



**HAL**  
open science

## Apprendre à “ croire ” en milieu scolaire ?

Laura Dose

► **To cite this version:**

Laura Dose. Apprendre à “ croire ” en milieu scolaire?. Inter Pares : revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales, 2023. hal-03628137

**HAL Id: hal-03628137**

**<https://hal.science/hal-03628137v1>**

Submitted on 11 Apr 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Apprendre à « croire » en milieu scolaire ?

### - regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école Allemande

#### 1. Introduction

Apprivoiser la thématique de la laïcité à travers le spectre du sécularisme allemand me paraît un point de départ intéressant. A travers la question de l'enseignement religieux à l'école publique, illustré par un matériel clinique de recherche, j'ai tenté de saisir les différents enjeux qui influent sur la relation entre les institutions et les protagonistes touchés par cette question. D'un côté l'Etat et son école publique et les Eglises et communautés confessionnelles et même non-confessionnelles<sup>1</sup> de l'autre qui s'impliquent et s'investissent auprès de la société dans toute sa complexité et pluralité. Il m'est alors apparu que mes questionnements autour du sécularisme allemand résonnaient très précisément avec les *mutations idéologiques* qui m'intéressent dans le cadre de ma thèse en cours<sup>2</sup> dans laquelle je tente d'éclairer les mouvements inconscients qui agissent le rapport à l'idéologie.

En m'intéressant au sécularisme, le premier constat a été que l'enseignement religieux dans le cadre scolaire intéresse majoritairement deux domaines de recherche, le droit et la pédagogie religieuse (Heckel, M. (1999) et B. Grümme, 2018). Il faut dire que le domaine de recherche juridique s'avère très riche et nuancé puisque les seize états fédéraux (*Länder*) de la République Fédérale d'Allemagne jouissent de la dite *Kulturhoheit*, la souveraineté culturelle qui permet de légiférer sur la politique éducative, tout en respectant le cadre de la constitution allemande. Comme les juristes, les pédagogues ont également perçu les différentes évolutions plus ou moins récentes qui touchent à la religion et sa transmission en milieu scolaire. La question de la diversité confessionnelle et la *perte de l'emprise des religions* occupent voire préoccupent les professionnels de l'enseignement religieux. Mais qu'en est-il du vécu des personnes de ces cours religieux ou des cours non-confessionnels proposés à leur place? Quelles hypothèses peuvent-être formulées à partir de ces récits et vécus sur les modalités de transmission des contenus religieux et leurs effets? Quelles sont les questions, parfois plus ou moins avouables, qu'amène la réflexion autour du pluralisme culturel, idéologique, religieux ou irrégulier?

Cet article vise à présenter un aperçu non-exhaustif du cadre juridique qui régit cet enseignement spécifique ainsi qu'un bref aperçu historico-politique afin de contextualiser ma démarche. L'introduction au matériel clinique se fera à partir de considérations éthiques, méthodologiques et épistémologiques. L'analyse du matériel recueilli servira ensuite à dégager des pistes de réflexion autour de la notion de contrat narcissique (P. Aulagnier, 1975) afin d'interroger la fonction anthropologique de l'école comme *lieu de passage et de transmission* (F. Hatchuel, 2010) et la façon dont l'enseignement religieux pourrait s'y inscrire ou non. En conclusion je tenterai de faire émerger quelques points d'attention qui me sont apparus lors de cette recherche, la notion de rapport au savoir (Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.), 1996) y trouvera une résonance.

---

1 Comme la Fédération humaniste d'Allemagne (*Humanistischer Verband Deutschlands*), cette association bénéficie du même statut légal qu'une communauté religieuse "officielle". Cette désignation officielle que détermine la loi allemande d'une communauté pose d'ailleurs question, mais cela dépasse le cadre de cet article.

