

Institut d'Etudes de l'Islam et des Sociétés du Monde
Musulman (IISMM)

Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)

Programme de recherche :

*L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques
les institutions de formation islamique et les écoles
privées.*

Juillet 2010

Membres de l'équipe :

Responsables scientifiques : Jean-Philippe Bras (directeur de l'IISMM) et Sabrina Mervin (co-directrice de l'IISMM).

Coordinateur du projet : Samir Amghar (docteur en sociologie).

Chercheurs : Lydie Fournier (docteur en science politique), Omero Marongiu (docteur en sociologie) et Bernard Godard.

Sommaire

<i>Sommaire</i>	2
<i>Résumé</i>	4
<i>Introduction</i>	8
Chapitre 1 : les écoles coraniques, un dispositif en expansion	11
I. Une répartition sur le territoire national qui suit les concentrations de populations de confession musulmane	11
II. Un enseignement lié aux mosquées et salles de prières dans un contexte migratoire	13
I.1. Inquiets de l'acculturation possible de leurs progénitures, les musulmans vont assigner à l'école coranique l'objectif d'assurer la transmission religieuse à la génération suivante, née pour partie en France.	14
I.2. Les États d'origine poursuivirent une politique de nationalisation de l'enseignement de l'islam en France identique à celle pratiquée chez eux, à l'exception notable de la Tunisie ;	14
III. Le poids important de la tradition et des pays d'origine dans l'enseignement.	15
III.1 La constitution d'un corps enseignant, en nombre suffisant et présentant de solides garanties de compétences, est une question partiellement résolue.	15
III.2 Les méthodes pédagogiques d'enseignement utilisées sont très traditionnelles : mémorisation et récitation du Coran par cœur à raison de quelques heures (3 à 6) en fin de semaine.	16
III.3 La morale islamique y est également dispensée :	18
III.4 Ces écoles coraniques assurent également une mission d'accompagnement éducatif et social auprès des parents.	19
III.5 L'islam enseigné au sein des écoles coraniques condamne tout engagement au nom de l'islam autre que religieux. Un rempart contre l'extrémisme religieux ?	19
III.6 Une inadéquation face aux exigences croissantes d'une partie de la jeunesse réislamisée	22
IV. Deux exemples d'écoles coraniques (Argenteuil et Montpellier)	22
IV.1. Le cas d'Argenteuil TITRE ???	22
IV.2. Le cas de Montpellier TITRE ???	25
Chapitre 2: les écoles privées musulmanes : former une élite.	32
I. Les créations récentes et laborieuses des établissements privés confessionnels musulmans	32
II. Un développement qui s'explique par la rencontre d'une offre idéologique et d'une demande sociétale communautaire	40
II.1 l'action militante des Frères Musulmans, omniprésents comme porteurs de projets, dans la perspective d'instauration d'une « citoyenneté musulmane » ;	40
II.2 la crise de l'école publique, argument de promotion des établissements privés musulmans ;	42
II.3 La prohibition du voile dans les établissements scolaires publics par la loi de 2004 a accéléré les projets éducatifs de la communauté musulmane.	43
III. Former une « élite musulmane » et contribuer à l'intégration des musulmans de France	44
III.1 L'objectif affiché des responsables de ces établissements scolaires est de faire de leur établissement des lieux d'excellence.	44
III.2 Le second objectif est de participer à l'intégration des élèves et promouvoir les valeurs de la citoyenneté.	46

IV. La place de l’islam dans ces établissements : éducation islamique et entre soi communautaire	46
IV.1 Les cours d’éducation islamique ne semblent pas être le critère central pour caractériser la dimension islamique de ce type d’établissement	46
IV.2 Un lieu d’entre-soi communautaire	48
V. Des besoins de financement importants qui font du conventionnement une obligation dans la durée	49
V.1 Les établissements sont financés d’abord par trois canaux en dehors des financements de l’Etat: de l’étranger venant de riches mécènes ou d’institutions religieuses du Golfe, des fidèles musulmans de France et des droits d’inscriptions et.	49
V.2 La nécessité d’un financement public pour la pérennité de ces établissements, pousse à la recherche de contrat d’association	50
Chapitre 3 : Les instituts supérieurs islamiques, une dynamique contrariée	53
I. Des instituts tiraillés entre formation des imams et enseignement d’une culture islamique pour le plus grand nombre	53
I.1. Diverses initiatives sur les deux dernières décennies	53
I.2. Des rapports avec l’Etat inaboutis et la recherche d’une autre voie par l’Institut Catholique de Paris	60
II. De l’institut formant des cadres religieux à « l’open university » islamique	64
II.1. La question cruciale de la difficile reconnaissance des diplômés par l’Etat pour ces établissements.	64
II.2. Dans ce contexte de non-reconnaissance nationale des diplômés, ces instituts sont progressivement devenus des « open universities ».	66
III. Des structures de réislamisations et d’identification plus que des centres de formations professionnalisant.	68
III.1. Un islam marqué par l’idéologie des Frères musulmans européens.	68
III.2. Vivre au rythme de l’islam : une structure de réislamisation	71
Conclusion	73
Bibliographie :	78
ANNEXE 1 : Tableau du nombre estimé de centres d’enseignement religieux par département	82
ANNEXE 2 Medersas et institut de théologie musulmane à La Réunion	85
ANNEXE 3 : Liste des institutions par niveau d’enseignement,	87
ANNEXE 4 Exemples de quelques fiches de renseignement	89
Fiche 1 : Ecole coranique à Marseille	89
Fiche 2 : Collège Alif de Toulouse	96
Fiche 3 : IASH : Institut Avicenne des Sciences Humaines	100

Résumé

Ce rapport est le fruit d'une étude réalisée entre septembre 2009 et juillet 2010 par une équipe de chercheurs de l'Institut d'Etudes de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman (IISMM), dans le cadre d'une convention entre le Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer et des collectivités territoriales et l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Dans le cadre de ce programme de recherche, un premier travail de recensement de ces structures d'enseignement a été effectué. Il a permis de réaliser un état des lieux non exhaustif des différents groupements scolaires et établissements musulmans qui structurent le champ religieux islamique français. À partir des différentes expériences d'enseignement islamique qui ont été conduites en France au cours de ces dix dernières années, il est proposé une classification des structures de formations à l'islam. Pour bien comprendre cette classification, il est indispensable de conserver à l'esprit qu'un établissement peut relever de plusieurs catégories. Aussi pouvons-nous distinguer trois types de structures, selon leur champ d'intervention et leurs types de public : **les mosquées et écoles coraniques, les établissements d'enseignement supérieur et les écoles privées confessionnelles.**

Le premier objectif du programme a été de dresser un tableau général de l'enseignement de l'islam en France à partir de ces trois types d'institutions repérés. L'inventaire est établi à partir des fiches d'établissement renseignées par les membres de l'équipe.. Puis, ont été conduits des travaux d'entretiens semi-directifs d'observations ethnographiques et d'observations participantes dans le lycée Averroès à Lille, la Réussite à Aubervilliers, Al-Kindi à Décines, des écoles coraniques à Montpellier et dans la région parisienne et dans quelques instituts supérieurs islamiques (Institut européen des sciences humaines et le Centre d'études et de recherches sur l'islam à Saint Denis, l'Institut al-Ghazali à Paris et l'Institut des sciences islamiques et des langues à Aubervilliers).

A partir du travail d'inventaire, **une attention particulière a été portée aux établissements privés musulmans ainsi qu'aux écoles coraniques**

1/ Les écoles coraniques, un dispositif en expansion

<p>Un quart des quelques 2000 mosquées métropolitaines disposerait d'une école coranique. On peut estimer aux alentours de 35 000 le nombre d'enfants et d'adolescents susceptibles de fréquenter ces écoles coraniques.</p>

L'un des premiers lieux dans lequel l'islam est enseigné est l'école coranique. Dans la majorité des cas, l'école coranique est liée à une mosquée. Par lieux d'enseignement, on entend l'existence d'un minimum pédagogique en vue de pourvoir un enseignement en direction de populations diverses, **enfants, adolescents et adultes dans un centre culturel ou une mosquée.** Voulu au départ par les primo-migrants comme un lieu de préservation de la culture pour les générations nées en France, elles ont en majorité également désiré se prémunir des expressions religieuses perçues comme dissidentes par rapport à la vision officielle des pays d'origine. Leur nombre est difficile à évaluer. Si on dénombre **plus de 2000 salles de prières** en France métropolitaine, **seul le quart d'entre elles a pu développer réellement une activité éducative suivie** ; l'implantation des écoles coraniques épouse la présence plus ou moins dense des populations musulmanes en France. **L'école coranique de mosquée reste encore un lieu très marqué par les appartenances ethno-nationales,**

même si les mosquées de l'UOIF, à peu près le cinquième au quart de ces centres, échappent à cette classification. Ainsi, les modèles comoriens, turcs, marocains, algériens possèdent leurs spécificités propres de transmission, où l'alphabétisation dans la langue d'origine (arabe ou turc) et les rudiments de morale islamique jouent un rôle central.

Deux exemples sont développés, illustrant deux contextes historiques et ethniques différents. Ainsi, on a, avec Argenteuil, l'exemple d'une longue expérience d'implantation musulmane de travailleurs immigrés en usine, où les différences entre centres islamiques sont bien campées et où les modèles turcs et algériens sont illustrés et avec Montpellier et Lunel, l'exemple d'une immigration plus récente, majoritairement marocaine, d'origine paysanne et moins stable dans la cooptation de ses enseignants.

2/ Les écoles privées musulmanes, former une élite

<p>L'augmentation du nombre d'écoles privées musulmanes est rapide et récente : on compte aujourd'hui 964 élèves scolarisés en primaire et en secondaire dans ces écoles.)</p>
--

L'augmentation rapide et récente du nombre d'écoles privées musulmanes est à mettre en relation avec plusieurs facteurs, **dont l'action militante des Frères Musulmans**, ici encore omniprésents comme porteurs de projets, dans la perspective d'instauration d'une « citoyenneté musulmane », **la crise de l'école publique**, qui est un argument de promotion des établissements privés musulmans et enfin **la prohibition du voile** dans les établissements scolaires publics par la loi de 2004, qui a « boosté » les projets éducatifs de la communauté musulmane. Mais les stratégies d'excellence sont porteuses de sécularisation, comme dans l'enseignement privé catholique.

Les ouvertures de ces établissements, bien que récentes connaissent depuis cinq ans un certain dynamisme : outre l'école élémentaire de La Réunion, sous contrat avec l'Etat depuis 1990, un lycée, le lycée Averroes de Lille est passé sous contrat d'association depuis 2008 et un autre, le lycée collège Al Kindi en banlieue lyonnaise, est en passe de contractualiser avec l'Etat. Un collège, celui d'Aubervilliers, a essuyé un refus, et trois autres, un à Marseille, un à Vitry et un à Villeneuve saint Georges sont en attente alors que deux derniers, un à Toulouse et un à Saint Quentin en Yvelines n'ont pas encore déposé de demandes de contractualisation. Des projets d'écoles primaires fleurissent, où la présence des mouvements tabligh ou salafiste est plus apparente, mais dont la solidité n'est pas encore prouvée.

Sur 10 établissements existants, cinq sont labellisés UOIF. Si pour les responsables de l'UOIF, la construction de mosquées et l'organisation de séminaires religieux étaient des axes fondamentaux dans la prédication frériste, la construction d'écoles est vue comme une étape supplémentaire dans la dynamique de réislamisation et de conservation de l'identité islamique. Mais ces établissements sont confrontés au dilemme de l'extension versus élitisme, à savoir que **la majorité des dossiers de demandes d'inscription font apparaître des niveaux très moyens, voire médiocres au vu des ambitions de l'établissement.**

Contrairement aux autres structures d'enseignement islamique (écoles coraniques et instituts supérieurs islamiques), une école privée musulmane nécessite la mobilisation de sommes d'argent considérables et les grandes organisations musulmanes telles que l'UOIF sont les seules à pouvoir assumer de tels coûts.

3/ Les Instituts supérieurs islamiques, une dynamique contrariée

Emergents depuis le début des années 90, **entre 3200 et 3500 étudiants fréquentent des établissements d'enseignement supérieur islamique.**

L'émergence d'un enseignement supérieur islamique à partir des années quatre-vingt-dix correspond à de fortes **attentes dans la jeunesse musulmane** en France, en quête d'une formation islamique qui balise les chemins du retour au religieux et des processus identitaires. Elle participe également de la réponse au besoin urgent **de formation de cadres religieux**, dans un contexte d'islamisation ou de réislamisation d'une partie de la population française. Même si **le courant doctrinal des Frères Musulmans semble dominant au sein de ces institutions**, les processus d'adaptation des contenus d'enseignement marquent un arrimage de l'islam au cadre national et européen, notamment à travers la notion de « citoyenneté musulmane ». Cependant, les modes de socialisation à l'intérieur des établissements peuvent paraître problématiques au regard de ce dernier objectif.

Listes des différents instituts supérieurs islamiques privés

<i>Centre d'études et de recherches sur l'islam</i> (CERSI) Saint Denis (93)
<i>Institut supérieur des sciences islamiques</i> (ISSI) Aubervilliers (93)
<i>Institut français des études et sciences islamiques</i> (IFESI) Boissy saint Léger (91)
<i>Institut international de la pensée islamique</i> (IIIT) Saint Ouen (93)
<i>Institut européen des sciences humaines</i> (IESH) Saint Denis (93) et Saint Léger du Fougeret (58)
<i>Institut Avicenne des sciences humaine</i> (IASH) Lille
<i>Institut Ghazali</i> (GMP) Paris (75)
<i>Le Palmier</i> Montreuil (93)
<i>Centre Shâtîbî</i> Villeurbanne (69)
<i>Institut de Découverte et d'Etude du Monde Musulman</i> (IDEMM) Bordeaux (33)
<i>Institut français de Civilisation musulmane</i> (IFCM) Lyon (69)
<i>Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes</i> (IMEM) Marseille (13)
<i>La Madrassah</i> Paris (75)

Pour les instituts musulmans, le problème du conventionnement avec les universités publiques françaises représente un véritable casse-tête dans la mesure où peu d'entre elles intègrent des cursus croisant les disciplines religieuses et les disciplines des sciences humaines, et qu'en tout état de cause, elles ne sont guère disposées à conventionner avec des instituts d'enseignement islamique. Dans ce contexte de non-reconnaissance nationale des diplômes, si ces instituts continuent d'offrir des formations universitaires « diplômantes », ils sont progressivement devenus des « open universities ». Ils organisent notamment des séminaires islamiques dont le but est d'assurer une formation religieuse sans que cela s'accompagne d'un projet professionnel. Les cours étant en général dispensés le week-end ou

en soirée, ils sont ouverts à tous, diplômés comme non diplômés. La question de la formation des imams est au cœur de ce débat. La formation des cadres religieux pose un problème qui affaiblit l'efficacité des cursus proposés. **L'enquête de terrain laisse apparaître un décalage entre les intentions affichées de former des imams et cadres religieux et les attentes des étudiants qui cherchent plus à s'informer sur l'islam et à approfondir leur connaissance de leur religion, sans nécessairement vouloir s'investir durablement dans l'encadrement des communautés.**

D'une manière générale, les formations dispensées affichent en toute clarté une orientation théologique explicite, celle de la stricte orthodoxie, dans la lignée des égyptiens Rachid Ridha, Hassan al-Banna et l'Indo-Pakistanaï Abu Al Maudoudi. C'est l'idée d'un islam total, religion de l'intériorité, de la croyance, mais aussi de l'extériorité, de l'engagement actif et d'une conduite sociale militante fondée sur des normes transcendantes. En s'attachant à définir les contours d'un islam à la française, elles proposent également auprès des jeunes de culture musulmane un itinéraire d'intégration inspiré du modèle multiculturaliste britannique : être à la fois français et musulman, sans que cela n'implique une quelconque assimilation à l'idéologie dominante. Les instituts étudiés revendiquent une participation active à la constitution d'une « citoyenneté musulmane » en France à travers leurs cursus d'enseignement. Il reste que cette démarche peut être contrariée par les attentes des étudiants, par le fait qu'elle fait l'impasse sur la question de la substance de la citoyenneté en termes de valeurs. Ces lieux paraissent encore comme propices à la constitution de groupes refuges dans lesquels règne une certaine forme de moralité. Il s'agit de protéger les jeunes musulmans contre les dangers encourus dans une société non-musulmane, occidentale. Le discours a donc une forte dimension éthique, celui d'un ordre moral à fondement religieux, et d'une dénonciation des fléaux de société (drogue, alcool, mise en cause des valeurs familiales, ...).

Conclusion

La progression de l'enseignement privé musulman dans le paysage scolaire et universitaire français paraît inéluctable au regard de l'accroissement de la part de la population qui s'identifie comme musulmane. De plus, cette demande est clairement activée par la « crise » de l'enseignement public, qui touche tout particulièrement les banlieues où résident majoritairement les publics potentiels de ces établissements, au point que cette crise fournit un fort produit d'appel pour ces derniers, notamment dans le primaire et le secondaire.

Deux réalités maintenant bien établies dans le paysage islamique français se croisent comme un paradigme, dans l'opposition récurrente entre l'UOIF, opérateur particulièrement actif dans le champ éducatif, engagé résolument dans une stratégie nationale et européenne, même si ses liens avec le Moyen-Orient sont patents, et les autres acteurs souvent en relation forte avec l'un des pays d'origine des populations issues de l'immigration. Ce phénomène ressort particulièrement dans l'enquête, où les mosquées et leurs centres culturels d'une part restent encore en majorité entre les mains des divers courants communautaires d'origine nationale et les instituts islamiques et les écoles privées d'autre part au sein desquels les Frères musulmans ont mis des moyens considérables, distançant les autres initiatives qui ont peine à survivre.

Introduction

L'école est devenue depuis le XIX siècle, le sujet de dissentiment par excellence dans le corps social en France, y compris dans la période récente, le dernier épisode conflictuel remontant au débat autour de la loi du 15 mars 2004 portant interdiction du port des signes religieux dans les établissements scolaires. Elle a été considérée comme une arme politique au service de deux représentations du monde opposées: l'une fondée sur la religion et les valeurs morales qui l'accompagnent ; l'autre sur la laïcité et les valeurs républicaines, renvoyant largement la religion à la sphère privée. Dans les deux cas, l'enseignement est perçu comme un agent de conquête et de contrôle des esprits : celui qui tenait l'école était censé contrôler la société. Si cette problématique concernait principalement la religion catholique jusqu'au milieu des années 80, elle s'étend progressivement à l'islam au fur et à mesure que se développe et se sédentarise une population musulmane en France. Dans ce contexte difficile, les différents gouvernements français, de gauche comme de droite, ont été très directement confrontés à la délicate question de la formation des cadres religieux du culte musulman, et ont tenté en vain, de mettre en place un institut de formation d'imams « à la française ». L'expérience en cours du diplôme « Religions, laïcité, interculturalité », organisé par l'Institut catholique de Paris et largement financé sur fonds publics, sera analysée dans le cadre du programme. L'objectif affiché de ces différentes tentatives était de diminuer l'influence des imams étrangers, porteurs d'un islam réputé incompatible avec les valeurs de la République.

C'est pourquoi la question de l'enseignement de l'islam en France représente l'un des enjeux majeurs des politiques publiques tant pour l'organisation du culte musulman qu'au regard des missions d'intégration assignées au système éducatif. Or, on assiste ces dernières années à un développement significatif -mais peu contrôlé- d'un tissu de centres et d'instituts de formation à la religion musulmane qui accompagnent les dynamiques de réislamisation touchant les jeunes issus de l'immigration musulmane. Le phénomène est d'autant plus difficile à apprécier que cet objet d'étude constitue un angle mort de la recherche académique. Nous constatons en effet que sur ces sujets, très peu de recherches de qualité sont repérables. Les instituts de formation à l'islam sont brièvement mentionnés dans des articles de presse, mais il n'existe jusqu'à présent aucune enquête de terrain ni aucuns travaux dépassant les analyses journalistiques, sinon de précédents rapports non diffusés pour le compte des administrations publiques. On trouve tout au plus quelques monographies académiques concentrées quasi exclusivement sur un institut en particulier (cf. bibliographie en annexe). Finalement, ce constat bibliographique est d'autant plus fâcheux que ces structures sont souvent décriées, mais jamais analysées en profondeur. Beaucoup d'informations, souvent compromettantes, circulent sans qu'aucun exposé documenté puisse apporter un éclairage avisé sur les assertions des uns ou des autres.

Pour qui veut comprendre les dynamiques de réislamisation en cours, il paraît important d'étudier attentivement ces nouvelles structures et ces nouveaux lieux dédiés à l'enseignement de l'islam, et donc dans un premier temps de les identifier et de les caractériser, puis dans un second temps d'analyser les modes de sociabilité islamique et citoyenne mobilisés par ces institutions.

Dans le cadre de ce programme de recherche, un premier travail de recensement de ces structures d'enseignement a été effectué. Il a permis de réaliser un état des lieux non exhaustif des différents groupements scolaires et établissements musulmans qui structurent le champ religieux islamique français. À partir des différentes expériences d'enseignement islamique qui ont été conduites en France au cours de ces dix dernières années, nous proposons une classification des structures de formations à l'islam. Pour bien comprendre cette classification, il est indispensable de conserver à l'esprit qu'un établissement peut relever de plusieurs catégories. Aussi pouvons-nous distinguer trois types de structures, selon leur champ d'intervention et leurs types de public : les mosquées et écoles coraniques, les établissements d'enseignement supérieur et les écoles privées confessionnelles.

Le premier objectif du programme a été de dresser un tableau général de l'enseignement de l'islam en France à partir de ces trois types d'institutions repérés. L'inventaire est établi à partir des fiches d'établissement (voir modèle en annexe) renseignées par les membres de l'équipe. L'analyse des résultats permet de saisir les grandes caractéristiques des trois secteurs ainsi que leur dynamique propre. Puis, ont été conduits des travaux d'entretiens semi-directifs (direction de l'établissement, enseignants, élèves ou étudiants, parents), d'observations ethnographiques et d'observations participantes dans le lycée Averroès à Lille, la Réussite à Aubervilliers, Al-Kindi à Décines, des écoles coraniques à Montpellier et dans la région parisienne et dans quelques instituts supérieurs islamiques (Institut européen des sciences humaines et le Centre d'études et de recherches sur l'islam à Saint Denis, l'Institut al-Ghazali à Paris et l'Institut des sciences islamiques et des langues à Aubervilliers).

.A partir du travail d'inventaire, nous avons décidé porter une attention particulière aux établissements privés musulmans ainsi qu'aux écoles coraniques. D'abord, parce qu'il n'existe pas de travaux relatifs à ces institutions. Ensuite parce qu'elles représentent un fort enjeu pour les pouvoirs publics et les associations musulmanes à l'origine de ce type de projet. Enfin, parce qu'elles constituent, par la durée et l'organisation des cursus, des cadres idéaux d'observation pour saisir les effets du contenu de l'enseignement et du contexte scolaire sur les modes de socialisation des étudiants et des élèves, dans leur différentes dimensions (culturelle, politique,...).

Sous la dénomination générique d'établissements d'enseignement islamique, notre hypothèse est qu'ils sont le résultat de visions et lectures différenciées de l'islam, portées par les promoteurs de ces projets. D'où l'importance à revenir sur les origines de la fondation de ces établissements, en rappelant les conditions historiques et les circonstances de création des groupements d'enseignement. Il s'agira également d'étudier les facteurs structurels et conjoncturels qui ont permis aux projets de se réaliser. Ces choix « doctrinaux » déterminent pour une large part les processus de socialisation (politique) qui s'opèrent au sein de ces établissements *via* les matières enseignées et la manière dont celles-ci sont dispensées. Nous examinerons donc, dans cette perspective, les formes et contenus des enseignements dispensés dans ces instituts. L'enjeu est d'autant plus important qu'il ne consiste pas simplement en la transmission de savoirs, mais également en la constitution d'un habitus musulman, et qu'il concerne un double public. En effet, ces instituts assument deux fonctions : d'une part, il s'agit d'entretenir un lien entre les jeunes et l'islam dans l'objectif de former des musulmans observants et, d'autre part, de former des militants et des cadres associatifs. Aussi, nous tenterons d'évaluer l'impact de ces enseignements et de l'ambiance scolaire sur le comportement de l'élève en termes de religiosité, de représentations sociales et de comportements politiques.

La recherche s'attachera donc à comprendre quels sont les modes de socialisation, et notamment de socialisation politique, induits par ses instituts de formation à partir du type d'islam enseigné. Et, si l'on ose dire, ces instituts ont d'autant plus le champ libre qu'en situation migratoire, les familles musulmanes n'arrivent pas toujours à assumer leurs rôles de socialisation (politique et autre) auprès des jeunes issus de l'immigration (crise de la famille, crise des identités héritées...). Nous appelons ici socialisation le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit et agit. Quant à la socialisation politique, elle met en jeu les mécanismes et processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentation, d'opinion et d'attitudes politiques.

Dès lors, face à ces vacuités de la transmission, d'autres institutions vont assumer ce rôle, notamment les établissements religieux. Notre hypothèse centrale est que l'acquisition des attitudes politiques est inséparable des attitudes morales. Aussi peut-on se demander si les modes de socialisation développés au sein de ces établissements et le contenu des enseignements religieux dispensés ont des effets politiques et sociaux sur les individus qui fréquentent ces établissements. Et quels sont ces effets ? Est-il vrai que ces structures contribuent au maintien ou à l'implantation de doctrines et d'idées susceptibles de constituer un frein à l'intégration des populations musulmanes qui suivent ces cursus ? Ou au contraire, sont-elles -comme peuvent l'affirmer les promoteurs de ces établissements- des facteurs d'intégration politique et sociale en participant notamment à l'émergence d'un islam à la française libéré de ses influences étrangères ? Autrement dit, il s'agit, *in fine*, de savoir si la variable enseignement islamique a une portée politique et sociale hors les murs des établissements. Les élèves qui ont suivi des cursus islamiques ont-ils des préférences politiques, religieuses et sociales différentes de celles des musulmans qui n'ont pas suivi ce type de formation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, l'équipe de recherche a réalisé six monographies détaillées d'établissements. Omero Marongiu a effectué une monographie du lycée Averroès à Lille et de l'Institut de découverte et d'étude du monde musulman à Bordeaux. Lydie Fournier a réalisé les monographies de deux écoles coraniques dans la région de Montpellier : l'une auprès de l'école coranique gérée par les responsables de la Mosquée de la Paillade et l'autre auprès des cadres de la mosquée de Lunel (commune située à trente kilomètres de Montpellier). Samir Amghar a établi deux monographies : l'une portant sur l'établissement scolaire Al Kindi à Décines dans la banlieue lyonnaise et l'autre sur la Madrassah, un institut de formation théologique se situant à Paris. Enfin, Bernard Godard a établi un tableau détaillé de l'offre en matière d'enseignement islamique dans la ville d'Argenteuil dans le Val d'Oise. Les membres de l'équipe de recherche se sont donc rendus dans ces différentes institutions, pour y réaliser des entretiens et recueillir des informations nécessaires à l'étude. Le rassemblement organisé par l'Union des organisations islamiques de France au Bourget au mois d'avril 2010 et un séminaire de formation animé par l'association al Razi portant sur la création d'écoles primaires musulmanes le 10 février 2010 ont également été suivis par l'équipe de recherche. Nous nous sommes efforcés d'utiliser aussi des sources secondaires à commencer par la production universitaire (voir bibliographie, en annexe). De plus, la consultation des sites internet a été grandement utile. A travers leurs sites de présentation, les écoles coraniques, instituts théologiques et écoles privées se donnent à voir, cherchent à promouvoir une image. Ces sites constituent donc une source d'informations particulièrement riche permettant des recoupements avec les entretiens ou l'observation ethnographique.

Chapitre 1 : les écoles coraniques, un dispositif en expansion

Elles fleurissent dans le giron des mosquées, ce qui laisserait supposer que les orientations doctrinales de la mosquée et ses rattachements institutionnels laissent une forte empreinte sur la conception de l'enseignement dispensé par l'école coranique. Comme le mettent en évidence les développements qui suivent, cette cohérence ne va pas de soi. Les débats internes sur les contenus d'enseignement à promouvoir peuvent déboucher sur un conflit entre mosquée et école coranique, et entre responsables des deux institutions. De cette observation, on peut déduire a fortiori qu'en dépit de l'apparence de standards communs, autour de la langue arabe et de l'apprentissage du Coran, les écoles coraniques proposent une offre éducative diversifiée, et que le contenu de cette offre renvoie à des enjeux lourds sur les représentations de l'islam mobilisées par les initiateurs de ces institutions et les liens avec les pays d'origine des membres de la communauté.

Leur nombre s'accroît rapidement dans la mouvance des nouvelles implantations de mosquées et parce qu'elles viennent compenser l'absence de prise en charge d'un « catéchisme » musulman par l'enseignement public. Les enseignements distribués dans l'école coranique interagissent pourtant avec la manière dont l'élève suit son cursus dans les établissements d'enseignement public, ce qui plaide pour une approche globale des processus éducatifs. **On peut estimer aux alentours de 35 000 le nombre d'enfants et d'adolescents susceptibles de fréquenter ces écoles coraniques.**

La relative visibilité de ces écoles dans la mosquée, souvent de création récente, engendre une suspicion renforcée par les commentaires du corps enseignant, confronté à des circuits éducatifs parallèles, ... qui ne facilitent pas sa tâche. Faut-il en conclure que les écoles coraniques peuvent devenir un foyer du radicalisme islamique ? Leur rattachement à une mosquée dont la création et le fonctionnement sont négociés avec les pouvoirs publics, n'en font pas un lieu de prédilection des mouvements radicaux. Par ailleurs, les responsables des écoles coraniques insistent sur la dimension citoyenne de leur démarche et de leur approche pédagogique, en posant l'équation bon musulman-bon citoyen.

I. Une répartition sur le territoire national qui suit les concentrations de populations de confession musulmane

Un quart des quelques 2000 mosquées métropolitaines disposerait d'une école coranique.

A l'image de la forte présence musulmane et de son ancienneté, le département de Seine Saint Denis connaît sans surprise la plus forte implantation de lieux d'enseignement coranique (45).

Quatre départements, dont un en Ile de France possèdent plus de 30 centres d'enseignement : Bouches du Rhône, Nord, Rhône, et Val de Marne. Puis sept départements possèdent entre 20 et 29 lieux d'enseignement (Moselle, Paris, Haute Saône, Seine et Marne, Yvelines, Hauts de Seine et Val d'Oise).

Sept départements ont entre 10 et 19 lieux d'enseignement, 20 départements entre 5 et 9 lieux, 38 entre 1 et 4 lieux et enfin 13 départements ne semblent pas disposer de lieux d'enseignement, même si on y recense un minimum de lieux de culte.

Bien qu'il soit impossible de dénombrer de manière précise les lieux d'enseignement, on peut cependant se livrer à une estimation, en croisant les chiffres relatifs aux mosquées ou lieux de culte qui se qualifient eux-mêmes de « centres culturels » à vocation éducative, avec ceux relatifs aux mosquées qui disposent une capacité d'accueil d'au moins 150 fidèles.

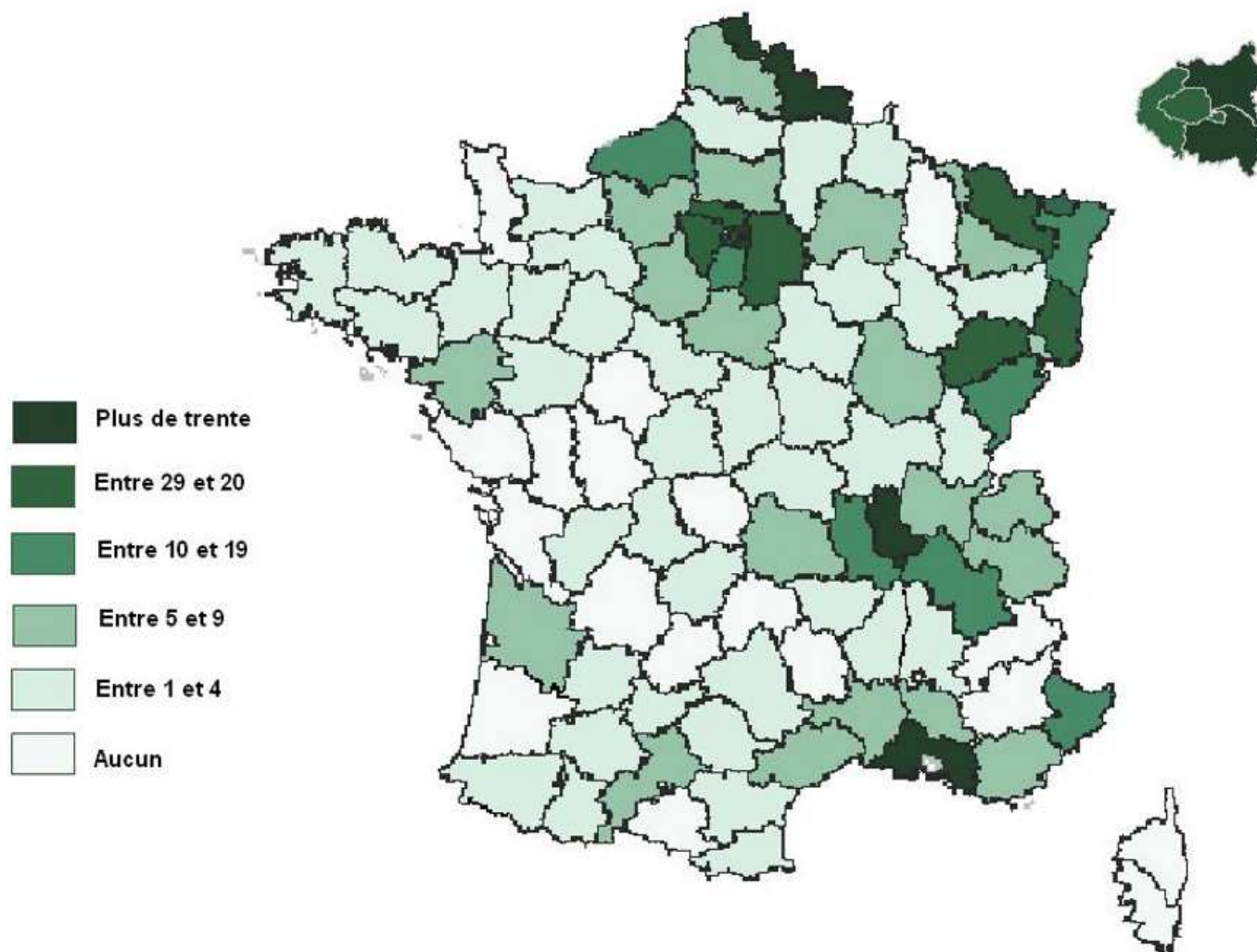
Deux difficultés cependant apparaissent, en particulier pour les communautés d'origine turque ou les communautés d'origine africaine :

- Pour les premiers, la modestie du lieu n'empêche en rien la possibilité d'existence de cours (de langue turque et de religion).

- Quant aux africains sub-sahariens, il est impossible d'identifier de manière certaine un lieu d'enseignement à partir d'un lieu de culte, ce dernier pouvant se situer dans un local privé, l'enseignement étant dispensé à son domicile par un *serigne* ou un *tierno*.

En fonction de ces éléments, il a été nécessaire de surévaluer légèrement le nombre des lieux de culte turcs et de comptabiliser, à partir de la présence dense de foyers de travailleurs africains, un nombre minimum de lieux d'enseignement africain. En prenant en compte ces facteurs correctifs, il a été possible de dessiner les grandes lignes de la présence de lieux d'enseignement.

Nombre estimé de centres musulmans d'enseignement religieux par département



(Voir le tableau de chiffres précis en annexe 1)

II. Un enseignement lié aux mosquées et salles de prières dans un contexte migratoire

L'un des premiers lieux dans lequel l'islam est enseigné est l'école coranique. Dans la majorité des cas, l'école coranique est liée à une mosquée. Par lieux d'enseignement, on entend l'existence d'un minimum pédagogique en vue de pourvoir un enseignement en direction de populations diverses, enfants, adolescents et adultes dans un centre culturel ou une mosquée. Le nombre de medersas privées sans rattachement à une mosquée (hors instituts islamiques pourvoyant un enseignement de niveau supérieur et traités plus loin) est faible. Il existe ainsi des centres tels que l'école de l'association Foi et Pratique, adhérente au mouvement Tabligh, au château de Villemain en Seine et Marne, qui a fait l'objet d'un arrêté de fermeture du maire en 2004 ou le réseau du converti Yves Ayoub Leseur à Paris, de tendance salafiste (voir partie : « les instituts d'enseignement islamique »).

Le public des écoles coraniques est souvent composé d'enfants et d'adolescents qui, envoyés par leurs parents, apprennent les fondements de la religion musulmane.

I.1. Inquiets de l'acculturation possible de leurs progénitures, les musulmans vont assigner à l'école coranique l'objectif d'assurer la transmission religieuse à la génération suivante, née pour partie en France.

En dehors des foyers, les émigrés musulmans des premières générations avaient l'habitude d'effectuer les prières à domicile, dans des caves ou des arrière-boutiques pour la prière en commun du vendredi. Ces pratiques correspondaient à une phase où les immigrés musulmans considéraient leur migration comme temporaire et où, par ailleurs, ils étaient en pleine activité professionnelle, ce qui ne leur permettait pas une pratique régulière et suivie.

A partir de la fin des années 1970 et surtout dans les années 1980, la sédentarisation de ces immigrés et de leurs familles les poussent à se mobiliser pour l'obtention de salles de prière. Dès lors, on assiste à la multiplication de lieux de culte sous l'impulsion d'associations religieuses d'immigrés musulmans. Deux types de mobilisations peuvent être à l'origine de la création de mosquées : le plus souvent, des chefs de famille réunis sur la base de la nationalité, du quartier, ont pris l'initiative de constituer des lieux de prière ; certains lieux, moins nombreux, sont fondés par des mouvements religieux transnationaux, comme le Tabligh ou les Frères musulmans.

Si ces immigrés s'investissent dans la construction et la gestion de lieux de cultes, ils s'organisent aussi pour la création de cours islamiques à l'intérieur des lieux de culte. Sur le même modèle en cours dans le monde musulman, l'école coranique est partie intégrante de la mosquée.

Pour ces primo-migrants, l'école de la mosquée est susceptible de « ralentir » l'intégration de cette nouvelle génération, une trop grande intégration rendant difficile, voire impossible, le retour dans le pays d'origine. L'école coranique constituait donc une barrière à l'assimilation et le moyen de maintenir une proximité culturelle avec le pays d'origine.

