



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL
DE L'ALPHA

Religion et laïcité

1^{er} TRIMESTRE 2017

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

204



Religion et laïcité

En quoi l'alpha est concernée



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Els DE CLERCQ, Valérie LALOUX, Catherine STERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2017/10901/01 - ISBN : 978-2-930654-46-1

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Outils de référence pour la nouvelle orthographe :

- *Recto-Verso*, logiciel développé par le CENTAL, UCL, www.uclouvain.be/recto-verso
- Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

En alpha comme ailleurs, le vivre ensemble, une exigence radicale 6

Sylvie PINCHART, directrice – Lire et Écrire Communauté française

Radicalisation : que peut l'éducation populaire ? 10

Renaud MAES – Collectif Formation Société

Le sacré, le sien et celui de l'autre 20

Cedric TOLLEY, délégué sociopolitique – Bruxelles Laïque

Valérie LALOUX, coordinatrice de projets, études et analyses

Lire et Écrire en Wallonie

> Article en ligne

Le sacré, le sien et celui de l'autre (II)

Cedric TOLLEY, délégué sociopolitique – Bruxelles Laïque

Valérie LALOUX, coordinatrice de projets, études et analyses

Lire et Écrire en Wallonie

La question religieuse, ils la vivent tous les jours... en tant que formateur/trice, mais aussi en tant que citoyen(ne) 32

Rencontre avec Nadia EL HADRI, Fatiha SABI, Jamila ZEAMARI,

formatrices au Centre Alpha Molenbeek Dubrucq

et Denis MARCHAT, formateur au Centre Alpha Anderlecht

Lire et Écrire Bruxelles

Animation : Jacqueline MICHAUX, coordinatrice générale pédagogique

Lire et Écrire Bruxelles

Rédaction : Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

**Des conférences sur le thème de la laïcité, des religions
et du vivre ensemble...** 47

Pour l'équipe de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme, Éric ZANARDI, formateur

Si les amalgames étaient contés... 52

Émilie PELLIN et les apprenants du groupe alpha 2015-2016 – CTL / La Barricade

Les musulmans de Belgique 63

Passer la photo dans le révélateur

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

> Article en ligne

Pratique religieuse et intégration

Une analyse aux résultats interpelants

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

**Le défi de la diversité convictionnelle dans l'éducation permanente :
chercher le plus grand dénominateur commun** 79

Nathalie DENIES, juriste – Unia (Centre interfédéral pour l'égalité des chances)

**Faire vivre les principes de la laïcité dans des groupes d'expression
et d'alphabétisation** 89

Entretien avec Cedric TOLLEY, délégué sociopolitique
et Valérie ABDOU MORSI, animatrice-formatrice équipe alpha
Bruxelles Laïque

Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française

Mettre en place une discussion qui ne soit pas un simple débat d'idées 103

Véronique DELILLE – Asphodèle

Penser/ouvrir (branche « atelier philosophique » d'Asphodèle)

Après le 22 mars

117

Une animation (quasi) improvisée

Entretien avec Claire KUYPERS

Maison de quartier La Rosée et Lire et Écrire Communauté française

Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française

Sélection bibliographique

124

Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

> Les articles en ligne sont téléchargeables à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja204

PROCHAIN NUMÉRO

Comment
on apprend

Et en quoi les recherches sur
l'apprentissage peuvent
nous être utiles

ÉDITO

En alpha comme ailleurs, le vivre ensemble, une exigence radicale

Par Sylvie PINCHART

9

COMME PARTOUT AILLEURS en Belgique et au-delà, nous sommes nombreux à nous souvenir où nous étions, avec qui et ce que nous faisons le 22 mars 2016. À Namur, nous étions près de 150 apprenant-e-s et formateurs-trices, de toutes origines et venu-e-s de toutes les régionales de Lire et Écrire, impliqué-e-s dans un réseau de participation citoyenne. Comme beaucoup d'autres personnes, sur leur lieu de travail ou de formation, à la maison, dans les transports publics, nous avons été traversés d'émotions et les avons parfois partagées : peur, désarroi, tristesse, colère,...

Cet événement qui nous a marqués, et nous marque encore personnellement de manières diverses, n'est pas un fait isolé. Il s'inscrit dans une longue chaîne de violences individuelles et sociales. En ce sens, il interroge le comment nous vivons en société.

Le premier article de ce *Journal de l'alpha*, au travers de l'analyse critique du terme « radicalisation » et du fonctionnement des institutions, invite les acteurs de l'éducation populaire à réinterroger leur rôle et les enjeux qui sont au centre de leur travail.

Sur le terrain de l'alphabétisation, comme ailleurs, les replis identitaires entre des « eux » et des « nous » se sont renforcés, des propos xénophobes et racistes ont été échangés et, à l'un ou l'autre endroit, des formations ont même été désertées...

Sur le terrain de l’alphabétisation, comme ailleurs, se sont exprimés des besoins de comprendre, de mieux appréhender le futur, le désir d’agir aussi, dans sa famille, dans son quartier, sa commune, son association,...

Un malaise a aussi été parfois ressenti par les formateurs : un questionnement sur leur identité personnelle et professionnelle, ou une volonté de la réaffirmer, un questionnement sur le rôle et les limites de la formation quand elle est à ce point bousculée par les événements.

Pour certains intervenants, les connaissances, les outils ont manqué : que faire ? faut-il faire quelque chose de particulier ? D’autres ont pris la balle au bond : impossible de ne pas réagir, de ne pas travailler avec ce qui préoccupe les apprenants, ce qui les secoue. Tous ont permis aux apprenants de s’exprimer. Des groupes sont allés plus loin : s’exprimer ne suffisait pas, il fallait tenter de comprendre ensemble ce qui se joue à travers les attentats et la lecture donnée par les politiques et les médias. Ce travail de compréhension, dans le dialogue ou la confrontation, est loin d’être terminé.

À Lire et Écrire, nous accueillons de multiples nationalités, des personnes aux trajectoires de vie et aux convictions parfois antagonistes. Nous visons à permettre aux apprenant-e-s d’expérimenter, dans les espaces de formation et au travers de projets, le « vivre ensemble dans les diversités » de cultures, de religions, de philosophies, de genres,... Ce qui implique le respect des personnes et n’exclut pas l’exigence du débat démocratiquement construit autour de la recherche du bien commun. Ces balises-là, fixées par notre Charte¹, nous donnent un cadre commun de valeurs et de missions. Elles n’ont cependant de sens que si elles se vivent au travers de pratiques, inscrites dans la réalité des apprenants, des travailleurs et des volontaires, des organisations et des institutions.

Le fil conducteur de ce *Journal de l’alpha* consiste à rassembler et présenter des ressources qui peuvent venir en appui aux pratiques, à partir du point-de-vue de l’expérience de différents acteurs de l’alpha ou proches de l’alpha.

¹ www.lire-et-ecrire.be/charte

Une étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin sur le portrait que les Belgo-Marocains et les Belgo-Turcs dressent d'eux-mêmes nous donne matière à réfléchir et une base pour construire des animations sur les préjugés que nous entendons et que nous relayons parfois sans chercher à aller plus loin.

Les textes de Bruxelles Laïque témoignent de comment on peut à la fois être clair sur ses valeurs, les valeurs de son institution, et construire une réalité partagée avec les apprenants, les participants qui sont porteurs de modes de pensée a priori très éloignés des nôtres. Tisser ce qui relie, renforcer la dignité et les droits de chacun, penser le collectif – du groupe, de l'espace social – semblent bien contribuer à faire vivre la laïcité au quotidien.

D'un point de vue méthodologique, le texte de Véronique Delille nous propose un cadre, des balises pour aborder des questions d'opinion, de société, de laïcité avec un groupe d'apprenants. Nathalie Denies se situe, quant à elle, sur le terrain des pratiques, par la recherche d'un « plus grand dénominateur commun » qui permet d'intégrer une demande convictionnelle dans une réponse plus large qui apporte à tous un bénéfice, soit une réponse neutre d'un point de vue convictionnel.

L'alpha n'est qu'un microcosme de ce qui met en tension l'ensemble de la société. On ne le répètera jamais assez, la multiculturalité, tout comme la diversité, est un fait. La question est comment on s'organise collectivement pour que chacun-e ait une place et puisse exercer pleinement sa citoyenneté². Cette question-là ne peut être confinée aux seuls terrains associatifs qui travaillent avec les populations les plus marginalisées et/ou stigmatisées.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Écrire Communauté française

² Voir à ce propos la position du CRVI (Centre Régional de Verviers pour l'Intégration des personnes étrangères ou d'origines étrangères) dans : « Don Quichotte chez les djihadistes » ou l'inefficacité de l'unique réponse sécuritaire, par Daniel MARTIN, 15 janvier 2017, <https://cdradical.hypotheses.org/362>



1^{er} arrêt sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale..

Radicalisation : que peut l'éducation populaire ?

« Alors, de combat en combat,

S'est formée ton intelligence.

Tu sais qu'il n'y a ici-bas

Que deux engeances :

Les gens bien et les terroristes. »

Maxime Le Forestier, *Parachutiste* (1972)



Depuis 2014, suite aux attentats qui ont touché la Belgique et la France, le pouvoir politique se tourne vers l'ensemble du secteur socioculturel, avec une attente : il faut agir pour contrer la « radicalisation ». Pouvons-nous répondre à cette injonction ? Fait-elle sens ? L'éducation populaire peut-elle être d'une quelconque utilité pour prévenir des attentats, pour « déradicaliser des individus » ?

Par Renaud MAES

LA NOTION DE RADICALISATION fait « la une » depuis de nombreux mois : chaque nouvel attentat est en effet l'occasion de déployer le même discours qui consiste d'une part à condamner immédiatement et avec la plus grande intransigeance les « barbares » qui ont commis ces actes effroyables, et d'autre part à suggérer qu'une menace « interne » est toujours bien présente. Des individus « radicalisés » rôdent parmi nous : ceux-ci auraient en effet été « initiés » au travers d'un processus de radicalisation pour devenir terroristes potentiels, avant de réintégrer la société « comme si de rien n'était », attendant leur heure pour passer au massacre. Dans ce contexte, le pouvoir se tourne aussi vers les structures éducatives et associatives et les interpelle : « Qu'avez-vous fait jusque-là ? Quoi qu'il en soit... il faut maintenant que vous agissiez : déradicalisez-nous ça, et vite ! » La tentation est grande de répondre « toujours prêts ! », et de se mettre servilement à tenter de débusquer et de désamorcer les « monstres » potentiels. La menace est d'autant plus grande qu'apparemment « ils » sont parmi nous : ces potentiels radicalisés sont votre fils (voire même votre fille), votre voisin, votre collègue... Il faudrait donc être en permanence attentifs, se méfier de tout et de tout le monde. Mais une telle approche fait-elle vraiment sens ? La problématisation sur laquelle elle s'appuie n'est-elle pas un carcan qui, inexorablement, condamne à l'impuissance ?

La radicalisation comme gros concept

La notion même de radicalisation mérite en effet que l'on s'y arrête : elle procède en effet, dans son usage dominant, d'une forme d'évidence, aux côtés d'autres « *gros concepts, aussi gros que des dents creuses* » – pour reprendre la formule de Gilles Deleuze. La première tâche d'un chercheur en éducation populaire est sans doute de « philosopher avec un marteau » : faire résonner cette fausse dent pour en montrer toute la vacuité. La « radicalisation » est en effet une invention des experts en sécurité – dont on peut trouver l'origine, en Europe, dans des rapports remis à la Commission européenne en 2005¹ et

¹ Francesco RAGAZZI, *Vers un « multiculturalisme policier » ? La lutte contre la radicalisation en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni* [en ligne], in *Les études du CERJ*, n°206, septembre 2014, Paris, Sciences-Po, CERJ/CNRS, <https://lc.cx/oUNq> (consulté le 15 septembre 2016). Voir en particulier les pages 12 à 15.

dont l'aboutissement a été la définition de la stratégie *Prevent* –, qui ont proposé avec ce terme à la fois un diagnostic et un protocole censément curatif. De manière générale, les deux axiomes suivants sont systématiquement posés par les experts dont question : (1) la folie est exogène à la structure sociale ; (2) les comportements humains sont prédictibles.

Le premier axiome correspond à l'usage du terme « barbares » fréquemment utilisé pour qualifier les « terroristes » : ces gens-là ne sont (forcément) pas « comme nous », il y a « eux » et « nous »... Et nous n'avons dès lors aucune responsabilité dans leur « déviance ». Il correspond à une rhétorique très répandue qui consiste à suggérer que l'on doit arrêter de « chercher des causes sociologiques » aux terroristes, car cela équivaldrait à « chercher des excuses ». À partir de là, on peut tirer un fil de séparation clair entre « ceux que l'on peut comprendre » (nous) et « ceux que l'on ne doit même pas chercher à comprendre » parce qu'ils sont « ontologiquement déviants » (eux). Or, précisément dans le cas d'actes terroristes, il est évident que, ne fût-ce que pour qu'ils puissent effectivement inspirer la terreur, ils doivent jouer sur un ensemble de normes profondément instituées. En d'autres termes, les actes en question nous paraissent effectivement monstrueux parce qu'ils touchent profondément nos représentations, et ceux qui les perpétuent apparaissent comme « complètement fous », précisément parce qu'ils ont suffisamment déchiffré la structure sociale pour pouvoir la frapper de plein fouet.

Le second axiome découle du fondamental de tout travail d'expert : il faut qu'il propose des « solutions ». On a donc « imaginé » un « processus de radicalisation » qui permet effectivement de laisser accroire que l'on pourrait « résoudre le problème » sans pour autant devoir changer en profondeur les choses (puisque en application du premier axiome, nous ne sommes pas responsables de la « déviance » de certains individus). Concrètement, on a donc considéré que des individus disposant de « caractéristiques spécifiques » les rendant « prédisposés » (dont le fait d'être musulmans) pouvaient, par le biais de contacts avec une série « d'agents externes » (des vidéos *YouTube*, des prédicateurs dans certaines mosquées,...) jouant le rôle de « passerelles » vers « l'état radicalisé », en arriver à se radicaliser « mécaniquement » en un

certain nombre de phases (généralement, les experts en distinguent quatre : la préradicalisation, l'autoidentification, l'endoctrinement, la djihadisation)².

Ainsi posé, le problème devient contrôlable et donc politiquement rassurant : il suffit de surveiller de près les individus qui, dans la population, correspondent aux critères de prédisposition, de contrôler les contacts avec les agents identifiés,... Depuis 2005, partout en Europe, on a donc contrôlé de près les musulmans, banni des prédicateurs, surveillé des mosquées, etc. Pour autant, à chaque nouvel attentat, l'efficacité de ces mesures tient plus dans la foi sans cesse renouvelée qu'elles inspirent que dans l'épreuve des faits³. Plus encore, la plupart des travaux sérieux s'intéressant aux « radicalisés » en question ont mis en évidence que leur conversion tenait plus du basculement soudain que d'un lent processus d'apprentissage, et que ce basculement n'a rien à voir avec une « éducation religieuse »⁴. En particulier, Corinne Torrekens pointe très bien que la dimension religieuse des actes terroristes doit être considérée comme « une sorte de vernis ou de justification à postériori »⁵. Mais il n'y a rien de très surprenant à ce constat : comme le rappelle en effet Marcel Gauchet, la religion musulmane, à l'instar de toutes les autres religions, ne porte pas en elle-même un projet proprement politique, elle s'inscrit au contraire dans un cadre politique qu'elle présuppose et sanctionne⁶. En d'autres termes, les sources d'une « radicalisation » sont à chercher ailleurs que dans les textes et les institutions religieux.

² Renaud MAES, *Lire cet article expose à un risque de radicalisation* [en ligne], in *La Revue nouvelle*, 27 mars 2015, <https://lc.cx/Z98A> (consulté le 17 août 2016).

³ Olivier ROY, *What is the driving force behind jihadist terrorism?* [en ligne], Conférence donnée à l'Université d'automne de la police fédérale allemande, mise en ligne le 18 décembre 2015, <https://lc.cx/okDN> (consulté le 16 août 2016).

⁴ Voir par exemple Raphaël LIOGIER, *La guerre des civilisations n'aura pas lieu. Coexistence et violence au XXI^e siècle*, Paris, CNRS Éditions, 2016.

⁵ Corinne TORREKENS, *Comprendre le basculement dans la violence jihadiste* [en ligne], in *La Revue nouvelle*, 27 novembre 2015, <https://lc.cx/okDZ> (consulté le 16 août 2016).

⁶ Marcel GAUCHET, *Les ressorts du fondamentalisme islamique* [en ligne], in *Le Débat*, n°185, 2015/3, <https://lc.cx/oUNC> (consulté le 15 septembre 2016), p. 80.

La radicalisation comme processus dialectique

Dans sa définition classique, la notion de radicalisation, nous l'avons dit, n'aide pas à comprendre ce qui se trame. Mais si l'on tient vraiment à conserver le terme, on pourrait lui donner un autre sens : celui d'un processus dialectique. C'est-à-dire que la « radicalisation » des individus serait une réponse à une « radicalisation » de la société et réciproquement. Plus exactement, on pourrait suggérer que la « radicalisation » de l'individualisation des fonctions de contrôle social et de (re)production des inégalités propres aux institutions étatiques va de pair avec une radicalisation de l'individu soumis à cette action, cette « radicalisation » individuelle légitimant par effet retour la « radicalisation » de l'individualisation sociale.

Depuis le milieu des années 80 en effet, dans le cadre de la généralisation des réformes inspirées par le néolibéralisme, l'accent est mis sur la responsabilité de l'individu quant à son statut social (qui dérive en grande partie de l'emploi qu'il occupe) – ce qui correspond à l'idéal néolibéral voulant que l'on organise la société de manière à ce que les individus trouvent en eux-mêmes les ressources nécessaires à « construire » leur carrière (à maximiser leur intérêt) en optimisant, à tout instant de celle-ci, leurs choix. Les réformes de l'aide sociale et du chômage dans le sens d'un « contrat » entre individu et institution procèdent de ce mécanisme « d'individualisation », à comprendre comme le transfert vers l'individu de ce qui était jusque-là considéré comme une responsabilité collective, et de renforcement du rôle de l'institution dans le contrôle (et donc dans la définition) du « comportement » de l'individu⁷. Or, à mesure que les réformes passent, les termes du contrat se durcissent, et le nombre des exclusions s'accroît : on voit bien que le traitement nouveau des individus est loin d'être égalitaire, le « jeu » nouveau des institutions est intrinsèquement faussé. Il ne s'agit bien sûr que d'un exemple ; ce qu'il nous faut souligner ici, c'est que le processus concerne

⁷ Il faut comprendre ici « individualisation » au sens de ce que le sociologue allemand Ulrich Beck appelle « Individualisierung », c'est-à-dire de la production par les institutions d'une forme spécifique « d'individualisme ». Voir : Ulrich Beck, *Risikogesellschaft* (1^{re} éd.), Berlin, Suhrkamp Verlag, 1986, pp. 202 et suivantes.

globalement toutes les institutions, en ce compris l'École. Si celle-ci a en effet toujours reposé sur les mythes du mérite et du talent individuels, elle subit cependant une évolution dans le sens d'un rapport bien plus utilitariste à la formation, passant notamment par le développement d'une offre de formation « tout au long de la vie », impliquant qu'il incombe désormais à l'individu lui-même de garantir son employabilité à chaque instant. Cette évolution des institutions amène à ancrer durablement l'idée que l'échelle individuelle est la seule pertinente – aboutissant à délégitimer jusqu'à l'idée qu'il puisse exister des collectifs⁸. Simultanément, l'École continue à ancrer l'idée que l'échec est lié à une « incapacité » individuelle, suggérant dès lors que certains sont inaptes à être pleinement des individus dignes de ce nom. Plus encore, elle est le lieu où s'expérimente le « mépris social » au sens qu'en donne le philosophe Axel Honneth⁹, puisqu'elle reste profondément marquée notamment par la domination « de race », sans que pour autant, par ce processus d'individualisation, il y ait encore possibilité de transformer l'expérience de ce « mépris » en lutte collective pour la reconnaissance.

Évidemment, la radicalisation de l'individualisation sociale a comme corollaire l'impossibilité de penser un projet collectif, et donc un projet politique. On peut alors mieux comprendre comment un jeune qui est pourtant tout à fait éduqué « bascule » : partant du principe qu'il a justement été « dressé » à penser les autres comme des concurrents – et donc comme des menaces, en fait à se penser *contre la société*, il peut d'autant plus être amené à la rejeter en bloc. Plus encore, l'absence de perspective collective implique ce qu'Olivier Roy qualifie de « nihilisme » et dont il fait la principale caractéristique de la pensée des « jeunes radicalisés ». Ma thèse est donc qu'il faut pouvoir penser la radicalisation « *par l'école* » et non « *à l'école* », « *par la prison* » et non « *en prison* ». C'est-à-dire d'analyser les effets de la « production des individualités » inhérente à ces dispositifs.

⁸ Les économistes néolibéraux s'inscrivent parfaitement dans la perspective poppérienne suggérant que toute analyse en termes de « phénomènes collectifs » doit être rejetée car non scientifique. L'évolution du néolibéralisme du statut de doctrine à celui de « raison-monde » (pour reprendre l'expression de Christian Laval et Pierre Dardot), c'est-à-dire sa transformation dans une perspective « constructiviste », amène à considérer que les mécanismes collectifs sont dès lors intrinsèquement néfastes.

⁹ Axel HONNETH, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

Insistons. Pour peu que l'on prenne le temps d'y réfléchir quelques secondes, il est évident qu'une « radicalisation expresse » au travers d'un visionnage « rapide » de vidéos sur *YouTube* est une fable : peut-on vraiment croire qu'après des années de socialisation au sein de l'institution scolaire, un seul contact avec cette « instance virtuelle » suffise à conduire immédiatement au basculement ? Il faut remarquer que ceux-là même qui dénoncent « les explications sociologiques » au nom du refus de la « culture de l'excuse » en arrivent finalement à défendre l'idée d'un effet *magique* de ces vidéos *YouTube*, abandonnant au nom de leur « pragmatisme » toute rationalité. Si l'on se refuse à donner dans l'hypothèse surnaturelle, il faut forcément s'inquiéter de ce qu'il ne puisse pas exister une forme de *continuité* entre le nouvel « individualisme institutionnalisé » et le passage à la violence djihadiste. Soulignons au passage à quel point les « outils de propagande djihadiste » ressemblent à s'y méprendre à des outils de communication d'entreprise, ceci étant valable tant pour les « spots *YouTube* » que pour le magazine *Dabiq*¹⁰ : cette ressemblance n'est pas fortuite, elle montre bien que la « radicalisation » dont il est question ici n'a potentiellement que peu en commun avec la *radicalisation politique* de groupes militants d'extrême-gauche des années 70-80, pour prendre l'exemple le plus rabâché ces derniers temps.

Ce que peut l'éducation populaire

C'est précisément au niveau de cette « continuité » que la question de savoir ce que « peut » l'éducation populaire prend sens. En France et en Belgique, le fondement historique de l'émergence d'associations se réclamant de l'éducation populaire est une critique des institutions de l'État bourgeois du XIX^e siècle – en ce compris, dans le cas français, de l'école républicaine « à la Jules Ferry », dont l'objectif était, juste après la Commune de Paris (1871), de

¹⁰ *Dabiq* est un magazine de propagande publié par l'État islamique sur internet (le 15^e numéro, dernier en date au moment d'écrire ces lignes, a été publié le 31 juillet 2016). Il est principalement disponible en anglais, mais certains numéros existent aussi dans d'autres langues – dont le français –, comporte plusieurs rubriques récurrentes et, par de nombreux aspects, ressemble à un magazine tout à fait classique (sections, mise en page, avant-propos, interviews, iconographie et publicités). Site : <http://jihadology.net/category/dabiq-magazine> (les numéros sont téléchargeables).

garantir l'impossibilité d'un nouveau soulèvement en inculquant les « valeurs » bourgeoises aux enfants des classes moins favorisées. Le redéploiement de l'éducation populaire après la seconde guerre mondiale fait également suite à une analyse approfondie du rôle essentiel des institutions, en ce compris éducatives, dans le déploiement des régimes fascistes. Dans le cas français, les instigateurs de cette « refondation » (comme Christiane Faure et Jean Guéhenno) n'ont d'ailleurs pas ménagé leur critique de l'École dès la sortie de la guerre. Leur rejet de l'institution scolaire, de son formalisme et de sa « neutralité politique » de façade, n'est d'ailleurs pas sans expliquer la réforme de 1948, qui a décapité la composante politique de l'éducation populaire en regroupant éducation populaire, jeunesse et sports au sein d'une même Direction générale « Jeunesse et Sports ».

Si le développement des mouvements d'éducation permanente liés aux « piliers » qui structurent (et divisent), traditionnellement, la société belge s'est accompagné du développement de liens nouveaux avec certaines institutions (notoirement les universités, au travers de filières de formation spécifique comme les facultés ouvertes de l'Université catholique de Louvain), ces « espaces » de rencontre sont demeurés marginaux et n'ont jamais empêché la critique institutionnelle portée par les associations se réclamant de l'éducation populaire. Le processus d'institutionnalisation de l'éducation permanente elle-même est assez intéressant à cet égard : depuis les années 60, les acteurs du « secteur » analysent ce processus de manière schizophrénique, oscillant entre aspiration à la reconnaissance et à la légitimation, et défiance par rapport aux possibilités d'instrumentalisation.

Le positionnement « en marge des institutions » de celles et ceux qui se réclament encore de « l'éducation populaire » est sans doute leur principal atout aujourd'hui, dans la compréhension de la « radicalisation ». En d'autres termes, ce qui fait sa fragilité fait aussi sa force : parce qu'elle implique de ne pas considérer les institutions comme des monolithes inaltérables, parce qu'elle repose précisément sur l'objectif d'une transformation ou d'une recréation d'institutions fondée sur un « principe de commun » (au sens qu'en

donnent Pierre Dardot et Christian Laval)¹¹, l'éducation populaire est sans doute la mieux à même de tendre vers une réponse radicale (c'est-à-dire qui « prenne le problème à la racine ») à la « radicalisation ». Encore faut-elle qu'elle s'en donne les moyens en renonçant, à priori, aux explications toutes faites et aux injonctions absurdes qui en découlent.

Renaud MAES

Collectif Formation Société asbl

¹¹ Soit le principe « qui anime l'activité collective des individus et qui préside en même temps à la construction d'une forme d'autogouvernement politique ». Voir : Christian LAVAL et Pierre DARDOT, *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*, Paris, La Découverte, 2014.

Le sacré, le sien et celui de l'autre



Il s'agit, dans cet article, de relater une expérience de formation, menée par des travailleurs de Bruxelles Laïque, ayant pour but de faire réfléchir à la notion de sacré dans un contexte de lutte contre le « radicalisme ». Ces travailleurs proposent des modalités alternatives d'intervention sociale à l'attention de publics dits « en voie de radicalisation ». Et ils rencontrent leurs pairs pour leur partager cette expérience. Celle-ci montre combien les conditions d'un débat démocratique, même entre des personnes que tout semble séparer radicalement, peuvent être réalisées, à condition qu'elles soient sous-tendues par une trame relationnelle sincère, fondée sur la reconnaissance mutuelle.

L'objectif est donc de vous faire part de l'origine de cette formation, de son cheminement et de dégager, tant que possible, des pistes de réflexion pour tout professionnel ou citoyen confronté à ces questions.

Par Cedric TOLLEY et Valérie LALOUX

ADATER DE L'ATTENTAT contre la rédaction de *Charlie Hebdo* et contre l'Hyper Casher de la Porte de Vincennes à Paris, Bruxelles Laïque, comme d'autres opérateurs sociopolitiques et socioéducatifs, a commencé à être plus régulièrement sollicité pour offrir des animations liées dans un premier temps à la question de la liberté d'expression, et ensuite à la question de la radicalisation. Au sein de Bruxelles Laïque, de nombreuses réflexions ont été menées dans les différents secteurs et au niveau global, non seulement pour prendre attitude par rapport aux réalités complexes que soulèvent ces demandes, mais aussi pour mettre en place des activités qui y répondent. Ce travail est toujours en cours.

