

Pour une prise en compte du fait religieux dans l'espace scolaire

Frédérique Sicard Fraisse

Les Autochtones

Volume 23, numéro 1, Automne 2010

URI : id.erudit.org/iderudit/1003181ar

DOI : [10.7202/1003181ar](https://doi.org/10.7202/1003181ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN 0843-4468 (imprimé)
1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Frédérique Sicard Fraisse "Pour une prise en compte du fait religieux dans l'espace scolaire." *Nouvelles pratiques sociales* 231 (2010): 258–271. DOI : [10.7202/1003181ar](https://doi.org/10.7202/1003181ar)

Résumé de l'article

L'école ne fait pas partie du champ du travail social. Les mêmes questions, pourtant, traversent l'espace scolaire, espace social par excellence, et les institutions relevant de ce champ. Ainsi la question de la prise en compte du religieux, qui a ressurgi il y a une vingtaine d'années, avec les premières polémiques sur le port du foulard dit « islamique » à l'école, interpellant une laïcité qui semblait jusque-là inébranlable. En 2002, le « rapport Debray » pose la nécessité de renforcer l'étude du religieux comme objet de culture. « Il ne s'agit pas de remettre "Dieu à l'école" », mais de comprendre que « traditions religieuses et avenir des humanités sont embarqués sur le même bateau » (Debray, 2002 : 5) et de lutter contre une ignorance génératrice d'irrationalité et de fanatisme. L'école, à juste titre, renvoie les convictions de chacun à la sphère privée. Au nom de quoi elle ignore l'existence de ces convictions chez ses élèves, les abandonnant dans leur quête spirituelle et identitaire et refusant de voir les conséquences de cette conception d'une laïcité mal comprise. Car la laïcité française n'est pas incompatible avec une prise en compte du fait religieux à l'école. Elle fournit au contraire le cadre idéal pour comprendre qu'une religion n'est qu'une déclinaison particulière d'un phénomène partagé qui traverse – et structure – toutes les sociétés humaines, apprendre à relativiser, à ne pas diaboliser la religion – ou la non-religion – de l'autre, accéder, au-delà du sens propre du culte, des textes, des représentations, au sens figuré, symbolique. Aujourd'hui, cependant, les enseignants ne sont pas suffisamment formés et abordent le plus souvent les faits religieux sous la forme d'un catalogue, sans établir entre eux les liens indispensables pour que tous les élèves, quelles que soient leurs références culturelles, familiales, personnelles, comprennent non seulement l'histoire de l'humanité, mais aussi celle de nos sociétés contemporaines.

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 2011
Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-utilisation/>]

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

NPS

Pour une prise en compte du fait religieux dans l'espace scolaire

Frédérique SICARD FRAISSE
Enseignante d'arabe en collège et intervenante

L'école ne fait pas partie du champ du travail social. Les mêmes questions, pourtant, traversent l'espace scolaire, espace social par excellence, et les institutions relevant de ce champ. Ainsi la question de la prise en compte du religieux, qui a ressurgi il y a une vingtaine d'années, avec les premières polémiques sur le port du foulard dit « islamique » à l'école, interpellant une laïcité qui semblait jusque-là inébranlable.

En 2002, le « rapport Debray » pose la nécessité de renforcer l'étude du religieux comme objet de culture. « Il ne s'agit pas de remettre "Dieu à l'école" », mais de com-

É C H O



prendre que « traditions religieuses et avenir des humanités sont embarqués sur le même bateau » (Debray, 2002: 5) et de lutter contre une ignorance génératrice d'irrationalité et de fanatisme.

L'école, à juste titre, renvoie les convictions de chacun à la sphère privée. Au nom de quoi elle ignore l'existence de ces convictions chez ses élèves, les abandonnant dans leur quête spirituelle et identitaire et refusant de voir les conséquences de cette conception d'une laïcité mal comprise.

Car la laïcité française n'est pas incompatible avec une prise en compte du fait religieux à l'école. Elle fournit au contraire le cadre idéal pour comprendre qu'une religion n'est qu'une déclinaison particulière d'un phénomène partagé qui traverse – et structure – toutes les sociétés humaines, apprendre à relativiser, à ne pas diaboliser la religion – ou la non-religion – de l'autre, accéder, au-delà du sens propre du culte, des textes, des représentations, au sens figuré, symbolique.

