

Bruno Michon

Laboratoire Culture et Sociétés en Europe, UdS / T.U. Berlin

Michon.bruno@gmail.com

## **Les adolescents et la culture religieuse, Mode de construction d'un stock de connaissance**

L'objectif de cette communication est ambitieux, nous cherchons à comprendre les mécanismes de construction d'un stock de connaissance sur les religions chez les jeunes de 14-15 ans. Dans ce dessein nous nous appuyerons sur la sociologie de la connaissance de Alfred Schütz et de ces élèves Berger et Luckmann. A partir d'une étude de vingt-et-un entretiens réalisés dans le cadre de ma thèse<sup>1</sup>, j'interrogerai les modalités de construction d'un stock de connaissance sur les religions. La réflexion ici esquissée s'inscrit dans *work in progress* qui appelle les critiques et la complexification.

Le thème de la connaissance a connu un nombre de perspectives théoriques pléthoriques. De la dimension structuraliste foucauldienne à la recherche cognitive, nous replacerons tout d'abord notre conception de la connaissance dans une perspective phénoménologique. Nous distinguerons par la suite deux phénomènes pertinents dans le processus de construction de la connaissance, la construction collective du savoir et la question de la légitimité des savoirs.

### I) Savoir et religion

Alfred Schütz puis Peter Berger et Thomas Luckmann fonde une sociologie de la connaissance s'appuyant sur la philosophie husserlienne. Cette dernière cherche à décrire le plus précisément possible les actes de conscience qui s'expriment toujours par une intentionnalité –toute conscience est conscience de-. En inscrivant ce préalable philosophique dans l'interrogation sociologique de la possibilité de la connaissance, Schütz et ses élèves

---

<sup>1</sup> Ma recherche de thèse s'intitule « Culture religieuse et perception de l'altérité chez les jeunes français et allemands ». Les entretiens ont été réalisés entre Novembre 2005 et Novembre 2008, ils rassemblent un effectif de 90 adolescents. Ils ont été menés dans trois collèges parisiens, un centre socioculturel de banlieue parisienne, deux collèges ruraux alsaciens, deux collèges strasbourgeois, trois 'collèges' Berlinoises (*Haupt-, Real* et *Gesamtschule*) et trois *Oberschule* dans le Brandebourg.

ancrent cette conscience dans ce que Luckmann nomme un *apriori socio historique* (Luckmann, 1991, p. 16). Les expériences réalisées au sein du monde de la vie quotidienne et l'inscription dans cet apriori sociohistorique constituent la base du stock individuel de connaissance. Cette connaissance s'appuie sur l'aptitude de la conscience à typifier et à réduire la complexité du monde en *structure de pertinence*. Dans *Strukturen der Lebenswelt*, Alfred Schütz et Thomas Luckmann écrivent à ce propos :

Il [le stock social de connaissance] est construit sur la sédimentation d'anciennes expériences. Inversement chaque nouvelle expérience s'insère au sein de l'expérience vécue et de la biographie selon les typifications et pertinences » (Schütz et Luckmann, 2003, p. 14, trad. de l'A.)

Le double mouvement de subjectivation et d'objectivation institutionnalisent le sens et la connaissance dans ce qu'ils appellent un stock social de connaissance (*gesellschaftliche Wissensvorrats*)<sup>2</sup>.

Je sais par exemple qu'à chaque fois que j'enclencherai le bouton de ma machine à café en ayant au préalable rempli le récipient d'eau et placé un filtre contenant du café, j'obtiendrai du café chaud. Cette activité routinière s'appuie sur une connaissance « allant-de-soi » et répondant aux impératifs du « et ainsi de suite » et du « je peux le refaire » (Schütz, 2007, p. 113). C'est donc en intégrant la connaissance dans le flux de la conscience de la vie quotidienne que l'individu la rend pertinente

Le concept schützien de « Stock social de connaissance », abstraction qui définit l'ensemble des savoirs disponibles dans une société à un moment précis, ne rend pas justice à la dynamique qui caractérise la connaissance dans cette théorie. Elle est en effet sans cesse réinterprétée, activée selon les interactions ou le cadre de référence. Afin de bien rendre compte de cette dynamique, le *communicativ turn* déjà opéré par Berger et Luckmann à la suite de Schütz mais systématisé par les sociologues s'inscrivant dans cette perspective, permet d'opérationnaliser le concept schützien de connaissance (par exemple Knoblauch, 1995 et Keller, 2007). En effet, la connaissance n'est accessible aux sociologues que par son énonciation d'une part, et d'autre part lorsqu'elle se cristallise et s'institutionnalise dans un stock social de connaissance voir, pour élargir la perspective, dans un discours. C'est parce