Précisons ici que la notion de radicalisation fait aujourd'hui l'objet de nombreuses définitions. Certaines couvertes d'un vernis plus ou moins scientifique, d'autres plus spontanées, politiques, médiatiques. Nous envisageons ce concept comme une construction sociale qui correspond à la situation historique actuelle, au cadre idéologique *austéritaire*¹ qui l'a vu renaître², voire à des volontés politiques. Soulignons que l'emploi du terme « radicalisation » dans le présent article se fait donc avec une certaine distance critique tant ce mot, déjà galvaudé à l'extrême, recouvre une réalité encore très méconnue et incomprise. Tant le phénomène que sa définition et même l'emploi du terme qui le désigne sont des constructions sociales. Que le lecteur note donc, qu'afin d'affirmer une certaine distance à l'égard des termes « radicalisation » et de ses dérivés, ils seront mis entre guillemets.

Penser une animation après les attentats

Tout commence quand un collaborateur, Manu, qui est animateur socio-éducatif, propose à quelques collègues de participer à un jeu de rôle pour tester un canevas d'animation qu'il a mis au point pour répondre à la demande d'intervention auprès de publics dont les dispositions sont propices à la « radicalisation ». Son parti pris, issu de son expérience d'animateur, est

1 Contraction des termes « austérité » et « autoritaire ».

2 Le terme « radicalisme » est ancien. Déjà au XIX^e siècle, il désignait les partis et groupes de gauche qui prônaient la révolution, la laïcité, l'égalité...

qu'il n'est pas efficient d'aborder le public avec des arguments moraux, ou en lui opposant une légalité ou des principes posés comme universels. Il nous invite à considérer que, dans certaines classes d'école dans lesquelles il est amené à intervenir, des élèves peuvent avoir un point de vue très frondeur à l'égard de principes que nous serions enclins à estimer indiscutables. Il nous explique que, lorsqu'il est confronté à des élèves qui développent un tel positionnement, il constate souvent que ces derniers occupent une place de meneur dans la classe, qu'ils inspirent respect ou crainte à d'autres élèves qui, soit adhèrent plus ou moins passivement à leurs positions, soit évitent de faire valoir des points de vue alternatifs. En effet, il s'est retrouvé dans des situations d'animation dans lesquelles il estimait être en échec dans sa volonté de construire, avec les élèves, un point de vue partagé sur des sujets comme les attentats, la liberté d'expression ou le rapport à l'altérité. Et ceci du fait notamment que certains élèves restaient sans concessions à l'égard des valeurs philosophiques que Manu mobilisait, défendant notamment la légitimité des attentats ou les justifiant.

Il a donc révisé son approche, non dans la volonté de mater les points de vue radicaux auxquels il était confronté, mais au contraire, de prendre au sérieux les convictions des élèves. Plus question donc de prendre pour acquis que « les attentats c'est mal », mais de chercher avec les élèves des manières d'évaluer, dans les cas où s'expriment une sympathie ou une justification du terrorisme apparenté à Daesh, si les objectifs de l'attentat sont rencontrés ou ne le sont pas. Son intention était, d'une part, d'éviter d'enliser son animation dans un dialogue de sourds et une confrontation stérile et, d'autre part, de construire, avec les élèves, le cadre et les références nécessaires à un débat démocratique auquel chacun peut prendre part, autour de la question de la réussite ou de l'échec d'un attentat. Dans la présentation qu'il nous fit de son développement, il supposait que les objectifs généraux du radicalisme et du terrorisme apparentés à Daesh seraient, par exemple, d'imposer la charia à Bruxelles ou d'imposer le respect de l'islam et de son prophète³, ou d'assurer une place importante aux musulmans dans la société occidentale. Autant de

³ En réaction à l'irrespect qui a été vécu par certains suite à la publication de caricatures du Prophète dans la presse.

justifications qui ont, çà et là, été rapportées par des animateurs ou des enseignants de classes d'adolescents. À partir de ces hypothèses, Manu a donc proposé à ses collègues d'évaluer, en groupe et selon des *niveaux logiques* différents⁴, la réussite ou l'échec d'un attentat tel que celui de la Porte de Vincennes ou de *Charlie Hebdo*.

C'est à partir des expériences des autres collègues, en matière de rencontres avec des personnes qui développent un discours perçu comme radical autour notamment de l'islam, que ceux-ci ont joué le rôle d'élèves participant à l'animation de Manu. Très rapidement, nous nous sommes heurtés, dans cet exercice, à un obstacle qui n'avait pas été envisagé d'emblée : lorsqu'un « élève », prenant part à l'exercice, s'est mis à objecter que si les attentats ont eu lieu, ce n'était pas le fait d'une quelconque stratégie ou d'un objectif déterminé, mais de la volonté de Dieu. Volonté de Dieu qui s'est, par la suite, invitée à toute demande d'analyse et d'explication pendant le reste de l'exercice, quel que soit le niveau logique envisagé. Et malgré la bonne volonté partagée par tous les collègues participant à ce jeu de rôle, aucune solution n'a pu être dégagée pour sortir de cette impasse.

Lors du débriefing de cet exercice, il est apparu aux collaborateurs qui y ont pris part que la situation de blocage observée était effectivement une transposition saillante de situations vécues dans les classes ou dans les groupes d'animation. À quelques exceptions près, cette configuration n'avait, pour aucun d'entre nous, été vécue de façon aussi claire et précise mais, à la réflexion, nous avons tous retrouvé en elle des éléments explicatifs de difficultés rencontrées dans nos groupes d'animation. « Si les choses se sont passées comme elles se sont passées, c'est parce que Dieu l'a voulu ainsi » suppose que la réalité est implacable et que donc il n'y a pas de nécessité d'analyse. Ainsi une pensée radicalement *rationaliste*⁵ (la volonté de Manu d'analyser

⁴ En référence au modèle de Robert Dilts (dans le cadre de la Programmation Neuro-Linguistique) renvoyant aux questions : Où ? Quand ? Comment ? Quoi ? Pourquoi ? Qui ? Qui d'autre ? Voir : R. DILTS, *Une brève histoire des Niveaux Logiques* (annexe), in *Être coach. De la recherche de la performance à l'éveil*, InterÉditions, 2008, p. 275.

⁵ Quand, dans cet article, nous utilisons le terme « rationnel » et ses dérivés, il ne s'agit pas de l'acception signifiant « bienfondé », mais de celle qui fait référence à la démarche scientifique cartésienne. Ainsi, nous voulons échapper à l'idée selon laquelle un point de vue autre que celui que nous partageons pourrait être, a priori, infondé.

une situation par le prisme des niveaux logiques) s'oppose à une autre qui est radicalement dogmatique (poser Dieu comme seule explication possible d'un fait). Pas de rencontre ni possibilité de résolution dans le débat. L'animateur sort de la rencontre avec un sentiment d'échec et l'impression de n'avoir pas pu interagir avec les autres élèves qui auraient pu avoir une position différente.

Aussi, malgré la volonté de Manu de sortir de l'opposition et de proposer un dispositif plus ouvert, nous nous trouvons confrontés à un nouvel obstacle que nous avons tous validé et qu'il était nécessaire de lever pour pouvoir proposer des animations efficaces.

Il a fallu continuer à réfléchir...

Une longue expérience du débat et de l'animation à destination de publics variés au sein de Bruxelles Laïque a pu mettre en évidence que le mode contradictoire, le débat de points de vue opposés ne sont pas toujours propices à la *synthèse d'idées*⁶ ni au rapprochement de celles et ceux qui participent à ces activités.

Lors d'un débat contradictoire, qui suppose de mettre en présence des personnes qui ont des avis divergents, les interlocuteurs viennent généralement avec l'intention de convaincre le public que leurs arguments sont plus justes que ceux de leurs contradicteurs. Et l'objectif de chacun n'est pas de rapprocher les points de vue, ni de construire une vision commune, mais de faire triompher ses idées. Le résultat est souvent qu'une partie du public se renforce dans le point de vue dont elle était a priori partisane, tandis qu'une autre partie, parfois plus critique, mitigée ou neutre, quitte la séance avec le sentiment que la rencontre était vaine.

De plus, le mode contradictoire expérimenté dans les conférences-débats, légitimé tant il est partout présenté, en particulier dans les médias, comme condition même du débat démocratique, académique et scientifique,

⁶ Par « synthèse d'idées », nous entendons l'exercice qui consiste à réformer les points de vue des uns et des autres à l'aune d'autres points de vue exprimés.

s'invite lui aussi dans les échanges en ateliers et en animations. Pourvu que des points de vue divergent et qu'ils trouvent à s'exprimer, arguments et contre-arguments s'opposent sans laisser place à une construction de vues communes. Autant d'éléments qui, sans parfois qu'on y prête attention, peuvent représenter des obstacles qui rendent l'animation moins propice à un rapprochement des points de vue ou à un renforcement de la cohésion entre les protagonistes dont les animateurs font partie.

Ces constats portent sur des activités qui ont été menées dans un cadre où les références idéologiques des protagonistes reposaient sur des bases similaires, même si le contenu des échanges n'était pas nécessairement consensuel. Il s'est agi, par exemple, d'un débat organisé entre Leila Shahid, diplomate palestinienne, et Elie Barnavi, diplomate israélien, qui tous deux partagent l'idée d'une résolution pacifique du conflit israélo-palestinien, autant que celle de la nécessité de fonctionner dans un cadre démocratique. Il s'est agi aussi d'animations dans des écoles *moyennes*⁷ dont les élèves adhèrent peu ou prou à l'idéologie démocratique. Et si, dans de tels contextes, les boîtes à outils bien garnies des animateurs professionnels permettent de contourner les obstacles dont il s'agit ci-dessus, elles restent insuffisantes quand il s'agit de se mettre au travail avec des publics dont certains membres ne partagent pas les bases idéologiques des animateurs.

En effet, les réflexions menées notamment à partir du jeu de rôle précité et des diverses expériences d'animation ont conduit à soulever le constat selon lequel nous nous heurtons régulièrement, souvent inconsciemment, à des situations où nous sommes en présence de personnes dont le cadre idéologique et les références conceptuelles ne rencontrent pas les nôtres. Ainsi, dans l'expérience menée par Manu, et qui illustre bien des tentatives menées sur le terrain, se rencontrent un animateur, qui est mû par une idéologie agnostique et dont les références sont fondées sur le rationalisme, et un public d'élèves dont une partie au moins adhère à une idéologie déiste et dont les références surfent ou s'enracinent dans le dogme religieux. Les

⁷ Par « moyennes », nous entendons les écoles qui ne sont pas considérées comme des écoles d'élites ni comme des écoles « à discrimination positive ».

replis idéologiques sont parfois tellement profonds qu'ils ne permettent plus d'accéder à une compréhension de la pensée de l'autre. L'univers conceptuel d'agents de la culture dominante, que nous sommes, est à ce point éloigné de celui d'une partie de la population que le dialogue peut paraître difficile, voire impossible à restaurer dans le cadre de nos animations.

Lorsque les animations s'adressent à un *public captif*⁸, la situation peut également entraîner d'autres biais. Il est commun que les participants à l'animation répondent positivement aux propositions des animateurs pour se conformer à l'idéologie et aux principes qui sous-tendent, parfois implicitement, l'intervention des animateurs. De sorte qu'il arrive qu'à l'issue de la rencontre, bien qu'un sentiment de relative unanimité se soit dégagé des échanges, ces derniers ne laissent en réalité que peu de marque auprès d'un public qui quitte la séance comme elle quitte la routine d'un cours ou d'une excursion, retournant à des préoccupations éloignées des propositions faites lors de l'animation.

Partant, la question qui nous occupe porte toujours sur la recherche d'une intersection entre des univers conceptuels qui semblent, pour l'instant, très éloignés.

Contre le choc des civilisations

Il semble utile, à ce stade, de prendre une précaution critique à l'égard de tout simplisme.

Le fossé qui semble séparer les protagonistes est le fruit d'une histoire sociale, politique et économique. Nous ne nous étendrons pas longuement sur cet aspect de la réflexion, mais il nous paraît cependant indispensable de l'évoquer pour éviter de sombrer dans l'alternative infernale du relativisme culturel. Cette vision du monde invite à considérer que les groupes ethno-culturels ou culturels seraient hermétiques et, chacun pour lui-même, également légitime dans ses représentations et ses pratiques. Sociologiquement, cette vision ne tient pas la route. Elle se répand cependant abondamment

⁸ Public qui n'a pas d'autre choix que participer à l'animation : élèves, personnes en formation...

en filigrane de discours politiques relayés massivement par les médias et nombres d'intellectuels médiatiques.

La réalité est ailleurs. Lorsqu'il s'agit du phénomène dit « de radicalisation », à aucun moment nous n'avons affaire à un quelconque groupe ethnoculturel ou culturel. Les personnes qui sont visées par ce phénomène sont d'origines sociale, culturelle, nationale et ethnique diverses. Ce qu'elles ont en commun, c'est de se retrouver en marge, en décalage ou d'être rejetées pour ce qu'elles sont par le corps social. Et parfois, elles portent en elles la marque de plusieurs générations marquées par la relégation sociale. Cette réalité se trouve renforcée dans le contexte actuel d'atomisation des rapports sociaux, de déstructuration des sentiments d'appartenance commune, telle que l'identification à la classe ouvrière, de désinvestissement de certains quartiers par les pouvoirs publics et les acteurs sociaux, comme les organisations politiques et syndicales, qui laissent la place à des groupes d'intérêts divergents prônant une lutte à mort contre la société occidentale et menant des opérations de récupération des laissés-pour-compte.

Ainsi, ces personnes ont fini par perdre leurs liens organiques et affectifs avec la société majoritaire, qu'aucun plan de cohésion sociale ne parvient à rétablir, tant le contexte social, politique et économique est à l'isolement des personnes minorisées. Et tandis qu'elles sont négligeables aux yeux du personnel politique et de toutes les courroies de transmission de la gouvernance, certaines sont progressivement intégrées dans des sphères qui leur offrent une solidarité jusque-là inconnue, les glorifient, leur offrent la perspective de devenir importantes, et les investissent d'une idéologie et de modes d'actions qui entrent radicalement en contradiction avec ceux de la société majoritaire.

La rupture est si profonde, si enracinée dans les consciences et dans cette histoire longue de la marginalisation, que les modes opératoires de la cohésion sociale deviennent inopérants à établir avec celles et ceux que les médias et les politiques sécuritaires désignent maintenant de plus en plus directement comme de potentiels ennemis intérieurs: les « en phase de radicalisation ». Et il nous appartient, à nous, professionnels de l'intervention sociale, de trouver des façons d'établir le contact. À cette fin, nous avons cherché

d'autres expériences menées au sein de Bruxelles Laïque, qui nous semblaient porter en germe des modes d'actions utiles à l'établissement d'un lien avec le public visé.

D'autres expériences pour nourrir la réflexion

D'autres démarches ont croisé celle dont il est question ici. En particulier, celles des Ateliers d'expression citoyenne (AEC) en prison et celle du Groupe solidaire d'expression citoyenne (GSEC) avec des personnes souffrant du travail ou de la privation de travail⁹. De ces démarches, nous retenons la nécessité de rompre avec la privation d'humanité dont sont victimes les détenus et les travailleurs sans emploi. Privation de relations franches, immédiates et sincères qui jouent un rôle majeur dans l'état de souffrance des personnes concernées, dans leur isolement ou leur mise au ban. Ces expériences d'interventions sociales sont sous-tendues par le fait que la valeur initiale est portée sur l'établissement d'une relation et d'un lien sincère entre les participants à la démarche, et entre eux et les animateurs, sur base d'une même appartenance citoyenne. Ces initiatives ont ainsi montré que lorsque le partage d'une conscience commune d'appartenance à un même corps social, celui de la citoyenneté par exemple, est réalisé, les participants parviennent à nouveau à imaginer qu'ils ont une place dans la société.

Plus fortement encore, nous avons observé que la constitution d'un groupe au sein duquel des relations amicales, fraternelles, solidaires se mettent en place entre les participants et entre les participants et les animateurs, sur des bases autres que celles de l'échange d'idées, permet ensuite de transcender des impossibilités de dialogue qui auraient certainement été constatées si le débat d'idées avait présidé à la constitution du groupe.

Aussi, nous sommes enclins à penser que les modes d'intervention qui ont dirigé ces expériences devraient être utilisés dans le cadre d'animations dont l'objectif est de répondre à la demande en matière de « prévention de la radicalisation ».

9 Voir l'entretien avec Valérie Abdou Morsi et Cedric Tolley, pp. 89-101 de ce numéro.

Être partie prenante du processus

Un autre constat que nous avons fait est que l'implication des intervenants (formateurs, animateurs...) dans le processus fait partie du processus lui-même. Nous décidons donc de refuser d'être en dehors des interactions et de nous situer en dehors du champ social. Sans cela, nous pensons que le risque serait de nous tenir trop éloignés du groupe, de ne pas entrer en relation avec l'autre, de ne pas entrer dans son univers de pensée et d'acte. Et nous mettons un soin particulier, comme le proposait initialement Manu, à prendre au sérieux les propositions venant du public, mais pas seulement comme substrat à une réflexion ou à une volonté de décryptage, pas seulement de manière instrumentale. Au contraire, il s'agit de faire sincèrement connaissance avec l'autre, l'autre en tant qu'alter ego et non seulement comme public dont il faudrait réformer les croyances. Car si l'on se tient à distance de l'interaction et qu'on conserve une posture extérieure, se posant par exemple en médiateur neutre de l'interaction, nous échouons à établir un lien et à donner l'exemple de la possibilité d'établir un tel lien. Il est donc utile de mettre en place une sorte de stratégie (ou de volonté) relationnelle, par laquelle il s'agit de prendre au sérieux ce qui émane de l'interlocuteur et de lui consacrer une légitimité a priori. Il s'agit de s'engager pour décortiquer les mécanismes et les dispositions qui empêchent le dialogue. D'aller voir dans l'interaction ce qui s'y passe et de se soumettre aux mêmes règles relationnelles que celles qui prévalent pour nos interlocuteurs. Ici la notion d'alter ego est importante. Si le respect dû au fait d'être semblables n'est pas donné à l'autre, l'autre ne nous le donnera pas non plus. Et c'est là que se trouve l'enjeu : on ne peut pas *faire connaissance avec*¹⁰ l'autre si nous n'acceptons pas de lui l'altérité qu'impose cette démarche.

De même, il nous paraît nécessaire, pour établir de telles dispositions, de reconnaître que notre propre schème analytique est le fait d'idéologies au même titre que celui de nos interlocuteurs. Que les principes et les valeurs auxquelles nous adhérons ne sont universelles qu'unilatéralement. De la

¹⁰ Ici, il faut entendre la notion de « faire connaissance avec » non dans le sens trivial de la présentation de soi, mais dans celui, plus élaboré, de « fabriquer de la connaissance commune avec l'autre ».

sorte, il faut comprendre que le fait de supposer nos valeurs comme universelles peut faire l'effet d'une imposition dogmatique à un interlocuteur qui partagerait des valeurs autres, voire antagonistes. Ainsi en tant qu'animateurs, que professionnels, qui nous aventurons, à la demande, à rencontrer des publics qui ne nous ont généralement pas sonnés, il nous appartient de leur offrir une attitude généreuse qui ne fait pas l'économie d'un regard critique sur nos propres dispositions, et de prendre la mesure du fait que la place que nous nous assignons implique un rôle et une place à l'interlocuteur qu'il ne manquera pas d'occuper.

Cedric TOLLEY

délégué sociopolitique – Bruxelles Laïque

Valérie LALOUX

coordinatrice de projets, études et analyses – Lire et Écrire en Wallonie

Un texte complémentaire est disponible en ligne
(www.lire-et-ecrire.be/ja204):

Cedric TOLLEY et Valérie LALOUX,

Le sacré, le sien et celui de l'autre (II).

Ce texte témoigne de l'expérience de formation
issue de cheminement développé dans le présent article.

3^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine
sociale...

Osho

BOOH

La méthode La Vie de la Vie

Simone de Beauvoir

L'EXISTENTIALISME

L'ORIGINE LA BIBLE ?

DARWIN
L'ORIGINE DES ESPÈCES



La question religieuse, ils la vivent tous les jours... en tant que formateur/trice, mais aussi en tant que citoyen(ne)



20 juillet 2016, au Centre alpha Molenbeek Dubrucq, une rencontre entre trois formatrices et un formateur de Lire et Écrire Bruxelles pour un échange autour de la place de la religion/laïcité dans leur pratique. Tous les quatre sont musulmans et une formatrice habite Molenbeek dans un quartier stigmatisé de toutes parts... Difficile de prendre du recul dans ces conditions, ce qu'ils essaient pourtant de faire au mieux, difficile aussi de faire face au niveau pédagogique, de se documenter dans l'urgence sur un sujet si complexe. À les entendre, on ressent un grand besoin d'être soutenus, formés, d'avoir accès à des outils pour répondre aux questions des apprenants mais aussi pour développer avec eux une réflexion, comprendre les enjeux, construire des arguments, se positionner...

Rencontre avec Nadia EL HADRI, Denis MARCHAT, Fatiha SABI et Jamila ZEAMARI

EN RÉPONSE À LA QUESTION « dans quel contexte la problématique de la religion est-elle apparue dans vos groupes? », ce qui vient spontanément ce sont les attentats à Zaventem et au métro Maelbeek, le 22 mars dernier. Tous se sont sentis concernés parce que ça se passait dans leur ville, tout près de chez eux...

Pour une formatrice cependant, c'est plus ancien que ça: « Cette 'histoire', je la vis depuis 2 ans. C'est pas nouveau. Ça remonte à l'attentat contre Charlie Hebdo. » Après l'attentat, des apprenants sont arrivés inquiets en formation. Puis, « quand ils ont vu les caricatures de Charlie Hebdo amenées par les animatrices qui travaillaient avec moi, ils ont été offusqués qu'on ose critiquer le Prophète... » Plus tard, lors des attentats du 13 novembre à Paris qui ont fait plus de 130 morts et 350 blessés, beaucoup d'apprenants de son groupe ont à nouveau été touchés car, pour eux, ce n'était pas parce que ça s'était passé à Paris que ça ne pouvait pas se passer ici... Et puis il y a eu le 22 mars et, comme dans les autres groupes, ce fut un sentiment de peur et de panique qui dominait...

22 mars 2016, un « détonateur »

Le 22 mars, dans les centres alpha, les apprenants et les formateurs ont appris ensemble la nouvelle des deux attentats successifs. « J'ai été choqué, surpris, je ne me sentais pas bien », dit le formateur présent à la rencontre. Les apprenants, eux aussi, étaient sous le choc et avaient peur, surtout pour leurs enfants. Certains plus particulièrement: pour un enfant qui se rendait à l'école en métro ou pour deux fils qui travaillaient à l'aéroport de Zaventem. Certains apprenants ont appelé leurs proches, d'autres voulaient rentrer pour aller chercher leurs enfants à l'école. « On a essayé de les calmer », dit une formatrice. Une autre parle des « premiers soins », qu'il a fallu « mettre des pansements ». Dans un centre, les formateurs et les apprenants ont suivi les événements ensemble sur internet. Partout les cours se sont arrêtés et n'ont repris que le 25 mars, après deux jours de suspension, lorsque le niveau de menace est redescendu à 3 et que le métro a été réouvert. « Mais il n'y avait pas grand monde à la reprise des cours », précise une formatrice.

Dans les jours et les premières semaines qui ont suivi, les attentats et leurs conséquences étaient dans toutes les conversations. Ce qui ressortait alors, c'était la crainte des amalgames entre religion musulmane et djihadisme, la crainte de subir des représailles en tant que musulmans. Les apprenants faisaient référence à ce qui s'était passé à la Bourse lorsque des hooligans extrémistes étaient venus manifester avec des slogans comme « dehors les musulmans », alors qu'y était rendu un hommage aux victimes des attentats. Ils disaient aussi : « *C'est pas ça la religion musulmane* », « *ceux qui ont fait ça, ce sont pas des musulmans* ». Certains exprimaient une difficulté de vivre dorénavant en Belgique, comme musulmans, une inquiétude face à l'avenir : « *C'est nous qui allons souffrir car les gens vont croire que tous les musulmans sont des terroristes* », « *on va pas pouvoir trouver du travail, on va tous nous mettre dans le même sac* », « *comment on va vivre maintenant avec les Européens?* »,... Les femmes disaient sentir sur elles « *un mauvais regard parce qu'on est voilées* », disaient que les gens se détournaient d'elles... Bref, elles exprimaient une difficulté de vivre avec le regard de l'autre et une envie de se replier chez soi : « *On fait juste les courses et on rentre chez nous.* » Certains apprenants parlaient même de rentrer au pays. « *Les apprenants se privaient de vivre. J'ai ressenti un bond en arrière à cause de ce qui s'était passé, à cause de la peur* », dit le formateur.

Par rapport à la formation, une formatrice dit aussi avoir ressenti clairement chez les apprenants un « avant » et un « après » attentats : « *Après, les hommes accompagnaient les femmes jusqu'à la porte du centre et venaient les rechercher à la fin du cours* », « *une visite au Musée du Roi¹ a été annulée* »... Quand la visite a enfin eu lieu, sur le chemin, « *une femme a été bousculée et il a fallu que j'essaie de la calmer en lui expliquant que c'était la réaction d'une seule personne et qu'il ne fallait pas en rester là* [ne pas se focaliser sur cet incident] », raconte la formatrice. Elle-même a eu peur des réactions que l'arrivée au musée d'un groupe de femmes voilées aurait pu susciter. « *Mais tout s'est très bien passé* », ajoute-t-elle.

¹ Aussi appelé *Musée de la Ville de Bruxelles* : les collections qui y sont présentées témoignent de l'évolution sociale, économique, intellectuelle, artistique et urbanistique de Bruxelles.

Tous sont d'accord sur la responsabilité des politiques et des médias, sur la priorité que les uns donnent à la sécurité sur tout autre dispositif de prévention, sur la recherche de sensationnalisme par les autres, sur l'image faussée et stigmatisante que tous donnent de l'islam et des musulmans... Et sur le fait que les médias « *ne donnent pas assez d'outils aux citoyens pour qu'ils ne mettent pas tout le monde dans le même sac* ».

Un besoin de rebondir dans l'immédiat

Dès janvier 2015, la formatrice qui avait été confrontée à la réaction d'apprenants lors de l'attentat contre *Charlie Hebdo* avait été amenée à réagir. Elle avait apporté diverses caricatures pour que les apprenants comprennent « *c'est quoi la caricature* », qu'« *elle est un moyen d'expression pour dénoncer les choses plus facilement* ».

En mars-avril 2016, confronté à la peur et à l'attitude de repli des apprenants, le formateur a aussi décidé de rebondir en créant lui-même une démarche : « *Ce n'était pas possible de faire comme s'il ne s'était rien passé.* » D'abord en posant la question « *je suis en colère, pourquoi ?* », pour permettre à chacun d'exprimer son ressenti. Avec ceux qui le souhaitaient, il est allé à la Bourse pour que chacun puisse faire son deuil. Parallèlement, il a tenté de lever les blocages, de redonner l'envie de vivre normalement, de permettre à chacun de se projeter positivement dans la vie de tous les jours, à partir de phrases comme « *j'ai envie de...* », « *ma famille et moi...* »,... Pour ce faire, il a réalisé un photolangage mêlant des photos des attentats, de signes religieux (comme la bible, le coran), du drapeau de Daesh, de groupes armés, avec des photos « *de rêves* » : voyages, beaux paysages, plages, personnes rassemblées autour d'un bon repas... Son but était de chercher ensemble comment se raccrocher à la vie, de montrer que face à ce climat de haine et de violence, on peut réagir...