Aujourd'hui, cependant, les enseignants ne sont pas suffisamment formés et abordent le plus souvent les faits religieux sous la forme d'un catalogue, sans établir entre eux les liens indispensables pour que tous les élèves, quelles que soient leurs références culturelles, familiales, personnelles, comprennent non seulement l'histoire de l'humanité, mais aussi celle de nos sociétés contemporaines.

School is not part of the domain of social work. The same questions, however, traverse the school space, a social space par excellence, and the institutions that come under this domain. Hence the question of considering the religious, which resurfaced twenty years ago with the first polemics on the so-called "Islamic" headscarf being worn at school, challenging a secularity that until then seemed unshakeable.

In 2002, the "Debray Report" put forward the need to reinforce the study of the religious as an aspect of culture. "The idea is not to put 'God back into the classroom', but to understand that religious traditions and the

future of human cultures are carried on the same boat” (Debray, 2002: 5 – our translation) and to combat the ignorance that gives rise to irrationality and fanaticism.

The school rightly relegates individuals’ personal convictions to the private sphere. In the name of this separation of private and public spheres, it overlooks the existence of these convictions held by its students, abandoning the latter to their spiritual quest and search for identity and refusing to see the consequences of this conception of poorly-understood secularity.

In fact, French secularity is not incompatible with considering the religious in school. On the contrary, it provides the ideal framework for understanding that religion is only a particular variation of a shared phenomenon that traverses – and structures – all human societies, for learning to relativize and not demonize the other’s religion or non-religion, and for gaining access, beyond worship per se, to texts and representations in the figurative, symbolic sense.

Today, however, teachers are not sufficiently trained and all too often approach religious facts in the form of a catalogue, without establishing the links between them that are indispensable for any students, whatever their cultural, family or personal references, to understand not only the history of humanity, but also that of our contemporary societies.

La société française n’intègre pas l’institution scolaire au champ du travail social.

Les mêmes questions, pourtant, traversent l’espace scolaire, espace social par excellence, et les institutions qui relèvent, elles, du champ du travail social. Ces questions s’y posent de plus de la même façon.

Ainsi la question de la prise en compte du religieux, qui a ressurgi dans l’institution scolaire il y a une vingtaine d’années, avec les premières polémiques sur le port du foulard dit « islamique » à l’école. C’est donc en liaison avec la question de l’immigration, cruciale aujourd’hui dans la société française, qu’a été interpellée une laïcité qui semblait, jusque-là, inébranlable.

QU'EST-CE QU'UN ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE ?

Si l'hypothèse d'un enseignement des religions à l'école a vite fait long feu, celle d'un enseignement du fait religieux, au contraire, a été longuement débattue ; les successives « affaires de foulard » et la loi sur l'interdiction du port des signes ostentatoires à laquelle elles ont abouti ont mis en évidence la nécessité de reposer la prise en compte du religieux comme fait culturel, tout en restant strictement dans le cadre de l'école laïque.

En 1989, déjà, le « rapport Joutard » souligne l'inculture religieuse des élèves et la nécessité de donner plus de place dans les programmes scolaires à l'enseignement du fait religieux. En 2001, dans un ouvrage où il interroge le rapport de l'homme au divin, Régis Debray souligne quant à lui que si « la République, à bon droit, ne *reconnaît* aucun culte », elle ne doit pas « pour autant refuser d'en *connaître* ». Sur cette base Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, lui demande de faire un état des lieux sur la place dévolue au fait religieux à l'école et des propositions « touchant aux programmes d'enseignement et, surtout, à la formation des professeurs »¹.

Paru en 2002, ce rapport *pour une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation*² pose la nécessité, soutenue par « l'opinion française dans sa majorité [...] de renforcer l'étude du religieux comme objet de culture. Il ne s'agit pas de remettre "Dieu à l'école" », mais de comprendre que « traditions religieuses et avenir des humanités sont embarqués sur le même bateau ». Renforcer « l'étude du religieux », c'est « renforcer l'étude tout court ». De ce fait, « l'esprit de laïcité ne devrait rien avoir à redouter ici. Du reste, la relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise le fanatisme, l'ésotérisme et l'irrationalisme. » (Debray, 2002 : 5).

À ce jour, pourtant, on peut se demander quel est l'impact de ce rapport. A-t-il entraîné dans les programmes scolaires des modifications de fond ? Au-delà des dispositifs de réflexion et d'information qui ont accompagné sa parution, qu'en est-il aujourd'hui de la formation des enseignants dans ce domaine ? L'école laïque et républicaine parvient-elle à ne pas sacrifier la *connaissance* au nom de la *non-reconnaissance* ?