---

<sup>2</sup> A ce sujet Schütz déclare, « la réserve de connaissances dont je dispose ne consiste pas exclusivement en expériences que j'ai vécues personnellement originellement. La plus grande part de cette expérience s'origine dans le social : elle consiste précisément, en expériences vécues personnellement et originellement par mes semblables qui me les ont communiquées. J'accepte donc –ou mieux, j'admets sans discussion dans la pratique quotidienne- que le savoir dont disposent les autres est, jusqu'à un certain point, congruent avec le mien, et que cela est vrai non seulement parce que je connais le monde de la nature, commun à nous tous, mais aussi parce que je connais le monde social et culturel dans lequel je vis. » (Schütz, 1987, p. 202, trad. de l'A.)

que la connaissance est dite qu'elle existe, qu'elle se transmet et qu'elle s'institutionnalise. Il ne faut pas concevoir une connaissance comme un artefact cognitif objectif du type « Il y a une chaise sous la table ». L'intentionnalité de la conscience rend toute connaissance significative. C'est-à-dire qu'elle donne du sens<sup>3</sup>. Cette perspective ne s'oppose pas à la tentative foucauldienne, elle demande simplement à être située au sein des interactions entre individus plus qu'appréhendée dans un espace social global<sup>4</sup>. La question que nous voulons poser à cette conception de la connaissance est celle du rapport entretenu, dans des sociétés ultramodernes comme la France ou l'Allemagne, entre connaissance et religion<sup>5</sup>.

Pour caractériser le savoir sur les religions, nous éviterons le concept très cognitif de culture religieuse largement répandue dans le milieu académique et pédagogique francophone. J'ai pu montrer ailleurs (Michon, 2008) qu'il s'ancre dans la tradition française de neutralisation du religieux, encore appelée patrimonialisation du religieux<sup>6</sup>. Je préférerai donc parler de savoir sur les religions, laissant au concept de « culture religieuse » l'acception qu'il emprunte dans la zone anglo-saxonne et germanique de « dimension religieuse de la culture ».

Nous ancrons la problématique de la connaissance sur les religions dans le contexte plus large du rapport qu'entretiennent les jeunes avec la religion. En cela il est important de rappeler que le processus de la sécularisation a révolutionné les sociétés contemporaines. Il faut, certes, relativiser ce concept qui a pu être interprété dans les années 70 comme la disparition progressive et inéluctable du religieux des différentes sphères sociales. Nous nous contenterons avec Yves Lambert de parler de "sécularisation pluraliste" : un modèle dans lequel la religion ne doit pas exercer d'emprise sur la vie sociale mais peut jouer pleinement

---

<sup>3</sup> Sans rentrer dans les détails, Husserl parle d'appréhension pour désigner cette aptitude de la conscience à rendre présent 'l'absent'. Ainsi en percevant une chaise je vais mettre immédiatement dans ce regard l'ensemble des expériences déjà réalisées avec ce que je typifie comme « chaise ». Ce phénomène de base de la conscience a des conséquences extrêmement fécondes pour les théories de la connaissance (il n'y a pas de connaissance apriori mais une connaissance rendu contextuellement significative) et de la reconnaissance et de la pluralité (sur l'aperception d'autrui).

<sup>4</sup> Il me semble que le programme proposé par Foucault sur le discours est compatible avec le concept de la connaissance que j'ai esquissé « Ce qu'il s'agirait de faire apparaître, c'est l'ensemble des conditions qui régissent, à un moment donné et dans une société déterminée, l'apparition des énoncés, leur conservation, les liens qui sont établis entre eux, la manière dont on les groupe en ensembles statutaires, le rôle qu'ils exercent, le jeu des valeurs ou des sacralisations dont ils sont affectés, la façon dont ils sont investis dans des pratiques ou dans des conduites, les principes selon lesquels ils circulent, ils sont refoulés, ils sont oubliés, détruits ou réactivés. Bref, il s'agirait du discours dans le système de son institutionnalisation. » (Foucault, 1994, p. 708)

<sup>5</sup> Nous nous inscrivons ici dans la conception de l'ultramodernité ainsi décrite par Jean-Paul Willaime : « nous avons développé la thèse de l'ultramodernité comme sécularisation de la modernité. 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, autorelativée. » (Willaime, 2006, p. 777)

<sup>6</sup> Je définis la patrimonialisation du religieux comme le phénomène contemporain de neutralisation de la dimension expérientielle du religieux.

son rôle en tant que ressource spirituelle, éthique, culturelle ou même politique au sens très large, dans le respect des autonomies individuelles et du pluralisme démocratique » (Lambert, 2000, p. 32).

