

Qu'apprend-on à l'école coranique ?

Approche ethnologique de l'apprentissage
religieux de l'islam en France et en
Bulgarie

Marie-Laure, BOURSIN-LEKOV
IDEMEC, Aix en Provence (France)

Qu'apprend-on à l'école coranique ? Cette question possède une grande valeur heuristique pour la définition de l'apprentissage religieux. Si le sens commun entend l'apprentissage religieux comme la mémorisation de connaissances sur le dogme et d'un savoir-faire concernant la pratique, nous le définissons aussi comme l'acquisition d'un « savoir être », c'est-à-dire l'assimilation d'une conduite et d'une pensée qui seraient musulmane. Nous nous proposons d'aborder l'enseignement de la religion par une approche ethnologique afin de comprendre vers quelles finalités spirituelles et culturelles tendent les processus d'apprentissage mis en place par la famille et les institutions religieuses (école coranique et mosquée). Pour cela nous questionnerons l'organisation de l'enseignement religieux, à partir d'un état des lieux de la recherche et de deux enquêtes de terrain : la principale réalisée à Marseille auprès de musulmans d'origine maghrébine et comorienne, puis la seconde en Bulgarie dans un village à majorité pomaque¹. Une première partie sur la méthode et l'histoire, où nous comparerons les contextes socio-politiques des terrains français et bulgare, permettra d'objectiver les deux terrains. Puis nous verrons de quelles manières s'organisent les institutions dans les deux pays. Enfin dans un troisième temps, nous verrons les lieux de l'apprentissage religieux.

Regards croisés de l'apprentissage religieux : méthode, histoire et terrain

Il est tout d'abord nécessaire de donner une définition, au moins provisoire, de l'apprentissage religieux, pour rendre compte de la méthodologie mise en œuvre. Il s'agit d'un apprentissage effectif :

¹ Les pomaks ou pomacis sont des Bulgares islamisés sous l'Empire ottoman, ils parlent le bulgare, ne connaissent pas la langue turque, et vivent surtout dans les montagnes des Rhodopes du sud-ouest de la Bulgarie, près de la frontière grecque.

apprendre à dire et apprendre à faire, mais aussi de l'intériorisation d'une éthique. L'apprentissage se réalise par une succession d'expériences alternant manquements et réussites, il inclut une part active de celui qui apprend, puisqu'il doit vivre ces expériences. Comme le dit Gérard Lenclud « le succès de l'apprentissage repose largement sur la contribution qu'y apporte l'enfant » (Lenclud, 2003 : 8). L'éducation est la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation, elle est donnée puis reçue. Du point de vue de celui qui reçoit, l'éducation est passive. Cependant tout comme on peut apprendre par l'éducation qu'on reçoit, on peut recevoir une éducation et ne rien apprendre, ou bien encore on peut apprendre par soi-même. La succession d'expériences formant l'apprentissage a pour finalité un état, c'est-à-dire qu'on apprend à être, elle n'a pas pour seul but l'acquisition d'un savoir. L'étude des apprentissages culturels nécessite une analyse simultanée, non seulement des processus d'apprentissage qui sont le fait de chaque individu mais aussi des processus de transmission qui sont organisés de manière plus ou moins explicite, par l'environnement socioculturel (Bril, 1991). En effet, les techniques d'apprentissage sont multiples : par imitation, par répétition, par essais et erreur ou tâtonnement (Reboul, 1999), par façonnage et enfin par échafaudage (Bril, 1991). Il faut donc prendre en compte tous les éléments qui vont constituer le contexte de l'apprentissage : les acteurs concernés, leurs rôles, leurs statuts et leurs interactions. Deux agents principaux participent à cet apprentissage, la famille et les institutions religieuses, ici la mosquée et l'école coranique. Quel est l'apport du comparatisme dans une étude ethnologique, voire quasi monographique de l'apprentissage religieux ?

Les données ethnographiques de cet article sont extraites d'un terrain effectué à Marseille et Aix-en-Provence. La Bulgarie est conçue ici comme un terrain secondaire et comme outil méthodologique contrastif, il sert d'éclairage et d'objectivation aux données du terrain français. La comparaison mettra à jour les particularismes de la diversité sociale mais parallèlement montrera que la manifestation de la foi s'apprend quel que soit le contexte à travers des processus précis. Cependant, tout comparatisme implique le problème du choix des unités de comparaison, des critères de comparabilité, de la méthode utilisée et du but de la comparaison (Bucher, 1991 : 167-168). C'est pourquoi nous aborderons les contextes socio-politiques en fonction de la position des populations musulmanes de France et de Bulgarie et de leur rapport à l'Etat.