1. Courrier adressé par Jack Lang à Régis Debray en date du 3 décembre 2001.

2. C'est le sous-titre du rapport.

LAÏCITÉ N'EST PAS CÉCITÉ...

Je suis professeur d'arabe dans un collège de la ZUP de Montpellier dans lequel un peu plus de la moitié de la population scolaire est issue de l'immigration maghrébine. Chaque matin, je vois des dizaines de jeunes filles se dévoiler à l'entrée du collège et ranger leur foulard dans leur cartable ou autour de leur cou. Il n'est d'ailleurs pas besoin de le leur demander, c'est la règle et elles s'y conforment tacitement. Le soir, à la sortie des cours, elles remettront leur foulard dans le même silence, la même ignorance de part et d'autre, un geste rendu insignifiant, inexistant. Invisibles – y compris portés autour du cou! –, les foulards ont-ils pour autant disparu ?

Tout comme les foulards, les jeunes, filles et garçons, déposent le matin leurs croyances sur le seuil de l'école laïque et républicaine. Ils les reprendront le soir. Mais l'École ne veut pas le savoir. Elle ne veut rien voir. Elle fait comme si cela n'existait pas. Sous le prétexte de la laïcité, qui implique de réserver à l'espace privé les croyances et les convictions religieuses, elle ignore délibérément l'existence de ces croyances, privant ainsi de nombreux jeunes d'un accompagnement cependant tout à fait indispensable, on va le voir, dans leur quête spirituelle et identitaire. C'est à elle pourtant qu'il revient de les guider. Au lieu de quoi elle les renvoie à eux-mêmes et, parfois, les laisse dériver vers des formes radicales de religiosité.

On peut s'interroger sur la nécessité de la loi de 2004 qui interdit le port ostentatoire de signes religieux à l'école. La loi de 1905, d'une part, pose déjà la séparation des Églises et de l'État. En 1934, une circulaire précise que l'école est un « asile inviolable » qui ne permet pas aux élèves « le port d'insignes religieux ou politiques » [sous peine] d'exclusion. Est-il, par ailleurs, nécessaire, s'interroge Pierre-André Taguieff (1996: 66), reprenant le propos de Montesquieu, de « demander aux lois ce qu'on peut obtenir par les mœurs » ? Au demeurant, quoique éloquente sur l'insécurité ressentie par les acteurs de terrain et leur demande d'un cadre indiscutable, la loi n'a pas empêché l'invalidation par le Conseil d'État de certaines décisions d'exclusion scolaire de jeunes filles voilées (*Le Monde*, 31 juillet 2005).

Pour inutile qu'elle soit, cependant, cette loi ne saurait être tenue responsable de l'incapacité de l'institution scolaire à gérer laïcité et prise en compte du fait religieux. Elle n'en est que l'illustration. Faut-il, alors, incriminer une certaine laïcité « à la française » ?

POUR UNE « LAÏCITÉ D'INTELLIGENCE »

La laïcité, dont la condition première est la neutralité de l'État, garantit la liberté de conscience – et donc des choix spirituels et philosophiques et pas seulement religieux. Rien de spécifiquement français jusque-là. Les conséquences de cette liberté de conscience, cependant, sont différentes selon les pays, en particulier dans le système éducatif. Ainsi, certains pays laïques ou séculiers dispensent une instruction religieuse dans les écoles publiques à leurs élèves adhérents d'un culte sauf décision contraire des parents. Dans ce cas, un enseignement d'éthique remplace généralement l'enseignement religieux. Plusieurs de ces pays tolèrent le port d'insignes religieux à l'école, à condition qu'il ne s'accompagne pas de prosélytisme. La France se caractérise donc par une conception de la laïcité qui exclut de la sphère publique les convictions de chacun et les renvoie à la sphère privée.

Considérer, pourtant, qu'une telle conception n'est pas compatible avec un enseignement du fait religieux est une erreur grossière. « Le temps paraît maintenant venu », note Régis Debray (2002 : 22), « du passage d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre). Tant il est vrai qu'il n'y a pas de tabou ni de zone interdite aux yeux d'un laïque ». Régis Debray prône donc « l'examen calme et méthodique du fait religieux, dans le refus de tout alignement confessionnel ».