2 Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de Françoise Hatchuel, titre provisoire de la thèse : *Le sujet et son rapport à l'idéologie - trajectoires de resubjectivation*

## 1.1 Le cadre juridique de l'enseignement religieux en Allemagne

L'enseignement religieux possède la particularité d'être la seule matière inscrite dans la Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne. L'article 7§3 GG<sup>3</sup> prévoit alors l'enseignement religieux comme une matière "régulière". Dans l'application de cette loi existent des nuances variées entre les *Länder*, mais le dénominateur commun est qu'un enseignement chrétien catholique et protestant est proposé au sein des établissements scolaires publiques. L'enseignement est obligatoire, soumis à évaluation et généralement dispensé par un.e enseignant.e fonctionnair.e d'Etat titularisé.e, même si la pénurie d'enseignante.s amène certains établissements à faire appel à des pasteur.e.s et prêtres. Les *Länder*, plus spécifiquement la conférence des ministres de la culture (*Kultusministerkonferenz*) définit le contenu de l'enseignement. Ce contenu varie sur un spectre entre enseignement confessionnel avec des pratiques et rites religieux, comme tenir ou visiter une messe durant les cours, et un enseignement plus théorique autour des connaissances du culte, voire des cultes, lorsque l'enseignement s'oriente plutôt vers les sciences religieuses ou est de nature œcuménique.

Dans ce cadre juridique uniquement, les communautés religieuses reconnues par le droit public<sup>4</sup> peuvent prétendre à un droit de cité au sein des établissements scolaires. Dans la majorité des cas leur entrée dans le système éducatif est soumise à un quota d'élèves concerné.e.s. Des regroupements entre établissements peuvent se mettre en place. Ce statut de fédération officielle et publique est pour l'instant attribué à l'Eglise catholique, l'Eglise protestante avec les différentes branches, aux communautés juives, aux témoins de Jehova et quelques autres communautés religieuses qui ne font pas pour autant toutes la demande de dispenser un enseignement religieux en milieu scolaire. Parmi les organisations musulmanes, aucune n'a obtenu le statut d'établissement public de culte, pour le moment. Cela constitue un frein important pour l'introduction et la pérennisation de cours de confession musulmane en milieu scolaire. L'Etat allemand avance l'argument que la diversité organisationnelle des cultes musulmans rend difficile le dialogue avec un interlocuteur représentant la communauté de croyant.e.s. Cette spécificité me semble s'inscrire dans les tensions actuelles autour de la place de l'Islam en Allemagne. L'ancien président allemand Wolfgang Schäuble avait initié en 2006 la conférence allemande de l'Islam (*Deutsche Islamkonferenz*) et y prononça les mots *l'Islam fait partie de l'Allemagne et de l'Europe*. Ces propos ont été réitérés par Christian Wulff, son successeur en 2010 ainsi que par l'ancienne chancelière Angela Merkel en 2015. En 2018 Horst Seehofer, ministre de l'intérieur fraîchement nommé, viendra nier cette appartenance de l'Islam à l'Allemagne dans une interview donnée au journal populiste la *Bildzeitung*. Ces positionnements illustrent les mouvements auxquels sont confrontés les négociations de reconnaissance des organisations musulmanes, mais aussi les établissements scolaires qui accompagnent tous les jours les élèves issu.e.s de contextes confessionnels très divers.

## 1.2 Un exemple spécifique : la Hesse et l'Islam

Je vais poursuivre mon questionnement avec l'exemple des personnes d'origine turque et de confession musulmane en tant que ligne illustratrice tout au long de cet article, car il me semble mettre en exergue un certain nombre de subtilités et prépare à l'analyse du matériel clinique. Cependant il est important de garder à l'esprit que la question

---

3 Loi fondamentale pour la République fédérale d'Allemagne (Mise à jour Novembre 2012) Article 7 [Enseignement scolaire] §3 : L'instruction religieuse est une matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques à l'exception des écoles non-confessionnelles. L'instruction religieuse est dispensée conformément aux principes des communautés religieuses, sans préjudice du droit de contrôle de l'Etat. Aucun enseignant ne peut être obligé de dispenser l'instruction religieuse contre son gré.