Comme l'a montré Campiche en 1997 dans son étude intitulée *Cultures jeunes et religions en Europe* et plus récemment Aurora Alvarez Veinguert et Céline Béraud sur les jeunes français et espagnols, la sécularisation se traduit chez les jeunes par une indifférence plus que par un athéisme idéologique ( Campiche, 1997, p. 53 ; Veinguert, Béraud, 2008, p. 360). J'ai pu moi-même esquisser une typologie des indifférences dont ils font preuves (Michon, 2008). Dès lors il n'y a pas tant disparition de la culture religieuse des jeunes que mise en place d'un triple mouvement de diffusion, de désacralisation et d'indifférenciation. Ces trois processus sont trop complexes pour les aborder directement ici. Nous nous contenterons d'interroger deux phénomènes pertinents pour l'étude de la construction d'une connaissance sur les religions. Les phénomènes ici retenus ne sont pas exclusifs, j'ai simplement choisi deux phénomènes qui émergent directement dans les interactions. J'opte donc ici pour l'étude d'un savoir situé, proche de celui des anthropologues de la connaissance (par exemple Mondada, 2008), mais s'appuyant sur une conception socio-phénoménologique de la connaissance.

## II) Pour une archéologie individuelle du savoir

La question abordée ici approche une forme d'archéologie individuelle du savoir qui brille principalement par les difficultés méthodologiques d'accès à cette structuration du savoir. Alors que « dans sa vie quotidienne, l'homme ne s'intéresse que partiellement [...] à la clarté de sa connaissance. » (Schütz, 1987, p. 221), comment accéder à ce savoir ? Là n'est pas le sujet de cette communication, je me contenterais donc d'expliquer ma méthodologie en deux points.

\* Une méthode collective par le jeu appelé entretien ludique. Dont l'objectif est, entre autres, de « réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement et de faciliter le travail de remémoration. » (Duchesne, Haegel, 2005, p.5.) D'autre part la décontraction générée par le jeu permet aux jeunes de se sentir en confiance et de se confier plus facilement. Ce procédé n'a pas pour but de remplacer des méthodes d'entretien plus 'classiques', mais simplement d'insister sur la construction collective du savoir et sur les interactions qui permettent au jeune d'actualiser leur savoir.

\* Un dispositif d'analyse des entretiens basé sur la *grounded theory*<sup>7</sup> et insistant sur la construction collective du savoir.

Cette méthode a permis de distinguer deux phénomènes récurrents dans la construction d'un savoir sur les religions, la construction collective du savoir et la question de la légitimité des savoirs.

### **1) la construction collective du savoir**

Le savoir n'existe pas *en soi* mais il se donne à voir lorsqu'il est exprimé. Le contexte de cette expression nous dit quelque chose du savoir lui-même. Pour décrire le savoir plusieurs informations nous sont utiles : la connaissance énoncée ou perçue (quelles sont les connaissances préalables à l'énonciation ou à la mise en acte d'une connaissance ?), le contexte d'énonciation (quels sont les facteurs qui ont permis une énonciation/construction d'une connaissance ou d'une action ?) et les ressources et sources de connaissance activées (De quelle sphère de l'espace social est issue la connaissance ? Que me dit cette origine de la connaissance ? Quelles légitimités pour quels savoirs ? ).

L'un des phénomènes pertinents de l'analyse des séquences d'interaction de mes entretiens est la construction du savoir dans « la parole en interaction » (Mondada, 2008, p. 220). Le savoir émerge donc des modes d'interaction des participants et dépend donc de la situation du contexte d'énonciation.

J'appelle une construction collective du savoir toute interaction entre deux individus ou plus qui construisent pour certaines raisons un pan de la réalité. Cette réalité peut être construite provisoirement pour répondre à la question posée par le sociologue. Dans ce cas, cette construction nous dit quelque chose du processus de construction en lui-même mais pas forcément de la pertinence sociale de la connaissance. Soit cette construction prend une forme typique qui dépasse l'interaction de l'entretien sociologique auquel cas elle nous dit en plus quelque chose de l'inscription de cette connaissance dans un discours institutionnalisé dépassant le cadre de l'interaction. Il n'est pas évident de distinguer les deux formes de

---

<sup>7</sup> La « théorie enracinée » est née en 1967 avec l'ouvrage éponyme de Anselm Strauss et Barney Glaser. Contre une sociologie 'quantophrène' (Sorokin, 1959), les fondateurs insistent sur la production en va-et-vient entre les données et les hypothèses obtenues grâce aux matériaux empiriques. Contrairement aux méthodes 'quasi qualitatives' (Angelmüller, 2006), cette méthode s'appuie sur la parole des acteurs, la 'rupture épistémologique' se décale donc du sens commun aux 'prénotions théoriques' du chercheur. Cette méthode, encore peu développée en France est largement diffusée dans le monde germanique et anglo-saxon. Le logiciel *Atlas TI* que j'utilise dans ma thèse permet l'analyse inductive des données recueillies sur le terrain à partir de la *grounded theory*.

construction. Seule la récurrence d'un discours dans plusieurs entretiens permet de supposer sa typicité.

