



HAL
open science

Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande

Laura Dose

► **To cite this version:**

Laura Dose. Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande. *Inter Pares: revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales*, 2023, 9, <https://edepic.universite-lyon.fr/ed-485-epic/site-francais/navigation/inter-pares/inter-pares-12152.kjsp>. hal-04141990

HAL Id: hal-04141990

<https://hal.science/hal-04141990v1>

Submitted on 26 Jun 2023

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.

Regard clinique sur l'enseignement religieux à l'école allemande

Résumé

A partir du concept de *sécularité* (Hailer, Petermann et Stettberger, 2013) et de la spécificité allemande d'un enseignement religieux à l'école publique, l'auteure explore les réverbérations de ces modalités éducatives sur le sujet au sens psychanalytique. La méthodologie de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005) sert de support à l'analyse du matériel clinique collecté par un entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005) sur le vécu de l'enseignement religieux à l'école. Des réflexions méthodologiques et éthiques y sont exposées. L'articulation théorique entre psychanalyse et anthropologie tend vers une compréhension affinée des enjeux de construction identitaire en milieu familial et scolaire. La notion de « contrat narcissique » (Aulagnier, 1975) permettra de mettre en exergue les particularités conscientes et surtout inconscientes de la transmission.

Mots clés : entretien clinique de recherche, contrat narcissique, approche clinique d'orientation psychanalytique, enseignement confessionnel, transmission, sécularité

Abstract

Based on the concept of *secularity* (Hailer, Petermann and Stettberger, 2013) and the German specificity of religious education in public schools, the author explores the reverberations of these educational modes on the subject in a psychoanalytical sense. The methodology of the psychoanalytically oriented clinical approach in educational sciences (Blanchard-Laville, Hatchuel and Pechberty, 2005) is used as a support for the analysis of clinical material collected through a clinical research interview (Yelnik, 2005) on the experience of religious education in schools. Methodological and ethical reflections are presented. The theoretical articulation between psychoanalysis and anthropology tends towards a refined understanding of identity construction issues in the family and school environment. The notion of "narcissistic contract" (Aulagnier, 1975) will allow to highlight the conscious and especially unconscious particularities of transmission.

Key words: clinical research interview, narcissistic contract, psychoanalytically oriented clinical approach, confessional teaching, transmission, secularity

Zusammenfassung

Ausgehend vom Konzept der Säkularität (Hailer, Petermann und Stettberger, 2013) und der deutschen Spezifität des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen untersucht die Autorin den Nachhall solcher Erziehungsmodalitäten auf das Subjekt im psychoanalytischen Sinne. Die Methodik des psychoanalytisch orientierten klinischen Ansatzes in den Erziehungswissenschaften (Blanchard-Laville, Hatchuel und Pechberty, 2005) dient als Stütze für die Analyse des klinischen Materials, das durch ein klinisches Forschungsinterview (Yelnik, 2005) über das Erleben des Religionsunterrichts in der Schule gesammelt wurde. Methodologische und ethische Überlegungen werden dargelegt. Die theoretische Verknüpfung von Psychoanalyse und Anthropologie strebt ein verfeinertes Verständnis der Herausforderungen der Identitätsbildung im familiären und schulischen Umfeld an. Der Begriff des "narzisstischen Vertrags" (Aulagnier, 1975) wird ermöglichen, die bewussten und vor allem unbewussten Besonderheiten der Weitervermittlung hervorzuheben.

Schlüsselwörter: Klinisches Forschungsinterview, narzisstischer Vertrag, psychoanalytisch orientierter klinischer Ansatz, konfessioneller Unterricht, Transmission, Säkularität