4

Traduction allemande d'*öffentlich-rechtliche Religionsgemeinschaft*

confessionnelle et sa traduction en milieu scolaire ne concerne pas exclusivement cette population d'élèves allemand.e.s.

Les mouvements migratoires entre la Turquie et l'Allemagne de l'Ouest se sont organisés à partir de l'accord migratoire du 30 octobre 1961 signé entre la République fédérale d'Allemagne et la Turquie. Jusqu'à la fin de <sup>5</sup>~~OB~~ constate une volonté de proposer des enseignements religieux aux élèves musulman.e.s. Toutefois une modalité globale pour toutes les *Länder* n'a pas pu être trouvée. Nous allons nous intéresser plus spécifiquement à la Hesse, une *Land* au centre-ouest de l'Allemagne. La Hesse proposait depuis les années 1970 un enseignement religieux islamique qui était rendu possible par la collaboration entre la conférence du ministère de la culture, l'association turque de confession islamique (DITIB) ainsi que la Communauté musulmane *Ahmadiyya*. Cette collaboration prit fin en 2020 car l'office fédéral pour protection de la constitution plaça la DITIB sous surveillance afin d'enquêter sur son éventuel caractère anticonstitutionnel.

Dans la Lande de la Hesse, les élèves de confession musulmane et leurs parents (puisque ce sont eux qui déterminent l'inscription à l'enseignement religieux ou non-religieux jusqu'à l'âge de 14ans) ont, actuellement, deux possibilités d'enseignement si une inscription dans le cours protestant ou catholique n'est pas souhaitée. Certains établissements proposent un cours complémentaire en langue maternelle (*muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*). Cela pose évidemment la question de la présupposée homogénéité linguistique des élèves et semble souligner la confusion entre les notions de langue, de culture et de religion. Ces cours s'adressent souvent aux élèves turcophones, mais cela peut varier selon les *Länder*. Face à la demande croissante généralisée d'alternatives, c'est-à-dire qu'au-delà de la confession musulmane les enseignements non-confessionnels ont gagné en attractivité, des cours de philosophie des valeurs, ou des cours sur les visions-conceptions du monde (*Weltanschauungsunterricht*) ont été mis en place. Dans notre exemple l'enseignement porte le nom d'éthique (*Ethik*). Y est généralement proposée une exploration de la philosophie des valeurs, des sciences sociales et des sciences religieuses. Nous allons voir, notamment à travers l'entretien avec <sup>6</sup>~~OB~~ que ces choix d'inscription sont loin d'être neutres.

## 2. Considérations méthodologiques et éthiques

L'approche clinique d'orientation psychanalytique comme cadre de référence méthodologique en sciences de l'éducation, conceptualisée par C. Blanchard-Laville et AL. (2005), s'appuie sur le postulat de l'inconscient au sens Freudien (S. Freud, 1916) ainsi que sur les notions de transfert (Ibid.) et le contre-transfert (S. Freud, 1912). Cela implique qu'au lieu de prendre les mouvements conscients et inconscients de la chercheuse ou du chercheur pour des éléments perturbateurs, ils constituent *un instrument de connaissance* (C. Yelnik, 2005). Contrairement à un dispositif thérapeutique l'écoute de la chercheuse ou du chercheur est au service d'une quête de connaissance *pour lui-même et pour d'autres, dans la mesure où il cherche à approcher des aspects de la vie psychique, il est obligé d'en passer par son propre psychisme* (Ibid.). Comme le dit Claude Revault d'Allonnes (1989) *La subjectivité n'est pas, comme dans les sciences exactes, un bruit, un obstacle à la connaissance, elle est un moyen, sa prise en compte une méthode*. Georges Devereux (1980) soutient même que *c'est le contre-transfert plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, et que l'analyse du contre-transfert est scientifiquement plus productive en données sur la nature humaine*. Selon lui toute méthodologie doit appréhender ces *perturbations comme étant les données les plus*

5

6

Le nom a été changé par souci d'anonymat

*significatives et les plus caractéristiques*. Devereux nomme trois niveaux de données : les informations volontairement données, celles involontairement données et les *réverbérations* provoquées chez le.la chercheur.e.