En reprenant la notion d'intersubjectivité chère à Schütz puis à Berger et Luckman nous comprenons la fonction de cette interaction dans le jeu incessant d'objectivation/subjectivation de la réalité sociale. Ainsi en construisant collectivement la connaissance, les jeunes 'font leur', subjectivisent, une connaissance qui peut leur être extérieure. Par exemple en prenant position sur le foulard, les jeunes activent souvent des connaissances qu'ils n'avaient encore jamais énoncées, le fait de subjectiviser ces connaissances les oblige à leur donner un sens (par exemple « il existe des filles voilées », « il y a eu une loi pour les empêcher de mettre le voile à l'école »). L'inverse est possible aussi, une connaissance déjà subjectivée peut être corroborée par le groupe de pairs et ainsi atteindre, au moins au sein de ce groupe le statut de connaissance objective<sup>8</sup>.

Pour nous résumer, la construction collective du savoir permet d'une part d'étudier le processus d'objectivation/institutionnalisation d'une connaissance. Elle permet aussi d'étudier la subjectivation ou plutôt le « rendre pertinent » d'une connaissance. En outre, on constate que cette construction n'est pas sauvage, elle répond à certaines fonctions. Nous pouvons distinguer deux fonctions principales. Une fonction de légitimation dans l'interaction et une fonction cognitive. Les deux peuvent se superposer mais il n'est pas aisé de les différencier. L'une implique un positionnement dans un espace social plus ou moins restreint (le groupe de pairs, l'ensemble des croyants d'une religion). L'autre implique la structure mentale de la connaissance, par exemple le comblement d'une lacune.

#### *a) La fonction de légitimation dans le groupe de pairs*

\* La construction collective du savoir permet à certains jeunes d'asseoir leur autorité voire simplement leur identité dans le groupe de pairs. Nous pouvons reprendre la terminologie goffmanienne en affirmant que les jeunes investissent l'interaction en mettant en place des stratégies pour ne pas perdre la face ou pour (ré-)affirmer leur identité dans le groupe de pairs.

L'exemple suivant issu d'un entretien réalisé en zone alsacienne rurale montre l'activation d'une connaissance permettant de tracer une frontière entre nous les catholiques et eux les protestants.

---

<sup>8</sup> Rappelons, qu'on ne juge pas ici du caractère scientifique de la connaissance, ainsi « tous les juifs sont riches », est une forme de connaissance qui peut être admise de manière typique par un groupe de jeunes.

*B.M. : Quelle est la différence entre les catholiques et les Protestants ?*

*Angélique : Ben nous on a l'hostie et pas eux...*

*Milène : si !*

*B.M. : Vous vous avez une hostie ? Et il y a une différence entre l'hostie des Protestants et des catholiques...*

*Mi : Nous on fait pas comme ça (elle joint les deux mains les unes sur les autres) (rire)*

*Aurélié : Non, nous on fait pas comme eux.*

\* inscription de la connaissance dans un cosmos sacré<sup>9</sup>

Il s'agit ici d'une fonction particulière au savoir sur les religions. Nous avons déjà dit que le savoir ne peut être détaché d'un sens qu'on lui accorde. Ce sens peut être un non-sens, celui de l'indifférence. Ainsi le discours sur l'inutilité du savoir sur les religions est très développé. Chez certains jeunes très croyants, les connaissances sur les religions sont soumises au sens religieux, la connaissance s'inscrit dans un cosmos sacré qui dépasse le jeune. Dans ce cas, la connaissance est institutionnalisée dans un cosmos sacré. un exemple permettra d'appréhender ce mouvement. Il a été réalisé dans un quartier berlinois défavorisé.

*B.M. : L'Hégire c'est quand Mohamed voulait convertir les gens de la Mecque mais il n'était pas très ouvert*

*Abdel : C'est vrai...ils voulaient le tuer*

*B.M. : Exactement et il a dû s'enfuir*

*Aïcha : Il s'est caché ! C'est là que l'araignée est venue*

*Abdel : C'est ça et l'araignée l'a caché dans sa toile*

*Aïcha : Oui et l'araignée n'a laissé personne rentrer dans sa toile et puis il a pu sortir quand les autres sont partis*

#### *b) Les fonctions cognitives*

\* le fonctionnement par analogie

---

<sup>9</sup> Je reprends la notion de cosmos sacré à Thomas Luckman qui la définit ainsi: « le cosmos sacré est une forme socio-historique de la religion qui apparaît au sein d'une vision du monde particulière lorsque une représentation religieuse spécifique s'y cristallise », (Luckman, 1991, p. 17, trad. De l'A.).