I.2. Les États d'origine poursuivirent une politique de nationalisation de l'enseignement de l'islam en France identique à celle pratiquée chez eux, à l'exception notable de la Tunisie :

A l'adresse des jeunes scolarisés en France, et dans l'optique d'une préparation au retour, l'Enseignement des langues et cultures d'origines (ELCO) a été développé. Grâce à des conventions bilatérales entre la France et ces différents pays, un professeur mandaté par le pays d'origine pouvait venir enseigner la culture et la langue d'origine dans les écoles où se trouvaient des enfants d'origine turque, marocaine ou algérienne.

Au même moment, ces États d'origine instituaient, chez eux, une sorte de nationalisation, de monopolisation de leurs champs religieux respectifs. Il s'agissait de contrôler, de maîtriser l'expression religieuse et d'édicter la norme islamique par l'intermédiaire d'institutions religieuses d'État. L'objectif était d'une part d'éviter toute utilisation de la religion par des groupes oppositionnels politiques et sociaux, comme les mouvements islamistes, et d'autre part de donner une légitimité religieuse à des régimes autoritaires.

. Ainsi, les politiques publiques de gestion du religieux en Algérie, au Maroc ou en Turquie se prolongeaient-elles en France à travers une politique étrangère de domestication de l'expression islamique française naissante. Il s'agissait donc, tout en satisfaisant la demande d'islam des immigrés musulmans, de maintenir l'influence du pouvoir en place auprès de populations tendant à échapper de plus en plus au contrôle des instances habituelles

d'encadrement, de se cautionner religieusement, et de se prémunir contre toute forme de dérive islamiste susceptible de toucher l'immigration :

- Pour un pays comme l'**Algérie**, qui se présentait dans les années 1970 comme l'avant-garde du tiers-mondisme et des pays non-alignés, il s'agissait aussi d'accumuler de nouvelles cartes diplomatiques, utilisables dans d'éventuelles négociations avec l'ancien colonisateur.

- **Les États marocain, algérien et turc** développèrent ainsi, à l'aide de leurs réseaux consulaires, un tissu d'associations islamiques gérant des mosquées dont l'imam était directement envoyé par ces pays. Celui-ci était considéré comme fonctionnaire de son État. Représentant religieux de son pays auprès de sa communauté installée en France, il était lié directement à sa représentation diplomatique. La mosquée devenait une enclave, un sanctuaire national.

Ces politiques se développèrent dans un consensus généralisé. Les pouvoirs publics français se satisfaisaient d'une telle situation, voyant dans cette gestion externalisée du religieux, une opportunité pour garantir la paix sociale dans une population souvent victime d'exclusion, et un moyen efficace de décourager son installation définitive.

La France sous-traitait ainsi la gestion et le contrôle de la population musulmane aux mosquées et centres islamiques de ces pays, parmi lesquels à titre principal l'Algérie, par l'intermédiaire de la Grande Mosquée de Paris et des associations de son sillage, qui a constitué un pôle majeur de structuration du champ islamique par l'envoi régulier d'imams relevant du ministère algérien des Affaires religieuses.

III. Le poids important de la tradition et des pays d'origine dans l'enseignement.

La gestion, l'organisation et l'animation de l'école coranique revient en général à l'imam. Dans l'islam classique, l'imamat n'est qu'une de fonctions en charge de l'animation de la vie religieuse et sociale, à côté des théologiens qui assumaient, outre des fonctions liturgiques, des fonctions juridiques essentielles. En situation diasporique, l'imam doit assurer une multitude d'activités dont celle d'assurer une formation religieuse pour les jeunes.

III.1 La constitution d'un corps enseignant, en nombre suffisant et présentant de solides garanties de compétences, est une question partiellement résolue.

Dans le cas des mosquées les plus importantes et les plus richement dotées, les responsables peuvent compter sur le soutien du pays d'origine de la majorité de leurs fidèles et recrutent des membres de la communauté musulmane sur place capables d'assumer une partie de l'enseignement islamique.

C'est, par exemple, le cas pour la mosquée de la Paillade à Montpellier, liée à l'organisation des Frères musulmans (UOIF), capable d'accueillir plus de mille fidèles. Parmi le corps enseignant, on dénombre trois professeurs d'arabe financés par les autorités marocaines ; il s'agit de professionnels de l'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement public français, dans le cadre du programme ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), inscrit dans une convention franco-marocaine et en vigueur

depuis 1985. Ces trois professeurs sont titulaires du CAPES marocain de langue arabe, et présentent une très bonne maîtrise de la langue française. Viennent s'y joindre quatre professeurs d'éducation islamique et de culture arabo-musulmane : deux bénévoles, deux salariés. Tous ces enseignants ont fréquenté le système scolaire marocain, et sont pour la plupart venus en France au cours de leurs études universitaires. Un des enseignants est aujourd'hui encore étudiant et en poste d'ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche) à la faculté de sciences de Montpellier.

Dans la même ville, la mosquée de Lunel, proche du Tabligh compte 15 enseignants bénévoles au total (10 femmes et 5 hommes). Le personnel enseignant se caractérise par un profil moyen plutôt jeune (autour de 40 ans), une origine marocaine (à l'exception de deux enseignantes converties), un niveau d'étude universitaire et une appartenance à une classe moyenne inférieure (précarité économique et professionnelle plusieurs fois pointées).

Deux profils-types d'enseignants se dégagent :

- On trouve en premier lieu ceux qui ont reçu leur formation au Maroc, lesquels se disent plus à l'aise dans l'enseignement de la langue arabe que dans leur l'enseignement des sciences islamiques. Leur formation en sciences religieuses est le plus souvent celle qu'ils ont reçue au sein du système scolaire marocain et à la mosquée.

- En second lieu, ceux qui ont effectué leur parcours scolaire en France se montrent à l'inverse plus à l'aise en sciences religieuses qu'en langue arabe. Leur formation en sciences islamiques (souvent sur un mode autodidacte : via internet, par correspondance, etc.) apparaît plus centrée sur les références propres aux Frères musulmans en Europe (UOIF, Tariq Ramadan, Hassan Iquioussen, Conseil européen de la Fatwa et de la Recherche, etc.).

Mais compte-tenu du besoin manifeste d'enseignants-bénévoles pour faire fonctionner l'école coranique, les enseignants se voient mobilisés sur presque tous les cours selon les besoins. Plusieurs entretiens individuels avec les enseignants ont permis de repérer une forte diversité d'origine sociologique de ces derniers.

III.2 Les méthodes pédagogiques d'enseignement utilisées sont très traditionnelles : mémorisation et récitation du Coran par cœur à raison de quelques heures (3 à 6) en fin de semaine.

Quelque soit l'âge des élèves, l'approche reste très scolaire et non ludique, élaborée par des professeurs souvent traditionalistes et autoritaires. Les programmes d'enseignement sont abordés de façon individuelle. Les enseignants disposent certes de supports pédagogiques identiques. En langue arabe, les professeurs utilisent la méthode préconisée par les manuels pédagogique du Dr El-Haffès (éditions Jeunesses sans frontières) ; en éducation islamique, le choix de la direction de l'école s'est orienté vers la méthode Amel (Granada éditions). Mais la pratique de la réunion pédagogique assurant l'unité du programme d'enseignement dispensé semble rare.

Les *shyonis*, madrasas comoriennes : entre retour aux sources et impératifs de socialisation

Ces structures très présentes dans la région marseillaise sont portées par des membres de la communauté comorienne installés en France. Les écoles coraniques comoriennes, aux Comores comme en France, sont appelées *shiyoni*. Les maîtres coraniques sont dits *fundi* (terme d'adresse et de référence). Toute personne qui enseigne se le voit attribuer. Mais s'il s'agit, par exemple, d'un professeur de mathématiques, on dira *fundi* de maths. Si le terme n'est pas suivi d'une précision sur la matière enseignée, c'est qu'il s'agit d'un maître coranique. Aux Comores, tous les enfants, garçons et filles, sont scolarisés dans les *shyonis*, généralement de l'âge de 2 à 12-13 ans. Ils s'y rendent chaque matinée. Les jeudis après-midi, ils apprennent auprès du maître pour les garçons, auprès de son épouse pour les filles, les gestes qu'ils auront à faire quand ils seront adultes (travaux des champs, ramassage du bois, tâches ménagères...). L'enseignement est principalement centré sur l'apprentissage de la lecture en caractère arabe et de la psalmodie coranique. Ceux qui veulent pousser plus loin leur formation, apprendre le droit, l'interprétation du texte sacré, doivent quitter l'école villageoise pour se rendre dans d'autres institutions.

A Marseille, les premiers Comoriens arrivent dès la fin de la 2^{de} Guerre mondiale, mais la migration ne devient réellement massive et familiale qu'après l'indépendance des Comores (1975). Rapidement, les premières écoles coraniques sont installées dans tous les quartiers où on compte plusieurs familles comoriennes. La plupart des maîtres enseignent directement à leur domicile mais beaucoup montent aussi des associations qui permettent de louer des locaux (école coranique + salle de prière). Le contenu des enseignements a peu varié avec la migration. On note néanmoins deux préoccupations spécifiques au contexte français : nécessité d'enseigner la langue comorienne + d'insister sur les conduites à adopter en présence de non-musulmans (peut-on aller manger chez un voisin chrétien ?...).

En revanche, ce qui a radicalement changé c'est la relation enseignant-enseignés. Le mode de communication qui, aux Comores, était déterminés par les statuts des classes d'âge (les « vieux » parlent, les « jeunes » écoutent), est d'emblée subverti. Les élèves, modelés également par l'école française, lèvent la main pour poser des questions, demandent régulièrement des explications. Seules les salutations marquent encore la différence de statut qui sépare les uns des autres.

Dans ces structures, le premier objectif est l'apprentissage de la lecture en caractères arabes. Cet apprentissage de la lecture s'appuie sur des manuels utilisés dans les écoles publiques algériennes dans les années 1970. Des abécédaires (*kurassa*) guident l'étape suivante de l'apprentissage de la lecture puis celle-ci se fait directement dans le Coran. La psalmodie coranique est étudiée en détail. L'enseignement est très attentif à la justesse des notes et des intonations. Le sens du texte peut être abordé. Ce sont notamment les histoires de vie des prophètes ayant précédé Mohammed qui retiennent l'attention des élèves.

Le deuxième objectif de ces *shyonis* est de dispenser des connaissances des règles d'hygiène et de politesse islamique en insistant notamment sur la cohabitation avec les non-musulmans. Le thème central est le respect dû au voisin, quelle que soit sa religion. Ces leçons peuvent prendre appui sur des récits contenus dans le Coran ou les hadiths.

Le troisième objectif est la connaissance des *kaswidas*. Ces chants religieux sont issus du patrimoine confrérique (quatre confréries principales aux Comores : *shadhuliyya*, *qadiriyya*, *alawiyya*, *rifaiyya*). Ils peuvent être chantés en arabe ou en comorien. Ils sont appris en chœur (avec une ou plusieurs voix) ou en solo et peuvent être accompagnés aux percussions. Il s'agit de la « matière préférée » des enfants. Ces chants ne sont pas mis en lien avec les confréries qui les ont produits et peuvent être empruntés à plusieurs d'entre elles. Les élèves ne connaissent ni le nom, ni les fondements, ni les activités de ces confréries. Chaque année, à l'occasion du *mawlid*, l'école loue une salle dans laquelle est organisé un concert de chants appris au *shiyoni*.

L'école affiche également des objectifs sociaux. Elle se considère en lutte contre la délinquance. En fait, les relations entre les enseignants et les dealers du quartier sont empreintes d'un certain pacifisme. Les maîtres ne considèrent pas ces délinquants comme d'une grande dangerosité et les petits délinquants eux-mêmes semblent respecter le travail et la personnalité du directeur. Pendant toutes les vacances scolaires, afin que les enfants puissent se défouler, le *shiyoni* organise tous les après-midi des tournois sportifs (basket-ball, handball), des activités artistiques (théâtre, dessin, colliers de perle...). Les élèves-maîtres, tous diplômés du supérieur (éducateurs spécialisés, BTS électrotechnique, Sciences po...), organisent également du soutien scolaire.

Structures d’alphabétisation religieuse, les écoles coraniques s’organisent autour d’un noyau dur de l’enseignement : les versets coraniques nécessaires à l’accomplissement de la prière canonique ou encore l’arabe littéral pour permettre à l’enfant de lire le Coran dans sa version « originelle ». Cette mission passe donc par l’apprentissage du Coran et de l’éducation islamique, mais également de la langue arabe. Cet apprentissage des fondamentaux par les jeunes générations nées en France est perçu comme essentiel pour ceux qui se disent « *conscients que les arabophones sont amenés à disparaître en France. Aujourd’hui, les jeunes générations doivent acquérir les clés de compréhension de l’islam, être autonomes en langue arabe pour avoir leur propre lecture du Coran. Puis, gérer à leur tour la mosquée et la transmission.* » (Abderrahman, responsable matière langue arabe). « *Beaucoup de parents ne savent ni lire ni écrire : ils sont également souvent totalement dépourvus de bagages religieux.* » (Lahouari, responsable de la matière éducation islamique).

Mais il faut nuancer la représentation « archaïque » et enracinée dans le pays d’origine de la transmission des savoirs dans les écoles coraniques. Dans le cas de la mosquée de la Paillade à Montpellier, la transmission de traditions culturelles héritées des pays d’origine n’apparaît à aucun moment dans les missions de l’école :

- **La francité et l’eupéanité sont présentées comme des références culturelles importantes des membres actifs du lieu de culte** : les avis rendus par le Conseil européen de la Fatwa et de la Recherche (CEFR) sont cités en référence à diverses reprises.

- Par ailleurs, certains acteurs mettent en avant les nationalités d’origine très diverses des élèves, pour expliquer que l’islam qu’ils délivrent est particulièrement « purgé » de toutes traditions culturelles importées.

L’apprentissage de l’arabe n’a pas pour objectif que l’enfant maîtrise l’expression écrite, orale et la compréhension mais dispose le minimum pour lire et apprendre le Coran. Un enseignant d’une école coranique nous confie : « *C’est l’enseignement de l’arabe le principe majeur, ce n’est pas l’apprentissage du Coran par cœur. L’essentiel, c’est de comprendre ce qu’on lit avant tout. A nous donc d’apporter un enseignement laïque en lien avec la culture musulmane du pays.* » (Ibrahim, professeur de langue arabe).

Dans le cadre du cours de langue arabe, les professeurs abordent d’autres thèmes que le Coran et ils se posent comme de compléments utiles à l’enseignement public : « *Nous interrogeons les élèves pour voir ce qu’ils ont appris sur un sujet à l’école, et, au besoin, on complète : cela peut concerner les questions d’hygiène, de comportement. On fait également de l’histoire, de la géographie, des sciences, etc.* » (Moustapha, professeur d’arabe ELCO).

III.3 La morale islamique y est également dispensée :

Les biographies des différents prophètes sont évoquées, notamment pour mettre en évidence ce que doit être le « bon comportement » d’un musulman, associé aux règles de comportement en société et au respect des parents. Il s’agit d’apprendre à « *être à la fois un bon musulman et un bon citoyen* » (Ismail, enseignant en éducation islamique).

L'apprentissage des plus jeunes générations a pour objectif de renforcer le sentiment d'appartenance communautaire entre Musulmans de différentes générations et de différentes nationalités. Il s'agit d'enseigner le respect et la solidarité entre coreligionnaires, au-delà des différences générationnelles, ethniques, nationales, sociales, etc. « *A la mosquée, on trouve toute la société représentée : des jeunes, des vieux, des riches, des pauvres, des Comoriens, des Africains, des Berbères, des Turcs de 10 à 90 ans... L'objectif est d'apprendre à vivre et à se respecter au-delà de nos différences comme l'islam nous l'enseigne* ».

III.4 Ces écoles coraniques assurent également une mission d'accompagnement éducatif et social auprès des parents.

D'une manière générale, l'école coranique se conçoit **également comme un relais éducatif auprès des parents.** « *Nous sommes comme des charnières entre les anciennes et les jeunes générations* » (Lahouari, responsable de la matière Education islamique). Une des missions premières de l'école consiste à enseigner le respect des aînés ; « *Nous leur apprenons que l'islam oblige au respect des anciens. Nous sommes plusieurs enseignants ici à être nés en France. Nous sommes alors plus aptes que des parents immigrés à éduquer leurs enfants nés ici.* ». Les problèmes relationnels parents-enfants apparaissent le plus souvent au moment de l'adolescence. L'absence de dialogue parents-enfants, dans les familles traditionnelles maghrébines notamment, est soulignée par les enseignants : « *Il s'agit aussi pour nous d'aborder des sujets qui ne sont jamais abordés dans les familles marocaines traditionnelles. Certains d'entre nous essaient de compléter une éducation familiale* ».

L'aide sociale (alphabétisation, écoute, etc.) apportée aux parents est prolongée par un relais éducatif auprès de leurs enfants. Des sorties et loisirs sont organisés ponctuellement, essentiellement à la veille des vacances scolaires (activités accro-branche, poneys, balades). Ainsi, par exemple, à la mosquée Mevalana à Argenteuil, un voyage est programmé pour une centaine d'élèves à l'issue de l'année scolaire en 2010 en Andalousie. Plutôt que privilégier un voyage en pays musulman, le directeur a voulu, par ce voyage, souligner l'appartenance des jeunes enfants musulmans à un espace européen marqué par les traces d'une présence musulmane ancienne. Une demande éducative et sociale relativement importante chez les parents, mais difficile à satisfaire pour les animateurs du lieu de culte. « *On fait en sorte que leurs enfants puissent lire et comprendre le Coran et l'arabe, on organise quelques sorties, mais on ne peut pas répondre à tous leurs besoins.* » (Younès Rouaz, administrateur de l'école coranique de la mosquée de Lunel, près de Montpellier).

Au-delà de ses différentes missions, ces écoles coraniques sont pour la plupart liées au pays d'origine (Algérie, Maroc, Turquie). Il s'agit de « maintenir le lien avec le pays d'origine », objectif clairement mis en avant par le responsable de la mosquée de Lunel à Montpellier, Lhoussine Tahri (RMF et proche des autorités marocaines) et par les professeurs d'arabe rémunérés par Rabat. Une mission « d'enseignement laïque en lien avec la culture musulmane et du pays » (Ibrahim, professeur de langue arabe, du programme franco-marocain ELCO).

III.5 L'islam enseigné au sein des écoles coraniques condamne tout engagement au nom de l'islam autre que religieux. Un rempart contre l'extrémisme religieux ?

Les enseignants affirment que la politique est cause de *fitna* et de *hizbiyya* (logique partisane, factionnalisme) qui menace l'unité de l'*Umma* (communauté musulmane) et la

cohésion des communautés musulmanes vivant en France. Ainsi, les différents enseignants des écoles coraniques rencontrés affirment développer auprès de leurs élèves un discours strictement religieux, fondé sur la nécessité de retourner à l'islam.

C'est ainsi que nombre de régimes des pays musulmans (Maroc, Algérie, Tunisie...), dans un contexte de montée de l'islamisme et de menace terroriste, ont saisi tout l'intérêt qu'ils pouvaient retirer des enseignements dispensés dans les mosquées françaises qu'ils financent en termes de contrôle social et d'endiguement de la contestation islamiste. Grâce à ces écoles coraniques, les gouvernements arabes et turc pouvaient, tout en contrôlant la réislamisation et en satisfaisant les aspirations religieuses de leurs populations, s'assurer que le retour à l'islam ne s'accompagnerait pas de revendications politiques contestataires. Ils ont par conséquent favorisé le développement de ce mouvement et l'ont même parfois institutionnalisé.

Même si les enseignants défendent une vision quiétiste de l'islam, **certains soutiennent ouvertement la monarchie marocaine, le régime algérien et turc qu'ils considèrent comme le meilleur garant du maintien de la cohésion nationale et des valeurs islamiques du pays.**

Se déploie un double registre de la loyauté : envers le pays d'origine et envers ses autorités politiques. Ainsi, tel enseignant d'une mosquée turque va enseigner outre les cours d'arabe et d'islam, l'histoire de la Turquie sur un mode légitimiste. De même, au sein des mosquées algériennes de la région parisienne, est enseignée l'éducation civique (*tarbiyaa madaniyya*) qui insiste sur l'histoire de l'Algérie et des luttes de libération nationale contre le colonisateur.

Ces positionnements d'auxiliaires et de soutien des gouvernements en place dans les pays d'origine qu'adoptent certains responsables de mosquées renforcent leur capacité de contrôle social sur des segments des populations musulmanes françaises et augmentent leurs ressources de négociation avec les élus et les pouvoirs publics français.

La mosquée As Salam à Argenteuil : imam salafiste et positionnements pro-marocains

L'activité éducative de la mosquée As Salam s'exerce dans un local acquis par des commerçants marocains majoritairement originaires d'Oujda. Appelée « mosquée Dassault » en raison de sa proximité avec les usines Dassault d'Argenteuil, elle comprend deux salles de prière dont une de 1000 m². Ayant acquis des bâtiments annexes, l'association gestionnaire compte construire une mosquée qui s'étendrait sur plus de 2000 m² au sol. Six salles de classe sont aménagées, sur trois étages.

Le précédent imam de la mosquée, d'obédience salafiste, a été en fonction durant dix ans. Il est aujourd'hui assigné à résidence dans le sud de la France. Son successeur est également dans la mouvance salafiste. Il a, outre ses charges d'imam, la responsabilité du centre éducatif et assure un enseignement d'éducation islamique pour les femmes adultes (120 inscrites). Connu plus familièrement comme « Abou Omar », Ahmed Benrezzoug, a été président, entre 2003 et 2008, du Conseil Régional du Culte Musulman et il est membre du Bureau exécutif du Rassemblement des Musulmans de France (RMF). Le jour de notre visite se tenait une conférence de « Cheikh Bachir », l'imam de la mosquée de Villiers sur Marne, figure controversée du salafisme francilien. « Abou Omar » se défend cependant d'une appartenance directe au courant salafiste. Lors de notre visite, il revenait d'un voyage au Maroc avec le président de l'association, M. Aissaoui, où il avait eu une entrevue avec le ministre des Affaires Religieuses marocain, adhérent de la confrérie Bouchichiyya et cible des islamistes et salafistes marocains, ce qui illustre bien la complexité des réseaux d'allégeance.

Deux exemples locaux illustrent cette importance du contexte historique et ethnique sont développés en annexe. Ainsi, à Argenteuil, une longue expérience d'implantation musulmane de travailleurs immigrés en usine, crée un environnement dans lequel les

différences entre centres islamiques sont bien campées, par exemple avec les deux modèles différents turcs et algériens

A Montpellier et Lunel en revanche, dans un contexte d'immigration plus récente et majoritairement marocaine, d'origine paysanne, la situation est fort différente, moins stable en particulier dans la cooptation de ses enseignants.

A partir de l'analyse faite des programmes et des positionnements idéologiques des écoles coraniques, dans quelles mesures peut-on considérer ces lieux comme développant le radicalisme religieux ?

S'assurer de la formation des élèves à travers un islam quiétiste et loyaliste à l'égard des pays d'origine, c'est également garantir selon les responsables des écoles coraniques rencontrées la formation d'un « citoyen exemplaire », ce qui ouvre d'ailleurs des voies de réflexion sur les liens entre nationalité et citoyenneté...

Les dirigeants de mosquée vont volontiers souligner ce point : « *C'est la valeur de l'altruisme, de l'intérêt pour son prochain qui a guidé la création de l'école. On souhaite développer une forme d'éducation civique basée sur la fraternité humaine, la gentillesse, le secours envers son prochain. En somme faire des jeunes musulmans qui fréquentent notre école des citoyens exemplaires.* » (Abdelhafid Hajji, responsable de mosquée). Avec les cours d'éducation islamique, les responsables de l'école entendent « *faire entrer la morale à l'école, à la maison et au sein de toute la société* ». (Lahouari, responsable éducation islamique). Une mission civique et citoyenne qui, selon les principaux responsables du lieu de culte, s'inscrit en partie dans une volonté de faire baisser les actes de délinquance.

L'école coranique s'oppose à la logique du ghetto, parce que c'est une structure liée à une mosquée.

La création de cette dernière est le fruit d'un processus de négociations : pour l'achat du terrain, pour l'obtention d'un permis de construire ou d'ouverture au public, pour la gestion d'oppositions éventuelles, etc. Ce projet suppose ou aboutit à une mise en contact avec l'environnement politique et social : le maire, les voisins, les services administratifs des municipalités. La tentation est alors grande de capitaliser sur la réserve électorale que représente la mosquée, d'amener des voix au maire ou de les lui retirer s'il s'est montré hostile, négociant avec les divers candidats des avantages pour la communauté. De proche en proche, les gestionnaires de mosquées deviennent alors des notables.

Ensuite, la mosquée est actuellement bien plus un agent de confinement de la violence, la radicalisation étant déclenchée non par le passage à la mosquée, mais plutôt par la rupture avec la mosquée, comme on l'a vu avec les itinéraires de radicalisation du réseau Benyettou et des responsables des attentats de Madrid. La mosquée produit du contrôle social et de la notabilité. De plus, les mosquées restent dans l'ensemble tenues par d'anciens immigrés, qui ont privilégié la discrétion jusqu'à la fin des années 1990, puis le souci de nouer contact avec leur environnement.

Et c'est bien parce que la mosquée et l'école coranique signifient négociations, prise de contact avec l'environnement et notabilisation que **les groupuscules radicaux s'intéressent peu à leur contrôle et à leur gestion**, et privilégient, au mieux, la prise de parole en leur sein.

La discrétion des mouvements radicaux est naturellement l'un des effets de la lutte contre le terrorisme islamique, menée par les autorités qui ont opté pour une politique sécuritaire reposant sur deux volets. Le premier consiste à arrêter les auteurs présumés d'attentats ou de futurs attentats. Le second repose sur une logique plus préventive : il s'agit d'arrêter les idéologues et de juguler les doctrines préparant psychologiquement à l'action armée. Ainsi, Abou Hamza n'est pas considéré comme l'auteur direct d'un attentat mais comme un acteur favorisant le terrorisme. Cependant, cette politique, bien qu'efficace, n'a pas fait disparaître l'islamisme radical. Alors que le terrorisme islamique connaissait un début d'institutionnalisation et de structuration, notamment à travers le Londonistan, les campagnes d'arrestation des prédicateurs et le démantèlement des mouvements par les autorités ont provoqué un phénomène de retour à la clandestinité de ces organisations. Les activités se font donc plus discrètes. Alors qu'auparavant, le jihadisme s'organisait autour de personnalités charismatiques recrutant dans des mosquées, l'embrigadement se fait désormais de façon plus aléatoire et plus improvisée, en favorisant les liens interpersonnels et les réseaux ; par conséquent, il en devient beaucoup plus difficilement identifiable. De plus, alors que le jihadisme se structurait autour de certains pôles (banlieue parisienne,...), les militants sont aujourd'hui dispersés à travers toute l'Europe.

III.6 Une inadéquation face aux exigences croissantes d'une partie de la jeunesse réislamisée

Si l'éducation islamique a longtemps été monopolisée par les écoles coraniques dans les mosquées, cet enseignement apparaît cependant de plus en plus décalé au regard d'une demande de formation religieuse très forte et spécialisée d'une partie de la jeunesse musulmane :

- Les enseignements dispensés au sein des écoles coraniques se caractérisent par une certaine forme d'amateurisme liée d'une part au grand nombre de bénévoles assurant les cours et d'autre part au fait que l'imam qui doit en principe assurer cette fonction est pris par d'autres activités (relations avec les pouvoirs publics, sermon du vendredi,...).

- A l'inverse, avec les instituts supérieurs islamiques et les écoles confessionnelles, l'enseignement religieux se professionnalise et devient plus apte à répondre à cette nouvelle demande. Emerge un nouveau corps de professionnels de la formation islamique, au statut salarié, se consacrant à plein temps aux fonctions éducatives et déjà doté d'une expérience dans l'enseignement.

IV. Deux exemples d'écoles coraniques (Argenteuil et Montpellier)

IV.1. Argenteuil, ville d'immigration ouvrière ancienne et résumé de l'islam de France

Argenteuil est la sixième ville d'Ile de France en importance (95 000 habitants). Chef-lieu d'un arrondissement du Val d'Oise, elle se caractérise par une importante population musulmane d'origines nationales diverses et se trouve à la jonction de la proche et de la grande banlieue. Les lieux de culte musulman y sont nombreux et implantés de longue date. La politique municipale a été évolutive, mais toujours consensuelle, au-delà des

appartenances politiques, pour favoriser l'exercice du culte musulman. L'ancien maire, aujourd'hui encore député Georges Mothron (UMP), avait tenté de créer autour d'une chartre une union des mosquées de la ville qui aurait été placée sous la présidence obligée de la mosquée Al Ihsan, de sensibilité algérienne. Cette tentative a échoué. Aujourd'hui, on dénombre 15 salles de prière d'importance diverse. Cinq d'entre elles sont situées en foyer, les autres se partageant en trois mosquées dont la capacité d'accueil est de plus de 1000 fidèles. Les autres salles pouvant accueillir entre une centaine à 300 fidèles. Les appartenances doctrinales et nationales sont représentatives du kaléidoscope de l'islam français¹.

Deux de ces lieux méritent particulièrement l'attention pour leur travail d'éducation. Il s'agit de l'Institut Abdel Kader de la mosquée Al Ihsan et de l'école de la mosquée Mevalana. L'Institut islamique de la mosquée « algérienne » d'Argenteuil a ouvert en 2001 au sein d'une mosquée dont l'installation, acquise au milieu des années 1990, n'est pas encore terminée et qui occupe une surface de 6000 m² sur trois étages. Inaugurée en juin 2010 par le Premier ministre François Fillon, la mosquée est une des deux réalisations impulsée par Abdelkader Achebouche (l'autre bâtiment est la mosquée d'Asnières, de l'autre côté de la Seine), un ancien commerçant âgé de 78 ans. Originaire de l'Ouest algérien, il apporte son soutien à l'ex président Ahmed Ben Bella, libéré de prison en 1979, et qui crée le MDA (Mouvement pour la Démocratie en Algérie) en 1985.. Plus poussé par une solidarité géographique (Ben Bella est de Maghnia à la frontière marocaine) que par une conviction islamo-progressiste défendue par les partisans de celui qui fût le premier président de l'Algérie indépendante, Achebouche est amené à avoir de nombreux contacts avec des algériens de l'opposition de l'époque (il s'appuiera durant un temps sur l'ex-ministre des finances Ghazi Hidouci réfugié en France). Mais la manière de mener « l'entreprise » Al Ihsan par Achebouche est tout à fait emblématique de la manière dont les promoteurs de mosquées conduisent leurs opérations. Algérien, il l'est par sa fidélité qui l'unit à la Grande Mosquée de Paris. Mais également implanté dans une banlieue, le Val d'Argent, où il faut savoir composer avec les différentes expressions de l'islam de sensibilité algérienne, il ira même jusqu'à tolérer un temps la présence de salafistes à la fin des années 1990, à une époque où ces derniers exerçaient un grand ascendant sur les jeunes de la région.

Ancien garage Renault, la mosquée a installé son institut au 1^{er} étage du bâtiment ; on y trouve six salles de classe, des locaux administratifs et un hall d'exposition (les élèves ont

-
- ¹ Mosquée Al Ihsan, plus de 3000 m² de surfaces, dirigée par une association composée essentiellement d'algériens
 - Mosquée Assalam, de plus de 1000 m², dirigée par des marocains, religieusement sous l'influence d'un fort courant salafiste
 - Mosquée Mevalana, de plus de 2000 m², véritable centre culturel et commercial turc se situant dans l'orbite gouvernementale d'Ankara ;
 - Mosquée Ennour, petite mosquée créée par un ancien cadre de l'officielle Amicale des Algériens en Europe
 - Mosquée Qobaa
 - Une salle de prières fréquentée par les salafistes.
 - Centre Culturel Ismaélien, plus centre de rassemblement d'une petite communauté pakistano-indienne ismaélienne que lieu de prière.
 - Mosquée Al Madni cultural, petite salle de prières de pakistanais sunnites
 - cinq salles de prières dans des foyers gérés par l'organisme Adoma.
 - une petite salle (association Dar es Salam)
 - Salle de l'association VSMF (Valeur et Spiritualité Musulmane en France). Lieu de recueillement et de rassemblement de la confrérie soufie marocaine Bouchichiyya.

composé pour l'année 2009/2010 des modèles en carton sur le thème du Hadj, principalement des représentations des mosquées Omar de Jérusalem, et de la grande mosquée de La Mecque). 800 élèves sont inscrits dont 720 enfants et adolescents et 80 femmes. Les cours sont organisés sur cinq niveaux, plus un niveau pour les adolescents en fin de cycle. Douze enseignants assurent les cours, dont la majorité est constituée d'étudiants ou de diplômés en sciences humaines (deux enseignantes finissent un master en science de l'éducation, un autre est en master de science politique à l'IEP de Paris). Les enseignants de langue arabe (presque la moitié des cours) sont plutôt étrangers, principalement d'origine algérienne. Les cours sont en langue française. Le projet ambitieux de « l'Institut de France » (c'est ainsi qu'il se nommait en 2008) a été véritablement réalisé par Tahar Mahdi en 2006. Ce dernier, membre du Conseil européen de la fatwa et de la recherche (CEFR), a été enseignant dans la plupart des instituts islamiques créés depuis une vingtaine d'années. D'origine algérienne, il est l'auteur de plusieurs ouvrages en langue arabe sur le fiqh et développe parfois une pensée iconoclaste par rapport à la doxa islamique, même s'il se situe nettement dans le moule de la pensée réformatrice, à l'image d'un de ses anciens maîtres à l'Université de Damas, Saïd Ramadan el Bouti. Mais rapidement, Tahar Mahdi, qui fait également office d'imam, tente d'acquiescer son autonomie par rapport au bureau de l'association qui gère la mosquée. Sa présence n'était pas forcément bien appréciée par les autorités algériennes en France en raison de sa présence au CEFR. Aussi, au début de l'année 2008, Tahar Mahdi démissionne de son poste pour partir à la mosquée de Gennevilliers. Il s'explique ainsi sur son blog auprès de ses partisans : « malheureusement, après des mois de perturbations, et face à la stagnation de la situation et l'entêtement de certains membres liés comme susmentionné à des services occultes, la situation s'est dégradée et je me suis rendu à l'évidence de l'impossibilité de construire un projet sérieux avec un bureau défaillant occupé par des gens dont le seul souci est de garder sa place quelque soit le résultat. Aucun parmi eux n'est qualifié, ni n'occupe son métier ».

Le nouveau directeur de l'école Fares Dib, est diplômé en science politique de l'université d'Annaba et finit un master à l'IESH de Saint Denis.. S'exprimant sous le regard attentif d'Abdelkader Achebouche, il indique (par rapport à son prédécesseur) sa préférence pour une démarche gradualiste, en adaptant progressivement les supports pédagogiques au fur et à mesure des années. Des bilans d'évaluation sont réalisés chaque mois avec les enseignants, en vue notamment d'améliorer ces supports. La base principale est fournie par les ouvrages des éditions Pixel (ex : « Le Coran expliqué aux enfants » en cinq volumes, « La vie des prophètes »). Les bases de l'éducation assurée aux 36 classes de niveaux, le mercredi après-midi, le samedi et le dimanche, reposent sur les quatre piliers suivants : langue arabe, éducation islamique (*tarbiyya islamiyya*), le Coran et l'éducation civique (*tarbiyya madaniyya*).

A cet égard, l'équipe pédagogique, essentiellement d'origine algérienne, insiste sur la distinction entre l'éducation islamique et l'éducation civique. L'enseignant poursuivant un master en sciences politiques, titulaire du poste d'éducateur en « *tarbiyya madaniyya* » pour la cinquième année ambitionne de constituer un support pédagogique uniquement voué à « l'instruction civique ». Il n'est pas inutile de rappeler que l'enseignement de la langue arabe et les bases de l'islam étaient diffusées dans les années 1970 en milieu algérien par des enseignants détachés auprès de l'Amicale des Algériens en Europe, tout puissant relais du parti FLN. La primauté du développement de la nation algérienne était le mot d'ordre de l'époque. L'ensemble de l'équipe, sous l'œil approbateur d'Abdelkader Achebouche, met un point d'honneur à former des futurs citoyens autant que des bons musulmans, marquant ainsi une certaine distance avec les pratiques du passé.

Un groupe d'adultes, composé de 90% de femmes, reçoit également une éducation islamique et en langue arabe. L'équipe pédagogique est très fière de son équipe de football, qui a remporté une coupe régionale. La discipline est stricte et, depuis son ouverture, l'Institut n'a connu qu'un seul cas de renvoi. La moitié des filles, même parmi les plus jeunes, portent un voile. Outre les cours eux-mêmes, l'Institut assure des conférences, auxquelles assistent deux à trois cents personnes. Les thèmes sont souvent centrés sur l'éducation : par exemple, l'éducation des enfants dans un cadre multiculturel ou les miracles scientifiques dans le Coran. Un voyage est programmé pour une centaine d'élèves à l'issue de l'année scolaire en 2010 en Andalousie, insistant ainsi sur la dimension européenne de l'islam (cf. supra).

