

Clifford ANDO, Daniel BARBU, Nicole BELAYCHE, Corinne BONNET,
David BOUVIER, Maya BURGER, Claude CALAME, Valentina CALZOLARI,
Antoine CAVIGNEAUX, Philippe COLLOMBERT, Nicole DURISCH GAUTHIER,
Doralice FABIANO, David FRANKFURTER, Fritz GRAF, Christian GROSSE,
Dominique JAILLARD, Margaret JAKES, Sarah Iles JOHNSTON, Antje KOLDE, Bruce
LINCOLN, Mélanie LOZAT, Alessandra LUKINOVICH, Philippe MATTHEY, Silvia
NAEF, Agnes A. NAGY, Maurice OLENDER, Delphine PANISSOD EGGEL, Svetlana
PETKOVA, Vincianne PIRENNE-DELFORGE, Olivier POT, Francesca PRESCENDI,
James M. REDFIELD, Anne-Caroline RENDU LOISEL,
André-Louis REY, Thomas RÖMER, François RUEGG, Jörg RÜPKE, John SCHEID,
Renate SCHLESIER, Paul SCHUBERT, Aurore SCHWAB, Guy G. STROUMSA,
Youri VOLOKHINE, Froma I. ZEITLIN

Dans le laboratoire de l'historien des religions

Mélanges offerts à Philippe Borgeaud

Édités par Francesca PRESCENDI et Youri VOLOKHINE
Avec la collaboration de Daniel BARBU et Philippe MATTHEY

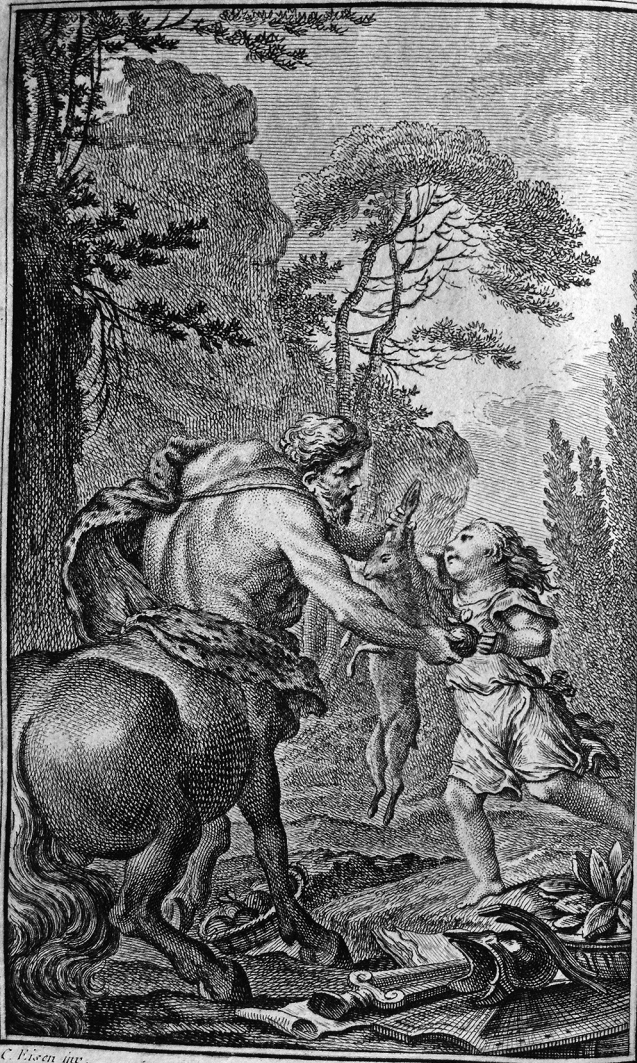
Cet ouvrage est publié avec
les soutiens de la Faculté des
Lettres de l'Université de Genève, de
la Maison de l'Histoire, Genève,
de M. et Mme Matthey, de la fondation Patek Philippe
et de la République et canton de Genève

Avec le soutien de la Ville de Genève

ISBN 978-2-8309-1428-3

© 2011 by Editions Labor et Fides
1, rue Beauregard, CH – 1204 Genève
Tél. + 41 (0)22 311 32 69
Fax + 41 (0)22 781 30 51
E-mail : contact@laboretfides.com
Site Internet : www.laboretfides.com

Diffusion en Suisse : OLF, Fribourg
Diffusion en France et en Belgique : Editions du Cerf, Paris
Diffusion au Canada : FIDES, Montréal



C. Eisen inv.

Chiron, Liv. II.

Louis le Grand sculp.

Gravure de Eisen, illustrant l'*Emile* de Jean-Jacques Rousseau, édition de La Haye, Néaulme, Paris, Duchesne, 1762.

En-tête du livre second (Tome I, p. 140), avec la légende :

« Chiron exerçant le petit Achille à la course ».