Ces fonctions cognitives s'appuient largement sur un petit nombre d'activités cognitives. L'une de ces activités est la comparaison, ou l'analogie. Les jeunes montrent par exemple une surprenante capacité à trouver des homologues dans leur propre religion quand il s'agit de saisir une autre religion. Nous abordons par cette constatation le large continent de l'imagination. Il est difficile de s'y retrouver tant en ce domaine, la preuve est loin d'être évidente. Toutefois je parlerai avec Elias « d'imprégnation imaginaire du savoir » (Elias, 1993). En somme le savoir est loin d'être résumé par une logique binaire (scolaire pourrait-on dire) du vrai et du faux. Les réflexions de Foucault dans son archéologie sont en cela précieuses. Ses descriptions très fines des différents types de comparaison, de ressemblance, pourraient encore s'appliquer aujourd'hui au fonctionnement de l'esprit humain. Il affirme en effet que « jusqu'à la fin du 16<sup>ième</sup> siècle, la ressemblance a joué un rôle bâtisseur dans le savoir et la culture occidentale. C'est elle qui a conduit pour une grande part l'exégèse et l'interprétation des textes. » (Foucault, 1966, p. 32). Je pense pouvoir affirmer que ces réflexions sont toujours d'actualité dans la structuration du savoir des jeunes<sup>10</sup>. Ils trouvent des ressemblances au sein de leurs stocks respectifs de connaissances et bricolent ensemble une réalité.

L'extrait suivant issu d'un entretien dans un quartier défavorisé strasbourgeois illustre ce phénomène. Seul Grégory est catholique, ses camarades sont musulmans.

*B.M. : Je vous donne deux fêtes et vous me dites ce que ça veut dire...Première fête Pâques*

*Satou : pâques c'est...*

*Elda : Le truc avec le lapin qu'il faut chercher*

*Satou : (voix enfantine) Ouais et il ramène du chocolat et les enfants ils vont chercher le chocolat dans la cour*

*B.M. : Donc les chrétiens, ils fêtent le chocolat ?*

*Grégory : (se moque) les lapins ! (rire)*

*Zahira : Nan ça sert à quelque chose*

*Satou : Je sais pas je m'en fiche*

*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*

*Grégory : Monsieur je peux vous donner plusieurs réponses ?*

*Satou : Si ! C'est la fin du carême où je ne sais pas quoi !*

---

<sup>10</sup> Dans cet ouvrage Foucault distingue quatre types de ressemblances, qui sont à la fois autant de niveau de celle-ci : La *convenientia*, l'*aemulatio*, l'analogie et le jeu des sympathies.

*Grégory : Ouais*

*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*

*Grégory : mais qu'est ce que tu racontes ! Arrêtes le shit*

*Mahad: Elle est vraiment très drôle (cynique)*

*Grégory : Mahad arrête de la livrer, arrête de lui donner du shit*

*B.M. : ça a un rapport avec Jésus*

*Satou : Ah c'est la r...*

*Elda: Le lapin c'était l'animal de Jésus*

*Satou : C'est la résurrection de jésus (rire)*

*Najim : oh ye !*

*B.M. :La résurrection de Jésus ?*

*Satou : Nan nan c'est pas ça*

*Elda: La lapin c'était l'animal de Jésus et il est mort (les autres l'interrompent)*

*Zahira: Quand il est parti...c'est quand...Il y a plein de choses avec cette histoire!*

*Satou : C'est pas la naissance déjà c'est eux...*

*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 ? )*

*Grégory : Qu'est ce que c'est Pâques ?*

*Najim: je sais c'est quoi*

*Elda: on sait pas*

*Grégory : Je peux donner plusieurs solutions...Soit c'est la fin du carême soit c'est le début du carême soit c'est la montée de Jésus au ciel soit c'est quand il ressuscite soit c'est...voilà (rire)*

*Mahad: Nan je vous dis la vraie vérité*

*B.M. :Dis-moi la vraie vérité*

*Mahad: C'est la fin du carême*

*Elda: C'est la montée de Jésus au ciel*

Le fonctionnement par analogie permet aux jeunes de construire des parallèles entre le lapin, Jésus et Pâques ; entre la Pâque juive et la Pâques chrétienne ; entre la mythologie grecque et chrétienne. L'imagination sur laquelle s'appuie le fonctionnement par analogie sert ici à la fois à gagner, par la provocation du rire, la sympathie du groupe de pairs, mais aussi à faire émerger un savoir.