D'autres se sont sentis plus démunis, n'ont pas trouvé les outils pour travailler sur le ressenti des apprenants ou n'ont pas eu le même réflexe de créer dans l'urgence leur propre « *outil maison* ».

Tous sont néanmoins d'accord pour dire qu'il faut essayer d'analyser avec les apprenants ce qui se passe : « *Analyser avec eux, essayer de comprendre ce qu'est Daesh, d'où ça vient, pourquoi...* » Ils témoignent de ce que les

apprenants sont eux-mêmes en demande de comprendre ce qui se passe en Syrie, en Irak, de connaître les enjeux en présence. C'est ainsi qu'une formatrice a travaillé avec un dossier vidéo préparé par la coordinatrice du Centre alpha de Saint-Gilles, mais elle a dû chercher d'autres documents pour répondre aux questions que posaient les apprenants. Comme par exemple : « *c'est quoi le salafisme?* », venue après avoir regardé une séquence où on en parlait. Elle a aussi utilisé la vidéo d'un humoriste d'origine marocaine qui parle de terrorisme² où il lance un message à tous les musulmans du monde entier : « *Arrêtez de vous justifier à la place des autres. Vous n'avez pas à vous sentir coupables de ce qui arrive aujourd'hui parce que ce n'est pas de votre ressort...* » L'enjeu pour la formatrice était de trouver des contenus qui peuvent être compris par les apprenants : « *Heureusement qu'il y a internet, j'ai trouvé des vidéos sur YouTube. L'avantage c'est que ce sont des contenus oraux* », et donc utilisables avec des groupes qui n'ont aucune maîtrise de l'écrit. Le formateur travaille lui avec des documentaires sur les attentats qu'il va chercher sur *Arte* ou sur *TV5Monde* et qu'il trouve très bien faits³.

Tous deux auraient cependant voulu pouvoir compter sur l'aide d'intervenants extérieurs qui auraient apporté leur regard sur la situation et répondu aux questions des apprenants dans un langage accessible. Mais ce n'était pas facile de trouver quelqu'un, à un moment où les spécialistes étaient sollicités de toutes parts.

Les apprenants sont parfois eux-mêmes des personnes ressources. Ainsi, dans un groupe composé d'une large majorité de sunnites, d'une chiite et d'une catholique, la dame chiite a été invitée à expliquer sa religion aux autres membres de groupe. « *On a pu rentrer dans les détails* », raconte la formatrice, et cela a débouché sur une discussion dont la conclusion était que « *nous sommes tous des êtres humains* », qu'« *il faut respecter la religion des autres* », qu'« *on doit vivre en paix ensemble* ». La dame chiite venait d'Irak. Elle a expliqué que, dans son pays, les gens de différentes origines, religions et traditions s'entendent bien entre eux, chiites, sunnites et kurdes, ce qui a

2 Amine RADI, *Le terrorisme*, www.youtube.com/watch?v=9e8AfP7Poooc

3 Par exemple sur la page *Enseigner le français* de TV5Monde (<http://enseigner.tv5monde.com/search/site/attentat%20parler>).

permis de conclure que *« le peuple ne veut pas la guerre »* et que *« les conflits ne sont pas entre les gens mais entre les chefs d'État »*.

La nécessité de replacer ce qui se passe actuellement dans une perspective historique est aussi pointée par les participants à la rencontre. *« Dommage que dans les pays laïques on oublie l'histoire du passé. Au nom de la laïcité, on interdit des choses qui font partie de l'histoire de l'humanité »*, dit une formatrice. Tout en affirmant aussi la nécessité d'expliquer aux apprenants l'histoire de la religion dans les pays occidentaux pour qu'ils comprennent pourquoi l'Occident tient à la séparation du religieux et de l'État, et en leur montrant que cette séparation est le résultat d'une longue lutte. Pareil pour le port du voile où un retour vers le passé permet de mettre en évidence que, dans la religion catholique, à une certaine époque, les femmes devaient se voiler à l'église, ne pouvait pas se découvrir les épaules ou porter des mini-jupes et que cela a été un combat des femmes de faire reconnaître leur droit à décider elles-mêmes de leur tenue vestimentaire.

Un autre sujet de discussion et de questionnement apparu dans les groupes est celui de la radicalisation des jeunes, sujet d'autant plus brulant que certains apprenants sont personnellement concernés ou connaissent des familles dont un jeune s'est radicalisé. Certains avaient vu des témoignages à la télévision, d'autres ont dit connaître des parents qui vivaient cette situation... Une formatrice relate le cas d'une apprenante dont le fils était pris en étau entre sa famille et un recruteur qui voulait le faire partir en Syrie. *« Elle a essayé de se battre par tous les moyens possibles mais n'a trouvé aucune aide, ni dans son entourage ni à la police. »* Le recruteur demandait via son fils (de 16 ans) que la maman aille se faire prescrire des médicaments chez son médecin. Il le menaçait pour qu'elle s'exécute. Il y a eu une descente de police dans le quartier. Le recruteur a disparu mais n'a pas été arrêté. Le jeune a été orienté vers la JOC (Jeunes organisés et combattifs)⁴, un mouvement qui propose aux jeunes de se réunir pour discuter et réfléchir aux situations qu'ils vivent, pour décrypter ensemble l'actualité et le monde qui nous entoure. La maman avait peur – *« Après je le mets où mon fils... »* – car

4 www.joc.be

elle craignait les représailles. La formatrice a passé le film *La Désintégration*⁵ qui montre comment un prêcheur islamiste radical trouve la faille à exploiter chez chacun des jeunes qu'il recrute. Ce film a permis aux apprenants de prendre conscience de ce qui se joue dans le processus de recrutement et de radicalisation, alors que certains avaient tendance à rejeter la faute sur les parents : « *Ce sont les parents qui ne les éduquent pas bien, qui les ont poussés là-dedans.* » Dans un autre groupe, les apprenants ont regardé un documentaire avec des témoignages de parents dont le fils ou la fille est parti en Syrie. Ils ont été fort marqués par ces témoignages et, de la discussion qui a suivi, il est ressorti qu'« *il faut être à l'écoute de nos enfants* ». Mais les formateurs témoignent qu'il n'est pas toujours facile de rebondir, surtout quand on se retrouve face à des vécus de radicalisation dans la propre famille d'un apprenant, dans celle d'un de ses proches ou d'une de ses connaissances.

De la débrouille et un appel à l'aide

Les formateurs essaient donc de se débrouiller comme ils peuvent avec ce qu'ils connaissent, ce qu'ils trouvent, même si parfois ce sont des « bouts de ficelle ». Mais ils ont conscience des limites de cette manière de travailler. Ainsi une formatrice émet la crainte d'être dépassée par les questions des apprenants : « *Si on travaille ça* [la question du fait religieux dans sa complexité], *il y aura plein de questions* [auxquelles on ne pourra pas répondre]. » Elle exprime aussi la peur de tomber sur des informations erronées, sur internet par exemple, sans pouvoir faire elle-même la part du vrai et du faux : « *Je crois pas à 100% ce que je vais trouver, il y a toujours une part de faux. C'est pour ça que je veux pas m'avancer avec les apprenants.* » Plus tard, elle dira encore : « *Je suis sûre que si je travaille avec les apprenants sur le terrorisme, ça va partir dans tous les sens. Je peux pas m'engager sans outils.* » Ce qu'elle pointe là, ce n'est pas seulement le manque d'informations mais aussi toute la difficulté à mettre en œuvre une démarche sur un sujet aussi complexe : « *Ça va être difficile de faire autre chose que parler, discuter. Il faut du temps, je dois réfléchir comment je vais travailler, quelles problématiques. C'est nouveau, c'est pas quelque chose qu'on a déjà travaillé.* »

⁵ Film de Philippe FAUCON, 2012.

Une autre formatrice, également soucieuse de travailler les questions posées dans leur globalité, d'aller au fond des choses, dit qu'elle a « *souvent peur de pointer ou de stigmatiser quelque chose* » : « *J'ai peur qu'il y ait un angle d'approche que je ne vois pas, je trouve ça dangereux, je n'ai pas envie d'endoctriner les gens.* » Faire évoluer le regard des apprenants sur la question nécessite par ailleurs de travailler sur une plus ou moins longue échéance : « *Si on travaille seulement quelque temps sur un sujet, c'est pas possible de sensibiliser* », dit cette même formatrice. Pour elle, il faut que l'apprenant « *passe outre de ce qu'il a vécu, il doit sortir de son contexte* ».

Face à la complexité de la problématique et conscients que les explications sont multiples, tous les participants à la rencontre sont en demande de formation « *pour essayer de d'abord comprendre nous-mêmes* ». Le formateur revient aussi sur l'importance de pouvoir compter sur des intervenants extérieurs qui peuvent apporter différents éclairages car ces derniers sont multiples (historiques, sociologiques, religieux...). Il n'est pas le seul à mettre en avant l'intérêt pour les apprenants d'être confrontés à l'apport de différentes personnes.

Concernant la difficulté de travailler avec des groupes qui maîtrisent peu le français, alors que comprendre des informations ou participer à des débats nécessite un bagage linguistique minimum, le formateur et une formatrice pensent qu'il faudrait pouvoir bénéficier de l'appui d'un interprète car, dit la formatrice, « *il faut que ce soit dans leur langue pour que ce soit riche* ». Mais, ajoute-t-elle, « *comment on fait s'il y a 4-5 nationalités dans le groupe?* ». Pour une autre formatrice, travailler avec des interprètes a une autre limite : « *Quand on fait quelque chose avec un interprète, c'est dans le but d'informer mais ça ne permet pas de travailler sur le long terme.* »

Les formateurs... personnellement touchés, concernés, impliqués

Les amalgames, les formatrices d'origine marocaine les vivent aussi personnellement. Une formatrice raconte que le jour de l'attentat contre *Charlie Hebdo*, elle se trouvait en formation. « *J'étais la seule musulmane dans le groupe* », raconte-t-elle. Et bien qu'elle ne porte aucun signe religieux, « *une*

personne [participante à la formation] m'a fusillée du regard, je ne savais pas encore qu'il y avait eu un attentat. Je me suis sentie mal, elle attendait que je fasse des excuses!!!» Cette formatrice a aussi été confrontée à la radicalisation de deux membres de sa famille: un cousin vivant en Hollande qui tourne le dos aux membres de sa famille restée au Maroc et un gendre qui a finalement fait marche arrière: « *On a dû amener sa mère du Maroc et elle l'a raisonné* ».

Une autre parle de sa fille qui, à la maison, vit comme une européenne mais porte le jilbab quand elle sort. Ce qui lui a valu d'être stigmatisée à plusieurs reprises: « *Une fois quelqu'un lui a dit qu'elle avait une bombe sous son jilbab, quelqu'un d'autre a marché volontairement dessus. Ma fille n'a rien dit et elle est partie.* »

Cette formatrice, qui habite le quartier où ont grandi certains des kamikazes du 22 mars et par ailleurs fortement stigmatisé, se sent particulièrement concernée parce qu'elle connaît les habitants du quartier et qu'elle ressent de l'intérieur la stigmatisation ambiante. Prenant le parti des parents, elle dira que « *ce sont des parents merveilleux* », qu'« *ils ne portent pas le foulard, ils vont au travail, ils ont le respect de chacun* », mais que c'est une problématique d'échec scolaire, de recherche d'identité..., bref que les recruteurs recherchent des profils fragilisés, des jeunes qui sont en difficulté d'intégration. Le formateur intervient alors pour dire que s'il y a effectivement un contexte économique « favorable » (récession, chômage, réduction des allocations sociales...) et si ceux qui ont du mal à s'en sortir recherchent des solutions à leurs problèmes, il y a aussi d'autres profils qui se font recruter comme des Européens BCBG... Une fois de plus, la complexité de l'analyse apparaît...

Une autre formatrice explique qu'elle connaît bien le Coran et qu'elle n'y retrouve pas un certain discours et certaines pratiques « religieuses » actuels. Non seulement en ce qui concerne le djihad puisque le Coran interdit de tuer: « *Ceux qui disent qu'ils font le djihad, ils interprètent très mal les choses. Ils ne connaissent pas le véritable islam qui est dans le Coran. Le djihad, c'est pas ça. C'est difficile de comprendre le Coran.* » Elle explique aussi que quand elle était enfant, au Maroc, son père très religieux allait tous les jours à la mosquée mais que par ailleurs il lui laissait beaucoup de libertés, comme

celle de porter la minijupe. À travers son témoignage, on sent une « révolte » par rapport à ce que certains tentent aujourd'hui de faire de l'islam. Elle et une autre formatrice pointent aussi ce à quoi certains essaient de réduire la religion islamique, alors que leur vécu à elles est plutôt celui d'une religion de paix, porteuse de valeurs, de respect de l'autre, de vivre ensemble... Tout le contraire d'une religion qui interdit, qui divise... Un sentiment de décalage aussi par rapport à ce qui se dit aujourd'hui dans certaines mosquées et auquel certains apprenants sont sensibles, directement ou indirectement : *« Dans les groupes, ils disent que, dans les mosquées, on dit que l'islam du Maroc n'est pas le bon. »* Elles y voient *« un terrain pour préparer les gens à être radicalisés »*.

Quelle que soit leur religion et leur attachement à ses valeurs, tous les participants à la rencontre sont d'accord pour dire que leur objectif est de favoriser le vivre ensemble et la tolérance. En le formulant d'une manière : *« On doit respecter la religion de l'autre. On doit vivre ensemble, on doit vivre en paix. »* Ou d'une autre : *« Le monde d'aujourd'hui n'est pas facile, le monde n'est pas qu'une question de religion, mais de tolérance sans se juger les uns vis-à-vis des autres. »*

Avec quel impact sur leur pratique de formateurs ?

Les formatrices et formateurs sont eux-mêmes des citoyens. Ils et elles vivent dans un quartier, ont une famille, des croyances et des convictions religieuses, ou non. Quelle place leur propre ancrage citoyen et religieux a-t-il quand ils ou elles animent un groupe en formation ? Leur est-il possible de laisser leur identité au vestiaire ? Et d'abord, est-ce souhaitable ? La question n'a pas été posée telle quelle lors de notre rencontre mais à postériori elle m'apparaît comme pertinente car j'ai ressenti chez l'une ou l'autre des formatrices un grand besoin de parler de leur vécu, de leurs proches, de leurs voisins,... de donner leur opinion. Et notamment sur la question de la laïcité/ religion. À ce propos, une formatrice disait : *« La religion on en a besoin, elle permet aussi de vivre socialement, elle dit comment je peux vivre avec mon prochain, comment je vais éduquer mes enfants. Il faut parler de la religion, c'est très important pour que nos enfants puissent grandir. »*

Culturellement proche des apprenants, cette formatrice fait montre d'un sentiment de proximité à leur égard – et plus largement à l'égard de l'ensemble de la communauté musulmane –, d'une certaine perméabilité par rapport à leur ressenti et d'une grande empathie par rapport à leur manière de vivre leur religion, culture dans leurs implications concrètes, y compris au sein de l'espace public.

Une autre formatrice se positionne différemment, ayant pris l'option d'ouvrir l'horizon des apprenants, en mettant ce qu'ils disent en perspective, comme quand ils sont arrivés, en janvier 2015, avec les caricatures de *Charlie Hebdo*, ou encore quand une apprenante a dit être choquée qu'ici, on fait croire aux enfants que le Père Noël existe: « *Est-ce que, quand tu étais petite, il n'y avait pas des histoires qui t'ont fait rêver?* » À propos de la radicalisation des jeunes, elle disait aussi: « *Les apprenants ne sont pas des élèves. Ce sont des parents à éveiller pour faire le pont entre le moi et la société. C'est quelque chose de très très large. Il faut trouver des ponts qui rassemblent tout le monde, comme la question de l'éducation des enfants.* » Elle voit davantage son rôle comme celui d'une « éveilleuse de conscience ». Pour elle, le contexte actuel constitue une « opportunité »: « *Avant, ça m'arrivait de parler de laïcité mais ça ne marchait pas. Malheureusement, ce qui se passe aujourd'hui, ça m'amène du contenu.* »

Si cette différence de positionnement tient sans doute à de nombreux facteurs, l'un de ces facteurs pourrait bien être le vécu de chacune par rapport à sa propre famille, sa culture et à son propre vécu de citoyenne. Entre autres facteurs, ce n'est certainement pas anodin d'avoir, d'un côté, un gendre qui s'est radicalisé et a voulu imposer toute une série de tabous à sa propre fille et, d'un autre, une fille qui porte le jilbab et un gendre la barbe, qui sont heureux, vivent dans le respect de l'autre et ne sont pas pour autant opposés aux valeurs occidentales.

Face aux interdits qui entrent en conflit avec l'apprentissage...

Une autre question qui est apparue au cours du débat concerne les interdits qui entrent en conflit avec l'apprentissage proprement dit, quand des apprenants refusent de participer à des activités mises en place par le formateur : des apprenants qui refusent de dessiner parce que, disent-ils, leur religion le leur interdit, des apprenants qui refusent de regarder des images, de chanter, voire d'écouter une chanson pour la même raison... Car, dit une formatrice, *« écrire c'est aussi dessiner, alors comment tu fais, comment tu fais pour apprendre ? »*. Et elle ajoute : *« On a un public analphabète même dans sa religion. »* C'est là un nœud clair qui rentre en contradiction avec l'apprentissage lui-même et qui manifeste quelque part une résistance à ce que l'apprentissage peut apporter en terme de libération, d'émancipation : apprendre nous change, fait bouger des choses, reculer des limites, on est embarqué malgré soi dans un processus... et certains ont peur de ces changements ou ne se les autorisent pas, la religion est pour eux un rempart, un mât auquel s'accrocher... Car accepter de braver des « interdits » c'est aussi se mettre en danger dans sa famille, sa communauté... Et ces résistances sont d'autant plus difficiles à gérer pour le formateur que son groupe est monoculturel, qu'il n'y a pas de mise en présence de valeurs différentes, de possibilité de discussions *entre personnes de bords différents*. Une formatrice raconte que, dans ce cas, elle essaie de « contourner » l'interdit plutôt que de l'affronter directement. Si des apprenantes ne veulent pas chanter, elle propose de transformer la chanson en poésie *« pour les amener petit à petit, pour leur montrer que c'est pour qu'ils apprennent le français »*. Pour elle, le fait d'être de la même religion/culture que les apprenants aide à avancer car, comprenant leur résistance, elle peut mettre en place des moyens pour la dépasser : *« Une formatrice marocaine musulmane peut déclencher quelque chose, tandis qu'une formatrice européenne aura plus difficile. »*

... et aux demandes à caractère religieux

La question des demandes à caractère religieux a également été évoquée. Les formateurs témoignent que des demandes pour faire la prière pendant l'horaire de cours ont déjà été formulées dans l'un ou l'autre groupe. Un monsieur retraité a argumenté en disant qu'il avait travaillé chez plusieurs patrons qui l'avaient autorisé à faire ses prières, un autre est arrivé au centre avec son tapis. Pour une formatrice, c'est clair, *« c'est interdit, il ne faut pas que les religions entrent dans l'institution, on n'a jamais rien pu faire avec ça »*. Le formateur dit quant à lui : *« J'ai appliqué la laïcité de la charte de Lire et Écrire. »* Il a donc refusé la demande. Le monsieur retraité a finalement décidé de rester en formation et de faire sa prière une fois rentré chez lui. Le monsieur qui avait amené son tapis a alors demandé de pouvoir rentrer chez lui pendant la pause et cela lui a été refusé pour une question d'assurance. Par sentiment d'empathie, sa formatrice s'est néanmoins sentie moins en phase avec le choix de l'institution : *« Il y a des gens qui se sentent mal à l'aise avec ça »* car ils sont empêchés de faire leur prière selon l'horaire prescrit. Elle enchaîne avec un autre exemple montrant les conflits de valeurs qui peuvent exister entre les prescrits d'une institution et les pratiques/valeurs des apprenants. Elle cite le cas d'un groupe de femmes (dans une association autre que Lire et Écrire) à qui elle avait proposé de s'inscrire en formation qualifiante vu leur bon niveau en français. Une femme lui a répondu que ce ne serait pas possible pour elle car elle devrait enlever son foulard. Cette femme avait alors expliqué que ce n'était pas son mari qui lui imposait de le porter mais que c'était son choix personnel. Elle disait : *« À cause de ça, je ne peux pas travailler. »* Pourtant elle voulait être indépendante de son mari, être autonome. *« Il y a quelque chose de contradictoire là-dedans. Ce n'est pas qu'un bout de tissu. C'est son combat féministe à elle »*, défend la formatrice qui plaide pour plus de souplesse... afin que cette femme et d'autres puissent concrétiser leurs aspirations, tout en ayant le sentiment de se respecter elles-mêmes, de respecter leurs propres valeurs. Une autre formatrice plaide plutôt pour travailler cette question avec les apprenantes. Elle donne l'exemple des filles exclues de l'école en France parce qu'elles portaient le foulard. Ses apprenantes étaient choquées et cela a amené un débat au cours. Elle a alors évoqué l'histoire du féminisme pour montrer qu'accepter des filles voilées à

l'école était aller à l'encontre des acquis des féministes du siècle dernier et qu'il était dès lors impossible d'accepter le port du voile à l'école sans revenir sur ces acquis.

Une conclusion en forme d'ouverture

Une formatrice a tenu, en fin de rencontre, à apporter une note optimiste à la discussion en donnant sa propre perception du rapport actuel des apprenants à la société belge : *« J'observe que la vision a changé depuis 2-3 ans. Les hommes sont intéressés par les études de leurs enfants, ils se sentent responsables, ils sont très rigoureux avec les bulletins, ils essaient d'apprendre pour pouvoir les aider. Ils sont plus ouverts aussi avec leurs enfants, ils laissent les filles s'habiller comme elles veulent et ne les obligent pas à mettre le foulard. Quand la femme travaille, c'est le père qui s'occupe des enfants. Ils ont conscience qu'ils ont vécu dans une situation précaire et veulent que leurs enfants ne vivent pas dans les mêmes difficultés. Je parle de ceux qui sont arrivés ici il y a 10-15 ans. »* Et cela, elle le voit non seulement chez les apprenants mais aussi dans son entourage proche, dans son quartier : *« Les gens ne voient pas le changement mais moi, je vis avec eux et je le vois. Il faut aussi être conscients qu'il y a de bonnes choses »*, conclut-elle comme un appel à changer notre regard, à sortir d'une vision négative et pessimiste, ainsi que de la focalisation sur les attentats et la mise en épingle des questions sensibles et des conflits de valeurs.

Rencontre avec

Nadia EL HADRI, Fatiha SABI, Jamila ZEAMARI,
formatrices au Centre Alpha Molenbeek Dubrucq
et Denis MARCHAT,

formateur au Centre Alpha Anderlecht – Lire et Écrire Bruxelles

Animation : Jacqueline MICHAUX

coordinatrice générale pédagogique – Lire et Écrire Bruxelles

Rédaction : Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française

4^e arrêt sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale...



Des conférences sur le thème de la laïcité, des religions et du vivre ensemble...



À l'origine du cycle de conférences organisées par Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme : un choc émotionnel suite à l'attentat contre *Charlie Hebdo*, choc de voir que la liberté d'expression et que la liberté tout court étaient frappées extrêmement violemment. Un choc pour chaque travailleur, choc individuel mais aussi collectif. Choc qui a ensuite fait place à un tourbillon de pensées, de questions, de doutes... On sait qu'on ne sait pas, qu'on ne comprend pas... En tant que professionnels, nous devons essayer d'atténuer ces doutes, ces sentiments. Et nous devons essayer d'y répondre.

Notre manière d'y répondre a été de mettre sur pied un cycle de conférences, avec notamment l'intervention d'Edouard Delruelle, en mars 2015, et de Marc Jacquemain, quelques mois plus tard, sur les questions du racisme, de ses causes et de ses conséquences, d'une part, et de la laïcité, des religions et de l'espace public, d'autre part.

Par **Éric ZANARDI**

POUR COMMENCER, après les attentats de janvier 2015, nous avons décidé d'aller voir du côté des formateurs Lire et Écrire de Liège et de Verviers, lors de leur réunion d'équipe respective, pour écouter et entendre leurs ressentis, leurs questions, leurs difficultés...

Voici quelques extraits des propos recueillis :

- *« Pourquoi est-elle empêchée de participer aux ateliers théâtre ? C'est injuste, c'est une femme bien sûr. Elle va se renfermer encore et encore combien de temps ? Jusqu'à ce que son mari meure ? Et en attendant, quand elle revient dans le groupe, elle ne sait pas de quoi on parle. »*
- *« Les locaux innocupés servent parfois de lieux de prière pour les pratiquants, malgré l'interdiction claire à ce sujet. Un système de guet est parfois mis en place par les apprenants. On a du mal à réagir... »*
- *« On [les formateurs] s'autocensure sur les débats de société inévitables en classe face aux réactions émotives et parfois violentes des apprenants entre eux : les caricatures, la liberté d'expression, la laïcité, la religion, les fêtes religieuses lorsqu'on aborde le calendrier... On ne se sent pas armés pour entamer de tels débats. Cette autocensure procure un sentiment d'abandon des valeurs démocratiques. »*
- *« On n'ose plus en parler, leur en parler. Ça va encore les stigmatiser. »*
- *« Le port du voile est interdit pour le personnel, mais que faut-il faire pour les stagiaires et pour les personnes en formation de formateurs ? Et la personne chargée de l'entretien, ancienne apprenante engagée comme Article 60, porte le voile... Quelle position adopter ? »*
- *« Des apprenantes et des apprenants quittent parfois les séances de cinéma que nous organisons, touchés par des scènes osées [un baiser], et ratent une partie du film. Et on ne sait plus débattre du film, en classe, puisqu'ils ne l'ont pas vu... »*

Des propos comme ceux-ci, nous en avons recueillis beaucoup auprès des travailleurs des deux équipes que nous avons consultés. Les réactions comportaient plusieurs aspects distincts :

- la question de la discipline, du règlement et du vivre ensemble ;
- les valeurs de vie sur lesquelles les uns et les autres fondent leur parcours ;
- une méthode, des outils pour avancer en équipe sur ces questions.

En discutant, nous sommes tombés d'accord sur le fait qu'il fallait commencer par faire quelque chose pour s'informer, essayer de comprendre. Mais ce qui intéressait surtout les formateurs, c'était d'avoir un vade-mecum, des outils pratiques, des personnes ressources, bref quelque chose d'utile, et vite...

Plusieurs choix étaient possibles mais, parmi ceux-ci, faire appel à des experts extérieurs qui nous apporteraient un éclairage nous est apparu comme une évidence. Et deux noms revenaient en permanence: ceux de Marc Jacquemain et d'Edouard Delruelle.

Nous avons donc organisé un cycle de conférences, la première, dans l'« urgence », à l'intention des équipes de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme et de Verviers. Pour cette première conférence, c'est Edouard Delruelle qui a répondu à notre appel.

Voici ce que nous avons écrit sur notre site suite à cette conférence :

« Ce mardi 3 mars 2015, les équipes de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme et de Lire et Écrire Verviers se sont rassemblées autour de la thématique du racisme, de ses causes et de ses conséquences.

Les grandes questions d'actualité liées à l'intégration, sublimées par les attentats barbares de ces derniers mois nous poussent encore et toujours à réfléchir sur notre condition de travailleur de l'alphabétisation. Face à des questions complexes où la stigmatisation, le refus ou l'acceptation inconditionnels semblent trop souvent les seuls choix possibles (situations de refus de la mixité, prescriptions alimentaires, port du voile, rapports « homme/femme »...), nous avons trouvé important de nous réinterroger sur ce qui nous arrive et de réexaminer les outils de décision et d'action dont nous disposons.

