschichte und Gegenwart des westlichen Christentums », *Journal for religious culture*, n°74.
——— (2000). « Die Wiederkehr des Heiligen Rudolf Ottos hagiozentrische Grundlegung

einer autonomen Religionswissenschaft und Religionskultur », *Journal for religious culture*, n°40.
Willaime, Jean-Paul (1998). « Ecole et religions : une nouvelle donne ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 125, pp. 7-20.
——— (2003a). « la religion : un lien social articulé au don », *Revue du Mauss*, n°22, pp. 247-268.
——— (2000). « L'enseignement religieux à l'école publique dans l'Est de la France: une tradition entre déliquescence et recomposition », *Social Compass*, n°47, pp. 383-393.
Winand, Paul (1972). « Le symbole du feu dans la vie des adolescents et dans leur univers religieux », *Social Compass*, n°19, pp. 445-458.
Wood, Richard L. (1999). « Religious Culture and Political Action », *Sociological Theory*, vol. 17, n°3, pp. 307-332.

3. Sources documentaires historiques employées quant au thème de l'« ignorance religieuse » et de la « culture religieuse »

Auteur inconnu (1858). « », *Nouvelles annales des voyages, de la géographie et de l'histoire*, t.159.
Auteur inconnu, (1844). « Etat présent sur la question de la liberté de l'enseignement. A propos de la présentation du projet de loi à la chambre des députés », *L'ami de la religion et du Roi*, t.121.
Bonjean, Révérend Père (1866). « Lettres du R.P. Bonjean, Oblat de Marie-Imaculée, à MM les Présidents et à MM. Les membres des Conseils centraux de l'Œuvre de la Propagation de la Foi, Jaffna, le 9 Septembre 1865 », *Annales de l'Association de la propagation de la foi*, t.36, pp. 443-459.
Bonnot, H. (1890). « Catéchisme », *Journal d'éducation chrétienne paraissant tous les mois*, pp. 1-2.
Braun, thomas (1834). *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*. Bruxelles, Librairie de Deprez-Parent.
Circourt (de), Adolphe (1877). « Recension de "Séjour chez le grand chérif de La Mecque" », *Mémoires de l'Institut de France*, t.25, pp. 300-360.
Colani, Timothée (1851). *Revue de théologie et de philosophie chrétienne*. Genève, J. Cherbuliez.
Dantier, Alphonse (1856). « La philosophie hégélienne et l'école populaire allemande », *Revue contemporaine*, pp. 718-748.
de Cusa, Nicolas (1979). *De la docte ignorance*. Paris, Editions de La Maisnie.
de Lamennais, Félicité-Robert (1980). *Oeuvres complètes*. Slatkine Reprints, Genève.
Delisle de Sales, Jean-Baptiste-Claude (1793). *Histoire philosophique du monde primitif*. Paris.
Felix, R-P (1856). « Conférence de Notre-Dame », *L'ami de la religion, journal et revue ecclésiastique politique et littéraire*, t. 171, pp. 717-722.
Fiard, Jean-Baptiste (1815). *Le mystère des magnétiseurs et des somnambules dévoilé aux âmes droites et vertueuses par un homme du monde*. Paris, Legrand.
Gasnier, Michel (1946). *Ignorance et médiocrité religieuse*. Paris, Lethielleux et Saint Paul.
Gressien, R.P. (1897). *Discours prononcé dans l'église de Saint-Pothin, par le R. P. Gressien à l'occasion de la fête annuelle*. Lyon, Imprimerie de M. Paquet.
Guillois, Constant-Louis-Marie (1896). *Instruction pastorale sur l'ignorance en matière de religion et mandement pour le saint temps de carême de l'an de grâce 1896*. Le Puy, Imprimerie A. Prades-Freydier.
Guiraud, Jean (1925). « Lettre-circulaire du Président de l'Union », *École et famille, bulletin mensuel de l'Union des Associations catholiques des chefs de famille*, Année n°7, n°1-