\* Fonction de concurrence du savoir

Un conflit peut naître d'une concurrence entre deux savoirs différents. On peut étudier ce conflit de manière cognitive et comprendre comment le savoir s'énonce en situation de conflit. Le mode argumentatif est privilégié dans ce cas sur le mode informatif. L'extrait suivant est issu d'un entretien réalisé dans un arrondissement de classe moyenne parisien

*Jules : C' est vrai que leurs réactions étaient fortes, mais autant il faut respecter la religion...Si dans leur religion il y a marqué qu'on doit pas représenter Mahomet alors on n'a pas à représenter Mahomet...*

*Sophie : Oui mais Jésus on le représente alors que si ça se trouve il était roux...*

*Jules : Oui d'accord, mais il n'y a pas marqué qu'on doit pas représenter Jésus...Des tableaux de Jésus il y en a plein au Louvre, t'as que ça presque...*

Dans cet extrait, les jeunes essayent de comprendre les formes d'interdiction de représentation du divin chez les musulmans et chez les chrétiens. Sophie déplace le débat sur la question esthétique de la fidélité de la représentation alors que Jules insiste sur l'histoire des représentations. L'invocation du Louvres peut être comprise comme simple exemplification ou comme argument d'autorité nous disant quelque chose de la culture légitime.

Pour conclure sur la construction collective du savoir, nous pouvons constater qu'il s'agit d'un phénomène très pertinent qui se développe dans les interactions. Les différentes fonctions que nous avons distinguées sont arbitrairement différenciées.

## **2) Connaissance sur les religions et légitimité**

La question de la légitimité du savoir sur les religions interroge une longue tradition sociologique. Je m'appuierai sur les reprises critiques des études de Pierre Bourdieu effectuées par Jean-Claude Passeron d'une part et Bernard Lahire de l'autre. Afin de ne pas tomber dans le piège d'une surdétermination de la légitimité culturelle d'une élite qui serait l'étalon de toute la hiérarchie culturelle, je préférerai avec Passeron parler de « des valeurs hétérogènes » et de « représentations ambivalentes » des légitimités culturelles selon le secteur de l'espace social (Passeron, 2006, p. 468). Plus empiriquement, Bernard Lahire a bien montré les limites d'une définition de la légitimité culturelle dans un article de 2001. Il explique à ce propos :

« Ainsi, l'acteur individuel ne met-il pas invariablement, trans-contextuellement en œuvre le même système de dispositions (ou 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. Ce qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte est alors le produit de l'interaction entre des rapports de force interne et externe : rapports de force entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée (interne) et rapports de force entre des éléments (caractéristiques objectives de la situation, qui peuvent être associées à des personnes différentes) du contexte qui pèsent plus ou moins sur l'acteur (externe).» (Lahire, 2001, p. 79)

Il ne s'agit donc pas ici de remettre en doute l'existence d'un « corpus d'œuvres valorisés » (Passeron, 2006, p. 498) ou plus généralement d'un ensemble de « modèles de représentation et de pratique qui régularisent, en ajoutant leurs effets, l'usage des technologies matérielles, l'organisation des moments de la vie sociale, des catégories de la pensée ou des sentiments d'un groupe » (Passeron, 2006, p. 494), mais d'admettre une pluralité de légitimités selon le groupe social voire une logique individuelle.

La question que pose ces quelques remarques préliminaires à notre problématique est celle de la légitimité du savoir sur les religions chez les jeunes français et allemands de 14-15 ans. Il nous est impossible de répondre de manière univoque à cette question. En effet un grand nombre de facteurs sont à prendre en compte pour déterminer la légitimité de la connaissance. Nous pouvons tout d'abord constater qu'il n'y a pas de rejet à priori du savoir sur les religions. Je distingue tout au plus une indifférence marquée dans le Brandebourg, ancien Land d'Allemagne de l'Est ou l'héritage de l'athéisme d'Etat est encore très sensible. Nous distinguerons plusieurs facteurs influençant la légitimité des connaissances sur les religions.

\* la source de connaissance

Selon la provenance énoncés de la connaissance, celle-ci sera plus ou moins bien acceptée par le groupe de pair. Cette provenance est jugée selon plusieurs critères. Le jugement dépend de même du secteur de l'espace social d'où sont issus les jeunes. Un critère pertinent est l'inscription de la connaissance sur un axe de proximité et d'éloignement d'une « culture adolescente » légitime<sup>11</sup>. Deux exemples nous en convaincront. Il s'agit d'extraits d'entretiens mettant en scène la sanction par la moquerie d'un adolescent évoquant une source de connaissance non légitime. Les deux extraits se déroulent dans un collège rural alsacien.