Introduction

Approivoiser la thématique de la laïcité à travers le prisme de la sécularité allemande paraît intéressant pour engager une réflexion autour de la trajectoire singulière d'une personne touchée par les pratiques et espaces de transmission, religieux et non-religieux, d'un voire plusieurs pays ou régions. Comme mentionné par Cemal Karakaş (2007), les interprétations de la laïcité et de la sécularité sont très hétérogènes selon les pays, voire les régions d'un même pays. D'un côté, il définit la sécularisation comme une différenciation entre les espaces religieux et non-religieux. De l'autre, il définit la laïcité comme une *Weltanschauung*¹ anticléricale qui se base sur un processus séculier. Trois terminologies sont à repérer autour des phénomènes *séculiers*. La *sécularisation* peut être définie comme l'ensemble des événements et processus historiques incitant les institutions publiques à se détacher des autorités religieuses. Le terme *sécularité* correspond aux conditions et effets que le processus de sécularisation a formé alors que le *sécularisme* réunit les concepts et idéologies qui sous-tendent les processus de sécularisation (Hailer, Petermann et Stettberger, 2013). La laïcité prévoit la séparation institutionnelle stricte entre Etat et Religion, donc entre les autorités politiques et religieuses. L'Etat laïque s'abstient alors de toute ingérence dans les institutions religieuses contrairement à l'Etat séculier qui peut s'obliger à partager des espaces d'influence avec les institutions religieuses, comme c'est le cas en Allemagne. Selon José Casanova (1996) la distanciation et l'émancipation des espaces profanes vis-à-vis des institutions religieuses, le déclin des convictions et des comportements religieux et la déflexion de la religion vers la sphère privée constituent les éléments indicateurs pour la sécularisation.

A travers la question de l'enseignement religieux à l'école publique en Allemagne, nous tentons de saisir quelques enjeux de la relation entre les institutions et les protagonistes concernés par cette question. Nous identifions comme protagonistes l'Etat et son école publique, et les églises et communautés confessionnelles, voire non-confessionnelles² qui s'impliquent et s'investissent auprès d'une société complexe et plurielle. Il s'agit d'aborder une question sociale et sociétale par le récit individuel et subjectif d'une personne. L'approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005), explicitée plus loin, explore les mouvements transférentiels et contre-transférentiels (Freud, 1912) comme des données de recherche.

Les seize états fédéraux appelés *Bundesländer* ou *Länder* de la République Fédérale d'Allemagne jouissent de la dite *Kulturhoheit*, c'est-à-dire de la souveraineté culturelle permettant de légiférer sur la politique éducative, tout en respectant le cadre de la constitution allemande. Cette dernière prévoit un enseignement religieux à l'école publique avec des modalités diverses en termes de contenu et d'orientation. A partir de cette donnée constitutionnelle, plusieurs questions se posent : qu'en est-il du vécu des personnes qui suivent ces cours religieux ou les cours non-confessionnels proposés à leur place ? Quelles hypothèses peut-on dégager sur les modalités de transmission des contenus religieux ? Comment se lie-t-elle biographiquement la sécularité, voire les sécularités multiples (Wohlrab-Sahr et Burchardt, 2011) avec la complexité de la construction identitaire qui porte en elle la conflictualité propre au sujet et aux sociétés (Vorgy, et Vincenot, 2019) ? Quelles sont les fonctions anthropologiques de l'école qu'il s'agirait de considérer comme potentiellement agissantes sur la construction identitaire ?

Cet article vise à prendre comme point de départ de la réflexion cet aspect particulier, mais non exclusif à l'Allemagne, du sécularisme qu'est l'enseignement religieux à l'école publique. Nous introduirons comme matériel de recherche, un entretien clinique de recherche mené selon la méthodologie décrite par Catherine Yelnik (2005). L'analyse du matériel

¹ Ici, le terme de *Weltanschauung* est employé dans son acception littérale qui peut être traduite en français comme « vision/conception du monde ».

² Par exemple la Fédération humaniste d'Allemagne (*Humanistischer Verband Deutschlands*), association bénéficiaire 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.

recueilli servira ensuite à dégager des pistes de réflexion autour de la notion de contrat narcissique (Aulagnier, 1975) afin d'interroger la fonction anthropologique de l'école comme *lieu de passage et de transmission* (Hatchuel, 2010). Quelques considérations éthiques, méthodologiques et épistémologiques seront abordées. En conclusion, nous tenterons de faire émerger des réflexions autour des notions de conflictualité (Vorgy et Vincenot, 2019) et de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (dir.), 1996) ainsi qu'autour de la transmission psychique entre générations (Kaës *et al.* 1993).