Les cours organisés par la mosquée Mevalana se tiennent dans deux salles de classe qui sont occupées le mercredi après-midi, le samedi et le dimanche par 90 élèves, de 7 à 15 ans. Une bibliothèque (les ouvrages tels que l'Encyclopédie de l'islam ou les Hadith de Boukhari et de Muslim sont en langue turque) et une salle de détente-café où est installée un billard complètent l'espace proprement culturel du bâtiment sur deux étages. Accolé à l'ensemble immobilier, on trouve un supermarché. Des cours pour les femmes sont également assurés par l'imam. Ce dernier, envoyé pour quatre ans par la DITIB (Direction des Affaires Religieuses à Ankara) est en fin de contrat. Dans une trajectoire classique des imams détachés par le pays d'origine, il regrette vivement son départ, estimant qu'il a pu nouer des contacts constructifs avec les jeunes et acquérir des notions suffisantes en langue française pour se mettre à leur écoute. Comme dans la plupart des centres culturels et religieux turcs en France, un enseignant en langue et civilisation d'origine (ELCO) est également logé dans la mosquée et assure en parallèle avec l'imam des cours pour les 90 élèves. L'imam lui-même est titulaire d'un master de l'Université Islamique d'Istanbul. Il a soutenu un mémoire sur le philosophe Al Farabi. Il a tenté de suivre la formation du diplôme universitaire assuré par l'Institut Catholique pour les futurs cadres religieux musulmans mais n'a pas pu le faire en raison de son manque d'assurance en langue française. Les cours sont dispensés à trois niveaux : le niveau 1 est composé de 20 élèves, le niveau 2 de 30 élèves et le niveau 3 de 30 élèves. Des cours sont dispensés sous forme de conseils et de discussions à une trentaine d'adolescents de 16 à 18 ans le samedi soir. L'imam, soucieux du contact avec ses élèves, participe aux entraînements de football. Une équipe de juniors joue et concourt pour une coupe au niveau de la ville. Chaque cycle est sanctionné par un examen. Le programme des études religieuses est ordonné par un manuel de la Diyanet découpé en 3 niveaux autour de trois thèmes récurrents (la foi, les pratiques et la vie du Prophète). La photo de Kemal Atatürk est placée en page de garde du manuel *Dinimizi öğreniyoruz* (Nous apprenons notre religion). Pour l'imam, l'éducation islamique est basée sur l'éthique, les relations de voisinage, l'éthique du travail, le modèle prophétique et l'histoire islamique. Pour lui, l'histoire islamique proprement dite concerne, outre la Sira, la vie des quatre premiers califes. L'histoire des dynasties (les Seldjouks et les ottomans selon ses propos, sont du ressort de l'ELCO). L'imam insiste sur les relations « de bon voisinage ». Il suggère que les jeunes turcs d'Argenteuil peuvent subir le mauvais exemple des jeunes musulmans d'autres ethnies. La langue peut apparaître parfois comme un handicap, certains élèves ne maîtrisant pas parfaitement le turc ; en particulier sur le plan conceptuel. De nombreuses questions sont posées par les adolescents sur les aspects de la vie courante (les interdits alimentaires par exemple).

IV.2. Montpellier, symbole d'un islam majoritairement marocain et traditionaliste

Conscient du poids électoral des quartiers populaires, et privé de son siège de député, le maire de l'époque - Georges Frêche - fait voter, en juillet 2002, par le conseil municipal, la construction d'une nouvelle « salle polyvalente », destinée à devenir la plus grande mosquée

de la ville, et le premier grand lieu de culte du quartier de la **Paillade-Mosson** (le plus important quartier d'immigration de la ville).

Le projet de construction de la mosquée, d'un coût de plus d'un million d'euros, est confié à un architecte rattaché à la municipalité. Achevée en 2004, la prestation comprend un imposant bâtiment blanc, banalisé de l'extérieur et sans minaret, d'une surface totale de plus de 1000m². La gestion du lieu est attribuée à l'association des Franco-Marocains dirigée par Lhoussine Tahri, et présente à la Paillade-Mosson depuis les années 1970. Cette attribution municipale aux Franco-Marocains est cependant vivement critiquée à l'époque au sein de l'islam local, car elle exclut de fait les représentants locaux de l'UOIF (UMH : Union des musulmans de l'Hérault), relativement bien ancrés sur le terrain associatif local. Si ceux-ci pensaient alors être associés au projet de la nouvelle mosquée, Georges Frêche préféreraient poursuivre sa politique de contrôle de l'islam local (et des responsables de mosquées) déjà initiée avec la mosquée *Ibn Sina* du Petit Bard confiée aux représentants de la communauté harki, pourtant très minoritaire localement (en comparaison avec les Marocains). Les opposants à la politique du maire (nombreux dans les milieux dits de « jeunes musulmans », et idéologiquement proches de Tariq Ramadan) dénoncent alors une gestion politique des mosquées fondée sur des pratiques clientélistes, et des rapports d'allégeance des responsables des mosquées vis-à-vis du maire.

Depuis 2004, la vie de la mosquée est régulièrement marquée par des dissensions internes. Celles-ci se sont accrues avec l'arrivée en 2006 de l'imam Khattabi, idéologiquement proche de la mouvance des Frères musulmans en Europe. Celui-ci a rencontré un vif succès auprès des jeunes générations de fidèles, dont la représentativité sociologique était assurée par ce jeune imam polyglotte, diplômé de plusieurs universités européennes et animant quotidiennement des enseignements au sein de la mosquée et un blog sur internet à destination des fidèles. Mais un conflit est rapidement apparu entre l'imam Khattabi¹ et l'association gestionnaire de la mosquée, étiquetée RMF (proche des autorités du Maroc) et liée à Driss el-Moudni, président du CRCM Languedoc-Roussillon (et également affilié au RMF). Khattabi, appuyé par une partie importante des fidèles (parmi les plus jeunes), a exigé une modification du bail de location du lieu de culte (le bail actuel comprend des clauses permettant à la ville de conserver le contrôle du bâtiment et de ses usages). Ainsi toute modification au sein de l'équipe gestionnaire de la mosquée doit être immédiatement signifiée à la mairie. Une dissolution de l'association ou toute autre évolution de la situation de droit peut entraîner une résiliation immédiate du contrat de location. Une clause prévoit enfin qu'à tout moment, "si l'intérêt général le justifie", la ville peut récupérer les locaux après préavis d'un mois.

En janvier 2010, suite à plusieurs mois de discorde profonde entre la mairie et le directeur de la mosquée, d'un côté, et l'imam Khattabi, de l'autre, ce dernier quitte la

¹ Mohamed Khattabi, âgé de 48 ans, est né à Casablanca. En 1981, il poursuit ses études de mathématiques au Canada. Attiré par les sciences islamiques, il parcourt les États-Unis auprès de maîtres religieux. Un temps imam aux Pays-Bas, il est contacté par une association pour être imam en France en 1995. D'Escaudain à Nîmes, en passant par Tourcoing et Cannes, Mohamed Khattabi sera salarié de plusieurs associations en tant qu'éducateur religieux. Pendant 5 ans, il a exercé sa fonction d'imam à la mosquée Averroès de Montpellier. Son franc-parler et ses engagements politiques et associatifs ont troublé ses relations avec une partie de la direction de la mosquée. Il est étiqueté Frère musulman et montre une certaine proximité avec des groupes tels qu'EMF, PSM et CMF. Il est invalide et ne peut pas exercer d'autres activités professionnelles.

mosquée. Il est remplacé par M. Chibani, formé à l'institut Al-Ghazali (Mosquée de Paris) et à l'Institut Catholique de Paris. Mais les soucis de Lhoussine Tahri ne s'arrêtent pas là : celui-ci fait depuis face à une fronde interne à la mosquée, menée par un certain nombre de jeunes fidèles désireux de voir revenir le charismatique imam Khattabi. Des conflits de légitimité auxquels l'équipe municipale actuelle (dirigée par Hélène Mandroux depuis 2004) souhaiterait donner une réponse appropriée (après des années de critique du mode de gestion politique de l'islam local). C'est pourquoi depuis avril 2010, des réunions entre responsables municipaux et responsables de l'islam local tentent de trouver une solution susceptible de satisfaire le plus grand nombre : une solution qui n'exclut plus l'association de l'UOIF local et des représentants du mouvement des « jeunes musulmans » (à travers notamment la personne de Mohamed Bouklit, ancien responsable local d'EMF) à une gestion collégiale du lieu de culte. Tout cela au grand dam de Lhoussine Tahri, qui depuis plusieurs années menace de démissionner de ses responsabilités à la tête de la mosquée si l'UOIF est partie prenante à la gestion du lieu. Ce dernier évoque également un entrisme qui serait pratiqué par des salafistes cheikhistes pour prendre le contrôle de sa mosquée.

Une discorde interne donc, alimentée par des acteurs aux itinéraires variés sinon opposés, et à laquelle l'école coranique n'échappe pas. La mission éducative du lieu a largement souffert des tensions internes à la mosquée : en 2008-2009, près de 300 élèves répartis en 12 classes étaient recensés dans cet espace cultuel. Cette année, si 166 élèves sont encore inscrits, il ne reste en réalité que quatre classes d'une quinzaine d'élèves en moyenne encore ouvertes. Le maintien des cours pour enfants reste incertain. Cette forte diminution des effectifs traduit non seulement des insatisfactions de fidèles en interne, mais également l'acquiescement des responsables du lieu face aux pressions de la mairie pour faire cesser les activités de la mosquée. Cette pression municipale a eu lieu alors que l'imam Khattabi, très critique vis-à-vis des autorités locales, était encore en poste. Avec le départ de l'imam, l'ensemble des enseignements pour adultes ont été suspendus. Des cours pour les femmes étaient également organisés jusqu'à l'an dernier par des fidèles femmes. La discorde au sein de la mosquée a suscité un déplacement de cet enseignement à la mosquée du Petit Bard (mosquée dirigée par des membres de la communauté harki, et également sous statut de salle polyvalente municipale). Centre cultuel et culturel, la mosquée organise également des rencontres inter-religieuses.

Les budgets primitifs de subventions aux associations de la ville de Montpellier, en 2005 et 2006, faisaient état de 16000 euros de subventions accordées à l'association gestionnaire de la mosquée de la Paillade. Depuis 2006, celle-ci ne percevrait plus de subvention, ce qui, selon Lhoussine Tahri, mettait en péril l'ensemble des activités de la mosquée. L'école ne dispose que de faibles moyens financiers issus des cotisations des inscrits : 10 euros par enfant et par mois + 5 euros lors de l'inscription. D'où l'attitude paradoxale de l'administrateur, qui simultanément insiste sur l'indépendance de l'école vis-à-vis des autorités marocaines (refus de livres financés par Rabat), et reconnaît avoir récemment fait une demande de subvention financière et d'aide à la formation (en enseignement de la culture marocaine et de langue arabe) auprès des autorités de Rabat. L'école n'a aucune réponse à ce jour. Un financement dont la direction de l'école a besoin car elle propose une rémunération (10 euros de l'heure) à ses professeurs non rémunérés par Rabat. Ce cas illustre bien la problématique du financement des écoles coraniques. En l'absence de fonds publics français, elles seront amenées à solliciter les pouvoirs publics du pays d'origine, quand la mosquée a un lien particulier avec un Etat du monde musulman.

Dans cette école, on compte 166 élèves (de 7 à 15 ans) inscrits aux cours d'arabe et d'éducation islamique et de Coran. Mais, en pratique, comme on l'a déjà indiqué, seulement

quatre classes (de 15 élèves en moyenne) sont encore en activité. Cette soixantaine d'élèves plutôt assidus aux enseignements sont répartis sur trois niveaux. Le cours d'éducation islamique et culture arabo-musulmane (3 heures hebdomadaires) est assuré le samedi matin. Le cours d'arabe est assuré (3 heures hebdomadaires) le dimanche matin. Quelques rares enfants (moins d'une dizaine) ayant un niveau d'arabe suffisant suivent le cours d'apprentissage du Coran dispensé le samedi et/ou le dimanche matin. Une grande partie des élèves suivent les enseignements de langue arabe du samedi et ceux d'éducation islamique du dimanche : soit six heures d'enseignement à ajouter à un programme scolaire de l'enseignement public déjà important. Les cours sont tous mixtes. On enregistre une majorité de garçons, surtout à partir de onze ans.

Dans l'école comme dans la mosquée, deux profils sociologiques « types » apparaissent au sein du personnel d'encadrement : d'une part, des acteurs dits « institutionnalisés » : c'est-à-dire le plus souvent inscrits dans un rapport de proximité et/ou d'allégeance aux institutions politiques et publiques (locales comme nationales) du pays d'accueil comme du pays d'origine. Des acteurs qui se réfèrent également à l'islam invisible des premières générations de musulmans, à un islam malékite inscrit dans les traditions d'origine. D'autre part, des acteurs inscrits dans des rapports d'émancipation vis-à-vis d'une quelconque tutelle institutionnelle : leurs références idéologiques se portent dès lors plus vers les Frères musulmans en Europe (Tariq Ramadan, UOIF, CEFR...). L'administrateur de l'école, Younès Rouaz, a amplement cité le cheikh al-Qardawi comme référence doctrinale majeure dans son itinéraire personnel et dans celui de plusieurs membres de la mosquée. Le lien avec le pays d'origine est souvent plus faible chez cette seconde catégorie d'acteurs, laquelle soutient aujourd'hui le retour de l'imam Khattabi au sein de la mosquée. Un imam dont le profil sociologique répondait aux attentes des générations de musulmans nés et socialisés en France. Younès Rouaz, administrateur de l'école et les disciples de l'ancien imam Khattabi (il avait une trentaine de fidèles disciples) cadrent donc particulièrement avec ce second type de profil.

Dans la région, une autre école coranique, par son importance et l'originalité de son fonctionnement, mérite d'être évoquée. Il s'agit de la **mosquée de Lunel**. Située dans l'Hérault (Languedoc-Roussillon), l'aire urbaine de Lunel recensait en 2007 près de 30 000 habitants, dont plus de 10% d'immigrés. Les populations immigrées de la région sont essentiellement originaires du Maroc, ce qui explique la prédominance de cette origine chez le personnel d'encadrement de la mosquée et de l'école, comme chez les fidèles fréquentant aujourd'hui ce lieu de culte. Mais toutes les nationalités d'origine (Turquie, Algérie, Afrique subsaharienne, Français convertis, etc.) sont recensées chez les fidèles de ce qui constitue aujourd'hui la seule mosquée de la ville.

La mosquée et son école sont récentes : leur construction a été achevée durant l'été 2009. Ce projet d'école coranique est unique dans la région : aucune autre mosquée régionale n'offre les mêmes prestations d'accompagnement et d'organisation à un nombre aussi important d'élèves.

Initialement propriétaire d'une mosquée dans le centre-ville de Lunel (rue Boutonnet) depuis 1989, l'association gestionnaire a acheté le terrain de l'actuelle mosquée en 2006 (48 000 euros), puis a revendu celle du centre-ville (320 000 euros). Le financement (coût total : 1 million d'euros) a été permis par les dons des fidèles de Lunel (à hauteur de 90% environ) et des fidèles d'autres mosquées en France (10% environ). L'implication des artisans et autres professionnels du bâtiment a largement contribué à la réalisation de la mosquée, et à celle des projets en cours. Le maire actuel de Lunel (M.

Arnaud, UMP) aurait plutôt appuyé l'acquisition de ce nouveau lieu de culte, mais aucun financement public n'a été attribué. Située en ZAC, la mosquée offre une superficie de 1100 m², et une contenance d'environ 800 hommes et 300 femmes (mezzanine).

Eljah Benaseur, l'imam de la mosquée, est un Marocain dont le prêche est fait en arabe. L'imam est le seul salarié de la mosquée. Sa rémunération est exclusivement basée sur les cotisations des fidèles. Sa venue en provenance d'Espagne a été facilitée par Driss El-Moudni, président du CRCM Languedoc-Roussillon, et représentant régional du Rassemblement des Musulmans de France (RMF), proche des autorités marocaines. Si l'entente est relativement cordiale entre ce dernier et les responsables de la mosquée, celle-ci est majoritairement acquise aux courants du Tabligh (plusieurs personnes de l'encadrement, ainsi que le responsable du lieu, Abdelhafid Hajji en sont membres) et des Frères musulmans : Participation et Spiritualité Musulmane (PSM, proche du mouvement marocain *Justice et Bienfaisance* d'Abdessalam Yassine), l'UOIF et le Collectif des Musulmans de France (CMF, proche de Tariq Ramadan). Selon Lhoussine Tahri (RMF), responsable de la mosquée Averroès de Montpellier, sur les quinze délégués de la mosquée de Lunel ayant participé aux élections du CRCM de 2008, quatre auraient soutenu la liste RMF, les neuf autres ayant préféré celle de l'UOIF. Des responsables de lieux de culte locaux indiquent que d'autres mouvements comme les « Sœurs du Palais » (mouvement sectaire d'origine syrienne, composé de femmes, et particulièrement bien implanté à Montpellier) seraient également présents dans l'encadrement de la mosquée. L'information n'a pas pu être confirmée. Mais, à l'image de tous les responsables de mosquées, ceux de la mosquée de Lunel insistent sur leur « indépendance » vis-à-vis d'une quelconque organisation, ou d'un pays étranger. Une indépendance qu'ils veulent démontrer à travers la pluralité constatée des courants idéologiques et des nationalités représentés au sein des fidèles et du personnel d'encadrement de l'école et de la mosquée.

Le projet de l'école a mûri dans le courant de l'année 2008 : les membres actifs de la mosquée se sont mobilisés autour de ce projet. Lahouari, professeur en éducation islamique : « *Nous avons alors repéré une vingtaine de personnes potentiellement compétentes sur les trois matières d'enseignement choisies, à savoir la langue arabe, le Coran et l'éducation islamique* ». La construction des cinq salles de classe actuellement disponibles a dès lors été décidée dans le projet de construction de la mosquée. L'argument du projet d'école a reposé sur l'idée de permettre la transmission de la langue arabe et du corpus religieux aux jeunes générations francophones. Cet esprit d'initiative, d'implication dans la transmission religieuse, le tout sur un mode « indépendant », correspond au profil sociologique dominant du personnel d'encadrement de la mosquée et de l'école : deuxième ou troisième génération de musulmans, souvent socialisés en France.

Le fonctionnement de l'école repose sur l'investissement des enseignants bénévoles, et aussi surtout sur celui de Rachid Belhadj - officiellement directeur-adjoint et trésorier de l'école. Dans les faits, il est le principal responsable de l'activité scolaire : le directeur officiel M. Jamel ne pouvant assumer cette fonction à cause de son activité professionnelle (responsable d'une auto-école), M. Belhadj consacre deux à trois jours par semaine à la direction et l'organisation de l'activité scolaire de la mosquée. Des journées durant lesquelles il met entre parenthèses ses activités commerciales (secteur alimentation). Un cahier de notes et de correspondance avec les parents a été remis à chaque élève : il permet les appréciations des enseignants et responsables pédagogiques sur le travail, l'assiduité et le comportement des élèves. Un emploi du temps précis

répartit les 22 classes recensées sur trois journées hebdomadaires (mercredi, samedi et dimanche). Mais l'école de la mosquée de Lunel n'en est qu'à son balbutiement en termes d'organisation. Son point fort repose sur l'investissement important des fidèles de la mosquée dans ce projet d'école. Le personnel encadrant et les fidèles sont fiers de cette initiative unique au niveau régional, et qu'ils ne doivent qu'à eux-mêmes. Son point faible tient à ce que l'école ne fonctionne que grâce à l'investissement des bénévoles qui pour la plupart ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Un fait qui provoque un « turn-over » du personnel relativement important. Les contraintes professionnelles et personnelles ont déjà à plusieurs reprises suscité le départ d'enseignants. Par ailleurs, certains d'entre eux ne se révèlent pas toujours aptes à l'enseignement auprès d'un jeune public. Quelques rares réunions pédagogiques entre enseignants ont ponctué cette première année scolaire. Si des responsables par matière ont été désignés, chacun des 15 enseignants de l'école assure en général chacun les trois matières au programme. En dehors d'un support pédagogique commun remis par la direction de l'école, chaque enseignant dispose d'une indépendance complète dans l'organisation du contenu de son cours. Malgré les références idéologiques et les socialisations religieuses diverses chez les enseignants, la direction de l'école se montre très confiante dans l'enseignement délivré par les bénévoles : « *On se connaît tous très bien. Soit de la mosquée - pour la plupart -, soit on a grandi dans le même quartier. Lunel, c'est un village ! Alors même si on affiche des références différentes, on sait à qui on a affaire.* » (Lahouari, responsable matière Education islamique). Aucun projet pédagogique n'a été rédigé à ce jour, mais il faut rappeler que l'école n'a ouvert ses portes qu'à l'automne 2009. Tous les enseignements dispensés sont ouverts aux non-musulmans. Aucun non-musulman n'est enregistré, mais quelques-uns auraient fait connaître à la direction de l'école leur volonté de s'inscrire l'an prochain. Le financement de l'école provient uniquement des cotisations mensuelles (10 euros par enfant) et des dons (notamment par prélèvements automatiques entre 10 et 20 euros mensuels) des fidèles de la mosquée. Compte-tenu du statut de bénévole de tous les responsables et enseignants de l'école et du peu de matériel utilisé en dehors des manuels pédagogiques, le coût de fonctionnement d'une classe est très peu élevé. En termes de personnels, cette école dispose d'un directeur à mi-temps, d'un adjoint à mi-temps, et de 15 enseignants à temps partiel (entre 2 et 9 heures hebdomadaires), tous bénévoles. Plusieurs fidèles de la mosquée participent également à l'amélioration, à l'entretien et à l'organisation de l'activité scolaire. Les cours sont donnés aujourd'hui dans 5 salles de classes en parfait état, d'une capacité chacune de 20 élèves, situées dans le hall d'accueil des fidèles de la mosquée. Deux autres grandes classes (capacité moyenne de 40 personnes) sont en cours de construction (par des artisans bénévoles qui y travaillent le soir et le week-end) et seront achevées pour la prochaine rentrée. Il est prévu d'établir un espace informatique dans une de ces nouvelles salles.

L'école coranique recense 318 enfants inscrits, avec une proportion un peu plus importante de filles. Les élèves de l'école coranique sont des enfants de fidèles de la mosquée. Les trois heures d'enseignement religieux et de langue arabe hebdomadaires sont ajoutées au programme suivi dans le cadre de l'enseignement public : la grande majorité des élèves est scolarisée dans l'enseignement public de Lunel. Les élèves de l'école coranique – à l'image des fidèles de la mosquée – représentent toutes les catégories socioprofessionnelles et tous les milieux sociaux. Malgré une large majorité de jeunes Français d'origine marocaine, quelques élèves présentent d'autres origines nationales : turque, Afrique sub-saharienne, algérienne, tunisienne... Ces derniers sont répartis sur 22 classes toutes non-mixtes (sauf le niveau « Préparatoire ») de niveaux différents. Les classes ont été définitivement établies après plusieurs séances d'évaluation

du niveau des élèves sur les enseignements délivrés, et non pas seulement en fonction de leur âge :

- a. 1 classe de niveau Préparatoire (grande section de maternelle). Cette classe a uniquement pour but de permettre aux mères de fréquenter la mosquée le dimanche matin.
- b. 2 classes CP avec un seul niveau (1 de filles / 1 de garçons)
- c. 4 classes CE1-CE2 sur 2 niveaux (2 de filles / 2 de garçons)
- d. 4 classes CM1-CM2 sur 2 niveaux (2 de filles/2 de garçons)
- e. 6 classes de 6^{ème}-5^{ème} sur 2 niveaux (2 de filles/ 4 de garçons)
- f. 3 classes de 4^{ème}-3^{ème} sur 2 niveaux (2 de filles / 1 de garçons)
- g. 2 classes de lycée sur 2 niveaux (2 de filles)

Chapitre 2: les écoles privées musulmanes : former une élite.

L'augmentation rapide et récente du nombre d'écoles privées musulmanes (**on compte aujourd'hui 964 élèves scolarisés en primaire et en secondaire dans ces écoles**) est à mettre en relation avec trois facteurs :

- l'action militante des Frères Musulmans, ici encore omniprésents comme porteurs de projets, dans la perspective d'instauration d'une « citoyenneté musulmane » ;
- la crise de l'école publique, qui est un argument de promotion des établissements privés musulmans ;
- la prohibition du voile dans les établissements scolaires publics par la loi de 2004, qui a « boosté » les projets éducatifs de la communauté musulmane.

Les établissements créés se positionnent sur le créneau des filières d'excellence, avec en arrière-plan l'enjeu de la constitution d'une élite musulmane française, bien intégrée dans la communauté nationale.

Mais ce modèle montre rapidement ses limites. Les stratégies d'excellence sont aussi porteuses de sécularisation, comme dans l'enseignement privé catholique, les élèves venant chercher un enseignement de qualité et se désintéressant d'un enseignement spécifiquement islamique, dont la place est d'ailleurs très faible (exemple du lycée Averroès de Lille). Enfin, le développement de ces établissements rend difficilement tenable une stratégie d'excellence pour tous, -il faudra bien aller puiser dans le vivier des élèves seulement moyens,- qui par ailleurs a un coût et contribue aux difficultés financières des établissements, et pourrait paraître à terme comme discriminatoire à l'intérieur même de la communauté musulmane.

Aujourd'hui ce sont essentiellement les limites financières qui pèsent sur l'avenir de ces projets. S'il est possible de faire appel aux sources de financement de la communauté (dons des croyants, soutiens financiers en provenance de pays musulmans, et subsides des parents à travers des droits d'inscription élevés) et que celles-ci permettent de construire des écoles, elles s'avèrent insuffisantes pour garantir leur fonctionnement régulier. La plupart des établissements se trouvant rapidement dans une situation financière périlleuse, le salut passe par un conventionnement avec l'Etat. Mais ce dernier signifie une perte d'autonomie et un risque de sécularisation des établissements (ouverture vers des non-musulmans, perte de contrôle sur les enseignants, question du voile).

I. Les créations récentes et laborieuses des établissements privés confessionnels musulmans

Il s'agit d'établissements privés, -école primaire, collège et lycée,- qui dispensent un enseignement identique à celui de l'école publique. Ils proposent à côté du programme de l'éducation nationale (français, histoire-géographie,...), un enseignement d'éducation

islamique et d'arabe. Ils sont sous contrat avec l'Etat ou en attente de l'être. **Il existe à ce jour neuf écoles privées musulmanes en France, et elles accueillent environ un millier d'élèves.** La première à être fondée est l'école franco-musulmane la « Medersa » à Saint Denis de la Réunion. Créée en 1947 par un groupe de musulmans issu de l'immigration indienne, elle est actuellement dirigée par Marsoum Mulla. Sous contrat d'association depuis 1990, elle dispose de 5 classes (trois classes maternelles et deux classes primaires). Près de 130 élèves fréquentent actuellement cette école. Ils sont encadrés par cinq institutrices et cinq assistantes maternelles.

Quant aux écoles privées musulmanes en France métropolitaine elles ont été fondées pendant la dernière décennie par des personnes issues de l'immigration maghrébine et turque, installées dans l'Hexagone depuis les années 1960. Dans plusieurs cas, le processus de création ou de conventionnement a été particulièrement laborieux, tant du fait des réticences des pouvoirs publics que de l'inexpérience des porteurs de projets.

L'ouverture des établissements d'enseignement privé

Comme le supérieur, l'enseignement privé primaire et secondaire est soumis à un régime déclaratoire, en vertu du principe de liberté de l'enseignement consacré par le Conseil constitutionnel dans une décision du 23 novembre 1977. Toute personne qui souhaite ouvrir un établissement privé du premier degré devra déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir et lui désigner les locaux de l'école. Le maire délivre un récépissé de sa déclaration et fait afficher celle-ci sur la porte de la mairie, pendant un mois. Le déclarant adresse également la déclaration au représentant de l'Etat dans le département, à l'inspecteur d'académie et au procureur de la République. Le maire (dans un délai de huit jours) et l'inspecteur d'académie (dans un délai d'un mois) peuvent former opposition. A défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du délai d'un mois à compter du dépôt de la déclaration d'ouverture. Les oppositions à l'ouverture sont soumises au conseil académique de l'éducation nationale qui les juge contradictoirement. Elles sont susceptibles d'appel, l'appel étant soumis au Conseil supérieur de l'éducation qui juge contradictoirement dans un délai d'un mois. Le demandeur peut se faire assister d'un conseil devant les deux instances. Les pièces constitutives du dossier concernent principalement l'identité du déclarant et le plan des locaux. La violation de ces dispositions de l'article L441-1 à l'article L444-3 du code de l'éducation est sanctionnée par une amende et la fermeture de l'école, si elle a été ouverte. La procédure est largement similaire pour le second degré. Les différences tiennent aux pièces du dossier, les conditions étant plus restrictives sur les exigences requises du déclarant en matière de diplômes et d'expérience professionnelle, et à l'opposition, celle-ci pouvant être formée par le recteur, le préfet et le procureur de la République. Les collectivités territoriales sont également amenées à agir en amont de la procédure de déclaration, dans le cadre de la réglementation de l'urbanisme : exercice du droit de préemption au moment de l'achat du terrain ou du local; permis de construire ; autorisation d'ouverture au public des locaux.

Le premier établissement musulman de ce type, « **La Réussite** », a été créé en septembre 2001. Cette école est portée dès le début par un religieux tunisien, Dhaou Meskine, qui fût un temps responsable des études au sein de l'Institut des Européen des Sciences Humaines (IESH), institut supérieur dépendant de l'UOIF (Union des Organisations Islamiques en France, la branche française des Frères musulmans). Après s'être éloigné de l'UOIF et avoir quitté l'IESH, il fonde une école coranique et un institut de formation d'imams, l'Institut Supérieur des Etudes Islamiques, à Aubervilliers. Son opposition à l'UOIF lui attire la sympathie de nombre de musulmans, dont l'Union des Associations Islamiques du 93 (UAM 93) qui fait de lui un leader religieux incontournable du département (il exerce également les fonctions d'imam dans une mosquée de Clichy-sous-bois). En 2006, il est arrêté et inculpé pour suspicion de soutiens à des activités terroristes mais à ce jour, bien que

l'ordonnance de renvoi du juge chargé de l'affaire n'ait pas été rendue, aucun élément n'est venu corroborer ces suspicions. En revanche, cette arrestation a marqué un sérieux coup d'arrêt à la dynamique lancée en 2001. En 2005, le collège faisait l'objet d'une inspection de l'académie de Créteil, qui apparaissait a priori positive et lui aurait donc permis d'être conventionné par l'Education nationale. Par ailleurs, le fonctionnement pédagogique de l'établissement donnait toute satisfaction à l'association des parents d'élèves. Le collège La Réussite avait 80 élèves inscrits et répartis entre des classes aux quatre niveaux. Il affichait un taux de réussite de 100% au brevet. Le budget de fonctionnement était de 381 480 €. Consécutivement aux problèmes judiciaires de M. Meskine, des problèmes financiers sérieux sont intervenus et, depuis 2006, l'établissement a du mal à équilibrer son budget. Aujourd'hui en règlement judiciaire, il recherche les moyens de sa survie. Il a ouvert une classe de 2^{nde} et de 1^{ère} et compte en ouvrir une de terminale en 2010/2011.

En 2003, c'est au tour des responsables de la Ligue du Nord, membre de l'UOIF d'ouvrir un établissement, le **lycée Averroès**, situé à Lille dans les locaux de la mosquée de Lille-Sud. Bien que le lycée soit porté par le leader charismatique de la mosquée de Lille Sud, Amar Lasfar, la direction de l'établissement fut assurée à ses débuts par Sylvie Boutaleb, professeur dans l'enseignement privé et musulmane pratiquante. Mais l'établissement est dirigé actuellement par Hassan Oufker, entouré de deux directeurs adjoints, MM Mamèche et El Amine. Le lycée compte 140 élèves à l'heure actuelle, répartis de la façon suivante : 58 élèves en seconde, une quarantaine en première et en terminale. Grâce aux bonnes relations que les responsables de la Ligue du Nord entretiennent avec les élus locaux, le lycée bénéficie du soutien des pouvoirs publics. En 2008, le lycée signe un contrat d'association avec l'Etat qui finance en conséquence l'intégralité des salaires du personnel enseignants. Avec la signature du contrat avec l'Etat, le budget est passé de 120 000 € la première année à plus de 400 000 € lors de la rentrée 2008. A la rentrée 2009-2010, le lycée disposait de 58 places en seconde pour 160 demandes. Il est actuellement arrivé à saturation, avec l'ensemble des salles occupées, et de lourds problèmes de gestion des espaces.

Si l'ouverture du lycée Averroès a été facilitée par le soutien des pouvoirs publics, il en va différemment pour le **collège-lycée Al-Kindi** à Décines (banlieue lyonnaise) qui accueille ses premiers élèves en mars 2007 après une longue bataille juridique opposant les porteurs du projet (Hakim Chergui et Nizar Hakim) au rectorat. Le recteur de l'Académie de Lyon, Alain Morvan, s'oppose à trois reprises aux demandes d'autorisation d'ouverture de l'établissement, invoquant des raisons d'hygiène et de sécurité (bien que le lieu d'implantation du collège-lycée ait été déplacé entre la première et la seconde demande) et l'absence de direction effective de l'établissement (le futur directeur de l'établissement, M. Zoubir Meddour, étant employé à plein temps par l'Education nationale et ayant dû renoncer à une demande de mise en disponibilité). Selon le recteur, le futur directeur sert de "prête-nom" pour mettre en place une "direction de paille". Les deux premières oppositions sont validées par le conseil académique de l'éducation nationale et par le conseil supérieur de l'éducation siégeant en formation contentieuse (voir encadré). Mais ce refus réitéré du rectorat va susciter au mois d'octobre 2006 une forte mobilisation des associations musulmanes autour de la Grande Mosquée de Lyon et du Conseil régional du culte musulman (CRCM), des manifestations devant le rectorat, et une polémique publique entre le recteur et les responsables des organisations musulmanes, dont les contours ont largement débordé le cadre juridique et technique du dossier. Dans ce contexte, et après des consultations au niveau ministériel, le conseil supérieur de l'éducation, saisi par voie d'appel de la troisième opposition du recteur, va annuler le jugement du conseil académique de l'éducation nationale, qui avait une fois encore suivi le recteur dans sa décision, et lever l'opposition à l'ouverture de l'établissement (décision du 28 février 2007, BOEN 26 avril 2007, p. 900 et suiv.). Le

Conseil constate que ni le préfet du département, ni le procureur de la République n'ont cru devoir former opposition à l'ouverture de l'établissement, et que le motif invoqué par le recteur selon lequel « toutes les incertitudes ne sont pas levées quant au respect des règles d'hygiène, de sécurité et de salubrité qui s'imposent à un établissement accueillant un public scolaire » ne peut être retenu. Quant au motif relatif au cumul d'emploi du futur directeur, le conseil rappelle que sa compétence (ainsi que celle du conseil académique de l'éducation nationale) se limite à l'examen des motifs tirés de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, reprenant les termes d'une précédente décision du 8 novembre 2006, concernant le même établissement. Par ailleurs le Tribunal administratif de Lyon saisi parallèlement d'une demande en annulation de la décision d'opposition, rejetait le recours en considérant que la décision d'opposition ne faisait pas grief, dans la mesure où elle « ne faisait pas en elle-même, obstacle à ce que, eu égard au régime de déclaration..., le requérant ouvre légalement l'établissement en question au terme du délai d'un mois..., à la condition que le dossier déposé ait été complet » (décision du 14 février 2007). Al Kindi est sans doute aujourd'hui, le plus important établissement privé musulman en France, même si sa taille reste modeste avec 343 élèves de la classe maternelle à la terminale. « Victime de son succès », il reçoit chaque année près de 1000 dossiers de candidatures. Dirigé actuellement par Abdelwaheb Bakli, ancien président de JMF et ancien responsable jeunesse de l'UOIF, son personnel s'élève à une quarantaine d'agents (personnel enseignant et administratif). Fonctionnant grâce à un budget d'environ 1,58 millions d'euros, il est actuellement déficitaire d'un million d'euros. Face à cette difficulté financière mettant en péril la survie de l'établissement, les porteurs du projet ont mis en place une « politique d'apaisement » avec les autorités, dans le but d'accélérer la procédure de contractualisation avec l'Etat.

En mars 2008, toujours dans la mouvance de l'UOIF, le collège **Education et Savoir** ouvre ses portes à Vitry-sur-Seine. Regroupant près de 30 élèves, la première année, l'établissement affiche un budget (estimatif) de 300 000 euros. Ses appels réguliers aux dons en ligne des fidèles suggèrent une gestion financière à flux tendus. Fort d'une équipe pédagogique d'une dizaine de personnes, l'établissement est dirigé par Mohamed Awad et Abderraouf Najar. Il propose aujourd'hui l'ensemble du cursus de la sixième à la troisième. S'inscrivant résolument dans la perspective de contractualisation, il vise « l'excellence dans l'éducation et le savoir », la transmission des « valeurs musulmanes et morales » dans la « sphère de diversité culturelle de la société française », à faire des enfants qui lui sont confiés « des citoyens français dynamiques et responsables » (voir le site du collège : www.education-savoir.net).

A Marseille, il existe deux établissements privés musulman : l'école maternelle et primaire **l'Olivier** (qui fonctionne depuis 2003) et le collège **Ibn Khaldoun**. Le second a été créé en 2009, le projet étant porté par l'association « Savoir réussir ». Dirigé par Mohsen N'Gazou, l'établissement compte une quarantaine d'élèves réparties en deux classes de sixième. Il offre, à côté des programmes de l'Education nationale, des cours de religion, civilisation et langue arabe. Selon son directeur, « le port du voile, pour les jeunes filles, ne sera ni imposé ni interdit. Nous respecterons la morale musulmane » (La Provence.com, 3 septembre 2009). A terme, douze salles devraient être disponibles, le tout pour un coût total d'un million et demi d'euros. L'objectif est de mettre en place d'ici à quatre ans un cycle complet de la sixième à la troisième, pour une capacité d'accueil de deux cents élèves. Un lycée du même ordre est prévu pour les années à venir, avec trois salles de classe disponibles pour les élèves, un laboratoire de technologie et la douzaine de professeurs.

En 2009 également, s'ouvre **l'Institut de formation de Saint-Quentin-en-Yvelines** dans un ancien centre des impôts. Porté par Slimane Boussana, chargé de mission cadre de vie, cet établissement accueille 32 élèves (27 sont originaires de Saint-Quentin, 4 du Mantois,

et un des Hauts de Seine) dans deux classes (sixième et cinquième). Une classe de quatrième doit s'ouvrir à la rentrée 2010. L'encadrement est assuré par 12 professeurs.

Le collège **Alif** à Toulouse est le septième établissement à ouvrir ses portes en France. Celui-ci fonctionne depuis la rentrée de septembre 2009 dans ses nouveaux locaux. Il est le premier collège musulman en région Midi-Pyrénées. Abdelfattah Rahhaoui, directeur du collège, officie également comme imam et enseignant à la mosquée de Bellefontaine (Mamadou Daffé) et à la mosquée de Muret. Alif avait ouvert ses portes en 2004 à 24 élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Le local qui accueillait ces élèves se situait au rez-de-chaussée d'un immeuble pour une superficie de 130m². Il se composait de 4 salles de cours, d'un secrétariat et d'une salle de réception. La taille modeste de ce local ne permettait pas de faire cohabiter harmonieusement 24 adolescents et une équipe pédagogique composée de 18 enseignants et 8 intervenants. Un parent d'élève qui travaille dans le secteur du bâtiment a offert à l'association Alif -créée il y a six ans en vue de lutter contre l'exclusion des jeunes musulmans du cursus scolaire- un terrain de 1000m² (local actuel), dans un quartier paisible mais proche des quartiers d'habitat populaire. L'établissement fait état aujourd'hui de plus de vingt professeurs. Les locaux refaits à neuf par l'association sont composés d'une salle informatique tout équipée, de quatre salles de cours, de plusieurs bureaux administratifs et pédagogiques et d'un grand gymnase de 150 m², qui fait office de salle de prière et occasionnellement d'espace de récréation pour 38 collégiens. Plusieurs demandes d'inscription auraient fait l'objet de refus, d'où le projet d'acquiescer dès l'an prochain de nouveaux locaux pour le collège, et d'ouvrir une section de primaire et quelques classes de lycée.