L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école

Nicole DURISCH GAUTHIER (HEP Vaud)

1. Introduction¹

Des mythologies sud-américaines aux bouddhismes d'Extrême-Orient, des religions traditionnelles de l'Afrique occidentale aux polythéismes antiques, les terrains qu'explore un étudiant d'histoire des religions à l'Université de Genève sont multiples et variés². Préparant à l'hétérogénéité des phénomènes religieux, aux contrastes existant entre les cultures, cet apprentissage de la diversité et de l'altérité s'est toujours accompagné d'un souci scrupuleux du détail, d'un respect de la spécificité des terrains culturels étudiés. L'approche comparative, « outil fondamental de la recherche en histoire des religions »³, n'enlève rien à ces exigences, bien au contraire. La comparaison, dans la perspective de Philippe Borgeaud, « a pour tâche d'adresser, de l'intérieur d'un champ dont le spécialiste maîtrise la langue, l'histoire et la culture, des questions aux spécialistes des champs voisins »⁴. Il ne s'agit donc pas de quitter son terrain de spécialisation, mais de construire, avec des spécialistes d'autres domaines, un objet d'analyse commun. Ainsi, du généraliste qu'il est en début de parcours, visitant différentes aires culturelles et périodes historiques, l'historien des religions formé à Genève est appelé à devenir le spécialiste d'un champ à partir duquel il pourra questionner les autres cultures : « Ne pas considérer son

1. Je remercie vivement Séverine Desponds pour ses précieux commentaires sur cet article.

2. Ancienne étudiante et chercheuse de l'Université de Genève, je dédie cet article à Philippe Borgeaud qui, par la confiance qu'il m'a témoignée dès le début de mes années d'études, a été déterminant dans le choix de mon orientation professionnelle. Je tiens également à rendre hommage ici à Alain Monnier, à la fois « ouvrier de chemins » et fidèle complice intellectuel, qui m'a initiée aux mythologies sud-américaines et à la réflexion anthropologique.

3. Philippe BORGEAUD, « Le problème du comparatisme en histoire des religions », *Revue européenne des sciences sociales*, tome XXIV, n° 72, 1986, pp. 59-75, ici : p. 68.

4. Philippe BORGEAUD, « Réflexions sur la comparaison en histoire des religions antiques », *Métis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, n° 1, 2003, pp. 9-33, ici : p. 24.

domaine comme un territoire absolument réservé, une chasse rigoureusement protégée... tout en restant sérieux, c'est à dire en respectant la différence»⁵, telle devrait être la posture de cet éternel *scholar* qu'est l'historien des religions.

L'entreprise ne manque pas d'ambition. « Affaire de spécialiste », selon la formule de Jean-Pierre Vernant, la pratique comparatiste nécessite non seulement des connaissances pointues dans un champ culturel précis, mais également un travail non moins exigeant et nécessaire autour des catégories conceptuelles utilisées pour étudier les phénomènes religieux. Mythe, rite, magie, sacrifice ne sont en effet pas des réalités qui existent en soi. Ce sont des catégories construites historiquement qui demandent à être réinterrogées, affinées, nuancées par une contextualisation des théories savantes et des données issues des différents terrains. Ce travail procède bien d'une démarche de déconstruction mais, comme l'indique Philippe Borgeaud, il se double d'une quête d'identité disciplinaire puisqu'il s'agit encore et toujours d'établir une histoire de la recherche, une histoire de « l'histoire des religions »⁶.

Le présent article⁷ propose de nous transposer de cette pratique savante de la discipline dans le monde scolaire à partir de cette question : comment enseigner l'histoire des religions, définie comme une « affaire de spécialistes », à des élèves dont on dit qu'ils souffrent d'analphabétisme religieux ?⁸ La question est d'importance dans une Europe où l'on constate une évolution significative vers le développement d'enseignements non confessionnels sur les religions⁹. Pour y répondre, nous procéderons en trois étapes. Dans un premier temps, nous proposerons un bref descriptif des finalités assignées à l'enseignement des faits religieux¹⁰ à l'école.

5. Philippe BERGEAUD, « Réflexions sur la comparaison », p. 25.

6. L'ouvrage de Philippe BERGEAUD, *Aux origines de l'histoire des religions*, Paris, Seuil, 2004, est un modèle de cette démarche.

7. Certaines parties de ce texte ont fait l'objet d'une communication lors du Colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté qui s'est tenu les 23 et 24 novembre 2009 à Lausanne, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

8. Le diagnostic d'un certain manque de culture chez les élèves dans le domaine des religions est assez généralement partagé, cf. Walo HUTMACHER (dir.), *Culture religieuse et école laïque. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*, Service de la recherche en éducation, cahier n° 4, mars 1999, p. 95.

9. Céline BÉRAUD, Jean-Paul WILLAIME (dir.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, 2009, p. 60.

10. J'utiliserai dans cet article les termes « phénomènes religieux » et « faits religieux ». Je comprends le « phénomène » comme ce qui se manifeste à nous en tant que cela est pensé comme objet, en d'autres termes comme l'objet même des sciences religieuses. Je comprends « faits religieux » comme ce que produisent les sciences religieuses une fois les

Ensuite, nous nous intéresserons aux difficultés que pose une transposition des démarches savantes dans le contexte scolaire. Finalement, nous proposerons des éléments méthodologiques pour le traitement des faits religieux à l'école à travers une sélection de quelques caractéristiques propres aux phénomènes religieux, telles que mises en évidence par la tradition savante. Enfin, en guise de conclusion, nous dirons quelques mots sur le rapport à *l'autre* suggéré par notre titre. Les propositions et réflexions qui sont exposées ici se fondent à la fois sur des savoirs théoriques acquis en tant que chercheuse de l'Université de Genève et sur des savoirs empiriques obtenus en tant qu'enseignante et professeure formatrice en didactique de l'histoire des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