Nous avons eu l'occasion de dégrossir les principales questions et avons avancé dans la construction d'outils de réflexion par rapport à notre travail quotidien, nos valeurs et nos engagements. »

À partir de la deuxième conférence, nous avons invité le réseau liégeois d'alphabétisation¹. D'octobre 2015 à mars 2016, trois autres conférences ouvertes

¹ Ce réseau rassemble une quarantaine d'associations et se réunit 4 à 5 fois par an pour envisager des réflexions politiques et sociales, des formations ou des actions communes.

au réseau ont ainsi été organisées dont celle de Marc Jacquemain sur la laïcité, les religions et l'espace public. L'orateur y abordait les principes de la laïcité en termes de valeurs, la question de la neutralité et la distinction entre laïcité politique et laïcité philosophique. Il mettait aussi en évidence qu'en matière de valeurs, il n'y a pas de critères de « vérité » mais seulement des choix qui se doivent d'être « les plus éclairés » possibles. De l'avis des participants, ce fut une conférence de haut vol, nuancée et extrêmement pertinente.

Quant aux deux autres conférences, elles avaient pour thèmes : *Soyons Gaston ou comment et pourquoi être créatif* (conférence d'Yvan Couclet) et *Migrations, minorités et super-diversité : les grands enjeux* (conférence de Marco Martiniello).

Au terme de ce premier cycle de conférences – d'autres cycles suivront –, nous avons estimé que les objectifs que nous nous étions fixés au départ étaient atteints : donner un éclairage le plus pertinent possible aux équipes de travailleurs en doute, en recherche et en questionnement sur les préoccupations d'actualité. Mais aussi resserrer les liens entre les professionnels du secteur qui travaillent avec un même public : ce riche public multiculturel qui vient sans cesse secouer nos certitudes, nous remettre en question et nous rajeunir...

Pour l'équipe de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme
Éric ZANARDI, formateur



5^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine
sociale...

Si les amalgames étaient contés...



Qui serait le Grand Méchant Loup, la Sorcière ou l'Ogre ? Et s'ils étaient comptés, combien de Petits Chaperons Rouges ou d'enfants dévorés ? Les mots qui vont suivre ne composent pas un joli conte mais le cheminement pour y arriver. Ils relatent les échanges que j'ai eus avec mon groupe d'alpha de l'association CTL – La Barricade (Saint-Josse) au cours de l'année 2015-2016, les pérégrinations de mon rôle de formatrice entre mes propres questionnements, mes choix d'actions, mes interprétations...

Par **Émilie PELLIN** et les apprenants du groupe alpha 2015-2016

AL'INSTAR DE l'ensemble de la population, « mes » apprenants ont été bouleversés par les attentats de Paris et de Bruxelles. Dès lors, il m'était impossible d'éviter le sujet. Et je ne le souhaitais pas. Mais la difficulté, ici encore, résidait dans le « comment ». Comment aborder ce sujet si lourd, que je ne maîtrise pas moi-même ? Et comment traiter ces horreurs commises « au nom de l'islam » avec un groupe de personnes de confession musulmane ?

Dans un premier temps, il s'agissait d'accueillir les réactions « à chaud ». Permettre à chacun de verbaliser ses émotions, avant de chercher à « agir ».

À la question portant sur le ressenti suite aux attentats, voici quelques-unes des réponses récoltées :

- « *Maintenant, j'ai toujours peur. J'ai pas osé aller au métro, au marché.* »
- « *Moi j'ai pas peur. C'est Dieu qui décide.* »
- « *Ici, tout le monde a peur. Moi pas. Au Pakistan, c'est tout le temps comme ça. Chaque mois, il y a des attentats. Alors on est habitués.* »
- « *Il y a beaucoup d'attentats partout dans le monde. Mais dans les autres pays, il n'y a pas de sécurité comme ici.* »

Étant moi-même touchée, me positionner en tant que modératrice d'échanges m'a aidée à prendre de la distance par rapport à mon ressenti personnel, mais aussi par rapport à celui des apprenants et à ce que j'avais pu lire dans les médias. Si cette posture est intéressante d'un point de vue professionnel, elle apporte aussi énormément sur le plan personnel.

Les terroristes : musulmans ou pas ? Attention, terrain glissant...

Aborder un sujet pareil à brûle-pourpoint, bien que cela soit nécessaire pour se décharger, reste terriblement délicat. Une fois passé le partage autour de l'affect, on en vient inévitablement à des considérations sur le profil des auteurs des attentats : mauvaise éducation, fous, musulmans ou « pas des vrais musulmans »... Difficile de se dépêtrer de cette discussion, type « café du commerce ». Mais ici encore, je suis convaincue de l'importance d'accorder

à chacun un temps de parole et de laisser malgré tout de la place à ces considérations, à l'expression de chacun. En les questionnant, on parvient alors à affiner la réflexion.

Par exemple: «*Les terroristes sont des jeunes qui n'ont pas été surveillés par leurs parents*» ou «*mal élevés*». À ce type d'arguments, il est judicieux de répondre par des faits tels que ceux relatés dans la presse concernant, par exemple, Mourad Laachraoui, champion d'Europe de taekwondo et frère de Najim Laachraoui (lui-même ex-étudiant à l'ULB), l'un des auteurs des attentats de Bruxelles. L'éducation n'est plus forcément la seule explication. Bien que peu développée, cette mise en perspective a au moins le mérite de ne pas limiter la réflexion à l'argument «on devient terroriste parce qu'on a été mal élevé». Elle permet de prendre conscience que les raisons d'agir ne sont pas toujours explicables, du moins pas de manière aussi simple.

Le débat «Les terroristes, musulmans ou pas?» vient des apprenants eux-mêmes. Il est, à mon sens, plus délicat dans la mesure où je ne me sens aucune légitimité sur cette question. Par ailleurs, je ne suis pas convaincue, à titre personnel, de la pertinence de ce débat. Mais cela n'est pas le cas des apprenants qui, en tant que musulmans, ressentent le besoin d'exprimer leur désaccord avec les actes commis, ainsi que celui de se distancier de leurs auteurs. J'ai donc choisi d'accorder une place à cette discussion, en adoptant une attitude plus neutre de modératrice.

La difficulté de se mettre d'accord sur ce point a au moins permis aux apprenants de réaliser combien le problème est épineux. Dans un premier temps, en effet, deux arguments s'opposaient. Les terroristes ne sont pas musulmans, parce que tuer est interdit dans l'islam. Versus les terroristes sont musulmans, parce qu'ils disent agir au nom d'Allah mais «*ils font ça parce qu'ils sont influencés par quelqu'un qui a mal compris*», mal interprété le Coran. Ces échanges étaient relativement stériles et ne débouchaient sur rien. En outre, comme je l'ai dit plus haut, je ne voyais pas comment arriver à un semblant de conclusion ; du moins, sur le débat autour du respect de la religion et des commandements. J'ai alors proposé aux apprenants de s'intéresser

aux personnes ayant influencé ces jeunes et à l'effet suscité par les attentats. Un apprenant a réagi ainsi: « *Je pense que c'est un problème politique, pas religieux.* »

Cette réflexion a d'emblée suscité l'approbation de la majorité du groupe. Je crois qu'elle était judicieuse et tombait à point nommé: elle donnait moins de place au débat autour de la religion, d'une part, et d'autre part, excluait cette donne de la problématique liée au terrorisme. La religion n'est plus un moteur, mais un prétexte.

Les apprenants étaient finalement d'accord pour dire que la religion avait en fait été utilisée à des fins politiques ou de pouvoir. Initié par un pair musulman (plutôt que par la formatrice), cet « accord » permettait de surcroît de sortir d'une discussion sans fin. Si la question initiale demeurait, elle avait perdu en importance. Dès lors, il devenait plus « facile » de travailler autour des effets des attentats sur la société et sur la politique.

Réactions aux propos du ministre Jan Jambon : « *Une partie significative de la communauté musulmane a dansé à l'occasion des attentats.* »¹

Quand j'ai demandé aux apprenants comment ils vivaient le climat actuel, il m'a fallu expliciter ma question. Dès lors, il était plus facile de partir d'une intervention violente et virulente, d'autant plus qu'elle avait été largement relayée dans les médias.

- « *Avez-vous entendu parler de ce que le ministre Jan Jambon a dit ?* »
- « *Oui. Il a dit qu'il y a des musulmans qui ont dansé après les attentats.* »
- « *Et qu'est-ce que vous en pensez ?* »
- « *Ça, c'est pour diviser. Les autres vont être fâchés sur nous.* »

¹ Propos tenus lors d'un entretien, le 16 avril 2016, avec le quotidien flamand *De Standaard*, ici repris d'un article du journal *Le Soir*: www.lesoir.be/1183393/article/actualite/belgique/2016-04-16/pour-jan-jambon-beaucoup-musulmans-ont-danse-apres-attentats (mise en ligne : 17/04/2016).

- « C'est pas bon. Tout le monde entend ça à la télé. J'ai peur que tout le monde pense ça des musulmans. »
- « Les gens pensent que tous les musulmans peuvent être des terroristes. Mais ils n'ont pas compris que tous les musulmans, ils vont pas tuer. J'ai pas vu dans le Coran qu'on peut tuer. Même une seule personne. Il dit ça, comme ça les gens vont voter pour lui. »
- « On dit 'Tous les musulmans' mais c'est pas tous les musulmans. »

Ici encore, on constate l'importance de rappeler que « musulman ≠ terroriste ».

Après leur peur des attentats, les apprenants expriment leur peur de la stigmatisation. Contrairement à la première, cette peur est unanimement partagée par le groupe. Je la perçois vivement et, une fois encore, comment apaiser les esprits sans tomber dans le paternalisme ou la condescendance ? Moi qui n'ai jamais souffert du « délit de faciès », quelle place ai-je dans ce débat ? Aucune. Sinon, une fois encore, celle de modératrice.

J'ai donc laissé du temps à l'écoute, pour que chacun puisse partager ses craintes. Mais aussi ses envies de changement. Et même si je savais que je n'obtiendrais pas de réponse négative², en guise de conclusion, j'ai demandé :

- « Est-ce important de parler de ces événements au sein du groupe alpha, et pourquoi ? »
- « Oui, pour partager et connaître les idées des autres. Pour savoir que tout le monde est inquieté. »
- « Ça fait du bien de parler avec tout le monde. Ça soulage. »
- « Ça va [aider à] évacuer. »
- « J'ai besoin de dire que je suis pas d'accord. »
- « C'est arrivé chez nous, ici. Il faut parler de ça. »
- « Comme ça, on comprend mieux ce qu'on dit dans le journal. »

² Quoi que leur formatrice/teur dise ou fasse, la grande majorité des apprenants en alphabétisation ne diront que rarement quelque chose susceptible de le/la vexer.

Donc oui, il faut en parler. Mais après, qu'est-ce qu'on en fait ?

Voilà la question que nous nous posions tous. Et en tant que formatrice (pas uniquement animatrice de débat), ma question était aussi : pourrait-on partir de ces inquiétudes pour réaliser un travail collégial, qui pourrait transmettre le message des apprenants ?

Étant donné que nous travaillions déjà les contes dans le groupe et que l'objectif était d'en écrire, nous avons opté pour l'écriture d'un conte, vecteur du message du groupe. En effet, nous avons vu que les contes transmettaient généralement un message ou une morale.

En visant cet objectif, il était dès lors agréable de voir que l'on pouvait aboutir à quelque chose qui pourrait être lu, aussi petit que soit le nombre de lecteurs. Symboliquement, c'était un projet très important.

– *« Si l'on veut transmettre un message, une morale... dans notre conte, quel serait-il ? »*

– *« Il faudrait un message contre le racisme. On voit trop de racisme aujourd'hui. »*

– *« Le racisme, c'est parce que les gens connaissent pas. Il faut dire qu'on doit pas avoir peur de ce qu'on connaît pas. »*

– *« Même mon frère, s'il fait du mal, ça veut pas dire que je vais faire comme lui. »*

– *« Il faut dire qu'on doit pas faire de généralité. »*

– *« Si j'ai bien compris, on peut entendre deux messages qui ressortent dans ce que vous venez de dire : d'un côté, la peur de l'inconnu et de l'autre, les 'généralités' comme on voit dans les actualités. C'est bien ça ? »*

Le groupe a été partagé en deux sous-groupes, mêlant des apprenants plus et moins avancés en écriture. L'idée était d'imaginer un conte³ qui permettrait

³ La démarche pédagogique concernant l'écriture du conte en tant que telle prendrait beaucoup de place. J'ai donc choisi d'élaguer un peu le compte-rendu de ce travail.

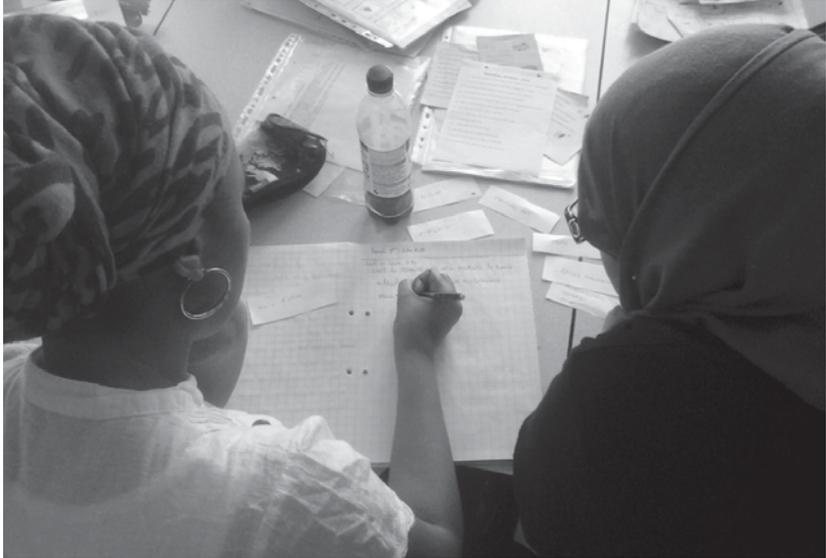


Photo : CTL – La Barricade

de véhiculer un message, en s'inspirant de ce que nous avons vu sur ce genre littéraire⁴, et des contes qu'ils connaissent.

Le groupe qui avait choisi le thème de la peur de l'inconnu avait plus de difficultés à trouver une manière d'exploiter cette thématique, très abstraite. Et il m'était difficile de donner des pistes sans trop « prémâcher » le travail. Nous avons donc remis l'écriture de ce conte à plus tard et repris en plénière le travail de celui sur le thème des « généralités » choisi par l'autre groupe.

Les apprenants ont décidé que les « victimes » de stigmatisation seraient des animaux : ainsi, aucun risque de faire un rapprochement avec des personnes existantes. Le conte qu'ils ont écrit est inspiré de contes traditionnels d'Afrique de l'Ouest. Voici ce conte :

⁴ Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes intéressés à la magie et à l'in vraisemblable, propres aux contes (sorts, animaux qui parlent,...), au rôle du conte, aux différents types d'intervenants, à la succession des événements et à la structure du conte.

Cela a été une réelle fierté de parvenir à une production écrite, qui plus est, transmettant un message important. Nous avons pu l'exposer à la bibliothèque communale de Saint-Josse, où il a pu être lu tout l'été.

En voici la version finale :

Tous les lions ne sont pas méchants

Il y a longtemps, il y avait un village. Là où vivait le Roi. Il disait qu'il ne faut pas s'approcher de la forêt, parce qu'il y a des animaux très méchants.

Les gens demandent : « Qui est l'animal le plus méchant ? »

Le Roi dit : « C'est le lion. »

Les gens demandent : « Pourquoi le lion ? »

Il dit : « Tous les lions tuent les gens. »

Un jour, la femme du Roi tombe enceinte de son premier enfant.

Elle est très malade.

Le Voyant dit au Roi : « Il faut trouver une queue de lion pour sauver le bébé. »

Le Roi demande aux chasseurs d'aller attraper un lion.

Les chasseurs ont peur... mais ils obéissent au Roi.

Ils sont allés dans la forêt pour attraper un lion.

Ils l'ont amené au village, chez le Roi.

Et puis, ils ont coupé des poils de la queue du Lion. Ils ont sauvé le bébé.

Le Roi est content. Il explique aux gens du village pourquoi il a fait venir le Lion.

Ensuite, le Lion est resté au village parce qu'il aimait vivre avec les gens.

Le bébé a grandi et il est devenu roi.

Le Roi et le Lion sont devenus inséparables.

Ils allaient ensemble dans la forêt, ils jouaient avec les autres lions...

C'est pour cela qu'on dit de ne pas faire de généralités.

Malheureusement, faute de temps, le deuxième conte n'a pas pu être écrit.
Affaire à suivre...

Si nous remettons tout cela, toutes les atrocités de l'actualité, dans le contexte d'un conte bien connu, je ne suis pas sûre que le Grand Méchant Loup serait une (ou plusieurs) personne(s). Il serait plutôt dans ce qui nous divise: nos peurs, nos préjugés, notre tendance à mettre dans des cases, à juger et à stigmatiser. Les apprenants le perçoivent également et, depuis nos échanges, nous plaisantons souvent dès que quelqu'un tient un propos tendant à généraliser. On serait donc tous des grands méchants loups. Tout comme nous pourrions tous être victimes un jour ou l'autre d'amalgames, du jugement des autres.

Alors qu'on pourrait vivre heureux et... à votre groupe d'écrire son propre conte.

Émilie PELLIN et les apprenants du groupe alpha 2015-2016

CTL – La Barricade



6^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse
pour ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale...

GINE LA FIN L

Les musulmans de Belgique

Passer la photo dans le révélateur



Les Belgo-Marocains et les Belgo-Turcs, soit l'ensemble des personnes d'origine marocaine et turque nées ou non en Belgique, constituent les deux groupes les plus importants de confession musulmane en Belgique. Comment ces personnes définissent-elles et surtout vivent-elles leur attachement à l'islam ? Mais aussi comment vivent-elles leur intégration à la société ? Le portrait qu'elles dressent d'elles-mêmes à travers une enquête, *Belgo-Marocains, Belgo-Turcs : (auto)portrait de nos concitoyens*, réalisée par un groupe de chercheurs à la demande de la Fondation Roi Baudouin¹, nous renvoie à l'image que nous nous en faisons. Ce portrait peut tantôt nous conforter dans certaines de nos représentations, tantôt nous bousculer... En tout cas, il remet en question pas mal de préjugés qui circulent encore, et peut-être plus que jamais aujourd'hui... De quoi nous donner des idées pour construire des démarches pédagogiques ?

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Voir référence en fin de texte, p. 77.

UNE IDÉE LARGEMENT RÉPANDUE dans la population est que la religion, et en particulier la religion musulmane, est un frein à l'intégration². Or, le volet quantitatif de l'enquête *Belgo-Marocains, Belgo-Turcs: (auto)portrait de nos concitoyens* montre que si les 669 personnes interrogées³ s'affirment presque unanimement musulmanes et pratiquent largement leur religion, elles manifestent par ailleurs une large participation à la société belge et une large adhésion à ses valeurs et à ses modes de vie. De quoi dès lors se poser la question suivante: la *religiosité*⁴ des musulmans a-t-elle un impact sur leur intégration et leur participation à la société belge, comme on l'entend si souvent?

Les principaux résultats

Identité et pratique religieuse

	Belgo-Marocains	Belgo-Turcs
Se déclarent musulmans	95%	92%
Musulmans se disant fiers d'être musulmans	94%	95%
Fréquentation de la mosquée	65%	79%
Prière quotidienne	64%	29%
Ramadan	88%	66%
Aumône	72%	72%
Consommation de nourriture halal	84%	74%
Non-consommation d'alcool	90%	80%
Femmes portant le foulard ⁵	52%	38%

² L'intégration est ici entendue comme la participation « à la vie sociale et culturelle (par le biais de l'école, du quartier, d'associations, d'institutions, etc.), économique (travailler) et citoyenne (participer au débat public, contribuer à la réflexion sur les choix politiques, agir dans le champ politique) » (Philippe HAMBYE et Anne-Sophie ROMAINVILLE, *Maîtrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées*, Collection Guide, Fédération Wallonie-Bruxelles – Culture, 2014, p. 6, en ligne : www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1237).

³ L'échantillon a été constitué dans un souci de représentativité.

⁴ Ce terme doit être compris dans son acception sociologique la plus large, soit l'ensemble de ce qui concerne les différents aspects de l'activité religieuse d'une personne ou d'une population, et l'intensité de celle-ci.

⁵ 10% des Belgo-Marocaines et 23% des Belgo-Turques disent l'enlever dans le cadre professionnel.

Renforcement de la foi au cours des 10 dernières années	49% ⁶	49%
Facteurs influençant le plus la foi religieuse :		
- Parents	27%	30%
- Lectures	26%	14%
- Imams	2%	12%
- Internet	7%	3%
- Télévision	2%	4%
- Penseurs/prédicateurs	2%	4%
- Autres ⁷	27%	30%

Constats tirés par les auteurs en lien avec ces résultats :

- À côté des musulmans à *profil orthodoxe*, pratiquant et respectant l'ensemble des prescrits religieux, et des musulmans *de naissance* mais ne pratiquant pas et ne respectant pas ces prescrits, existe un troisième profil qui est celui des musulmans bricoleurs, soit des personnes qui suivent certains prescrits et pas d'autres et/ou qui les respectent à certains moments et pas à d'autres, en fonction de circonstances diverses.
- Social et religieux sont fortement liés et il est difficile de faire la part de l'un et de l'autre dans les pratiques dites « religieuses ». Ainsi, par exemple, la signification du ramadan *« dépasse le cadre strictement religieux pour se construire comme un moment de vie sociale donnant lieu à une vie communautaire »* (p. 57).
- Tant la question du port du foulard que celle de l'influence des imams, des prédicateurs et d'internet, si présentes dans les discours de certains de nos politiques et sur lesquelles se cristallise aussi une partie des médias et de l'opinion publique, méritent d'être fortement relativisées au regard des résultats de l'enquête.
- La perte d'influence de la mosquée et des imams s'accompagne d'une influence non négligeable des lectures et des connaissances, ce qui pour les auteurs est le signe d'une individualisation du rapport à la religion étape préliminaire de ce qu'on appelle le phénomène de sécularisation⁸, tel qu'observé antérieurement chez les catholiques.

⁶ Ce chiffre était de 45% en 2009 (donnée non connue pour les Belgo-Turcs).

⁷ Catégories regroupant potentiellement les amis, les collègues, les voisins, les associations...

⁸ Le terme « sécularisation » désigne le passage de certaines valeurs du domaine du sacré dans le domaine du profane et, parallèlement, la perte d'emprise des institutions religieuses sur la vie quotidienne des croyants.

Études, emploi, entourage et langues

	Belgo-Marocains	Belgo-Turcs
Niveau de diplôme :		
- Aucun ou primaire uniquement	3%	5%
- Secondaire inférieur	15%	12%
- Secondaire supérieur ou professionnel	34%	48%
- Secondaire général	8%	10%
- Enseignement supérieur	40%	25%
Situation d'emploi :		
- Cadres, profession libérale	5%	3%
- Employés	24%	19%
- Ouvriers	15%	20%
- Indépendants	7%	9%
- Travail irrégulier	4%	2%
- Chômage, sans emploi et au foyer	22%	21%
- Étudiants, retraités, malades/invalides	21%	23%
- Autres	2%	3%
Voisinage et amis :		
- Voisins majoritairement d'autre(s) origine(s) que la leur	80%	80%
- Amis majoritairement d'autre(s) origine(s) que la leur	59%	49%
-Connaissance/usage des langues :		
- (Très) bonne connaissance du français (F)	81%	52%
- (Très) bonne connaissance du néerlandais (N)	40%	51%
- Usage majoritaire du F ou du N avec les collègues	87%	81%
- Usage majoritaire du F ou du N avec les amis	92%	80%
- Usage majoritaire du F ou du N avec les enfants	83%	71%

Information complémentaire concernant l'emploi :

Dans l'ensemble de la population active en Belgique, le taux d'emploi régulier était de 62% au moment de l'enquête, soit environ 10 points de plus que dans le groupe étudié. Être d'origine marocaine ou turque diminue donc encore aujourd'hui les chances de trouver un emploi régulier. Ce qui est à mettre en relation avec le sentiment présent chez de nombreux répondants d'avoir été victimes de discrimination à l'embauche (plus de 60% dans les deux groupes).

Relation à l'identité et aux Belges d'origine

	Belgo-Marocains	Belgo-Turcs
Sentiment d'être autant ou plus belge que marocain ou turc	77%	67%
Sentiment d'être perçu comme belge par les Belges d'origine	51%	50%
Confiance portée à la population d'origine belge	71%	68%
D'accord avec l'idée que les musulmans doivent s'adapter à la société belge	73%	65%

En lien avec ces indicateurs :

La confiance accordée aux Belgo-Belges est supérieure à celle accordée aux personnes de même origine chez les Belgo-Marocains (71% contre 63%) et inférieure chez les Belgo-Turcs (68% contre 78%).

Valeurs et pratiques relevant de la sphère privée

	Belgo-Marocains	Belgo-Turcs
(Plutôt) contre le flirt des filles	44%	41%
(Plutôt) contre les relations sexuelles avant le mariage	66%	68%
Pour l'égalité des filles et des garçons de faire des études universitaires	87%	82%
Pour l'indépendance de la femme via un emploi régulier	73%	80%
Pour la contribution des deux conjoints au budget familial	84%	89%
Pour la répartition égalitaire des tâches au sein du couple	90%	76%
Pour la participation égalitaire des deux conjoints à la gestion du budget familial	81%	78%
Pour la participation égalitaire des deux conjoints à l'éducation des enfants	88%	88%

Valeurs et pratiques devenues des « questions de société »

	Belgo-Marocains	Belgo-Turcs
Pour la liberté des filles de suivre leurs études en portant le foulard	74%	71%
Pour la liberté de porter le foulard pour les travailleurs de la fonction publique	73%	67%
Acceptation (presque) inconditionnelle du divorce	37%	32%
Acceptation (presque) inconditionnelle de l'homosexualité	19%	20%
Acceptation (presque) inconditionnelle de l'euthanasie	9%	14%

Valeurs démocratiques

	Belgo-Marocains	Belgo -Turcs
Accord avec : « La démocratie est le meilleur régime de gouvernement »	74%	74%
Préférence pour un leader fort qui ne se préoccupe pas des élections et du parlement	42%	54%
Pour la séparation des affaires religieuses et de l'État	69%	73%
Pour la liberté de dire ce qu'on veut en public	68%	78%

Concernant la préférence pour un leader fort, les auteurs de l'étude font remarquer que celle-ci n'est pas nécessairement en contradiction avec celle en faveur d'un régime démocratique, cette double préférence se confirmant par ailleurs: les sondages portant sur les valeurs démocratiques « *semblent montrer que, dans le monde entier, États démocratiques et non démocratiques compris, l'adhésion à la démocratie est toujours plus forte mais que, dans le même temps, une partie significative de la population a de moins en moins confiance dans les institutions démocratiques et dans le personnel politique* » (p. 109).

Participation associative et politique

	Belgo-Marocains	Belgo -Turcs
Intérêt pour la politique belge	53%	39%
Intention de voter ⁹	87%	91%

⁹ À mettre en relation avec le fait que 90% des personnes interrogées ont la nationalité belge et avec l'obligation du vote en Belgique

Autres résultats sur la participation :

- Environ un quart des personnes interrogées, tant belgo-marocaines que belgo-turques, participent à une association généraliste (non communautaire).
- Dans une fourchette allant de 5% à près de 30%, les répondants disent avoir déjà participé à des revendications ou à des prises de parole (signature de pétitions, participation à des manifestations, boycott de certains produits, opinions exprimées sur des forums, *Facebook* ou *Twitter*), les taux pouvant varier selon le type d'action, l'origine des personnes et leur région de résidence. Ainsi, par exemple, le taux de participation au boycott d'un produit est de 28% chez les Belgo-Marocains vivant en Wallonie alors qu'il n'est que de 5% chez les Belgo-Turcs résidant en Flandre.