Car il n'est évidemment pas question de (ré)introduire le catéchisme à l'école. Il ne s'agit pas de prendre en compte l'aspect cultuel ou l'expérience intime de la foi, mais bien l'aspect culturel. En effet, si les religions diffèrent, le religieux traverse et structure toutes les communautés humaines. Comprendre comment des hommes, en tout temps et en tous lieux, s'interrogent sur le sens de leur présence sur terre, examiner comment se déclinent leurs réponses, en étudier les empreintes visibles, tangibles, et s'interroger sur leur sens symbolique ne remet en aucune façon la laïcité en cause. Une telle démarche, au contraire, relève totalement de la mission d'enseignement et d'éducation de l'École.

COMMENT ABORDE-T-ON LE FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ?

Mais, objectera-t-on, les faits religieux sont déjà présents dans les programmes scolaires. C'est en partie vrai : par exemple, les élèves étudient les grandes religions de l'Antiquité, le judaïsme, le christianisme, l'islam,

dès les premières années du collège. L'objectif est, d'une part, d'aborder les faits religieux comme des réalités historiques et culturelles et d'amener les élèves à comprendre l'organisation de ces civilisations, basée sur la religion. Il s'agit d'autre part de leur permettre d'appréhender un patrimoine fortement empreint de religion. Comment, en effet, comprendre sans ces clefs de nombreuses œuvres artistiques, certes, mais aussi les codes moraux de notre société ?

Ces deux objectifs restent donc centrés sur la connaissance et la compréhension de notre civilisation française. Ils permettent toutefois de développer un point aujourd'hui crucial dans notre société : s'interroger sur le fonctionnement et l'influence culturelle d'une religion sur une société permet de s'interroger, plus largement, sur le rapport de l'homme au sacré. C'est toucher à une dimension humaine universelle et apprendre à relativiser, à ne pas hiérarchiser. C'est donc ne pas diaboliser la religion – ou la non-religion – de l'autre, repérer, au-delà des spécificités, l'humanité partagée. Dans le contexte actuel, et tout particulièrement dans nos collèges de banlieues, c'est un aspect fondamental.

Or, si les programmes scolaires, en effet, prennent en compte la question des faits religieux, ils ne mettent pas réellement en lumière cette universalité. Dans la pratique, on aboutit bien plus souvent à l'exposé de pratiques différentes entre lesquelles on n'établit pas de liens. De ce point de vue, je préfère utiliser le singulier et parler de « fait religieux », qui pose le caractère universel d'un phénomène unique au-delà de ses manifestations diverses là où le pluriel (Borne et Willaime, 2007) met en avant, justement, la diversité et risque d'occulter le lien entre les différents « faits ».

D'autre part, l'absence quasi totale de formation des enseignants dans ce domaine fait que, le plus souvent, c'est à l'aune de notre culture, de notre civilisation française qu'ils abordent ces faits. Combien d'enseignants, par exemple, sont convaincus du caractère fondamentalement « intégriste » de l'islam en soi, par essence ? Comment, dès lors, peuvent-ils être objectifs ? Combien d'autres considèrent que le mystère de la Sainte Trinité relève de la croyance, qui est respectable, mais la peur des génies de la superstition, comme étant le fruit de l'ignorance ?

C'est pourtant exactement le contraire dans l'islam, qui tient pour acquise l'existence des anges et des génies, d'ailleurs hérités du paganisme arabe (Chelhod, 1986 : 78-79) et créés, pour l'islam, par Dieu, respectivement à partir de la lumière et du feu comme l'homme l'est de la terre. Cheikh Si Hamza Boubakeur (1995 : 837, 1357), ancien recteur de la mosquée de Paris, fin lettré et islamologue compétent, auteur d'une traduction commentée du Coran qui fait autorité, pose en référence au texte coranique la réalité de l'existence des anges et des génies. Dans les années 1990, l'approche humaniste du texte

coranique et la négation de l'existence réelle des anges et des génies ont coûté à l'Égyptien Nasr Hamid Abou Zayd l'apostasie et, par voie de conséquence, lui ont valu d'être condamné par la justice à divorcer de son épouse, une musulmane ne pouvant être mariée avec un non-musulman. (Benzine, 2004: 26, 181-187). À l'inverse, croire que Jésus est le fils de Dieu et, de ce fait, de nature divine, représente aux yeux des musulmans une hérésie polythéiste.