2. Brève présentation des finalités assignées à l'enseignement des faits religieux à l'école

Le paysage religieux de la Suisse, comme celui d'autres pays européens, a subi une forte mutation ces dernières décennies. Trois nouveautés se conjuguent : une augmentation de la pluralisation religieuse¹¹, une désaffection des Eglises traditionnelles pour de nouvelles formes du croire et une baisse générale des connaissances religieuses ou du moins une difficulté à organiser les informations disponibles¹². Cette situation n'est évidemment pas sans incidence sur l'école. La plus grande mixité religieuse à l'école entraîne des situations où le respect des convictions de chacun se heurte à l'intérêt collectif de la classe. Le mouvement de sécularisation bouscule les relations traditionnelles entre les Eglises historiques et l'école. Enfin,

phénomènes religieux passés au filtre linguistico-catégoriel de la discipline. Le phénomène est ce que l'on observe, le fait est ce que l'on tire de cette observation, donc ce que l'on enseigne dans les écoles. Pour une critique de l'expression « fait religieux », voir Philippe BORGEAUD, « Laïcité et enseignement de l'histoire des religions », in : *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* n° 5, 2005, pp. 124-133, ici : p. 133. Je préfère à l'expression « fait religieux », souvent utilisée en Suisse et en France, le pluriel « faits religieux » qui rend compte de la diversité des faits (et derrière eux des phénomènes) pris en compte.

11. Martin BAUMANN et Jörg STOLZ, *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité*, Genève, Labor et Fides, 2009, pp. 17-18.

12. Si des auteurs n'hésitent pas à parler d'analphabétisme religieux, d'autres tempèrent le constat d'inculture religieuse en mettant davantage l'accent sur l'incapacité des jeunes à organiser l'information ainsi que sur l'existence d'une culture « éclatée, non structurée et émotionnelle, privée de recul critique », Mireille ESTIVALÈZES, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, PUF, 2005, p. 58.

l'inculture religieuse, jugée problématique à maints égards, détermine les finalités suivantes d'un enseignement consacré aux faits religieux¹³ :

- disposer des clefs nécessaires pour lire et interpréter les œuvres de notre patrimoine culturel ;
- être préparé à vivre la diversité religieuse au quotidien (éducation à l'altérité) ;
- comprendre le monde dans lequel nous vivons ;
- trouver une place dans ce monde en tant que citoyen.

Si ces finalités sont désormais banales et l'importance d'un enseignement non confessionnel relatif aux religions une idée largement répandue en Europe, la question de la mise en œuvre concrète d'un tel enseignement reste très discutée. Deux craintes prédominent. D'un côté on craint que l'enseignant glisse vers un discours apologétique qui contrevienne à la neutralité religieuse de l'école. De l'autre, il existe une méfiance importante de la part des croyants face à une approche historique et critique qui pourrait porter atteinte aux religions¹⁴. Face à ces deux craintes et pour sortir d'un dos-à-dos entre discours croyant et discours scientifique réductionniste, il me semble nécessaire de revenir sur quelques caractéristiques de l'histoire des religions, ceci afin de mieux exploiter les possibilités méthodologiques qu'elle offre.

3. L'histoire des religions : de l'Université à l'école

La discipline académique qui étudie les religions de manière non confessionnelle¹⁵ est connue sous différentes appellations : histoire des religions (*storia dei religioni*), science ou sciences des religions (*Religionswissenschaft*). Reflets d'héritages culturels et historiques spécifiques, ces appellations renvoient à des définitions différentes de la discipline dans ses rapports aux autres sciences : s'agit-il d'une discipline

13. Les finalités citées ici sont celles du plan d'études vaudois (2006) conçu pour les degrés -2 à 9 de l'école obligatoire. Cependant elles recourent largement celles que l'on trouve ailleurs en Suisse et en Europe comme, par exemple, en France, cf. Dominique BORNE et Jean-Paul WILLAIME, « Finalités et contenus d'un enseignement des faits religieux », in : *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, pp. 112-114.

14. Philippe BERGEAUD, *Aux origines*, p 16.

15. Les interrogations et débats qui ont lieu aujourd'hui autour de la déconfessionnalisation de la théologie montrent qu'il n'y a pas consensus autour de cette problématique. De plus, s'il s'agit de déconfessionnaliser, c'est bien qu'il y a confession.

autonome avec ses méthodes propres ou a-t-on affaire à une supra-discipline qui regroupe plusieurs disciplines des sciences sociales et humaines, de façon comparable aux sciences de l'éducation ? Quelle que soit la réponse à cette question¹⁶, un constat s'impose : la discipline est au carrefour de plusieurs disciplines des sciences humaines.

« Loin de pouvoir se définir comme une province aux frontières naturelles, occupant un espace parfaitement délimité à l'intérieur des sciences humaines, l'histoire des religions, qui se veut science d'observation autant que discipline historique, n'en finit pas de rechercher son identité propre. Elle recherche cette identité, et revendique son autonomie, non loin mais à l'écart de la théologie, aux confins de la philologie, de l'histoire et de l'anthropologie, tout en se permettant quelques incursions du côté du droit, de la psychologie et de la philosophie » (Philippe BORGEAUD, « Qu'est-ce que l'histoire des religions ? », *Equinoxe. Revue des sciences humaines* 21, 1999, pp. 76-83).