Impact de la religion sur l'intégration et la participation ?

En résumé, les résultats de l'enquête montrent que du côté des valeurs politiques, les Belgo-Turcs et les Belgo-Marocains adhèrent de façon très majoritaire au système démocratique, à la liberté d'expression et à la séparation des affaires religieuses et de l'État. Concernant la sphère privée, ils sont également majoritaires à être favorables à la liberté des filles de poursuivre des études, au travail de la femme, au partage des responsabilités au sein du foyer (éducation des enfants, tâches ménagères),... Non étonnamment, les valeurs et pratiques devenues questions de société sont celles où le décalage par rapport aux valeurs et pratiques de la société belge sécularisée semble le plus important¹⁰.

Cette enquête a par ailleurs mis en évidence que, même s'ils se déclarent quasi à l'unanimité musulmans et fiers de l'être, nos concitoyens belgo-marocains et belgo-turcs ne pratiquent pas tous leur religion de la même manière ni avec la même intensité. Et, plus important, la mise en relation statistique des variables a montré qu'*« à contrecourant des idées reçues, la religion n'a pas d'impact sur les indicateurs d'inclusion et de participation (être*

¹⁰ Nous verrons plus loin qu'existe, au sein du catholicisme, un mouvement fondamentaliste agissant pour une remise en cause de cette sécularisation.

actif sur le marché de l'emploi, avoir un diplôme de l'enseignement supérieur, participation politique, se sentir plus ou moins belge et considérer les Belges non issus de l'immigration comme similaires ou différents)» (p. 15).

Si différents ?

Il serait intéressant de pouvoir comparer les chiffres mis en perspective par cette enquête et d'autres concernant les Belges d'origine, notamment en ce qui concerne leur adhésion aux valeurs démocratiques et à leur participation à la vie politique et associative, rien n'indiquant a priori que ces taux seraient significativement plus élevés. Je n'ai malheureusement pas trouvé d'enquête qui permettrait de telles comparaisons. Certaines enquêtes nous fournissent néanmoins quelques chiffres intéressants quant à l'identification et à la pratique de la religion catholique dans l'ensemble de la population belge, toutes origines confondues.

	1981	1990	1999	2009	2015 ¹¹
Catholiques	72%	65%	57%	50%	63%
Catholiques pratiquants ¹²	55%	45%	42%	33%	43%
Catholiques non pratiquants	22%	22%	19%	21%	20%
Sans religion	23%	33%	39%	46%	26%

Sources :

- Pour 1981 à 2009 : enquêtes EVS (European Values Study)¹³.
- Pour 2015 : sondage ORELA/IPSOS/Le Soir/RTBF¹⁴.

¹¹ Les données relatives à 2015 ne concernent que les Belges francophones. Pour l'ensemble de la Belgique, le nombre de catholiques devrait être supérieur (et donc l'augmentation par rapport à 2009 encore plus forte) vu que pour les différentes données concernant les pratiques religieuses, les résultats en Flandre sont toujours supérieurs à ceux de Bruxelles et de la Wallonie.

¹² C'est-à-dire pratiquant au minimum une fois par an (pour 2015, ce sont les personnes qui se sont elles-mêmes évaluées comme étant pratiquantes).

¹³ Résultats repris dans : Liliane VOYÉ et Karel DOBBELAERE, *Portrait du catholicisme en Belgique*, in Alfonso PÉREZ-AGOTE (dir.), *Portraits du catholicisme. Une comparaison européenne*, Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 12 et p. 21 (en ligne : <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/373620/1/201301100945.pdf>).

¹⁴ Résultats présentés dans : Caroline SÂGESSE, Jean-Philippe SCHREIBER et Cécile VANDERPELEN-DIAGRE, *Un sondage ORELA/IPSOS/Le Soir/RTBF : « Les Belges francophones et la religion »*, 28 janvier 2016, http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1476:un-sondage-orela/ipsos/le-soir/rtbf-les-belges-francophones-et-la-religion&Itemid=85&lang=fr

Selon les enquêtes EVS, non seulement le taux de personnes se reconnaissant comme catholiques a diminué au cours du temps (diminution de 30% de 1981 à 2009), mais le taux de personnes pratiquantes a baissé plus encore (diminution de 40%). Parallèlement, le taux de personnes se disant sans religion a doublé au cours de la même période.

Néanmoins, on semble aujourd'hui assister à une remontée de l'identification à la religion catholique et à la pratique religieuse (augmentations respectives de 26% et 30% par rapport à 2009). Comme le disent les auteurs du rapport 2015 de l'Observatoire des Religions et de la Laïcité (ORELA), « *cette hausse, qui demandera à être confirmée par d'autres sondages et études, indique peut-être une forme de développement d'un réflexe identitaire dans le contexte d'un islam de plus en plus présent dans la sphère publique et médiatique* ». Mais, poursuivent-ils, « *elle indique peut-être également un sursaut dans l'adhésion au catholicisme, en lien avec la popularité du pape François* ». ¹⁵

	1980	1990	1998	2007	2009
Participation à la messe dominicale	27%	18%	11%	NC	5%
Baptême	82%	75%	65%	55%	NC
Mariage catholique	76%	59%	49%	26%	NC
Funérailles catholiques	83%	81%	77%	58%	NC

Sources :

- pour 1980 à 1998 : Conférence épiscopale belge¹⁶.

- pour 2005 et 2007 : Sarah BOTTERMAN, Nele HAVERMANS et Marc HOOGHE¹⁷.

Comme on peut le voir dans ce tableau, la pratique religieuse est très variable selon les indicateurs. La fréquentation de la messe dominicale ne concernait plus, en 2009, que 5% de la population totale (soit 10% des catholiques). La majorité des catholiques étaient à ce moment des catholiques pratiquants de

¹⁵ Caroline SÄGESSER, Jean-Philippe SCHREIBER et Cécile VANDERPELEN-DIAGRE, *Les Religions et la Laïcité en Belgique. Rapport 2015*, ULB, ORELA, mai 2016, p. 91 (www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1610:rapport-orela-2015&Itemid=85&lang=fr).

¹⁶ Données reprises dans : L. VOYÉ et K. DOBBELAERE, *op. cit.*, p. 22.

¹⁷ Données reprises dans : Caroline SÄGESSER, *Le déclin de la pratique religieuse en Belgique*, 18 avril 2012, www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=241:le-d%C3%A9clin-de-la-pratique-religieuse-en-belgique&Itemid=85&lang=fr

manière irrégulière (certains n'allant par exemple qu'à la messe de Noël) ou encore des personnes s'inscrivant dans la pratique de certains rites religieux (baptême, mariage, enterrement) et se sentant catholiques par tradition familiale, sans pour autant avoir d'autres liens avec l'Église ou une communauté catholique locale (paroisse, groupe de prière,...). Chez ces personnes, être catholique semble davantage être le fait « *d'une proximité avec la culture chrétienne que d'un respect des pratiques, une adhésion au dogme ou à la morale religieuse* »¹⁸. Soit le phénomène de sécularisation dont nous avons déjà parlé. Et les exceptions du baptême et des funérailles, dont les taux se rapprochent de ceux de l'identification à la religion catholique, semblent davantage manifester un besoin de marquer les deux moments décisifs de la vie (la naissance et la mort) par l'exécution de rites de passage, une sorte d'« exigence anthropologique »¹⁹, sans qu'il y ait pour autant adhésion aux croyances qui traditionnellement accompagnaient ces rites.

On ne peut par ailleurs faire abstraction du fait qu'existe actuellement, en Belgique comme ailleurs en Europe, un courant fondamentaliste au sein de l'Église catholique. On pense évidemment à Monseigneur Léonard mais il n'est bien sûr pas le seul à prôner un retour à une forme plus traditionnelle du catholicisme (d'avant Vatican II) : dans son sillage se sont en effet formées « *des communautés très dynamiques autour d'un projet de retour à une forme plus vigoureuse et plus conservatrice du catholicisme* ». Bien qu'il ne s'agisse que d'un courant minoritaire – une majorité de fidèles « *souhaitant voir l'Église s'adapter à la modernité* » –, ces « nouveaux catholiques » sont très actifs dans certaines paroisses urbaines et sur internet.²⁰

Rappelons aussi la position dogmatique de l'Église catholique sur l'avortement, l'euthanasie et la procréation médicalement assistée, qui amène les évêques de Belgique et des associations militantes à considérer que les institutions catholiques ont le droit de refuser de les pratiquer. Le rapport

18 C. SÄGESSER, J.-Ph. SCHREIBER et C. VANDERPELEN-DIAGRE, *Un sondage ORELA/IPSOS/Le Soir/RTBF : « Les Belges francophones et la religion »*, op. cit.

19 L. VOYÉ et K. DOBBELAERE, op. cit., p. 23.

20 C. SÄGESSER, J.-Ph. SCHREIBER et C. VANDERPELEN-DIAGRE, *Les Religions et la Laïcité en Belgique. Rapport 2015*, op. cit., p. 22.

ORELA 2015 rapporte qu'une maison de repos située en Flandre a effectivement agi en ce sens en ne permettant pas à un médecin de venir y pratiquer une euthanasie²¹. Or, si la loi belge autorise un praticien à refuser une demande d'euthanasie allant à l'encontre de ses convictions, cette clause de conscience ne s'applique en principe pas aux institutions. Évoquons enfin, sans pouvoir être exhaustif, les manifestations contre le mariage gay et l'homoparentalité de 2012-2013 en France, en lien avec le projet de loi du gouvernement visant à élargir le mariage et l'adoption aux couples de même sexe, qui ont rassemblé de très nombreux manifestants. De quoi nous questionner: fait-on face aujourd'hui, ici et ailleurs en Europe, à l'émergence d'un mouvement conservateur catholique dans l'espace public qui remet en question la sécularisation en route depuis de nombreuses années?

Reste à savoir si la régression de l'identification au catholicisme observée au moins jusqu'en 2009 et la récente réactivation de cette identification ont ou non une influence sur l'adhésion à certaines valeurs qui influencent les conduites et sur la participation à la vie publique. Nous n'avons pas la réponse mais les données rapportées ici ont au moins le mérite de montrer à l'évidence que la société belge est mouvante et plurielle dans ses composantes religieuses et non religieuses: du militantisme laïque au catholicisme conservateur, le champ des positionnements individuels est large.

Du matériel pour une démarche pédagogique ?

Les informations sur les croyances et pratiques religieuses, mais aussi sur les valeurs, modes de vie et participation à la vie économique, culturelle et politique belge, fournies par l'enquête Belgo-Marocains, Belgo-Turcs: auto-portrait de nos concitoyens, viennent contredire pas mal d'idées toutes faites et couper court à pas mal de préjugés et de stéréotypes, qui s'arrêtent aux apparences sans connaître et sans tenter de comprendre.

²¹ Ibid., p. 40.

En découvrant le portait que les Belgo-Marocains et Belgo-Turcs donnent d'eux-mêmes à travers cette étude, on ne peut en effet s'empêcher de penser à certains clichés souvent fort éloignés de la réalité mais qui ont pourtant la vie dure :

- Ils gardent leur culture → ils ne veulent pas s'intégrer → voire : ils voudraient nous imposer leur culture et leur mode de vie.
- Ils vivent entre eux et parlent leur langue → ils ne veulent pas apprendre notre langue.
- Ils se rassemblent dans certains quartiers → les Belges n'osent plus aller dans ces quartiers car ils ne s'y sentent plus chez eux.
- Ils pratiquent leur religion : ils prient cinq fois par jour, font le ramadan, mangent halal → leurs croyances et leurs pratiques religieuses les empêchent de s'intégrer.
- L'islam est incompatible avec nos valeurs démocratiques telles que le pluralisme et la tolérance → ils n'ont pas de culture démocratique et mettent en péril notre démocratie.
- Les femmes portent le voile → elles sont soumises à leur mari, elles ne sont pas émancipées.
- La femme ne peut pas travailler car elle doit s'occuper des enfants → leur vision du couple et de la famille est archaïque.
- Etc.

Pour déconstruire certaines idées préconçues, la démarche pédagogique sur l'école que Cécile Bulens et Magali Joseph ont relayée dans le *Journal de l'alpha*²² me semble une bonne source d'inspiration. Bien que sur un thème très éloigné de l'intégration, cette démarche peut en effet donner des idées pour construire une démarche en lien avec les préjugés sur les musulmans et la réalité mise à jour par cette enquête.

Cette démarche se présentait en trois étapes qui pourraient être répliquées pour le thème qui nous occupe ici :

²² Cécile BULENS et Magali JOSEPH, *Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants*, in *Journal de l'alpha*, n°194, 3^e trimestre 2014, pp. 40-56 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja194).

- Partir de la réalité de chacun et la confronter à celle des autres membres du groupe : là, le vécu scolaire de chacun et ses représentations sur l'école ; ici, la connaissance que nous avons des populations d'origines marocaine et turque de Belgique, et les représentations que nous nous en faisons.
- Décoder des informations, évoluer vers une position d'analyse : là, la découverte du fonctionnement du système scolaire et l'analyse des causes de l'échec scolaire sur base notamment des statistiques de l'enseignement ; ici, la découverte de la religion islamique, ses courants, ses prescrits, suivi d'un décodage des statistiques fournies par l'enquête « autoportrait des Belgo-Marocains et Belgo-Turcs »²³ pour découvrir la réalité de l'autre ; avec, pour suivre, dans les deux démarches, un retour réflexif sur ce qu'on pensait au départ.
- Dégager des pistes d'action dans la continuité de ce qui a été travaillé dans les deux premières étapes.

En relisant cet article, Cécile m'a par ailleurs suggéré de faire également référence à la mallette pédagogique *Statuts de séjour & Migrations*²⁴, en particulier les fiches d'animation :

- **Migrations et préjugés** dont les objectifs sont l'identification des préjugés et des stéréotypes envers les migrants, la mise en évidence du fait que nous avons tous des préjugés, et la recherche de moyens de s'en affranchir. Concrètement, il s'agit d'une part de travailler sur des messages de propagande et de les confronter à ses ressentis et ses propres représentations, d'autre part d'associer des photos de visages et des phrases prononcées à propos d'immigrés pour les replacer ensuite dans leur contexte d'origine (contexte dans lequel elles ont été prononcées), et enfin de réfléchir aux stéréotypes et préjugés dont nous en avons déjà été victimes et à ce qu'on peut faire pour les combattre.
- **Qui sont les immigrés ?**, animation qui permet de déconstruire certaines idées reçues. Ainsi, au départ de leurs représentations de différents paramètres concernant les immigrés, par exemple ceux relatifs à leur niveau de qualification et à leur situation financière – paramètres cités ici parce que

²³ Le rapport de recherche présente des graphiques pour la plupart des variables étudiées dans l'enquête.

²⁴ Voir la présentation à la page : www.lire-et-ecrire.be/Statuts-de-sejour-et-migrations

des questions de l'enquête *Autoportrait de nos concitoyens belgo-marocains et belgo-turcs* portaient là-dessus –, les participants sont amenés à comparer leurs représentations de départ avec les statistiques et à commenter les différences observées.

Plus largement, les questions de religion/laïcité et de participation peuvent faire l'objet de débats dans les groupes²⁵, d'une formation-recherche-action (FRA) menée avec les apprenants²⁶ ou de démarches basées sur les intelligences citoyennes²⁷, l'entraînement mental²⁸ ou Reflect-Action²⁹. Les évolutions actuelles, observées au sein de l'islam et du catholicisme – remobilisation de la croyance religieuse et développement, relatif mais réel, de courants conservateurs, avec risque d'impact sur une partie des croyants –, nous montrent que ces démarches sont plus que jamais utiles, et ce quel que soit le public.

Les données présentées dans cet article, relatives à l'adhésion et à la pratique de l'islam et du catholicisme, nous incitent par ailleurs à développer de réelles démarches interculturelles dans nos groupes, tant il apparaît, à travers l'analyse de ces données, que les dimensions religieuses et culturelles sont intimement liées.

Évoluer dans sa connaissance de l'autre, c'est déjà lutter contre l'islamophobie, c'est aussi résister aux discours politiques qui divisent la population pour mieux imposer des mesures contraires à l'intérêt de la majorité et qui détournent l'attention des questions économiques et sociales par la désignation d'un bouc émissaire: « *Une partie significative de la communauté*

25 Voir l'article de Véronique Delille, pp. 103-115 de ce numéro. Voir également le *Journal de l'alpha, Débat et argumentation*, n°195, 4^e trimestre 2014 (www.lire-et-ecrire.be/ja195), en particulier l'entretien avec Sophia Papadopoulou, pp. 14-24.

26 Pour en savoir plus sur la FRA, voir l'article d'Anne Vinérier, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 69-76 (www.lire-et-ecrire.be/ja166), ainsi que l'article de Cécile BULENS, in *Journal de l'alpha*, n°197, 2^e trimestre 2015, pp. 70-85 (www.lire-et-ecrire.be/ja197).

27 Voir les articles de Majo Hansotte et de Sophia Papadopoulou, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-31 et pp. 32-42 (www.lire-et-ecrire.be/ja192).

28 Voir l'article de Sylvie-Anne Goffinet, in *Journal de l'alpha*, n°195, op. cit., pp. 105-119.

29 Voir le *Journal de l'alpha, Reflect-Action*, n°163, avril 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja163), ainsi que l'article d'Anne Loontjens, in *Journal de l'alpha*, n°166, op. cit., pp. 66-68.

musulmane a dansé à l'occasion des attentats»³⁰ ... Vraiment ? Les chercheurs qui ont mené l'enquête auprès de nos concitoyens de religion musulmane auraient-ils donc tout inventé ?

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française

Un texte complémentaire est disponible en ligne
(www.lire-et-ecrire.be/ja204):

Sylvie-Anne GOFFINET, **Pratique religieuse et intégration.
Une analyse aux résultats interpelants.**

À partir des résultats de la partie qualitative de l'enquête menée auprès des Belgo-Marocains et Belgo-Turcs, ce texte tente de répondre aux questions suivantes :
Comment expliquer que, sur certains plans, les plus jeunes nés en Belgique apparaissent comme moins intégrés que leurs aînés ?
Quel est le rôle des discours et des dispositifs mis en place par les politiques sur l'intégration des populations d'origine immigrée ?

Référence de la recherche :

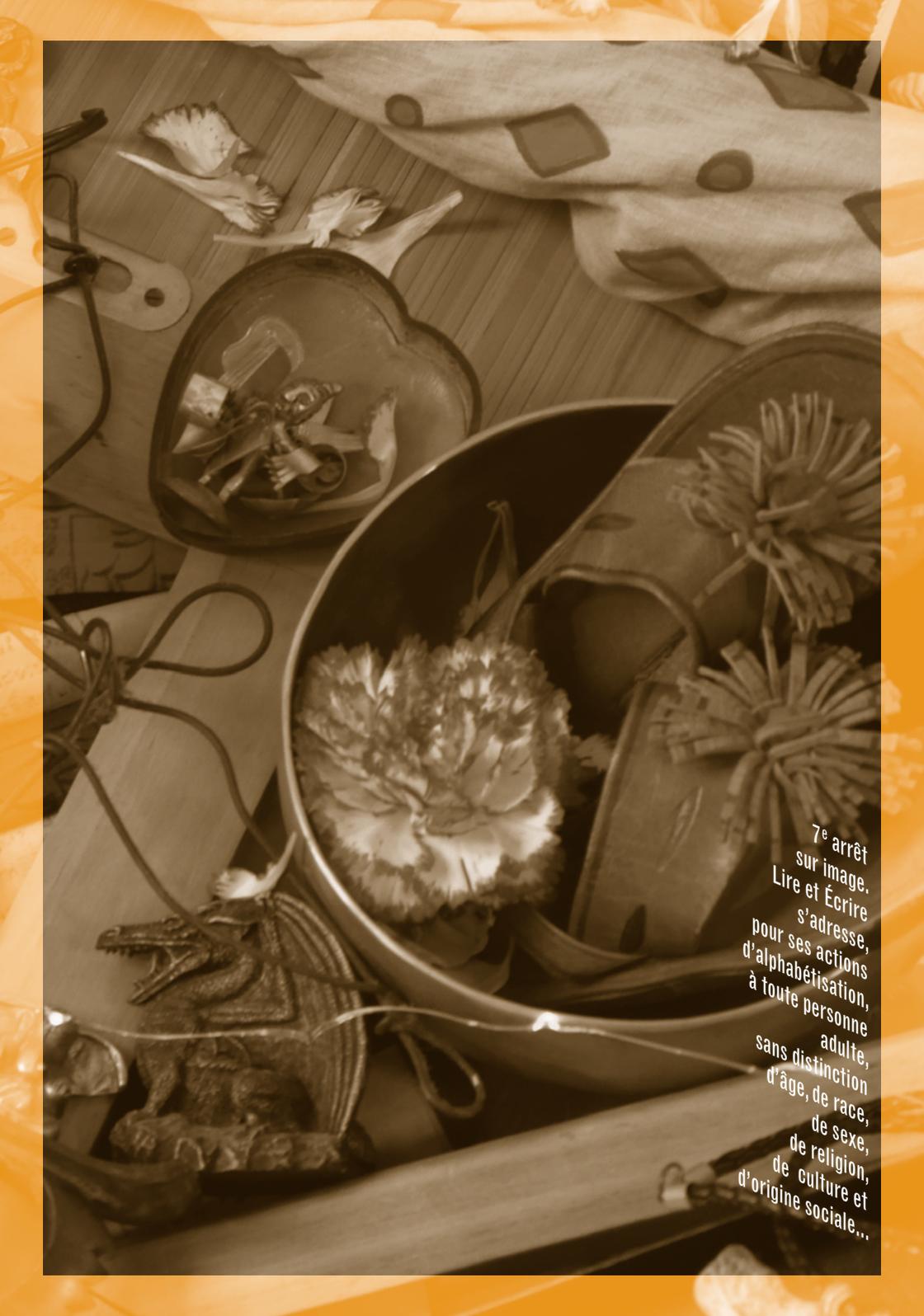
Sous la direction d'Ilke ADAM (Institute for European Studies/VUB) et de Corinne TORREKENS (DiverCity et GERME/ULB),

Belgo-Marocains, Belgo-Turcs : (auto)portrait de nos concitoyens,

Fondation Roi Baudouin, mai 2015

Téléchargeable : www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2015/316644

³⁰ Propos de Jan Jambon, ministre N-VA de l'intérieur, le 17 avril 2016, à propos des attentats du 22 mars à l'aéroport de Zaventem et à la station de métro Maelbeek. Voir : **Pour Jan Jambon, beaucoup de musulmans « ont dansé » après les attentats**, in *Le Soir*, 17 avril 2016, www.lesoir.be/1183393/article/actualite/belgique/2016-04-16/pour-jan-jambon-beaucoup-musulmans-ont-danse-apres-attentats



7^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse,
pour ses actions,
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale...

Le défi de la diversité convictionnelle dans l'éducation permanente : chercher le plus grand dénominateur commun



Afin de concilier le principe de liberté convictionnelle avec d'autres droits fondamentaux, Unia (Centre interfédéral pour l'égalité des chances) plaide pour la mise en œuvre du concept du « plus grand dénominateur commun » (PGDC). Ce qui veut dire que, suite à une demande individuelle s'appuyant sur des bases convictionnelles (alimentation spécifique, adaptation d'horaire, etc.), la réponse donnée doit non seulement apporter satisfaction au demandeur, mais aussi présenter un bénéfice pour tous. Cette réponse doit donc être neutre, négociée et non déformée par un prisme particulier, l'objectif étant d'éviter la mise en place de traitements spécifiques qui ne seraient pas valables pour tous.

Nathalie DENIES

DANS UN MONDE IDÉAL, l'intégration des différences devrait être un exercice de discernement social et politique relevant d'un équilibre entre le bon sens et le raisonnement. Dans le monde réel, elle déchaîne malheureusement de plus en plus de passions et de contradictions, de telle sorte que sa mise en œuvre se fait souvent dans l'anonymat des bonnes volontés ou par la voie de la contrainte juridique.

L'enjeu est bien celui de savoir comment instituer aujourd'hui une culture de la diversité. Il ne s'agit pas en effet de valoriser une diversité des cultures, car on peut douter que des cultures différentes, avec leurs référents, leurs valeurs et leurs normes de comportements propres, puissent faire « lien » au sein d'un même espace social, à long terme.

Ces dernières années, des travailleurs sociaux, des responsables d'associations et d'organisations syndicales, des responsables de ressources humaines d'entreprises privées du secteur marchand et des administrations publiques sont confrontés à des professionnels et/ou des usagers qui revendiquent la prise en compte de leur appartenance convictionnelle. Il semble que la composante convictionnelle de l'identité soit d'autant plus mise en avant que les autres composantes – par exemple, les identités professionnelle ou familiale – est fragilisées par le contexte socio-économique et les dynamiques familiales en transformation.

En 2015, 19% des dossiers ouverts par Unia (Centre interfédéral pour l'égalité des chances)¹ concernaient les critères des convictions religieuses et philosophiques. Plus particulièrement, Unia a ouvert 330 dossiers de discrimination pour des raisons touchant à la conviction religieuse ou philosophique, soit 11% de plus qu'en 2014. Et dans 91% des cas, il s'agissait de l'islam. La diversité convictionnelle paraît donc poser de plus en plus de questions dans de nombreux domaines : l'emploi, la formation professionnelle, la santé, la jeunesse...

Les responsables de terrain se tournent alors vers des solutions pragmatiques, face aux situations existantes. Ainsi, « *les professionnels sont souvent*

¹ Unia, *Le vivre ensemble mis à l'épreuve*, Rapport annuel 2015, www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/rapport-annuel-2015-le-vivre-ensemble-mis-a-lepreuve

déstabilisés par un comportement ou un discours qui met du religieux en avant. Leur manque de repères sociologiques, philosophiques, mais aussi juridiques sur ce sujet, les placent dans une situation qui les conduit à se positionner à partir de leur idéologie, leur affectivité, leur histoire»².

Unia s'est investi depuis de nombreuses années dans le dossier de la diversité convictionnelle: en proposant des pistes de solutions mais surtout une méthode basée sur le dialogue, visant à libérer la parole et à éradiquer les craintes et les peurs légitimes exprimées par de nombreux acteurs de la vie sociale, économique et culturelle du pays (voir encadré). Nous sommes convaincus de l'urgence de dessiner un espace de parole au sein duquel, et avec le respect qu'il convient, toute question peut être posée, tout débat peut être engagé. Cet objectif constitue l'enjeu central de notre démarche. Mais questionner l'autre dans ses pratiques et croyances d'une part, entendre et comprendre ses interrogations, voire ses résistances d'autre part, demande de la retenue, de la méthode et du respect.

Pour reprendre ces initiatives de manière chronologique, nous relèverons :

- le travail mené dans le cadre de la Commission du Dialogue interculturel en mai 2005 ;
- la participation du Centre pour l'égalité des chances aux Assises de l'interculturalité en 2010, notamment à travers le travail de recherche mené, à l'initiative du Centre, par Andrea Rea et Ilke Adams, **La diversité sur le lieu du travail** (2010)³ ;
- l'élaboration du site *Signes convictionnels* en novembre 2011 qui précise d'emblée que: «*Le principe fondamental est la liberté d'expression et de manifestation de ses convictions. Aucune liberté, même fondamentale, n'est absolue. Mais les éventuelles limitations doivent être circonscrites, justifiées et proportionnelles.*» Pour définir ces limites, le Centre propose «*la mise en*

² Postulat de l'enquête publiée sous le titre : **La République ou la burqa, les services publics face à l'islam manipulé** (Dounia et Lytia BOUZAR, Albin Michel, 2010).