Ainsi, dans une classe d'école élémentaire d'un quartier regroupant des personnes de diverses appartenances culturelles et religieuses, un enfant demande: « *C'est vrai, maîtresse que Jésus, c'est le fils de Dieu?* » « *Bien sûr* », répond l'enseignante. Un père musulman, choqué par les propos de la maîtresse, se présente, un peu agressif, dès le début de l'après-midi. L'enseignante, interdite, ne comprend pas. L'équipe discute; pour la plupart des enseignants, pourtant convaincus du bien-fondé de la laïcité à l'école, ce papa est un « *faiseur d'histoires* ». On le lui signifie d'ailleurs sans ménagement. J'interviens alors pour expliquer aux enseignants en quoi l'affirmation de leur collègue a pu heurter ce papa. Ils invoquent le fait que cette dernière n'était pas mal intentionnée. Bien sûr. Mais le manque d'information et de formation est ici flagrant puisque l'intervention du père, pourtant juste et légitime, n'est pas reconnue comme telle.

À l'inverse, dans un autre établissement scolaire, au cours d'une séance de jardinage, un enfant d'origine marocaine refuse de creuser le sol: il a peur de faire sortir les *jnoûn-s* (génies, djinns) de la terre. L'enseignante se moque: « *Tu ne vas pas croire à toutes ces bêtises! Ça n'existe pas les djinns!* » Plus tard, elle invoque cette anecdote comme preuve de la « *bêtise* » de l'enfant concerné, qui « *ne comprend vraiment rien* ». Il y aurait eu pourtant, d'autres moyens de convaincre cet enfant de creuser le sol sans invalider sa croyance de façon blessante et humiliante: comment font donc les paysans marocains?

On pourrait pareillement s'interroger sur le regard porté sur la résurrection pascale, l'Ascension, la Pentecôte, d'une part, et l'ouverture par des êtres surnaturels de la poitrine de Mohamed et la purification de son cœur, ou son ascension nocturne – le *mi'râj*, qui a d'ailleurs donné notre « *mirage* » – au cours de laquelle il a visité l'enfer et le paradis, d'autre part.

UN MONDE PARALLÈLE INSOUÇONNÉ

Toujours est-il que, parties prenantes du quotidien des hommes, les *jnoûn-s* « *sont* » responsables de nombreux événements plus ou moins anodins dans la vie de tous les jours³. Ils accompagnent les hommes au hammam et « *aux*

3. « *Les paysans d'Haïti sont possédés, les intellectuels new-yorkais sont névrosés* », notent Peter Berger et Thomas Luckmann (1996: 240).

toilettes», viennent chaparder sur le mouton de l'Aïd, volent les moutons au Maroc, prennent la forme de chiens ou de chats pour «casser la prière»⁴ des humains, profitent des bâillements ou des étternuements pour s'introduire dans les corps des humains.

Omniprésents dans le quotidien des enfants, ils interviennent souvent pour le compte du Diable :

Quand je travaille, témoigne Marwan, 8 ans, des fois y a une voix, le mal, il dit : «Travaille pas ! Travaille pas ! Vas-y, lève-toi, va jouer ! » Après, l'ange il me dit : «Travaille ! Travaille pour gagner ta vie, tout ça, pour faire la prière et aller au paradis ! » Et après y a le truc, là [le Diable], qui me parle et je leur dis : Arrêtez ! Arrêtez ! Ça m'empêche de travailler ! Ou des fois, par exemple, tu veux faire la prière, il te dit : « Non, te lève pas ! Dors ! » Il te suit pendant toute la journée, il a des enfants ou je sais pas⁵...

Parce que c'est eux [les démons], explique Miman, 10 ans, c'est pas ta tête, c'est Chaytân⁶ qui te dit : « Tu vas voler dix euros à ta mère. »

Responsables des mauvaises actions, les djinns le sont aussi des malheurs des hommes : Yasmina, 11 ans, cite tous les membres de sa famille que les *jnoûn*-s ont «tués». Saïda, 12 ans, me parle d'une de ses amies du même âge : «Un *jnoûn* s'est marié avec elle, il est rentré dans elle, une copine à moi, des fois elle va chez elle. Une fois elle a dormi chez elle, pendant la nuit, elle [celle que le *jnoûn* a "épousée"] criait et tout. Après, on dit comme y a un *jnoûn* qui s'est marié avec elle, elle peut plus se marier, après.»

Le Diable «regardait» la tante de Moussa «sous la douche». Plus tard, il a provoqué la fausse couche d'une autre tante. À 13 ans, le même Moussa contracte un virus facial. Il m'explique que c'est un «mauvais esprit qu'[il] a attrapé dans les toilettes». Pour le soigner, sa famille a recours en parallèle à la médecine occidentale et au traitement magico-religieux d'un *fqîh*⁷ «et ça marche», précise-t-il.