Le collège **EducActive** a ouvert ses portes en 2009. Il a été fondé par des adhérents français d'origine turque du mouvement Nurcu. Présents en Europe, les Fethullaci, autre dénomination des Nurcu, d'après le prénom de l'actuel dirigeant de la principale branche du mouvement, Fethulla Gülen, ont créé une structure en France, la « Plate-forme de Paris » et y ont ouvert leur premier collège après l'Allemagne et la Belgique. Auparavant, avait été développé une activité de soutien scolaire à Strasbourg, Montfermeil, Pantin et Vénissieux. Aucun élément ne permet de percevoir les liens explicites entre la confrérie et le collège si ce n'est la réunion régulière au 3^{ème} étage du bâtiment des membres du Fatiad de France (organisation du patronat du mouvement qui prend en charge le financement des collèges). Localisé dans un bâtiment de trois étages, dont deux sont pour l'heure à disposition du collège, l'établissement est situé dans un quartier résidentiel de Villeneuve Saint Georges. Au milieu d'un petit parc, les salles de classe sont réparties sur 1500 m² de surface. Les repas de midi sont assurés par une société (il en coûte 1000 € par an par élèves). Outre le programme classique de l'Education Nationale, des cours supplémentaires en anglais (sept heures hebdomadaires) et en mathématiques sont organisés. Il est prévu l'ouverture de plusieurs classes de primaire pour la rentrée 2010/2011. Pour l'heure une classe de cours préparatoire d'une dizaine d'élèves fonctionne à titre expérimental. L'effectif du collège est de 66 élèves répartis en trois niveaux (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) avec deux classes pour la 6^{ème}, deux pour la 5^{ème} et une pour la 4^{ème}. Le principe des écoles du mouvement impose de ne pas dépasser 18 élèves par classe. Le coût de la scolarité est de 4500 € par an. Selon le directeur-adjoint Necati Kertel (le directeur est M.Diobe un professeur de mathématique d'origine togolaise ayant exercé au sein de l'Education Nationale et interlocuteur du rectorat) véritable administrateur de l'ensemble scolaire, cette participation ne suffit pas à boucler le budget et le collège a recours comme tous les autres structures du mouvement aux dons d'hommes d'affaires du Fatiad. Les enfants d'origine franco-turque sont 59 et 17 sont d'origine autre. Le support juridique du collège est une association. Les relations avec la municipalité sont peu fournies et plutôt empreintes de méfiance. Le personnel enseignant est composé de 16 enseignants dont le directeur et le directeur-adjoint, professeur de technologie. Ce dernier, né à Chartres de

parents turcs, applique les principes prônés par le réseau du mouvement fethullaci : port de l'uniforme, discipline stricte avec sanctions correspondant à des travaux d'intérêt général. En deux ans, il est fier d'avancer que l'établissement n'a eu à souffrir que d'une exclusion d'élève. Fidèle aux principes du réseau d'écoles de la confrérie Nurcu, le collège EducActive n'assure aucun enseignement religieux -« Il y a la mosquée pour ça » déclare M.Kertel,- mais veut former une élite. « Nous aspirons à être le meilleur collège du département » selon M.Kertel.

Listes des différents groupements scolaires privés

Nom de l'établissement et du directeur	Date de création	Statut juridique	Budget Type de financement	Effectifs Classes	Courant idéologique
<i>Ecole primaire Medersa Taalim oul-Islam</i> (Saint Denis de la Réunion) Marsoum Mulla	1947	Contrat avec l'Etat depuis 1990	?	130 élèves 3 classes maternelles (petite, moyenne et grande section) 2 classes primaires (cours élémentaire et cours préparatoire)	Tabligh et Deoband
<i>Collège-Lycée La Réussite</i> (Aubervilliers) Dhaou Meskine	2001	Association loi de 1901 Pas de contrat avec l'Etat (refus)	Budget : environ 700000 euros Financement : frais d'inscriptions 5000 euros par élève	129 élèves Classes de 6eme à Terminal	
<i>Lycée Averroès</i> (Lille) El Hassane Oufker et Amar Lasfar Membres de l'UOIF)	2003	Contrat avec l'Etat depuis 2008	avant la signature du contrat avec l'Etat, le budget a augmenté de 120000 € la première année à plus de 400000 € lors de la rentrée 2008. Le budget est issu à la base de dons et de virements en provenance de l'ensemble de la région, ainsi que de fonds obtenus de mécènes du Golfe à partir de 2007 et d'un soutien de l'UOIF (informations non vérifiées), frais d'inscription des élèves 750 euros.	100 élèves Classe de seconde à terminal Section scientifique Section économique et sociale	Frères musulmans organiques
<i>Collège Education et savoir</i> (Vitry sur seine) Mohamed Awad	2008	Association loi de 1901. En attente d'un contrat avec l'Etat.	300000 euros : Le budget est issu à la base de dons et de virements en provenance de l'ensemble de la région, ainsi que de fonds obtenus de mécènes du Golfe à partir de 2007 et d'un soutien de	Environ 30 élèves 3 classes (sixième, cinquième et quatrième)	Frères musulmans organiques

			l'UOIF (informations non vérifiées), frais d'inscription des élèves 1200 euros.		
Primaire-Collège-Lycée Al Kindi (Décines/ Lyon) Hakim Chergui et Nazir Hakim (vice-président de l'UOIF)	2006	Association culturelle loi 1901 En attente de contractualisation avec l'Etat	1000000 euros Financement : mécènes du Golfe, dons et frais d'inscription (entre 1150 et 1450 euros selon revenus des parents)	335 élèves Primaire-Collège-Lycée 19 classes (de la 6ème à la terminale)	Frères musulmans organiques
Collège Ibn Khaldoun + Ecole primaire l'Olivier (Marseille) Mohsen N'Gazou (Responsable de la région Sud de l'UOIF)	2009	Association loi de 1901 sous statut d'école privée sans contrat d'association avec l'Etat	300000 euros : Le budget est issu à la base de dons et de virements en provenance de l'ensemble de la région, ainsi que de fonds obtenus de mécènes du Golfe à partir de 2007 et d'un soutien de l'UOIF (informations non vérifiées), frais d'inscription des élèves 1200 euros.	Deux classes de sixième. 40 élèves environ	Frères musulmans organiques
Collège Alif (Toulouse) Abdelfattah Rahhaoui (Ancien diplômé du Cersi)	2009	Association loi 1901 ; collège sous statut d'école privée sans contrat d'association avec l'Etat	Dons faits à l'association et droits d'inscription des élèves (90 euros par mois), soit 900 euros l'année	38 élèves 4 classes de la sixième à la troisième	Frères musulmans
Collège Institut de formation de Saint Quentin en Yvelines (Saint Quentin en Yvelines)	2009	Association loi 1901 ; collège sous statut d'école privée sans contrat d'association avec l'Etat	Dons faits à l'association et droits d'inscription des élèves	29 élèves 2 classes (sixième et cinquième)	Mouvement « Justice et Bienfaisance » (Maroc)
Collège Educactiv (Villeneuve saint Georges) Kertel	2009	Association loi 1901 ; collège sous statut d'école privée sans contrat d'association avec l'Etat		76 élèves	Nurcu

A côté des établissements secondaires, on voit également fleurir de nombreux projets d'écoles primaires un peu partout en France : l'école IDEAL (s'Impliquer pour le Développement et l'Entraide par l'Action et les Loisirs) à Marseille (Bouches du Rhône), l'Ecole, Collège et Lycée à la mosquée de Chelles (Seine et Marne), l' Ecole Education Plus à Nancy (Moselle), l'école La lumière du Savoir à la mosquée des Oriels à Dreux (Eure et Loire), l'école Manara à Bondy (Seine-Saint-Denis), l'école Mamentraide à Lyon (Rhône). Dans le Val d'Oise, un groupe de jeunes convertis à l'islam appartenant au courant salafite ont

l'objectif de créer une école privée « **Hanned** ». Dans leur déclaration, ils déclarent : « Une école indépendante est une école qui ne dépend pas de l'Education nationale. Elle n'est pas aidée financièrement par l'Etat, et l'Etat n'intervient que pour contrôler qu'elle n'enfreint pas l'ordre public et ne contrevient pas aux bonnes mœurs. Elle accueillera les enfants du CP au CM2 ». Les frais de scolarité mensuels (de septembre à juin) s'élèveront à 180 euros par enfant. L'établissement se donne pour objectif principal « le fait d'enseigner aux élèves le programme imposé par l'éducation nationale tout en bénéficiant de matières supplémentaires : arabe, anglais, sciences islamiques. La philosophie de l'éducation dispensée est fondée sur les valeurs musulmanes dans lesquelles elle puise ses orientations, sa logique et sa cohérence ».

A Pierrefitte a été créée en mai 2009 une association **Al Razi** par une convertie à l'islam, Jennifer Reghioui, assistante de direction et enseignante à l'Institut européen des sciences humaines, dans le but de créer dans cette ville une école primaire musulmane. Selon ses statuts, *«cette association a pour objet la formation et l'éducation des enfants et des jeunes, et notamment la création et la gestion de tous établissements scolaires, de tous centres culturels et sportifs annexes à cet objet, ainsi que tout ce qui, directement ou indirectement, permet ou facilite la réalisation de son objet, notamment la prise à bail ou l'acquisition de biens en vue de l'exercice de son objet. L'association se propose de réaliser son objet dans la région Ile-de France. »*. L'équipe fondatrice, outre sa présidente, compte un électricien, un mécanicien, une institutrice, une étudiante, un médecin, un enseignant d'auto-école, les hommes et les femmes étant représentés à parité. A la recherche de financements, l'association est actuellement en négociation pour l'acquisition d'un vaste local de 755 mètres carrés, sur trois niveaux, aux normes ERP. Elle indique avoir déjà obtenu un tiers des fonds nécessaires, à travers une souscription publique par voie électronique et une collecte de fonds au salon du Bourget.

L'enseignement confessionnel en Grande-Bretagne :

L'éducation publique est de la responsabilité des collectivités locales en Angleterre. L'éducation n'a jamais été conçue pour être laïque. Lorsqu'il s'agit d'écoles confessionnelles, seules les *voluntary-aided schools* ont la maîtrise du recrutement de leurs enseignants et peuvent limiter l'éducation religieuse à un seul culte. Les établissements confessionnels représentent près d'un tiers du total des établissements scolaires. Le terrain et les bâtiments de ces établissements confessionnels sont la propriété d'une fondation ou d'une association culturelle. Si 10% des coûts d'entretien des bâtiments demeurent à la charge de l'association culturelle, le reste est pris en charge par la collectivité locale (intégralité des salaires et charges sociales des enseignants). Géré par un conseil d'administration au sein duquel les représentants du culte sont majoritaires, l'établissement a une assez grande flexibilité dans le recrutement des personnels, vis-à-vis du contrôle des collectivités locales et dans l'éthique de l'école.

La dégradation de l'enseignement public non-confessionnel ces vingt dernières années a renforcé son homologue confessionnel. L'impression de dégradation a été nourrie par le fait que les établissements confessionnels continuaient à véhiculer une morale. Plus globalement, le recrutement des enseignants en milieu confessionnel était plus dirigé vers des personnels conservateurs, moins syndiqués et pratiquants. Il y a 11 écoles primaires et secondaires publiques confessionnelles musulmanes en Angleterre (0,1 % des 33% des écoles confessionnelles face au 66 % des non confessionnelles). Il faut savoir que 93 % des élèves sont scolarisés dans le secteur public. Les pouvoirs publics comptent voir augmenter significativement le nombre d'écoles privées confessionnelles qui passent au secteur public depuis une loi de 2006. Cette dernière est très avantageuse pour les établissements confessionnels. Leur marge de manœuvre, en matière de choix des enseignants et des élèves est devenue plus étendue et le fait de s'ériger en fondation, soumise à une certaine réglementation, leur permet de continuer à jouir des fonds publics. A la suite de cette loi, le MCB (Muslim Council of Britain), principale organisation des musulmans britanniques, a publié un livre d'instruction en direction des responsables éducatifs musulmans, qui a suscité de nombreuses polémiques. Etaient prônés, entre autres conseils, celui de construire systématiquement des salles de prière, de pratiquer la séparation entre les filles et les garçons dans les classes, de supprimer l'éducation sexuelle des programmes et tout ce qui pouvait être contraire à la morale.

On dénombre 120 écoles privées confessionnelles musulmanes (5,2 %), de nature variable : on passe de l'école saoudienne du roi Fahd à la petite école dans une mosquée bangladaise. Mais, parmi ces 3 % d'élèves des 120 écoles, certains fréquentent une des 26 « dar al uloom », véritables petits séminaires calqués sur le modèle du Dar Al Uloom fondé dans la ville de Deoband en Inde en 1866. Selon les propos du directeur de la Dar Al Uloom de Chislehurst dans le Kent (entretien au quotidien Mail on line du 20 juin 2010), « Notre objectif est d'éduquer les élèves dans un environnement de la Chari'a ». Le rythme scolaire est organisé comme suit : études religieuses le matin et programme national l'après-midi. Le rythme des dévotions est très strict, à l'image de la pratique fondamentaliste des deobandi (600 des 1400 mosquées que compte le Royaume-Uni) : lever à 3H 30 puis repos et lever à 7H30 puis coucher à 23H 30 après la dernière prière du soir. Dans le programme national sont exclus la musique et un grand nombre d'auteurs anglais dont William Shakespeare.

II. Un développement qui s'explique par la rencontre d'une offre idéologique et d'une demande sociétale communautaire

II.1 l'action militante des Frères Musulmans, omniprésents comme porteurs de projets, dans la perspective d'instauration d'une « citoyenneté musulmane » ;

L'idéologie des porteurs des projets s'inspire en grande partie de la doctrine des **Frères musulmans européens** qui estime qu'il est impératif en situation diasporique de créer des structures « protectrices » de l'identité islamique. En effet, la grande majorité des établissements privés est initiée par des organisations et/ou des individualités liées à

l'organisation française des Frères musulmans, l'Union des Organisation Islamiques de France. **Sur 10 établissements existants, cinq sont labellisés UOIF.**

A Marseille, le directeur du collège Mohsen N'Gazou est le secrétaire général de l'organisation. Les porteurs du projet de la structure Al Kindi sont des hauts responsables de la structure frériste : Nazir Hakim fut pendant longtemps le vice-président de l'UOIF en charge de l'éducation et de la formation des cadres. Quant à Hakim Chergui, il est devenu l'avocat de l'UOIF après être devenu le responsable de la mosquée de Rilleux-la-Pape.

Les responsables des différents projets ont « sécurisé » leur équipe autour d'un noyau dur composé exclusivement de membres de l'UOIF. L'idée était d'avoir un groupe d'individus censés partager les mêmes représentations idéologiques et de faciliter les choix stratégiques et les prises de décision. Au niveau de la direction de l'établissement, cette idée sera renforcée dans le cas du lycée Averroes après la rupture avec Mme Boutaleb, laquelle considérait que sa position, conformément au fonctionnement des établissements privés, lui conférait toute latitude dans ses prises de positions. L'ensemble des membres de l'équipe dirigeante sont donc membres de l'UOIF, mais les besoins en termes de professeurs obligent les responsables du lycée à suivre aujourd'hui les choix d'affectation du rectorat. Jusqu'à présent, le Rectorat aménage les affectations en fonction de demandes spécifiques du lycée, par exemple pour les heures supplémentaires de professeurs déjà en poste ailleurs. Mais l'augmentation future du nombre d'élèves obligera le lycée à entrer dans une « normalisation » de ses relations avec le Rectorat.

Pour les Frères musulmans, la situation diasporique des musulmans de France amène nécessairement les musulmans à perdre de leur identité islamique : il est nécessaire de mettre en œuvre les moyens en vue de faire perdurer l'identité religieuse dans les communautés immigrées musulmanes.

Selon les statuts de l'organisation frériste, « l'UOIF a pour but de représenter l'islam et les musulmans en France et de défendre leur intérêts ». Elle veut organiser une communauté islamique définie par l'observance religieuse, ayant vocation à « ramener à la foi » et à regrouper l'ensemble des personnes d'origine musulmane. A cette fin, elle aspire à négocier avec les pouvoirs publics divers accommodement juridiques pour que cette « communauté » dispose à l'intérieur de la société française, d'une forme d'autonomie lui permettant de respecter « les principes de l'islam », tels que l'UOIF les conçoit.

Si pour les responsables de l'UOIF, la construction de mosquées et l'organisation de séminaires religieux étaient des axes fondamentaux dans la prédication frériste, **la construction d'écoles est vue comme une étape supplémentaire dans la dynamique de réislamisation et de conservation de l'identité islamique.**

Hakim Chergui nous explique : « *les musulmans doivent être éduqués par d'autres musulmans* ». En outre, pour les responsables de l'UOIF, ces établissements répondent à un désir de vouloir former une future élite musulmane à la fois diplômée et consciente de ses valeurs religieuses. Aussi, des acteurs dans la mouvance de l'UOIF, s'impliquent-ils dans l'ingénierie des projets de création d'établissements scolaires. Dans ce sens, l'association Al-Razi (cf. supra) a organisé le 7 février 2010 au collège Education et Savoir de Vitry sur Seine, une journée de formation « Ecole primaire privée » à destination des porteurs de projets. Intervenant notamment dans le cadre de cette journée Abdelhakim Chergui, vice-président d'Al Kindi et membre d'Al Razi. A cette occasion était distribué un vade-mecum de l'école primaire privée identifiant l'ensemble des étapes de la création d'un établissement scolaire et les difficultés juridiques pouvant survenir à chaque étape. Le document n'est pas dénué de

considérations tactiques, notamment sur les relations avec les collectivités territoriales, conseillant de passer par le relais d'une SCI pour l'achat des locaux, procédure plus opaque quant à la destination des locaux qui permet d'éviter l'exercice par une commune hostile de son droit de préemption.

II.2 la crise de l'école publique, argument de promotion des établissements privés musulmans :

Un deuxième facteur lié au premier et invoqué dans les plaquettes des lycées et collèges permet d'expliquer le développement de ce type d'établissement : **une forte demande émanant de certains segments des communautés musulmanes françaises.**

Depuis une vingtaine d'années, la prédication des mouvements de réislamisation, en premier lieu desquels se trouve l'UOIF a permis l'émergence d'une génération de « réislamisés » appartenant souvent aux classes moyennes et ayant des enfants en âge d'être scolarisés. Ceux-ci expriment le désir de voir assurer l'instruction de leurs enfants dans des écoles musulmanes. Dès la mise en place du projet d'établissement Al Kindi, de nombreux futurs parents d'élèves ont apporté leur soutien à l'ouverture de l'établissement. Une bonne partie d'entre eux, financièrement aisés et bien implantés dans la vie sociale et commerciale locale, disposent de réseaux dans les champs politique, économique et administratif locaux. Ils se sont mobilisés avec succès, en constituant un groupe de pression auprès du rectorat de Lyon. Fin août 2006 (deux ans avant l'ouverture), 150 élèves avaient déjà été préinscrits. Certains ont choisi de maintenir la préinscription de leurs enfants lors de la rentrée du second semestre le 5 mars 2007 et ont accompagné l'association Al-Kindi dans son conflit contre le rectorat. D'autres acteurs sont également actifs dans ces projets, ainsi les réfugiés islamistes installés en France, notamment ceux appartenant au mouvement tunisien en-Nahda.

Les parents sont séduits par ce type d'établissement, par leur dimension morale, religieuse, la discipline qui y règne et la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. « Garantir d'une meilleure réussite », comme réponse à la « crise de l'école publique ».

Dès lors, ces établissements musulmans paraissent constituer une **alternative valable à l'enseignement public** pour beaucoup de parents d'élèves déçus par le système éducatif actuel qu'ils considèrent en « crise », a fortiori s'ils habitent des quartiers sensibles... La crise de l'enseignement public est donc un produit d'appel pour les établissements musulmans.

L'association Al-Razi justifie son projet d'implantation d'une école primaire privée dans le nord parisien de la manière suivante : « l'école publique n'est pas à même d'accueillir tous les enfants en âge d'être scolarisés ; l'environnement social ne permet pas de réunir les conditions propices à un bon apprentissage ni à un bon épanouissement (violence, manque d'exemplarité,...) ; les effectifs par trop importants des classes freinent l'accompagnement individualisé des enfants ». Plus incisif encore est le vade-mecum précité : « le défi qui se présente désormais à nous est de savoir comment former les générations futures, appelées à passer un tiers de leur temps dans le giron des écoles publiques qui se révèlent être dans l'incapacité de concilier entre éducation et savoir ». ALIF argumente dans le même sens : « *Nous sommes tous conscients du grand danger qui entoure ces jeunes musulmans dans les collèges et lycées publics (drogues, cigarettes, violence, relation illicite...)* ALIF vient donc secourir ces jeunes musulmans, ceux qui seront les citoyens de demain, de ce fléau qui finira par les détruire. Cette association s'engage à apporter du soutien scolaire aux jeunes collégiens (filles ou garçons) et à leur enseigner les valeurs de l'islam. Pour cela ALIF a mis à la disposition de ses élèves des professeurs musulmans pour les aider à suivre le programme scolaire de l'enseignement national. Ainsi les professeurs et les collégiennes

voilées peuvent pratiquer leur religion au sein de l'établissement sans que ne leur soit imposé d'ôter leur voile. »

II.3 La prohibition du voile dans les établissements scolaires publics par la loi de 2004 a accéléré les projets éducatifs de la communauté musulmane.

Comme l'indique la dernière partie de la dernière citation, **le troisième facteur qui a participé au développement de l'enseignement privé islamique est la loi du 15 mars 2004 interdisant le port de signes religieux ostentatoires dans l'école publique.**

Si, pour partie, les jeunes filles portant le voile ont accepté de l'ôter pour poursuivre leurs études, d'autres ont refusé de choisir entre leur voile et leurs cursus, préférant se déscolariser au nom de leur foi religieuse. Face à cette situation, un certain nombre de responsables musulmans se sont mobilisés autour de la nécessité d'accueillir ces dernières dans un cursus de substitution. Très vite, l'idée s'est imposée de créer des structures d'enseignement privé à cet effet.

Un enseignant du lycée Al Kindi nous explique *« sans cette loi, la prise de conscience aurait été plus longue. Certains pensaient tout bas aux écoles musulmanes, la loi de 2004 a été le déclic »*. Depuis la première affaire du voile en 1989 qui a vu l'expulsion de trois jeunes collégiennes portant le voile d'un établissement du secondaire à Creil, certains responsables musulmans pensaient nécessaire de créer des structures d'enseignement privées pour permettre à de jeunes filles désirant porter le hijab de poursuivre dans des « conditions normales » un cursus scolaire. C'est ainsi que l'Union des organisations islamiques en France, la branche hexagonale des Frères musulmans, a entamé, via sa section éducative, une réflexion autour de la question de l'enseignement privé.

D'autres « affaires du voile » ont clairement participé à l'émergence d'initiatives locales. C'est le cas à Lille, où l'expulsion d'une vingtaine de lycéennes musulmanes portant le voile peut être considérée comme le catalyseur d'une réflexion sur la création d'un établissement privé, idée qui était demeurée à l'état latent dans l'esprit de certains responsables musulmans, depuis la fin des années 1980. On se souvient des « affaires du voile » qui ont défrayé la chronique lilloise au cours des années 1994 à 1997. Celles-ci avaient été largement médiatisées dans la presse locale et régionale. Au plan juridique, la mosquée de Lille-sud jouera à la fois un rôle de médiation, par la voie de son recteur qui rencontrera à plusieurs reprises les chefs des établissements concernés, puis par la prise en charge des filles exclues en complément de leur inscription au CNED.

Dès le début du projet de lycée, les responsables de la mosquée et le premier chef de projet, M. Mamèche, reconnaissent que « l'affaire du voile » avait eu un impact direct sur la mise en route d'un débat au sein de la communauté musulmane sur l'opportunité de créer une structure éducative : *« L'exclusion a été pour nous un véritable choc. Les responsables de la mosquée ont alors décidé de prendre en charge les filles. Mais il ne s'agissait pas d'une réflexion à long terme. Il fallait accompagner les filles, jusqu'à ce qu'elles aient le bac. Comme la construction de la mosquée a pris du temps, il ne nous était pas possible de donner la priorité à la création d'un lycée privé. Mais avec le temps, pour nous l'établissement devient une priorité, plus que la mosquée en elle-même. C'est surtout du point de vue de l'éducation de nos enfants. Nous voulons en quelque sorte former une élite qui va plus tard constituer des cadres pour la communauté musulmane »*.

Ce lien historique est d'ailleurs totalement revendiqué aujourd'hui puisqu'il est mentionné dans les plaquettes de communication et le site Web du lycée Averroès. Il y a

donc eu une relation nette ici entre une situation vécue, perçue comme discriminatoire, et la décision d'entamer une démarche dont l'aboutissement serait la constitution d'un établissement privé confessionnel¹. Dans un premier temps, les 19 filles dont l'exclusion se confirmera en 1993-1994, seront prises en charge durant la période 1995-1998, jusqu'à ce que les plus jeunes obtiennent leur baccalauréat.

Néanmoins, dès les premières médiatisations du projet, ses responsables (issus de la Ligue Islamique du Nord) vont osciller entre la volonté d'instrumentaliser l'histoire des filles voilées expulsées des établissements scolaires, et la nécessité de faire entrer le futur lycée privé musulman dans un dessein plus large. M. Mamèche insistera sur le fait que ce type d'établissement ne doit en aucun cas résoudre l'unique problème des filles musulmanes portant le voile. Si l'on ne veut pas stigmatiser dès le départ ce type d'établissement, il est nécessaire d'en faire, selon lui, des lieux d'accueil de tous les types de publics, indistinctement de l'appartenance confessionnelle ou du sexe. De même, il n'est pas envisageable de retourner au type de ségrégation spatiale entre garçons et filles, qui avait cours en France jusqu'au début des années 1970.

III. Former une « élite musulmane » et contribuer à l'intégration des musulmans de France

III.1 L'objectif affiché des responsables de ces établissements scolaires est de faire de leur établissement des lieux d'excellence.

Pour eux, l'une des raisons de l'exclusion économique et sociale des musulmans de France provient de leur échec scolaire. Une meilleure intégration passe nécessairement par une meilleure réussite scolaire. Les responsables de ces établissements affichent la volonté d'offrir dans leur établissement un enseignement de qualité, intégrant la culture musulmane et ouvert à tous.

Ainsi, le lycée Averroès, lycée des réussites, ambitionne de devenir un lycée d'excellence par une politique de formation d'élites. Pour cela, il propose à ces élèves un accompagnement dans trois domaines (culture générale, scientifique, médecine). « Seuls le travail personnel, le goût de l'effort et la persévérance permettent d'être inscrit à Averroès. [...] Le programme éducatif du lycée se distingue par son inspiration tirée des valeurs musulmanes qui englobent la recherche de la perfection, le goût de l'effort, l'amour du savoir, le sens de l'engagement et du partage, ainsi que l'esprit d'ouverture et le respect des autres. C'est au nom de ses valeurs que le lycée Averroès est ouvert à tous, sans aucune

¹ Lors de leurs prêches ou durant les tournées qu'ils effectuent dans les lieux de cultes et les associations musulmanes au cours de l'année 2003-2004, les promoteurs du projet articulent par exemple échec scolaire des jeunes et échec de l'enseignement public. Suivant cette logique, il serait alors nécessaire de palier les carences du système éducatif en ouvrant des écoles confessionnelles. Cette argumentation soulève deux questions. La première est liée au sentiment de discrimination, par lequel les musulmans se perçoivent, au delà des considérations objectives sur la configuration du quartier, comme relégués au rang de citoyens subalternes. Le discours alarmiste sur les dysfonctionnements de l'école publique pourrait cependant alimenter une vision de rupture, incitant certains de leurs coreligionnaires à adopter des stratégies de repli. La seconde est relative au profil des promoteurs du lycée. De ce point de vue, il est clair que le projet de création d'un lycée privé n'est pas provenu d'une demande explicite formulée par la population musulmane locale, mais plutôt le fruit d'une réflexion de militants et responsables associatifs désireux d'inscrire la spécificité de l'enseignement privé musulman dans le paysage éducatif français.

discrimination. Il se veut incarner l'ouverture sur deux univers de sens (Islam et Occident) que l'on oppose à tort. Son existence est la preuve d'une conciliation et fait la démonstration au quotidien de la passerelle nécessaire entre la spiritualité musulmane et la société française. Au-delà de l'enseignement dispensé, le caractère propre de l'établissement se mesure à l'ambiance générale particulièrement empreinte des valeurs universelles de solidarité, de fraternité et de partage. »

Que ce soit le lycée Averroès à Lille, la Réussite à Aubervilliers ou le lycée Al-Kindi à Decines, ces établissements proposent à l'heure actuelle trois filières : S, ES et STG. Ils préparent les élèves vers toutes perspectives post-baccalauréat, en insistant sur les filières d'excellence comme les préparations aux écoles d'ingénieurs et les études de médecine. Ils peuvent également compter sur l'investissement des parents d'élèves et des membres des associations musulmanes locales pour l'inscription et le suivi de leur enfant, dont la plupart avait déjà un très bon niveau scolaire. Certains parents vont jouer à la fois le rôle de parents d'élèves, de professeurs et d'accompagnateurs scolaires. Avec 110 élèves et 6 classes au total, le lycée Averroès assure une aide personnalisée à chacun de ses élèves, avec une panoplie de cours de soutien scolaire intensifs en semaine et pendant les vacances. Avec 23 professeurs et une dizaine de personnes à la vie scolaire et administrative, le taux d'encadrement est de 1 adulte pour 3 élèves. Même constat pour le lycée Al-Kindi qui bénéficie également d'un fort encadrement de ses élèves avec une trentaine de professeurs et une vingtaine de personnes à la vie scolaire. Les responsables de la Réussite veillent également à ne disposer que d'une vingtaine d'élèves par classe.

Ce souci d'excellence se retrouve également dans le choix des élèves sélectionnés. Ces établissements recrutent sur dossier les meilleurs élèves. « Nous prenons en compte le niveau du collège d'origine et les appréciations des bulletins, car nous recherchons des élèves qui n'ont pas de points faibles, qui s'investissent dans plusieurs disciplines à la fois et qui sont prêts à suivre un rythme plus rapide qu'ailleurs ». Concernant la Réussite, la situation est un peu différente. Si ce lycée recrute principalement de bons élèves à partir de leurs bulletins scolaires, il choisit prioritairement des élèves dont les parents appartiennent à la mouvance de l'UOIF et du parti islamiste tunisien An-Nahda.

Fort encadrement, démarche élitiste dans le choix des élèves, et discours sur le sens de l'effort et de l'excellence permettent d'expliquer les taux de réussite importants au brevet et au baccalauréat. Au lycée la Réussite, tous les élèves se présentant au baccalauréat en 2008 ont été reçus. Au lycée Averroès, on enregistre 100% de réussite pour la section ES, 90% pour la section S, 60% des élèves ayant obtenu une mention. Un élève a même obtenu la note de 20/20 dans quatre matières. Ces résultats font du lycée Averroès, l'un des meilleurs lycées de France. Il pointe en effet à la 34^{ème} place au niveau national et à la seconde place dans son département du Nord. Les responsables ont choisi jusqu'à présent de ne pas ouvrir de section littéraire pour deux raisons : tout d'abord le manque d'espace disponible, et ensuite à cause d'une vision dépréciée de la filière L, qui est considérée comme une voie subalterne pour les élèves ne pouvant prétendre aux filières scientifiques et techniques. De beaux jours s'annoncent pour Averroès. Signe de son aura, les grandes écoles, telle HEC, proposent d'ores et déjà leur partenariat. « *Les preuves sont là* », affirme Makhoul Mamèche, persuadé que ce succès encouragera les familles non musulmanes à y inscrire leurs enfants. « *La religion n'est pas un critère* », pour ce lycée où l'enseignement religieux est optionnel.

Cependant, ces établissements sont confrontés au dilemme de l'extension versus élitisme, à savoir que la majorité des dossiers de demandes d'inscription font apparaître des

niveaux très moyens, voire médiocres au vu des ambitions de l'établissement. Avec un objectif minimal de 250 élèves, pour une projection à moyen terme autour de 400 élèves, le directeur sait pertinemment que l'argument relatif à la qualité de l'accompagnement et les résultats au baccalauréat sera difficile à tenir. En effet, s'il affirme aujourd'hui avoir le luxe de « choisir » ses élèves, ce ne sera certainement plus le cas dès lors que, dans ses futurs locaux, le lycée devra affronter de manière plus directe la concurrence des autres établissements privés de l'agglomération lilloise, dont certains sont situés dans son environnement immédiat (lycées St Paul, St Adrien, Thérèse d'Avilla). La crainte est donc de voir certains élèves « moteurs » de l'établissement se diriger vers des établissements leur offrant des perspectives plus lointaines en termes d'études post-bac. Parallèlement, M. Oufker, le directeur actuel de l'établissement, considère que, de manière générale, le niveau des élèves de familles musulmanes est assez faible. Aussi, certains parents d'élèves moyens sont tentés de pousser l'inscription de leur enfant au lycée Averroès en pensant que sa dimension « musulmane » suffira à elle-seule à pousser leur enfant vers la réussite au baccalauréat.

III.2 Le second objectif est de participer à l'intégration des élèves et promouvoir les valeurs de la citoyenneté.

Il s'agit, dès lors, de militer pour une intégration des musulmans dans le paysage politique et social européen, en les appelant par exemple à s'inscrire sur les listes électorales, et à voter. En ce sens, les organisations liées aux Frères musulmans tentent de mettre en place une « **citoyenneté islamique** », comme cela a déjà été évoqué plus haut, et le font en étant les principaux opérateurs de la création des établissements scolaires.

IV. La place de l'islam dans ces établissements : éducation islamique et entre soi communautaire

IV.1 Les cours d'éducation islamique ne semblent pas être le critère central pour caractériser la dimension islamique de ce type d'établissement

Ces établissements ont le point commun d'enseigner les programmes scolaires tels qu'ils ont été définis par l'Éducation nationale. Ainsi, ces établissements sont à distinguer des yéchivot où l'accent est mis exclusivement sur l'apprentissage des textes religieux hébraïques et sont à rapprocher des écoles privées non confessionnelles où le programme est le même que celui enseigné par les établissements publics. Les propos des porteurs du projet se rapprochent finalement beaucoup des argumentaires des écoles privées catholiques, sur cette idée de plus-value en termes d'éducation morale. L'utilisation de la rhétorique moralisatrice induit alors forcément un discours critique sur le système éducatif français et au fonctionnement de l'école laïque.

Outre la formation classique que l'on peut retrouver dans tous les établissements scolaires publics (enseignement du français, histoire, géographie, langues vivantes...), **ces établissements se distinguent par l'éducation islamique qu'ils dispensent à raison d'une heure par semaine.** Le programme de la « tarbiyya islamique » est à peu de chose près le même que celui donné dans les écoles coraniques des mosquées. L'objectif est de familiariser et de socialiser l'élève avec les rudiments de l'islam afin de l'inciter à pratiquer. D'une manière générale, le programme est structuré autour de trois thématiques :

- La morale (les liens de parenté, la médisance, l'injustice, la colère et ses inconvénients, l'estime de soi)

- Les pratiques religieuses (les différentes sortes de prière – la prière du besoin, la prière d'exaltation de Dieu, la prière de l'éclipse – la prosternation de reconnaissance)

- Des sujets selon l'occasion (l'Hégire, la naissance du prophète, le mihraj, le Ramadan)

Dans le cas du lycée Averroès, c'est Hassan Iquioussen qui a été chargé dans un premier temps de dispenser le cours d'éthique religieuse. Conférencier membre de l'UOIF, il a été le fondateur d'une association satellite de l'UOIF, Jeunes musulmans de France. A son arrivée en tant que directeur, M. Oufker a constaté une absence de programme et un manque d'assiduité de la part de l'intervenant, notamment pour le respect des créneaux horaires d'intervention. Il a donc interrompu l'enseignement de M. Iquioussen en 2008 pour le remplacer par un autre intervenant, Rachid Laamarti. Mais le manque d'assiduité de ce dernier était également assez important. C'est donc actuellement Fatiha Ajbli, sociologue de formation et doctorante à l'EHESS, qui prend en charge ce cours. Sur la forme, il s'agit d'un cours d'enseignement de l'histoire de l'islam et pas d'un cours de théologie ou de droit musulman. Sur le fond, M. Oufker porte une analyse à plusieurs niveaux :

- d'une façon générale, il considère que le lycéen n'a pas le temps d'apprendre la religion, car au lycée tout l'enseignement est concentré sur la réussite au baccalauréat. Il faudrait donc selon lui réfléchir en amont, au collège par exemple, sur ce type d'enseignement. De plus, le lycée affronte, comme tout autre établissement, le fait que les adolescents rechignent à recevoir un enseignement très formalisé ;
- aussi, l'absence de programme est une conséquence de l'absence d'une définition claire de l'identité de l'établissement. Le problème réside selon lui dans le fait que les musulmans réfléchissent de manière trop pragmatique et à court terme, alors que la réflexion sur les valeurs et l'identité nécessite une projection dans le temps beaucoup plus longue. Pour lui, l'idée la plus pertinente serait d'utiliser le patrimoine historique et culturel islamique et de la société française pour faire de l'élève un citoyen actif à travers sa réussite scolaire. De plus, l'éthique devrait être abordée de manière transversale, aussi bien dans l'attitude des professeurs (rigueur, ponctualité) que dans les valeurs transmises aux élèves (rigueur, excellence, ambition, réussite) ;
- enfin, il a énormément de difficultés à trouver des enseignants compétents aussi bien pour la langue arabe que pour l'éthique musulmane. Il perçoit les professeurs et intervenants (hors Mme Ajbli) comme des personnes déterminées par l'activité militante sans un véritable bagage théorique ni méthodologique. Cela est très visible pour les professeurs d'arabe, qui sont issus de l'activité de la mosquée mise en place à la fin des années 1980 et qui, contrairement aux autres professeurs de langues, ne proposent pas de séjours linguistiques, et n'ont connu aucune évolution professionnelle depuis leur investissement au sein de la mosquée.