Minorités et institutionnalisation

La présence des musulmans en France est plus ancienne qu'on ne le croit. Présents sur le sol français dès le début du siècle, pour contribuer notamment à l'effort national durant la première guerre mondiale, c'est surtout à partir des années cinquante que le flux migratoire musulman sera beaucoup plus massif. Se succéderont alors les immigrants venus d'Algérie, du Maroc, de Tunisie, d'Afrique noire et de Turquie. Aujourd'hui la France compterait 5 à 6 millions de musulmans soit de 8,3% à 10% de la population française. Ces chiffres sont une estimation, sachant que la loi Informatique et Liberté de 1978 interdit tout dénombrement portant sur l'appartenance ethnique ou religieuse. Dans ces estimations, le terme musulman est donc pris dans son acceptation la plus large (religion, culture, référent identitaire) (Diop, 2000 : 19). En Bulgarie, d'après le recensement de 1992, la communauté musulmane représentait 12,7% de la population totale du pays et 12,2% d'après les résultats du recensement de 2001², soit environ un million. Ce chiffre est encore avancé aujourd'hui dans de nombreux rapports, pourtant il devrait être caduc puisque le dernier recensement annonce une population totale de moins de 7.000.000 de personnes³. Comme nous pouvons le constater, bien que le recensement bulgare prenne en compte le critère de l'appartenance religieuse, il est aussi très difficile dans ce contexte de comptabiliser l'appartenance confessionnelle musulmane. Elle se compose principalement de quatre groupes : musulmans bulgares (dits pomaks), turcs, tziganes et tatars⁴. Ces appellations sont d'usage courant, par les populations comme par les chercheurs. Dans les deux pays, France et Bulgarie, les musulmans sont majoritairement sunnites et représentent environ 10 à 12 % de la population, leur position est minoritaire et influe

² Comme en 1992, le recensement de 2001 a retenu trois critères d'identification : l'ethnicité, la religion et la langue. Pour la première fois, en 2001, chaque interviewé était cependant libre de ne pas répondre à l'une de ces questions. 308 116 personnes ont ainsi refusé de déterminer leur appartenance religieuse. On notera par ailleurs que la part des musulmans dans la population bulgare a décliné de 12,9% en l'espace de neuf ans. Les résultats du recensement en bulgare sont disponibles sur Internet à l'adresse : http://www.nsi.bg/SiteMap_e/SiteMap.htm.

³ Elle était d'environ 8.000.000 de personnes en 1992, cette chute brutale, 17,4% en 12 ans, est due à l'émigration qui ne cesse de croître depuis la chute du régime communiste. Cette émigration, considérée dans un premier temps comme « fuite des cerveaux » touche aujourd'hui toute la population, y compris celle des « travailleurs de force » vers l'Espagne, la Grèce et la Turquie.

⁴ Il est à souligner que cette distinction « les Turcs » est une appellation rappelant une appartenance à un territoire national : la Turquie. Or ces populations appelées turques se sont installées en Bulgarie, pour la plupart, sous l'Empire ottoman et ont aujourd'hui la nationalité bulgare. Ces nominations sont donc des catégorisations faites par les acteurs sociaux eux-mêmes et ne reflètent pas une identité nationale.

donc sur l'institutionnalisation de leur religion au sein de ces Etats, d'autant plus si l'on examine les contextes historiques.

L'institutionnalisation de l'islam en France est en train de se faire. Par exemple, en 2001 il n'existait que cinq Mosquées officielles en France⁵. Les deuxième et troisième générations de musulmans français s'affirment dans les années 1980 comme une minorité musulmane définitivement installée. Ils s'organisent en associations et créent ainsi des mosquées, des institutions diverses d'enseignement et de diffusions religieuses, des marchés de viande *hallal* et demandent des carrés musulmans dans les cimetières (Cesari, 1994, 1997a). Au 31 décembre 1999, 1536 mosquées et salles de prière sont recensées en France, malheureusement les deux tiers ont une capacité de moins de 150 places. Pourtant, comme le souligne Leïla Babès : « Dans le cas de la communauté musulmane de France, l'unité institutionnelle n'existe pas encore » (Babès, 1999 : 6 et 11). Ceci est en train de changer notamment avec la création du Conseil Français du Culte Musulman depuis 2003, d'un lycée musulman à Lille, trois ans après le collège d'Aubervilliers. Cependant la question de la formation des imams n'est toujours pas réglementée.

Pour la Bulgarie, on peut parler de ré-institutionnalisation récente. Bien qu'Alexandre Popovic précise que les établissements d'enseignement religieux en Bulgarie étaient de très faible importance sous le joug de l'Empire ottoman⁶, on peut supposer qu'il existait une organisation des institutions religieuses musulmanes (Popovic, 1997 : 276). Pour la période 1878-1944, il recense dans sa thèse 2300 mosquées et 1294 écoles coraniques pour la Bulgarie et la Roumélie orientale (Popovic, 1985 : 83). En 1945, la situation change avec le régime communiste, la liberté religieuse des musulmans en Bulgarie devient alors quasi inexistante, bien qu'officiellement l'exercice de la religion reste autorisé⁷. Les principales institutions islamiques sont supprimées, le régime entraîne l'inféodation des hauts dirigeants religieux, la suppression des fêtes religieuses, l'inexistence de la presse musulmane, l'interdiction de porter le voile et de circoncire les enfants⁸ et l'impossibilité pour les musulmans de Bulgarie de prendre part

⁵ Seuls les édifices culturels de Paris, Mantes-la-Jolie, Roubaix, Evry, Lille et Lyon répondent à ces critères : un projet architectural, un permis de construire pour édification et un bâtiment d'une capacité supérieure à celle des lieux déjà existants (Cesari, 1997a : 173).

⁶ L'Empire ottoman a duré de 1396 jusqu'en 1878 pour le Nord, 1885 pour le Sud et enfin jusqu'en 1912-1913 pour les dernières conquêtes des territoires au sud des Rhodopes.

⁷ Comme partout ailleurs dans les « pays de l'Est », sauf en Albanie où les autorités décrètent l'interdiction de la religion et des pratiques religieuses à partir de 1967 (Bougarel et Clayer, 2001).