12, pp. 185-192.
Hoëné-Wroński, Józef Maria (1831). *Messianisme, union finale de la philosophie et de la religion constituant la philosophie absolue. Métapolitique messianique, désordre révolutionnaire du monde civilisé*. Paris, Imprimerie de G. Doyen.
Jacquiot, Abbé (1906). *L'ignorance religieuse, discours prononcé dans l'Eglise Saint Jacques*. Amiens, Imprimerie Yvert et Tellier.
Linguet, Simon-Nicolas-Henri (1777). *Collection complète des oeuvres de M. Linguet. Appel à la postérité, ou Recueil des mémoires et plaidoyers de M. Linguet pour lui-même, contre la communauté des avocats du Parlement de Paris*. Londres.
Molinari, Gustave de (1892). *Religion*. Paris, Guillaumin.
Paignon, Eugène (1847). *De la Sainteté des gouvernements et de la moralité des révolutions*. Paris, Amyot.
——— (1847). *De la Sainteté des gouvernements et de la moralité des révolutions*. Paris, Amyot.
Plantier, Claude Henri Augustin évêque de Nîmes (1862). *Instruction pastorale sur l'ignorance en matière de religion et mandement pour le carême de 1862*. Nîmes, Imprimerie Soustelle.
Pontarlié, Eugène (1896). « La crise du protestantisme français », *Etudes religieuses, historiques et littéraires*, t. 69, pp. 39-52.
Santo, Joseph de (?). *Effarante ignorance religieuse d'incroyants et de croyants*. Aurillac, Poirier Bottreau.
——— (1934). *Niaise et impie laïcisation des manuels scolaires*. Paris, Chez l'auteur.
Saussure, Albertine-Adrienne Necker de (1844). *L'éducation progressive: Étude de la première enfance*. Paris, A Sautelet.
Sipp, C. (1899). « Savant et croyant », *Revue catholique de l'Alsace*, Année 18, pp. 580-599.
Stoeber, Adrien (1872). *Simples Questions d'un ami du peuple alsacien*. Bâle et Mulhouse, Librairie de C. Detloff.
Symphor Vaudoré, G. (1839). « Recension "Du progrès social au profit des classes populaires non indigentes" », *La France littéraire*, t.36, pp. 389-410.
Terrade, R.P. (1901). « Mme de Sévigné au sermon, Culture religieuse d'une femme du grand siècle, conférence fait au cercle du Luxembourg, Février 1894 », in *Education et patriotisme*, R.P. Terrade (dir.), Paris, Librairie Poussielgue, pp. 167-205.
Tibergheim, G. (1857). « La religion », *La libre recherche*, vol. 6, pp. 313-341.
Toulemont, P. (1872). « Un historien de l'art chrétien et ses souvenirs autobiographiques », *Etudes religieuses, historiques et littéraires*, Année 16, pp. 438-451.
Une religieuse des Sacrés Coeurs de Jésus et de, Marie (1914). *Notre oeuvre d'éducatrices*. Paris, G. Beauchesne.
Vattier, Victor (1880). *Précis de philosophie : pouvant servir de résumé au cours le plus complet, contenant en outre le plan de la plupart des dissertations données dans les facultés de 1860 à 1884, conforme aux programmes de 1880*. Paris, Croville-Morant
Villemain, françois-Abel (1844). « Discours sur la réforme de l'Enseignement secondaire », *L'ami de la religion, journal et revue ecclésiastique politique et littéraire*, t.21, pp. 547-561.
Vinet, Alexandre (1855). *L'éducation, la famille et la société*. Paris, Les Editeurs.
Zeichmüller, E. (1906). « Religiöses Wissen, Vorurteile und ihre Ursachen », *Christentum und Zeitgeist*, vol. X, pp. 3-52.

4. Sondages

CSA (Décembre 2004). « Les Français et la religion. Sondage réalisé à partir d'un cumul d'enquêtes réalisés par téléphone entre septembre 2003 et décembre 2004. Chaque échantillon était représentatif de la population âgée de 18 ans et plus et constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage), après stratification par région et catégorie d'agglomération. Au total, 18 068 personnes ont été interrogées », [en ligne]. Disponible sur: www.csa.fr [consulté le 08/10/2010].

CSA et Bayard Presse (Juin 2005). « La transmission de la religion. Sondage réalisé par téléphone les 6 et 7 juin 2005. Sondage réalisé auprès de 600 parents et grands-parents d'enfants de 3 à 25 ans, issus d'un échantillon national représentatif de 1000 personnes âgées de 18 ans et plus, constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage), après stratification par région et catégorie d'agglomération », [en ligne]. Disponible sur: www.csa.fr [consulté le 17/03/2008].

CSA, La vie et Le Monde (2003). « Les Français et leurs croyances. Sondage réalisé par téléphone le 21 mars 2003, échantillon représentatif de 1000 personnes âgées de 18 ans et plus, méthode des quotas sexe, âge, profession du chef de ménage). Stratification par région et catégorie d'agglomération », [en ligne]. Disponible sur: www.csa.fr [consulté le 15/04/2008].

CSA et Le Monde des Religions (2006). « Portrait des Catholiques, Interrogation de 1021 personnes se déclarant catholiques issues d'un échantillon national représentatif de 2012 personnes âgées de 18 ans et plus, constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage), après stratification par région et catégorie d'agglomération », [en ligne]. Disponible sur: http://www.csa.eu/dataset/data2006/opi20061025d-portrait-des-catholiques.htm [consulté le 23/08/2009].

IFOP (Novembre 2009). « Éléments d'analyse sur la sociologie, la géographie et le positionnement politique des protestants en France. Analyse réalisée à partir d'un cumul d'enquêtes réalisées entre 2005 et 2009. Au total 131134 personnes ont été interrogés dont 2845 protestants », [en ligne]. Disponible sur: http://www.ifop.com/media/pressdocument/83-1-document_file.pdf [consulté le 23/09/2010].