Dalia, 14 ans, explique comment les trois aînés de sa famille ont été victimes d'un «sort [...] lancé» par des membres de l'entourage «jaloux» de la réussite en France de ses parents. Dalia présentait des troubles du comportement. Sa famille a eu recours à un suivi psychologique en France, mais n'a pas hésité à faire exprès un voyage au Maroc pour consulter un *fqîh*.

4. Les propos rapportés dans cet article sont issus de mon travail de thèse (Sicard, 2008).

5. Marwan le précise plus tard : il s'agit des *jnoûn*-s.

6. Le Diable, Satan.

7. Spécialiste du droit musulman. Par extension, savant en religion. Ici le *fqîh* est un guérisseur qui utilise la magie blanche, la «bonne» magie, celle que, par opposition à la magie noire, la religion autorise.

Ali, 14 ans, pose de nombreux problèmes à l'école : manque de travail, insolence, absentéisme. En commission disciplinaire, son père explique qu'il est victime d'un «empoisonnement» par «une bactérie» administrée par des «jaloux». Lui-même en serait également atteint. Il en montre pour preuve des certificats d'internement psychiatrique en France. Il a effectué avec son fils plusieurs voyages au Maroc pour consulter un *fqih*. Devant le comportement perturbateur d'Ali, il envisage d'y retourner.

De nombreux exemples similaires ne manquent pas dans la littérature sur la question⁸.

Si ce type de possession surnaturelle exige généralement un traitement sur le long terme, il est par contre possible de se protéger des petites nuisances du quotidien dues aux *jnoûn*-s. Il faut pour cela se placer sous la protection d'anges ou de Dieu. Il existe donc de nombreux gestes et formules conjuratoires : ne pas siffler «quand il n'y a pas de plafond» – on fait fuir les anges et les mauvais esprits s'emparent de la place ; mettre des sandales et un chapeau pour aller aux toilettes ; ne pas jouer de la flûte ; «se méfier [...] des gens» qui n'ont «pas d'ombre» ; «cracher trois fois par terre» si l'on pense être en compagnie d'un *jnoûn* ; dormir avec le coran sous l'oreiller ; dire différentes sourates et formules, que les enfants apprennent, en grandissant, à utiliser en fonction des circonstances à la place de la formule fourre-tout *b-ismillâh*, «au nom de Dieu», utilisée par les plus jeunes.

Certains adolescents en viennent alors à ponctuer la quasi-totalité des actes de leur vie d'invocations diverses glanées sur Internet : formules à dire lorsqu'on se réveille, lorsqu'on s'habille, lorsqu'on met un vêtement neuf, en entrant aux toilettes, en sortant des toilettes, lorsqu'on change de côté en dormant, lorsque le tonnerre gronde, lorsque la pluie tombe, après la pluie, pour demander la pluie, en voyant la pleine lune, lorsqu'on éternue, lorsqu'on prend un moyen de locomotion, en entrant dans une ville, dans un marché, lorsqu'on entend un chien dans la nuit, lorsqu'on voit les premiers fruits... mais aussi, «lorsque l'on craint le polythéisme», lorsqu'un mécréant «loue Allah après avoir éternué», «pour écarter la ruse et le complot des diables rebelles», en rencontrant «l'ennemi ou des autorités»⁹.

Socialisés et scolarisés en France, les enfants issus de l'immigration maghrébine se réfèrent donc néanmoins souvent à tout un système de croyances et d'interprétation du monde qui peut occuper dans leur quête spirituelle et identitaire une place centrale. Tout un monde presque entièrement

8. Voir en particulier l'article de Claire AUTANT-DORIER cité en bibliographie et les travaux de Marie-Rose MORO.

9. Cf. site Internet <<http://www.hisnulmuslim.com/index-page-accueil-lang-fr.html>>, consulté le 20 mai 2009.

méconnu du reste de la société française nourrit leur imaginaire : représentations du Jugement dernier, de l'enfer et du paradis conformes à la littérature arabe classique sur le sujet¹⁰, divers récits surnaturels édifiants.

Ainsi l'histoire suivante, relayée par le biais d'Internet, qui présente toutes les caractéristiques de la rumeur¹¹ et qui m'est rapportée pour la première fois en janvier 2006 : il s'agit d'une jeune fille transformée en singe (ou, selon les versions, en kangourou) pour avoir refusé de baisser le son de la radio ainsi que le lui demandait sa mère qui lisait le Coran. Elle se serait alors saisie du livre et l'aurait jeté (déchiré).