L'entretien clinique de recherche (C. Yelnnik, 2005) s'inscrit dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique et comprend dans sa méthodologie l'invitation à la libre prise de parole, son caractère paradoxal étant entièrement assumé. Cette invitation est formulée sous forme de consigne une phrase qui ouvre l'entretien et qui porte en creux la question de recherche. L'exploration et l'analyse comprend une approche par le discours pour appréhender les deux premiers niveaux de données (Devereux opcit.). Le troisième niveau de données sera approché par l'analyse du contexte de l'entretien, sa conduite et des implications, affects et éprouvés durant et après l'entretien.

Les questionnements et préoccupations éthiques sont au cœur de ma démarche de recherche. J'entends par éthique une posture et une prise de dispositions afin de tendre vers un déroulement soutenable pour les personnes concernées, tout en renonçant à l'idée leurrante d'une construction d'un dispositif rigide qui saura répondre à toute éventualité et qui préviendra de tout inconfort. Le fait que l'entretien clinique de recherche s'inspire de la psychanalyse et qu'il suscite une prise de parole subjective capable de faire émerger des souvenirs et des éprouvés exige une solide formation clinique. Cependant il se différencie nettement d'un entretien thérapeutique, par sa demande, son contexte et son caractère généralement éphémère. L'entretien est non-directif, l'interviewé.e a la liberté d'associer librement, de dire et surtout le droit de ne pas tout dire. Afin de garantir un positionnement le plus juste possible éthiquement et cliniquement une supervision est mise en place. Il s'agit d'un lieu groupal ou individuel où la chercheuse peut mettre au travail son implication, ses affects et sa posture.

Les interrogations épistémologiques me semblent également incontournables dans ma démarche. La question de la légitimité d'un savoir construit à partir d'un matériel clinique pourrait être perçue comme vacillante, mais ce dernier contient une valeur heuristique importante qui se révèle à travers une explicitation méthodique minutieuse (C. Blanchard-Laville et AL., 2005).

## 2.1 Entretien avec Ersin

J'ai interviewé Ersin en Allemagne dans la Hesse. Il m'a donné rendez-vous dans sa maison de campagne, au vert, non-loin de son domicile. Le contact a été établi par le biais d'une connaissance de sa fille. L'entretien, mené en allemand a été introduit par la consigne suivante : *comment as-tu vécu l'enseignement religieux à l'école?* Une approche par thématiques permet de repérer au moins huit différentes pistes de lecture : la migration, la transmission des valeurs et des traditions, les croyances, le parcours scolaire, l'intégration en Allemagne, les religions, la discrimination, le processus de naturalisation et la relation éducative. Pour cet article, je vais centrer l'analyse autour des questions relatives au parcours scolaire et périscolaire ainsi que les liens et transmissions entre les générations.

Les premières secondes s'avèrent significatives concernant la question de l'enseignement religieux. Ersin reviendra à plusieurs reprises sur la thématique de la religion ainsi qu'à l'enseignement scolaire au sens large, sans forcément mettre en lien les deux. Il explique y avoir participé mais *ça m'a vraiment rien donné*.