——— (Août 2009). « Enquête sur l'implantation et l'évolution de l'Islam de France, Analyse : 1989-2009. Sondage réalisé à partir d'un cumul d'enquête réalisé à partir des enquêtes actuelles et récurrentes de l'Ifop dans lesquelles la question de la « proximité religieuse » est posée. Ces données ont été cumulées sur la période 2005-2009. Le cumul a été pratiqué sur 135 vagues d'enquêtes effectuées à chaque fois auprès d'échantillons nationaux représentatifs de 950 personnes, la représentativité des échantillons étant assurée par la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chez de ménage, après stratification par région et catégorie d'agglomération). Au total, l'échantillon cumulé est constitué de 131 141 personnes », [en ligne]. Disponible sur: http://www.ifop.com/media/pressdocument/48-1-document_file.pdf [consulté le 07/10/2010].

——— (2010). « Le catholicisme en France en 2010. Analyse réalisée à partir d'un cumul d'enquêtes réalisées entre 2005 et 2010. La représentativité est assuré par la méthode des quotas. L'échantillon cumulée est constitué de 131114 interviews », [en ligne]. Disponible sur: www.IFOP.fr [consulté le 23/04/2011].

IFOP et L'invisible (novembre 2009). « Les Français et la religion. Sondage réalisé à partir d'un échantillon de 956 personnes, représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus. La représentativité de l'échantillon a été assurée par la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de famille) après stratification par région et catégorie

d'agglomération. Les interviews ont eu lieu par téléphone au domicile des personnes interrogées du 5 au 6 novembre 2009. », [en ligne]. Disponible sur: www.ifop.fr [consulté le 23/06/2011].

INSEE (Décembre 2008). « Alsace, les chiffres clés, Evolution et structure de la population », [en ligne]. Disponible sur: http://www.statistiques-locales.insee.fr [consulté le 14/12/2010].

IPSOS et Alliance Biblique Française (Janvier 2010). « Les Français et la Bible. Sondage réalisé les 29 et 30 janvier 2010. Echantillon : 1017 personnes, constituant un échantillon national représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus. Méthode : Echantillon interrogé par téléphone. Méthode des quotas : sexe, âge, profession du chef de famille, catégorie d'agglomération et région », [en ligne]. Disponible sur: www.ipsos.fr [consulté le 23/03/2011].

ISERCO Consultants et Institut du Droit Local (Novembre 2005). « Le droit des cultes en Alsace-Moselle ».

Table des matières

Sommaire ***4***

Introduction ***6***

Première partie : Questions de définition(s) et de méthode(s) ***11***

Premier chapitre : La culture religieuse, regard historique et définition **12**

1. Histoire de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse chez les jeunes générations 13
   1.1 Étude bibliographique du thème de la culture religieuse 13
   1.2 L'apparition du thème de la perte de culture religieuse dans l'arène publique française française . 20
   1.3 De la culture religieuse à l'ignorance religieuse, étude historique de l'évolution du thème de la culture religieuse 29
      1.3.1. La culture religieuse version confessionnelle 29
      1.3.2. De la culture religieuse à l'ignorance religieuse 32
   1.4. Le thème de la perte de culture religieuse en Allemagne 36
2. La culture religieuse, définition et théorie 37
   2.1. Approches de la connaissance 39
   2.2. Présentation de la théorie schützienne de la connaissance 45
      2.2.1. L'individu, la société et la connaissance 50
      2.2.2. Les différents types de connaissance 55
         2.2.2.1. Les connaissances fondamentales 56
         2.2.2.2 Les connaissances routinières 57
         2.2.2.3. Les connaissances spécifiques 58
      2.2.3. Pertinence et typicité 62