Colportée par de nombreux enfants et adultes d'origine musulmane en France, alimentée sur Internet par de nombreux commentaires en provenance de pays musulmans ou de milieux issus de l'immigration musulmane dans divers pays occidentaux, cette histoire, que plusieurs enfants me racontent sensiblement toujours de la même façon, est connue de tous les enfants et adolescents issus de l'immigration maghrébine que j'interroge. À l'inverse, aucun des jeunes qui ne sont pas en contact avec cette population n'en a entendu parler. Enfin, quelques collégiens ayant des camarades issus de l'immigration maghrébine connaissent l'histoire. Elle leur semble incroyable et ne les intéresse pas suffisamment pour qu'ils éprouvent l'envie de la transmettre à leur tour. Enfin, ils ne mentionnent quasiment jamais l'enjeu de l'altercation et se contentent d'expliquer qu'«elle n'a pas voulu obéir à sa mère» (Sicard, 2008 : 642-654).

L'ÉCOLE DOIT ACCOMPAGNER CES JEUNES DANS LEUR QUÊTE SPIRITUELLE ET IDENTITAIRE

Par ignorance du matériau qui nourrit l'imaginaire et la spiritualité de ces enfants et adolescents, l'École, en les privant d'accompagnement, faillit à sa mission. Elle les livre à l'immédiateté du sens propre et les prive de l'accès au sens figuré, symbolique. Elle ne leur donne pas les moyens de s'interroger, par exemple, sur les représentations coraniques du Jugement dernier, du paradis, de l'enfer, sur le sens allégorique d'êtres comme les anges ou les génies, ou sur celui des récits édifiants d'hier et d'aujourd'hui.

De telles représentations, pourtant, existent dans toutes les religions. Loin de compromettre la laïcité, leur mise en perspective permettrait de les comprendre et de leur donner sens dans le cadre universel, diversement

10. Par exemple, *La perle précieuse* du théologien al-Ghazali (1058-1111), dont la traduction française est disponible en édition de poche.

11. Sur ce sujet, voir les travaux de Véronique CAMPION-VINCENT et Jean-Bruno RENARD.

décliné, du rapport de l'homme à son origine, sa destinée, sa raison d'être. Mieux, par sa neutralité, le cadre laïque est justement tout indiqué pour cette entreprise.

Il faut en outre prendre en compte le mal-être de nombreux jeunes issus de l'immigration maghrébine dans notre société française. Ballottés entre désir d'assimilation – et, notamment, de consommation – et nécessité de fidélité à ce qu'ils considèrent comme leurs origines, ces jeunes ont bien souvent du mal à savoir quels usages ils peuvent adopter de la société occidentale sans remettre en cause le sentiment de fidélité à soi-même et de continuité indispensable à une perception positive de leur identité. Dans cette quête, la religion, qui, à travers le culte et des références qui paraissent immuables, fournit un cadre sécurisant, joue un rôle clé.

Bien évidemment, ce n'est pas l'islam en soi qui pose problème. Nombre de citoyens français pratiquent diverses religions, dont l'islam, dans la sérénité. Mais aujourd'hui, dans un contexte international tendu, la transmission d'une culture familiale cède souvent le pas à un islam mondialisé qui se diffuse par le biais d'Internet et qui transcende les difficultés et frustrations quotidiennes à travers l'appartenance à la communauté des croyants, la *oumma*, une communauté mondialisée, qui échappe à l'espace et au temps et s'inscrit idéalement dans un islam mythique, mais donné comme celui des origines (Roy, 2002).

Livrés à eux-mêmes dans leur quête identitaire, les adolescents sont particulièrement fragiles face aux seules ressources dont ils disposent le plus souvent, Internet et diverses revues militantes¹². Fréquemment, ils croient que ce qu'ils y trouvent « est dans le Coran », argument indiscutable et qui, dans le même temps, favorise la radicalisation...

Car les récits édifiants que les adolescents glanent sur Internet et qui leur tiennent lieu de culture ne sont pas de simples anecdotes obscurantistes. Et si l'École, par méconnaissance, par effet de censure, ne permet pas à ces jeunes de leur donner du sens, d'autres le font pour elle, qui mettent en avant la supériorité de l'islam sur toutes les autres religions et formes de spiritualité et, par voie de conséquence, le mépris dans lequel il est légitime de tenir les « mécréants ». On voit, entre autres, sur Internet, sous le titre « Miracles d'Allah », des photos de mosquées qui ont résisté au tsunami de 2004, « preuves » que l'islam est la seule vraie religion¹³.