Au final, la majorité des élèves ne suit pas le cours d'éthique musulmane. Le directeur demande aux familles en début d'année si l'élève suivra ou non le cours, qui est optionnel et non soumis à évaluation.

Il est à noter également que les cours, au sein du lycée, ne sont pas ajustés sur les horaires des prières. La majorité des élèves, aujourd'hui, n'affichent pas de pratique religieuse « visible », à savoir qu'ils ne fréquentent pas la salle de prière durant les pauses en journée. Et

le lycée affronte le problème d'élèves, enfants de responsables de la mosquée, qui affichent clairement le fait qu'ils ne désirent pas être dans cet établissement.

IV.2 Un lieu d'entre-soi communautaire

Si les cours d'éducation islamique ne semblent pas être le critère central pour caractériser la dimension islamique de ce type d'établissement, celle-ci est à rechercher dans « **l'ambiance** » de l'établissement.

En effet, l'islam est présent dans ce type d'établissement via par exemple le corps enseignant qui se rassemble aux interours pour prier. **La plupart des enseignantes portent le voile** et certaines estiment que la création de ces écoles privées répond également à un besoin d'enseignantes musulmanes désireuses de poursuivre leur activité professionnelle tout en arborant leur foi religieuse par le vêtement. Une enseignante du lycée al-Kindi nous dit : *« J'ai commencé à porter le voile pendant mon cursus universitaire. Je me destinais à travailler dans l'Education nationale mais une fois diplômée, il est impossible pour moi de travailler dans un lycée public et continuer à porter le voile. C'est impossible. C'est la laïcité. Donc pour moi, le lycée al-Kindi est une opportunité en or : vivre ma foi tout en travaillant ».*

Les jours de fêtes musulmanes (aïd al fitr et aïd el adha), l'ensemble de ces établissements sont fermés. Le vendredi après-midi, les cours sont suspendus afin de permettre aux enseignants et aux élèves désireux de prier de se rendre dans les lieux de cultes pour réaliser la prière canonique du vendredi.

L'école La Réussite à Aubervilliers attire un grand nombre de cadres et sympathisants du parti islamiste tunisien An-Nahda et de l'UOIF. Certains affirment même qu'il est impossible pour une personne n'appartenant ni au parti tunisien, ni aux Frères musulmans français, d'inscrire son enfant.

Pour les parents d'élèves, ces établissements apparaissent comme un îlot de pureté dans une société qualifiée de permissive. Ces écoles garantissent à leurs enfants de vivre entre « frères » et « sœurs ». Intégrer ce type d'établissement permet ainsi de satisfaire le besoin du jeune de s'affilier à un groupe fort, capable de prendre en charge le sens de la vie de l'individu dans son intégralité. L'école fonctionne ici comme un groupe d'allégeance. La prise en charge du sens de la vie par l'école rassure et apaise le jeune et les parents.

Pour les parents, l'école musulmane offre le moyen de reconstituer des groupes fondés sur une appartenance qui transcende les fragmentations sociales, par la recherche d'un encadrement affectif afin de palier à l'effondrement, depuis quelques années, des cadres traditionnels de la sociabilité dans les familles immigrées musulmanes (le village, la famille agnatique...). Pour un parent d'élève, *« le fait de savoir que mes enfants sont dans une école dirigée par des musulmans et une éthique musulmane est apaisant pour moi. Car je suis sûr comme ça que mes enfants ne seront pas influencés par des voyous et des enseignements trop permissifs. Un enfant passe un tiers de son temps à l'école, et donc l'école doit l'éduquer. C'est important ».*

D'une certaine manière, il suffit que l'établissement soit tenu par des musulmans, ce qui permet d'euphémiser la référence à l'islam dans le projet d'établissement. C'est ce que fait notamment l'association Al-Razi dans son argumentaire qui gomme la dimension religieuse au profit de considérations pragmatiques (l'inefficacité de l'enseignement public), laissant entrevoir une voie séculière dans le développement de l'enseignement privé musulman.

V. Des besoins de financement importants qui font du conventionnement une obligation dans la durée

Contrairement aux autres structures d'enseignement islamique (écoles coraniques et instituts supérieurs islamiques), **une école privée musulmane nécessite la mobilisation de sommes d'argent considérables.**

Ainsi, le lycée al-Kindi fonctionne sur un budget annuel de 1,58 millions d'euros. Dans le cas du lycée Averroès, le coût d'ouverture de la classe de seconde de 20 élèves en 2000, installée dans les locaux de la mosquée, est estimée à l'époque par M. Mamèche à 150 000 euros. Les laboratoires de physique-chimie et de sciences de la vie et de la terre ont coûté à eux seuls à 30 000 euros. Le coût de fonctionnement d'une classe en 2008-2009 était de 33000 €, uniquement pour la rémunération des professeurs et du personnel administratif. Avec la signature du contrat avec l'Etat, le budget du lycée Averroès est passé de 120 000 € la première année à plus de 400000 € lors de la rentrée 2008.

D'une manière générale, un élève coûte en moyenne à l'établissement 3900 euros. Ce coût élevé s'explique en raison de la masse salariale qu'il faut mobiliser pour payer le personnel enseignant et administratif, d'autant plus forte que le taux d'encadrement est exceptionnellement élevé. D'où 70 à 90% du budget de ces établissements est englouti par les salaires.

V.1 Les établissements sont financés d'abord par trois canaux en dehors des financements de l'Etat: de l'étranger venant de riches mécènes ou d'institutions religieuses du Golfe, des fidèles musulmans de France et des droits d'inscriptions et.

Le premier type de financement provient de la **collecte d'argent réalisé auprès de riches mécènes du Golfe et de subventions allouées par des ONG contrôlées par l'Arabie Saoudite et dont les cadres sont issus de la mouvance des Frères musulmans.**

Plusieurs fois dans l'année, souvent pendant la période du pèlerinage à la Mecque, des responsables de l'UOIF se rendent au Moyen-Orient pour solliciter de riches donateurs et institutions publiques, en se prévalant des recommandations (*tazzkiyya*) des autorités religieuses, comme le grand mufti d'Arabie Saoudite, ou des organisations internationales comme la Ligue islamique mondiale. S'il serait exagéré de dire qu'il entraîne automatiquement une inféodation idéologique, un tel financement crée néanmoins, à n'en pas douter, des réseaux de clientèles entre les cadres de l'UOIF et les institutions saoudiennes. Il permet aussi à l'UOIF d'apparaître, aux yeux de ces organismes internationaux, comme un intermédiaire dans la mise en place de projets visant la communauté musulmane de France. L'Union peut ainsi recommander des projets portés par des différentes associations islamiques françaises -concernant par exemple la construction des mosquées- auprès des mécènes des pays du Golfe, ce qui renforce à son tour sa position dans le monde musulman français. L'organisation n'hésite pas à mettre en avant ses relations privilégiées avec les mécènes arabes auprès des musulmans : par exemple, elle a utilisé cet argument dans sa campagne pour les élections au Conseil français du culte musulman. De plus, la loi de 2004 ayant choqué les mécènes du Golfe, ceux-ci se sont intéressés aux projets de construction d'établissements d'enseignement.

Le deuxième canal de financement provient des **dons des fidèles musulmans via des quêtes** effectuées par les porteurs de projet et les responsables des établissements confessionnels.

Ainsi, à l'époque de l'ouverture du lycée Averroès, la mosquée de Lille-sud sort d'une période de travaux qui ont coûté 7 millions d'euros, financés en majorité par les dons des membres de la communauté musulmane. Une souscription de 2000 adhésions a été initiée au début de l'année 2002. A la rentrée de septembre, 250 signatures avaient été recueillies, au terme d'une tournée au sein de plusieurs mosquées de la région. Parallèlement, les membres locaux de l'UOIF, une soixantaine à l'époque, ont été très fortement incités à contribuer financièrement et à participer à la campagne de souscription. Dans le cas du lycée al-Kindi, une quête a été réalisée par les porteurs du projet auprès des fidèles de la mosquée turque de Strasbourg, Ayoub Sultan. Les dons recueillis ont été estimés à 30 000 euros. Lors de différents rassemblements musulmans, notamment celui du congrès organisé par l'UOIF, des stands de ces établissements sont présents afin de présenter leur bilan mais également récolter des fonds pour leurs écoles. Enfin, il est fréquent de trouver dans les boulangeries, épiceries et sandwicheries des quartiers populaires des petites caisses afin de réaliser des dons.

Le troisième canal de financement provient des **droits d'inscription des élèves**. Les droits d'inscription annuels s'élèvent par an à 1250 euros pour le lycée al Kindi et le collège Ibn Khaldoun. Au collège-lycée La Réussite, ces droits sont fixés à 2200 € par élève.

V.2 La nécessité d'un financement public pour la pérennité de ces établissements, pousse à la recherche de contrat d'association

Ces trois premiers modes de financements ne suffisent pas pour assurer la pérennité de ces établissements.

C'est la raison pour laquelle l'ensemble des responsables de ces établissements désire passer un contrat d'association avec l'Etat (dont le dispositif est établi par la loi du 31 décembre 1959, dite loi Debré) permettant ainsi la prise en charge des salaires des professeurs, des dépenses de fonctionnement et des charges sociales.

Le collège lycée la Réussite a tenté en vain d'obtenir un contrat d'association. Avant son ouverture, le collège a reçu la visite de l'inspectrice du Rectorat de Créteil Madame Legrou, début octobre 2001.

Dès l'ouverture de l'établissement, l'intention de « La Réussite » a été clairement de se placer sous le régime du contrat d'association. Dans une interview accordée à Radio Orient le 13 décembre 2002, Xavier Darcos alors ministre délégué à l'enseignement scolaire affirmait qu'il ne voyait aucun inconvénient à la signature d'un tel contrat. Depuis septembre 2005, « La Réussite » a entamé les démarches nécessaires dans ce but, informant le préfet Jean-François Cordet de ses intentions. Ce dernier a activement soutenu sa démarche auprès de l'Inspection Académique de Bobigny. Le 5 juin 2006, « La Réussite » a été inspectée par l'Inspecteur Pédagogique Régional, sur instruction du Recteur de l'Académie de Créteil, afin d'instruire son dossier en ce sens. A la suite des ennuis judiciaires de Dhaou Meskine la même année, évoqués plus haut, la décision (renouvelée à trois reprises) du rectorat de Créteil a été, en invoquant des pièces manquantes au dossier, de surseoir à l'agrément du collège, ce qui l'a littéralement étranglé financièrement. En dépit d'une pétition condamnant le caractère discriminatoire de la mesure, et d'une collecte nationale largement relayée par la plupart des médias musulmans, le redressement judiciaire a été inévitable. Cette situation existe en dépit

des liens avec les pouvoirs publics locaux plutôt bons. Ainsi, la municipalité d'Aubervilliers à majorité socialiste a manifesté son soutien à Dhaou Meskine, par la voix de Jacques Salvator, maire de la ville, et de Daniel Goldberg, député, qui parle ouvertement « d'iniquité » et de « traitement anormal » du dossier par l'Education nationale. « A l'évidence pour les écoles confessionnelles catholiques, c'est plus simple », déclarait M. Salvator en 2008. Youssef Riahi, un des responsables administratifs de Réussite, mentionne un « gouffre financier ingérable » par l'école seule. Il nous explique que le déficit budgétaire de l'année s'élèvera « probablement à 200 000€ », chiffre qui viendra s'ajouter au 360 000€ de dettes si rien n'est fait. « Depuis 2006, nous sommes obligés de licencier une partie du personnel, d'augmenter les frais de scolarité et de faire appel aux bienfaiteurs ». Par ailleurs, le nombre des élèves admis dans l'établissement est en forte progression.

Le contrat d'association.

L'association devient le droit commun des relations entre l'Etat et l'enseignement privé. En 2008-2009, 97,9 % des élèves de l'enseignement secondaire privé étaient scolarisés dans des établissements sous contrat. Les établissements du premier degré peuvent bénéficier d'un contrat simple à des conditions définies par décret concernant la durée de fonctionnement, la qualification des maîtres, le nombre d'élèves, la salubrité des locaux scolaires. L'Etat prend en charge les rémunérations des maîtres agréés qui restent liés par contrat à l'établissement, et exerce un contrôle pédagogique et financier sur l'établissement. Les établissements du premier et du second degré peuvent « demander à passer avec l'Etat un contrat d'association à l'enseignement public, s'ils répondent à un besoin scolaire reconnu » (Art. L. 442-5). C'est donc au regard de ce « besoin scolaire reconnu » (demande des familles et caractère propre, selon la décision 85-185 du 18 janvier 1985 du Conseil Constitutionnel) que les premières demandes d'établissements confessionnels musulmans ont pu être examinées. D'autres conditions de l'association tiennent à la durée d'existence de l'établissement (au moins cinq ans), et à la qualité des locaux et installations, qui doivent être appropriés. Les enseignements sont obligatoirement conformes aux règles et programmes de l'enseignement public. Ils sont confiés soit à des maîtres de l'enseignement public, soit à des maîtres de l'enseignement privé recrutés par concours et liés à l'Etat par contrat. Ils font l'objet d'un contrôle plus étendu que celui qui s'exerce sur les établissements hors contrat (sur ce point, voir conclusion). Sur le plan financier, l'Etat prend en charge le financement des rémunérations et des charges sociales des personnels enseignants. Les collectivités territoriales (régions pour les lycées, départements pour les collèges) versent deux contributions : l'une pour couvrir les charges de personnels non-enseignants ; l'autre correspondant aux dépenses de fonctionnement des classes. L'Etat est également susceptible de subventionner les investissements dans le cadre de la formation professionnelle et pour les dotations de matériels informatiques. Sur ce dernier volet, la faculté est ouverte aux collectivités territoriales d'apporter des financements complémentaires.

Si le collège-lycée n'a pu signer de contrat d'association, il en va différemment pour le lycée Averroès. En 2008, ses responsables ont demandé à bénéficier d'un contrat d'association avec l'Etat, qui peut être obtenu au bout de cinq années de fonctionnement et dont bénéficie la majorité des établissements privés catholiques (voir encadré). Au cours de l'hiver 2008, l'académie de Lille a procédé à une inspection détaillée de l'établissement et a remis son rapport. Le 1er avril, la commission académique de concertation a rendu un avis favorable. Le contrat d'association a été signé le 13 juin par Amar Lasfar, recteur de la mosquée et président de l'association. La première conséquence de ce contrat sera l'allègement considérable des besoins de financement du budget de fonctionnement annuel, qui s'est élevé cette année à 400 000 €. Il était antérieurement financé par la communauté musulmane via une souscription lancée par l'association, les frais de scolarité étant eux fixés à 750 € par an. À partir de la rentrée, les enseignants, obligatoirement titulaires des mêmes diplômes que ceux de l'enseignement public et soumis à des contrôles pédagogiques, sont en effet rémunérés par l'Etat. Autre conséquence de l'association, le lycée doit être ouvert à tous,

ce qui, selon Makhoul Mamèche, est déjà le cas : « Au nom des valeurs musulmanes dont il est porteur, explique-t-il, le lycée Averroès est ouvert à tous, sans aucune discrimination. » Sur le site de l'établissement, il est précisé qu'«à l'instar de celui dont il porte le nom, le lycée veut incarner l'ouverture sur deux univers de sens (Islam et Occident) que l'on oppose à tort.»

Pour les cadres de ces établissements, l'enjeu relève de l'urgence, comme on l'a vu plus haut pour le lycée Al-Kindi. Comme l'illustrent les exemples ci-dessus, les différents contextes qui peuvent entourer l'implantation d'établissements confessionnels sont décisifs: la tradition lilloise où l'Université catholique joue un rôle moteur dans la région et où les « patronages » catholiques ont eu le rôle qu'on connaît, n'a rien à voir avec les vives tensions de la région lyonnaise, qui a toujours baigné dans une ambiance de conflit entre les tenants d'une laïcité ombrageuse et une tradition catholique également bien implantée. La présence musulmane a toujours été vécue de manière plus conflictuelle qu'ailleurs (naissance de l'UJM avec le rôle de Tarek Ramadan, affaire Khaled Kelkal, initiative du député-maire de Vénissieux André Gerin sur le niqab).

Il apparaît clairement que la survie des écoles et lycées, qui ont su mobiliser les fonds pour leur établissement, est fonction d'une éventuelle signature d'un contrat d'association avec l'Etat qui prendrait en charge les salaires du personnel enseignant.

Mais l'association n'est pas sans conséquences en termes d'autonomie, et il faudra suivre avec attention la manière dont vont se nouer les relations entre le rectorat de Lille et le lycée Averroès. De plus, certains éléments de l'argumentaire des établissements islamiques sont problématiques au regard du projet d'association (l'enjeu du libre choix des enseignants, le voile, le télescopage éventuel entre l'orientation islamique de l'enseignement et le respect des programmes de l'Education nationale).

Chapitre 3 : Les instituts supérieurs islamiques, une dynamique contrariée

L'émergence d'un enseignement supérieur islamique à partir des années quatre-vingt-dix correspond à de fortes attentes dans la jeunesse musulmane en France, en quête d'une formation islamique qui balise les chemins du **retour au religieux et des processus identitaires**.

Elle participe également de la réponse au **besoin urgent de formation de cadres religieux**, dans un contexte d'islamisation ou de réislamisation d'une partie de la population française qui pourrait prendre un tour périlleux -islam et imams « importés », dérives sectaires et (ou) communautaires- s'il ne pouvait s'adosser sur des institutions établies, dotées de personnels compétents et en nombre suffisant. **Entre 3200 et 3500 étudiants fréquentent ce genre d'établissement ou y sont inscrits.**

I. Des instituts tiraillés entre formation des imams et enseignement d'une culture islamique pour le plus grand nombre

Ces deux fonctionnalités de l'enseignement supérieur islamique -formation des imams et des cadres religieux, diffusion d'une culture générale islamique- ont conduit à **une logique de spécialisation des établissements**. Cependant ce processus de spécialisation n'a pu aller à son terme, tant en raison des attermolements des acteurs des politiques publiques sur la formule à adopter pour la mise en place des cursus de formation des imams que de l'absence de débouchés professionnels pour ce type de formation. **Il en résulte une formule mixte qui allie, tant faire se peut, les deux missions**, source d'une certaine opacité qui contribue avec d'autres facteurs (concernant notamment la consistance de la culture islamique et ses finalités) à susciter un décalage entre les attentes des étudiants et l'offre éducative, et qui affaiblit les deux types de cursus.

Si l'on ajoute les problèmes récurrents de financement de ce type d'institutions, dans un environnement juridique défavorable, il n'est pas surprenant que la dynamique des instituts supérieurs islamiques soit entravée, comme en témoigne le faible nombre d'établissements créés au cours des dernières années.

Il reste que la mise en place de ces institutions a favorisé l'émergence d'un corps enseignant spécialisé, semi professionnalisé, et ayant suivi un cursus de formation pour partie ou totalement en France. Même si le courant doctrinal des Frères Musulmans semble dominant au sein de ces institutions, les processus d'adaptation des contenus d'enseignement marquent un arrimage de l'islam au cadre national et européen, notamment à travers la notion de « citoyenneté musulmane ». Cependant, les modes de socialisation à l'intérieur des établissements peuvent paraître problématiques au regard de ce dernier objectif.

I.1. Diverses initiatives sur les deux dernières décennies

Environ 4000 personnes sont inscrites dans ce type d'établissement. Parallèlement, avec les instituts supérieurs islamiques, l'enseignement religieux se professionnalise et devient plus apte à répondre à cette nouvelle demande. Dans ce contexte, émerge un nouveau

corps de professionnels de la formation islamique, au statut salarié, se consacrant à plein temps aux fonctions éducatives et déjà doté d'une expérience dans l'enseignement.

Une première période de développement de ces institutions peut être repérée, de janvier 1992 à juillet 1993, durant laquelle trois instituts privés islamiques voient le jour : l'Académie européenne islamique, l'Institut supérieur de théologie de la Grande Mosquée de Paris, et l'Université islamique de France. Elles affirment leur vocation à œuvrer pour la formation d'imams et de cadres religieux et associatif.

Ouverte en 1992, l'Académie européenne islamique qui prendra par la suite le nom d'**Institut européen des sciences humaines** (IESH) se situe à Saint-Léger de Fougeret près de Château-Chinon dans la Nièvre. Elle est liée à l'Union des organisations islamiques de France, la branche française des Frères musulmans. Dirigée par Mahmoud Zuhair d'origine irakienne, elle accueille à l'origine près de 120 étudiants. La capacité d'accueil de l'Institut est aujourd'hui portée à 150 étudiants en résidentiel. « Notre ambition est de faire passer notre capacité d'accueil à 450 étudiants. Nous voulons construire un vaste auditorium. Les bienfaiteurs qui souhaiteraient participer à cette action exaltante et tellement nécessaire non seulement pour les musulmans mais aussi pour tous les Européens peuvent contribuer à nos différents projets ». Les fonds nécessaires furent rassemblés pour l'acquisition d'un vaste domaine de 110.000 mètres carrés. Plusieurs théologiens musulmans de renom rejoignirent le conseil scientifique de l'IESH : Youssouf Al Quaradawi, Abdallah Ben Bayah, Fayçal Al Mawlawi, Aissam Al Bachir, Adjil An Nachmi, Mawil Azzedine, Imad Edin Khalil, ou Mahmoud Zuhair (Directeur de l'IESH), Arabi Bechri, Ahmed Jaballah (Directeur de l'IESH de Paris) Ounis Guergah, Kazem Al Rawi, Abdelmajid An Najjar L'institut s'inscrit rapidement dans un réseau européen, les responsables fréristes décidant d'ouvrir en 1997, un nouveau institut en Grande-Bretagne l'*European Institute for Human Sciences* (au Pays de Galles). Puis en 1999, les Frères musulmans français ouvrent une antenne dans la région parisienne, à Saint Denis afin de se rapprocher d'une importante population de culture musulmane. Selon ses responsables, l'IESH de Paris compte environ 1000 étudiants. L'institut a en outre signé des accords de collaboration avec de nombreuses universités de théologie musulmane à travers le monde arabo-musulman, dont l'Université d'Alger et l'Université Mohamed-V de Rabat .

L'**Institut supérieur de théologie** de la Grande Mosquée de Paris est inauguré par le ministre de l'Intérieur de l'époque, Charles Pasqua. A l'origine, l'Institut Musulman de la mosquée de Paris, partie intégrante de la Mosquée de Paris dès son inauguration en 1926, devait être une vitrine du monde musulman à Paris. Une petite bibliothèque et une grande salle de conférence devaient servir de premier support à ce projet. Mais il faudra attendre 1994 pour que le projet d'Institut de formation d'imams voie un début de concrétisation .A l'occasion de son inauguration, l'Institut Ghazzali, en l'absence d'élèves encore inscrits, reçoit une première « leçon inaugurale » du professeur Bruno Etienne. Cet Institut s'inscrivait dans un vaste dispositif de centralisation de la représentation de l'islam de France voulue par Charles Pasqua et qui donnait la prééminence à la Grande Mosquée de Paris et, au-delà, à la « sensibilité » algérienne sur toutes les autres composantes de l'islam de France. Le financement devait être assuré par les revenus tirés de la certification halal, en partant du principe que le monopole de la nomination des sacrificateurs agréés accordé par l'Etat à la seule mosquée de Paris, sur le modèle de la cacherout aux mains du Consistoire israélite de Paris, allait y pourvoir... ce qui n'a pas été le cas.. L'objet de l'Institut depuis sa création est clairement la formation d'imams sur un cycle de cinq ans et d'aumôniers sur une période de deux ans. L'Institut Ghazzali veut se différencier des autres établissements de ce type par l'effort particulier qui est porté sur la connaissance de la société française. Pour cela, un

budget particulier est dédié à l'enseignement de l'histoire, du droit et des institutions françaises et européennes, de la philosophie et de la traductologie, et de la langue française (cinq enseignants). L'effectif des élèves pour l'année 2010/2011 est 64 inscrits dans la filière Etudes Islamiques et Imamat, de 70 inscrits pour la filière civilisation islamique et 60 inscrits pour l'apprentissage du Coran et de la langue arabe. Le chiffre des inscrits reste à peu près constant depuis trois ans après avoir connu, dans les premières années, un certain engouement. Le volume horaire est d'un peu plus de 15 H par semaine, essentiellement répartis en fin de semaine, chaque cours durant entre une et deux heures. Les trois types de diplôme délivrés sont le diplôme d'aumônier au terme de deux ans d'études, celui d'Etudes Islamiques au terme de quatre ans d'études et celui d'imam au terme de cinq ans d'étude, dont une dernière année pratique. La poursuite du cycle « civilisation islamique » donne accès à un diplôme au terme de deux années d'étude.

L'Université islamique de France (UIF) a ouvert ses portes en octobre 1993 à Mantes-la-Jolie avant de se transformer en Institut d'études islamiques de Paris (IEIP). Quelques années plus tard, il prend le nom de **Centre d'études et de recherche sur l'islam (CERSI)**. Porté à ses débuts par un converti à l'islam, Didier Ali Bourg, il est actuellement dirigé par Hichem el Arafa, titulaire d'un master en islamologie de la Sorbonne et d'une licence en sciences religieuses de l'université de Riad en Arabie Saoudite. Si à ces débuts, l'institut a occupé les locaux du bureau parisien de la Ligue islamique mondiale dans le XVème arrondissement, il s'installe par la suite à Saint Denis (Seine-Saint-Denis) dans les locaux d'une association proche de Tariq Ramadan, Tawhid. Le CERSI est actuellement logé dans les locaux d'une ancienne Assedic de 600 mètres carrés. Cet institut est fréquenté par près de 600 élèves encadrés par une dizaine de professeurs dont certains sont des diplômés des universités islamiques du Maghreb et du Machreq.

Une seconde vague de création d'instituts intervient à partir de 1999, avec l'ouverture de l'Institut International des Sciences Islamiques (ISSI). Il est créé par l'ancien directeur pédagogique de l'IESH, Dhaou Meskine. Réfugié politique d'origine tunisienne, il a fondé deux ans auparavant à Aubervilliers un collège privé musulman, le premier en France. Après avoir participé à la conception et à l'ouverture de l'Institut Européen des Sciences Humaines, il s'en est séparé, estimant que l'établissement n'était pas assez autonome vis-à-vis des Frères Musulmans et par là, incapable de privilégier la tradition propre à l'islam français qui, selon lui, ne peut être que de tradition malékite par héritage. Après s'être rapproché de la Fédération Nationale des Musulmans de France, proche du Maroc et de la Grande Mosquée de Paris afin de rassembler ce pôle malékite, il a privilégié son propre institut dénommé à sa création ISSI et renommé en 2009 ISSIL, la mention « langues » ayant été rajouté en raison de la forte demande pour assurer des cours d'arabe. L'ISSIL a le statut d'association déclarée depuis 2008. Initiateur d'un Conseil des Imams de France, Dhaou Meskine reste une figure qui le met à part dans le concert des acteurs de l'enseignement islamique en France. Homme de terrain (il exerce des fonctions d'imam dans une mosquée de Clichy sous Bois en Seine Saint Denis), il a constitué un pôle d'attraction pour les courants situés en dehors d'un certain islam institutionnel (islam « marocain », islam « algérien » ou islam de l'UOIF) à l'image d'un Larbi Kechat ou du Tabligh. L'ISSIL, après une décennie, et en dépit des problèmes de son directeur avec la justice en 2006, maintient une réputation constante. Ceux qui l'ont fréquenté louent sa compétence et son efficacité en dépit du turn-over important de ses enseignants, phénomène qui n'est pas propre à l'ISSIL. Il a pour ambition de permettre à ses étudiants « d'acquérir des connaissances solides de niveau universitaire et des méthodes d'apprentissage dans un cadre académiques et scientifique ». Il propose également une formation à destination de non spécialistes, désireux d'approfondir leurs connaissances sur l'Islam, en se limitant à une introduction générale à la

religion musulmane. Les sciences islamiques pour arabophones comme pour francophones (sciences du Coran, sciences du Hadith, Tajwid, Sirah, Foi islamique, Fiqh& Usul-al-Fiqh...) font l'objet d'une formation de 6 heures par semaine. De manière générale, l'association se donne pour objet « la promotion de la culture et la civilisation arabo-islamique sous toutes ses formes, enseignement des sciences islamiques, étude et recherche sur la civilisation musulmane, lutte contre l'ignorance ». L'effectif est d'une centaine d'élèves, dont plus de la moitié est constitué de femmes. La grande majorité de ces étudiants viennent parfaire une culture islamique, alors que le but déclaré est la formation continue de cadres religieux en exercice (les cours sont dispensés le samedi et le dimanche et le mardi et le jeudi soir). Comme nombre des instituts de cette nature, l'ISSIL cherche à capter un public éclectique : jeunes ou moins jeunes qui veulent acquérir des connaissances approfondies en religion ou qui veulent faire une carrière dans l'islam. La plupart de ceux qui suivent le cursus de formation à l'imamat, sont déjà en fonction. Parmi le public de l'ISSIL, certains sont des étudiants à l'Institut National de Langues Orientales. D'autres sont déjà engagés dans la vie professionnelle comme cadres ou professionnels libéraux. Et la majorité des étudiants ont moins de 30 ans et sont diplômés, avec une dominante féminine. Un seul étudiant en deuxième année est aumônier, en exercice dans un établissement pénitentiaire. Ce dernier reconnaît l'aspect positif de sa formation, après avoir tenté l'IESH dont il regrette l'arabisation totale (l'ISSIL a une filière entièrement francophone parallèlement à la filière arabophone). Il reconnaît également l'apport positif des deux professeurs francophones, musulmans convertis qui enseignent le fiqh et la 'aqida, Corentin Pabiot et Abadallah Althaparro. Comme il est précisé dans la page d'accueil du site de l'ISSIL, il « a ouvert ses portes en 2000 dans un souci de corriger les mauvaises interprétations et les mauvaises lectures des textes coraniques et des hadiths prophétiques ». Dhaou Meskine vise en priorité dans les « mauvaises interprétations » celles de ses anciens collègues de l'IESH et en particulier la position prônée par le chef de file du Conseil Européen de la Fatwa et de la Recherche Youssef Qardhaoui et sa théorie du « Fiqh al Aqalliyat » (le sens des priorités dans la traduction admise par lui-même). Il reproche aux Frères Musulmans et à l'IESH d'opérer un syncrétisme à partir des quatre écoles juridiques de l'islam. Les enseignants de fiqh de son institut se déclarent tous malékites. Corentin Pabiot, professeur de fiqh, a lui-même écrit un précis de droit malékite en indiquant que « l'opportunité d'une telle étude tient à la nécessité logique, pour l'élève et le novice, d'apprendre et pratiquer un seul rite, outre l'intérêt pédagogique qu'il y a, pour le professeur et l'imâm qualifié, à donner une image cohérente du droit musulman et éviter, au moins dans un premier temps, les contradictions apparentes entre les différents avis juridiques. Notre choix s'est finalement porté sur le droit malikite. Non que nous donnions la préférence absolue à ce rite en écartant les trois autres, mais nous constatons simplement que celui-ci a l'avantage d'être plus largement représenté en France ». Ancien élève de l'Université de Ryadh, Dhaou Meskine se tient toutefois à une stricte orthodoxie sunnite, écartant l'étude de matières telles que le tasawwuf.

La même année est créé l'Institut international de la pensée islamique à Saint Ouen (Seine-Saint-Denis) sous l'impulsion de Mohamed Mestiri, d'origine tunisienne. Celui-ci est diplômé de l'Université de la Zitouna et docteur en islamologie de la Sorbonne. L'IPI fait partie d'une structure internationale, l'*International Institute of Islamic Thought* (IIIT) qui est une institution de recherche, indépendante, de type académique et culturel, spécialisée dans les questions relevant de la pensée islamique contemporaine. L'institut a été fondé aux Etats-Unis en 1981. Il possède aujourd'hui des représentations et des bureaux dans plusieurs capitales à travers le monde (Indonésie, Royaume-Uni, Nigeria, Inde, Pakistan, Inde, Bangladesh, Liban, Jordanie Arabie Saoudite, Egypte). Son siège se trouve en Virginie aux Etats-Unis. Il est lié à une association scientifique, l'AMSS (*Association of Muslim Social*

Scientists) qui vise à promouvoir les travaux des chercheurs, musulmans ou non, spécialisés dans les sciences sociales et s'intéressant particulièrement à l'islam. Pour l'AMSS, le développement de la pensée islamique est essentiel pour la préservation du patrimoine intellectuel islamique, pour son renouveau, mais également pour enrichir le patrimoine intellectuel universel et musulman. L'IPI qui compte environ une centaine d'étudiants, désireux à la fois de se former à l'islam mais également aux sciences sociales, s'inscrit dans ce projet doctrinal et intellectuel. Si les autres instituts précédemment décrits sont composés quasi-exclusivement d'enseignants en sciences religieuses, l'IIT compte parmi son équipe des professeurs venant du monde universitaire français tel que Franck Frégosi, directeur de recherche au CNRS, Mahmud Azab, professeur d'islamologie à l'INALCO ou encore Eric Geoffroy, maître de conférence à l'Université de Strasbourg.

Deux années plus tard, en 2001, est fondé l'**Institut français des études et sciences islamiques (IFESI)** qui a ouvert ses portes à Boissy Saint Léger dans le Val-de-Marne (94) sous l'impulsion d'un ancien professeur du Centre d'études et de recherches sur l'islam, Ahmed Abidi. D'origine tunisienne, ce dernier est diplômé de l'université islamique de la Zitouna et possède plusieurs masters d'universités françaises (relations internationales, islamologie, philosophie...). Disposant d'un local de 600 mètres carrés, l'IFESI compte environ 500 étudiants répartis dans quatre départements (Coran, arabe, sciences islamiques et finance islamique).

En 2006, Mohamed Bechari, ancien président de la Fédération nationale des musulmans de France créée à Lille l'**Institut Avicenne des Sciences Humaines (IASH)**. Il confie la rédaction et la mise en œuvre du projet à Mohamed Mestiri. L'objectif principal est la création d'une université privée, suivant le cursus LMD en sciences des religions, et de diffuser un enseignement sur l'islam, non confessionnel et détaché des appartenances doctrinales. L'IASH se dote d'un Conseil scientifique composé de nombreux membres issus d'universités musulmanes. Il affiche des partenariats (dont la réalité est à vérifier) avec l'université d'Al Azhar, qui lui fournit son directeur pédagogique (Omar Kadi), et avec plusieurs autres universités de pays d'islam et d'Europe balkanique. Lors de la première rentrée, on comptait une quarantaine d'étudiants assidus. A la fin de l'année universitaire 2008, un conflit éclate entre Mohamed Béchari et une partie de l'équipe enseignante, ce qui conduit à la démission de la plupart des enseignants, et à une grève des élèves en cours d'année. Cette crise freine le développement de l'Institut qui fonctionne depuis à effectifs réduits..

Plusieurs autres projets sont en gestation ou en début de réalisation, marquant des difficultés de mise en place. Ainsi, l'**Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes (IMEM)** a été créé en 2006 par Azzedine Ainouche. D'origine algérienne, il a obtenu un doctorat de sciences politiques à l'Université d'Aix-Marseille. Pendant un temps proche de Bechir Dahmani, représentant de la Mosquée de Paris à Marseille, il se rapproche en 2000 de la mosquée Islah au moment où cette dernière est choisie pour représenter la région marseillaise parmi les cinq mosquées indépendantes qui participeront, au sein de la « Consultation des Musulmans de France » à la création du CFCM en 2003. Représentant de la mosquée Islah au sein du CFCM où il siège au Bureau exécutif en 2010, il a contribué à créer le CIME (Conseil des Imams de Marseille et des environs), qui constitue la première initiative de regroupement de musulmans majoritairement d'origine algérienne dans la région hors l'emprise des autorités algériennes et de sensibilité plutôt islamiste. Mais l'hostilité de l'UOIF, minoritaire à Marseille, à cette initiative qui lui échappe et la réaction algérienne ont raison de l'hégémonie qu'entend assurer ce regroupement (qui remporte deux fois de suite les

élections au sein du CRCM PACA en 2003 et en 2005). Dès lors, l'IMEM se trouve de ce fait démunie de soutiens significatifs mis à part une subvention du conseil général socialiste du département, même s'il reste un relais privilégié de personnalités telles que Tareq Ramadan, Larbi Kechat, Ramadan El Bouti. Les activités que propose l'IMEM sont des cours de langue arabe, des cours d'éducation musulmane pour les jeunes filles, musulmanes d'origine et converties, des cours de jurisprudence musulmane (dont la direction est assurée par Abdelhakim Boussandel, un ex-enseignant de l'IESH diplômé des universités de Médine et de Damas) et des cours d'introduction à l'islam. En 2008 et 2009, des « journées du savoir » ont tenté de réunir des chercheurs et des étudiants dans toutes les matières (scientifiques et autres) afin de créer un lien de sociabilité musulmane autour de la science et de la réussite. L'IMEM se définit lui-même comme un « centre de ressources sur la civilisation arabo-musulmane ». En sommeil durant l'année 2010, l'IMEM compte encore relancer ses activités pour les années à venir bien qu'il soit complètement exclu du grand projet culturel à concevoir autour de la future Grande Mosquée de Marseille.

Lancé en 2006, le projet de **l'Institut français de Civilisation musulmane (IFCM)** est une initiative de l'Association Culturelle Islamo-française qui gère la mosquée de Lyon dirigée par Kamel Kabtane, d'une part, et l'Institut des Hautes Etudes Islamiques (IHEI) situé à Embrun, dans les Hautes-Alpes, d'autre part. « Véritable outil de recherche, d'information et de formation sur la civilisation musulmane, destiné en priorité aux non musulmans, l'IFCM entend participer au développement de la réflexion sur la civilisation musulmane en France » comme le mentionne sa brochure de présentation. Son directeur pédagogique est Abdelhaqq Guiderdoni, directeur de l'Observatoire d'astrophysique de Lyon. Converti à l'islam, il appartient à une confrérie d'inspiration guénonienne dont le cheikh est Abd el wahid Pallavicini, converti italien. Son fils est le directeur du COREIS, interlocuteur privilégié des pouvoirs publics italiens, bien que très minoritaire au sein de la communauté musulmane d'Italie. Le grand nombre de cadres, pour la plupart convertis, qui compose la branche française de l'IHEI fournit le gros des enseignants de l'IFCM. Se voulant le pendant culturel de la Grande Mosquée de Lyon, l'IFCM est encore à l'état de projet bien que les cours d'initiation à l'islam aient débuté dans les locaux de la Mosquée de Lyon. Un ambitieux projet architectural prévoit un bâtiment à quatre niveaux avec salle de conférence, salles d'enseignement, une bibliothèque et une salle d'exposition.