Cet article n'a pas la prétention de faire la démonstration détaillée des différences entre la sécularité allemande et la laïcité française mais il tend à élucider, à travers le récit subjectif d'Ersin³ et l'analyse de l'entretien, le rapport à la religion et à travers ce dernier le rapport au conflit des idées, qu'il soit potentiel ou manifeste. L'entretien présenté a été mené dans un but heuristique et exploratoire. Il s'agit d'un entretien parmi plusieurs, mais l'analyse de la totalité des entretiens aurait dépassé le cadre de ce travail.

Remarques méthodologiques et éthiques

L'approche clinique d'orientation psychanalytique comme cadre de référence méthodologique en sciences de l'éducation, conceptualisée par Claudine Blanchard-Laville, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty (2005), s'appuie sur le postulat de l'inconscient au sens freudien (Freud, 1916) ainsi que sur les notions de transfert et de contre-transfert (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*. 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* (Yelnik, 2005). 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 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 (Yelnik, 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 comprennent une approche par le discours pour appréhender les deux premiers niveaux de données (Devereux, 1980). Le troisième niveau de données sera approché par l'analyse du contexte de l'entretien, sa conduite et des implications et affects éprouvés durant et après l'entretien.

Les questionnements et préoccupations éthiques sont au cœur de cette démarche de recherche. Nous entendons 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 trompeuse d'une construction d'un dispositif rigide qui pourra répondre à toute éventualité et prévenir 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 et de

³ Le nom a été changé par souci d'anonymat.

dire librement et surtout le droit de ne pas tout dire. Cela requiert de la part de l'intervieweur. *se une disponibilité totale, le renoncement volontaire à exercer quelque effort, quelque pression, quelque contrôle que ce soit pour canaliser ou diriger le cours de pensées* (Lévy, 1997). 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 dans lequel la chercheuse ou le chercheur peut mettre au travail son implication, ses affects et sa posture.

Les interrogations épistémologiques nous semblent également incontournables dans cette 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 (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 2005). Comme évoqué et illustré par Georges Devereux (1980), il peut être intéressant de considérer la subjectivité comme une source de connaissances au lieu de la dégrader au titre de *perturbations*. En ce sens une observation neutre, sans aucune influence par l'observateur, n'existe pas. Au lieu de tenter d'objectiver la situation de recherche il serait, selon lui, favorable de considérer les interférences subjectives comme une source de production de connaissances.

Lors du recueil des données pour cet article, ont été sollicitées des personnes majeures, sans limite d'âge, ayant été scolarisées en école publique dans le *Bundesland* Hesse afin de garantir à minima une homogénéité du cadre juridique. Des personnes présentant des orientations confessionnelles ou non-confessionnelles autres que catholique et protestante ont été interviewées. Le choix de la Lande a été fait pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité.

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 (Parlamentarischer Rat, 1949). L'article 7§3GG⁴ prévoit alors l'enseignement religieux comme une matière *régulière*. Dans l'application de cette loi, il existe 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 publics. L'enseignement est obligatoire, soumis à évaluation et, généralement, dispensé par un.e enseignant.e fonctionnaire.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 permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* (*Kultusministerkonferenz*), définissent le contenu de l'enseignement. Ce contenu varie entre un 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 Ministère fédéral de l'Intérieur 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 être mis en place. Ce statut de fédération officielle et publique est pour l'instant attribué à l'église catholique, l'église protestante, 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

⁴ 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'État. Aucun enseignant ne peut être obligé de dispenser l'instruction religieuse contre son gré.

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.

Face à la demande croissante généralisée d'alternatives (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*). Une exploration de la philosophie des valeurs, des sciences sociales et des sciences religieuses y est généralement proposée. Nous allons voir, notamment à travers l'entretien avec Ersin, que ces choix d'inscription sont loin d'être neutres.