Outre sa dimension interdisciplinaire, l'histoire des religions se caractérise par une approche non confessionnelle des phénomènes religieux. Qu'est-ce que cela implique ? Régis Debray utilise, à ce propos, la métaphore suivante : l'approche non confessionnelle c'est le « on » civilisationnel, l'approche confessionnelle c'est le « je », à savoir une appréhension subjective d'une foi vécue. Les sciences et l'école s'occupent du « on », c'est-à-dire du fait religieux observable, les religions du « je », c'est-à-dire de la foi¹⁷. Si les spécialistes s'accordent sur la nécessité d'une approche distanciée et objectivante des phénomènes religieux, rares sont ceux qui proposent des méthodes qui puissent être utilisées dans les écoles. L'approche comparatiste, on l'a vu en introduction, est certes féconde dans le monde de la recherche, mais elle reste difficile à mettre en œuvre dans les classes en raison de l'érudition qu'elle suppose. La méthode phénoménologique, qui consiste à vouloir saisir l'*essence* du phénomène religieux, participe quant à elle d'une quête du sacré qui, pour de nombreux intervenants, n'a guère sa place à l'école¹⁸. Quant à l'approche « extérieure » du

16. On remarquera que dans la perspective de Philippe Borgeaud, l'histoire des religions est une discipline à part entière, en ce qu'elle possède une tradition de savoirs réelle : « Il faut en prendre la mesure et admettre qu'on ne peut confondre l'histoire des religions, en tant que discipline scientifique, avec des approches sociologiques, psychologiques ou philologiques qui ignorent la continuité de cette tradition. Il y a donc le danger d'un leurre, quand on parle de sciences (au pluriel) des religions : on risque de perdre de vue la profondeur historique et la spécificité de ce type de recherche », Philippe BORGEAUD, *Aux origines*, p. 20.

17. Régis DEBRAY, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? », *Revue Etudes*, n° 397, 2002-3, pp. 169-180, ici : p. 177.

18. Voir par exemple Régis Debray, art. cit., p. 169. Un autre reproche, qui a été adressé à la méthode phénoménologique, est de détacher les faits qu'elle observe de l'ensemble

phénomène religieux, sa définition et la mise en œuvre qui en découle est des plus floues : s'agit-il d'une approche descriptive qui ne laisse pas place à l'interprétation ? Dans ce cas, on quitte le domaine de la science¹⁹. S'agit-il de s'intéresser aux faits et non aux sens que leur donnent les croyants et à la motivation de ces derniers ? Dans ce cas, on renonce aux acquis de l'anthropologie sociale où la question du sens individuel et collectif donné aux faits est primordiale. S'agit-il de laisser à la théologie le monopole de l'approche « intérieure » ? Dans ce cas, on prive la discipline d'une approche compréhensive du phénomène religieux si utile lorsqu'on étudie *l'autre* et *l'ailleurs*²⁰.

4. Éléments méthodologiques pour un traitement scolaire des faits religieux

Un enseignement relatif aux religions à l'école ne peut faire l'impasse sur le caractère interdisciplinaire de la discipline. Que les phénomènes religieux soient abordés dans le cadre d'une discipline spécifique ou de manière transversale²¹, l'enseignant devra emprunter des démarches qui relèvent de l'histoire, de la géographie, du français ou de la philosophie, pour citer des disciplines scolaires. Ce faisant, le risque est toutefois grand de dissoudre l'objet religieux ou de l'interpréter de façon réductionniste. Comment dès lors rendre justice au domaine particulier que constitue la religion ?²² Les

culturel dont ils sont solidaires, puis, en les comparant, de chercher leur sens dans des structures abstraites et générales.

19. L'activité interprétative et explicative intervient à tous les niveaux de l'activité scientifique, depuis la définition des problèmes jusqu'à leur solution, cf. Charles-Henri CUIIN, *Ce que (ne) font (pas) les sociologues. Petit essai d'épistémologie critique*, Genève, Droz, 2000, p. 45.

20. Mireille ESTIVALÈZES, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, PUF, 2005, p. 256, parle d'« herméneutique compréhensive ». Cette démarche est aussi celle de l'anthropologie religieuse : il s'agit de se mettre à la place du croyant à *des fins de connaissance*. Le but n'est pas simplement de traduire le point de vue de « l'autre », mais aussi d'*en proposer une explication*, cf. Laurence NICOLAS, « L'empathie, aporie ou doute méthodologique ? De l'affection à la méthode », in : *L'empathie en anthropologie. Journal des anthropologues* 114-115, 2008, pp. 96-97. Voir aussi, ci-dessous, la démarche de compréhension interne pratiquée par Jean Rudhardt.

21. Alors que le canton de Genève a opté, comme une grande partie de la France, pour un enseignement transversal des faits religieux, le canton de Vaud propose des cours spécifiques intitulés « histoire biblique et cultures religieuses » à l'école primaire et « histoire et sciences des religions » au postobligatoire. Notons que, pour l'école obligatoire, les députés du canton de Vaud ont décidé, en septembre 2010, de modifier l'intitulé « histoire biblique », qui figurait dans la loi scolaire, en « connaissances des religions ».

22. Certes, la religion n'est pas un domaine séparé de la culture, un « phénomène *sui*

quelques éléments méthodologiques développés ci-dessous devraient fournir une première orientation²³ :

- (1) **Les phénomènes religieux sont multidimensionnels** et à ce titre il faut privilégier **une approche pluridisciplinaire sinon interdisciplinaire**. Prenons l'exemple de la crucifixion du Christ. Pour comprendre les sens qu'elle a pu prendre pour les chrétiens, je peux l'aborder à travers les textes des Évangiles (philologie historico-critique), à travers ses représentations iconographiques (histoire de l'art), à travers les témoignages écrits du début du christianisme (histoire), à travers la notion de sacrifice (anthropologie, psychologie), à travers la réflexion autour du motif de l'Agneau de Dieu (théologie), etc. Toutes ces approches concourent à répondre à la question du sens, aucune n'exclut l'autre.
- (2) **Les phénomènes religieux existent au travers du discours que l'on porte sur eux**. Ceci est vrai aussi bien pour les discours des sciences humaines que pour les discours croyants. Un enseignement relatif aux religions est tenu de **mettre en évidence le statut de ces différents discours et les enjeux qui leur sont liés**. Prenons l'exemple des deux récits de création de la Genèse. Les lectures proposées varient aussi bien dans le champ scientifique (lectures historico-culturelle, psychanalytique, fonctionnaliste, etc.) que dans le champ religieux (lectures littéraliste, symbolique, etc.). Il ne s'agit pas de déclarer une lecture supérieure à l'autre, mais de saisir la nature de chacune de ces lectures et les enjeux symboliques, historiques, culturels et politiques qui leur sont liés.
- (3) **Les phénomènes religieux ont une cohérence interne qu'il s'agit de saisir**. Les croyants d'une religion proposent une vision du monde que l'on peut s'efforcer de comprendre pour elle-même²⁴.