³ Et par ailleurs la note minoritaire déposée, à titre personnel, par Edouard Delruelle qui préconise la mise en œuvre de pratiques d'ajustements concertées par les acteurs sociaux.

œuvre de quatre principes d'harmonisation :

1. le principe de **concertation** à chaque étape du processus de décision ;
2. le principe de **nécessité** de l'interdiction (L'interdiction est-elle vraiment nécessaire?) ;
3. le principe de **proportionnalité** de l'interdiction (La mesure est-elle proportionnelle à l'objectif recherché?, Qui est affecté – directement ou indirectement – par la mesure?, Quelles sont les situations où celle-ci s'applique?) ;
4. le principe de **transparence** et de motivation de l'interdiction. »

Sollicité également à plusieurs reprises pour des demandes d'intervention sur des questions de diversité convictionnelle (interdits alimentaires, mise à disposition de lieux de prière, port de signes convictionnels, mixité hommes/femmes, etc.) émanant d'institutions diverses, le Centre bruxellois d'action interculturelle (CBAI) a mené une recherche-action sur ces questions avec l'anthropologue du fait religieux Dounia Bouzar et avec le Centre interfédéral pour l'égalité des chances⁴. Partant du cadre juridique, et s'appuyant sur la culture de concertation sociale si riche en Belgique, les participants à la recherche ont croisé leurs regards, thème par thème, pour aboutir à l'élaboration d'un **référentiel sur la gestion de la diversité convictionnelle**⁵.

Les réponses élaborées s'appuient sur le concept du « plus grand dénominateur commun » (PGDC)⁶. Celui-ci suppose que la réponse à une demande individuelle (changement d'horaire, alimentation spécifique, etc.) doit apporter non seulement une satisfaction au demandeur mais présenter également un bénéfice pour tous. Il présente l'avantage d'éviter deux écueils courants : imposer une seule vision du monde comme norme supérieure et universelle (ce qui peut entraîner des discriminations indirectes et nourrir

4 Pendant un an et demi, un groupe très diversifié de participants, composé de représentants des secteurs de la petite enfance et de la jeunesse, de la santé et des maisons de repos, de la formation professionnelle, des organisations syndicales, d'administrations publiques, du secteur de l'enseignement et de la médiation scolaire, ont débattu à partir de situations de terrain rencontrées dans leur cadre professionnel.

5 Dounia BOUZAR et Nathalie DENIES, *Diversité convictionnelle. Comment l'appréhender, comment la gérer?*, Bruxelles, Académia-L'Harmattan, 2014.

6 D. et L. BOUZAR, *Allah a-t-il sa place dans l'entreprise? et La République ou la burqa. Les services publics face à l'Islam manipulé*, Albin Michel, 2009 et 2010.

certaines approches ethnocentriques) ou, à l'inverse, instaurer des traitements spécifiques pour une partie de la population (ce qui peut entraîner des segmentations entre travailleurs ou usagers sur la base de leurs convictions, des replis communautaires, voire des assignations identitaires). Il repose sur l'idée qu'il y a lieu de veiller à ce que la solution proposée puisse être appliquée et bénéficier au plus grand nombre sans discriminer indirectement les derniers arrivés. Cela peut s'obtenir en neutralisant une demande fondée sur des motifs religieux de façon à permettre à chacun de se l'appropriier, en adoptant des dispositions générales, neutres, ayant fait l'objet d'une concertation préalable, et non déformées par un prisme religieux ou culturel. La réflexion qui sous-tend le concept du PGDC consiste à réfléchir sur ce qui rassemble, ce qui unit, et à travailler sur les ressemblances plutôt que de raisonner en termes de communautés ou de particularités.

Par exemple, lors d'un repas collectif organisé dans le cadre d'activités d'éducation permanente, comment ne pas entraver les convictions religieuses de certains sans entraver la liberté de conscience des autres ? Comment garantir un accès pour tous sans stigmatiser les pratiques religieuses de certains ? Comment arriver à « manger ensemble » sans imposer telle ou telle norme unique à l'ensemble des participants ? Comment faire pour que le respect des normes particulières ne conduise à « diviser » au sein du collectif, alors que l'objectif consiste justement à « rassembler » tout le monde ?

En optant pour le « tout halal » ou le « tout porc », en identifiant des tables selon une norme religieuse « table halal »/« table non halal », on risque d'assigner les individus à une conviction (ou à une non-conviction). Ils sont en effet alors tenus de se définir et d'accepter d'être perçus comme musulman/athée/chrétien/juif pour participer au repas.

Par ailleurs, comment garantir le « mélange des cultures » et éviter que chaque « communauté convictionnelle » ne se regroupe autour de « sa propre table » ?

Enfin, en organisant des « tables par conviction », les intervenants éducatifs ne valident-ils pas implicitement une vision du monde en vertu de laquelle il existerait une notion de « pureté » et d'« impureté » et qui séparerait les « purs » des « impurs » par une sorte de frontière symbolique ?

Afin de proposer une certaine diversité alimentaire sans pour autant installer d'espaces différents, l'équipe éducative va tenter d'amener les usagers à proposer une *diversité alimentaire*, répartie sans assignation religieuse et sans stigmatisation *sur une table commune*.

L'équipe éducative pourra par exemple disposer sur la table des boissons alcoolisées et non alcoolisées, de la charcuterie hallal ou non, des fruits, des chips, des fromages, des œufs et des grillades (merguez hallal et saucisses de porc). Il est aussi conseillé d'élaborer des « plats communs » réalisés à partir de poisson ou d'œufs, qui peuvent être partagés par tous. En cas de difficulté d'organisation, ces « plats communs » peuvent constituer le « plus grand dénominateur commun » et emporter l'adhésion de tous.

On insistera sur le fait que ce n'est pas parce que l'on prend en compte une demande particulière et qu'on la considère légitime que l'on va créer des réponses particularistes ; on doit rechercher l'équité et garantir l'égalité de traitement.

La norme doit donc s'élargir pour inclure tous les participants.

Cette méthode trouve également à s'appliquer en matière d'emploi. Le référentiel précité reprend par exemple la situation de l'employeur à qui un petit groupe de salariés de confession musulmane formule la demande de mettre une salle à sa disposition pour y effectuer leurs prières quotidiennes. Ce groupe de travailleurs estime que pouvoir se recueillir pendant son temps de pause « *améliorerait son bien-être au travail* », et amènerait les travailleurs du groupe « *à s'investir davantage dans leur travail* ».

La méthode de la concertation collective permet d'évaluer au cas par cas le cadre du travail (type de métier, relations entre les travailleurs au sein de l'entreprise...), la gestion du temps, de l'espace, de l'organisation d'équipes, etc. Elle permet également, au départ d'une demande collective poursuivant un intérêt particulier, de proposer une réponse qui apporte un bénéfice à tous les salariés et qui rencontre l'intérêt général.

Le référentiel souligne que cette concertation nécessite quelques balises et plusieurs étapes.

D'une part, toute requête peut être formulée et doit pouvoir être exprimée. Le rôle de la délégation syndicale est prépondérant à cet égard, pour relayer ces requêtes au sein des organes de concertation dans l'entreprise. D'autre part, il y a lieu de prendre en compte le principe de la liberté individuelle (religieuse ou autre) qui constitue une liberté fondamentale.

Néanmoins, l'employeur a le devoir de prendre ses responsabilités quant à la bonne marche de l'entreprise et d'assurer le bien-être de tous ses salariés, sans créer de situation de discrimination et/ou d'iniquité.

Si les retours de terrain mènent à constater que le fait de privilégier un intérêt particulier et de dédier une salle au culte pour les salariés peut entraver la cohésion d'équipe et le sentiment d'équité, l'instauration en revanche, dans l'intérêt général, d'une salle de repos qui se présente comme un espace commun à l'ensemble des salariés peut être un compromis équilibré. Chacun peut séjourner dans cette salle pour une activité calme et y faire ce qu'il veut (lire, méditer, dormir, prier, etc.), dans la mesure où il n'y fait pas de bruit et y reste un temps limité. Le calme représente le dénominateur commun de toutes les activités des salariés se trouvant dans cet espace.

Dans le cas d'un salarié voulant prier, il peut le faire individuellement, alors qu'un autre collègue se reposera ou lira son journal. L'espace n'est pas privatisé, il appartient à tous, et il est ouvert à tous. Dans certaines entreprises, ce type de lieu fait partie de la culture institutionnelle. Les règles du vivre-ensemble sont négociées au sein des organes de concertation (CPPT), décidées collectivement et portées à la connaissance de tous, afin que chaque salarié puisse agir de manière autonome dans le respect de ces règles. On soumettra également à ces organes de concertation la question de savoir si le temps passé dans cet espace doit, ou non, être considéré comme du temps de travail.

Le référentiel souligne toutefois que dans certaines entreprises, la gestion humaine de cette expérience peut demander de l'attention, un accompagnement plus important selon les pratiques en vigueur. En tout état de cause, l'élaboration et l'affichage d'un règlement d'ordre intérieur pour les utilisateurs de ce type d'espace est souhaitable.

En termes juridiques, la non-discrimination implique de traiter les individus sans considération d'origine, de religion, de sexe, etc., c'est-à-dire sans prendre en compte leur identité (ethnique, religieuse, de genre, etc.). Le principe de non-discrimination « désidentifie » l'individu comme musulman, juif, chrétien... dans le monde du travail, de la formation, de l'éducation et invite ses collègues, ses formateurs ou ses compagnons d'apprentissage à ne voir en lui qu'un individu comme un autre. Adopter cette approche de la gestion de la diversité convictionnelle par la recherche d'un plus grand dénominateur commun, c'est prendre l'option de ne pas traiter les demandes liées à la conviction comme des demandes de reconnaissance purement identitaire.

Basée sur la négociation et la concertation, cette approche permet de repenser l'universel en dégageant, au sein des situations, les éléments qui relient les individus et unissent les intérêts de tous. Il s'agit, sans pour autant nier l'intérêt des groupes minoritaires, de dégager un consensus pratique « en sortant du cadre » et de dépasser le clivage idéologique qui oppose les tenants d'un universalisme républicain à ceux qui défendent une certaine idée du multiculturalisme.

Elle se situe à l'opposé de la reconnaissance d'un droit aux « accommodements raisonnables », qui, en s'appuyant sur l'application des droits fondamentaux individuels, apporte aux demandes liées à la conviction des réponses individuelles et particularistes susceptibles de mener à l'exacerbation des différences, voire à des assignations identitaires.

Mais si la négociation est un enjeu, en matière d'éducation permanente spécifiquement, il ne faut pas perdre de vue que certains droits, certaines valeurs, certains principes s'avèrent être non négociables. Le droit individuel d'exprimer activement ses convictions religieuses ou philosophiques doit ainsi s'inscrire dans un terreau propice à l'échange et à la construction d'une cohésion sociale la plus harmonieuse possible. Aussi, la liberté individuelle ne peut s'exprimer aux dépens d'une construction collective des échanges entre les citoyens et en faisant l'économie d'une adéquation parfaite avec les normes intangibles qui charpentent notre État de droit et démocratique, à savoir : le respect des droits de l'Homme, la promotion des libertés individuelles, la lutte contre les discriminations, l'égalité entre les femmes et les hommes, et les règles qui instaurent des processus de mixité.

Pour conclure, nous soulignerons qu'aucune politique spécifique de lutte contre les discriminations et de promotion de la diversité n'atteindra ses objectifs si elle n'est associée à des politiques « générales », en matière d'emploi certes, mais aussi de logement et, bien sûr, d'éducation et de formation.

Nathalie DENIES, juriste

Unia (Centre interfédéral pour l'égalité des chances)



8^e arrêt sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale...

ILYA PRIGONINE

ILLIARD

EDITIONS
ODILE JACOB

We

Faire vivre les principes de la laïcité dans des groupes d'expression et d'alphabétisation



Valérie Abdou Morsi et Cedric Tolley travaillent à Bruxelles Laïque, régionale bruxelloise du Centre d'action laïque. Valérie est formatrice-animatrice en alphabétisation. À ce titre, elle travaille au contact de publics d'origine étrangère en demande de maîtriser le français parlé et écrit. Cedric est délégué sociopolitique. Dans le cadre de ses missions d'éducation permanente, il travaille notamment avec des publics exclus socialement et économiquement (travailleurs précaires ou sans emploi, détenus...). Croisant leurs regards sur les réalités vécues par leurs publics et sur leurs propres pratiques de travail, ils affinent des constats et une réflexion commune : les spécificités de leur travail dans le cadre institutionnel de Bruxelles Laïque, les principes qui dirigent leur action et le rapport du public avec les principes mis en œuvre au sein des ateliers qu'ils animent...

Entretien avec Valérie ABDOU MORSI et Cedric TOLLEY

« Bruxelles Laïque, c'est un endroit qui nous aide et où on peut
être comme on est. »

(un participant à un groupe alpha)

« Cela faisait des années qu'on ne m'avait pas regardé
comme un être humain »

(un participant au groupe solidaire d'expression citoyenne)

Qu'est-ce qui vous vient en premier quand il est question de laïcité ?

De manière préliminaire, il est important de noter que l'appartenance laïque peut représenter un inconfort quand il s'agit de se présenter extérieurement. Plus encore peut-être vis-à-vis de partenaires que vis-à-vis de nos publics. En effet, le terme en lui-même est à la fois porteur d'une grande complexité et de nombreuses significations, mais il est aussi utilisé et usé jusqu'à la corde dans le débat public. Brandi par les uns, galvaudé par les autres, instrumentalisé, tordu, tourmenté. Aussi, nous sommes souvent contraints de constater que pour un même mot, nombre de nos interlocuteurs et lecteurs peuvent recevoir des informations très diverses. Que l'énoncé des principes qui gouvernent notre action soit interprété de manières parfois diamétralement opposées selon qui reçoit l'énoncé. Et que, dans le tumulte des discussions publiques en matière de laïcité, de culte, de liberté de conscience, d'émancipation, etc., chacun lit, entend et finalement voit midi à sa porte.

« Le Centre d'Action Laïque a pour but de défendre et de promouvoir la laïcité. La laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil démocratique dégagé de toute ingérence religieuse. La laïcité oblige l'État de droit à assurer **l'égalité, la solidarité et l'émancipation** des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen. » (Statuts 2016, But social, Art. 4).

Comment cette question de la laïcité se présente-t-elle dans vos ateliers ?

Valérie : Les personnes qui arrivent aux ateliers d'alphabétisation sont toutes d'origine étrangère. Elles sont majoritairement issues du monde arabo-musulman. Et toutes sont croyantes et parfois très pratiquantes. Leur identité

première est très généralement fondée sur la foi en Dieu. Et le terme « première » n'est pas choisi au hasard. Souvent ces personnes se vivent musulmanes avant de s'identifier par tout autre critère. De même chez les chrétiens qui fréquentent les ateliers, l'appartenance religieuse est très importante et présente. Aussi, quand ces personnes se rencontrent et que le souci de chacune est, consciemment ou non, de savoir comment elles vont pouvoir être reliées les unes aux autres, il semble comme une évidence que c'est la religion qui fera office de toile de fond pour établir ce lien. Il y a donc d'emblée, dans les ateliers alpha, une forte pesanteur religieuse qui pourrait sembler paradoxale quand on pense que l'atelier est à l'initiative d'une institution laïque, alors que certains imaginent peut-être qu'on impose à toutes et tous de laisser cet aspect de leur identité au vestiaire. Loin s'en faut. Les personnes qui viennent aux ateliers sont parmi les plus reléguées socialement, les plus isolées et les plus exclues parmi les publics que nous fréquentons à Bruxelles Laïque. Comment, si notre but est de leur permettre de se trouver une place plus épanouissante dans la société, pourrions-nous exiger à priori qu'elles s'amputent de la composante première de leur identité pour accéder à notre démarche ?

Cedric : À contrario, les personnes qui fréquentent le Groupe solidaire d'expression citoyenne (GSEC) ou l'Atelier d'expression citoyenne (AEC), que je co-anime, sont déjà reliées entre elles par une problématique toute autre que religieuse. Elles sont d'origines très diverses, majoritairement croyantes, mais certaines sont athées. Et elles sont animées par une souffrance, une rage ou une colère qui prend racine dans leur condition d'exclus du travail (GSEC) ou de personnes en détention (AEC). Et c'est cette condition qui motive leur arrivée au GSEC ou à l'AEC. De même que c'est l'expression des souffrances et des colères fondées par cette condition qui est le premier facteur de lien entre les participants à ces groupes. Aussi la question religieuse est finalement très secondaire dans les relations qui se nouent au sein du GSEC ou des AEC. Elle est abordée tardivement, alors que les rapports entre les participants sont déjà tissés sur d'autres bases. Et lorsque des rencontres se font finalement sur des questions de religion, de sacré, de spiritualité, chacun est déjà décalé de sa position initiale en la matière. Les propositions dans ces registres peuvent alors être accueillies par chacun à partir de ce qu'il est et de l'attachement personnel que lui vouent les autres membres du

groupe. Les croyances et les expressions religieuses peuvent alors être reçues avec bienveillance, mais aussi avec humour et même parfois avec une pointe d'ironie qui ne fait de mal à personne car le lien est déjà établi. Et quand la question se pose, chacun est déjà investi d'un sentiment de respect pour chacun des autres.

Valérie : Je suis attachée aux principes de la laïcité. Je travaille dans une institution laïque qui tente de les mettre en œuvre. Le principe du libre-examen, articulé autour des principes de la liberté, de l'égalité et de la solidarité, fait partie de mon socle de valeurs. La société bruxelloise est une société sécularisée dans laquelle se côtoient toutes sortes d'aspirations, de façons de voir le monde. C'est aussi une société dont le débat public, politique, institutionnel et médiatique est dominé par une idéologie laïque qui relègue le fait religieux et la spiritualité dans la sphère privée.

Et la confrontation de cette idéologie ambiante avec l'identité première d'une partie de la population, dont certains membres fréquentent les ateliers alpha, est un facteur important d'exclusion pour ces derniers. De la sorte, lorsque j'invite les apprenants à entendre qu'à l'atelier, la religion n'est pas un fait plus important que d'autres façons d'entrer en relation, à comprendre que l'on peut, ici, épanouir d'autres aspects de ses identités et d'autres liens d'appartenance, il s'agit pour moi d'inviter le public à mieux comprendre comment fonctionne la société bruxelloise.

Montrer par l'exemple, et par les normes de fonctionnement que je propose pour les interactions en atelier, qu'il s'agit d'un lieu où la religion n'est pas première, et même n'est qu'un fait « comme un autre », relève d'une conception qui est parfois mal comprise. Certains pourraient y voir une volonté de normalisation, de contrainte à une sorte d'intégration obligatoire dans une société laïcisée. Il n'en est rien. Il s'agit en fait de prendre très au sérieux les participants et l'entièreté de leur expérience, de leur histoire, de leurs compétences et de leurs acquis. De comprendre nous-mêmes qu'ils ont grandi et appris dans un monde dans lequel le rapport à Dieu et au dogme est radicalement différent du nôtre. Et de savoir que, dans notre société, cela peut représenter un facteur de relégation. Aussi, leur donner accès, dans un cadre bienveillant, sécurisant et dans lequel toute leur personnalité est bienvenue, à une autre norme sociale qui est souvent aux antipodes de celle qui leur est

familière, c'est ouvrir à la compréhension d'un monde qui leur paraît souvent obscur ou inaccessible. Mon intention, et pourvu que cela fonctionne, est de permettre à ceux qui participent aux actions d'alphabetisation, par un jeu de balancier qui va de leur identité à un regard sur une autre identité, très différente, de pouvoir choisir un point d'équilibre. Un équilibre ça ou là entre deux pôles, leur assurant un meilleur confort dans les situations qui habituellement font d'eux des exclus. Il s'agit, en réalité, de leur permettre d'avoir prise dans la société bruxelloise et d'augmenter leur puissance d'agir.

Cedric : En tant qu'animateurs du GSEC et des AEC, pour les raisons que j'ai déjà évoquées, nous pouvons faire l'économie de l'exercice délicat auquel Valérie se livre dans ses ateliers alpha. Mais, en définitive, le résultat est le même : les personnes, qui pouvaient se voir reléguées au titre de leur rapport très fort avec la religion, participent à une autre dynamique qui modifie leur position identitaire initiale dans le groupe. Et par les jeux, le plaisir que les participants ont à partager une graine de dérision dans un cadre parfaitement protégé du contrôle social qui les contraint habituellement leur offre un regard différent qui, disent-ils, permet de mieux appréhender la multiplicité sociale et culturelle de Bruxelles.

Sur quoi se jouent les questions de l'estime de soi et de l'estime de ses compétences dans le cadre de vos ateliers ?

Valérie : Dans un premier temps, il faut se poser. Il faut un certain temps pour que les gens se sentent en sécurité, en confiance, dans une logique de partage et non de performance. C'est quand ces critères sont atteints que la progression du français commence. Ce temps d'écoute par rapport aux personnes et à ce qu'elles vivent est indispensable. Il faut pourtant garantir que le processus aboutisse à un apprentissage de la langue. On part de la personne et de son vécu. Le savoir ne vient pas de manière désincarnée. On travaille sur des récits partagés, souvent à partir de la vie des personnes, de ce qu'elles veulent échanger. Une autre manière d'aborder les compétences des personnes est de passer par la question du travail que les gens ont fait dans leur pays d'origine : voir comment ils faisaient là-bas et comparer avec ce qui se passe ici. Cela permet de faire plein de découvertes, d'apprendre des choses à propos du travail de berger dans le Sahara ou de la calligraphie berbère, de valoriser les transmissions,...

Le formateur peut dans une première étape écrire les récits des participants, les mots en viennent à être connus car ce sont des mots auxquels il y a un attachement émotionnel. Plus tard, ils sont invités à écrire leurs textes à l'aide d'outils (dictionnaires, cahiers de calligraphie, calendrier...) et de méthodologies. On est souvent, en tant qu'animateur alpha, la première personne tournée vers la sphère publique que les apprenants rencontrent. De cette manière, nous sommes amenés à orienter les gens, à les conseiller.

Cedric : Dans mon expérience d'animation, j'observe un très fort sentiment de n'être rien, d'être incapable de quoi que ce soit, alors que ce sont des gens qui ont exercé des métiers, qui ne se considéraient pas comme des incompetents à d'autres périodes de leur vie. Le fait de donner des responsabilités à certains permet qu'il y ait quelque chose qui se passe pour eux. Ne pas douter des personnes amène à une réappropriation de soi-même qui change beaucoup de choses.

Valérie : En effet, quand on se dit que la personne est capable, cela donne une relation très différente, les personnes sont plus à l'aise et s'ouvrent dans ce qu'elles ont envie de partager. Ce qui serait formidable, ce serait de créer un Groupe d'expression solidaire et citoyenne pour les personnes qui viennent suivre les cours d'alpha. Une de mes apprenantes est très heureuse de fréquenter le GSEC. J'observe qu'au niveau de sa personnalité, de son rapport aux autres, elle semble beaucoup plus à l'aise : elle parle de sa participation à un potager collectif, elle échange avec d'autres sur le sujet, elle a apporté un petit pot avec des plantes à une dame qui vit dans un petit appartement...

Cedric : La pierre angulaire de notre méthodologie au GSEC est, pour la résumer en une phrase : « Chaque personne est importante. » Quelle que soit la personne en face, elle est importante, et ce qu'elle a à apporter importe au groupe.

À ce stade, il est utile de noter que notre volonté, en accueillant chacun, n'est pas simplement bienveillante, elle est sous-tendue par une analyse notamment historique et elle se veut d'une portée politique qui, à notre niveau, est majeure. Car, en effet, quand nous menons des interventions d'éducation permanente, nous ne le faisons pas seulement pour correspondre au texte d'un décret. Ce que nous voulons, c'est nous inscrire dans l'optique et dans l'histoire politique de l'éducation populaire. Où voit-on aujourd'hui la fierté

d'appartenir à un corps social, dont jadis naquit l'éducation populaire ? Nulle part. Et c'est pour cette raison, avec cette analyse, que nous avançons l'idée qu'il est nécessaire de d'abord restaurer cette appartenance, cette fierté. Ici, très modestement. Mais appartenir au GSEC, ce n'est pas rien non plus pour quelqu'un qui ne se sentait plus appartenir à quelque chose de partagé.

Pour montrer que chacun est important, on met des rituels en place, comme le « Point météo » qui font que les personnes, qu'on n'écouterait peut-être pas dans une conversation « normale », sont intégrées comme des personnes importantes du groupe et sont toujours véritablement écoutées à un moment ou à un autre. Leur parole transforme le contenu de la séance. Les gens nous disent qu'on les a rarement regardés avec autant de considération : « *J'ai l'impression de compter pour quelqu'un.* »

Valérie : C'est pareil dans les groupes alpha. C'est aussi ritualisé, avec des règles de vie¹ du groupe sur lesquelles on se met d'accord en début d'année, avec cette notion de respect dont on parle beaucoup, qu'on approche en partant d'exemples concrets. Entendre ce que l'autre a à dire, attendre qu'il finisse, même si on n'est pas toujours d'accord... Même des personnes très en retrait se sentent plus en confiance au cours de l'année et en viennent à pouvoir parler sereinement. La parole est très difficile pour toutes sortes de raisons, et il y a un effet bénéfique du groupe et de cette appartenance au groupe.

Cedric : Cela m'évoque le cas d'un homme polonais en prison, qui a appris à parler le français grâce à des dictionnaires car sa motivation était de participer au groupe. L'atelier était ce qui lui permettait de survivre en prison, de recharger ses batteries et de refaire le plein. Il m'a convaincu de l'idée que l'intérêt qu'on a pour quelque chose fait qu'on peut entrer dans une autre langue. Le lien qui se tisse entre les gens fait qu'on a envie de rester, parce qu'on est bien là, qu'on est pris en considération. Et il permet d'accéder à la langue mieux qu'un simple cours de français « froid ».

¹ Pour établir ces règles de vie, nous construisons un premier texte collectif (charte du groupe) à partir de l'incipit : « Pour apprendre le français, j'ai besoin de... ». Chaque apprenant complète la phrase en disant ce dont il pense avoir besoin. Voici ce qui est ressorti du tour de table dans le groupe de l'an dernier (février 2016) : « J'ai besoin de parler », « ... de lire », « ... d'écrire », « ... de courage », « ... de patience », « ... d'écoute », « ... de respecter les horaires », « ... d'être concentré », « ... de calme », « ... de respect », « ... de solidarité », « ... de confiance ». Ensuite, en bas de la charte, nous écrivons le prénom de chacun des participants.

Comment faire vivre la laïcité à travers des ateliers d'alphabétisation ?

Valérie : Je pense que les actions d'alphabétisation dans une perspective d'éducation permanente ne sont pas éloignées de la laïcité, elles font corps ! La laïcité défend l'intérêt commun, elle se caractérise par une volonté d'émancipation et par l'exigence d'une vie digne pour tous. La laïcité se vit, c'est certainement ce que nous faisons à travers nos ateliers d'alphabétisation. Les actions d'alphabétisation ne sont pas un but en soi, mais un outil au service d'un projet de vie.

Paulo Freire, pédagogue brésilien, qui a largement influencé les pratiques pédagogiques actuelles en alphabétisation dans une perspective d'éducation populaire, considère la pédagogie comme une pratique de transformation de l'homme et de la société. Pour lui, l'éducation est une « pratique de la liberté »². Il disait aussi que « l'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur ».