⁸ Par exemple, un pomak lors d'un entretien a expliqué le soulagement qu'il a eu d'avoir une fille (dans les années 1980) ; il n'aurait pas « supporté » de ne pas circoncire son fils, car pour lui c'est une des obligations musulmanes.

au pèlerinage à La Mecque, *hajj*⁹ (Popovic, 1985 : 83 et Bougarel et Clayer, 2001 : 30-31). Ce durcissement s'est poursuivi dans les années 1970 avec l'instauration de la politique d'assimilation et les campagnes de bulgarisation des noms (1973 et fin 1984). Par conséquent, si l'islam était partiellement organisé sous l'Empire ottoman il est totalement dé-institutionnalisé sous le régime communiste. Depuis le 29 décembre 1989, les perspectives changent avec la révocation des décrets d'assimilation : le parti communiste bulgare lève les interdis sur le choix des noms, sur la pratique de l'islam et sur l'usage du turc. En 1994, le Grand mufti de Bulgarie annonce la création de l'Institut supérieur islamique à Sofia. Peu à peu les *hodja*¹⁰ y sont formés. Mais la transition commence à peine car l'institutionnalisation de l'islam en Bulgarie n'est réactivée que depuis 10 ans. L'institutionnalisation est en cours, comme en France.

Par conséquent le contexte socio-historique révèle deux principaux éléments. Premièrement les musulmans sont minoritaires en France comme en Bulgarie et principalement sunnites ce qui forme le premier critère de choix permettant la comparabilité de ces deux terrains. Deuxièmement, de part l'histoire migratoire et politique, l'institutionnalisation de l'islam dans ces deux pays est en phase d'élaboration. De plus, le rapport entre Etat et religion (loi 1905 pour la France et le régime communiste pour la Bulgarie) cristallise des enjeux politiques dont les personnes de confession musulmane sont les acteurs. Pour être entendues, les populations musulmanes ont dû affirmer leur appartenance religieuse obligeant ainsi les pouvoirs ou les partis politiques à les prendre en considération dans leur électorat. Mais surtout, ce rapport entre Etat et islam a des conséquences sur la recherche en sciences sociales.

Islam et Etat : entre immigration et ethnicité

Un des premiers constats sur la comparaison bibliographique de la recherche en Europe occidentale et dans les Balkans est que les problématiques évoquent toujours un islam politisé. Pour l'Europe occidentale et la France en particulier, les recherches développent surtout une problématique principale qui se résumerait à : peut-on être musulman

⁹ En effet, durant le régime communiste, les citoyens des pays membres de l'URSS ne pouvaient voyager que dans l'enceinte des républiques socialistes soviétiques.

¹⁰ Celui qui s'occupe des offices quotidiens. Dans son rôle, c'est l'équivalent de l'imam en France, puisqu'il dirige la prière et fait le sermon, *khutba*, du vendredi. En Bulgarie, on fait la distinction entre imam et *hodja*. Ce dernier a en plus le droit d'enseigner.

dans un état non musulman ?¹¹ Ainsi, plusieurs auteurs issus des sciences politiques se sont intéressés au militantisme associatif ou politique des musulmans (Cesari, 1994 et Etienne, 1990). Dans ces recherches, l'islam est toujours associé aux termes : pluriculturel (Etienne, 1990), intégration (Cesari, 1997a) et double identité (Khosrokhavar, 1997). Aux yeux des chercheurs, l'islam est plus qu'une simple religion, il constitue une culture à part entière.

Pour les Balkans, on retrouve les mêmes questionnements. Ainsi un chapitre du *Nouvel islam balkanique* s'intitule : « Islam et politique dans les Balkans post-communistes » (Bougarel et Clayer, 2001)¹². Pour la Bulgarie, Nadège Ragaru étudie le rôle du parti politique « le MDL » (mouvement pour les droits et libertés) dit « ethnique », comme facteur d'intégration (Ragaru, 2001 : 278). Gilles De Rapper dans sa présentation à l'I.D.E.M.E.C. de l'atelier Balkans¹³ précise que les études balkaniques en France sont souvent axées sur le politique en abordant les notions de nationalisme, ethnicité et conflits. Ce rapport particulier entre islam et Etat est donc présent sur les deux aires de recherches, bien qu'il se place de manière différente.

Si la recherche dans les années 1980 fait apparaître un intérêt pour les changements et l'organisation religieuse de l'islam en France, la religion musulmane est toujours associée aux pays dont sont issues les populations. Les travaux sont réduits à un islam globalisant où les pratiques individuelles ne sont pas traitées¹⁴. Par exemple, lorsque les chercheurs s'intéressent au religieux, ils analysent des rituels festifs comme *l'Aïd el Kébir*, appelé communément « fête du mouton », or ce sont des rituels annuels et collectifs. Dans ce contexte scientifique, où sont exclus le quotidien et la dimension personnelle de la croyance, il est donc approprié de traiter de l'apprentissage islamique en France, puisque les musulmans y sont amenés à vivre, à pratiquer et à transmettre leur religion. De même en Bulgarie, la recherche a hérité, de fait, des orientations du passé. Premièrement le contexte socio-

¹¹ De nombreux titres évoquent d'ailleurs cette approche : *Marianne et le Prophète* de Bencheikh en 1998, *Musulman et républicains* de Cesari en 1998, *La France et l'islam* d'Etienne en 1990, *Le foulard et la république* de Khosrokhavar en 1995, etc.