Ersin énoncera par la suite un récit biographique depuis sa venue en Allemagne lorsqu'il avait 10 ans. Il explique que son père avait travaillé *pour les américains*, plus précisément pour l'armée américaine d'abord en Turquie puis il a été muté en *Arabie* et finalement en Allemagne. Il évoque que puisque son père appréciait *le style de vie des ricains* sa famille et lui *étaient déjà étrangers* vis-à-vis des autres lorsqu'ils vivaient encore en Turquie. Il illustre ses propos par une anecdote autour des fêtes de Noël où sa famille

aurait été la première à participer au traditionnel repas de Noël américain avec une dinde farcie. Après avoir travaillé seul pendant quatre ans en Allemagne, Ersin, sa mère, son frère aîné et sa sœur cadette rejoignent leur mari et père en 1974. Dans son récit se cristallise le positionnement du père d'Ersin par rapport aux propositions éducatives car il s'opposa au changement de cours d'Ersin lorsqu'un professeur de religion jugea qu'il était *complètement au mauvais endroit*. Ersin poursuit : *et puis on nous a proposé d'aller dans dans le cours religieux musulman (...) ça mon père n'était pas pour*. Il refusa également que son fils participe au cours d'allemand pour enfants allophones. Il posa une sorte d'ultimatum *ils apprennent ça comme ça l'allemand sans les turcs*. Il évoqua plus loin l'école comme lieu où il a été comme parachuté, *jeté dans la merde et puis débrouille toi* et déclara qu'il aurait suivi le même principe s'il était allé vivre à l'étranger avec ses enfants *vous êtes là et vous allez vous en sortir*.

Ersin revient à la religion, il précise que contrairement à son grand-père paternel qui a été un homme très croyant, son père n'était pas religieux. Il évoque alors les différentes injonctions de la part de son grand-père, jadis en Turquie, et celles de ses parents, de son père surtout, une fois arrivés en Allemagne. Son grand-père, religieux et attaché aux traditions, amenait son petit-fils à la mosquée et tenta de lui transmettre les principes d'une vie pieuse. Cet investissement auprès du petit Ersin prit fin lorsqu'il aura commis un faux pas à la mosquée. En effet il accompagnait son grand-père et tenta de le solliciter durant sa prière pour un besoin urgent mais son grand-père l'aurait *repoussé parce qu'il voulait finir sa prière alors je me suis fait dessus*. En ramenant Ersin à son père il déclara *lui je ne le prendrai plus avec moi*. Son père, ayant un goût plus prononcé pour la modernité représentée par la culture américaine et moins pour la religion, n'a pas semblé être affecté par cet épisode. Une fois arrivée en Allemagne son père interdira à ses enfants de *ramener des turques à la maison*. Il souhaitait que ses enfants poursuivent leur scolarité jusqu'aux études supérieures. Sa sœur et son frère ont obtenu leur baccalauréat professionnel, Ersin se dit avoir été *plus fainéant* ce qui aurait occasionné son abandon du baccalauréat mais il est fier de ce qu'a réalisé sa fratrie dans le sens d'une réussite professionnelle et sociale. En résumant ce parcours *jusque là nous avons réussi* il se pencha vers le magnétoscope et dira d'une voix plus forte *sans turcs sans religion*. Cet écart de vision du monde entre son père et son grand-père deviendra assez palpable lorsque la famille revient pour la première fois en Turquie et apporte un téléviseur au grand-père. Ce dernier l'offrira à quelqu'un d'autre ne voulant pas un objet *construit par un mécréant* chez lui. L'injonction du père vis-à-vis de la religion, d'écouter ce qu'ont à dire les différents discours religieux et politiques et de se faire sa propre opinion, mais de veiller à ne pas se laisser instrumentaliser, de ne pas risquer sa tête pour les idées des autres, est restée un principe pour Ersin.

Ersin conclut de ses différents enseignements religieux et des cours d'éthique, que l'éthique avait fini par prendre les mêmes tournures que la religion *éthique, c'est quoi? (...)* *en soi c'est la même chose*. Pour Ersin, ces cours d'éducation aux traditions, croyances et pour le cas de l'éthique aux valeurs ne lui ont pas servis et il dit ne pas avoir compris à quoi cela servait. Il est marié avec une allemande. Leurs enfants, une fille et un garçon, ne sont pas baptisés. Ersin avait résisté sur ce point à sa belle-famille. Il dit avoir appliqué ce que lui avait transmis son père en termes de rapport à la religion.