Deuxième chapitre : Choix de la population d'étude **67**

1. Les adolescents, Lebenswelt et identités religieuses 67
   1.1 Jeunesse, puberté, adolescence, mise au point épistémologique 68
   1.2. Des collèges d'élites au ZEP, pluralité de l'expérience collégienne 70
      1.2.1. Le collège de quartier populaire, ethnicité et pluralité 73
      1.2.2. Les collèges favorisés 77
      1.2.3. Les collèges ruraux 78
      1.2.4. Les collèges de classe moyenne et les collèges à recrutement mixte 79
   1.3. Les collégiens, des navigateurs culturels habiles ? 80
   1.4. Jeunes et religions 85
      1.4.1. Jeunes et religion, les enquêtes quantitatives 86
      1.4.2. La croyance quotidienne des adolescents 88
      1.4.3. Ecole, religions et transmission 91
      1.4.4. Jeunes et religions minoritaires 93
      1.4.5. Recherches "novatrices" sur le thème des jeunes et de la religion, l'exemple de l'ésotérisme 98
2. Comparaison franco-allemande 101
   2.1. La région parisienne 103
      2.1.1 Considération historique et sociographique 103
      2.1.2 Le Droit français en matière de religion à l'école 106
      2.1.3 Les programmes scolaires 108
         2.1.3.1 Curriculum formel et curriculum réel 108
         2.1.3.2. L'élaboration des programmes 109
         2.1.3.3 La réforme de 1996 111
         2.1.3.4 La réforme de 2008 112
   2.2 L'Alsace 117
      2.2.1 Considération historique et sociographique 117
      2.2.2 L'enseignement des religions à l'école, l'Alsace Un OVNI dans l'Education Nationale 120
         2.2.2.1 Le Droit local en matière de religion à l'école 120
         2.2.2.2 Le droit local en pratique 121
   2.3 Quelques considérations préalables sur l'Allemagne 122
   2.4. Le Baden-Württemberg 125
      2.4.1 Considération historique et sociographique 125
      2.4.2 Les programmes scolaires 128
   2.5 Berlin 132

2.5.1 Considération historique et sociographique ... 132
2.5.2. Berlin, la religion et l'école ... 133
2.5.3 Les programmes scolaires ... 135
2.6. Brandenburg ... 138
2.6.1 Considération historique et sociographique ... 138
2.6.2 Le Brandenburg, la religion et l'école ... 139
2.6.3 Les programmes scolaires ... 141
2.7. Présentation de l'échantillon ... 142

Troisième chapitre : Méthodes et données ... 145
1. L'entretien ludique ... 146
1.1. Questions de connaissance ... 153
1.2. Méthode visuelle ... 154
1.3. Méthode de *mental mapping* ... 156
2. L'entretien en groupe restreint ... 160
3. Méthodes d'analyse ... 162
3.1 La *Grounded Theory* : du terrain à la théorie, une méthode inductive ... 162
3.1.1 La théorie enracinée, introduction historique ... 162
3.1.2 La théorie enracinée, mode d'emploi ... 163
3.1.2.1 le codage ouvert ... 165
3.1.2.2. Le codage axial ... 166
3.1.2.3. le codage sélectif ... 167
3.2. *Atlas t.i.*, du logiciel à l'outil ... 169
4. Le questionnaire quantitatif ... 178
4.1. une méthode de recherche « mixte » ... 178
4.2. Présentation du questionnaire ... 180
4.2.1. Mesurer la culture religieuse ... 181
4.2.2. Les attitudes quant à la pluralité religieuse ... 182
4.2.3. Question sociographique ... 182
4.2.4. Amélioration successive du questionnaire ... 183
4.3. Présentation de l'échantillon ... 183
4.4. Dispositif d'analyse des données ... 187

Deuxième partie : Etude approfondie du stock de connaissance sur les religions ... 190

Quatrième chapitre : le christianisme, de l'exculturation à la popularisation ... 191
1. De l'exculturation ... 192
1.1 Une exculturation « cognitive » ... 192
1.2. L'indistinction confessionnelle, ou l'exculturation « culturelle » ... 197
1.3. Exculturation et pluralité religieuse ... 201
2. Une culture chrétienne malgré tout ? ... 204
2.1. Nous et eux, du christianisme culturel ... 204
2.2. La dimension confessionnelle de la connaissance sur le christianisme ... 211
3. La popularisation du christianisme ... 217
3.1. Chercher les connaissances où elles se trouvent, l'impact de la popularisation sur le stock de connaissance ... 218
3.2. Jésus et le lapin, étude d'une forme de concurrence cognitive ... 224

Cinquième chapitre : le stock de connaissance sur le judaïsme : lorsque Moïse et Rabbi Jacob s'ignorent ... 230
1. Le judaïsme par la Torah ... 230
1.1 Moïse, Noé et Abraham sont-ils vraiment juifs ? Le judaïsme entre catéchisme, école et cinéma ... 232
1.1.1. Le judaïsme à l'école et au catéchisme : l'effacement de la judaïté ... 232
1.1.2. Les médias, seule source pertinente de connaissance sur le judaïsme ? ... 238
1.2. Le problème du troisième Reich ? La question de la performativité de l'holocauste ... 240
2. Les connaissances sur le judaïsme contemporain entre stéréotype visuel et communautarisme ... 243
2.1. Folklore et étrangeté, le juif dans la ville et sur les écrans ... 243
2.2. Repli communautariste et religion traditionaliste, images du judaïsme contemporain ... 247
3. Un phénomène étonnant : la confusion entre l'islam et le judaïsme ... 251

Sixième chapitre : L'islam dans le stock de connaissance, une histoire de paradoxe ... 258
1. Paradoxe des connaissances sur l'islam : l'exemple des connaissances sur les pratiques islamiques ... 260
1.1. Extériorité de l'islam ... 262
1.2. L'islam intérieur, l'exemple du ramadan ... 266