Un exemple spécifique : la Hesse et l'islam

La suite de l'article prend appui sur l'exemple des personnes d'origines turques et de confession musulmane en tant que ligne illustratrice, car il nous semble mettre en exergue un certain nombre de subtilités et cela prépare à l'analyse du matériel clinique, la personne interviewée étant d'origine turque. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la question confessionnelle et sa transposition en milieu scolaire ne concernent pas exclusivement cette population d'élèves scolarisé.e.s en Allemagne.

Les mouvements migratoires entre la Turquie et l'Allemagne de l'Ouest ont été organisés dans l'accord migratoire du 30 octobre 1961 signé entre la République fédérale d'Allemagne et la Turquie. Aujourd'hui, les personnes d'origine turque et leurs descendants restent le plus grand groupe issu de migration⁵ (Worbs et al. 2013) en Allemagne, même s'il faut insister sur la grande diversité de ce *groupe*. Depuis la fin des années 1970, la Conférence Allemande de l'Islam (Deutsche Islam Konferenz, 2020) constate une volonté d'obtenir la mise en place d'enseignements religieux à destination d'élèves musulman.e.s. Toutefois, une modalité globale et pérenne pour tous les *Länder* n'a pas pu être trouvée. Dès lors, nous allons nous intéresser plus spécifiquement à la Hesse, un *Bundesland* au centre-ouest de l'Allemagne. La Hesse menait depuis les années 1970 différents projets de mise en place d'enseignements religieux islamiques (Bock, 2006) rendus possibles par la collaboration entre la conférence du Ministère de la Culture, l'association turque de confession islamique (DITIB) ainsi que la Communauté musulmane *Ahmadiyya*. Ces collaborations étaient pourtant marquées par des différents juridiques et politiques, notamment entre le Ministère de la Culture et la DITIB. En 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 14 ans - ont, actuellement, deux possibilités si une inscription dans le cours protestant ou catholique n'est pas souhaitée. Les élèves peuvent choisir entre l'enseignement non-confessionnel *Ethik* et l'enseignement islamique.

Une vignette clinique sur la migration et ses épreuves filiatives

En 2021, nous avons interviewé Ersin, un homme âgé d'une cinquantaine d'années⁶, né en Turquie et vivant en Allemagne depuis plus de quarante ans. Il nous 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 pistes de lecture différentes : 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. L'analyse se centre autour des questions relatives au parcours scolaire et

⁵ Avec les personnes « rapatriées tardives » ayant migrées en Allemagne après la fin de la guerre froide depuis l'ancienne Union Soviétique et la Pologne.

⁶ L'âge de la personne interviewée peut paraître anachronique pour une analyse actuelle de la sécularité allemande mais nous constatons que les réponses à la question de l'enseignement religieux islamique se sont guère stabilisées. Sur le plan clinique, nous soutenons qu'un récit biographique, temporellement distancié ne nous empêche pas de faire des hypothèses sur le rapport, conscient et inconscient, de la personne à la thématique.

périscolaire, ainsi qu'aux liens et transmissions entre les générations. Les verbatims d'Ersin ont été traduits de l'allemand, les numéros de ligne sont indiqués en fin de citation. La ponctuation des verbatims est minimale afin d'éviter un arbitrage hasardeux du récit oral dans la transcription. Quelques virgules ont été placées, notamment lorsqu'Ersin marquait des pauses dans son discours, ce qui vise à permettre une lecture plus compréhensible.

Lors des premières secondes de l'entretien Ersin évoque à plusieurs reprises les thématiques de la religion ainsi que de l'enseignement scolaire au sens large sans mettre explicitement en lien les deux. Il explique avoir participé aux enseignements religieux mais il ajoute : *je n'ai pas compris* (l.3). Ersin parle bien l'allemand, mais nous entendons que ses formulations peuvent avoir un caractère approximatif. Par exemple, lorsqu'il dit : *je n'ai pas compris* (en allemand : *ich habe nicht verstanden*), il est possible qu'il ait voulu dire : je n'ai rien compris, car en allemand seulement la lettre *s* à la fin du mot *nicht* modifie la phrase en ce sens. (*ich habe nicht(s) verstanden*). Cela pourrait être d'autant plus logique qu'Ersin évoque ensuite l'incompréhension de la langue allemande. Au-delà de la langue, l'incompréhension se situe également au niveau des modalités d'arrivée et d'accueil qu'Ersin décrit ainsi : *Parce que quand nous sommes arrivés en Allemagne, on nous a simplement fourrés dans les classes* (l.3).