En 2006, les militants de l'association lyonnaise proche de Tariq Ramadan, le centre Tawhîd, fondent à Lyon le **centre de formation Shâtibî**, du nom d'un théologien musulman andalou du VIII^e siècle. Sous l'autorité spirituelle de Mohamed Minta, diplômé de shari'a à l'université de Médine et imam à la mosquée de Décines, l'équipe pédagogique est composée de personnalité telles que Mostefa Brahami, imam de la mosquée de Lausanne (ancien membre du Front islamique du salut), Yussuf Ibram, diplômé de shari'a à l'université de Riyad et imam à la mosquée de Genève ou encore Hani Ramadan, responsable du Centre islamique de Genève.

Enfin en 2008, est créé à Bordeaux **l'Institut de Découverte et d'Etude du Monde Musulman (IDEMM)**, sous l'égide de Tareq Oubrou, avec Nouredine Kouchi, Hadj Sadek et Hamid Mestari (professeur de lycée à Bondy, originaire de Saint Nazaire). Le but est de diffuser un enseignement sur l'islam et le monde musulman de manière non confessionnelle, en s'appuyant sur le travail de Tareq Oubrou et le réseau construit dans la région par l'imam avec les institutions et les associations. L'idée vient de Tareq Oubrou, et l'infrastructure a été pensée par H. Sedak et H. Mestari. L'objectif est de mettre en place une institution équivalente à l'Institut du monde arabe, en s'appuyant sur les conceptions réformistes de T. Oubrou. H.

Sedak a été embauché sur contrat, aidé par IDEMM, pour mettre en place la CLAJ (Classe langue arabe pour les jeunes).

Les Instituts d'enseignement supérieurs d'éducation islamique en Grande-Bretagne

Ils restent encore relativement modestes. Les Frères Musulmans ont fondé en 2008 une annexe de l'IESH à Cardiff. Ils sont en contrat d'association avec l'Université de Cardiff. On retrouve la même maquette de programme que celle de Bouteloin dans la Nièvre. Trois autres centres universitaires dont les diplômes sont alignés sur ceux des diplômes d'Etat du Royaume-Uni fonctionnent depuis plus de dix ans :

- Islamic College for Advanced Studies à Londres qui délivre un diplôme de « Bachelor » “Islamic studies” validé par l'Université de Middlesex
- Markfield Institute of Higher Education à Leicester qui délivre trois masters (études islamiques, études de la communauté musulmane et banque, finance et management islamique) validés par l'Université de Loughborough.
- The Muslim College à Londres qui délivre un master en études islamiques et qui offre un cursus particulier pour les futurs imams.

On notera également, l'existence de deux instituts salafistes : la **Madrassah** à Paris et le **Palmier** à Montreuil. Fondée en 1986 par Ayoub Leseur, la Madrassah est une association qui enseigne la langue arabe et la jurisprudence islamique. Les niveaux sont au nombre de six: de la première année où les élèves apprennent à lire, à la sixième année où les élèves acquièrent des notions universitaires de grammaire et de jurisprudence. Les cours dispensés ont lieu le mercredi, samedi et dimanche. Les élèves sont âgés au minimum de sept ans. Cet établissement avait été conçu au départ uniquement pour les enfants. Cependant, de nombreux adultes ont intégré l'école, et depuis plusieurs années certaines classes leur sont réservées. Cet institut compte environ 1000 élèves dont une très grande majorité d'adultes. La Madrassah a un tel succès que l'établissement est complet pour les deux années scolaires à venir. Un élève nous confie : « *Les cours sont tellement bien. Le cheikh Ayoub tellement charismatique que les cours ont beaucoup de succès. Tu sais, les gens viennent de loin. Moi je viens du Val d'Oise. Il y a une inscription dans l'année. Les gens se lèvent aux aurores et font la queue pendant des heures* ». Plus récemment, a été fondé par d'anciens étudiants de l'université islamique de Médine, le Palmier à Montreuil en Seine-Saint Denis. Fréquenté par les milieux salafistes de la région parisienne, cet établissement a pour but selon la brochure d' « *éduquer les musulmans par le biais de cours et de conférences dont les sujets visent à la compréhension de ce qu'est l'Islam et comment vivre cette foi musulmane. Propager l'enseignement de la langue arabe, outil essentiel à la compréhension de notre religion. Aider à l'ouverture de centres pour autistes et handicapés dans les pays musulmans* ». Cet institut bénéficie du soutien de certaines autorités saoudiennes qui voient dans cette structure un moyen de canaliser l'expression salafiste en France selon les intérêts pro-saoudiens.

Qu'est-ce que le salafisme ?

Apparu au début des années 90, le mouvement s'implante dans l'Hexagone à la suite de la prédication de quelques jeunes musulmans français ayant suivi des études à l'université de Médine, en Jordanie ou encore au Yémen. Elle résulte aussi de contacts établis par-delà les frontières, notamment par Internet, avec des leaders salafistes venus en France y donner des conférences. Ces leaders critiquent les autres musulmans qu'ils considèrent comme égarés. Leur discours est avant tout fortement moralisateur, très préoccupé de fixer la frontière entre le licite et l'interdit ainsi que de mettre l'accent sur la pratique religieuse. Même si le salafisme convertit beaucoup, il récupère souvent les déçus de l'islamisme et il est, contrairement aux Frères musulmans, présent dans les banlieues. Il n'est pourtant pas le nouveau levier de la conquête de l'Occident. Il est sectaire plus que communautaire. En effet, s'il prône l'évitement de la société occidentale et craint la contamination de ses valeurs, il engendre un retour qui se fait moins sur l'ordre familial que sur la bande réislamisée, pensée comme « groupe rescapé » (firqa nâjiyya). C'est le réseau des purs structuré autour de la fréquentation de la pizza halal, de la boutique de streetwear islamique ou de téléphonie tenue par les « frères », c'est-à-dire sur un micro-tissu économique de jeunes ne fonctionnant plus sur les solidarités communautaires. Car le salafisme rejette la communauté musulmane réelle : il est offensif à l'égard des familles, il conteste les imams traditionnels. C'est un islam de jeunes, toujours opposé à l'islam traditionnel des familles, adapté à des populations individualisées et en rupture ; cela explique qu'il recrute peu là où les solidarités communautaires sont fortes comme chez les Comoriens ou les Turcs. Ensuite, le salafisme est dans le religieux pur. Il ne s'intéresse ni à la culture (et donc à la communauté), ni au politique. Loin d'être la dernière expression d'un projet d'hégémonie politique, le salafisme est le fruit amer de la dépolitisation de l'islam, la rationalisation d'un rapport de retrait et d'évitement avec la société française dont le parachèvement n'est ni la conquête de l'Occident ni la constitution de ghettos islamisés mais la hijra, l'exode et le retour dans le monde musulman même si le rêve de hijra, pour des raisons de coûts, se réalise pourtant rarement. En fondant cet idéal de départ, le concept de hijra remplace ainsi la nouvelle génération dans la même position d'attentisme démobilisateur par rapport à la société française que celle de leurs parents qui, eux, n'avaient pas le mythe du départ hors du pays de naissance. Cette forme de religiosité s'oppose à tout engagement politique au nom de l'islam. Dénué de volonté d'implication dans les sociétés européennes et de projet politique autre que l'attente messianique, il défend une vision apolitique et non violente de l'islam, fondée sur la volonté d'organiser toute son existence sur les avis religieux des savants saoudiens. Par crainte de l'anarchie et de la division, le salafisme défend l'idée de la non-contestation de l'autorité politique, même si le pouvoir appartient à des non-musulmans. Leur apolitisme les pousse même à inciter les musulmans de France à ne pas participer aux manifestations contre l'invasion de Gaza par l'armée israélienne, les mettant en porte à faux avec les associations pro-palestiniennes. Une telle posture explique sans doute le soutien accordé par l'Etat israélien aux prédicateurs salafistes dans les Territoires occupés. Par ailleurs, ils ont condamné les attentats du 11 septembre 2001 et s'insurgent à chaque fois qu'on les confond avec les partisans du jihâd.

I.2. Des rapports avec l'Etat inaboutis et la recherche d'une autre voie par l'Institut Catholique de Paris

A ce jour, les pouvoirs publics n'ont trouvé dans aucun des instituts cités l'interlocuteur qui puisse mettre en place une formation des cadres religieux musulmans présentant des garanties suffisantes pour engager le soutien de l'Etat. D'où le choix d'une option doublement « extérieure » : confier à une institution privée non-musulmane, en l'occurrence l'Institut Catholique de Paris, la mise en place d'un diplôme en principe généraliste (non-spécifiquement destiné aux futurs cadres religieux de l'islam) avec un soutien financier de l'Etat. Ce choix se concrétise par la création du **Diplôme Universitaire « Interculturalité, laïcité et religion »**, délivré donc par l'Institut Catholique de Paris, et qui a été ouvert en octobre 2008. Il est né de la réflexion des pouvoirs publics sur la question de la formation des imams, en particulier à la suite de la création du Conseil Français du Culte Musulman (CFCM) en mai 2003. A partir de cette date, les services de l'Etat, en particulier ceux du Premier Ministre et du Ministre de l'Intérieur ont tenté, en partenariat avec le CFCM et certains universitaires dont Daniel Rivet, Pierre Lory et Mohamed Mestiri, de formaliser le constat qu'il était nécessaire, pour ce type de formation, de séparer le champ proprement

théologique musulman, qui ne peut être occupé que par les musulmans eux-mêmes et à leur initiative, de l'autre champ, le non-confessant, auquel les pouvoirs publics et l'Education Nationale en particulier pouvaient apporter leur soutien. Dans cet apport non confessant, il fallait distinguer l'ensemble des « savoirs pratiques » que le ministre du culte devait assimiler pour être un acteur social à part entière, de la réflexion « critique » sur la religion musulmane elle-même, en particulier dans un contexte d'islam minoritaire, en s'aidant des sciences humaines et sociales (philologie, sociologie, histoire, philosophie). Si, du côté du CFCM, la réflexion n'a pas permis d'aboutir à la constitution d'une unité d'enseignement mariant les deux nécessités, le Ministère de l'Intérieur a tenté, avec la Mosquée de Paris, de mettre en œuvre un programme basé sur les « savoirs pratiques » (institutions françaises, langue, connaissance des autres religions, connaissance de la société française) en partenariat avec plusieurs universités parisiennes. Devant une opposition frontale du corps enseignant universitaire, cette initiative a avorté. A la suite de cet échec, des contacts ont été pris avec la Faculté des sciences sociales et d'économie de l'Institut Catholique de Paris qui a accepté de mettre en place un programme de formation au sein d'un DU qui s'organise autour de quatre pôles :

- pôle culture générale : histoire de France par une relecture, depuis la Révolution française, des principaux faits historiques et politiques à la lumière des trois valeurs républicaines et constitutionnelles (Liberté, Egalité, Fraternité) ; institutions et vie politique de la République ; rhétorique
- pôle juridique : introduction au droit français et aux institutions judiciaires ; droits de l'homme ; droit français des religions ; économie et gestion du culte
- pôle culture religieuse : religions, laïcité et sécularisation ; ouverture aux mondes religieux non musulmans ; pratiques musulmanes au quotidien
- pôle interculturel : pratiques de l'interculturalité ; politiques publiques d'intégration et de citoyenneté ; médiations culturelles.

Dès la première année, une trentaine d'étudiants est inscrite, venant d'horizons divers. Les contingents sont amenés par les principales fédérations musulmanes hormis l'UOIF, qui avance qu'elle n'a pas besoin d'utiliser cette voie. Et les instituts privés d'enseignement supérieur musulmans émettent de vives critiques sur cette initiative. Mais la Grande Mosquée de Paris, associée dès le départ au projet, est indiscutablement le principal interlocuteur, fournissant le contingent le plus important d'étudiants, et établissant un partenariat avec l'Institut catholique de Paris, même si ce dernier ne se traduit pas par une harmonisation des programmes de l'Institut Ghazali et du diplôme d'université. Sur la question de l'articulation des diplômes, la GMP rappelait dans une mise au point en 2007 que la théologie musulmane restait de son seul ressort. Le Rassemblement des Musulmans de France (marocain) est également représenté. Des liens sont établis avec les aumôneries musulmanes, au premier rang desquelles l'aumônerie militaire Puis le CCMTF, l'organisation majoritaire des musulmans turcs et enfin des cadres religieux issus de l'immigration venus par des canaux divers complètent la palette des étudiants qui ont suivi en 2009/2010 la troisième session de ce DU.

Le nombre de candidatures au diplôme d'université, le renouvellement du soutien de l'Etat pour l'année 2010-2011, semblent attester du succès de la formule. Elle reste cependant lésée par la non-participation des acteurs dans la mouvance de l'UOIF, difficilement contournables dans ce secteur de l'éducation. La mise en place annoncée au mois de juin 2010, par le ministre en charge de l'immigration, M. Eric Besson, de nouvelles formations dans le cadre d'universités de province, rouvre le champ de la négociation sur ce point.

Listes des différents instituts supérieurs islamiques privés

Nom de l'établissement, et du directeur	Date de création	Statut juridique	Budget Type de financement	Courants religieux	Effectifs Classes	Diplômes et perspectives professionnelles
<i>Centre d'études et de recherches sur l'islam</i> (Saint Denis) Hicham el Arafa	1993	Association loi de 1901	Environ 2500000 euros	« Nébuleuse » des Frères musulmans	400 élèves	
<i>Institut supérieur des sciences islamiques et des langues</i> (Aubervilliers) Dhaou Meskine	2000	Association loi de 1901	?		200 élèves	
<i>Institut français des études et sciences islamiques</i> (Boissy-Saint-Lèger) Ahmed Abidi	2002	Association loi de 1901	70000 euros Provenant des frais d'inscription, soit 600 euros par élève	« Nébuleuse » des Frères musulmans	100 élèves	
<i>La Madrassah</i> (Paris) Yacoub leueur	1986	Association loi de 1901	240000 euros Provenant des frais d'inscription, soit 230 euros par élève	Salafi	1200 élèves	
<i>Institut international de la pensée islamique</i> (Saint Ouen) Mohamed Mestiri	2000	Association loi de 1901	Dons de mécènes du Golfe ; frais d'inscription s'élevant entre 400 à 550 euros à par élève	Gauche islamique	?	Chercheurs, ... LMD ; Diplôme reconnu par l'Université de Cadi Ayyad de Marrakech (Maroc) et de Fairfax Institute (USA)
<i>Institut européen des sciences humaines</i> (Château-Chinon et Saint Denis) Mahmoud Zuhair et Ahmed Jaballah	1992	Association loi de 1901	Dons de mécènes du Golfe ; frais d'inscription s'élevant environ à 600 euros à par élève pour Saint Denis et 2900 pour	Frères musulmans organiques	Environ 1000 à saint Denis Environ 150 à Château-Chinon	Imams, cadres associatifs... ; Systèmes LMD Diplômes reconnus par Université d'Alger (Algérie) et Université

			Château-Chinon,			Mohamed-V d Rabat (Maroc)
<i>Institut Avicenne des sciences humaine</i> (Lille) Mohamed Béchari	2006	Association loi de 1901	Dons de mécènes du Golfe et ISESCO; frais d'inscription s'élevant environ à 350 euros à par élève	?	Moins d'une quarantaine d'étudiants	Université priv suivant le cours LMD en scienc des religions.
<i>Institut Ghazali</i> Djeloul Sediki	1993	Association loi de 1901	?	Mosquée de Paris		
<i>Le Palmier</i> (Montreuil)	2008	Association loi de 1901	?	Salafi		
<i>Centre Shâtibi</i> (Villeurbanne) Mohammed Minta	2006	Association loi de 1901	?	Frères musulmans		
<i>Institut de Découverte et d'Etude du Monde Musulman</i> (Bordeaux) Tareq Oubrou	2008	Association loi de 1901	?	Frères musulmans organiques		
<i>Institut français de Civilisation musulmane</i> (Lyon) Kamel Kabtane	2006	Association loi de 1901	?	Grande mosquée de Lyon		
<i>Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes</i> (Marseille) Azzedine Ainouche	2006	Association loi de 1901	?	?	?	

II. De l'institut formant des cadres religieux à « l'open university » islamique

II.1. La question cruciale de la difficile reconnaissance des diplômes par l'Etat pour ces établissements.

Tous ces établissements répondaient à leur début à une fonction particulière : celle de former des cadres religieux. En effet, l'objectif était de former des imams, aumôniers et cadres associatifs musulmans qui seraient pourvus à la fois d'une connaissance religieuse musulmane et d'une approche approfondie des réalités socioculturelles européennes, ayant une culture et un savoir islamique et donc maîtrisant la langue arabe tout en sachant parler et écrire au moins une langue européenne. C'est clairement le cas de l'Institut Ghazzali, dont l'objet depuis sa création est la formation d'imams sur un cycle de cinq ans et d'aumôniers sur une période de deux ans. Au départ, l'ensemble de ces instituts désiraient offrir des formations universitaires « diplômantes ». Il en va ainsi de l'Institut européen des sciences humaines (à Château-Chinon et à Saint Denis), de l'Institut international de la pensée islamique (à Saint Ouen) et de l'Institut Avicenne de sciences humaines à Lille. Ces établissements peuvent être, dans leur fonctionnement courant, assimilés à de véritables universités. L'enseignement est assuré quotidiennement. La formation est diplômante et son orientation professionnelle est affirmée, vers des carrières d'imam, de cadre associatif, de chercheur... Si les diplômes ne sont pas reconnus par le ministère de l'enseignement supérieur, des partenariats ont été signés avec des universités étrangères permettant aux diplômés de bénéficier d'une équivalence : l'Institut européen des sciences humaines (IESH) avec l'université Mohamed V et d'Alger, l'IIIT à l'université Cadi Ayyad de Marrakech. Pour tous ces instituts existants ou émergents, l'idée de départ était de mettre en place un cursus d'études supérieures calqué sur le système LMD (licence, master, doctorat). **Actuellement, cet objectif relève purement et simplement d'une gageure, car deux questions clés doivent être résolues pour pouvoir délivrer un diplôme reconnu par l'État.**

La première concerne **l'agrément octroyé par le rectorat d'académie.** Plusieurs instituts musulmans possèdent aujourd'hui cet agrément d'enseignement, obtenu avec plus ou moins de difficultés. À titre d'exemple, l'Institut européen des sciences humaines (IESH) de Paris l'a obtenu après plusieurs années de négociation, et l'IASH de Lille l'a obtenu quelque temps après son ouverture. Le délai dépend, là aussi, de plusieurs facteurs liés aux cursus, au profil académique des enseignants, mais également aux contextes politiques locaux au regard de l'islam. La seconde question, de loin la plus cruciale pour l'avenir de ces instituts, concerne **la reconnaissance du diplôme.** Or, en France, seules les universités publiques sont habilitées à délivrer un diplôme d'enseignement supérieur (voir encadré). Les universités privées sont donc tenues de conventionner avec une université publique, si elles veulent donner à leurs étudiants la possibilité de poursuivre leur cursus universitaire dans un établissement public français ou européen. C'est le cas des universités catholiques, et on comprend mieux la polémique soulevée en France à la suite des négociations avec le Vatican pour qu'il soit habilité à délivrer des diplômes d'enseignement supérieur. De même, les étudiants diplômés de l'IESH de Paris ou de Château-Chinon qui ont voulu poursuivre un cursus de troisième cycle à la Sorbonne ont tous été confrontés au même problème concernant la reconnaissance de leur diplôme. Pour les instituts musulmans, le problème du conventionnement avec les universités publiques françaises représente un véritable casse-tête dans la mesure où peu

d'entre elles intègrent des cursus croisant les disciplines religieuses et les disciplines des sciences humaines, et qu'en tout état de cause, elles ne sont guère disposées à conventionner avec des instituts d'enseignement islamique. Ces derniers, sans exception, sont donc amenés actuellement à réfléchir à un conventionnement avec une université dans ou hors Union européenne, qui pourrait délivrer le fameux diplôme conforme au cursus LMD et permettant aux étudiants diplômés de voir leur cursus pleinement reconnu. L'institut lillois a le regard tourné plutôt vers les universités de l'Europe balkanique et de l'Est, alors que d'autres instituts privilégient l'Europe du Sud.

Le régime juridique de l'enseignement supérieur privé en France

L'ordonnance n°2000-549 du 15 juin 2000 édicte les règles qui régissent la liberté de l'enseignement supérieur. Au terme de l'article L.151-1 du code de l'éducation, « l'enseignement supérieur est libre ». A ce titre, l'ouverture des établissements est soumise au régime déclaratif. Les articles L.731-1 et L.731-2 désignent le recteur, le préfet et le procureur de la République comme devant recevoir la déclaration de l'établissement, avec la liste des fondateurs, l'indication des lieux de réunion et les statuts qui doivent le régir. L'ouverture de chaque cours doit également faire l'objet d'une déclaration au rectorat, indiquant l'objet de l'enseignement et les locaux où il se tiendra. Le cours pourra être ouvert dix jours après délivrance du récépissé. Chaque année, la liste des professeurs et le programme des cours doivent également être transmis au rectorat. Cette obligation ne s'étend pas aux conférences spéciales, qui ne donnent pas lieu à autorisation préalable (art. L731-4). La loi organise également un dispositif de contrôle des établissements. Ceux-ci sont toujours tenus de rendre leurs cours ouverts et accessibles aux délégués du ministère chargé de l'enseignement supérieur. Cette surveillance ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier « s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois » (art. L731-13). La violation de cette obligation est sanctionnée par une amende, et en cas de récidive, par la fermeture de l'établissement.

En matière d'aide publique, un établissement supérieur à caractère confessionnel peut percevoir une subvention publique à condition qu'il ne contrevienne pas aux principes de neutralité et de laïcité. De là, tout institut islamique qui se considérerait lui-même uniquement comme une instance de formation théologique concourant à l'exercice du culte (formation des ministres du culte) ne pourrait recevoir de subventions publiques. La plupart des instituts islamiques inscrivent la formation des cadres religieux dans un département parmi d'autres (enseignement d'études islamiques, enseignement de langue arabe) et pourraient dès lors être éligibles à des subventions publiques pour les enseignements qu'ils dispensent. Aucun établissement supérieur libre musulman n'a effectué une démarche en ce sens. Mais l'Institut Européen des Sciences Humaines de Saint Denis a adressé en juillet 2004 une demande de reconnaissance de ses formations initiales en langue arabe et en théologie musulmane afin de faire bénéficier ses étudiants du régime de sécurité sociale applicable aux étudiants. Il a obtenu en février 2009 par arrêté du recteur d'académie de Créteil, après avis du ministère de l'enseignement supérieur et consultation des organisations syndicales concernées d'inscrire ses étudiants au régime idoine. L'IESH est le premier établissement islamique à obtenir cette accréditation, qui marque un rapprochement avec l'Education nationale.

Toutefois, la reconnaissance de l'existence légale d'un établissement supérieur privé confessionnel ne vaut pas reconnaissance des diplômes qu'il délivre. Ces derniers restent le monopole de l'enseignement supérieur public en vertu de l'article L.613-1 du code de l'éducation. Les établissements ne peuvent d'ailleurs « en aucun cas » prendre le titre d'« université » (art. L731-14). Au plus, peuvent-elles prendre le nom de « faculté libre », sous certaines conditions (art. L731-5). La collation des grades universitaires reste cependant possible pour les établissements supérieurs privés sous condition: la loi du 12 juillet 1971 fait obligation à ces établissements de conclure avec une université publique une convention. Cette convention définit les programmes d'enseignement et les modalités d'examen. Les professeurs de l'enseignement privé ne peuvent être membres du jury. Contrairement au Royaume-Uni, où quatre instituts islamiques ont à ce jour conclu des conventions avec des universités publiques (voir *infra*) il est impossible pour l'heure, aux musulmans comme aux protestants ou aux juifs de conclure ce genre de convention en France en matière d'enseignement théologique, alors que les Instituts catholiques ont pu bénéficier de l'accord conclu le 18 décembre 2008 entre le Saint-Siège et la République française (reconnaissance de tous les diplômes délivrés par ces établissements). Néanmoins, certains responsables d'instituts islamiques, à l'image de l'IIIT de Saint-Ouen ou l'IASH de Lille ont tenté à plusieurs reprises de définir des cursus qui donnaient toute satisfaction en matière d'approche scientifique et critique du fait religieux musulman pour ne pas être accusés d'enseignement « confessant », sans succès. Mais il n'est pas impossible qu'ils finissent à l'avenir, dans le cadre par exemple de diplômes d'islamologie ou de langue arabe, par convaincre une université française de conclure un partenariat.

II.2. Dans ce contexte de non-reconnaissance nationale des diplômes, ces instituts sont progressivement devenus des « open universities ».

Ils organisent notamment des séminaires islamiques dont le but est d'assurer une formation religieuse sans que cela s'accompagne d'un projet professionnel. Les cours étant en général dispensés le week-end ou en soirée, ils sont ouverts à tous, diplômés comme non diplômés. Si l'on examine de près l'architecture des programmes, l'« ouverture » ne s'étend pas toujours au projet pédagogique. Le débat porte sur l'équilibre entre les composantes possibles de l'enseignement :

- ce qui fait le noyau dur de la formation traditionnelle des imams, soit l'apprentissage par cœur et la récitation du Coran, la *khutba*, des éléments de *fiqh*, le *hadith*,...
- la théologie musulmane
- les sciences humaines (notamment la philosophie et l'histoire), qui peuvent être regroupées avec la théologie musulmane sous la dénomination « Sciences islamiques » ;
- les sciences sociales (sociologie, sciences politiques, psychologie,...), invite à une lecture des sociétés contemporaine, elles-mêmes susceptibles de regroupement avec les sciences humaines sous le vocable « sciences du religieux », et même d'être intégrées dans le corpus des sciences islamiques...

Or ces différentes institutions n'accordent pas actuellement une place suffisante aux apports de l'islamologie contemporaine, à l'exégèse historico-critique des sources, ni aux disciplines « non islamiques » profanes telles que la sociologie, l'histoire et l'initiation au droit français ou à des données relatives à la société environnante... La plupart des instituts - à l'exception de l'IPI - ont notamment tendance à survaloriser dans l'islam la dimension normative. Tant les enseignants de ces instituts que les étudiants qui les fréquentent évoluent souvent dans un réseau de sociabilité musulmane hypernormé, et cherchent à dispenser ou acquérir la « science » religieuse non pas dans une optique de compréhension du monde et de déconstruction de la production normative, mais plutôt de consolidation d'un univers de représentation où tout élément est renvoyé dans la sphère du divin.

Partant de là, il est difficile de faire entrer les étudiants dans une analyse historique de la naissance et du développement de l'islam, de les familiariser avec les modes de catégorisation sociologique ou encore de leur expliquer les fondements historiques et sociopolitiques des écoles de théologie et de droit musulman. En effet, les étudiants vont avoir le sentiment que ce type d'approche vient déstabiliser les certitudes qu'ils se sont forgées et la logique de conviction dans laquelle ils se situent. Devant l'afflux de ces étudiants, les instituts musulmans sont alors tentés d'asseoir leur légitimité en axant l'essentiel ou la totalité de l'enseignement sur la reproduction du schéma traditionnel des cursus de théologie, de droit ou d'apprentissage du Coran. Cette évolution, qui va vers la « demande » mérite des débats approfondis et de nombreux échanges de points de vue, car, au-delà des questions de reconnaissance académique, les instituts supérieurs musulmans vont être amenés à jouer un rôle majeur dans l'organisation future de l'islam.

La question de la formation des imams est au cœur de ce débat. Faut-il se concentrer sur le noyau dur de la formation traditionnelle, ou ajouter des modules de formation théologique dans le sens d'un islam des Lumières, comme le propose Mohamed

Arkoun, et des modules d'ouverture vers la société, impliquant le recours aux sciences humaines et sociales ? Deux conceptions de l'imamat s'opposent, l'une centrée sur l'accomplissement des rites religieux, l'autre incluant les fonctions de médiation sociale de l'imam, avec pour enjeu la répartition des rôles entre mosquées et universités dans cette formation. Selon les propos de Dalil Boubakeur, introductifs du Guide de l'étudiant de l'institut Ghazali, les enseignements doivent être principalement organisés dans un environnement (la mosquée) favorisant « une permanente immersion dans le milieu religieux (qui) va déterminer l'évolution personnelle de l'étudiant ». Il indique également que « n'en déplaise à tous ceux qui ont cru raisonnable de former des imams... seulement sur les bancs universitaires, nous avons toujours privilégié la formation dans la mosquée, au contact des autres religieux, à l'écoute des prênes et avant prênes et ayant pour maître véritable l'imam de la mosquée qui sera pour l'élève un modèle identificateur »... manière de marquer son terrain dans les relations avec l'Institut Catholique de Paris, avec lequel la GMP a passé une convention dans le cadre du nouveau diplôme « Religions, laïcité, interculturalité ».

La formation des cadres religieux pose un second problème qui affaiblit l'efficacité des cursus proposés. **L'enquête de terrain laisse apparaître un décalage entre les intentions affichées de former des imams et cadres religieux et les attentes des étudiants qui cherchent plus à s'informer sur l'islam et à approfondir leur connaissance de leur religion, sans nécessairement vouloir s'investir durablement dans l'encadrement des communautés.** Dans leur optique, l'islam est fondamentalement la religion du Livre, c'est-à-dire du message écrit. Le corpus religieux est fermé, c'est une donnée qu'il s'agit de commenter. Il est ancré dans la transcendance, et le rapport que l'on entretient avec lui est religieux, c'est-à-dire non critique. Le cursus et la fonction d'un clerc consistent donc à mémoriser et à commenter un nombre fini de livres, eux-mêmes commentaires du Livre. Dès lors ignorer la langue et le texte dans lesquels s'énonce l'islam, c'est fatalement à leurs yeux le méconnaître et en faire mésusage. Ils ont la certitude de pratiquer une foi épurée car éclairée par le savoir dogmatique que confère la possession de l'arabe classique et la connaissance religieuse. Ainsi, les parents sont considérés comme responsables d'une « fausse représentation » de la religion, mais ils sont excusés par les enfants en raison de leur analphabétisme. Cependant, les jeunes aiment à invoquer leur maîtrise du savoir religieux face à l'analphabétisme prêté à leur entourage familial. Ils se considèrent comme le « peuple du Livre et du savoir ». Mais seule une minorité est disposée à franchir le pas, à mettre au service de ses coreligionnaires les connaissances théoriques et pratiques acquises dans ces instituts et à jouer pleinement le rôle de personnel religieux d'encadrement. Il existe certes un certain nombre de personnes qui s'activent bénévolement dans des associations religieuses ou enseignent même dans des établissements comme c'est le cas de M. B d'origine algérienne qui a suivi un master à l'IESH et enseigne au CERSI, mais qui refuse catégoriquement de devenir imam à plein temps en arguant que le statut d'imam en France est trop lourd à porter en raison des multiples fonctions que celui-ci doit assurer. Ainsi, les quelques étudiants sortis de ces instituts n'ont ensuite aucune envie mais également aucune assurance de trouver de nos jours un emploi rémunéré satisfaisant correspond à leurs compétences et à leurs attentes.

III. Des structures de réislamisations et d'identification plus que des centres de formations professionnalisant.

III.1. Un islam marqué par l'idéologie des Frères musulmans européens.

Ces instituts supérieurs sont globalement porteurs d'un islam marqué par l'idéologie des Frères musulmans européens. A l'exception de la Madrassah, du Palmier et de l'Institut al-Ghazali, l'ensemble de ces établissements du supérieur véhicule un islam fortement marqué par l'idéologie des Frères musulmans. Ils insistent par conséquent sur la dimension réglementaire de l'islam. Sont enseignés dans le détail les différents éléments et champs de production de la jurisprudence islamique (obligations cultuelles, droit de la famille, statut personnel...).

- Un islam néo-orthodoxe

D'une manière générale, les formations dispensées affichent en toute clarté une orientation théologique explicite, celle de la stricte orthodoxie, dans la lignée des égyptiens Rachid Ridha, Hassan al-Banna et l'Indo-Pakistanaï Abu Al Maudoudi¹ : retour aux écritures (Coran et Tradition), réforme des sociétés musulmanes dans le sens d'une plus grande fidélité à la loi islamique avec comme finalité l'instauration d'un Etat islamique. Des travaux allant du théologien hanbalite Ibn Taymiyya jusqu'aux zélotes de Hassan al-Banna en passant par Mohamed Abduh sont abordés dans les cours.

Outre la dimension spirituelle, les enseignements partagent la même représentation d'une réalité idéale et sans défaut, celle d'un système qui gouvernerait les hommes parfaitement au nom de l'islam, une société parfaite (sans injustice par exemple), et une communauté de croyants vivant heureux et en harmonie, au rythme de l'islam. Ils procèdent de la même volonté de placer le religieux à tous les niveaux de la société, aussi bien dans la sphère individuelle et privée que dans la sphère publique. Ils projettent de faire entrer la doctrine religieuse et ses valeurs au cœur des structures étatiques et au sein même de l'ensemble des acteurs sociaux. C'est l'idée d'un islam total, religion de l'intériorité, de la croyance, mais aussi de l'extériorité, de l'engagement actif et d'une conduite sociale militante fondée sur des normes transcendantes. Les fréristes sont convaincus de la légitimité de la place du sacré aussi bien dans le cœur des hommes que dans le gouvernement. Dans l'imaginaire, les militants cherchent à rétablir un ordre que la perte des idéaux islamiques aurait déséquilibré. Leur activisme au nom de l'islam se définit par la croyance de pouvoir faire de la réalité autre chose que ce qu'elle est, dans une dialectique entre l'*être* et le *devoir-être*. Ils gardent une distance structurelle et pratique avec la réalité, qu'ils cherchent à transformer en luttant contre toute forme de justification, expliquant l'impossibilité du changement. Ils s'approprient ainsi un « impossible » et lui confèrent une probabilité autonome incarnant un ailleurs, un espace encore non actualisé. Se posant comme alternative au pouvoir établi, ils contestent le réel.

L'islam est donc présenté comme un système englobant capable de résoudre les problèmes politiques, sociaux et économiques des musulmans. En outre, les membres de ces organisations s'opposent aux pouvoirs des pays arabes, responsables selon eux de l'abandon

¹ Franck Frégosi, *Penser l'islam dans la laïcité*, Paris, Fayard, 2008, pp. 351-354.

des principes islamiques d'organisation de la société et du marasme économique que connaissent à l'époque les sociétés musulmanes. Ils contestent également l'impérialisme culturel, politico-économique et éthique de l'Occident, en proposant un contre-projet global à cette domination.

Exemple d'un programme d'Institut : le cas du Programme d'enseignement de l'Institut supérieur en sciences islamiques et des langues (ISSIL)

Les **Sciences Islamiques** pour arabophones comme pour francophones (sciences du Coran, sciences du Hadith, Tajwid, Sirah, Foi islamique, Fiqh & Usul-Fiqh...) - *formation de 6 heures par semaine*. Les cours en sciences islamiques sont réparties de manière suivante :

- Les Sciences Coraniques
- Les Sciences du Hadith
- La Foi Musulmane (aqida)
- Le Droit Musulman (fiqh)
- Les Fondements (finalités) du Droit Musulman
- La Sirah (vie du prophète)
- La culture Islamique

Ces disciplines sont enseignées, selon les responsables de l'établissement « avec une large ouverture aux sciences humaines et problèmes contemporains, notamment en France et en Europe »

- **Apprentissage de l'Islam** - *formation de 4 heures par semaine*
- **Apprentissage du Coran** selon les règles du Tajwid - *formation de 4 heures par semaine*
- **Apprentissage de la langue Arabe** pour débutants et confirmés - *formation de 4 heures par semaine*

Le corps enseignant

Dhaou MESKINE, fondateur et professeur de Hadith, Master et Doctorat en sciences du Hadith à l'Université de Ryadh, Maitrise en Usul al dîn de la Zitouna.

Lazhar TOUMI, professeur de Sciences du Coran, Ijaza de Tajwid, Diplômé de l'université de la Zitouna

Abdelkader ACHOUR, professeur de Sciences du Coran et Usul al Dîn , Diplômé de la Zitouna , Diplômé de Syrie en sciences du coran, Maître en Récitation Coranique

Sadoq LABIDI, professeur de Fiqh et d'Usul al Fiqh - Master de l'Université de Damas

Hocine RAÏS, Docteur en civilisation et théologie musulmane

Corentin PABIOT, Professeur de Fiqh et d'Usul al Fiqh, Ijaza de Fiqh de Cheikh Al Bouti .Master de l'Université Al Azhar

Najette LARBI, Professeur de Coran, Ijaza de Tajwid de Cheikh Al Kordi

Ahmed ZAHER, Professeur d'Arabe - Master de langue arabe

Abdallah ALTHAPARO AL FIRANSI, Professeur de fiqh

- Un islam contextualisé :

Si ces structures s'inspirent donc fortement des expériences de contestation islamistes dans le monde arabe, le discours va devoir s'adapter aux conceptions politiques bien différentes des musulmans nés en Europe. Il s'agit alors de militer pour une intégration des musulmans dans le paysage politique et social européen en les appelant par exemple à s'inscrire sur les listes électorales et à voter. En ce sens, les organisations liées aux Frères musulmans tentent de mettre en place une « citoyenneté islamique », se proposant d'être des interlocuteurs privilégiés auprès des acteurs publics locaux et nationaux sur des questions aussi diverses que le religieux, le racisme ou les problèmes de délinquance en banlieue. En s'attachant à définir les contours d'un islam à la française, elles proposent également auprès des jeunes de culture musulmane un itinéraire d'intégration inspiré du modèle multiculturaliste britannique : être à la fois français et musulman, sans que cela n'implique une quelconque assimilation à l'idéologie dominante Au discours exclusivement islamiste (dans le sens de la conquête du pouvoir politique et de l'instauration d'un État de type

islamique) s'ajoute progressivement, dès le début des années 1990, une rhétorique qui tient de plus en plus compte de la réalité sociologique de l'islam dans l'espace européen, d'autant plus que le discours islamiste à lui seul a du mal à capter les aspirations des musulmans du Vieux continent. Cette adaptation du discours n'entraîne pas l'abandon du caractère islamiste de ces associations. L'islam conserve en leur sein une dimension sociopolitique de premier ordre. Ainsi, l'islam politique de l'UOIF ou du Centre islamique de Genève (CIG), qui jusqu'alors faisaient de l'islamisation des États et des sociétés arabes l'objectif premier, se décline d'une nouvelle manière : désormais, elles se considèrent comme des associations chargées de défendre les intérêts des musulmans d'Europe.