2. L'« islam » et le « musulman », des thèmes contradictoires ... 269
2.1. L'école : de l'importance du curriculum ... 270
2.2. Les médias ... 278
3. Les musulmans et l'islam ... 281
3.1. De la connaissance ordinaire… ... 282
3.2. … à la virtuosité de certains jeunes musulmans ... 286
4. L'islam dominé ... 289
4.1. Rire de l'islam ... 290
4.2. Islam, conflit et violence ... 291
4.3. L'orientalisme malgré tout ... 294
Conclusion ... 296

Septième chapitre : Le bouddhisme et l'hindouisme dans la culture religieuse des adolescents, fascinans et tremendum ... 298
1. Les religions asiatiques ou la dictature de la connaissance visuelle ... 298
2. Un stock de connaissance issu des médias ... 302
3. Le bouddhisme, un statut à part ... 308
4. Un orient fantasmé ... 312
4.1. Un orient indifférencié ... 312
4.2. Des religions exotiques ... 314
4.3. L'hindouisme, une religion dépassée ? ... 317
5. Le stock de connaissance sur le bouddhisme et l'hindouisme à travers deux exemples ... 318
5.1. Le Bouddha, simple statue ou fondateur de religion ? ... 318
5.2 La réincarnation, une notion sécularisée ? ... 321
Conclusion ... 325

Conclusion de la deuxième partie ... 327

Troisième partie : La culture religieuse en ultra-modernité ... 329

Huitième chapitre : Les sources de connaissance, l'échec des institutions ? ... 332
1. De quelles sources est-il question ? ... 332
2. Sources traditionnelles et sources informelles de connaissance entre concordance et concurrence ... 339
2.1. Des institutions en déclin ? ... 340
2.1.1. La famille : la grande absente ... 340
2.1.2. L'école ... 342
2.1.2.1 Les représentations du rôle de l'école dans la transmission de connaissances sur les religions en France et en Allemagne ... 342
2.1.2.2. L'école française, patrimonialisation et laïcité ... 347
2.1.2.3. L'Allemagne entre confessionnalité et sécularisation interne ... 351
2.1.2.4. France-Allemagne une comparaison de l'impact de l'école sur le stock de connaissance ... 355
2.1.2.5. Réflexions sur l'enseignement de L.E.R. ... 357
2.1.3. Les enseignements délivrés par l'institution religieuse en dehors de l'école ... 360
2.2. Des sources informelles de connaissance ... 364
2.2.1. Les médias ... 365
2.2.2. L'environnement de l'adolescent, « apprendre de la vie quotidienne » (groupe de pairs et pluralité vécue) ... 374
2.2.2.1 Une connaissance routinière ... 376
2.2.2.2. L'affordance de la situation de pluralité religieuse ... 377
2.2.2.3. La construction collective de la connaissance ... 380
2.2.3. Les sources de connaissances, multiplicité et compartimentation ... 391
3. Source de connaissance, genre et milieu social ... 394
3.1. Le genre ... 394
3.2. Le milieu social ... 398
3.2.1. Des sources socialement peu différenciées ... 399
3.2.2. L'âge ou le milieu social, question de légitimité ... 402
Conclusion ... 407

Neuvième chapitre : Pluralité religieuse et connaissance, une étude ... 409
1. L'impact du stock de connaissance sur l'interprétation de la pluralité religieuse… ... 412
1.1. Le multiculturalisme ... 413
1.2. L'antipluralisme ... 423
1.3. La pluralité réflexive : pragmatisme et laïcité ... 431

1.4. L'indifférence à la pluralité ... 439
2. L'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance ... 441
2.1. Élargissement du stock de connaissance ... 442
2.2. Relativisme et évolution des systèmes de pertinence ... 443
2.3. Médias et expériences de la pluralité, une concurrence cognitive ? ... 447

Dixième chapitre : indifférence, (in)-pertinence et connaissance ... 455
1. De l'indifférence aux indifférences ... 456
1.1. L'indifférence cognitive ... 456
1.2. L'indifférence comme non-pertinence des différences ... 459
1.3. L'indifférence existentielle ... 461
1.4. L'indifférence de protection ... 464
2. L'indifférence aux religions dans la société contemporaine ... 465
2.1. L'indifférence catégorie sociologie pertinente ? ... 466
2.1.1. Une anthropologie contemporaine de l'indifférence ... 466
2.1.2. Raisons théoriques et éthiques de l'indifférence à l'indifférence chez les sociologues ... 470
2.2. L'indifférence aux religions fruit d'un « système d'ignorance » spécifique ... 471