Ersin raconte par la suite son arrivée en Allemagne à l'âge de 10 ans. Il explique que son père travaillait pour l'armée américaine, d'abord en Turquie puis en Arabie et finalement en Allemagne. Selon lui, puisque son père appréciait *le style de vie des Ricains* (l. 94), sa famille et lui *étaient déjà étrangers* (l. 93) vis-à-vis des autres lorsqu'ils vivaient encore en Turquie. Il illustre ses propos par une anecdote autour des fêtes de Noël lors desquelles sa famille aurait été la première à organiser un repas de Noël américain traditionnel. Ersin rejoint son père en 1974 avec sa mère, son frère aîné et sa sœur cadette. Le positionnement du père d'Ersin par rapport aux propositions scolaires se cristallise dans le récit d'Ersin, car le père s'opposa au changement de cours de son fils lorsqu'un professeur de religion jugea qu'il était *complètement au mauvais endroit* (l. 7-8). Ersin poursuit : *et puis on nous a proposé d'aller dans le cours religieux musulman (...) ça mon père n'était pas pour* (l. 8-9). Il refusa également que son fils participe au cours d'allemand pour enfants allophones. Il posa une sorte d'ultimatum, une injonction qui inscrivit Ersin son frère et sa sœur dans le parcours scolaire « ordinaire », sans aménagements, voire loin des camarades qui partagent les origines turques : *ils apprennent ça comme ça l'allemand sans les Turcs* (l. 13). Il évoqua plus loin l'école comme lieu dans lequel il s'est senti parachuté, *jeté dans la merde et puis débrouille toi* (l. 115). Nous pouvons repérer qu'Ersin utilise un langage scatologique à certains moments de l'entretien.

Ersin évoque la religion, il précise que, contrairement à son grand-père paternel, 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 tentait de lui transmettre les principes d'une vie pieuse. Cet investissement auprès du petit Ersin prit fin lorsqu'il a commis un faux pas à la mosquée. En effet alors qu'il accompagnait son grand-père, il 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* (l. 67-68). En ramenant Ersin à son père, le grand-père déclara : *lui, je ne le prendrai plus avec moi* (l. 70). Son père, ayant un goût plus prononcé pour la modernité représentée par la culture américaine et moins pour la religion, n'a pas semblé affecté par cet épisode. Une fois arrivé en Allemagne, son père interdit à ses enfants de *ramener des Turcs à la maison* (l. 107).

Le père 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* (l. 120) ce qui aurait occasionné l'interruption de sa scolarité au lycée avant l'obtention du baccalauréat. Ersin 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* (l.

182) il se penche vers le magnétoscope et dit d'une voix plus forte : *sans turcs sans religion* (l.183). Un écart de vision du monde entre son père et son grand-père est à nouveau 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. 280). 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. Il conclut de ses différents enseignements religieux et des cours d'éthique, que l'enseignement *éthique* lui paraît identique à l'enseignement religieux : *éthique, c'est quoi ? (...) en soi c'est la même chose* (l.438). Les cours d'éducation confessionnelle et non-confessionnelle n'ont pas été considérés comme utiles à Ersin. Il est marié avec une femme 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. Ce directeur rendait visite à la famille au domicile et veillait au parcours de son frère tout au long de sa scolarité. Il parle de ces enseignant.e.s comme des guides qui ont soutenu les enfants, mais peut-être aussi les parents. Il souligne qu'à son entrée en bac professionnel, les professeurs se seraient désintéressés des parcours individuels et cela l'aurait conduit à abandonner. Il parle des difficultés et d'une sorte de plafond à partir d'un certain stade d'instruction. Il met cela en lien avec le fait de ne pas être *quelqu'un qui se met derrière les bouquins* (l. 151). Son père avait entamé des études d'ingénieur en Turquie et aurait souhaité que ses enfants poursuivent des études supérieures. Différents adultes ont accompagné et soutenu Ersin et sa famille au cours de sa jeunesse. Un personnage fédérateur a été un pasteur qu'Ersin a rencontré lorsqu'il poussa la porte d'un club de tennis de table qui était affilié à une paroisse protestante. Les adhérents ont interrogé sa présence au sein du club, mais Ersin a insisté sur son envie de jouer au ping-pong. 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.