Elles proposent dès lors une offre d'islam pour le moins originale pour l'époque, puisqu'elle repose sur l'idée selon laquelle être un musulman exemplaire n'oblige pas à remettre en cause une appartenance à la citoyenneté. L'islam prôné ne se veut pas en rupture avec la société, ni même à l'écart de celle-ci, mais un moyen de s'affirmer en son sein en revendiquant une particularité qui confère un sens à l'individu. En prônant une intégration sans assimilation pure et simple, les Frères mettent en avant la possibilité de créer une identité collective, fondée sur une double appartenance, musulmane et française, par exemple. Dans ce cadre, les Frères français remettent en cause la division républicaine entre l'espace public et l'espace privé. L'UOIF ou les Frères belges exigent, par différentes démarches, la reconnaissance publique de cette identité double, où la dimension européenne n'occulterait pas la part musulmane de l'identité et ne la refoulerait pas dans l'espace privé. Les thématiques développées lors du congrès du Bourget, rassemblement annuel organisé par l'UOIF depuis 1983, sont très prégnantes à ce sujet. Elles mettent toujours l'accent sur la compatibilité entre la pratique de l'islam et les valeurs de la République et de la citoyenneté. Il s'agit en fin de compte de purifier l'islam de pratiques secondaires, tout en tenant compte de la réalité sociale occidentale, pour permettre au musulman de pratiquer l'islam sans enfreindre la loi. C'est à cette fin qu'a été créé le Conseil européen de la *fatwa* et de la recherche (CEFR), créé en 1997 à Dublin. Dans ce conseil se trouvent des représentants français de l'UOIF comme Ahmed Jaballah, le Belge Mahmoud Moujahed Hassan, ou encore Youssouf Ibram, imam de la Fondation culturelle islamique (FCI) de Genève. L'adoption d'une *fatwa* énonçant l'obligation de la célébration du mariage civil pour rendre religieusement valide l'union d'un couple est un exemple de la volonté du CEFR de dessiner les contours d'une pratique islamique européenne. Les Frères se présentent également comme les défenseurs des intérêts des musulmans d'Europe en luttant contre les discriminations religieuses que peuvent subir ces populations. En France, en 1989, ils se sont engagés aux côtés des écolières voilées expulsées de leurs écoles. Par leur discours, les Frères musulmans européens ont mené une politique visant à la promotion de ce que certains nomment la citoyenneté musulmane, en incitant les musulmans d'Europe à prendre part à la vie politique, économique et sociale du pays dans lequel ils vivent. Hani Ramadan parle à ce sujet « d'intégration positive ». En ce sens, le musulman doit être un acteur du changement social, et son action doit être dictée par son éthique islamique. Les Frères européens ont su renouveler l'approche théologique de la jurisprudence islamique pour les minorités musulmanes vivant en Occident. Des personnalités réputées proches des Frères musulmans ont défini les contours d'une pratique religieuse en Europe. Qu'il s'agisse de Tareq Oubrou, imam de l'UOIF qui parle de « charia de la minorité », avec leur concept de « jurisprudence de la minorité », ou encore de Tariq Ramadan avec son idée de « citoyenneté musulmane », ou même de Fayçal Mawlawi, tous tentent de contextualiser la pratique de l'islam en l'adaptant à un environnement non musulman et de légitimer la présence musulmane en Occident, qu'ils considèrent comme une terre de contrat (*dar ad-da'wa*) et non plus comme une terre de guerre. Ce positionnement se retrouve très largement dans l'argumentaire des instituts étudiés ci-dessus, qui revendiquent une participation active à la constitution d'une

« citoyenneté musulmane » en France à travers leurs cursus d'enseignement. Il reste, on l'a vu, que cette démarche peut être contrariée par les attentes des étudiants, outre le fait qu'elle fait l'impasse sur la question de la substance de la citoyenneté en termes de valeurs.

III.2 Vivre au rythme de l'islam : une structure de réislamisation

Tous ces établissements, qu'ils relèvent de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire, ont en commun d'incarner pour ceux qui les fréquentent des lieux de sociabilité religieuse et de moralité islamique. Ce sont des lieux dans lesquels s'exprime un conformisme religieux. Il ne se manifeste pas sous la forme d'une pression sociale en direction de l'étudiante à qui l'on veut faire porter le voile, ou de l'étudiant auquel on veut faire porter la barbe ou accomplir ses prières. Ces pratiques religieuses sont plutôt le produit d'une intériorisation volontaire de la contrainte que l'individu considère comme légitime. Par des lectures, des conférences et les discussions avec les « sœurs » et les « frères », s'éveille chez la personne un sentiment religieux. Pensant que son usage est l'expression d'une plus grande islamité, la personne « s'impose » de porter volontairement le voile, d'accomplir les rituels de la prière... S'il n'est pas exigé de porter le voile dans ces établissements, certains comme le lycée-collège la Réussite demandent à leurs élèves d'adopter une tenue conforme à l'éthique islamique sur le critère de la pudeur. A l'intérieur de ces structures, sont aménagés des lieux consacrés au culte. Direction, élèves et enseignants accomplissent ensemble la prière. Aussi des personnes qui initialement ne priaient pas commencent à pratiquer la prière en fréquentant ce type d'établissement. Des cérémonies de conversion à l'islam, des veillées spirituelles sont également organisées. Si les cours sont mixtes (sauf dans la structure de Yacoub Leseur, La Madrassah), les étudiants essaient tant que faire se peut de limiter les contacts avec le sexe opposé. Certains élèves nous expliquent que parce qu'ils considèrent ces établissements comme sacrés (comme une mosquée), ils adoptent un comportement sacré (ne pas s'asseoir en classe à côté d'une femme).

Ces institutions sont également des lieux de diffusion de la normativité islamique. Il est fréquent de voir des élèves demander à l'enseignant de répondre à telle ou telle question sur la pratique religieuse et sur les comportements à adopter dans la vie quotidienne : peut-on porter des boucles d'oreilles quand on est un homme ? Est-il possible pour un homme de rester seul avec sa belle-sœur ? Quelles sont les conditions pour qu'un mariage soit valide ?... Des séminaires sont spécialement consacrés à ce type d'interrogations. C'est notamment le cas au CERSI ou à l'IESH. L'enseignement à distance, qui se développe rapidement, est aussi propice à ces pratiques interactives.

Ces lieux paraissent encore comme propices à la constitution de groupes refuges dans lesquels règne une certaine forme de moralité. Il s'agit de protéger les jeunes musulmans contre les dangers encourus dans une société non-musulmane, occidentale. Le discours a donc une forte dimension éthique, celui d'un ordre moral à fondement religieux, et d'une dénonciation des fléaux de société (drogue, alcool, mise en cause des valeurs familiales, ...). L'établissement est un espace refuge, par les valeurs qu'il diffuse, et un espace de liberté pour les musulmans, qui peuvent se conformer aux prescriptions religieuses, -ce que ne permet pas l'école républicaine,- et exercer leurs droits. La possibilité du port du voile est de ce point de vue un argument fort (un produit d'appel), avancé en faveur de la création des nouveaux établissements confessionnels. Les photos et les vidéos qui figurent sur les sites de ces établissements restituent d'une certaine manière cette représentation d'une liberté confessionnelle dans un espace dédié: jeunes filles voilées (en majorité) et non voilées ; lieux de coprésence des garçons et des filles, avec des variations subtiles dans les pratiques (selon les cours, les garçons devant et les filles derrière, ou un mélange relatif ; ou une stricte séparation dans la salle de prière...). Ces instituts servent également de plate-forme

matrimoniale, ce qui peut paraître paradoxal au regard des réserves vis-à-vis de la mixité. En effet, beaucoup d'interviewés nous avouent que cette dimension a joué un rôle déterminant dans la fréquentation de l'établissement. Nous avons rencontré des couples qui ont été formés au CERSI ou à l'IESH, y compris parmi les enseignants.

A côté de ce mode de fonctionnement communautaire, on trouve également de la part des responsables de ces structures l'expression de la volonté de participer à l'intégration des musulmans de France. En s'adossant sur les valeurs républicaines, ces instituts insistent notamment sur la compatibilité entre les préceptes de l'Islam, tels qu'ils sont enseignés dans ces institutions, et la légalité républicaine. Souvent est avancé le souci de former de bons musulmans mais également de bons citoyens. Les responsables justifient la création de ces établissements à travers une logique citoyenne : leur enseignement permettra à terme de faire émerger via leurs étudiants un islam français. Ces argumentaires ne sont certes pas dénués de considérations tactiques, visant notamment à obtenir une reconnaissance institutionnelle de la part des pouvoirs publics.

Conclusion

La progression de l'enseignement privé musulman dans le paysage scolaire et universitaire français paraît inéluctable au regard de l'accroissement de la part de la population qui s'identifie comme musulmane (formant ou non une « communauté »), dont les pratiques indiquent un surcroît de religiosité, et débouchent sur une demande d'éducation dans le cadre d'établissements susceptibles de fournir une offre éducative à la fois performante et en conformité avec les préceptes de l'islam. Face à cette demande, qui peut exprimer également la recherche d'un entre-soi communautaire, se met en place une offre qui manifeste une capacité accrue d'auto-organisation et d'autofinancement des musulmans de France sur des projets de création d'établissements d'enseignement. De plus, cette demande est clairement activée par la « crise » de l'enseignement public, qui touche tout particulièrement les banlieues où résident majoritairement les publics potentiels de ces établissements, au point que cette crise fournit un fort produit d'appel pour ces derniers, notamment dans le primaire et le secondaire.

La part de l'enseignement privé islamique, entre une et deux dizaines d'établissements pour le supérieur et pour les écoles collèges et lycées, et quelques milliers d'élèves et d'étudiants, reste certes très faible au regard du poids du secteur éducatif en France et particulièrement de l'enseignement privé qui compte plus de deux millions d'élèves. Mais une dynamique s'est indiscutablement enclenchée dans la dernière décade du XXe siècle pour le supérieur et depuis le début des années 2000 pour le primaire et le secondaire. Si plusieurs facteurs concourent à freiner ce mouvement dans le supérieur, dont l'absence de reconnaissance des diplômes délivrés par les instituts islamiques et les difficultés à établir des cycles de formation des cadres religieux à la fois viables et reconnus par les pouvoirs publics et les composantes de l'Islam de France, il n'en va pas de même pour le primaire et le secondaire, où de nombreux projets sont en gestation et seront nécessairement soumis à l'examen des pouvoirs publics. Par ailleurs, l'organisation d'enseignements dans le cadre d'« écoles coraniques » doit faire l'objet d'une attention particulière. Elle s'inscrit dans la (forte) dynamique de l'implantation des mosquées sur le territoire national, et est source d'interactions avec l'enseignement public, même si ces institutions ne relèvent pas du champ de compétence de l'Education nationale.

Il était, dans ce contexte, particulièrement utile de proposer un premier bilan de l'activité d'institutions de création récente, marqué par des ajustements complexes dans les relations avec les pouvoirs publics et une fragilité des dispositifs en place, en raison notamment des incertitudes persistantes sur leurs capacités de financement. Ce dernier point, critique pour certaines de ces institutions menacées de disparition prématurée, conduira nécessairement ces établissements à adresser au ministère de l'Education nationale et aux autres ministères concernés, des demandes d'association que ces derniers devront traiter, outre les déclarations d'ouverture d'établissements qui seront elles-mêmes en augmentation.

Comme l'ont montré des exemples récents, ces dossiers sont politiquement sensibles, un refus d'ouverture ou d'association pouvant être considéré comme discriminatoire par les porteurs du projet et les populations concernées au regard de la position libérale généralement adoptée par les pouvoirs publics, à l'égard notamment de l'enseignement catholique. Aujourd'hui, 97,9% des élèves du privé sont scolarisés dans des établissements sous contrat, l'association devenant le droit commun du secteur privé éducatif. De plus, le dispositif juridique s'appliquant à l'enseignement privé est lui-même d'inspiration libérale, la liberté de

l'enseignement étant selon la jurisprudence du Conseil Constitutionnel, un principe fondamental reconnu par les lois de la République. D'où le régime de déclaration et non d'autorisation pour l'ouverture des établissements, et le champ restreint des motifs pouvant fonder une opposition (hygiène et bonnes mœurs). Enfin, les porteurs de dossiers font progressivement preuve d'une meilleure technicité, ce qui élimine d'autres motifs de rejet.

Les dispositifs juridiques en vigueur s'appliquant aux établissements d'enseignement privé permettent-ils de parer aux périls (réels ou supposés, spécifiques ou non) que ferait encourir le développement insuffisamment contrôlé d'un enseignement privé musulman ? Une modification en profondeur de ces dispositifs dans le sens de conditions plus restrictives à l'ouverture (au nom des valeurs de la République et de la citoyenneté) et d'un renforcement des contrôles est peu envisageable. Outre les questions de constitutionnalité des dispositifs qui se poseraient inmanquablement, une telle réforme ne saurait s'appliquer aux seuls établissements musulmans, et l'extension de son champ d'application aux autres établissements entraînerait des réactions en chaîne déjà bien connues... Aussi, c'est plutôt du côté de la mise en œuvre des dispositifs en vigueur que la réflexion doit se porter.

Les établissements privés islamiques présentent une vitrine plutôt rassurante. A la recherche d'élèves ou d'étudiants et de financements, ils pratiquent une politique de communication active à destination des musulmans, mais aussi vers un public plus large... et les pouvoirs publics. Les registres de promotion des établissements et de justification de leur création sont assez similaires, mettant l'accent sur la conformité des programmes à ceux de l'Education nationale, la qualité des enseignants et des conditions d'accueil, la recherche de l'excellence scolaire, qui suppose à la fois des taux d'encadrement particulièrement favorables, une sélection des élèves à l'entrée et une éthique de l'effort pour ces derniers. Cette dimension éthique de l'éducation est soulignée et renvoyée aux valeurs de l'islam, d'un islam présenté comme ouvert et modéré. Loin de l'enfermement communautaire qu'il est supposé produire, l'islam est considéré ici comme un vecteur de la citoyenneté et de l'intégration sociale. Par ailleurs, la dimension proprement religieuse de l'établissement est souvent minorée, -place réduite et caractère optionnel des enseignements à caractère religieux, ouverture à des non-musulmans,- sinon gommée au profit des arguments plus séculiers de l'excellence et de l'intégration sociale des musulmans. En d'autres termes, ces établissements s'adressent à titre principal à une communauté dont le marquage identitaire est la référence à l'islam, mais d'un islam qui peut se décliner de multiples manières en terme de pratiques religieuses et d'adhésion doctrinale. Cette approche par le plus grand commun dénominateur paraît pragmatique et réaliste au regard des caractéristiques très hétérogènes des populations s'identifiant comme musulmanes en France. On irait donc vers une situation qui se rapprocherait de celle qui prévaut pour l'enseignement privé catholique, qui mêle des objectifs relevant d'une éthique de conviction et des fonctions de substitution à un enseignement public jugé défaillant. Enfin, on a pu relever que les franges les plus radicales de l'islam s'investissent peu dans ce type de projets, soit pour des raisons doctrinales (cas des salafistes), soit en raison même de la visibilité que suppose la conduite des projets.

De ce tableau lissé de l'enseignement privé musulman, on pourrait tirer la conclusion que son développement doit être favorisé par les pouvoirs publics. Il participe de manière utile aux politiques d'intégration à la communauté nationale des populations musulmanes issues de l'immigration. Il contribue à l'émergence d'une élite musulmane en France, et donne des gages au regard des critiques récurrentes en provenance des populations musulmanes sur l'attitude discriminatoire adoptée par les pouvoirs publics à leur égard.

Mais ce tableau présente également des aspérités, que cette étude a tenté de restituer. Sous une rhétorique commune, les projets éducatifs présentent des variations et sont l'objet de tensions et de conflits entre les différents opérateurs de l'enseignement privé musulman. On l'a vu dans le cas des écoles coraniques, avec notamment les conflits qui peuvent intervenir entre responsables de ces dernières et responsables des mosquées qui les abritent, mais aussi pour certaines institutions d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dont la gestation n'est pas un long fleuve tranquille, marquée par des démissions, des mises à l'écart, des ajustements du projet. Par ailleurs, certaines institutions procèdent à des recrutements beaucoup plus ciblés qu'elles ne le disent, tant du côté des élèves que des enseignants, indice des segmentarités de la communauté, qui peuvent être l'effet de la diversité de l'origine géographique des populations concernées ou de références doctrinales opposées. Et les deux dimensions de ces segmentarités se croisent comme un paradigme, dans l'opposition récurrente entre l'UOIF, opérateur particulièrement actif dans le champ éducatif, engagé résolument dans une stratégie nationale et européenne, même si ses liens avec le Moyen-Orient sont patents, et les autres acteurs souvent en relation forte avec l'un des pays d'origine des populations issues de l'immigration.

Un autre point à prendre en considération est la plasticité des argumentaires présentés. Jusqu'où peut-on affirmer simultanément le caractère ouvert et citoyen des établissements, et leur dimension islamique ? De manière significative, certains responsables d'établissements mettaient en garde contre la tentation à surfer sur la vague de la prohibition du voile dans les écoles publiques pour promouvoir l'enseignement privé musulman. La « citoyenneté musulmane » prônée par l'UOIF est-elle compatible avec la citoyenneté républicaine ? La référence culturelle au pays d'origine développée dans certains établissements et écoles coraniques, n'est-elle pas constitutive d'*ethos* de double appartenance, qui peuvent paraître problématiques au regard de l'objectif d'intégration nationale ? La question se pose d'autant plus que l'école ou l'université n'est pas simplement un vecteur de distribution des savoirs, mais aussi un lieu de socialisation où se transmettent également des valeurs et se constituent des groupes d'appartenance, ce que revendiquent ces établissements. Or, comme le montre l'étude, ces modes de socialisation peuvent faire hiatus avec les objectifs affichés et conduire à des communautarisations très fermées. En d'autres termes, la « banalisation » des cursus et des programmes d'enseignement n'est pas à elle seule garante de l'« ouverture » des établissements. De plus, les modalités de transmission des savoirs sont elles-mêmes un enjeu, tant dans les disciplines scientifiques que dans les autres.

Quels enseignements tirer de ces constats pour la conduite des politiques publiques ?

Le développement d'un enseignement privé musulman peut constituer un atout dans les politiques d'intégration à l'égard des populations issues de l'immigration. Mais ce résultat ne sera obtenu qu'au prix d'une action publique coordonnée et s'appuyant sur des instruments de contrôle adaptés.

Les pouvoirs publics sont en relation avec des interlocuteurs qui se structurent. C'est clairement le cas pour l'UOIF, très présente dans les projets d'établissements, et qui met en place des instruments d'expertise dans ce domaine. Cette évolution est également prévisible pour les institutions ayant un rattachement avec les pays d'origine des populations issues de l'immigration. Le renforcement des instruments d'action extérieure de ces derniers vis-à-vis des populations émigrées en France va dans ce sens. Si ces évolutions doivent être prises en compte pour identifier des bons niveaux de négociation et de bons interlocuteurs, il reste que les divergences entre les acteurs de l'enseignement privé musulman en France, dont le CFCM

est la caisse de résonance, constitue un handicap pour la définition d'une politique globale et négociée.

Les administrations publiques ont à traiter des déclarations d'ouverture d'établissements et des demandes d'association. Les dispositifs en vigueur et la sensibilité politique des dossiers traités supposent une bonne coordination des acteurs publics, au niveau interministériel et dans les relations entre l'Etat et les collectivités territoriales. Dans le cas des procédures d'ouverture des établissements, le préfet, le procureur de la République, le recteur peuvent former opposition quand il s'agit d'établissements du second degré, cette compétence relevant du maire et de l'inspecteur d'académie pour le premier degré. Les divergences de positionnement entre ces différents acteurs (qui peuvent relever de défauts de concertation entre les ministères concernés) risquent d'influer sur la procédure, comme l'illustre la décision du conseil supérieur de l'éducation relative à l'ouverture du groupe scolaire Al-Kindi à Décines. Par ailleurs, les collectivités territoriales interviennent en amont de la procédure au moment de l'achat du terrain ou du local et de sa construction éventuelle, et pour son autorisation d'ouverture au public. Pour les écoles privées sous contrat, on rappellera que les collectivités territoriales sont amenées à participer à leur financement, à titre obligatoire pour certains types de dépenses, à titre facultatif pour d'autres. En conséquence, l'association les engage au côté de l'Etat sur des questions sensibles au plan local.

L'association renvoie à un enjeu considérable pour les établissements, on l'a vu, en raison notamment de leurs difficultés financières persistantes tant qu'ils ne sont pas sous contrat. Mais elle constitue aussi un problème délicat pour les pouvoirs publics, en raison des problèmes évoqués plus haut. Faut-il conforter des établissements dont les caractéristiques ne sont pas certaines au regard des grands principes régissant l'enseignement, en dépit des garanties formelles qu'ils présentent ? Il est d'autant plus difficile de s'appuyer sur des points de repères sûrs que le contrôle exercé sur ces établissements est minimal tant qu'ils restent hors contrat. Celui-ci se limite, selon l'article L442-2 du code de l'éducation, aux titres exigés des directeurs et des maîtres, à l'obligation scolaire, à l'instruction obligatoire, au respect de l'ordre public et des bonnes mœurs, à la prévention sanitaire et sociale ; et l'inspecteur d'académie peut prescrire chaque année un contrôle des classes afin de s'assurer que l'enseignement dispensé respecte les normes minimales de connaissances requises et que les élèves ont accès au droit à l'éducation tel que défini par le code de l'éducation. Le code réaffirme également que les directeurs d'écoles élémentaires privées hors contrat d'association « sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes, et des livres, sous réserve de respecter l'objet de l'instruction obligatoire » (art. L442-3). Il est donc difficile dans le cadre d'un tel dispositif de contrôle, d'identifier les modes de socialisation des élèves... sauf à s'appuyer sur une définition extensive des bonnes mœurs et de l'ordre public.

Mais, *a contrario*, la faiblesse des contrôles peut aussi constituer un argument pour l'association dans la mesure où celle-ci a pour effet de renforcer de manière significative les moyens du contrôle à disposition de l'Etat. L'article L442-1 du code de l'éducation dispose que l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'Etat. L'enseignement, tout en préservant le caractère propre de l'établissement, doit être donné « dans le respect total de la liberté de conscience ». Et tous les enfants y ont accès, « sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances ». Les personnels enseignants, recrutés par concours avec les mêmes exigences que leurs homologues de l'enseignement public, rémunérés par l'Etat et ayant le statut d'agent public, ne sont plus liés à l'établissement par un contrat de travail, ce qui les autonomise par rapport à la direction de l'établissement, au profit

de l'inspection de l'Education nationale. L'enseignement qu'ils dispensent doit être conforme aux « règles et programmes de l'enseignement public » (art. L 442-5). Il en va de même pour les formations offertes, obligatoirement compatibles avec le schéma prévisionnel des formations prévu par le code. Enfin le contrat d'association a pour conséquence la participation aux réunions de l'organe de l'établissement d'un représentant de la collectivité territoriale concernée (art. L442-8). On pourrait suggérer ici que l'association de ces établissements qui présentent des caractéristiques propres, pourrait s'accompagner d'une réflexion sur les modalités des inspections, par exemple autour du versant vie scolaire, ce qui permettrait de mieux cerner l'ensemble de l'activité des établissements, tout en respectant le principe de libre organisation par ces établissements de toutes les activités extérieures au secteur sous contrat. L'association est donc source de fortes contraintes pour les établissements et les caractéristiques de certains d'entre eux, par exemple sur le recrutement des élèves ou des enseignants, peuvent faire problème de ce point de vue. Il faut cependant rappeler que l'obligation de mixité des établissements (loi Haby de 1975) ou la prohibition des signes religieux ostensibles, ne s'appliquent pas aux établissements privés sous contrat.

Le décryptage des activités des établissements d'enseignement privé musulmans n'est pas aisé, pas plus que les stratégies des acteurs de ce secteur, ce qui rend difficiles les diagnostics nécessaires pour une action publique efficace. Outre les actions de coordination déjà évoquées, un effort de formation des décideurs publics (qui serait l'un des fruits de cette coordination) contribuerait utilement à leur donner des points de repères utiles face à des questions nouvelles dans le champ de l'éducation renvoyant à des registres politiques et culturels auxquels ils sont logiquement peu familiarisés, et à des acteurs dont l'identification ne va pas de soi. L'observation vaut tout particulièrement pour les décideurs locaux dont on vu qu'ils avaient de nombreux titres de compétence à intervenir dans les procédures d'ouverture des établissements, et qu'ils étaient directement concernés par les contrats d'association. Plus encore, les écoles coraniques se situent généralement dans les espaces culturels jouxtant les mosquées, construits avec des aides locales, selon des procédures qui permettent de contourner les prohibitions de la loi de 1905. Et les communes subventionnent des associations qui ont parmi leurs activités la mise en œuvre des enseignements dans ces écoles. Les moments de négociation avec les responsables de ces projets peuvent être décisifs pour éviter des dérives futures. De telles pistes pourraient être explorées par le CNFPT, par exemple.

Bibliographie :

- ADRAOUI Mohamed-Ali, « Etre salafiste en France, Bernard Rougier (dir.), *Qu'est-ce que le salafisme ?*, Paris, PUF, 2008, pp. 231-243.
- AL-AHNAF Mustapha, BOTIVEAU Bernard, FREGOSI Franck, *L'Algérie par ses islamistes*, Paris, Karthala, 1990, p.328
- AMGHAR Samir, « Le salafisme en France : de la révolution islamique à la révolution conservatrice », *Critique internationale*, numéro 40, 2008, pp.95-113.
- AMGHAR Samir, « Les mutations de l'islam politique : l'Union des organisations islamiques en France », *La Vie des idées*, numéro 16, juin 2007, pp.9-21.
- AMGHAR Samir, « Le salafisme en Europe : une mouvance polymorphe de la radicalisation », *Politique étrangère*, numéro 1, 2006, pp. 65-78.
- AMIRAUX Valérie, *Acteurs de l'islam entre Allemagne et Turquie. Parcours militants et expériences religieuses*, Paris, L'Harmattan, 2001, 389 p.
- AVON Dominique, « Les Ahabaches. Un mouvement libanais sunnite contesté dans un monde globalisé », dans la revue électronique « Cahiers d'Études du Religieux - Recherches interdisciplinaires » (ISSN 1760-5776) du Centre Interdisciplinaire d'Étude du Religieux, [<http://www.msh-m.org/cier/>].
- BABES Leïla (dir.), *Les nouvelles façons de croire : judaïsme, christianisme, islam, nouvelles religiosités*, Paris, Editions de l'Atelier, 1996, 191 p.
- BABES Leïla, *L'islam positif*, Paris, Edition de l'Atelier, 1997, 203 p.
- BALCI Bayram, *Missionnaires de l'Islam en Asie centrale : les écoles turques de Fethullah Gülen*, Maisonneuve et Larose, Institut français d'études anatoliennes, 2003.
- BOBINEAU Olivier (dir.), *Former des imams pour la République*, Paris, CNRS Editions, 2010, 109 p.
- BOURG Didier Ali, « L'Université islamique de France. Un instrument d'intégration pour la seconde génération musulmane », *Migrations Sociétés*, mai-août 1994, vol. 6, n°33-34.
- BOWEN John, « *Can Islam Be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*, Princeton: Princeton University Press, 2009, p.
- BOWEN John, « Recognizing Islam in France after 9/11 », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, volume 35, numéro 3, 2009, pp. 439-52.
- CAILLET Romain, « Trajectoires de salafis français en Egypte », *Qu'est-ce que le salafisme ?*, ROUGIER Bernard (dir.), Paris, PUF, 2008, pp. 257-271.
- CESARI Jocelyne (dir), *Muslims in the West After 9/11: Religion, Politics and Law*, New York, Routledge, 2009, 346 p.

- CESARI Jocelyne, *L'islam à l'épreuve de l'Occident*, Paris, La Découverte, 2003, 292 p.
- CESARI Jocelyne, *Etre musulman en France*, Paris, Karthala, 1994, 367 p.
- CISSE Issa, « Les médersas au Burkina : l'aide arabe et la croissance d'un système d'enseignement arabo-islamique », *Islam et sociétés au Sud du Sahara*, (4), nov. 90 : p. 57-72.
- CHAMBON Coralie, *La structuration du champ islamique en France : hypothèses pour une lecture du jeu concurrentiel*, mémoire de DEA, IEP Paris, 2005, 147 p.
- DARIF Khadija, *Bricolages identitaires des acteurs musulmans dans l'espace public français : le cas des cadres de l'UOIF*, mémoire de DEA sous la direction de Vincent Geisser, Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, 2004, 158 p.
- DASSETTO Felice, MARECHAL Brigitte, NIELSEN Jorgen (dir.), *Convergences musulmanes, aspects contemporains de la présence musulmane dans l'Europe élargie*, Louvain La Neuve, Academia Bruylant, 2001, 289 p.
- DASSETTO Felice, *La construction de l'islam européen : approche socio-anthropologique*, Paris, L'Harmattan, 1996, 437 p.
- DASSETTO Felice, « L'organisation du Tabligh en Belgique », GERSHOLM Timothy, LITHMAN Gregory (dir.), *The New Islamic Presence in Western Europe*, Mansell, Londres, 1987 et New York, 1988, p. 89-121.
- DASSETTO Felice, *Le Tabligh en Belgique. Diffuser l'islam sur les traces du prophète*, Louvain-la-Neuve, Academia Sybidi Papers, 2, 1988, 75 p.
- DIOP Moustapha A., « Structuration d'un réseau : la *Jamaat Tabligh* (Société pour la Propagation de la Foi) », *Revue européenne des migrations internationales*, volume 10, numéro 1, 1994, pp. 145-155.
- DWYER Claire, MEYER Astrid, «The institutionalisation of Islam in the Netherlands and in the UK : the case of Islamic schools», *New Community*, 1995 vol.21: n°1, p.37-54.
- EL AYADI Mohammed, « Entre islam et islamisme : la religion dans l'école publique marocaine », *Revue internationale d'éducation*, 2004, n°36, p.111-121.
- ETIENNE Bruno, *La France et l'islam*, Paris, Hachette, 1989, 321 p.
- FREGOSI Franck (dir.), *La formation des cadres religieux musulmans en France. Approches socio-juridiques*, 1998, L'Harmattan.
- FREGOSI Franck, « Les contours discursifs d'une religiosité citoyenne : laïcité et identité islamique chez Tariq Ramadan », Felice Dassetto (dir.), *Paroles d'islam. Individus, sociétés et discours dans l'islam contemporain*, Paris, Maisonneuves et Larose, 2000.

- FREGOSI Franck, « L'imam, le conférencier et le juriconsulte : retour sur trois figures contemporaines du champ religieux islamique en France », *Archives des sciences sociales des religions*, numéro 125, janvier-mars 2004, p. 56-78.
- GEISSER Vincent, ZEMMOURI Aziz, *Marianne et Allah Les politiques français face à la « question musulmane »*, Paris, La Découverte, 2007, 300 p.
- GEISSER Vincent, « Plaire au 'Prince', parler au nom des musulmans. L'UOIF, la tension clientéliste d'une grande fédération islamique », *Confluences Méditerranée*, numéro 57, printemps 2006, p. 83-101.
- GODARD Bernard, TAUSSIG Sylvie, *Les musulmans en France. Courants, institutions, communautés : un état des lieux*, Paris, Robert Laffont, 2007, 454 p.
- GIRAUD Véronique, SINTOMER Yves, *Des filles comme les autres. Au-delà du foulard*, Paris, La Découverte, 2004, 258 p.
- GRANDIN Nicole, GABORIAU Marc (dir.), *Madrasa : la transmission du savoir dans le monde musulman*, Edition Arguments, 1997.
- HAENNI Patrick, « Trois scènes d'une banalité historique. Les islamismes d'Occident ou la redécouverte de la mondialisation libérale », Samir Amghar (dir.), *Islamismes d'Occident. État des lieux et perspectives*, Paris, Lignes de repères, 2006, p. 124-136.
- KEPEL Gilles, *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Le Seuil, 1987, 425 p.
- KEPEL Gilles, *À l'Ouest d'Allah*, Paris, Le Seuil, 1994, 367 p.
- KHOSROKHAVAR Farhad, *L'islam dans les prisons*, Paris, Balland, 2005, 285 p.
- KHOSROKHAVAR Farhad, « Les nouvelles religiosités islamiques en France », *Recherches et travaux de l'Institut d'ethnologie* (Institut d'ethnologie Neuchâtel / MSH Paris), numéro 15, 2001, p. 135-147.
- KHOSROKHAVAR Farhad, « L'islam des jeunes en France », Mondher Kilani (dir.), *Islam et changement social*, Lausanne, Editions Payot, 1998, p. 137-153.
- KHOSROKHAVAR Farhad, *L'islam des jeunes*, Paris, Flammarion, 1997, 323 p.
- LEVEAU Rémy, MOHSEN-FINAN Khadija (dir.), *Musulmans de France et d'Europe*, Paris, CNRS éditions, 2005, 187 p.
- MARECHAL Brigitte, *Muslim Brotherhoods. Discourses and Roots*, Leiden, Brill, 2008, 358 p.
- MOHSEN-FINAN Khadija, « Promoting a faith-based Citizenship: the case of Tariq Ramadan », *New European Citizenship and Identity*, London, Ashgate, december 2002, p. 29-41.

- OUBROU Tareq, « Introduction théorique à la charî'a de la minorité », *Islam de France*, numéro 2, 1998, p. 32-46.
- Rapport *International crisis group*, « La France face à ses musulmans : émeutes, jihadisme et dépolitisation », rapport Europe, n°172, 2005, 85 p.
- PANAFIT Lionel, *Quand le droit écrit l'islam. L'intégration juridique de l'islam en Belgique*, Bruylant, Bruxelles, 1999, 544 p.
- PAIVANDI Saeed, *Religion et éducation en Iran : l'échec de l'islamisation de l'école*, L'Harmattan, 2006.
- PIAVANDI Saeed, « Que signifie une école islamisée ? L'expérience de l'islamisation du système éducatif iranien », *Eurorient*, 2008, n°26, p.181-210.
- ROY Olivier, *La laïcité face à l'islam*, Paris, Stock, 2005, 171 p.
- ROY Olivier, *L'islam mondialisé*, Paris, Le Seuil, 2002, 209 p.
- SFEIR Antoine, *Les réseaux d'Allah*, Paris, Plon, 1997, 263 p.
- TERNISIEN Xavier, *La France des mosquées*, Paris, Albin Michel, 2004, 282 p.
- TERNISIEN Xavier, *Les Frères musulmans*, Paris, Fayard, 2005, 363 p.
- THOMAS Dominique, *Le Londonistan. La voix du Djihad*, Paris, Michalon, 2003, 256 p.
- ZUHAIR Mahmoud, « L'Institut européen des sciences humaines », *Migrations Sociétés-CIEMI*, mai-août 1994, vol. 6, n°33-34.

ANNEXE 1 :
Tableau du nombre estimé de centres
d'enseignement religieux par département

Départements	Nombres d'écoles coraniques
Ain	9
Aisne	1
Allier	1
Alpes Maritimes	17
Ardèche	1
Ardennes	2
Aube	3
Aude	3
Aveyron	1
Calvados	2
Charente	2
Cher	1
Corrèze	3
Côte-d'Or	8
Côtes d'Armor	1
Doubs	12
Drôme	3
Eure	7
Eure et Loire	8
Finistère	3
Gard	9
Haute Garonne	6
Gers	1
Gironde	6
Hérault	9

Ile et Vilaine	3
Indre	1
Jura	1
Loir et cher	4
Loire	19
Haute Loire	1
Loire Atlantique	7
Loiret	9
Lot et Garonne	2
Maine et Loire	3
Marne	8
Haute-Marne	2
Mayenne	2
Meurthe-et-Moselle	8
Morbihan	3
Isère	14
Moselle	21
Nièvre	2
Nord	30
Oise	8
Orne	3
Paris	26
Pas de Calais	7
Puy de Dôme	5
Pyrénées Atlantiques	1
Haute Pyrénées	2
Pyrénées Orientales	2
Bas Rhin	17
Haut Rhin	22
Rhône	31

Haute Saône	28
Saône et Loire	4
Sarthe	1
Savoie	7
Haute Savoie	8
Seine Maritime	13
Seine et Marne	21
Yvelines	20
Somme	3
Tarn et Garonne	1
Tarn	3
Var	5
Vaucluse	9
Haute Vienne	3
Vosges	1
Yonne	4
Territoire de Belfort	6
Essonne	11
Hautes de Seine	22
Seine Saint Denis	45
Val de Marne	36
Val d'Oise	21

ANNEXE 2

Medersas et institut de théologie musulmane à La Réunion

La communauté musulmane de La Réunion est implantée depuis presque 150 ans à l'île de La Réunion. Les ancêtres de ces musulmans sont venus de la province indienne du Gujerat et ont importé un islam traditionnel hanafite. Descendants de petits commerçants, certains ont pu bâtir de véritables fortunes. L'islam réunionnais a subi, comme toutes les communautés d'origine indienne d'abord l'empreinte rigoriste deobandi puis l'influence du mouvement tabligh. Ces deux influences font cohabiter, à côté d'un fort attachement aux valeurs républicaines, un certain piétisme et un retour depuis une trentaine d'années à un certain ritualisme. Depuis une vingtaine d'années, une forte communauté de comoriens s'est installée et les 17 medersas (écoles coraniques, dont 4 à Saint Denis et 3 à Saint Pierre) ouvertes au sein des 38 mosquées accueillent à présent 30% d'élèves d'origine comorienne.

Les cours en medersa, auxquelles les élèves, à l'issue de leur journée d'école publique ou les mercredi et samedi, sont très assidus, sont basés sur l'apprentissage par cœur de l'alphabet arabe et du Coran ainsi que sur l'éducation religieuse, en particulier les rituels.

- Au sein de la medersa Taalimoul Islam de la mosquée Noor al Islam de Saint Denis de La Réunion (construite en 1905 et placée au centre de la ville), étudient 500 élèves dont 90 uniquement en classe de *Hafiz* (récitation du Coran). 14 enseignants assurent les cours dans 10 classes.