Onzième chapitre : L'exculturation et la popularisation : comprendre la construction du stock de connaissance sur les religions ... 477
1. Le rire entre exculturation et popularisation ... 479
1.1. Typologie des techniques du rire ... 480
1.2. Le rire entre exculturation et popularisation ... 485
1.2.1. Le dépassement de la distinction sacré / profane ... 485
1.2.2. Une nouvelle carte mentale ... 488
2. Entre popularisation et patrimonialisation, l'exemple des religions antiques ... 491
3. De l'exculturation à la popularisation : essai de systématisation ... 499
3.1. Les frontières de la popularisation ... 500
3.1.1. Les frontières subjectives ... 500
3.1.2. Les frontières objectives ... 502
3.2. Exculturation et popularisation, deux phénomènes qui se renforcent mutuellement ... 507

Conclusion : bilan et perspectives pédagogiques ... 517
1. Conclusion méthodologique et choix théorique ... 517
2. Les adolescents allemands et les adolescents français face à la culture religieuse, homogénéisation ou pertinence des différences nationales ? ... 519
2.1. Divergences ... 519
2.2. Convergences ... 522
3. Le stock de connaissance sur les religions : élargissement, superficialité et indifférence ... 524
4. Perspectives pédagogiques ... 531

Références bibliographiques ... 537
1. Travaux de recherche ... 537
2. Sources documentaires contemporaines employées quant au thème de la « culture religieuse » ... 566
3. Sources documentaires historiques employées quant au thème de l'« ignorance religieuse » et de la « culture religieuse » ... 569
4. Sondages ... 571

Table des matières ... 573

Table des figures ... 576

Table des tableaux ... 578

Annexe n°1 : Exemples de productions dessinées durant l'entretien ludique ... 583
1.1. Productions dessinées sur le thème de « Adam et Ève » ... 583
1.2. Productions dessinées sur le thème « temple » ... 584
1.3. Productions dessinées sur les thèmes « musulman » et « mosquée » ... 585

Annexe n°2 : Reproduction d'un tableau présentant les divers types d'enseignement islamique en Allemagne (Kiefer, 2005, p.88) ... 587

Annexe n°3 : Liste exhaustive des collèges et des adolescents interrogés dans le cadre des entretiens ludiques ... 588

Annexe n° 4 : Illustrations employées dans le dispositif de connaissance visuelle ... 595

Annexe n°5 : Network View issu du projet Atlas t.i. 600
5.1. Network view réalisé à partir du code « appréhension de la pluralité religieuse » 600
5.2. Network View réalisé à partir des codes « popularisation » et « exculturation » 601
5.3. Network View réalisé à partir du code « source de connaissance » 602

Annexe n°6 : Questionnaire de l'enquête quantitative 603

Annexe n°7 : Exemples d'entretiens réalisés en France et en Allemagne 607
7.1. Retranscription de l'entretien réalisé au collège Picasso (Alsace) 607
7.2. Retranscription de l'entretien réalisé à l'Oberschule Fürtsendorf (Brandenburg) 640

Annexe n°8 : Liste exhaustive des productions médiatiques citées par les adolescents durant les entretiens 669

Table des figures

Figure n°1 : Indicateur de répartition du nombre de publications selon les années de publication et le type de définition de la culture religieuse 18
Figure n°2 : Indicateur de répartition du nombre de publications selon la discipline et la définition de la culture religieuse 18
Figure n°3 : système actantiel de l'apparition du thème de la perte de culture religieuse dans l'espace public 27
Figure n°4 : frise chronologique retraçant l'apparition des thèmes de l'ignorance religieuse et de la culture religieuse version confessionnelle, culturelle et savante 38
Figure n°5 : Visualisation d'une partie de la structure du stock de connaissance d'après Strukturen der lebenswelt 60
Figure n°6 : Reproduction d'un schéma positionnant des symboles chrétiens et non chrétiens sur une échelle de sympathie (ordonnée) et de « puissance symbolique » (abscisse) (Barz, 1992a, p. 200). 90
Figures n°7 : Reproduction de deux graphiques illustrant l'adhésion à l'Église catholique et protestante en Allemagne entre 1980 et 2004. 126
Figures n°8 : Reproductions de deux graphiques illustrant le pourcentage de croyants et d'athées en Allemagne en 2002. 127
Figure n°9 : plateau de jeu employé dans l'entretien ludique 152
Figure n° 10 : Carte réalisée à partir du dispositif de mental mapping au collège Jules Ferry. 158
Figure n°11 : Capture d'écran de l'outil "code manager" du logiciel Altas t.i. 172
Figure n°12 : Capture d'écran de la page principale du logiciel Atlas t.i.. À gauche les données (ici un entretien), à droite les codes appliqués aux données. 175
Figure n° 13 : Capture d'écran de l'outil "Query tools". En bas à gauche : ensemble des codes de l'unité herméneutique, en haut à droite : application des opérateurs booléens. En bas à droite : ensemble des citations obtenues. 176
Figure n°14 : Capture d'écran de l'outil "network view" à partir de l'exemple de la pluralité religieuse. 177
Figure n°15 : Représentation graphique de la proportion entre les élèves allemands et français de l'échantillon 184
Figure n°16 : représentation graphique de la proportion homme/femme dans l'échantillon 184
Figure n° 17 : représentation graphique de l'appartenance religieuse des individus de l'échantillon selon la nationalité 186
Figure n°18 : Campagne publicitaire pour le lancement de la 10e saison de la série Lost 223
Figure n°19 : Scène de l'épisode «Le fantastique mystère de Pâques » de la série South Park parodiant La Cène de Léonard de Vinci. 227
Figure n°20 : Schématisation des phénomènes à l'œuvre dans la construction d'un stock de connaissance sur le christianisme chez les jeunes Français et Allemands 229
Figure n°21 : Représentation graphique de la modalité : « Pouvez-vous relier Abraham à une religion » (n=229) 237
Figure n°22 : Représentation graphique de la modalité : « Pouvez-vous relier Jésus à une religion » (n=422) 238
Figure n°23 : Schéma explicatif de l'amalgame judaïsme/islam 255
Figure n°24 : Schéma résumant les pertinences et les sources de connaissance organisant le stock de connaissance sur le judaïsme 257
Figure n°25 : Représentation graphique du la répartition de l'apparition de l'énoncé « bizarre » selon le thème abordé dans la discussion (n=46) 262