Ersin parle de son rapport à la religiosité et de la façon dont elle lui a été transmise. En parlant de son grand-père, il explique : *mon grand-père avait déjà visité la tombe de Mahomet, il était très religieux, mais mon père était totalement contre il pensait que la religion séparait les gens, c'était sa devise, et c'est comme ça qu'il nous a éduqués, c'est-à-dire les religions dans le sens où je l'écoute, je vais à l'église, j'ai une femme allemande, je vais dans toutes les églises, je regarde ça, c'est fascinant, mais croire, ce n'était pas ça, et même à l'école, ce n'était pas comme ça* (l.18-23). Il poursuit en disant : (...) *j'ai toujours été tenu à l'écart par ma famille, j'étais vraiment très ouvert et je veux dire que je parle aussi avec les gens alors avec les citoyens turcs, je dis de ne pas de parler de religion parce que ça me fait péter les plombs* (l. 25-28). Il évoque que tout comme son père il n'a pas d'amis turcs : *je suis comme ça, je suis simplement comme ça, oui, et c'est pour ça que j'ai d'autres amis, donc je n'ai pas d'amis musulmans ou turcs (...) parce que je me tiens à l'écart, la conversation chez eux, c'est toujours la religion et puis cette politique débile, oui oui, et c'est pour ça que pour moi, c'est réglé, je vis ma vie, je vis différemment d'eux et je m'en sors bien* (l. 79-83).

Analyse et hypothèses : Quand l'école interroge les filiations et affiliations

La notion de *contrat narcissique* de Piera Aulagnier (1975) résonne 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. La logique de ce contrat groupal doit être repensée dans la mesure où les groupes d'appartenance notamment traditionnels sont aujourd'hui rendus plus mouvants par les phénomènes de migration par exemple. Nous proposons alors d'articuler la notion de contrat narcissique et son lien à la société, non pas

au sens national, mais plutôt au sens de l'environnement proche qui entoure la personne. Le groupe selon Piera Aulagnier (1975) peut être vu comme *l'ensemble des voix présentes* rapportées par les sujets qui possèdent une langue en commun. Cette langue commune se manifeste dans les énoncés sur le fondement du groupe social (mythes sacrés ou scientifiques) mais aussi dans les institutions et idéologies du groupe. Nous pouvons 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 redistribuant les investissements du contrat narcissique originaire et pouvant entrer en conflit avec lui, notamment à l'adolescence. 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.

René Kaës 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 (...) délier, du contrat, à 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* » (Kaës, 2009). Dans le parcours migratoire et le récit que fait Ersin de la biographie de son père, il semble que les modalités du contrat narcissique aient été reformulées ou révoquées avec notamment un rapport critique envers la religion, une ouverture vers d'autres cultures et croyances. Cette ouverture se traduit, à titre d'exemple, par une coopération avec l'institution scolaire allemande et donc une confiance à son égard. Son père négocia avec l'école un certain nombre de termes contractuels plus ou moins conscients en refusant certaines propositions, comme l'inscription dans le cours de confession musulmane, mais en acceptant d'autres comme l'accompagnement personnalisé de la part du directeur de collège. 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 cependant repérable entre le grand-père paternel et le père d'Ersin.