2 C'est le titre d'un de ses ouvrages : *L'éducation, pratique de la liberté* (Editions W, 1996).



Le travail collectif consiste à renvoyer des miroirs, des langages, des espaces, où chacun est invité à se dire, à faire, à créer, à recomposer son langage dans l'apprentissage. En début de formation, les personnes ne se connaissent pas et n'ont pas le même cadre de référence (origine, langue, culture, religion, sexe...). Elles sont amenées à trouver des intérêts communs. Elles souhaitent apprendre le français et développer des capacités de dialogue. Les connaissances et les perceptions sont partagées dans le respect des différences.

Nous organisons aussi des activités qui privilégient l'ouverture au monde extérieur, nous tentons de sensibiliser sur les questions de la cité, et la laïcité en fait partie. Nous avons proposé des animations ciblées « Qu'est-ce que c'est la laïcité? », « C'est quoi ton genre? », « Élections du 25 mai 2015 », « Si j'étais parlementaire », accompagnées de visites culturelles, d'ateliers de création et d'expression. Toutes ces activités sont complémentaires aux cours...

Dans vos pratiques, comment habitez-vous les principes de la laïcité?

Cedric : À Bruxelles Laïque, la question de l'égalité est centrale dans nos pratiques et notre façon d'aborder les publics. Elle est partagée au niveau institutionnel et cela donne quelque chose de particulier au sens où on accueille chaque personne pour ce qu'elle est, on ne disqualifie pas les gens sur base de critères partagés par les administrations, les employeurs, les politiciens, etc. Quand le mouvement laïque a pris position contre le port du foulard islamique, des dames ont demandé si elles pourraient encore venir. Or, ici à Bruxelles Laïque, l'accueil des gens ne se fait pas sur des critères comme ceux-là. De même pour quelqu'un qui sent l'alcool ou qui est violent... On ne rejette personne, même si on n'est pas toujours outillé pour faire face aux situations devant lesquelles nous nous trouvons. Cela donne des tables qui peuvent être très panachées.

Au GSEC, on a des protestants, des anarchistes « anti-religion », des femmes qui portent le foulard islamique. Et je ne vois pas de différences dans la relation que chacun peut avoir aux autres. Les personnes de différentes religions respectent la croyance de l'autre, celles qui ne sont pas croyantes respectent la croyance des croyants, et les croyants respectent le fait que l'autre ne croit pas. On forme ainsi un groupe de gens qui s'apprécient vraiment, qui tissent des liens qui sont sincères. D'ailleurs, bien que profondément athée, je prends

parfois mieux un « Dieu te bénisse » venant de quelqu'un qui me veut du bien que le « bien à toi » un peu glacial de quiconque avec qui je partage peut-être plus au niveau des croyances.

Valérie : Les personnes qui participent aux cours sont sensibles à notre façon de promouvoir certains de nos principes. Certaines personnes ne s'y sont pas retrouvées et sont parties. D'autres voient concrètement ce que ça peut leur apporter, et ça c'est intéressant. En pratique, je n'explique pas au premier cours ce qu'est la laïcité, mais la question de la signification du terme « laïque » se pose tôt au tard. On en parle : « Qu'avez-vous pu observer depuis le début de l'année ? », etc. Les évaluations de fin d'année réalisées par les personnes résument très bien notre conception de la laïcité : *« Bruxelles Laïque, c'est un endroit qui nous aide et où on peut être comme on est. »*

L'équipe alpha s'est cependant posé la question : doit-on parler expressément de ce qu'est la laïcité ? On a essayé, en réunissant les groupes pour des séances consacrées à ce sujet. Finalement, il a été décidé que chaque formateur le porterait dans ses groupes. J'aborde très souvent la laïcité par le biais de discussions. J'explique que je suis d'origine musulmane (belgo-égyptienne) mais que je ne fais pas le ramadan, que je ne suis pas croyante. J'explique que la question de la croyance de chacun, à Bruxelles Laïque, n'est pas la question la plus importante, qu'elle relève de la sphère privée, qui est à bien différencier de l'espace public, dans lequel on partage d'autres choses. De toute façon, la religion est là, on ne la laisse pas à la porte. Mais j'essaie de mettre en avant ce qu'on a en commun, en dehors d'elle.

Cedric : Au GSEC, nous jouons beaucoup avec le panachage culturel, on s'amuse de tous les thèmes qui se croisent dans les différentes religions, les choses qui se ressemblent dans la manière de voir le monde, les différences... et cela sur le ton décalé de l'humour. Sans vexer le sacré, on désacralise un petit peu et on se rend compte que le sacré, ce n'est pas seulement le sacré des autres. Même pour un athée, il y a du sacré : la vie par exemple. Il y a quelque chose de la laïcité qui se dessine dans la conscience des participants au groupe à travers des choses de cet ordre-là.

Sens de l'intérêt commun

la coopération
solidarité
la confiance
le partage
la justice
le dialogue
l'équilibre
la tolérance



Le respect de l'égalité entre tous
croissants ≠ non croissants.
femmes ≠ hommes
les ≠ nationalités et ethnies
malades ≠
des citoyens.
• du droit humain

Le respect de la liberté de conscience
la liberté de penser
religion
de croire et de ne pas croire à
un dieu
d'expression

Photo: Habiba SMRI - Bruxelles Laïque

Au départ, pour les gens, Bruxelles « Laïque » c'est comme la gare « du Midi », c'est-à-dire une appellation qui n'a pas de contenu, qu'on prend comme ça, qu'on ne questionne pas. Petit à petit se pose la question de son sens, et on peut en venir à y répondre. De plus, le terme « laïque » est utilisé ailleurs avec un sens différent de celui qu'on lui prête chez nous. Le processus mis en œuvre est aussi l'occasion de transformer le regard des gens sur la laïcité, qui en viennent à l'associer à la façon dont les choses sont organisées dans notre institution, alors que ce terme peut par ailleurs renvoyer pour eux à « ceux qui veulent nous empêcher de porter le foulard, d'aller à la mosquée, de croire, ceux qui insultent notre religion, etc. », en référence avec tous les discours du type *Charlie Hebdo* qui prennent beaucoup de place actuellement dans la société. Le rapport qu'on a avec nos publics, en particulier les personnes de confession musulmane, crée une différence dans leur façon de voir la laïcité, une autre expérience de ce que c'est. C'est une spécificité de notre institution.

Valérie : Par ailleurs, pour discuter du thème de la laïcité en formation, on essaie de parler de la liberté de croire ou de ne pas croire en une religion dans les pays que les apprenants connaissent. Pour certains, ce n'est pas imaginable de ne pas croire, c'est une obligation, on naît et on meurt musulman croyant par exemple. C'est intéressant d'en parler. Je pose la question de l'avantage pour eux de vivre dans un pays « démocratique » (même si c'est

extrêmement relatif) et non religieux. Les apprenants font des liens avec ce qu'ils ont connu, les Berbères parlent de combats menés par les leurs, les Peuls également. C'est intéressant de faire un va-et-vient entre les histoires du pays et d'ici, des combats qui ont été menés. D'ailleurs, les gens ont tendance à voir l'Occident comme un modèle en la matière. Il faut donc introduire le rapport au temps et montrer que certains combats et avancées ne se sont pas faits du jour au lendemain.

Cedric : Au GSEC, il n'y a pas ce sentiment de démocratie, c'est plutôt le contraire, car on a affaire à des gens révoltés contre le marché du travail, c'est plutôt la dictature du marché qu'ils voient. Mais par contre, il y a une volonté démocratique, on recherche les conditions du débat démocratique. Le racisme par exemple est très souvent évoqué car certains participants en sont victimes. Au sein du groupe, il me semble que les différences d'origine n'apparaissent plus, les gens ont des échanges les uns avec les autres selon des modalités vraiment égalitaires. Peut-être que la parole est moins ritualisée que dans un groupe alpha, le GSEC a ses « grandes gueules » qui prennent plus la parole que les autres, mais elles restent aussi très attentives à ce que les autres puissent s'exprimer. Cela permet aussi aux plus réservés de ne pas se sentir obligés de parler. Il y a, dans le flou artistique de l'organisation de nos débats, une *équité* dans la valeur de la parole de chacun, quelles que soient la couleur de sa peau, ses capacités d'expression ou que sais-je. C'est l'expression d'une forme d'*égalité* ou, en tout cas, de bienveillance, de respect !

Le sens que nous donnons au terme « égalité » est tout à fait central dans notre démarche. L'égalité des droits est l'objectif final de notre action sociale. À aucun moment elle n'est réalisée (ni dans la société, ni dans nos pratiques laïques), mais les principes qui gouvernent notre action doivent permettre de tendre vers cette égalité, ils sont au service de notre aspiration profonde à l'égalité des droits.

À notre sens, la solidarité est un moyen qui doit permettre aux citoyens d'avancer vers une plus grande égalité. Mais le terme « égalité » doit lui-même être mis en contexte. Il s'agit d'obtenir une égalité des droits entre toutes et tous, et non seulement entre ceux qu'un pouvoir quelconque accepterait de désigner comme « citoyens ». Nous incluons dans notre démarche



toute personne, aussi exclue soit-elle, notamment les personnes privées de statut (les sans-papiers et, de manière générale, les sans-quoi que ce soit).

De même, au gré de nos expériences, il nous apparaît que le terme « émancipation » ne peut pas exister seul. On n'est pas émancipé de manière essentielle ou désincarnée, on s'émancipe de quelque chose. Par exemple, on s'émancipe de la démocratie quand on renonce à l'égalité des droits et au pouvoir du peuple. Ceci montre à quel point il est nécessaire de savoir de quoi on parle. Pour nous, il s'agit de permettre à nos publics de s'émanciper des réalités qui les oppressent et qui les empêchent de s'épanouir dans la société en jouissant de droits égaux et partagés avec toutes les autres personnes qui la composent.

**Entretien avec Cedric TOLLEY, délégué sociopolitique,
et Valérie ABDOU MORSI, animatrice-formatrice équipe alpha**

Bruxelles Laïque

Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française

9^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
sociale...



Mettre en place une discussion qui ne soit pas un simple débat d'idées



Pourquoi aborder des questions d'opinion, de société, de laïcité avec un groupe d'apprenants ? Quels peuvent être les objectifs ? Quelles sont les grandes lignes de la posture nous permettant d'offrir un cadre bienveillant et pourtant exigeant à ces discussions, sans pour autant imposer nos idées ? Quelques principes épistémologiques peuvent nous aider à répondre à ces questions.¹

Par Véronique DELILLE

¹ Je parlerai ici depuis le contexte français. Il est donc possible que les questions posées dans l'article soient moins prégnantes en Belgique, nos sociétés étant proches sur nombre de valeurs mais se distinguant cependant de par leur histoire politique, sociale et juridique.

Pourquoi aborder des questions d'opinion ?

Dans les groupes d'apprenants, tout comme dans la plupart des milieux professionnels, les membres se côtoient sans s'être choisis. Bien souvent, le groupe rassemble des personnes venant d'horizons très variés (pays d'origine, cultures, religions, catégories socioprofessionnelles, urbains et ruraux, etc.). Leur point commun principal – motivant la volonté d'apprendre – est une difficulté à s'exprimer, à comprendre et se faire comprendre à l'écrit pour certains, dans la langue du monde qui les entoure à présent pour les autres. La dynamique de groupe est donc loin d'aller de soi dans ces groupes, où l'évidence et l'habitude de chacun peuvent être étrangeté pour l'autre.

Dans ces conditions, on pourrait choisir de ne pas aborder les questions d'opinion, afin de ne pas fragiliser encore cette dynamique de groupe. Cependant, on ferait alors l'impasse sur l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et de compétences réflexives, communicationnelles et argumentatives qui permettraient aux apprenants de participer pleinement à ces discussions, et donc à la vie sociale, dans d'autres groupes auxquels ils appartiennent déjà ou dans lesquels ils souhaiteraient s'impliquer (parents d'élèves, relations avec les collègues et l'employeur, groupes de riverains, associations, consommateurs, vie culturelle et sportive, etc.). D'autre part, l'appropriation par les apprenants des valeurs qui tissent la trame sociale du pays d'accueil relève aussi de la mission du formateur. Il y a souvent, dans nos actions, une vision politique : nous visons aussi à une plus grande inclusion et participation de tous à la vie de la cité. Les libertés d'expression, de culte, d'opinion sont autant de valeurs démocratiques qui nécessitent d'être exercées pour être transmises.

Nous choisissons aussi parfois de sortir ces questions des sphères de la formation pour une toute autre raison : la peur de ne pas réussir nous-même à les aborder avec neutralité, de mélanger dans nos enseignements le *comment répondre* avec le *quoi*, d'embrigader, en somme. En faisant ce choix, on ne fait souvent que déplacer le problème. En effet, les apparitions de ces questions se multiplient dans le champ des politiques partisanes ou lors de mises en débat médiatiques, avec parfois tout ce que le débat peut receler de manipulations, d'informations tronquées, de questions mal posées. Dans

le même temps, les analyses mesurées et nuancées relatives aux questions d'opinion ne sont guère accessibles à tous. Elles sont le plus souvent présentées dans des articles écrits, longs, lettrés.

Ainsi, pour éviter des effets de fabrique de l'opinion, d'endoctrinement, d'imposition de nos propres idées – risques réels à ne pas négliger dans tout rapport pédagogique –, on n'aura rien proposé pour faire barrage aux tentatives de manipulation. Il nous faut donc nous outiller, afin de proposer aux apprenants les conditions dans lesquelles ils pourront s'outiller eux-mêmes. Les discussions philosophiques proposant un cadre épistémologique peuvent fournir bon nombre de clés pour entrer dans ces questions avec, pour enjeu, l'analyse, la réflexion et la compréhension plutôt que la rhétorique, le rapport de force dans l'expression de soi et la conviction.

Mais pourquoi y a-t-il (encore) des questions sans réponse ? Et pourquoi les discuter avec les apprenants si elles sont sans réponse ? Ou si nous n'avons pas de réponse ? Ou si notre réponse n'en est qu'une parmi d'autres ?

En dépit de nos différences, il y a des principes ou des faits qui semblent universels : la découverte des lois de la gravitation, qui s'appliquent non seulement partout sur le globe terrestre, mais également au-delà de celui-ci, en est un exemple fascinant : une même loi a permis d'expliquer la pomme qui tombe de l'arbre, la rotation de la Terre autour du Soleil, et le mouvement de la Lune autour de la Terre. Il y a donc des questions très vastes, qui dépassent l'imagination, et qui ont pourtant trouvé des réponses universellement valables, acceptables². Il y a aussi, en dépit de réponses, d'hypothèses, de postulats très variés, des questions qui traversent l'humanité dans son entier. Cette tendance à poser des questions qui dépassent les limites de notre raison, à

² Même si ces réponses sont toujours susceptibles d'être affinées, modifiées, voire bousculées par des recherches ultérieures, on peut s'accorder sur des démonstrations et des principes qui, pour toujours perfectibles qu'ils soient, vont être considérés, jusqu'à preuve du contraire, comme les plus efficaces et les plus fiables à expliquer et à décrire le monde qui nous entoure, et donc comme les plus recevables.

nous interroger sur ce qu'on ne connaît pas encore ou sur ce qui semble inconnaissable, est un trait humain dépassant les cultures et les traditions. Et elles ne sont pas le signe de l'ignorance, mais d'un appétit de comprendre nourri par la connaissance. Blaise Pascal, un philosophe du XVII^e siècle, proposait une image pour expliquer ce paradoxe : plus on connaît, plus on se pose de questions sans réponse. Si on se représente l'accroissement de nos connaissances personnelles ou des connaissances humaines comme une bulle qui enfle – où l'intérieur de la bulle est le savoir, et la surface de la bulle l'inconnu –, on comprend que plus le champ de la connaissance augmente, plus augmente avec lui la surface de l'inconnu. Parce qu'en apprenant, nous augmentons notre capacité d'imagination, nous affinons les processus de recherche efficaces et développons par là-même notre capacité à questionner, à investiguer, nous resterons toujours environnés d'inconnu, de questions non encore tranchées ou de questions dont les réponses se revisitent à l'aune de nouveaux savoirs acquis.

Discuter de questions sans réponse univoque satisfaisante avec les apprenants permet selon moi d'appliquer un principe qui me semble partagé dans le champ de la formation. L'apprentissage se fait tout au long de la vie : nous sommes donc, tous, toujours, et sachants et ignorants à la fois. Mettre en place des échanges réflexifs ou discussions philosophiques permet de mettre ce principe en action, et de le vivre avec les apprenants. Nous devenons cochercheurs dans ces questions. Cependant, nous avons déjà pointé les risques de présenter, voire d'imposer notre opinion comme la plus recevable, ou qu'elle soit, malgré nous, perçue comme supérieure aux autres à cause de notre statut de formateur. Il nous faut donc quelques outils avant de nous lancer ou d'accepter d'entrer dans ces discussions.

Départager ce qui relève du savoir de ce qui relève de l'opinion. Distinguer le vrai, le faux et l'indémontrable

L'**épistémologie** est le champ de la philosophie qui s'attache à déterminer pourquoi et comment nous savons ce que nous savons, et tâche de départager ce qui relève de la connaissance, du savoir d'une part, de ce qui relève de la foi ou de l'opinion d'autre part. Ces outils sont donc précieux ici. Et si nous

avons, lors de ces discussions, un savoir à transmettre, il est d'ordre épistémologique: il est dans le savoir chercher, dans le processus, et non dans la réponse, dans l'opinion.

Historiquement, c'est avec les sciences expérimentales qu'apparaît de fait un matérialisme méthodologique qui ouvre un espace laïc. On va définir comme savoir, non ce qui est cohérent avec l'interprétation de textes religieux, mais ce qui est cohérent avec ce qu'on peut attester matériellement, avec ce que nos sens et notre expérience perçoivent du monde qui nous entoure. Les questions métaphysiques, par essence, sortent du champ de ce que l'on peut démontrer matériellement, puisqu'elles mobilisent des êtres immatériels, des éléments transcendants, inconnaisables, ne répondant pas toujours à une logique intelligible par la raison humaine ou dépassant le champ de l'expérience. On ne peut pas démontrer matériellement l'existence d'une vie immatérielle après la mort par exemple. Mais on ne peut non plus jamais démontrer matériellement l'inexistence d'une chose immatérielle: on peut seulement conclure à son absence de manifestation matérielle. On ne se propose donc pas de trancher ces questions, elles ne relèvent pas du domaine du savoir scientifique, du vrai et du faux, seulement du domaine du possible, de l'indémontrable. Chacun va, sur ces questions métaphysiques, pouvoir formuler des hypothèses et des raisonnements, qui pour cohérents qu'ils puissent être, recèlent, dans leur principe même, un indémontrable.

Un **matérialisme méthodologique** exprime exactement cela: on ne nie pas la possibilité de l'existence d'êtres immatériels, on fait seulement preuve d'humilité en acceptant que l'on ne peut prétendre au vrai ou au faux avec des notions qui défient ce que l'on peut matériellement attester et donc prouver, vérifier, partager. Une explication métaphysique pour l'inconnu est tout à fait acceptable comme réponse personnelle, comme opinion. Elle ne constitue pas une réponse scientifique partageable, sinon les sciences cessent tout bonnement d'exister. En effet, pour chaque phénomène non encore expliqué, la réponse métaphysique – un être, une force, une providence, une énergie, un inconnaisable – pourrait alors être invoquée. Or, historiquement, nous savons que des phénomènes inexpliqués antérieurement ont trouvé des explications matérielles recevables et fertiles pour tous, quelles que soient nos choix métaphysiques.

De ce **contrat laïc du chercheur**, on peut s'inspirer et reprendre quelques règles de base pour permettre un échange constructif entre personnes qui, tout comme les scientifiques, ne partagent pas les mêmes positionnements métaphysiques personnels, mais se ménagent un espace et un cadre de travail qui doivent être acceptables pour tous. Premier élément que nous fournissons donc l'épistémologie : **un énoncé non démontré ne peut prétendre à la vérité**. Mais sa résistance à la démonstration **ne prouve** cependant **pas sa fausseté non plus**. **Un énoncé sans démonstration valable, relève de la foi, de l'opinion : il n'est ni vrai ni faux**.

Des erreurs courantes de positionnement ou de raisonnement nous mènent parfois à prétendre à la vérité avec des énoncés bien trop friables. Cependant, c'est une erreur très courante aussi de penser que, si on prouve que la démonstration de l'autre est incomplète ou fautive parce qu'elle recelait un élément faux, on a prouvé que sa conclusion était fautive elle aussi. En effet, on peut, malgré une démonstration bancal, conclure à un énoncé qui est vrai.

Pour illustrer cette vérité contrintuitive, j'utilise souvent un **paralogisme**, c'est-à-dire un raisonnement apparemment logique mais faux. Le voici : Sachant que tous les chats portent des moustaches, et que Jean Rochefort porte des moustaches, je pourrais être tenté de conclure que Jean Rochefort est un chat. Ce paralogisme nous apparaît assez clairement comme tel. En effet, comme nous le savons intuitivement et comme nous l'enseigne Aristote dans l'*Organon*, un raisonnement correct ne peut pas aboutir à une conclusion fautive. Or, sachant Jean Rochefort humain, nous n'avons pas de mal à voir que le raisonnement est bancal. Pourtant, sachant que tous les chats portent des moustaches, et que Mimine porte des moustaches, je suis tout aussi tenté de conclure que Mimine est un chat. Cette fois, la conclusion est vraie, c'est-à-dire qu'elle est cohérente avec notre expérience du réel. Mimine est bien un chat. Mon raisonnement, qui n'est que la réplique du précédent, n'est pas meilleur, il est toujours erroné ; il aboutit pourtant ici à une conclusion vraie. La découverte de cette conclusion vraie relève du hasard et non de la démonstration. Mais cela montre que, quelle que soit la thématique, si quelqu'un fait une démonstration bancal avec une conclusion qui me paraît fautive, je ne peux pas, de la faiblesse de la démonstration, déduire la fausseté

de la conclusion ; je peux seulement déduire que cette conclusion appartient au champ de l'opinion, de la foi, puisque non démontrée.

Cet exemple simple et trivial nous permet de déduire une **règle quant à la posture à adopter** par chaque participant, tout comme par l'animateur. Pour qu'une discussion sur les questions de religion, de laïcité, ou sur toute thématique sociale ou politique, ait une chance d'être exigeante et respectueuse : *nous n'avons pas à juger les conclusions des personnes, nous nous engageons en revanche à évaluer le raisonnement*. C'est la valeur du raisonnement qui détermine si on peut prétendre à la vérité ou si on est face à l'expression d'une conviction, d'une opinion, qu'on peut investir personnellement très fortement, mais pas imposer aux autres comme vérité.

Clarifier les objectifs : postures et engagements

Accepter de s'engager dans une recherche plutôt que de prendre tribune

Les discussions que nous proposons de mettre en œuvre ont des caractéristiques spécifiques. Contrairement à l'habitude sur ces questions, il ne s'agit pas de prendre la parole pour convaincre les autres ou se convaincre, mais pour se comprendre, pour découvrir ce qui fonde notre vision du monde. *Chacun s'engage à être de bonne foi*, c'est-à-dire à ne dire que des choses qu'il pense vraiment, ou à mettre ce dont il n'est pas certain sous forme d'hypothèse qu'il est prêt à explorer. La bonne foi va jusqu'à ne pas passer sous silence des éléments que nous connaissons et qui viennent faire grain de sable dans les rouages de notre démonstration. Car *explorer une hypothèse*, c'est **l'étayer par des exemples**, pour illustrer qu'elle décrit bien quelque chose de réel, mais c'est aussi *rechercher les contrexemples* qui viendraient limiter son champ de validité. Ce qui me semble valable grâce à mon expérience personnelle, grâce à des exemples, peut n'être valable que dans un contexte particulier que je n'ai pas vu comme particulier parce qu'il est mon cadre habituel. On illustre souvent cela en épistémologie avec l'histoire (pas tout à fait historique, mais pédagogique) du cygne noir. Après avoir recueilli de multiples exemples, on a, longtemps en Europe, validé et pensé « savoir universel » que les cygnes adultes étaient blancs. Malheureusement, suite à la colonisation de l'Australie au XVIII^e siècle, on a été forcé de reconnaître que

cette loi n'était pas valable universellement puisqu'elle ne s'appliquait pas dans cet endroit du monde qui était auparavant hors de l'expérience européenne. Il faut donc chercher nos contrexemples, et faire appel aux autres, qui ont un cadre de vie ou de pensée différent pour avoir accès à toutes les données. Nous avons tendance à penser universelles des expériences qui ne sont que locales, nous avons également tendance à voir comme spécifiques à nous-même ou à notre groupe des choses qui sont pourtant universelles...

Il faut une certaine humilité : lorsque l'on cherche, on découvre très souvent que ce qu'on pense, fermement, ce dont on est persuadé et convaincu, n'est pas nécessairement bien étayé, ou pas assez nuancé au départ. C'est là le signe d'un progrès que l'exercice de la discussion rationnelle, entre personnes d'avis différents, peut apporter. Il est donc bien naturel de ne pas avoir ces résultats avant l'exercice.

Ainsi, on s'engage tous à *accepter de revoir notre degré de prétention à la vérité. On s'engage dans un processus autocorrectif.* On accorde donc également à l'autre la place pour le faire. Si on voit la discussion comme une recherche, il est normal et même souhaitable que des affirmations se déplacent. Il ne s'agit pas d'avoir le dessus, d'avoir raison : il s'agit, ensemble, d'arriver à des énoncés plus précis, plus cohérents avec la réalité qui nous entoure, telle que nous la percevons et pouvons la décrire. On ne piège pas les interlocuteurs en soulignant un changement de position, appuyé sur des éléments rationnels nouvellement apparus pour la personne, comme une faille, un manque de discernement ou une inconstance. C'est un aboutissement normal et souhaitable d'une recherche. C'est là la démarche même de la science, c'est le dialogue entre pairs qui fait avancer, autocorriger, préciser, qui stimule, nourrit. Le constat inverse, finir la discussion en n'en tirant aucune information ou élément nouveau, sans avoir l'impression d'avoir modifié sa pensée, serait bien plus préoccupant. Modifier sa pensée, c'est la possibilité de changer totalement de point de vue, mais aussi et plus souvent, préciser sa pensée, découvrir des étayages, nuancer certains points. C'est parfois juste troquer une prétention à la vérité contre l'expression d'une croyance, la profession d'une foi, qui peut être ou non très investie personnellement, mais que l'on ne pourra jamais imposer à tous, faute d'une démonstration entièrement rationnelle et expérimentale.

Comprendre et être compris plutôt que persuader ou s'exprimer

Il ne s'agit pas de persuader mais de *comprendre et d'être compris*, ce qui n'est pas la même chose. Je peux mieux comprendre ce que pense une personne quand elle m'expose ses raisons, même si je ne partage pas ses postulats de départ, ses indémontrables. Il *ne s'agit donc pas seulement de s'exprimer* : si on n'applique aucune exigence rationnelle, dans la discussion risquent de figurer des énoncés qui paraîtront absurdes à certains. C'est une erreur dans laquelle on tombe souvent en pensant exercer alors un principe démocratique : on laisse chacun dire ce que bon lui semble, on applique la liberté d'expression. Mais il faut alors accepter le corollaire : s'il y a une liberté totale d'expression, il faut qu'il y ait aussi une liberté totale d'écoute... Si on veut un réel échange, si on veut non seulement s'exprimer mais être entendu (et pas seulement être écouté plus ou moins poliment), l'expression nécessite un effort tourné vers l'autre. Il faut donc que chacun *s'engage à tenter de démontrer rationnellement ce qu'il pense ou affirme, et que chacun tâche de départager ce dont il est intimement convaincu de ce qui lui semble être prouvé ou faire preuve*. Sur les énoncés non démontrés, je peux faire part de mon intime conviction, mais pas demander l'assentiment des autres. Je peux cependant tenter d'énoncer ce qui, dans les éléments matériels, expérimentiels qui m'entourent, m'amène à penser cela. Je peux également faire part de mes principes, de mes choix métaphysiques indémontrables ou que je ne peux démontrer faute d'informations, en explicitant les raisons de mes choix. Je peux, tout en disant que je ne peux pas démontrer par manque de preuves tangibles, dire pourquoi je tranche personnellement pour une position ou pour une autre. Chacun s'engage à expliquer de son mieux son point de vue, à *produire ses raisons*. L'exercice est ardu, car nos certitudes reposent très souvent, lorsqu'on les interroge, sur des évidences qui nous paraissent difficiles à mettre en mots, même dans notre langue maternelle.