Figure n°26 : Représentations des sources de connaissance composant le stock de connaissance sur l'islam 270
Figure n°27 : Schéma résumant la structure du stock de connaissance sur l'islam 297
Figure n°29 : Représentation graphique des sources de connaissances sur les religions évoquées par les adolescents dans l'enquête quantitative. 334
Tableau n°24 : Nombre de cooccurrences entre le code « sources de connaissance » et les sources elles-mêmes dans Atlas t.i 335
Figure n°30 : Histogramme comparant le poids de chaque source de connaissance selon le dispositif méthodologique employé. 336
Figure n°31 : Network view des codes se référant à un média dans Atlas t.i. 337
Figure n°31 : Représentation graphique des sources de connaissance traditionnelles et informelles de connaissance sur le religieux. 339
Figure n°32 : Représentation schématique des trois rapports au savoir sur les religions. 347
Figure n°33 : Représentation schématique des phénomènes pouvant influer sur les trois types d'enseignement du religieux au sein de l'école. 360
Figure n°34 : Analyse factorielle de correspondance sur le score de culture religieuse 362
Figure n°35 : Représentation graphique de la compartimentation des connaissances sur les religions à partir de l'œuvre La Girafe en feu de Salvador Dali (1936) 393
Figure n°36 : Schéma interrogeant l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance et son interprétation. 410
Figure n°37 : Schéma synthétisant l'impact de la pluralité religieuse sur le stock de connaissance. 453
Figure n°38 : Représentation schématique de la place de l'indifférence dans le stock individuel de connaissance des adolescents français et allemands 475
Figure n°39 : Répartition des références religieuses selon la religion dans les médias cités par les adolescents dans l'enquête qualitative (comptage par source et non par occurrence). 495
Figures n°40 : Publicités pour des mouchoirs et pour une marque de vêtements s'inspirant de symboles religieux 509
Figure n°41 : Schéma représentant l'impact de l'exculturation et de la popularisation sur le stock de connaissance 513
Figure n°42 : Représentation graphique des frontières de la popularisation selon la neutralité et la pertinence des connaissances. 515
Figure n°43 : Hiérarchisation des facteurs ayant un impact positif sur la construction d'un stock de connaissance 526

Table des tableaux

Tableau n°1 : Reproduction d'un tableau résumant le niveau de diffusion des loisirs et l'intensité de consommation et comparant une population d'élèves de primaire (CP) et de collégiens (3e). (Octobre, 2006, p. 154) 84
Tableau n°2 : Comparaison des populations de différents arrondissements parisiens, de deux villes de banlieue parisienne, de l'Alsace et de la France. 104
Tableau n°3 : Programme d'histoire français, comparaison d'après la réforme de 1996 et de 2008 115
Tableau n°4 : comparaison des catégories socioprofessionnelles entre la France et l'alsace en 1999. 119
Tableau n°5 : Présentation du programme d'enseignement protestant de la classe de sixième des Realschulen du Baden-Württemebrg 130
Tableau n°6 : Appartenance religieuse à partir du recensement de la population du Land de Berlin en 2010. 133
Tableau n°7 : Association religieuse et humaniste financée par le Sénat de Berlin et leur fréquentation en 2007-2008. 135
Tableau n°8 : Présentation de l'échantillon construit pour l'enquête qualitative. 143
Tableau n°9 : Grille d'entretien de l'entretien ludique 159
Tableau n°10 : écarts constatés entre les CSP de la population active française et l'échantillon observé 185
Tableau n°11 : Appartenance religieuse dans différentes enquêtes 186
Tableau n°12 : Résultat de la variable score obtenu à l'aide des 45 items de « culture religieuse » 188
Tableau n°13 : Variable « score » selon la variable « sexe ». (Test du chi2 significatif à 99 %, en gras : PEM positif ; en italique : PEM négatif) 189
Tableau n°14 : Nombre d'occurrences et référents des pronoms personnels « nous » et du « eux » qui y est rattaché (126 occurrences) 207
Tableau n°15 : Référent du « nous » selon l'origine géographique de l'adolescent dans les 36 entretiens (126 occurrences). 207