Ersin repère les liens soutenant avec des figures éducatives comme sa professeure au collège, ou le premier directeur d'école de son frère qui rendait visite à la famille au domicile et qui veillait au parcours de son frère tout au long de sa scolarité. Il parle de ces enseignant.e.s comme des guides qui ont soutenus les enfants, mais peut-être aussi les parents. Il souligne qu'à son entrée en bac pro, les professeurs se seraient désintéressés des parcours individuels et cela l'aurait fait lâcher. Il parle des difficultés et du fait qu'à partir d'un certain stade d'instruction il a du mal. Il le met en lien avec le fait de ne pas être très scolaire *je ne suis pas quelqu'un qui se met derrière les bouquins*. Son père avait entamé des études d'ingénieur en Turquie et aurait souhaité que ses enfants poursuivent des études supérieures.

Un autre personnage fédérateur a été un pasteur qu'Ersin a rencontré lorsqu'il poussa la porte d'un club de tennis de table qui se trouva être de confession protestante. D'abord le club se questionna sur la présence du jeune au sein du club, mais Ersin insista sur son envie de jouer au pingpong. Le pasteur lui proposa de venir assister aux groupes de discussion (bibliques) mais Ersin déclina. Ce pasteur créa néanmoins un lien avec le jeune homme et lui permit de trouver un premier emploi pour gagner de l'argent de poche. Le pasteur présenta Ersin à un monsieur âgé, propriétaire d'une animalerie. Ersin émet l'éventualité que sans cet intermédiaire le propriétaire ne l'aurait peut-être pas embauché.

### 3. Analyse et hypothèses

La notion de *contrat narcissique* de Piera Aulagnier (1975) me semble résonner avec le récit d'Ersin. Ce contrat, passé entre le sujet et son groupe, soutient le sujet et sa subjectivité tout en l'inscrivant dans un groupe avec ses règles et exigences. Françoise Hatchuel (2013), dans un article sur les processus d'insertion à l'adolescence, souligne la pertinence de rites de passage s'inscrivant dans un tel contrat. Toujours dans la logique de ce contrat groupal, qui doit sans doute être repensé, dans la mesure où les groupes d'appartenance notamment traditionnels sont aujourd'hui plus mouvants par les phénomènes de migration par exemple. Je propose alors d'articuler la notion de contrat narcissique et son rapport à la société, non pas au sens national, ethnique, ou religieux, mais plutôt au sens de l'environnement qui entoure la personne. Le groupe selon Piera Aulagnier peut être vu comme *l'ensemble des voix présentes qui sont intégrées par les sujets qui possèdent une langue en commun, régis par les mêmes institutions et idéologies (...)*. et il partage certains énoncés (*mythiques, sacrés ou scientifiques*) qui dépendent de chaque culture, sur le fondement du groupe social.

L'on peut différencier le contrat narcissique originaire des contrats narcissiques secondaires. Le premier, fondateur, définit un contrat de filiation : il est au service des investissements d'auto-conservation du groupe et du sujet, et il reconnaît l'enfant comme membre en exigeant de lui qu'il reconnaisse le groupe comme ce qui le précède, et qu'il doit prolonger. Le second s'établit, lorsque le sujet crée des liens extra-familiaux, dans les divers groupes sociaux formels ou informels dont il est participant. Ce sont des contrats d'affiliation, qui redistribuent les investissements du contrat narcissique originaire et qui entrent en conflit avec lui, notamment à l'adolescence.