*B.M. : Tu le sais d'où l'idée des éléments ?*

*Milène : Je sais pas moi (rire)*

*François : Nan mais il y avait une émission sur M6 l'année dernière*

*B.M. : Sur le bouddhisme ?*

*François : Nan c'était « pékin express », ils ont fait plein de trucs et ils sont arrivés là ou il y a les bouddhistes...(rire moqueur)*

*B.M. : Est-ce que vous pouvez me citer trois noms de dieux grecs ?*

*Marlon : Pégasus*

*Paul (moqueur) : Yo mais toi, Pégasus (rire)*

*Matthias : T'as trop été à Europa Park, Silver star (rire)*

*B.M. : Tu le connais d'où Pégasus ?*

*Marlon : Mais à Europa Parks j'ai entendu un papa qui disait à son fils : « Tu sais lui c'est un Dieu, le Dieu des chevaux ».*

L'adolescent doit donc prendre des précautions avant d'évoquer une connaissance. Ainsi Satou, jeunes musulmanes d'un quartier Strasbourgeois défavorisé met en place une stratégie d'évitement de la sanction sociale d'une connaissance non légitime en montrant qu'elle a conscience que la connaissance évoquée (le lapin de Pâques) renvoie à un imaginaire enfantin (en prenant une voie de petite fille).

---

<sup>11</sup> Concernant la « culture adolescente », Olivier Pégard affirme que « la culture adolescente est une culture essentiellement ludique. » (Pégard, 2007, p. 2). Nous ne discuterons pas ce point mais nous ajouterons la dimension réflexive de cette culture. L'interrogation sur soi et sur les autres en tant qu'évaluateur du soi nous semble de même centrale. Concernant la définition de l'adolescence, Olivier Galland rappelle dans un article cherchant à (re)-définir la jeunesse et l'adolescence, que pendant longtemps les deux se sont confondus. Ça n'est qu'avec l'allongement des études, avec l'autonomie de la jeunesse, que naît véritablement épistémologiquement la catégorie de la jeunesse (Galland, 2001).

*Satou : (voix de petite fille) Ouais et il ramène du chocolat et il vient chercher le chocolat*

\* le groupe social

La différence entre groupes sociaux n'est pas franche. Seul le rapport à la littérature semble pertinent. Alors que dans les groupes défavorisés seuls les BD (Papyrus, Tintin) et le Da Vinci Code sont évoqués, les classes moyennes et privilégiées évoquent des ouvrages sur la mythologie, sur la Bible, signe d'un intérêt désintéressé pour la culture. Les deux extraits d'entretien suivants sont issus pour le premier d'un entretien dans un collège de classe moyenne strasbourgeois et pour le second il s'agit d'un collège rural alsacien.

*Magalie : Je vais à la bibliothèque dès que je peux et j'avais emprunté trois encyclopédies sur les dieux grecs*

*B.M. :Et tu lis les encyclopédies ? T'es motivé quand même ?*

*Magalie: C'était des livres grands comme ça et gros comme ça (geste éloquent)*

*B.M. :Donc t'étais passionné à l'époque ?*

*Magalie: A l'époque c'était il y a un mois donc je suis encore passionné...Non en fait c'est toute les vieilles religions....Les croyances du nord*

*B.M. :Et vous connaissez ça d'où*

*Matthias : on l'avait fait en histoire non ? En sixième je crois*

*Laurence : Ouais en sixième...*

*Georges : des jeux videos, God of war*

*François : et moi par un dessin animée, hercule*

*Marlon : 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*

*Laurence: Ouais parce que l'école ça fait...loin la sixième*

\* le contexte d'énonciation

L'un des biais souvent relevé dans les enquêtes réalisées dans le cadre scolaire est la survalorisation de la culture scolaire dans les réponses des jeunes. Mon enquête ne fait pas exception, même si j'espère que ma méthode amoindri ce biais. Il est évident que pour de

nombreux jeunes, l'école est une source de connaissance capitale sur les religions, parfois la seule. Toutefois au sein de l'enceinte scolaire les sources de connaissance issues de l'école sont plus légitimées que les autres c'est ce qui explique en partie leur redondance. On préfère activer une connaissance scolaire plutôt qu'une connaissance issue d'un jeu vidéo ou d'ailleurs. L'extrait suivant montre bien l'hésitation qu'il peut y avoir à parler d'une autre source de connaissance que l'école :

*B.M. : Et Hercule ? Vous l'avez vu ?*

*Calvin : ouais je l'ai en cassette (rire de moquerie)*

*Fabian : ça fait longtemps*

*B.M. : Ouais ça fait longtemps genre je regarde plus ça...(rire) Tu sais Walt Disney c'est bien moi j'aime bien regarder...Et toi tu sais ça d'où ?*