A ce niveau peut être introduit une réflexion sur l'école comme un potentiel lieu d'un processus que Françoise Hatchuel (2010) propose de qualifier d'« anthropologisation » au sens d'un processus symbolique qui permettra à la personne de développer *sa croyance à pouvoir se constituer en sujet humain susceptible de vivre au sein d'une communauté*. Dans le parcours migratoire d'Ersin, il semble que la famille ait saisi l'école comme *lieu de passage et de transmission* (*ibid.*). Peut-être que la prohibition de tout contact avec les enfants turcs a été déclarée pour prévenir, inconsciemment, que s'établissent des tensions trop importantes entre les différents investissements groupaux et par extension entre potentiels contrats narcissiques. Lorsqu'Ersin évoque qu'il ne peut pas discuter de l'Islam avec ses collègues de travail car cela l'énerverait au plus haut point, nous pensons entrevoir que cette modalité du contrat a amené à une sorte de rejet de l'Islam et ses traditions. Cela nous apparaît lorsqu'Ersin exprime son agacement et sa colère vis-à-vis des personnes musulmanes en ayant recours à un langage grossier à connotation scatologique, comme s'il s'agissait d'une part de lui qu'il souhaite évacuer. Ersin, dans la prolongation de l'éducation paternelle – nous remarquons que la figure maternelle est peu présente – rejette, voire expulse l'Islam et sa nationalité turque. L'impossibilité d'échanger autour de l'Islam avec des musulmans semble aussi prévenir Ersin d'éprouver de la honte. Il décrit le risque d'être exposé, accusé par les croyants comme étant une personne de moindre valeur. Ersin n'éprouve pas le même sentiment de rejet vis-à-vis des autres religions, il s'intéresse et accueillerait même l'éventualité que ses enfants puissent trouver un accès à une autre religion. Selon lui, la religion ne devrait pas être inculquée à des enfants par l'école.

Nous pouvons dire qu'au-delà du soutien qu'Ersin a reçu au cours de sa scolarité, le système scolaire a aussi été le lieu de confrontation aux questions d'identité. La migration et ses modalités définies par le père ont exigé d'Ersin de faire table rase de son passé pour s'intégrer. L'école, comme lieu de transmission et de socialisation, a agi comme une scène où se sont traduites les injonctions paternelles. Toutefois l'école a également pris une fonction interrogatrice, obligeant les parents à expliciter leurs positionnements éducatifs. Les positions d'Ersin face à la religion présentent un parallèle avec l'histoire de la Turquie. La laïcisation de la Turquie⁷ soutenue par Mustafa Kemal Atatürk au cours de la première moitié du XX^e siècle dans un objectif de modernisation a amené des bouleversements sociétaux. La laïcité turque a été progressivement abrogée depuis la mort du président Atatürk en 1938 et l'Islam politique se renforce depuis (Karakas, 2007). Cette polarité conflictuelle entre la laïcité et la religion comme acteur politique semble en résonance chez Ersin. Sa réponse à cette conflictualité consiste à prendre une position nettement favorable à l'idée laïque qui devrait, selon lui, se renforcer en Allemagne notamment en supprimant l'enseignement religieux en milieu scolaire.

Conclusion

L'objectif de cet article était de porter un regard clinique sur la sécularité allemande avec sa particularité de l'enseignement religieux à l'école publique. Le parcours individuel d'Ersin et son récit subjectif nous ont permis d'illustrer son rapport à la transmission, aux croyances et à l'école comme lieu d'intégration. Le travail sur la thématique de la sécularité allemande et sur le matériel clinique a permis de soulever plusieurs points : le témoignage d'Ersin offre d'entrevoir la complexité des histoires de migration et les logiques d'intégration. L'exploration d'un matériel clinique avec comme point de départ des données politico-juridiques implique de renoncer au fantasme de pouvoir englober et traduire la thématique entièrement. Il était question d'explorer quelles modalités de transmission émergent de ce récit. 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 tenir compte de la complexité identitaire et filiative. Plusieurs transmissions se présentent parallèlement sur un plan familial et scolaire. Nous pourrions dire que l'établissement scolaire n'est pas seulement un lieu de *passage et de transmission* mais aussi une institution représentant une groupalité autre et proposant aux sujets de s'y investir. Le milieu scolaire interroge les pratiques éducatives et les convictions familiales et par là les modalités de filiation et d'affiliation. Cette fonction interrogatrice agit dans les choix et positionnements face à l'enseignement religieux.