¹² On retrouve aussi un article ayant la même problématique que les recherches sur l'Europe occidentale : J, Dalègre. 2001. « Grèce comment peut-on être musulman ? » In Bougarel X. et Clayer N., 2001 (dir.) *Le nouvel islam balkanique*, Paris, Maisonneuve et Larose. pp.289-316.

¹³ Atelier Balkans de l'IDEMEC (Institut d'ethnologie méditerranéenne et comparative) le 23/10/04, 14 h-17 h, à la MMSH (Maison méditerranéenne des sciences de l'homme), salle Paul Albert Février, 5, rue du Château de l'Horloge BP 647, 13094 Aix-en-Provence, non publié.

¹⁴ « Il faut savoir de quoi on parle : l'islam de la contestation qui imprègne l'imaginaire collectif au point d'y enraciner les clichés d'une religion d'opposition politique, ou l'islam vécu au quotidien par plus d'un milliard de croyants sur la planète, dont au moins deux millions de citoyens français. » (Cesari, 1997, b : 52).

historique que nous avons vu a favorisé un certain type de recherche. Les politiques d'assimilation avaient pour but de « créer » une identité nationale forte et homogène. Pour cela l'Etat communiste développe de grandes campagnes autour du folklore national : des groupes de chants et de danses font le tour du monde en montrant une image unifiée et unifiante de l'identité nationale bulgare. La première institution de culture et d'éducation créée en 1892 fut le musée ethnographique de Sofia (peu de temps après l'indépendance avec l'Empire ottoman). Un ouvrage, édité par le musée, explique qu'après la violence subie par « l'invasion turque » puis le joug ottoman¹⁵, et après la pression religieuse grecque, la « nation » bulgare a voulu préserver les modes de vie tels qu'ils étaient avant « l'invasion turque » (Kovacheva, 1994 : 5). Les études sont alors portées sur une image idéalisée de la culture bulgare basée sur le folklore. Après 1989, cette même volonté est portée sur les minorités, victimes d'exactions sous le régime communiste. Pour l'islam, ces études mettent l'accent sur cette confession musulmane « multiethnique » : turcs, pomaks, tziganes et parfois même tatars. Le sujet phare de ces recherches porte sur l'interculturalité, notamment pour la région des Rhodopes. La recherche sur les pomaks se divise en deux axes. Le premier est orienté sur la collecte de contes, de chants et sur les techniques « traditionnelles » de récolte du tabac. Le second met en avant les rapports « interethniques » en étudiant les composantes de la mixité des villages et les relations qu'entretiennent ces diverses minorités.

Nous avons vu que les contextes socio-politiques sont nécessaires à l'objectivation et rendent cette comparaison pertinente, nous pouvons maintenant aborder l'organisation de l'apprentissage religieux.

L'organisation de l'apprentissage religieux en France et en Bulgarie

En France, l'enseignement est dispensé dans des écoles coraniques, des mosquées ou des associations, proposant des cours d'exégèse ou de lecture et mémorisation coranique, de langue arabe¹⁶ et de *fiqh*¹⁷. Le plus souvent ces institutions sont organisées en associations culturelles loi 1901. Ces cours n'ont pas « pignon sur rue », mais notre connaissance du terrain français et les différents réseaux constitués en quatre ans nous ont permis d'observer ces cours dans trois lieux différents. Ils sont dispensés en français et

¹⁵ Rappelons qu'il a duré 500 ans.

¹⁶ Cours ayant pour finalité la lecture autonome du Coran, c'est-à-dire se limitant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'alphabet arabe ; la grammaire n'y est presque pas abordée.

¹⁷ Droit musulman

accueillent des enfants dès l'âge de cinq ans. Pour ce qui est de la formation des professeurs, ceux qui enseignent la langue arabe sont en général titulaires du C.A.P.E.S et enseignent en complément de leur service à l'éducation nationale. Pour les autres cours, les enseignants n'ont pas nécessairement de diplôme et peuvent être tout simplement des parents d'élèves. Lorsque le cadre est plus institutionnalisé, les méthodes d'enseignement sont inspirées de l'école laïque, avec contrôle des présences, devoirs à faire à la maison et examens trimestriels. Les vacances sont calquées sur les vacances scolaires de l'académie, en revanche les cours ont lieu en dehors des temps scolaires, le soir, le mercredi et le week-end. Le financement peut se faire sous forme de cotisation mensuelle pour les associations, ou sous forme de dons laissés à la discrétion des parents. Bien sûr, l'organisation et les financements ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'établissements scolaires religieux, qu'ils soient sous contrat ou non, mais nous ne nous intéressons ici qu'aux associations religieuses dispensant des enseignements religieux hors temps scolaire.