*Florence : On en avait parlé en cours je crois dès fois ? On en avait déjà parlé en histoire je crois...Et puis je le sais d'un film mais je sais plus lequel.*

Pour conclure, le processus de construction d'un stock de savoir sur les religions est un phénomène extrêmement complexe qui ne se laisse pas résumer en 30 000 signes. La sociologie schützienne nous a permis de conceptualiser la « connaissance en train de se faire » comme Latour parle de « science en train de se faire ». L'étude des interactions a ainsi permis de distinguer deux phénomènes pertinents dans cette construction. Celui de l'émergence du savoir dans l'interaction d'une part et celui de la prise en compte de la légitimité des savoirs dans la construction de ce stock de connaissance. Ces deux phénomènes sont pertinents pour une microanalyse des interactions, il est évident qu'ils ne suffisent pas à résumer le phénomène de construction d'un stock de connaissance. J'ai pu en effet montrer ailleurs la centralité du rapport à l'altérité religieuse dans cette construction (Michon, 2008). L'influence de la culture nationale, régionale voire locale est de même largement prégnante.

L'intérêt de l'analyse des interactions dans un entretien collectif est tout d'abord méthodologique. On ne dit pas la même chose dans un entretien face à un sociologue, qu'entouré de son groupe de pairs. Bien plus, la connaissance émergeant de l'expérience, la situation artificielle de l'entretien collectif permet de comprendre le phénomène de construction collective du savoir.

L'intérêt d'une telle étude est aussi pédagogique, on comprend qu'en confrontant leurs savoirs, les adolescents apprennent autant que par l'imposition 'd'en haut' d'un savoir

professoral. Cette étude peut donc être comprise comme un manifeste pour l'éducation horizontale.

Enfin l'intérêt sociologique d'une telle analyse est de montrer la puissance de la connaissance socialement instituée/objectivée reprise dans le discours. Ce pouvoir performateur du savoir institué n'empêche pas l'imagination et la subjectivité de s'immiscer dans les lacunes de la connaissance.

## Bibliographie

- ANGERMÜLLER Johannes "L'analyse des textes à la croisée de diverses traditions méthodologiques : les approches qualitatives et quasi qualitatives", communication présentée au *Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, Beziers, 2006.
- CAMPICHE Roland, *Cultures jeunes et religions en Europe*. Paris, Cerf, 1997.
- CORBIN Juliet, STRAUSS Anselm, *Les fondements de la recherche qualitative, techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg Academic Press, Fribourg, 2004.
- DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence, *L'entretien Collectif*, Paris, Armand Colin, 2005.
- ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation, contribution à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993 (1ère éd. 1983).
- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris Gallimard, 1966.
- , *Dits et Ecrits*, t. I, Paris, éd. Gallimard, 1994.
- GALLAND Olivier. "Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations" *Revue Française de Sociologie*, n°4, 2001, 611-640.
- KNAUTH Thorsten, JOZSA Dan-Paul, BERTRAM-TROOST Gardien, Julia IPGRAVE, *Encountering Religious Pluralism in School and Society, a Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Münster, Waxmann, 2008.
- KNOBLAUCH Hubert, "La sociologie de la connaissance, le discours et les topoi." communication présentée au colloque *L'analyse du discours en France et en Allemagne: Tendances actuelles en sciences du langage et sciences sociales*, Université Paris 12, Centre Multidisciplinaire de Créteil, 2005.
- , *Wissenssoziologie*, Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft, 2005.
- , *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*, Berlin, De Gruyter.
- LAHIRE Bernard. "Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles" *Cahiers internationaux de Sociologie*, n°110, 2001, pp. 59-81.
- LAMBERT Yves, "Le rôle dévolu à la religion par les Européens", *Sociétés Contemporaines*, n°37, 2000.
- LUCKMANN Thomas, *Die Unsichtbare Religion*, Frankfurt, Suhrkamp, 1991.
- MONDADA Lorenza, "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, 2008, pp. 219-266.
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.

- PEGARD Olivier. "Insolence des pratiques ludiques adolescentes et réponses institutionnelles : Un affrontement ritualisé", *Corps et Culture* [en ligne], Vol. 4, 1999, [25 juillet 2008]. Disponible sur: <http://corpsetculture.revues.org/document575.html> .
- SCHÜTZ Alfred, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt : eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Vienne, J. Springer, 1932.
- , *Essais sur le monde ordinaire*, Paris, Le Félin poche, 2007.
- , *Le Chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris Klincksieck, 2008.
- SCHÜTZ Alfred, LUCKMANN Thomas *Strukturen der Lebenswel*; Konstanz, UVK, 2003.
- TOURAINÉ Alain, *Critiques de la Modernité*, Paris, Librairie Générale Française, 1992.