La notion des sécularités multiples (Wohlrab-Sahr et Burchardt, 2011) mériterait d'être approfondie, notamment autour des réformes menées par Kemal Atatürk dans le but de laïciser la Turquie (Karakas, 2007) et des évolutions qui ont suivi. Cette incursion historique pourrait aider à formuler d'autres hypothèses sur le rapport qu'une personne d'origine turque peut entretenir avec la religiosité et par extension avec la sécularité. Ces évolutions socio-historiques pourraient ensuite être davantage mises en lien à un niveau clinique avec les phénomènes de transmission psychique entre générations (Kaës, 1993).

La question persiste de savoir de quelle manière le sécularisme allemand parvient à maintenir un dialogue, à soutenir ou supporter 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 (*wehrhafte Demokratie*) constitue un contrepoids dans les luttes de reconnaissance des groupes idéologiques. Techniquement, la constitution allemande possède les leviers pour se défendre contre des mouvances anticonstitutionnelles. Ces luttes et les réponses étatiques plus ou moins discriminantes, sont soumises aux fluctuations des programmes politiques et à l'opinion publique.

L'exploration de la sécularité nous amène à interroger notre rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (dir.), 1996) dans le sens où une approche hâtive qui

⁷ En 1928 l'amendement à la constitution de 1924 retire à l'Islam le statut de religion nationale.

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 partial. Dans cet article nous avons tenté d'explorer la question du sécularisme en nous inspirant de la réflexion que Talal Asad (2003) a formulé ainsi : *Réussir à formuler de telles questions en détail est plus important (...) 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.

Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'Interprétation, du pictogramme à l'énoncé*. Paris, PUF.
- 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 et Pechberty B.(2005). Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*.
- Bock, W. (2006). *Islamischer Religionsunterricht?: Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Casanova, J. (1996). Chancen und Gefahren öffentlicher Religion. Ost- und Westeuropa im Vergleich, in: Otto Kallscheuer (Hg.), *Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus*, Frankfurt am Main, Fischer, 181-210.
- Deutsche Islam Konferenz, traduction française : Conférence Allemande de l'Islam. (2020). *Islamischer Religionsunterricht, traduction française : enseignement religieux musulman*. Récupéré le 01/07/2022 du site : <https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Standardartikel/DE/Infothek/islamischer-religionsunterricht.html?nn=598216>
- Devereux, G. et al., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert, in *De la technique psychanalytique*, ch.6, Paris, PUF, édition française de 1953.
- Freud, S. (1916). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, tr. fr. *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, (1951).
- Hailer, M., Petermann H. B. et Stettberger, H. (dir.) (2013). *Bildung - Religion - Säkularität*. Heidelberg, Mattes Verlag.
- Hatchuel, F. (2010). L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 105-120.
- Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes : De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, 113-125.
- Karakaş, C. (2007). Zur unterschiedlichen Interpretation von Säkularismus und Laizismus in Europa und der Türkei. In *Türkei: Islam und Laizismus zwischen Staats-, Politik- und Gesellschaftsinteressen*. Peace Research Institute Frankfurt.
- Kaës, R. (2009). La réalité psychique du lien. *Le Divan familial*, 22, 107-125.
- Kaës, R. et al. (1993). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris, Dunod.
- Parlamentarischer Rat, Conseil Parelmentaire. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne*. Récupéré le 01/07/2022 sur : https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html
- Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines documents, méthodes, problèmes*, Paris, Dunod.
- Talal, A. (2003). *Formations of the Secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford, Stanford University Press.
- Wohlrab-Sahr, M. et Burchardt, M. (2011). Vielfältige Säkularitäten -Vorschlag zu einer vergleichenden Analyse religio-sakularer Grenzziehungen. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 7, 53-71.

- Worbs, S., Bund, E., Kohls, M. et Babka von Gostomski, C. (2013). *(Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse, Forschungsbericht 20*, Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Vorgy, L. et Vincenot, D. (2019). Conflictualité psychique et contradictions sociales : (psychic conflict and social contradictions – conflictualidad psíquica y contradicciones sociales). Dans : Agnès Vandavelde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (147-150). Toulouse, Érès.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In: *Recherche & Formation*, 50. 133-146.