12. À titre d'exemple, citons *Confluents et Esprit libre*.

13. Voir, par exemple, le site Internet de Forum Muslim : <<http://muslim.xooit.com/index.php>>, consulté le 20 mai 2009.

L'École ne le sait pas, mais les enfants emploient en toute innocence le terme *kâfir* – mécréant, infidèle, impie, terme coranique extrêmement péjoratif – comme un terme neutre synonyme de « Français », ceux qui, par exemple, donnent dans les cantines de la viande qui « habituent » le corps – et l'esprit – au « vice » (Association Esprit libre, 2006). L'École ne le sait pas, mais le cyclone Katrina est un châtement divin (*Ibid.*, 2005).

L'École n'entend pas non plus Reda, 10 ans, expliquer comment ses parents « ont fait la fête » à l'annonce des attentats du 11 septembre 2001, jour qu'il considère comme « le plus beau [...] de [sa] vie », ni Mousa, 14 ans, déclarer qu'« il avait raison, Ben Laden », ni Asad, 14 ans, affirmer qu'« il faut tuer tous les juifs, c'est Dieu qui l'a dit ».

Considérer, donc, que la prise en compte du fait religieux n'a pas sa place à l'école relève d'une conception réductrice d'une laïcité mal comprise. Au contraire, un enseignement du fait religieux tel qu'il a été défini ici a toute sa place au sein de l'école laïque, dont la mission fondamentale reste la formation de citoyens éclairés et non le maintien de poches d'ignorance qui favorisent l'intolérance et la radicalisation.

Aujourd'hui, cependant, si les programmes d'enseignement permettent de travailler cette question, il faut, hélas, reconnaître que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour mener à bien leur tâche dans ce domaine.

Pourtant, il y a urgence.

Pour un accompagnement de qualité de tous les enfants et adolescents élèves de l'école française, c'est donc bien à la formation des enseignants qu'il faut s'atteler.

BIBLIOGRAPHIE

- AUTANT-DORIER, Claire (2004). « Traversée de frontières. L'identité combinée d'une jeune fille de France et de Turquie au fil du temps », dans Claire COSSÉE, Emmanuelle LADA et Isabelle RIGONI (dir.), *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin, 103-118.
- BENZINE, Rachid (2004). *Les nouveaux penseurs de l'Islam*, Paris, Albin Michel.
- BERGER, Peter et Thomas LUCKMANN (1996 [1973, 1966]). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- BORNE, Dominique et Jean-Paul WILLAIME (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.
- BOUBAKEUR, Cheikh Si Hamza (1995 [1972]). *Le Coran, traduction et commentaire*, Paris, Maisonneuve et Larose.

- CHELHOD, Joseph (1986). *Les structures du sacré chez les Arabes*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- CAMPION-VINCENT, Véronique et Jean-Bruno RENARD (2002). *Légendes urbaines. Rumeurs d'aujourd'hui*, Paris, Payot et Rivages.
- CAMPION-VINCENT, Véronique et Jean-Bruno RENARD (2002). *De source sûre. Nouvelles rumeurs d'aujourd'hui*, Paris, Payot et Rivages.
- (Le) Coran.
- DEBRAY, Régis (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école de la République*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, La Documentation française.
- DEBRAY, Régis (2001). *Dieu, un itinéraire*, Paris, Odile Jacob.
- Association Esprit libre – Béziers (2006). *Magazine Esprit libre*, n° 8, janvier, février, mars.
- Association Esprit libre – Béziers (2005). *Magazine Esprit libre*, n° 7, octobre, novembre, décembre.
- AL-GHAZALI, Abû Hâmid (2003). (1998, texte original arabe XI^e siècle apr. J.-C.), *Après la mort: la vie. La perle précieuse*, Paris, Iqra'.
- JOUTARD, Philippe (1989). *L'enseignement de l'histoire des religions à l'École*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, La Documentation française.
- MORO, Marie-Rose (1994). *Parents en exil, psychopathologie et migration*, Paris, Presses universitaires de France.
- SICARD, Frédérique (2008). *Évolution de la construction de l'identité culturelle chez des enfants et des préadolescents issus de l'immigration maghrébine en France: analyse de discours*, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Mohand Khellil, Université Montpellier III-Paul-Valéry, École doctorale « Espace, temps, civilisation ».
- ROY, Olivier (2002). *L'Islam mondialisé*, Paris, Seuil.
- TAGUIEFF, Pierre-André (1996). *La république menacée*, Paris, Textuel.