generis ». Si c'était le cas, on pourrait l'étudier en dehors de son contexte historique, philologique et culturel. Mais à l'inverse, il semble difficile de renoncer à toute prise en compte d'une différence spécifique distinguant le religieux du non-religieux. Marcel Mauss pose le problème de la façon suivante : « Il n'y a pas en fait une chose, une essence, appelée Religion ; il n'y a que des phénomènes religieux, plus ou moins agrégés en des systèmes qu'on appelle des religions et qui ont une existence historique définie, dans des groupes d'hommes et dans des temps déterminés », cf. Marcel MAUSS, *Œuvres*. T. 1., *Les fonctions sociales du sacré*, Paris, éd. de Minuit, 1968.

23. Une partie de ces éléments ont été explicités par mon collègue Claude Welscher, enseignant et chercheur. Je le remercie vivement de m'avoir autorisée à les reprendre ici.

24. Cette démarche s'apparente à la méthode de compréhension interne que Jean Rudhardt, maître de Philippe Borgeaud, a appliquée notamment dans le cadre de sa thèse et qui consiste à « expliquer la religion grecque par la religion grecque elle-même », cf. Jean RUDHARDT, « Sur la possibilité de comprendre une religion étrangère » (1964), in : *Du*

Ainsi, si pour un croyant il est acceptable que Mohammed se rende de la Mecque à Jérusalem en une nuit et qu'ensuite il monte au ciel sur une monture blanche, **même si je ne peux y adhérer scientifiquement, il est tout à fait possible d'intégrer cette donnée dans un système explicatif logique, propre à la culture en question.** Il s'agit bien, dans une certaine mesure, de « croire avec », mais en se gardant de légitimer des croyances, des pratiques ou des attitudes que l'on réprouve. La notion de « croire avec » ne doit en aucun cas être un viatique pour la naïveté.

- (4) **Les phénomènes religieux ne se laissent pas enfermer dans une définition traditionnelle de la religion.** L'enseignement ne peut se cantonner à un inventaire des « grandes religions ». L'enseignant comme l'élève doivent être conduits à **s'interroger sur ce qui constitue leur objet**, à préciser ses contours, à identifier ses limites, à repérer ses interférences avec d'autres domaines de la culture. Ce qui caractérise l'histoire des religions, c'est une interrogation continue sur ce que signifie « croire » et « pratiquer »²⁵. Cette interrogation peut être conduite, par exemple, sur le caractère « religieux » d'idoles modernes dans le monde de la musique rock ou sur des rassemblements collectifs fortement ritualisés tels que les matchs de football. Un enseignement relatif aux religions doit savoir **quitter le centre pour investir les marges.**

Ces quelques éléments méthodologiques ne sont en rien restrictifs en regard des types de démarches que l'on pourra entreprendre en classe. Il est évident que les méthodes scientifiques développées pour l'étude des phénomènes religieux ne peuvent être que partiellement mises en œuvre dans les classes, ne serait-ce qu'en raison de la dotation horaire des disciplines concernées et de la complexité des outils à maîtriser par les enseignants et les élèves. C'est la raison pour laquelle je pense que plutôt que de vouloir imposer telle ou telle méthode, il est plus important de ne jamais perdre de vue la centralité du questionnement autour de la nature même du religieux. Un questionnement que doit conduire l'enseignant mais auquel doivent également être invités les élèves.

L'école a une vocation généraliste²⁶. Cette vocation contraste avec la spécialisation toujours accrue du monde scientifique qui rend difficile voire

mythe, de la religion grecque et de la compréhension d'autrui, Revue Européenne des sciences sociales, tome XIX, n° 58, 1981, p. 15.

25. Il s'agit là, comme on le sait, d'une position qui est défendue par Philippe Borgeaud, cf. par exemple, *Aux origines*, pp. 18-19.

26. C'est vrai aussi du postobligatoire. Selon une Ordonnance du Conseil fédéral, les

impossible une maîtrise d'ensemble des objets traités à l'intérieur d'une seule et même discipline. C'est vrai de l'histoire des religions comme des autres sciences. Le passage du monde savant au monde scolaire a pour conséquence une perte inévitable de rigueur scientifique, en particulier dans l'attention portée aux situations particulières et à la critique des outils conceptuels utilisés. Cependant, si l'on peut déplorer cet état de fait, il faut aussi avoir à l'esprit que les élèves, du moins lorsqu'ils sont en âge d'avoir un avis, expriment le besoin et l'envie de disposer d'une culture générale²⁷. L'enseignant qui s'attarde sur tel ou tel aspect ou qui ne recourt qu'à une seule méthode d'analyse risque de perdre l'attention de ses élèves. L'histoire des religions dans sa version académique fournit à cet égard des ressources importantes au monde scolaire. Ainsi, la méthode comparatiste qui implique des échanges entre des spécialistes de domaines différents s'accompagne presque inévitablement d'une vulgarisation des savoirs, d'un « travail de traduction » pour reprendre les mots de Philippe Borgeaud²⁸. Les fruits de ces échanges, s'ils ne sont pas toujours directement accessibles aux élèves, car ils restent en définitive très spécialisés, le sont au moins aux enseignants et aux concepteurs des manuels scolaires, dans la mesure où ils offrent des visions d'ensemble sur telle ou telle question²⁹. Une autre ressource importante pour la discipline scolaire consiste, à mes yeux, dans les concepts transculturels issus de la tradition savante³⁰. A côté d'éléments de

écoles de maturité en Suisse « dispensent une formation générale équilibrée et cohérente, qui confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et les prépare à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle. Elles évitent la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles », cf. art. 5 de l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) des 16 janvier/15 février 1995.