René Kaës (2009) insiste sur la nécessité ambivalente de se soumettre au contrat narcissique tout en essayant de le renégocier avec son groupe et soi-même : *nous avons aussi à nous (...)* en délier chaque fois que ces exigences et que les alliances qui les scellent servent notre auto-aliénation et l'aliénation que nous imposons aux autres, le plus souvent à l'insu de chacun. Dans le parcours migratoire, il semble que le père d'Ersin ait fait le choix d'établir un nouvel contrat narcissique avec notamment l'institution scolaire. Il négocia ces termes en refusant certaines propositions, comme l'inscription dans le cours de confession musulmane, mais en acceptant d'autres comme les visites à domicile du directeur. Il laissa entrer dans sa vie familiale des figures soutenantes pour ses enfants. Les enfants à leur tour semblent avoir respecté un certain nombre des termes du contrat. Ils ont essayé d'aller scolairement et professionnellement le plus loin possible. Une sorte de rupture dans la continuité est repérable entre le grand-père paternel et le père d'Ersin. Ceci serait peut-être assez symptomatique pour les phénomènes de la "modernité" ?

La notion du groupe dans le contrat narcissique permet de penser cette notion psychanalytique à travers le spectre anthropologique. Comme postule Maurice Godelier (2005), *il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant*, c'est à dire que faire grandir un enfant afin qu'il devienne un humain capable de contribuer et faire perpétuer sa communauté humaine, il faut un ensemble de figures, discours et supports réels et

symboliques. Dans le parcours migratoire d'Ersin, il semble que la famille ait opté pour saisir l'école comme *lieu de passage et de transmission* (F. Hatchuel, 2010). Lieu de passage et d'inscription dans la société, le nouveau groupe. Peut-être que la prohibition de tout contact avec les enfants turcs sera déclarée pour prévenir, inconsciemment, que s'établissent des tensions trop importantes entre les différents contrats narcissiques potentiels. Lorsqu'Ersin évoque le fait qu'il ne peut pas discuter de l'islam avec par exemple ses collègues de travail car cela l'énerverait au plus haut point, je pense entrevoir que cette modalité du contrat a amené à une sorte de rejet de l'islam et ses traditions. Ersin n'éprouve pas le même sentiment de rejet vis-à-vis d'autres religions, il s'intéresse et accueillerait même l'éventualité que ses enfants pourraient trouver un accès à une religion. Son discours place la religion à un niveau de choix personnel qui, selon lui, ne devrait pas être inculqué à des enfants. Pour lui, les enfants doivent se faire leur propre idée et choisir ce qui leur convient.

J'émetts l'hypothèse que malgré le discours d'Ersin autour de l'inutilité des cours de religion et des cours d'éthique, ces enseignements ont pu contribuer à permettre à Ersin l'accès à une participation sociétale. Il n'a pas eu besoin de "boire ou de croire les paroles" d'un enseignant pour apprendre certains codes culturels afin de naviguer plus aisément, dans le club de tennis de table ou dans sa belle-famille par exemple

#### 4. Conclusion

Le travail sur la thématique du sécularisme allemand et sur le matériel clinique m'a permis de soulever plusieurs points. J'ai pu entrevoir la complexité des histoires de migration et les logiques d'intégration, d'inclusion, voire d'assimilation. Il m'a fallu résister à mes propres tendances simplificatrices pour pouvoir explorer le sécularisme à travers un élément spécifique, le contrat narcissique. Pour penser cela je me suis laissée inspirer par les mots de Talal Asad (2003) : *Réussir à formuler de telles questions en détail est plus important pour l'anthropologie que de produire des déclarations précipitées sur les vertus ou les vices du sécularisme*. Le même auteur pointe le fait que le sécularisme, tout comme la laïcité, sont des formations, des projets afin de répondre à des conflits idéologiques.

L'exploration d'un matériel clinique avec comme point de départ des données politico-juridiques implique de choisir une question précise et de renoncer au fantasme de pouvoir englober et traduire la thématique entièrement. Il n'était pas question de répondre directement à la question rhétorique évoquée dans le titre, mais d'explorer quel récit se tisse à partir de cette transmission particulière. L'histoire d'Ersin semble montrer que sa foi n'a pas été consolidée par les cours religieux, ceci peut-être aussi en raison des termes du contrat narcissique familial? Toutefois l'inscription dans un groupe social peut ne pas être conditionné par l'intime conviction et la solidité confessionnelle, mais par la volonté de contribuer à sa façon aux rituels. Comme le montre Anikó Sebestény dans son article sur les pratiques d'offrandes à Bali (2013), l'important n'est probablement pas que l'enfant adhère entièrement à la croyance qui se situe derrière l'offrande, mais qu'il y participe.