En Bulgarie, depuis l'année scolaire 1999-2000, l'islam est enseigné dans les écoles comme matière optionnelle. Les enseignants sont diplômés de l'Institut supérieur islamique de Sofia. Depuis 2002, l'instruction religieuse est dispensée sous deux formes : comme matière facultative¹⁸ (SIP) et comme matière obligatoire (ZIP). En 2002, la ZIP fut enseignée dans 7 écoles à 634 élèves répartis en 47 groupes et la SIP dans 2 écoles à 39 élèves répartis en 3 groupes. L'instruction religieuse islamique est dispensée en bulgare¹⁹. On compte trois écoles secondaires religieuses de confession musulmane habilitées à délivrer des diplômes. Situés à Shoumen, Rousse et Momchilgrad, ces établissements se conforment aux normes de l'enseignement secondaire national mais enseignent aussi le Coran, l'histoire de l'Islam et l'arabe, ainsi que la loi et l'éthique islamiques. La théologie musulmane est enseignée à l'Institut supérieur islamique de Sofia²⁰. Depuis 2002, les enseignements des ZIP et SIP se développent de plus en plus. La condition pour qu'un cours facultatif existe dans les villages est la présence

¹⁸ Précisons que ces enseignements sont financés par des organisations non gouvernementales.

¹⁹ Conformément à l'article 8, paragraphe 1, de la Loi sur l'éducation nationale qui prévoit que le bulgare est la langue officielle de l'enseignement dans les jardins d'enfant, les écoles et les services publics.

²⁰ Ces renseignements sont tirés du site internet www.coe.int sous Conseils de l'Europe, rubrique droits de l'homme et minorités nationales. C'est le rapport de 97 pages, présenté par la Bulgarie, conformément à l'article 25, paragraphe 1 de la convention-cadre pour la protection des minorités nationales. On le trouve sous la référence : ACFC/SR(2003)001. Il a été mis en ligne le 9 avril 2003. Adresse de la page :

[http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l'Homme/Minorites/2._CONVENTION_CADRE_\(MONITORING\)/2._M%E9canisme_de_suivi/3._Rapports_%E9tatiques/1._Premier_cycle/1er_SR_Bulgare.asp](http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l'Homme/Minorites/2._CONVENTION_CADRE_(MONITORING)/2._M%E9canisme_de_suivi/3._Rapports_%E9tatiques/1._Premier_cycle/1er_SR_Bulgare.asp). Consultée le 29 juin 2004 à 12 :30.

minimum de 7 enfants âgés d'au moins 7 ans²¹. Depuis 1992, le Conseil des ministres, par l'intermédiaire de sa direction des Cultes, verse des subventions annuelles, prélevées sur le budget de l'Etat, à certaines organisations religieuses agréées et actives. Le montant de ces subventions augmente d'année en année. Cependant pour la « foi musulmane » 100.000 leva bulgares²² sont attribuées en 2001 et seulement 80.000 leva en 2002. La répartition de ces subventions et l'apport supplémentaire nécessaire au financement de ces cours se fait par la fondation du Grand mufti de la république de Bulgarie (à Sofia), il faut donc son aval. Pour enseigner, la demande étant grandissante, il suffit d'avoir atteint le niveau baccalauréat à l'école coranique. A Satovcha, lieu du terrain au sud-ouest des Rhodopes, village de 2000 habitants et district de 3000 personnes, la mosquée propose des cours l'été inclus dans les SIP. Voyons maintenant les finalités des processus d'apprentissage.

Les lieux de l'apprentissage religieux : de l'école coranique à la famille

Les processus d'apprentissage sont de deux ordres : l'un est individuel, car il concerne la transformation intérieure de l'individu et consiste à en faire un croyant. Le second est collectif puisqu'il a trait au rapport du croyant avec la communauté appelée *oumma* et qu'il conduit l'individu à devenir un croyant parmi les croyants. Pour cette recherche, toute personne se disant musulmane et reconnaissant la *shahâda* comme credo : « J'atteste qu'il n'y a pas d'autre Dieu qu'Allah et que Mahomet est son Prophète » a été considérée comme musulmane, l'observance de la pratique religieuse n'a pas été un critère de choix. Pour comprendre comment se construit l'identité musulmane à travers le prisme de l'apprentissage religieux, nous avons sélectionné plusieurs axes, communs aux deux terrains. Les axes principaux sont : l'apprentissage du dogme et de la pratique, les règles de la bienséance, les événements liés au cycle de vie et enfin la présentation de soi comme musulman.

²¹ Conformément à l'article 19, paragraphe 1 : « Il faut au moins treize élèves pour constituer un groupe d'apprentissage d'une matière optionnelle (facultative). Le groupe est divisé en deux lorsque ses effectifs dépassent vingt-six ». Selon l'Article 19, paragraphe 3 : « Dans les petites agglomérations, des groupes d'étude de matière optionnelle (facultative) peuvent être formés avec moins d'élèves que le minimum requis, mais sept élèves au moins, sur décision du conseil municipal ». Pour les cours de matières obligatoires l'article 24 explique que : « Les classes [...] sont réparties de manière à ce que chaque groupe compte au moins onze élèves. Les groupes organisés spontanément comptent un minimum de douze élèves et un maximum de vingt par groupe ».

²² 1 lev bulgare : environ 0,5 euros en 2006.