27. Plusieurs enquêtes ont montré que les jeunes, lorsqu'ils étaient intéressés par les faits religieux, manifestaient une demande de culture, de connaissances sur *les* religions, cf. Mireille ESTIVALÈZES, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, PUF, 2005, pp. 60-63. Dans ma pratique d'enseignante, je constate également, chez mes élèves de dix-huit et dix-neuf ans, ce désir de culture par rapport à la diversité des religions dans le monde.

28. Philippe BORGEAUD, « Réflexions sur la comparaison », p. 25.

29. On pense ici à la fameuse collection des Sources orientales, publiée entre 1959 et 1971, qui proposait des collections de textes et de commentaires à propos de l'ensemble des religions du Proche à l'Extrême-Orient sur des thèmes tels que « la naissance du monde », « le jugement des morts » ou les « génies, anges et démons ». Citons également les recherches collectives initiées par Jean-Pierre Vernant sur des thèmes tels que la guerre, le sacrifice ou la divination. Marcel Detienne, Jan Assmann, Guy Stroumsa et Philippe Borgeaud sont également à l'origine de diverses entreprises collectives de type comparatiste.

30. Comme on l'a vu, une bonne partie de la recherche savante s'attache à déconstruire les outils conceptuels de la discipline qui, en tant que produits d'une histoire particulière, peinent à englober la diversité des phénomènes observés dans le temps et l'espace. Si cette

culture générale, il est en effet important que les élèves disposent d'outils conceptuels qui leur permettent d'appréhender et d'organiser la matière. On peut citer par exemple les notions de mythe et de rite qui peuvent intervenir déjà chez les plus jeunes et que les élèves plus âgés pourront utiliser pour l'analyse de données issues de différents terrains.

5. L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi³¹

L'expérience de l'altérité appartient pleinement à la formation de l'historien des religions. A Genève, Philippe Borgeaud y a été initié par son maître Jean Rudhardt³². La question qui se pose est la suivante : comment comprendre le vécu d'un sujet qui se sent en relation avec une réalité « sacrée » ou « divine » sans lui prêter sa propre subjectivité ? Jean Rudhardt préconisait, dans sa thèse déjà³³, une approche qui soit aussi attentive que possible aux images et aux concepts propres à la société étudiée. Il s'agissait d'une certaine manière d'arriver à penser à la manière des autres, dans son cas, de penser en Grec :

entreprise de déconstruction est indispensable, celle d'utiliser des outils conceptuels en science et à l'école ne l'est pas moins. Comme le faisait remarquer très justement Jean-Pierre Vernant, à qui on reprochait d'avoir élaboré une théorie (trop) générale du sacrifice, « toute enquête d'histoire, d'histoire religieuse en particulier, chemine entre deux écueils : se perdre dans le fouillis du concret ou forger une théorie *a priori* trop générale », cf. Jean-Pierre VERNANT, « Théorie générale du sacrifice et mise à mort dans la *Θυσία* grecque », in : *Le sacrifice dans l'Antiquité*, Vandœuvres, Fondation Hardt (Entretiens sur l'Antiquité classique 27), 1981, pp. 1-39, ici : p. 37. Il ne suffit donc pas de faire l'inventaire des faits, il s'agit aussi de les organiser et de leur donner un sens, quitte à utiliser des outils trop généraux (ce qui n'empêche évidemment pas d'en repérer les limites).

31. Ce titre est extrait du propos suivant tenu par Philippe Borgeaud : « Ecarter de notre enquête les vieilles civilisations polythéistes, sous prétexte qu'il s'agirait d'un domaine poussiéreux, ou en bannir les populations pauvres ou marginales étudiées par les ethnologues, cela reviendrait à refouler les origines de bien des questions contemporaines ou, pire, nous priver de comprendre comment l'histoire des religions a pour objet l'autre que nous pourrions être, ou l'autre que nous sommes aussi, ce que nous pourrions être dans un ailleurs radical, ou ce que nous avons effectivement connu, il n'y a pas si longtemps. Aussi ce que nous connaissons peut-être un jour, si l'on veut bien considérer quelles sont les sources d'inspiration des « nouveaux » mouvements religieux et des intégrismes, où qu'ils se trouvent », cf. Philippe BORGEAUD, *Aux origines*, p. 20. Il va sans dire que l'interprétation que je fais de ce texte est de ma seule responsabilité.

32. Philippe BORGEAUD, *Exercices de mythologie*, Genève, Labor et Fides, 2004, p. 8. Jean RUDHARDT, « Du mythe de la religion grecque et de la compréhension d'autrui », in : *Du mythe, de la religion grecque et de la compréhension d'autrui*, pp. 13-68.

33. Jean RUDHARDT, *Notions fondamentales de la pensée religieuse et les actes constitutifs du culte dans la Grèce classique*, Paris, Picard, 1992² (Genève, 1958).