La même medersa abrite ce qu'elle dénomme une « section française », c'est-à-dire l'école élémentaire sous contrat d'association avec l'Etat depuis 1990 (voir plus haut).

- Depuis leur installation à La Réunion, les musulmans originaires d'Inde envoyaient leurs apprentis Imams dans les Instituts islamiques de leur région d'origine au Gujerat. Cette noria n'entamait en rien le sentiment d'appartenance à la République de ces imams qui, revenus dans l'île, prononçaient leurs sermons en langue français et en langue arabe (comme l'exige la tradition hanafite pour cette dernière). Mais cette tradition a connu quelques bouleversements depuis une vingtaine d'années, certains étudiants tentant l'aventure soit à Durban en Afrique du Sud, au Pakistan ou même en Angleterre avec l'ouverture des medersas sur le modèle deobandi (voir enseignement confessionnel en Grande-Bretagne).

Certains de ces étudiants ont ensuite été à l'initiative de la création en 1996 de l'Institut de Théologie Musulmane de La Réunion (ITMR). Ouvert sous la direction de Zacarya Gangate, ancien élève au Pakistan, Situé sur la commune du Tampon, l'ITMR est construit sur un terrain de 21 000 m². Comme dans la tradition du Dar al Uloom deobandi, le cursus est de 7 ans et comporte les matières traditionnelles (langue arabe, fiqh, 'aqida, tafsir, tajwid), des éléments de connaissance sur la civilisation musulmane et des apprentissages pratiques (prise de parole en français et préparation du sermon du vendredi). L'équipe professorale est de 4 enseignants rémunérés et 5 bénévoles.

Deux sortes de diplômes sont délivrés : un diplôme de *Hifz* (récitation du Coran) et un diplôme de théologie.

Durant l'année 2009/2010, 67 étudiants étaient inscrits. On relève la présence de 34 élèves de Mayotte et 7 des autres îles des Comores (ce qui porte à 41 les originaires des Comores), 12 de La Réunion et 9 de métropole. On voit que ce nouvel institut n'a pas réussi à constituer une alternative réelle à la formation traditionnelle assurée au Gujerat.

ANNEXE 3 : Liste des institutions par niveau d'enseignement,

Nom de l'établissement et du directeur	Adresse
<i>Ecole primaire</i> <i>Medersa Taalim oul-Islam</i> Marsoum Mulla	99 rue Juliette Dodu 97400 Saint Denis 0262.20.10.87
<i>Collège-Lycée La Réussite</i> Dhaou Meskine	3 impasse Charles Cousin 93300 Aubervilliers 01 48 33 76 11
<i>Lycée Averroès</i> El Hassane Oufker et Amar Lasfar Membres de l'UOIF)	59, rue de marquilles 59000 Lille 03 20 52 37 49
<i>Collège Education et savoir</i> Mohamed Awad	144, rue Léon Geffroy Bat. A 94400 Vitry-sur-Seine 01 45 73 96 91
<i>Primaire-Collège-Lycée Al Kindi</i> Hakim Chergui et Nazir Hakim (vice-président de l'UOIF)	17, rue de Sully 69150 Decines-Charpieu 03 4 78 49 02 02
<i>Collège Ibn Khaldoun</i> Mohsen N'Gazou (Responsable de la région Sud de l'UOIF)	200950, boulevard Viala 13015 Marseille 09 71 42 76 25
<i>Collège Alif</i> <i>Abdelfattah Rahhaoui</i> (Ancien diplômé du Cersi)	20096 Chemin Pradettes 31100 Toulouse 05 61 72 15 04
<i>Collège Institut de formation de Saint Quentin en Yvelines</i> (Saint Quentin en Yvelines)	3 rue François Geoffre 78180 Montigny le bretonneux 09 52 92 56 80
<i>Collège Educactiv</i> (Villeneuve saint Georges) Necati Kertel	?
<i>Centre d'études et de recherches sur l'islam (CERSI)</i> Hicham el Arafa	17-19, Boulevard Carnot 93200 Saint-Denis 01.48.20.10.50 www.cersi.net
<i>Institut supérieur des sciences islamiques (ISSI)</i> Dhaou Meskine	14 rue de Landy 93 300 Aubervilliers 01 48 33 53 26 06 50 66 20 64
<i>Institut français des études et sciences islamiques (IFESI)</i> Ahmed Abidi	11, Avenue Charles de Gaulle 94470 Boissy-Saint-Léger 01 45 95 46 99 infos@ifesi.fr
<i>La Madrassah</i> (Paris) Ayoub Leseur	50 rue de la Chapelle 75018 Paris 01.40.35.03.62 la-madrassah@wanadoo.fr
<i>Institut international de la pensée islamique (IPI)</i> Mohamed Mestiri	9-11, Avenue Michelet 93400 Saint Ouen 01.40.10.24.46 iiitfrance@yahoo.fr

<p><i>Institut européen des sciences humaines (IESH)</i> Mahmoud Zuhair et Ahmed Jaballah</p>	<p>Centre de Bouteloin Saint Léger en Fougeret 03.86.79.40.62 Institut européen des sciences humaines de Paris 13 Bd de la libération 93200 Saint- Denis. 01 48 20 15 15 <u>ieshdeparis@gmail.com</u></p>
<p><i>Institut Avicenne des sciences humaines (IASH)</i> Mohamed Béchari</p>	<p>4 Place du Temple 59000 Lille 03.20.21.16.20 <u>iash@free.fr</u></p>
<p><i>Institut Ghazali</i> Djeloul Sediki</p>	<p>2, bis place du puits de l'Ermitte 75005 Paris 01 45 35 97 33</p>
<p><i>Le Palmier</i> (Montreuil)</p>	<p>Centre Educatif du Palmier 278 rue de Rosny 93100 Montreuil</p>
<p><i>Centre de formation Shâtibî</i> Mohammed Minta</p>	<p>8 rue Notre Dame 69006 Lyon 04 72 74 18 69</p>
<p><i>Institut de Découverte et d'Etude du Monde Musulman (IDEMM)</i> Tareq Oubrou</p>	<p>1, rue Gerbier 33800 BORDEAUX 06 25 81 66 33</p>
<p><i>Institut français de Civilisation musulmane (IFCM)</i> Kamel Kabtane</p>	<p>?</p>
<p><i>Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes (IMEM)</i> Azzedine Aïnouche</p>	<p>12 Place Strasbourg 13003 Marseille 04 91 95 80 73</p>

ANNEXE 4

Exemples de quelques fiches de renseignement

Fiche 1 : Ecole coranique à Marseille

Shiyoni du Plan d'Aou

Dans le 15^{ème} arrondissement de Marseille (nord de la ville), au sein d'un quartier en cours de démolition. Le bâtiment de l'école coranique est le seul qui reste de l'ancienne cité

Directeur : Fundi D

Avertissement.

Les écoles coraniques comoriennes, aux Comores comme en France, sont appelées *shiyoni*. Les maîtres coraniques sont dits *fundi* (terme d'adresse et de référence). Toute personne qui enseigne se voit attribuer mais s'il s'agit, par exemple, d'un professeur de mathématiques, on dira *fundi* de maths. Si le terme n'est pas suivi d'une précision sur la matière enseignée, c'est qu'il s'agit d'un maître coranique.

Aux Comores, tous les enfants, garçons et filles, y sont scolarisés, généralement de l'âge de 2 à 12-13 ans. Ils s'y rendent chaque matinée. Les jeudis après-midi, ils apprennent auprès du maître pour les garçons, auprès de son épouse pour les filles, les gestes qu'ils auront à faire quand ils seront adultes (travaux des champs, ramassage du bois, tâches ménagères...).

L'enseignement est principalement centré sur l'apprentissage de la lecture en caractère arabe et de la psalmodie coranique. Ceux qui veulent pousser plus loin leur formation, apprendre le droit, l'interprétation du texte sacré, doivent quitter l'école villageoise pour se rendre dans d'autres institutions.

A Marseille, les premiers Comoriens arrivent dès la fin de la 2^{nde} Guerre mondiale, mais la migration ne devient réellement massive et familiale qu'après l'indépendance des Comores (1975). Rapidement, les premières écoles coraniques sont installées dans tous les quartiers où on compte plusieurs familles comoriennes. La plupart des maîtres enseignent directement à leur domicile mais beaucoup montent aussi des associations qui permettent de louer des locaux (école coranique + salle de prière).

Le contenu des enseignements a peu varié avec la migration. On note néanmoins deux préoccupations spécifiques au contexte français : nécessité d'enseigner la langue comorienne + d'insister sur les conduites à adopter en présence de non-musulmans (peut-on aller manger chez un voisin chrétien ?...). En revanche, ce qui a radicalement changé c'est la relation enseignant-enseignés. Le mode de communication qui, aux Comores, était déterminés par les statuts des classes d'âge (les « vieux » parlent, les « jeunes » écoutent), est d'emblée subverti. Les élèves, modelés également par l'école française, lèvent la main pour poser des questions, demandent régulièrement des explications. Seules les salutations marquent encore la différence de statut qui sépare les uns des autres.

1) Historique

- **Contexte de création (rappel historique du contexte de création de l'institut)**

Le directeur, fundi D (né en 1939 en Grande Comores), est arrivé en France en 1979. Il s'installe à Paris où il travaille comme balayeur pendant 5 ans. En 1989, il s'installe à Marseille, d'abord en centre-ville, hébergé par des membres de sa famille, puis dans le quartier où il réside toujours à l'heure actuelle. Au début des années 1990, l'insécurité y était très importante, notamment liée au trafic d'héroïne. Afin de faire revenir les jeunes dans le droit chemin, il commence à enseigner la religion à son domicile. Sa personnalité, douce et attentive, ses connaissances et la présence de nombreux comoriens lui assurent un succès rapide. Il fonde une association et parvient à louer des locaux pour monter une école coranique.

- **Date de création**

1989.

- **Dates clefs**

L'école commence sous une forme « traditionnelle » en 1989 puis voit son fonctionnement considérablement modifié au début des années 2000 avec l'arrivée à l'âge adulte des premiers élèves formés par le maître. Alors que tous les élèves étaient jusqu'ici réunis aux mêmes heures au sein d'un groupe unique autour du même maître, les élèves-maîtres vont scinder les groupes, prendre en charge les plus jeunes et introduire à l'école coranique des méthodes issues de l'école française.

2) Objet et missions

- **Missions et objectifs pédagogiques (finalités des cursus, publics visés ...)**

Le premier objectif est l'apprentissage de la lecture en caractères arabes. La psalmodie coranique est étudiée en détail. Le fundi, musicien, est très attentif à la justesse des notes et des intonations. Le sens du texte peut être abordé. Ce sont notamment les histoires de vie des prophètes ayant précédés Mohammed qui retiennent l'attention des élèves. 2^{ème} objectif, connaissance des règles d'hygiène et de politesse islamique. S'apparente à un cours de morale religieuse. Insiste notamment sur la cohabitation avec les non-musulmans. Le thème central est le respect dû au voisin, quelle que soit sa religion. Ces leçons peuvent prendre appui sur des récits contenus dans le Coran ou les hadiths. 3^{ème} objectif, connaissance des kaswidas. Ces chants religieux sont issus du patrimoine confrérique (4 confréries principales aux Comores : shadhuliyya, qadiriyya, alawiyya, rifaiyya). Ils peuvent être chantés en arabe ou en comorien. Ils sont appris en chœur (avec une ou plusieurs voix) ou en solo et peuvent être accompagnés aux percussions. Il s'agit de la « matière préférée » des enfants. Ces chants ne sont pas mis en lien avec les confréries qui les ont produits et peuvent être empruntés à plusieurs d'entre elles. Les élèves ne connaissent ni le nom, ni les fondements, ni les activités de ces confréries. Chaque année, à l'occasion du *mawlid*, l'école loue une salle dans laquelle est organisé un concert de chants appris au shiyoni.

- **Perspectives professionnelles (formation d'imams, de cadres religieux...)**

AUCUN. L'école coranique n'est nullement pensée dans l'objectif de la formation professionnelle quelle qu'elle soit. Le fait d'être imam ou maître coranique n'est d'ailleurs pas considéré comme un métier.

- **Autres missions**

L'école se considère comme en lutte contre la délinquance. En fait, les relations entre les enseignants et les dealers du quartier sont empruntées d'un certain pacifisme. Les maîtres ne considèrent pas ces délinquants comme si dangereux que ça et les petits délinquants eux-mêmes ont beaucoup de respect pour le travail et la personnalité du directeur.

Pendant toutes les vacances scolaires, afin que les enfants puissent se défouler, le shiyoni organise tous les après-midi des tournois sportifs (basket-ball, handball), des activités artistiques (théâtre, dessin, colliers de perle...). Les élèves-maîtres, tous diplômés du supérieur (éducateurs spécialisés, BTS électrotechnique, Sciences po...), organisent également du soutien scolaire.

3) Caractéristiques administratives de l'établissement

- **Statut juridique (association culturelle, association culturelle...)**

Association culturelle.

- **Organigramme administratif (composition de la direction, du conseil d'administration, du bureau, départements et services...).**

Le maître dirige seul l'école, en théorie. Dans les faits, il consulte très régulièrement les grands élèves (élèves-maîtres¹).

- **Liens avec les pouvoirs publics (Etat et collectivités locales) : habilitations, conventions (reconnu établissement privé sous contrat...), autorisations, bail emphytéotique, permis de construire, ...**

C'est l'association culturelle qui gère l'école coranique qui loue les locaux utilisés.

- **Budget (montant, origine et répartition des financements : subventions, financements en provenance de l'étranger, droits d'inscription, dons des fidèles ?)**

Les parents d'élèves s'acquittent d'une cotisation de 8 € par mois par élève inscrit.

- **Moyens de l'établissement : moyens en personnels et en locaux (nombres de professeurs, de personnels administratifs, superficie et configuration des locaux...)**

Deux grandes salles de cours sont utilisées. L'une d'entre elle fait également office de salle de prière. Le directeur de l'école est rémunéré par les cotisations des parents d'élèves. Les autres maîtres, choisis parmi les grands élèves sont bénévoles. Ils sont entre 5-6 à assurer ainsi l'enseignement des plus petits.

4) Scolarité

- **Effectifs globaux (nombre d'étudiants ou d'élèves, évolution du nombre d'étudiants par rapport aux années précédentes)**

L'école accueille une centaine d'élèves.

¹ La notion d'élèves-maîtres est directement empruntée au modèle des écoles coraniques comoriennes. Ceux qu'on rencontre en France ont beaucoup plus d'autonomie, notamment dans leurs choix didactiques, que ceux qui exercent aux Comores.

- **Effectifs par filière**

Les groupes ne sont pas constitués autour de filières mais par tranches d'âge (recoupant des niveaux). Une vingtaine d'élèves de 3 à 6 ans, environ 15 dans la tranche 7-10, une trentaine de collégiens. Le groupe qui réunit les lycéens et les adultes rassemble habituellement une trentaine de personnes mais peut être plus important, notamment pendant le mois de Ramadan.

- **Durée et volume horaire global**

Les cours ont lieu les mercredis, samedis et dimanches. Un élève assidu suit 9 heures de cours en période scolaire. Le shiyoni est ouvert en continu pendant les vacances mais toutes les heures ne sont pas consacrées à l'enseignement religieux (voire supra, activités sportives et artistiques).

- **Modalités de la scolarité : présentiel, télé-enseignement, par correspondance**

La scolarité a lieu uniquement dans les locaux. Le maître se rend parfois au domicile des parents d'élèves pour réciter des prières sur les souffrants, faire de la médiation conjugale...

- **Régime des examens**

Pas d'examen, un simple contrôle de connaissance en fin d'année, sans conséquence sur la suite de la scolarité. Théoriquement, lorsqu'un élève a achevé la lecture du Coran il devrait se plier à un rituel de passage : le hitima. Etape marquant l'accès à la majorité religieuse, ce rituel est très important aux Comores et tend à disparaître en migration. Le candidat au hitima doit lire quelques passages du Coran devant un public constitué principalement des autres élèves et de leurs parents (+ des amis de la famille). Ceci fait, il ingère un breuvage de lait et de miel avec lequel on a lavé des formules religieuses écrites sur une planchette. Il reçoit des dons de toutes les personnes invitées (le montant des sommes reçues s'élève aux alentours de 200 €). Ici, le rituel ne se fait pas de manière systématique et son importance est minorée alors qu'il occupe une place centrale dans d'autres écoles.

- **Taux de réussite aux examens**

On attend des élèves qu'ils ne quittent pas l'école coranique avant de maîtriser la lecture du Coran en caractères arabes. Selon les capacités de chacun, cela prend plus ou moins de temps.

- **Diplômes**

Pas de diplômes.

- **Coût de la scolarité (dossiers et frais d'inscriptions...)**

Les frais de scolarité s'élèvent à 8 € par mois et par élèves. Beaucoup de parents ne peuvent pas s'acquitter de cette somme tous les mois, les élèves ne sont pas sanctionnés pour cela.

5) Description des filières et cycles d'enseignement et de formation

- **Durée des cursus**

Les élèves sont acceptés dès l'âge de deux ans mais on y rentre plus souvent vers 4-5 ans. L'enseignement se poursuit généralement jusqu'au collège. La poursuite des études au-delà est jugée facultative mais le groupe des lycéens et adultes reste important.

- **Langue d'enseignement (place de l'arabe, du français)**

Les élèves-maîtres s'expriment exclusivement en français. Le fundi s'exprime en shingazidja (langue de la Grande Comore). Ses propos sont traduits afin d'être accessibles aux enfants nés en France et aux non-Comoriens (principalement d'origine algérienne et turque). La traduction est assurée par un élève-maître, elle donne lieu à des débats sur le choix des mots.

- **Volumes horaires des différents enseignements**

Pour les plus jeunes, un cours de deux heures se déroule comme suit : apprentissage de la lecture en caractères arabes (environ 1 h 30), puis récits d'histoire sur la vie des prophètes, ou hadiths... (20 mn), jeu récapitulatif (pendu, bérêt, environ 10 mn). Pour les plus grands, le cours débute par exercice collectif de psalmodie coranique et se poursuit par une interprétation du passage lu.

- **Programmes d'enseignement : les différentes matières enseignées avec les noms des ouvrages servant de supports pédagogiques (noms d'auteurs...)**

Apprentissage de la lecture en caractères arabes. Cet apprentissage de la lecture s'appuie sur des manuels utilisés dans les écoles publiques algériennes dans les années 1970. Des abécédaires (kurassa) guident l'étape suivante de l'apprentissage de la lecture puis celle-ci se fait directement dans le Coran.

Les biographies des différents prophètes sont évoquées, notamment pour mettre en évidence ce que doit être le « bon comportement » d'un musulman. Elles sont donc utilisées pour l'apprentissage de la morale religieuse.

Des chants (kaswida) sont appris. Ils peuvent être écrits dans des cahiers de kaswidas, tenus par les adeptes des confréries. Les élèves sont également amenés à en composer.

La langue comorienne fait également l'objet d'une transmission. Si les enseignants sont absolument convaincus de la nécessité de cet enseignement, ils sont gênés par leur manque de connaissance systématique de la langue. Ils la parlent mais ne l'ont jamais apprise à l'école : ils en ignorent la grammaire et l'orthographe.

L'école coranique est bien connue pour la qualité « sonore » de l'enseignement qui y est diffusé. La psalmodie coranique et les chants sont au cœur de l'apprentissage.

- **Méthodes pédagogiques**

Les élèves-maîtres s'inspirent très largement des méthodes en usage dans les écoles publiques françaises. Ils utilisent des manuels conçus pour les écoles publiques algériennes, inscrivent les titres des leçons au tableau, encouragent les élèves à poser des questions. Le fundi s'inscrivait au départ dans une méthode « traditionnelle » fondée sur les relations entre les classes d'âge. Normalement l'information va du maître vers les élèves et ceux-ci ne sont pas censés le questionner (contraire aux relations normales entre les classes d'âge). Peu à peu, il se laisse influencer par les méthodes de ses élèves-maîtres. Analphabète en caractères latins, le maître n'inscrit au tableau que des phrases en arabe mais, lorsqu'il souhaite enseigner le comorien, il demande à un de ses élèves d'écrire certains mots (en caractères latins) au tableau.

- **Type d'enseignements proposés : cours, séminaires, travaux dirigés**

Cours.

- **Matériels pédagogiques (manuels, ouvrages, supports sur web)**

Manuels algériens. Abécédaires. Coran.

- **Modalités des examens**

Pas d'examen

6) Encadrement et personnel enseignant

- **Liste des enseignants avec leurs matières enseignées**

Le directeur enseigne aux élèves âgés de plus de 12 ans. Les élèves-maîtres font cours aux plus jeunes.

- **Statut des enseignants (contractuels, vacataires, bénévoles...)**

Le directeur est payé par les cotisations des parents et complète ainsi sa maigre retraite. Les autres enseignants sont bénévoles.

- **Profil des enseignants (cursus de formation, activités professionnelles, âge, nationalité, pays d'origine, sexe...)**

Tous les enseignants ont des groupes attirés mais s'arrangent entre eux lorsqu'ils doivent préparer des examens, garder leurs enfants... Tous les élèves-maîtres ont été formés par fundi D.

Nasma, 26 ans, éducatrice spécialisée, fille du fundi. Elle est née en France de parents comoriens. Enseigne aux 7-10 ans.

Ibrahim, 27 ans, intérimaire (titulaire d'un BTS électrotechnique, il trouve très facilement du travail). Il est né aux Comores et est arrivé en France à l'âge de 12 ans. Enseigne aux 10-12 ans.

Nadjat, 29 ans, éducatrice. Elle est née aux Comores et est arrivée en France à l'âge de 5 ans. Enseigne aux 3-6 ans.

Faoumia, 27 ans, assistante de direction. Elle est née aux Comores et est arrivée en France à 11 ans. Reliaie Nasma auprès des 7-10 et encadre l'activité théâtre pendant les vacances.

Karima, 20 ans, étudiante en sciences politiques. Elle est née en France. Elle encadre notamment l'activité « chant », c'est elle qui fait les « arrangements » et constituent les chœurs pour les mawlid. Elle possède une voix magnifique.

Nassurdine, 22 ans, étudiant en commerce. Né en France. Il reliaie Ibrahim, Nadjat ou Fatoumia s'ils ont un empêchement. Il est surtout apprécié pour ses talents de traducteur.

- **Autres informations : engagements associatifs ou politiques ; fonctions religieuses**

Aucun.

- **Intervenants extérieurs (matières enseignées, statuts...)**

Aucun.

7) Caractéristiques du public des établissements

- **Profils des élèves et étudiants (âge, sexe, ...)**

Les élèves ont entre 2 ans et 50 ans selon les cours. Parmi les plus jeunes, les garçons et les filles sont globalement aussi nombreux tandis que la proportion de femmes s'accroît à mesure que l'âge des élèves avance. Dans le cours des adultes, les hommes sont très minoritaires et ont tous moins de 30 ans. Parmi les adultes, il n'y en a que deux qui ne soient pas d'origine comorienne (il s'agit de deux Algériennes). Parmi les plus jeunes, les enfants d'immigrés turcs ou algériens sont assez nombreux, majoritaires dans certaines tranches d'âge.

- **Seconde génération, non musulmans, convertis...**

L'écrasante majorité des élèves appartiennent à la 2nde voire à la 3^{ème} génération.

8) Relations extérieures

- **Communication et diffusion : site web, bulletin, brochures**

AUCUN

- **Partenariats en France et à l'étranger**

AUCUN

9) Orientations doctrinales et religieuses de l'institut ou de l'établissement

- **Les responsables et les documents de présentation de l'établissement indiquent-ils des orientations doctrinales dans l'enseignement (écoles de jurisprudence, salafisme, islam réformiste...)?**

Le maître reconnaît qu'il enseigne l'islam tel qu'il l'a appris aux Comores : sunnite, shaféite, fortement teinté de soufisme (Cf. 80 % des Comoriens appartiennent à une des confréries citées plus haut²). Il donne aussi quelques explications sur des coutumes comoriennes sans rapport avec la religion.

- **Peut-on établir des filiations doctrinales de l'établissement (Frères musulmans, islam des pays d'origine, islam soufi...)?**

Le fundi est rattaché à la confrérie shadhuli. Il ne participe pas très souvent aux réunions confrériques qui sont généralement organisées en centre-ville, le dimanche, c'est-à-dire, pendant l'école coranique.

- **Nature de cette filiation (organique, intellectuelle...) et partenariats qu'elle suscite**

L'appartenance confrérique du maître lui a été transmise par celui auprès de qui il a appris l'islam, dans son village natal. Elle ne suscite aucun partenariat particulier

² L'absence de concurrence entre les confréries (pas d'enjeu économique) et le fait que le choix de l'affiliation soit entièrement libre (aucune pression familiale) autorise des cas de double, voire triple-appartenance. En France, chaque confrérie organise ses propres rituels mais y invite inmanquablement les membres des autres confréries.

Fiche 2 : Collège Alif de Toulouse

Localisation (adresse postale, adresse mail, plan d'accès...)

Association ALIF
6, chemin des Pradettes 31100 Toulouse
Tél: 05-61-72-15-04
E-mail: association.alif@laposte.net
<http://anwaroul-islam.over-blog.com/categorie-10987801.html>

Nom du directeur
Abdelfattah Rahhaoui

1) Historique

- **Contexte de création (rappel historique du contexte de création de l'institut)**

ALIF créée en 2004, afin de venir en aide aux jeunes filles exclues des établissements scolaires en raison de leur voile.

ALIF avait ouvert ses portes en 2004 à 24 élèves de la 6ème à la 3ème. Le local qui accueillait ces élèves se situait au rez-de-chaussée d'un immeuble dont la superficie était de 130m². Il se composait de 4 salles de cours, d'un secrétariat et d'une salle de réception. La taille modeste de ce local ne permettait pas de faire cohabiter harmonieusement 24 adolescents et une équipe pédagogique composée de 18 enseignants et 8 intervenants. Un parent d'élève qui travaille dans le secteur du bâtiment a offert à l'association un terrain de 1000m² (local actuel), dans un quartier paisible mais proche des quartiers d'habitat populaire.

- **Date de création** : septembre 2009 ouverture du collège Alif, premier collège musulman de Midi-Pyrénées, 7ème établissement à ouvrir ses portes en France.
- **Dates clefs**

2) Objet et missions

- **Missions et objectifs pédagogiques (finalités des cursus, publics visés ...)**

ALIF a pour objectif l'éducation de la jeune génération musulmane. « *Nous sommes tous conscients du grand danger qui entoure ces jeunes musulmans dans les collèges et lycées publics (drogues, cigarettes, violence, relation illicite...)* »

ALIF vient donc secourir ces jeunes musulmans, ceux qui seront les citoyens de demain de ce fléau qui finira par les détruire. Cette association s'engage à apporter du soutien scolaire aux jeunes collégiens (filles ou garçons) et à leur enseigner les valeurs de l'islam. Pour cela ALIF a mis à la disposition de ses élèves des professeurs musulmans pour les aider à suivre le programme scolaire de l'enseignement national. Ainsi les professeurs et les collégiennes voilées peuvent pratiquer leur religion au sein de l'établissement sans que ne leur soit imposé d'ôter leur voile. »

- **Perspectives professionnelles (formation d'imams, de cadres religieux...)**

- **Autres missions**

3) Caractéristiques administratives de l'établissement

- **Statut juridique (association culturelle, association culturelle...)**

ALIF association loi 1901 ; collège sous statut d'école privée sans contrat d'association avec l'Etat

- **Organigramme administratif (composition de la direction, du conseil d'administration, du bureau, départements et services...)**
- **Liens avec les pouvoirs publics (Etat et collectivités locales) : habilitations, conventions (reconnu établissement privé sous contrat...), autorisations, bail emphytéotique, permis de construire, ...**

Pas de contrat d'association avec l'Etat (délais de 5 ans minimum)

- **Budget (montant, origine et répartition des financements : subventions, financements en provenance de l'étranger, droits d'inscription, dons des fidèles ?)**

Dons faits à l'association et droits d'inscription des élèves (90 euros par mois)

- **Moyens de l'établissement : moyens en personnels et en locaux (nombres de professeurs, de personnels administratifs, superficie et configuration des locaux...)**

L'établissement fait état de plus de vingt professeurs ; locaux refaits à neuf par l'association composés d'une salle informatique tout équipée, de quatre salles de cours, de plusieurs bureaux administratifs et pédagogiques et d'un grand gymnase de 150 m² qui fait office de salle de prière et occasionnellement d'espace de récréation.

4) Scolarité

- **Effectifs globaux (nombre d'étudiants ou d'élèves, évolution du nombre d'étudiants par rapport aux années précédentes)**

38 collégiens / Plusieurs demandes d'inscription auraient fait l'objet de refus d'où le projet dès l'an prochain d'acquérir de nouveaux locaux pour le collège et d'ouvrir une section de primaire et quelques classes de lycée.

- **Effectifs par filière**

Une dizaine d'étudiants par filière

- **Durée et volume horaire global**

32 heures en moyenne par semaine

- **Modalités de la scolarité : présentiel**
- **Régime des examens**
- **Taux de réussite aux examens**
- **Diplômes**
- **Coût de la scolarité (dossiers et frais d'inscriptions...)**

90 euros par mois

5) Description des filières et cycles d'enseignement et de formation

- **Durée des cursus**

Année scolaire classique de la 6ème à la 3ème

- **Langue d'enseignement (place de l'arabe, du français)**

Langue d'enseignement : français. La langue arabe est une discipline enseignée (obligatoire) comme l'anglais et le français.

Volumes horaires des différents enseignements

En Sixième :

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| - Maths 4heures ; | - Hist-géo 3 heures |
| - Anglais 3 heures ; | - EPS 2 heures |
| - Français 4heures ; | - Physique 1h20 ; |
| - SVT 1h30 ; | - Sciences islamiques 4 heures |
| - Arabe 4h ; | - Technologie 1h20 |
| - Arts plastiques 1heure | |

- **Programmes d'enseignement : les différentes matières enseignées avec les noms des ouvrages servant de supports pédagogiques (noms d'auteurs...)**

Les cours de religion sont optionnels

Cf. ci-dessus

- Méthodes pédagogiques
- Type d'enseignements proposés : cours, séminaires, travaux dirigés
- Matériels pédagogiques (manuels, ouvrages, supports sur web)
- Modalités des examens

6) Encadrement et personnel enseignant

- **Liste des enseignants avec leurs matières enseignées**

3 enseignants de sciences islamiques, dont le directeur de l'école.

- **Statut des enseignants (contractuels, vacataires, bénévoles...)**

Salariés par l'association grâce aux dons de fidèles et aux droits d'inscription

- **Profil des enseignants (cursus de formation, activités professionnelles, âge, nationalité, pays d'origine, sexe...)**

Enseignants de sciences islamiques :

- Abdelfattah Rahhaoui, directeur du collège, formé au CERSI ;
- Un enseignant formé en Arabie Saoudite
- Un enseignant formé également au CERSI

Enseignants des matières du secondaire : ingénieurs, diplômés universitaires.

- **Autres informations : engagements associatifs ou politiques ; fonctions religieuses**

Abdelfattah Rahhaoui, directeur du collège officie également comme imam et enseignant à la mosquée de Bellefontaine (Mamadou Daffé) et à la mosquée de Muret.

- **Intervenants extérieurs (matières enseignées, statuts...)**

7) Caractéristiques du public des établissements

- **Profils des élèves et étudiants (âge, sexe, ...)**

Elèves de la sixième à la troisième, 24 filles pour 14 garçons.

- **Seconde génération, non musulmans, convertis...**

Un seul élève non-musulman inscrit

8) Relations extérieures

- **Communication et diffusion : site web, bulletin, brochures**

Un blog : <http://anwaroul-islam.over-blog.com/categorie-10987801.html>

- **Partenariats en France et à l'étranger**

9) Orientations doctrinales et religieuses de l'institut ou de l'établissement

- Les responsables et les documents de présentation de l'établissement indiquent-ils des orientations doctrinales dans l'enseignement (écoles de jurisprudence, salafisme, islam réformiste...) ?
- Peut-on établir des filiations doctrinales de l'établissement (Frères musulmans, islam des pays d'origine, islam soufi...) ?
- Nature de cette filiation (organique, intellectuelle...) et partenariats qu'elle suscite

Fiche 3 : IASH : Institut Avicenne des Sciences Humaines

- 4, place du Temple 59000 Lille
- Mohamed Bechari : président, recteur et directeur

1) Historique

- 2006, M. Bechari convie un certain nombre de docteurs en sciences humaines et religieuses, ainsi que des étudiants chercheurs, afin de mettre en place l'IASH, dont il confie la rédaction et la mise en oeuvre du projet à Mohamed Mestiri.
- mise en place à la rentrée 2006-2007
- mars 2007 : démission de M. Mestiri
- juin 2008 : démission de la plupart des enseignants, grève des élèves en cours d'année
- rentrée 2009-2010 : réorganisation de l'enseignement avec de nouveaux professeurs

2) Objet et missions

- **Missions et objectifs pédagogiques :**

L'objectif principal est la création d'une université privée suivant le cursus LMD en sciences des religions.

- **Perspectives professionnelles :**

Pas de perspectives professionnelles identifiées

- **Autres missions :**

Diffuser un enseignement sur l'islam non confessionnel et détaché des appartenances doctrinales.

3) Caractéristiques administratives de l'établissement

- **Statut juridique :**

Association de loi 1901

- **Organigramme administratif**

Non connu

- **Liens avec les pouvoirs publics (Etat et collectivités locales) :**

Habilitation en cours d'élaboration avec le rectorat de Lille, bail emphytéotique avec la mairie de Lille pour les locaux, avec coût de réhabilitation à la charge de l'IASH, agrément organisme de formation.

- **Budget :**

Non connu

- **Moyens de l'établissement :**

Moyens en personnels et en locaux (nombres de professeurs, de personnels administratifs, superficie et configuration des locaux...). L'IASH dispose d'une secrétaire administrative sur un poste aidé. Deux autres postes à temps partiels avaient été confiés à deux membres de sa famille et belle-famille (neveu et nièce, à vérifier), mais l'un au moins n'est plus en poste à

l'IASH aujourd'hui. Les locaux sont sur deux niveaux, au sein de l'ESJ (Ecole Supérieure de Journalisme) de Lille.

4) Scolarité

- **Effectifs globaux (nombre d'étudiants ou d'élèves, évolution du nombre d'étudiants par rapport aux années précédentes).**

2006-2007 : une quarantaine d'étudiants assidus, 2007-2008 : moins de quarante personnes assidues, 2008-2009 et 2009-2010 : effectif réduit, du a de grandes difficultés à faire perdurer l'enseignement.

- **Effectifs par filière :**

2006-2007 : 1e année = 40 inscrits, 2007-2008 : 1e et 2e année ouvertes, 15 inscrits en 2e année et une vingtaine en 1e année, 2008-2009 et 2009-2010 : pas de données.

- **Durée et volume horaire global :**

Non connu

- **Modalités de la scolarité :**

Présentiel.

- **Régime des examens :**

Examens semestriels, plus une note en contrôle continu en cours de semestre.

- **Taux de réussite aux examens :**

Impossible à dire, car certains étudiants passent de niveau sans même avoir rendu de copie lors de l'examen dans certaines matières.

- **Diplômes :**

Volonté de délivrer des diplômes de L1 à L3, mais actuellement pas de diplôme en dehors de la certification maison.

- **Coût de la scolarité (dossiers et frais d'inscriptions...) :**

350 €.

5) Description des filières et cycles d'enseignement et de formation

- **Durée des cursus :**

Année universitaire

- **Langue d'enseignement (place de l'arabe, du français) :**

L'enseignement se fait exclusivement en français, il y a une matière d'apprentissage de l'arabe.

- **Volumes horaires des différents enseignements :** non connu

- **Programmes d'enseignement :** l

Les différentes matières enseignées avec les noms des ouvrages servant de supports pédagogiques (noms d'auteurs...)

- **Méthodes pédagogiques :**

Non connu

- **Type d'enseignements proposés :**

Cours, séminaires, travaux dirigés.

- **Matériels pédagogiques (manuels, ouvrages, supports sur web) :**

Chaque professeur possède son propre matériel. Il n'existe pas de livret à destination de l'étudiant, et le conseil pédagogique ne s'est quasiment jamais réuni.

- **Modalités des examens :**

Contrôle continu (1 note) et examen semestriel écrit.

6) Encadrement et personnel enseignant

- **Liste des enseignants avec leurs matières enseignées**

Statut des enseignants (contractuels, vacataires, bénévoles...) : contrats de vacation pour l'année universitaire.

- **Profil des enseignants (cursus de formation, activités professionnelles, âge, nationalité, pays d'origine, sexe...) :**

Pour chaque unité d'enseignement, le responsable est obligatoirement un docteur dans la discipline. Mais la démission de la quasi totalité du corps enseignant à conduit M. Bechari à s'entourer d'autres profils de dimension académique moindre.

- **Autres informations :**

Engagements associatifs ou politiques ; fonctions religieuses

- **Intervenants extérieurs (matières enseignées, statuts...)**

7) Caractéristiques du public des établissements

- **Profils des élèves et étudiants (âge, sexe, ...) :**

Les étudiants sont de profils divers, personne n'ayant pas le bac, étudiants en sciences humaines venus chercher un complément de connaissances sur l'islam, quadrégénaires en activité professionnelle.

- **Seconde génération, non musulmans, convertis... :**

La majorité des étudiants sont des personnes issues de familles immigrées musulmanes.

8) Relations extérieures

- **Communication et diffusion :**

Site web, bulletin, brochures. L'IASH dispose uniquement d'un site Web, non mis à jour dans certaines parties, et dans lequel les matières et les contenus d'enseignement sont récapitulés.

- **Partenariats en France et à l'étranger :**

L'IASH affiche un Conseil scientifique composé de nombreux membres issus d'universités musulmanes. Il affiche des partenariats (dont la réalité est à vérifier) avec l'université d'al Azhar, qui lui fournit son directeur pédagogique (Omar Kadi), et avec plusieurs autres universités de pays d'islam et d'Europe balkanique. Cf. Annexe 4

9) Orientations doctrinales et religieuses de l'institut ou de l'établissement

- 6. Les responsables et les documents de présentation de l'établissement indiquent-ils des orientations doctrinales dans l'enseignement (écoles de jurisprudence, salafisme, islam réformiste...)?**
- 7. Peut-on établir des filiations doctrinales de l'établissement (Frères musulmans, islam des pays d'origine, islam soufi...)?**
- 8. Nature de cette filiation (organique, intellectuelle...) et partenariats qu'elle suscite**