Les axes de recherche

Premièrement, nous avons voulu mettre en évidence les méthodes d'apprentissage, utilisées dans la petite enfance et l'adolescence par les différents agents, institution et famille, pour l'assimilation d'un savoir-faire concernant la pratique religieuse. Par exemple, apprendre à faire une bonne prière passe par trois phases principales, l'acquisition de l'ablution, d'un savoir-faire gestuel et enfin, de savoir dire. L'enfant apprend d'abord l'ablution comme savoir théorique, mais il ne la pratiquera réellement que plus tard. L'apprentissage de la gestuelle s'effectue d'abord par mimétisme, puis sous forme d'exercice. Enfin, apprendre à dire une bonne prière consiste à savoir faire de bonnes demandes qui sont destinées aux autres. Ainsi, le jeune fidèle apprend à préparer la communication avec Dieu, à l'établir, à la gérer, puis enfin à la provoquer quand il le désire. Mais surtout au-delà de ce savoir-faire, l'enfant intègre toute une conception de l'individu comme musulman. A travers l'enseignement de la prière par exemple, il apprend à concevoir le lien d'Alliance qui l'unit à Allah, intègre les notions de bien et de mal, le passage de l'état d'enfant à celui d'adulte et les notions de pur et d'impur. La comparaison des différents cours dispensés à la mosquée ou dans les écoles coraniques montre aussi que la langue arabe participe à la construction de l'identité musulmane, car elle est la langue de la révélation coranique. Dans toutes les institutions religieuses, la mémorisation du Coran doit être identique au texte originel pour ne pas déformer la parole d'Allah. Dans ces enseignements collectifs, les enfants apprennent à être et à penser comme un musulman en présence de groupe de pairs et participent à la constitution de la communauté musulmane. L'apprentissage religieux y est programmé et évalué car l'enfant se doit de progresser, l'islamisation de l'individu étant la finalité de l'enseignement.

Deuxièmement, l'apprentissage des règles de la bienséance montre la nécessité pour la famille de transmettre une « bonne éthique musulmane ». Le musulman doit connaître les codes et les règles de la bienséance qui valorisent l'image de soi comme musulman. Il doit par exemple savoir bien se tenir à table. L'apprentissage des manières de table nécessite un conditionnement de la parole par les formulations *bismillah*, au nom de Dieu et *al hamdou lillah*, louange à Dieu, mais aussi de la gestuelle, comme manger exclusivement avec la main droite. D'ailleurs, l'éducation de la gestuelle s'apparente à la définition que donne Emile Durkheim du dressage car c'est la sanction immédiate qui permet l'assimilation de la pratique (E, Durkheim, 1963). L'apprentissage religieux consiste aussi à tendre à une « bonne conduite musulmane » c'est-à-dire intégrer certaines valeurs qui vont guider le croyant dans son comportement. Par exemple, le respect. Il s'adresse tout

d'abord aux parents. Les musulmans l'expriment en respectant certaines obligations devant eux, en les servant ou en leur rendant service. La nuance exprimée dans ce discours entre servir ou rendre service aux parents montre combien le respect des parents doit être une norme dans l'éthique musulmane. La mère tient aussi une place particulière dans cette notion de respect en raison de la reconnaissance que lui doit son enfant pour sa naissance et son éducation. Le respect d'autrui peut être exprimé de deux façons par les croyants. Soit par une définition négative, c'est-à-dire respecter autrui serait ne pas lui faire de mal. Soit par une définition positive où respecter autrui c'est faire une bonne action. Le fidèle opère une sélection des valeurs transmises par la famille, et se repositionne par rapport à la croyance de ses parents. Dans le contexte français, nous supposons que c'est la confrontation avec un islam multiple, qui renforce le fidèle dans une pratique individuelle, dite par les acteurs, plus personnelle. En comparaison, en Bulgarie, le rite hanafite²³ inclut déjà ce discours de personnalisation de la pratique²⁴. Toutefois les jeunes pomaks rejettent aussi certaines pratiques de leurs parents, car pour eux, le régime communiste a participé à la « dénaturation » de l'islam.

Ensuite, certains événements liés au cycle de vie induisent un apprentissage particulier. Par exemple, la venue des menstrues pour la jeune fille est l'objet d'un enseignement spécifique car elle marque l'entrée dans l'âge adulte et signifie l'obligation de pratique, mais la période même de menstruation nécessite une rupture de la pratique de la prière et du jeûne du mois de ramadan. La mort d'un membre de la famille et les rituels qui l'accompagnent sont aussi l'occasion d'une communication religieuse entre enfants et parents, participant à l'apprentissage religieux. Enfin, les fêtes religieuses comme la nuit du destin, qui clôtur le ramadan, le *Maoulid* : anniversaire du Prophète ou encore le retour d'un membre de la famille du pèlerinage, *hajj*, forment aussi des temps particuliers de l'apprentissage. Par exemple, lorsqu'un parent ou un grand-parent est parti faire le pèlerinage, la famille qui est restée suit les prières à la télévision et reçoit au retour de l'ascendant des cadeaux religieux.

Enfin, le dernier axe, la présentation de soi comme musulman révèle qu'être musulman est une appartenance dont on hérite de ses parents et que l'on reçoit comme hérité d'Allah. Cette hérité, venant de Dieu, induit le fait qu'il ne s'agit pas simplement de savoir qu'on est musulman mais de savoir le ressentir et le formuler. Ce qui implique aussi pour le fidèle toute

²³ En France, les personnes interrogées d'origine maghrébine sont malékites et d'origine comorienne sont chaféites.

²⁴ En effet, cette école juridique préconise, entre autres, l'avis personnel, *rayi'* et le jugement analogique et comparatif, *qiyas*.

sa vie, son comportement, sa façon d'être et de penser « sa vie de foi ». En fonction de la diversité des expériences personnelles, les acteurs construisent une image du musulman et de leur foi à travers le discours et la présentation de soi. Il faut être capable de parler de son sentiment de foi et de sa vie de foi pour signifier aux autres sa croyance et se présenter comme musulman. Une fois cela acquis, on devient musulman. Ce sentiment, lié à la revendication de l'appartenance identitaire, est une construction sociale. Il est appris et intériorisé comme devant être formulé en terme de choix pour être perçu et reconnu comme musulman et ainsi faire partie de la *oumma*. On apprend ainsi à formuler sa foi comme sentiment, pour qu'elle puisse être perçue comme recevable par les autres.