« Pour y parvenir, il n'y a pas d'autre moyen que de nous mettre à l'école de ceux que nous voulons comprendre. Il nous faut les regarder vivre et les imiter, en imagination puisque nous ne pouvons faire autrement ; il faut mimer les démarches de leur pensée, leurs réactions affectives, leurs comportements. [...] En résumé, il faut autant que possible oublier nos propres habitudes de pensée pour nous recomposer, s'il s'agit de la religion grecque, une mentalité hellénique. C'est peut-être illusoire ; c'est certainement toujours approximatif ; mais il n'y a pas d'autres voies. »³⁴

On l'aura compris, Jean Rudhardt préconise une mise entre parenthèses des préconceptions du chercheur, qui sont celles du contexte dans lequel ce dernier évolue³⁵. Reconnaisant la part illusoire d'une telle démarche³⁶, le savant genevois n'en demeure pas moins convaincu de sa pertinence, ce que la notoriété de sa thèse ne viendra point démentir³⁷. Pour notre propos, nous retiendrons d'une part que cette approche est, plus que jamais, celle d'un spécialiste d'un domaine culturel précis³⁸ et, d'autre part, qu'elle vise la compréhension d'un *autre* « extérieur » : il s'agit de comprendre le Grec, *l'autre* que nous ne sommes pas (encore) ou, si l'on reprend la formule de Philippe Borgeaud, *l'autre* que nous pourrions être.

L'altérité, si elle s'incarne dans autrui, peut aussi résider au sein de notre propre identité. Il s'agit alors de reconnaître « *l'autre* que nous sommes **aussi** ». La démarche consiste, dans ce cas, à reconnaître des éléments de notre passé, des éléments qui ont façonné et qui parfois façonnent encore notre culture et nos êtres. De même, si l'on quitte la perspective historique pour une perspective plus anthropologique, la quête peut consister à reconnaître « le primitif que nous sommes »³⁹, en vertu d'une unité revendiquée de l'être humain.

34. Jean RUDHARDT, *Du mythe, de la religion grecque et de la compréhension d'autrui*, p. 16.

35. Philippe BORGEAUD, « Comment on devient historien des religions », in : Jean RUDHARDT, *Opera inedita. Essai sur la religion grecque & Recherches sur les Hymnes orphiques*, Philippe BORGEAUD et Vinciane PIRENNE-DELFORGE (dir.), *Kernos*, suppl. 19, Liège, 2008, p. 17.

36. La part illusoire réside sans doute autant dans la possibilité de devenir *l'autre* que dans celle de mettre entre parenthèses les catégories conceptuelles dans lesquelles le chercheur pense. Un autre élément dont il faut tenir compte est le type de question que l'on adresse à l'histoire, questions qui dépendent étroitement de l'historien et de son temps.

37. Cette thèse est en effet devenue un ouvrage de référence, un « monument à part », qui fera forte impression sur au moins deux générations de spécialistes en religion grecque ancienne.

38. Comme le relève Philippe Borgeaud, Jean Rudhardt n'a reçu l'enseignement direct d'aucun historien des religions. Dans sa thèse, il s'exprime en tant qu'helléniste et non en tant qu'historien des religions.

39. La formule de Claude Lévi-Strauss « nous sommes tous des primitifs » traduit bien

Le travail de reconnaissance de l'altérité – qu'il soit orienté vers d'autres cultures ou vers la nôtre – est un objectif fondamental de l'enseignement des faits religieux à l'école. Il apparaît, nous l'avons vu, dans les plans d'études à travers la finalité « être préparé à vivre la diversité religieuse au quotidien ». L'objectif de l'éducation à l'altérité, ainsi exprimée, est moins lié au domaine des connaissances qu'à celui du « vivre ensemble », même si, en définitive, l'instrument de la cohésion visée est bien le savoir. Ce travail n'est cependant pas aisé. La tentation est grande, en effet, de réduire l'autre à soi-même. Pour éviter cet écueil, il est nécessaire d'introduire une double distance : une distance à l'objet, certes, mais aussi une distance à soi⁴⁰. En effet, la reconnaissance de l'altérité impose une objectivation de la tradition dominante et, pour reprendre des propos de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime⁴¹, la nécessité de parler de « sa » religion comme si elle était celle d'un autre⁴². C'est en adoptant une telle posture, ajoutent les chercheurs français, que l'enseignement des faits religieux peut s'inscrire dans la citoyenneté des démocraties pluralistes. Autrement dit, pour reprendre la formule de Philippe Borgeaud, il s'agit aussi de reconnaître « l'autre que nous sommes pour l'autre ».

cette altérité que nous portons tous en nous, même s'il s'agit ici davantage de reconnaître une identité commune qu'une véritable altérité.

40. Cet écueil est aussi présent et thématiqué au sein de la discipline savante, cf. Philippe BORGEAUD, « Réflexions sur la comparaison », pp. 22-23.

41. Dominique BORNE et Jean-Paul WILLAIME, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin, 2007, p. 75.

42. Cette objectivation ne va pas de soi : il est, en effet, étonnant de constater à quel point les manuels scolaires mêlent des éléments bibliques à l'histoire scientifique, cf. *Sciences et vie*, Enquête « Religions à l'école. On y enseigne de fausses vérités ! », n° 1033, octobre 2003.