Tableau n°16 : Source de connaissance sur les religions selon la région (Test du chi 2 significatif à 99 %) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif), redressement sur la région, n=276. 212
Tableau n°17 : Variable « score christianisme » (Sur 39) selon la variable « appartenance religieuse ». (En gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du khi 2 significatif à 99 %, n=276). 213
Tableau n°18 Comparaison du score « christianisme » entre la population globale, la population chrétienne et la population ayant suivie une formation religieuse chrétienne. 214
Tableau n°19 : Réponse à la question sur la religion d'Abraham selon la religion d'appartenance (en colonne) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif), (Test du chi2 significatif à 99%, n=267). 237
Tableau n°20 : Tri croisé entre les variables « hégire » et « pays» (Test du chi2 significatif à 99%, n=277). 272
Tableau n°21 : Comparaison entre les sources de connaissance sur la religion de la population globale et de la population musulmane 289
Tableau n°22 : Variable « Pouvez-vous relier Krishna à une religion ? » (plusieurs réponses possibles) (n=184). 314
Tableau n°23 : Sources de connaissance sur les religions évoquées par les adolescents dans le questionnaire quantitatif (n=276, nb. de réponses=622). 333
Tableau n°24 : Nombre de cooccurrences entre le code « sources de connaissance » et les sources elles-mêmes dans Atlas t.i. 335
Tableau n°25 : Niveau de diffusion des activités de loisirs chez les 6-14 ans. Comparaison CP/3^{e} (In Octobre, 2004, p. 75). 337
Tableau n°27 : Tableau récapitulatif des types d'enseignement de la religion selon les régions comparées (en gras, l'enseignement majoritairement suivi par les adolescents de l'effectif). 343
Tableau n°28 : Sources de connaissance sur les religions selon la région des adolescents (en gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du chi2 significatif à 99 %, n=276) 343
Tableau n°29 : Score sur les religions non chrétiennes d'après la région (en gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Test du chi2 significatif à 99%) (redressement sur la région, n=276). 355
Tableau n°30 : Comparaison régionale entre le score sur le christianisme et le score sur les religions non-chrétiennes (variable redressée selon la région, n=276). 356
Tableau n°31 : Score de culture religieuse selon la région des adolescents. (En gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Test du chi2 significatif à 99%, n=276). 357
Tableau n°32 : Score de culture religieuse (en colonne) selon la participation à une formation confessionnelle (catéchisme, école coranique…) (en ligne) (en gris PEM positif, en noir PEM négatif). (Test du chi2 significatif à 99%, n=276). 361
Tableau n°33 : Sources de connaissance (en ligne) privilégiée sur les religions selon la religion de l'adolescent (en gris PEM positif, en noir PEM négatif) (Chi2=52,9, ddl=16, p=0,001), n=276. 368
Tableau n°34 : Sources de connaissance sur les religions selon le sexe de l'individu (Chi2=1,71 ; ddl=4 ; p=0,791 : peu significatif). 394
Tableau n°35 : Tri croisé entre les sources de connaissance et le milieu social (Chi2=5,83 ; ddl=8 ; p=0,667 : peu significatif). 399
tableau n°37 : Interprétation du voile islamique selon le pays d'origine (étude réalisée à partir de l'enquête qualitative n=131). 437
Tableau n°38 : Typologie effectuée à partir des réactions des adolescents au scénario sur les caricatures de Mohamed (étude réalisée à partir de l'enquête qualitative n=107). 438
Tableau n°39 : Pourcentage d'adolescents ayant choisi la modalité « sans opinion » selon diverses variables sur la pluralité religieuse. 439
Tableau n°40 : Nombre d'occurrences du code « indifférence » dans le logiciel atlas t.i. en valeur absolue et relative. 458
Tableau n°41 : Liste de cinquante confusions entre deux éléments de connaissance. Étude réalisée à l'aide d'atlas t.i. 460
Tableau n°42 : Classification et nombre des occurrences du rire selon la technique employée (n=161). 480
Tableau n°43 : Référence de la religion ayant provoqué le rire 488
Tableau n°44 : Comparaison des catégorisations de deux publicités selon la religion dans 16 entretiens. 510