Le développement des quatre axes permet de conclure que, s'il existe des apprentissages qui ne soient que familiaux, il n'existe pas en revanche d'apprentissages qui ne soient qu'institutionnels. L'observation et l'analyse de l'interaction entre l'apprentissage institutionnel et apprentissage familial est un donc un axe pertinent qui met en relief les mécanismes de la construction de l'identité religieuse. Ce thème constitue aussi une anthropologie de l'enfance, encore peu exploitée où le but est selon l'expression de Gérard Lenclud « de réhabiliter l'enfant dans le processus d'apprentissage en montrant quel rôle il y joue » (Lenclud, 2003 : 6). Cette démarche anthropologique héritière mais différente des sciences de l'éducation ou de la psychologie cognitive enrichit l'étude des processus d'acquisition.

Les pomaks : un choix

Dans une volonté de décentrer notre regard, nous avons choisi de travailler en Bulgarie sur les pomaks. Leur assimilation a été très fortement recherchée par les autorités bulgares depuis l'indépendance du pays en 1913, puis forcée à outrance par le pouvoir communiste au cours des dernières décennies. Cette volonté a été plus marquée envers les pomaks que les « turcs » car ils étaient considérés par les orthodoxes, qui sont majoritaires, comme des « bulgares perdus ». D'après Alexandre Popovic, les pomaks revendiquent pour la plupart leur appartenance bulgare, ils ont même développé une théorie sur leur origine, selon laquelle ils étaient musulmans avant l'Empire ottoman²⁵. Grandement aidés dans ce sens par les missionnaires venant d'Arabie Saoudite, de la Libye et du Pakistan, les pomaks se réclament de plus en plus souvent comme descendants de

²⁵ Cette justification de l'appartenance à l'identité bulgare par les pomaks eux-mêmes expliquant que les pomaks étaient musulmans bien avant l'Empire ottoman se retrouve lors du premier terrain à Satovtcha.

populations arrivées en Bulgarie avant la conquête ottomane. Alexandre Popovic explique que le cas des pomaks est particulier car ils font preuve d'un attachement profond aux racines ethniques bulgares (Popovic, 1992). En France, les musulmans interrogés sont des personnes « d'origine maghrébines » qui sont stigmatisées par le fait d'avoir des ancêtres issus de l'immigration. Aujourd'hui, ces musulmans sont les deuxièmes, troisièmes, voire les quatrièmes générations²⁶ et l'on peut se demander dans quelle mesure l'on doit mettre en avant cette culture d'origine pour expliquer leur appartenance religieuse ? C'est pourquoi, nous n'avons pas voulu faire une comparaison avec le Maghreb, mais avec les pomaks, pour prendre le contre-pied de ce rapport à l'immigration toujours présent dans la recherche française.

De plus, la référence à une appartenance plus culturelle que culturelle dans les deux terrains sollicite un certain questionnement. En France, la recherche a tendance à expliquer l'appartenance musulmane par la continuité d'une transmission d'une culture maghrébine. On évite ainsi de s'interroger sur la notion de foi. L'observance ou la non-observance de la pratique est au cœur des catégorisations de la vie spirituelle, or la réalité sociale est beaucoup plus complexe. Les chercheurs disent souvent qu'en position minoritaire l'appartenance musulmane est plutôt d'ordre traditionnelle. Il s'est avéré après un premier terrain à Satovcha que pour ceux qui se disaient *musslumani* (musulman) cela avait un sens, avant tout religieux (croire en Allah et en son Prophète). Ils connaissent la *shahâda* et la formulent en arabe, même s'ils ne la nomment pas comme telle, ils la pratiquent quotidiennement.

Conclusion

Cette comparaison avec la Bulgarie vise alors à relativiser le discours des acteurs, à mettre en avant les particularismes de la pratique religieuse tout en étant conscient des contextes différents. Ensuite, ces deux cadres de recherche, France et Bulgarie permettent d'observer l'apprentissage institutionnel et familial et de les comparer. Les finalités et le contenu de l'apprentissage semblent similaires et alors que l'organisation, le statut et le financement de ces cours institutionnels sont très différents, n'est ce pas là le moyen de faire apparaître comme le dit Christian Bromberger : « une symétrie entre les données collectées ici et ailleurs sur un même thème, non pas tant pour saisir des "paquets de différences" que pour mettre en évidence des convergences inattendues » (Bromberger, 1997 : 300). De plus, les contextes

²⁶ Pour les descendants des personnes immigrées lors de la première guerre mondiale.

culturels différents permettent de relever les apports spécifiques de l'apprentissage familial, notamment par le biais de l'apprentissage des règles de la bienséance et de la transmission des représentations normatives. Les contextes socio-politiques ont montré combien la réalité sociale de ces deux terrains était complexe, cette comparaison permettrait peut-être de rendre compte de « l'enchevêtrement des appartenances » par l'examen minutieux des interactions entre apprentissage institutionnel et familial. L'analyse comparative de l'organisation de l'apprentissage religieux institutionnel démontre que la finalité attendue de l'enseignement est l'islamisation de l'individu par l'acquisition de connaissances dogmatiques, d'une pratique religieuse et d'un comportement guidé par des valeurs religieuses. Mais plus encore, la finalisation effective de cette éducation religieuse est l'apprentissage de la manifestation de la foi. Quelle que soit la variation du contexte et des méthodes utilisées, « l'apprentissage de cette foi » nécessite des processus (individuels et collectifs) et fait appel à une éthique musulmane commune.