Table des matières


Avant-propos	9
Bibliographie de Philippe Borgeaud	13
Etablie par Mélanie LOZAT, Delphine PANISSOD et Aurore SCHWAB	
Avertissement	27

Le Miroir de l'Autre

De Jésus à Voltaire. Variations sur les origines du christianisme	31
Daniel BARBU (Université de Genève)	
Une page d'histoire religieuse arménienne. L'affrontement entre le roi mazdéen Tiridate et Grégoire l'Illuminateur près du temple de la déesse Anahit en Akilisène	45
Valentina CALZOLARI (Centre de recherches arménologiques – Université de Genève)	
L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école	62
Nicole DURISCH GAUTHIER (HEP Vaud)	
Religion in the Mirror of the Other : A Preliminary Investigation	74
David FRANKFURTER (Boston University)	
Mysteries, Baptism, and the History of Religious Studies. Some Tentative Remarks	91
Fritz GRAF (The Ohio State University)	
La « religion populaire ». L'invention d'un nouvel horizon de l'altérité religieuse à l'époque moderne (xvi^e – xviii^e siècle)	104
Christian GROSSE (Université de Lausanne)	

Whose Gods are These ? A Classicist Looks at Neopaganism	123
Sarah Iles JOHNSTON (The Ohio State University)	
L'ordalie de la philologie classique ou La tentation de l'Autre	134
Agnes A. NAGY (Université de Genève)	
De l'histoire des religions à l'invention de la sociologie : autour du néo-fétichisme d'Auguste Comte	158
Olivier POT (Université de Genève)	
Tsiganes musulmans de la Dobroudja. Entre ethnicité et religion : le mythe des origines écorné	175
François RUEGG (Université de Fribourg)	
On the Roots of Christian Intolerance	193
Guy G. STROUMSA (Oxford University)	
En Méditerranée, de Grèce à Rome	
Scripture, authority and exegesis, Augustine and Chalcedon	213
Clifford ANDO (University of Chicago)	
Le possible « corps » des dieux : retour sur Sarapis	227
Nicole BELAYCHE (EPHE / UMR 8210 « AnHiMA »)	
Socrate, Pan et quelques nymphes : à propos de la prière finale du <i>Phèdre</i> (279b4-c8)	251
David BOUVIER (Université de Lausanne)	
Hérodote, précurseur du comparatisme en histoire des religions ? Retour sur la dénomination et l'identification des dieux en régime polythéiste	263
Claude CALAME (Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, Paris)	
I « demoni dei bagni » tra acqua e fuoco	275
Doralice FABIANO (Université de Genève)	
Paysages de l'altérité. Les espaces grecs de l'inspiration	289
Dominique JAILLARD (Université de Lausanne)	
L'autre Aïétés	301
Antje KOLDE (Université de Genève)	
Athéna en compagnon d'Ulysse	313
Alessandra LUKINOVICH (Université de Genève)	

TABLE DES MATIÈRES	663
Tactique de l'absence	324
Maurice OLENDER (EHESS, Paris)	
La voix d'Aphrodite, le rôle d'Hermaphrodite et la <i>timè</i> d'Halicarnasse. Quelques remarques sur l'inscription de Salmakis	328
Vinciane PIRENNE-DELFORGE (F.R.S.-FNRS – Université de Liège)	
Le sacrifice humain : une affaire des autres ! A propos du martyr de saint Dasius	345
Francesca PRESCENDI (Université de Genève)	
Socrates' Thracian Incantation	358
James M. REDFIELD (University of Chicago)	
D'Ankara à Mystra, le <i>Dialogue avec un Perse</i> de l'empereur byzantin Manuel II Paléologue	375
André-Louis REY (Université de Genève)	
Rationalité grecque et société romaine : contextes politiques et intellectuels de la religion de la République tardive	385
Jörg RÜPKE (Centre Max Weber, Université d'Erfurt)	
Les émotions dans la religion romaine	406
John SCHEID (Collège de France)	
Aphrodite reflétée. A propos du fragment 1 (LP/V) de Sappho	416
Renate SCHLESIER (Freie Universität Berlin)	
A la recherche des poètes disparus	430
Paul SCHUBERT (Université de Genève)	
Sacrifices holy and unholy in Euripides' <i>Iphigenia in Tauris</i>	449
Froma I. ZEITLIN (Princeton)	
En terres d'Orient, d'Egypte à l'Inde	
De Carthage à Salvador de Bahia. Approche comparative des rites du tophet et du candomblé, lieux de mémoire rituels	469
Corinne BONNET (Université de Toulouse [UTM], Equipe PLH-ERASME, EA 4153-IUF)	
Gérer la religion des autres en traduisant : Sūr Dās et la <i>bhakti</i>	486
Maya BURGER (Université de Lausanne)	

Prier et séduire	496
Antoine CAVIGNEAUX (Université de Genève)	
Le hiéroglyphe  et la gestuelle cérémonielle d'Amenhotep IV	504
Philippe COLLOMBERT (Université de Genève)	
Dieux en colère, dieux anonymes, dieux en couple. Sur la nature des dieux personnels dans le Moyen-Orient ancien	516
Margaret JAQUES (Université de Zurich)	
On the Sisterhood of Europe and Asia	526
Bruce LINCOLN (University of Chicago)	
« Chut ! » Le signe d'Harpocrate et l'invitation au silence	541
Philippe MATTHEY (Université de Genève)	
Images autorisées, images interdites. L'Islam et le « choc des civilisations »	573
Silvia NAEF (Université de Genève)	
Les « Trésors cachés » : entre l'intemporalité et l'histoire	585
Svetlana PETKOVA	
Mémoire et ruines de Mésopotamie	599
Anne-Caroline RENDU LOISEL (Université de Genève)	
Quand les dieux rendent visite aux hommes (Gn 18–19). Abraham, Lot et la mythologie grecque et proche-orientale	615
Thomas RÖMER (Collège de France – Université de Lausanne)	
Pan en Egypte et le « bouc » de Mendès	627
Youri VOLOKHINE (Université de Genève)	
Liste des auteurs	651