L'exploration des politiques séculaires m'a amenée à interroger mon rapport au savoir (Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.), 1996) dans le sens où une approche hâtive qui prétendrait que le savoir et le rationnel sont, toujours et à tout moment, supérieurs à la croyance, par sa connotation irrationnelle, constitue un point de départ plus que partial. Marcel Gauchet (2003) nous rappelle que la religion a permis de maintenir les *sociétés suffisamment unifiées* et il met en lien la *lente rupture avec l'ordre des dieux* avec l'individualisme croissant qui influencerait sur l'unité du collectif et les symptômes du sujet. Je ne souhaite pas défendre un retour aux pratiques religieuses, je ne souhaite pas non plus nier les tendances excluantes et violentes que peuvent comporter les idéologies quelconques, mais plutôt interroger les fonctions anthropologiques qu'il s'agirait de considérer comme soutenantes à la construction identitaire.

Le sécularisme et les enseignements confessionnels et non-confessionnels pourraient, dans certains cas et sous certaines conditions, contribuer à maintenir un discours, soutenir le conflit de reconnaissance aussi complexe soit-il afin de ne pas succomber à une dévalorisation à priori d'une confession. La notion allemande de la démocratie vigoureuse capable de se défendre<sup>7</sup> est évidemment le contrepoids des luttes de reconnaissance des groupes idéologiques. Techniquement elle possède les leviers pour se défendre contre des mouvances anticonstitutionnelles. Comme soulignée dans l'introduction à travers la question de l'appartenance de l'islam à l'Allemagne, ces luttes et les réponses étatiques sont soumis aux fluctuations programmatiques et à celles de l'opinion publique.

Le pluralisme confessionnel est en rapport avec les questions que j'ai désigné de plus ou moins avouables dans le sens où nos idées concernant la migration, l'altérité culturelle et le "vivre ensemble" risquent de venir teindre nos questionnements et réflexions.

Si l'on considère alors l'école allemande comme un *lieu de passage et de transmission* sur un plan académique mais aussi confessionnel, il semble important de repérer les éventuelles conditions contractuelles inconscientes auxquels sont assignés les enfants afin que l'école tienne compte du fait que plusieurs transmissions agissent en même temps sur les élèves.

Laura Dose

Doctorante en sciences de l'éducation sous la direction de Françoise Hatcuel (Université Paris Nanterre), sous la co-direction d'Inka Bormann (Freie Universität Berlin)

---

7

wehrhafte Demokratie

## Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'Interprétation, du pictogramme à l'énoncé*. Paris, PUF.
- Barraband, M., Gassmann, X. & Petitot, F. (2005). Un homme et une femme ne suffisent pas à faire un enfant: Entretien avec Maurice Godelier. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n 59, 17-26.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty B. (2005). Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert, in *De la technique psychanalytique*, ch.6, Paris, PUF, édition française de 1953.
- Grümme, B. (2018). Aufbruch zu einer Öffentlichen Religionspädagogik. In *Aufbruch in die Öffentlichkeit? : Reflexion zum "public turn" in der Religionspädagogik*.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, La Découverte.
- Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes: De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, 113-125.
- Heckel, M. (1999). Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem des Grundgesetzes. *Zeitschrift Für Theologie Und Kirche*, 96(4).
- Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien. *Le Divan familial*, 22, 107-125.
- Talal, A. (2003). *Formations of the Secular : Christianity, Islam, modernity*. Stanford, Stanford University Press.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In: *Recherche & Formation*, N°50, 2005. pp. 133-146.