Références bibliographiques

- BABES L., 1999, « Comment parler de la communauté musulmane de France ? », *Islam de France*, N°7, pp. 5-23.
- BOUGAREL X. et CLAYER N., 2001, *Le nouvel islam balkanique. Les musulmans, acteurs du post-communisme 1990-2000*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- BRIL B., 1991, « Apprentissage et culture. », In : D. Chevallier (dir.) *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, Maison des sciences de l'homme, pp. 15-21
- BROMBERGER C., 1997, « L'ethnologie de France et ses nouveaux objets. », *Ethnologie française*, XXVII, vol 3, pp.294-313.
- BUCHER B., 1991, « Comparative (analyse). », In P. BONTE et M. IZARD (dir.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, P.U.F., pp. 167-168.
- CESARI J., 1994, *Etre musulman en France. Associations, militants et mosquées*, Paris, Karthala et Aix-en-Provence, IREMAM.
- CESARI J., 1997a, *Etre musulman en France aujourd'hui*. Série dirigée par Etienne, B. Paris, Hachette.
- CESARI J., 1997b, « Un autre regard : l'Islam en France », *Terres marines*, N°14, pp. 52-54.
- DIOP M., (dir.) 2000, *Le point sur l'islam en France*, Paris, La documentation française.
- DURKHEIM E., 1963, *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 113 ; 147.
- ETIENNE B., 1990, *La France et l'islam*, Paris, Hachette.
- KHOSROKHAVAR F., 1997, *L'islam des jeunes*, Paris, Flammarion.
- KOVACHEVA V., 1994, « Centenary of the national museum of ethnography », In V. KOVACHEVA (dir.) *Traditional Bulgarian costume and folk arts*, Sofia, national ethnographic museum, Bulgarian Academy of sciences, pp. 5-9.
- LENCLUD G., 2003, « Apprentissage culturel et nature humaine. », *Terrain*, N°40, pp.5-20
- POPOVIC A., 1985, *L'islam Balkanique : les musulmans du sud-est européen dans la période post-ottomane*. Thèse pour le doctorat d'Etat : Université Aix-Marseille I. 3 vol. Vol I. 341p.
- POPOVIC A., 1992, « Représentation du passé et transmission de l'identité chez les musulmans des Balkans. », *Revue du monde Musulman et de la Méditerranée*, N°66, pp.139-144.

- POPOVIC A., 1997, « Les medrese dans les Balkans : des premières innovations du milieu du 19^e siècle à nos jours. » in N. GRANDIN et M. GABORIEAU, (dir.) *Madrassa : la transmission du savoir dans le monde musulman*, Paris, Arguments, pp. 275-284.
- RAGARU N., 2001, Islam et coexistences intercommunautaire en Bulgarie post-communiste. In X. BOUGAREL et N. CLAYER, *Le nouvel islam balkanique. Les musulmans, acteurs du post-communisme 1990-2000*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 241-288.
- REBOUL O., 1999, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F.

RÉSUMÉ

Cet article aborde l'organisation de l'enseignement religieux, à partir d'enquêtes de terrain ethnographiques. La comparaison des contextes socio-politiques des terrains français (loi 1905 et historicité de l'immigration maghrébine) et bulgare (conquête ottomane et régime communiste) nécessaire à l'objectivation de l'analyse des apprentissages religieux, permet de comprendre l'organisation des écoles coraniques et de leur rapport à l'école d'Etat, dans les méthodes d'enseignement employées et la formation des professeurs. L'éducation islamique institutionnelle apparaît comme insuffisante et elle doit se réaliser en interaction avec l'éducation familiale ; il est donc nécessaire de lier ces deux agents de l'éducation. L'analyse comparative de l'organisation de l'apprentissage religieux institutionnel démontre que la finalité attendue de l'enseignement est l'islamisation de l'individu, qui passe par l'acquisition de connaissances dogmatiques, d'une pratique religieuse et d'un comportement guidé par des valeurs religieuses. Mais plus encore, la finalisation effective de cette éducation religieuse est l'apprentissage de la manifestation de la foi.

ABSTRACT

This article tackles the organization of religious teaching, from ethnographic field work. For the analyze of religious teachings to remain objective, it is necessary to compare France's sociopolitical context - with the law on secular state of 1905 and the historicity of North-African immigration- and Bulgaria's - with the Ottoman conquest and the communist system. That comparison also allows us to understand the organization of the Koranic schools, in relation to state education, in the teaching methods they use as well as in the training of their teachers. Thus one can notice that the institutional Islamic education appears as insufficient and that this education must be achieved along with an interaction with domestic education ; it is then necessary to link these two agents of education. The comparative analyze concerning the organization of the institutional religious learning shows that the expected aim of teaching is the Islamization of each individual, through his acquiring dogmatic knowledge, religious practice and a behaviour guided by religious values. What's more, the positive finalization of that religious education is to learn how one should express one's faith.