Autre règle ici, qui découle de nos difficultés à expliquer nos évidences : chacun s'engage à toujours *entendre le propos de l'autre sous son meilleur jour*. Quand quelqu'un prend la parole, je pars du principe que cette personne est rationnelle, et que, si ce qu'elle dit ne fait pas sens pour moi, c'est que je n'ai pas compris ou qu'un élément de sa chaîne de raisonnement ne m'apparaît

pas encore. Il s'agit donc de laisser à chacun le temps de déployer cette chaîne de raisonnement, de lui faire confiance sur le fait qu'il y a forcément des éléments qui l'ont convaincu, qui peuvent donc être convaincants, même s'il existe toujours un décalage entre convaincant et démontré. À nouveau, je peux être convaincu de choses fort peu probables sans qu'elles soient pour autant fausses. De même, avoir de bonnes raisons de penser quelque chose ne fait pas qu'on a forcément raison, qu'on peut prétendre à la vérité. La production de nos raisons, qu'elles soient personnelles ou partageables par tous, atteste que l'on est engagé dans un processus rationnel, que l'on n'est donc pas fou, que l'on a quelque chose à partager rationnellement.

Déjouer quelques pièges issus de l'habitude : vérifier si les mots que nous utilisons ont une définition cohérente avec l'usage qu'on en fait

Nous avons tendance à faire appel à des catégories très générales pour penser le monde qui nous entoure. Ces catégories, très englobantes, assurent une certaine économie de l'esprit, ce qui est, au quotidien, très pratique et très efficace. Toutefois, lorsqu'on s'engage dans des discussions plus investies émotionnellement et socialement, ces catégories ou concepts flous issus de généralisations hâtives constituent tout autant de pentes savonneuses si notre objectif est d'avoir une discussion factuelle, exigeante et mesurée. Tous les stéréotypes relèvent de cette catégorisation hâtive. S'il est vrai que les Allemands ont plus tendance que d'autres Européens à porter des chaussettes dans leurs sandales, je ne peux pas conclure qu'une personne portant sandales et chaussettes est allemande, ni qu'une personne sans chaussettes dans ses sandales n'est pas allemande, ou en tout cas pas *une vraie*...

Dans le même registre, nous héritons parfois de notions floues, mal définies, mais qui sont tellement entendues qu'elles semblent décrire quelque chose de réel et précis. Par exemple en France, nous entendons beaucoup parler de « Français issus de l'immigration ». En n'examinant la notion que sous son aspect factuel, sans faire l'analyse de la vision du monde dont elle peut témoigner, on se retrouve face à au moins deux problèmes. La notion ne précise pas à partir de combien de générations on cesse d'être considéré comme

« issu de l’immigration ». Le critère d’appartenance à cette catégorie est donc flou : on ne sait pas factuellement quelles sont les personnes qui entrent ou n’entrent pas dans cette catégorie. Autre problème : l’utilisation de la notion semble définir un champ plus restreint que celui annoncé. On remarque que, lorsqu’on parle de « Français issus de l’immigration », on fait rarement référence aux Français dont les ascendants sont ou étaient Européens. Si la notion ne recouvre pas tous les pays d’immigration, il faudrait alors le préciser, et préciser en quoi une telle catégorisation se justifie.

Cet exemple pour montrer qu’on peut, sous un mot omniprésent, utilisé par tous les bords politiques, avoir un concept si mal défini que la réalité et l’unicité de ce qu’il décrit ne sont pas garanties. Un autre exemple : le Chinois dont on parle communément est tout aussi chinois que thaï, japonais, etc., ou belge dont les ascendants sont chinois, thaïs, etc. Le concept est une définition administrative, mais il ne correspond pas du tout à l’usage qui est fait du mot. *S’attacher à définir des mots, même quand ils sont courants*, même quand on sait tous de quoi on parle, peut ne pas être du tout superflu.

On a également tendance à voir les monothéismes comme des monolithes. On parle de l’islam comme s’il n’était qu’un, du judaïsme comme s’il n’était qu’un. Sans doute parce qu’en France, comme en Belgique, le catholicisme étant largement majoritaire au sein des christianismes, on a tendance à réduire le christianisme au catholicisme. Or, il y a pour le christianisme – comme pour les autres monothéismes – différentes interprétations des mêmes textes, différents cultes, différents dogmes : orthodoxes, catholiques, anglicans, protestants, évangélistes, témoins de Jéhovah, etc. On applique très souvent cette lunette, pensant alors qu’il n’y a qu’un islam, qu’un judaïsme, oubliant les schismes internes qui ont ponctué et sont constitutifs de l’histoire de chacune des religions.

Cette confusion n’est pas sans conséquence lorsque, dans la presse, chez nous ou chez les apprenants, elle est combinée à un **biais de raisonnement** commun à tous les humains : nous avons tous, toutes thématiques confondues, tendance à confondre *représentativité* et *visibilité*. En somme, on a tendance à considérer que ce que l’on voit est représentatif. Or une chose peut être la plus visible parce que la plus représentée, la plus fréquente, et donc la plus représentative. Mais cette chose peut aussi être la plus visible parce que

la plus étonnante, la plus inattendue, la plus décalée par rapport à l'habitude, donc la plus rare dans une population... Toutes religions confondues, les fondamentalistes sont en général très visibles dans nos sociétés, parce qu'ils portent des signes voyants et spécifiques à leur appartenance religieuse. On n'a donc pas de mal à identifier, sans se tromper, leur confession. On a par contre tendance à associer toutes les personnes qui appartiennent à la même religion à ces personnes dont l'apparence nous marque. Ainsi, quand je vois un homme porter la kippa, un costume cravate, la barbe, etc., je ne me trompe pas en me disant que cet homme est de confession juive. Par contre, j'ai tendance à penser que tous les juifs s'habillent de façon aussi traditionaliste, et je me trompe ici. Même chose pour les musulmans. Il y a plusieurs courants dans l'islam : ce n'est pas parce que le salafisme est l'islam le plus médiatisé qu'il est plus représentatif ou même qu'il est majoritaire.

En résumé

En résumé, mettre en place ou participer à des discussions sur des thématiques d'opinion ayant pour objectif la réflexion et la compréhension nécessite, de la part de chacun, des engagements qui sont loin d'être ceux du débat télévisé. Je ne cherche pas à faire du spectacle, à tirer les idées jusqu'à ce qu'elles s'affrontent. Je ne m'engage pas non plus à être d'accord avec tout et tout le monde : un consensus de façade n'a pas d'intérêt. Nous n'avons pas à avoir les mêmes opinions ; par contre, nous devons nous entendre sur ce qui, dans la vision du monde de chacun, peut prétendre à la vérité ; nous devons nous entendre sur les critères qui permettent de distinguer les arguments tangibles et vérifiables de ce qui est et demeurera un postulat, un pari, une opinion. Ici, chaque participant s'engage à être de bonne foi, à revoir son point de vue ou sa prétention à la vérité lorsque des éléments nouveaux lui apparaissent, à donner ses raisons. Chacun s'engage à définir les termes qu'il emploie, à vérifier qu'il y a bien, sous chaque mot, chaque idée, une réalité qui lui correspond. Chacun s'engage également à essayer de comprendre pourquoi l'autre fait ou pense comme il le fait. Il s'agit, en découvrant les raisonnements des autres, de voir chacun d'entre nous comme un être rationnel, ayant fait des choix métaphysiques ou sociétaux que l'on peut expliquer,

et non comme un fou ou un pantin. Il nous semble qu'en suivant ces principes, nous avons là une base pour une discussion réellement démocratique, c'est-à-dire plurielle, dissonante pourquoi pas, mais pour autant précise, exigeante, axée sur la compréhension et non sur le spectacle et l'indignation, respectant les personnes tout en rejetant les idées fausses, ou non démontrées, présentées comme recevables, voire indiscutables.

Véronique DELILLE

Asphodèle – Penser/ouvrir

(branche « atelier philosophique » d'Asphodèle)

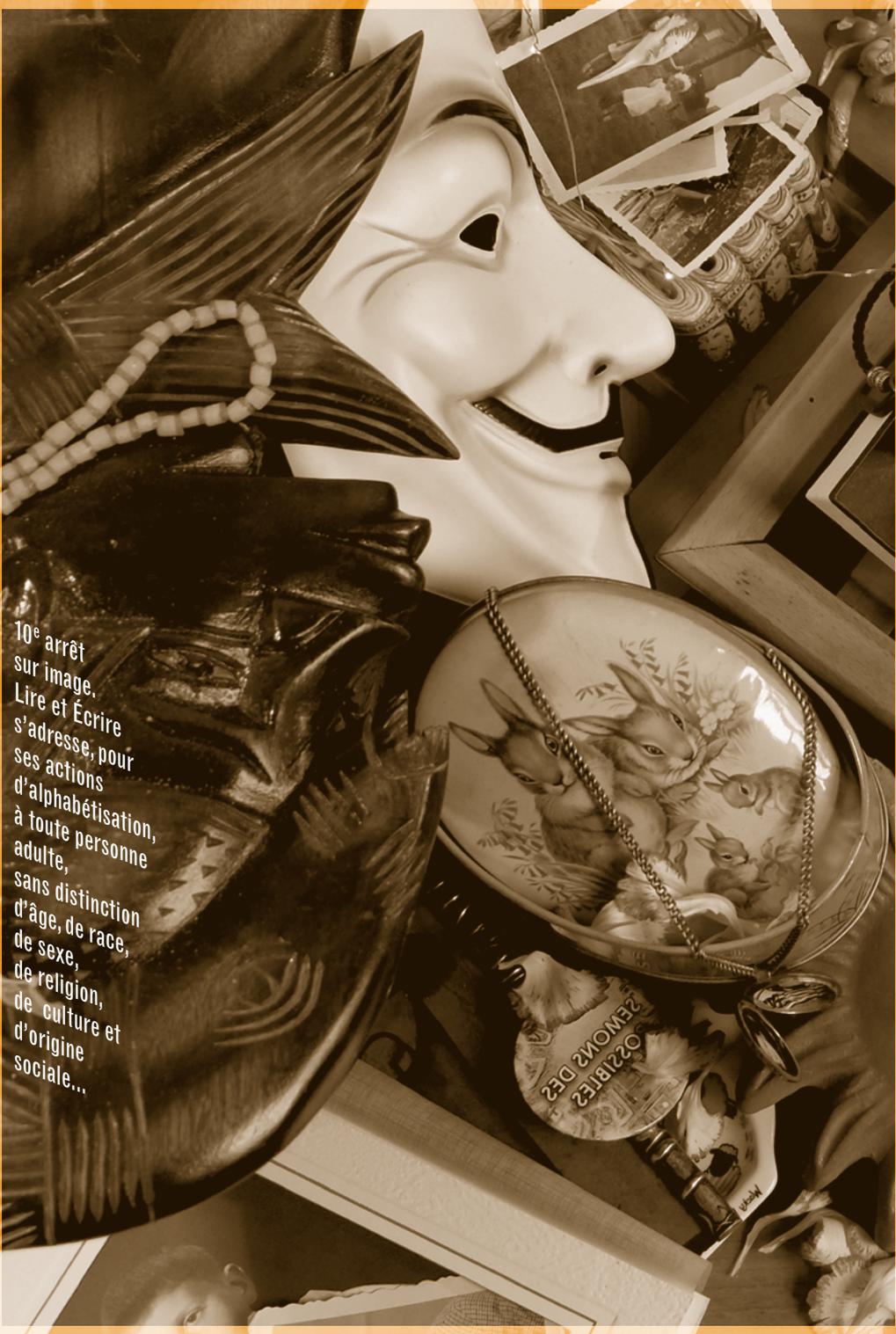
<http://penserouvrir.com>

Voir aussi la synthèse de l'intervention de Véronique Delille au colloque de Lire et Écrire, *Débattre, argumenter, philosopher avec des apprenants en alphabétisation : oui bien sûr!* (22 janvier 2015):

Mettre en place une communauté de recherche philosophique avec un public FLE, IRILL, alpha

Téléchargeable à la page:
www.lire-et-ecrire.be/Actes-du-colloque-Debattre

10^e arrêt
sur image.
Lire et Écrire
s'adresse, pour
ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine
sociale...



Après le 22 mars

Une animation (quasi) improvisée



Claire Kuypers est formatrice alpha à la maison de quartier La Rosée¹ à Anderlecht. Elle anime des groupes de femmes, dont la plupart sont de confession musulmane, groupes au sein desquels les questions touchant la religion, le vivre ensemble, l'état de la société et les relations entre communautés sont récurrentes. Dans ce contexte, il était essentiel pour elle et ses collègues de ne pas passer à côté des attentats du 22 mars 2016 en se contentant de laisser les apprenantes exprimer leurs émotions sans aller plus loin. Au contraire, il leur semblait important de se donner les moyens d'examiner les questions qu'ont suscitées ces attaques, de réfléchir à leurs ramifications...

Entretien avec Claire KUYPERS

¹ www.boutiqueculturelle.be/la-rosee

Comment avez-vous réagi aux événements, le 22 mars ?

Les apprenantes étaient évidemment catastrophées. Et elles avaient peur. Nous n'avons pas pu donner cours et avons écouté les informations avec quelques-unes, certaines ont appelé leurs enfants (quelques-uns travaillent à Zaventem), d'autres discutaient entre elles ou avec une formatrice... Nous avons d'ailleurs décidé de laisser les apprenantes qui le désiraient rentrer chez elles, tandis que nous restions avec celles qui ressentaient le besoin de parler.

Que s'est-il passé les jours suivants ?

Le cours suivant, c'était le jeudi, jour d'atelier de théâtre et de chant où nous travaillons avec deux animatrices extérieures. Ma collègue et moi ne voulions pourtant pas laisser passer ces événements en nous contentant de l'expression brute et à chaud des sentiments de panique, de désarroi, de tristesse... qui s'étaient exprimés le mardi. Nous avons donc rapidement mis en place, ce jeudi-là, une animation pour aller au-delà des ressentis, noter les questions des apprenantes et chercher avec elles des moyens d'y répondre.

Avant toute chose, chacune a pris la parole pour dire son état d'esprit, raconter éventuellement ce qui s'était passé pour elle et ses proches depuis le mardi précédent. Il ne s'agissait surtout pas de manier l'archet sur un violon pleurnichard, mais plutôt, les émotions dites, de pouvoir raisonner toutes ensemble. Bien sûr, elles étaient toutes horrifiées par cette utilisation de leur religion et par les conséquences qu'elle pourrait impliquer pour les musulmans. Par exemple, une apprenante a raconté avoir été agressée dans la rue la veille : « C'est ça que vous voulez ? », lui a-t-on crié en montrant son foulard. Toutes aussi s'accordaient à dire : « Ce n'est pas ça l'islam ! ».

Ensuite, nous avons travaillé à l'identification des acteurs de la situation : Daech, les habitants de la Belgique, les jeunes, les terroristes, les victimes, l'État belge. C'est intéressant de noter que nous avons pris soin de différencier Daech des terroristes : « l'institution » d'une part ; de l'autre, des jeunes dont certains habitent le même quartier que quelques apprenantes.

Des sous-groupes ont été constitués, chacun ayant pour rôle de s'attacher aux revendications ou à la parole d'un de ces acteurs en répondant à la question: « Que veulent-ils, que disent-ils (les habitants, les jeunes) ? », « Que veut ou que dit Daech ? », « Que veut, que dit l'État belge ? ».

Voici, pêle-mêle, ce que nous avons recueilli :

Les habitants : *« On va trouver une solution, il le faut. C'est pas les habitants, c'est pas leur faute, mais c'est internet, les vidéos qui sont sur le net. Les jeunes sont influencés... On a dépensé beaucoup d'argent pour les autres pays, il faudrait peut-être moins d'aide à l'extérieur, plus de travail avec les habitants en Belgique – on doit s'occuper de la Belgique. »*

Les jeunes (ce sous-groupe s'est en fait constitué en groupe d'adultes parlant des jeunes) : *« Ils ne méritent pas de faire des bêtises, ils veulent la paix, la solidarité, du travail, faire des études... Pour protester, parce qu'il n'y a pas de travail, on fait la grève [une manifestation]. Quand on a fait des études, on veut trouver du travail. On est des Belges. Dans notre pensée, les Belges sont nos frères, mais la vérité, c'est pas ça. »*

Daech : *« On veut un État fort, on va gagner: Allahou akbar! Personne, Europe, Arabes, n'est dans le droit chemin. Les musulmans d'Europe, vous êtes tous des mécréants... Tout le monde est des mécréants. Il faut vous tuer... Dieu a dit: 'Il faut tuer tout le monde!' On veut que les États-Unis sortent d'Irak. Nos frères meurent chaque jour en Palestine, pourquoi les États-Unis ne vont pas aider les Palestiniens? La Syrie? Ils aident, ou bien ils ont quelque chose dans [derrière] la tête? »*

L'État belge (ce sous-groupe a en réalité fait part de ses revendications à l'État) : *« Il faut travailler sur le racisme. À cause de la façon dont on s'habille, on est exclu. Il faut plus de profs, faire plus d'études, créer des emplois, si y'a pas de travail, faut faire des écoles pour les jeunes. Même les jeunes bien éduqués trouvent pas de travail. Il faut plus de personnel dans la police (pas seulement des policiers!), plus d'infirmières... »*

Qu'est-il sorti de cette animation ?

L'animation a donné lieu à quantité de discussions. Une apprenante a ainsi expliqué que c'était de la responsabilité des parents de faire attention, de ne pas négliger leurs enfants – et que leur tâche n'est pas facilitée par le fait qu'ils sont méprisés par la société et en situation précaire. À cela, d'autres apprenantes ont répondu que, dans certains cas, il s'agissait de jeunes issus de familles qui ne sont pas du tout dans une situation précaire, et non pas de « jeunes en perte ». »

L'animation a eu le mérite de soulever de nombreuses questions: emploi, racisme, intégration, politique internationale, attentes envers l'État, famille, éducation...

Si, lors du tour de table final, plusieurs apprenantes se sont montrées satisfaites d'avoir parlé et cherché en groupe à connaître d'autres aspects de la situation et à éclaircir son contexte, le chemin n'était qu'ébauché.

Mais nous avons d'autres projets en cours, et l'agenda des formatrices ne pouvait s'accorder aussi tard dans l'année. Nous avons alors décidé de poursuivre cette démarche à la rentrée de septembre, en se donnant le temps de chercher ensemble une méthode de travail.

Et donc...

Comme nous le faisons déjà fréquemment dans le cadre des sorties au cinéma, afin de préparer avec les apprenantes la vision des films, puis y revenir par la suite, nous avons, pour certains événements, mis en place des moments de préparation communs entre formatrices, malgré la différence de niveaux de nos groupes.

Par ailleurs, au fil des ans, la matière issue des ateliers de théâtre et de chant (improvisations, création de chansons, liste de mots, exercices de prononciation...) et les savoirs de base étudiés dans les cours se sont nourris mutuellement et mêlés de plus en plus étroitement... Assez naturellement, l'année passée, nous avons décidé que nous choisirions désormais chaque année un thème commun aux trois groupes en formation (ou tous les deux ans, selon le sujet) : il serait à la fois un fil rouge pour la construction des apprentissages

fondamentaux et pour celle du spectacle de fin d'année, point d'orgue de nos ateliers. Pour cette année donc, c'est le vivre ensemble et comment le construire que nous avons choisi.

À Lire et Écrire, où j'ai un second mi-temps, j'ai travaillé à l'élaboration d'une nouvelle mallette pédagogique, faisant suite aux huit mallettes *Bienvenue en Belgique*². Le thème de cette mallette, intitulée *Toi, moi et tous les autres*, est la construction – le tissage – du vivre ensemble. Y sont explorés des sujets tels que la double appartenance (le pays d'origine, le(s) pays d'accueil) ; les identités plurielles, non figées, modelées au fil des âges, des rencontres, des événements, des migrations ; la culture et les cultures ; les droits ; les valeurs, les normes, les codes, d'ici et d'ailleurs ; « ce qui coince » quand des humains de diverses cultures sont amenés à vivre ensemble... Cette mallette me paraissait l'outil adéquat pour mener notre projet à La Rosée et permettre une mise en contexte approfondie des événements.



Concrètement, nous organisons les formations de manière suivante : les apprenantes sont tantôt réparties par niveau pour travailler les savoirs de base, tantôt rassemblées pour des séances communes dans lesquelles nous avons recours aux démarches proposées dans la mallette pour travailler la question de la construction du vivre ensemble. Elles participent aussi, tous niveaux confondus, aux séances de chant et de théâtre.

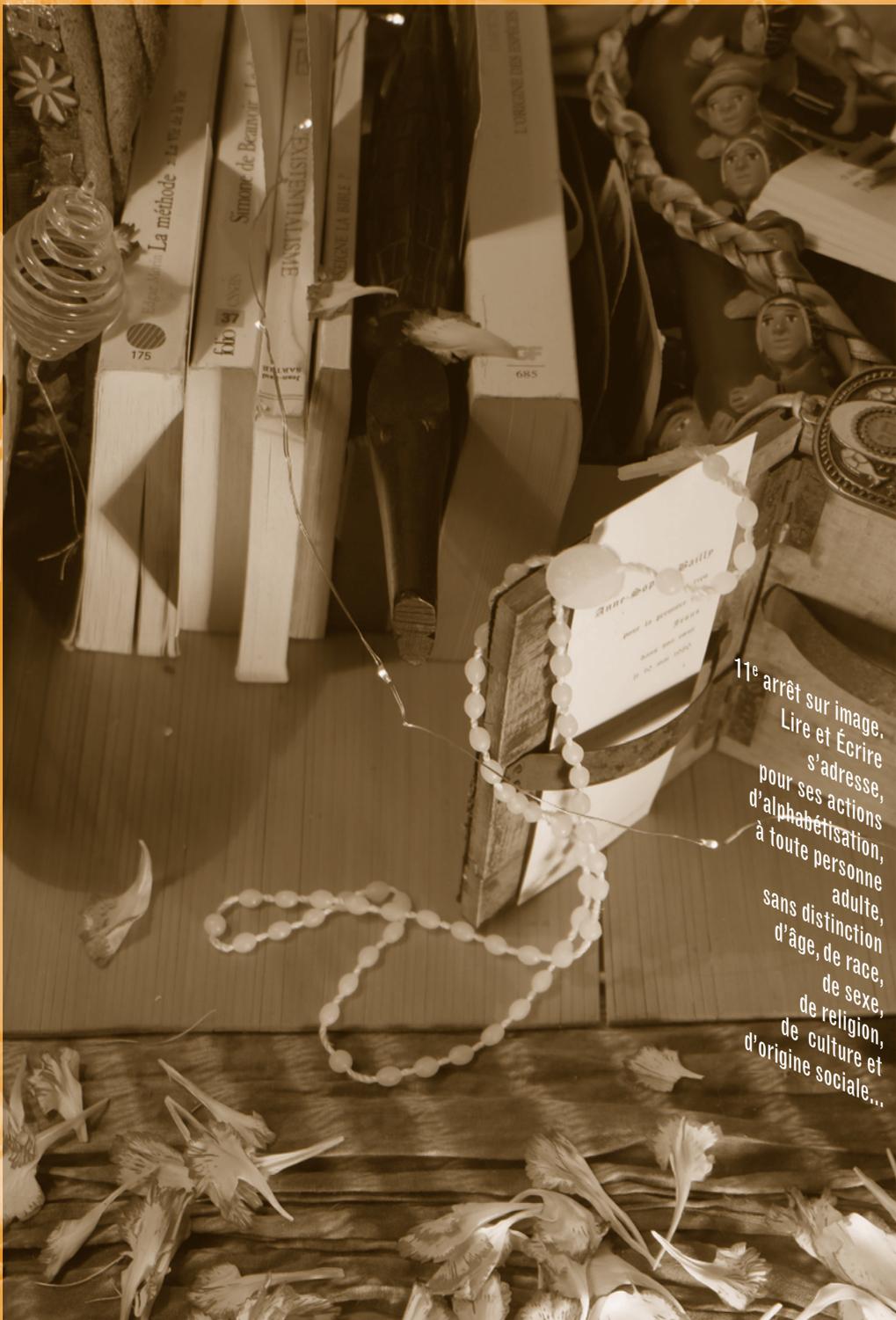
Le fait que les séquences consacrées aux savoirs de base, à la question du vivre ensemble, au chant et au théâtre soient l'objet de comptes rendus rapportant le matériel, les questions, les diverses productions des apprenantes (textes, mots nouveaux, témoignages, improvisations...) permet aux animatrices et formatrices de s'en emparer pour coconstruire leurs prochaines animations ou séquences. Les matières travaillées dans les cours et dans les ateliers, les interventions spontanées des apprenantes, les productions issues des animations servent ainsi de supports ou de points de départ pour d'autres cours et d'autres animations. Comme si nous tissions une trame transversale entre les différents moments de formation. La forme (les exercices de français, le choix des chansons, le thème des impros, etc.) n'est donc jamais détachée du fond.

Entretien avec Claire KUYPERS

Maison de quartier La Rosée et Lire et Écrire Communauté française

Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française



11^e arrêt sur image.
Lire et Écrire
s'adresse,
pour ses actions
d'alphabétisation,
à toute personne
adulte,
sans distinction
d'âge, de race,
de sexe,
de religion,
de culture et
d'origine sociale...

Sélection bibliographique

Cette sélection est consciemment centrée sur les questions des « signes religieux ostentatoires », de l'égalité hommes-femmes et des modalités de la laïcité. Il m'est en effet apparu, suite à une longue réflexion dont ce travail est un aboutissement, que la compréhension de ces points de tensions donne les clés pour se situer correctement, d'un point de vue humaniste et progressiste, au sein d'un débat crucial pour notre avenir.

Par la stigmatisation d'une communauté à travers sa culture, tous les défenseurs du système et du maintien du statu quo dans les rapports sociaux et économiques veulent « ethniciser » la question sociale en produisant un « racisme respectable ». Ils atteignent parfaitement cet objectif en instrumentalisant des idéaux chers à « la gauche » : le combat pour la laïcité, l'émancipation de la femme, les droits démocratiques... Toutes ces valeurs qui ont été acquises au travers de luttes concrètes, menées par des forces éminemment progressistes, sont aujourd'hui vidées de leur contenu et réifiées pour servir une soi-disant « guerre des civilisations ». En outre, et ce n'est pas négligeable, ces faiseurs d'opinions, parfaitement relayés par les machines médiatiques, se sont appropriés les termes du débat et ont réussi à diviser et à affaiblir « la gauche ». Enfin, ces attaques idéologiques, médiatiques, juridiques, institutionnelles quotidiennes finissent par effectivement enfermer une partie de la communauté immigrée ou « issue de l'immigration » dans une riposte identitaire.

Le fond du débat est le même dans tous les pays industrialisés, même s'il est évidemment modulé par les spécificités de leurs histoires respectives. Partout s'affrontent les tenants d'une conception idéalisée de la démocratie, de l'égalité hommes-femmes, vue comme congénitale à « notre civilisation », qu'ils opposent – tacitement ou pas – aux conceptions autres (celle des musulmans, des dictatures asiatiques ou africaines), essentialisées elles aussi, comme s'il s'agissait de cultures immuables. Il faut particulièrement être aveugle ou de mauvaise foi pour ne pas voir que chaque fois qu'aujourd'hui, dans nos pays, est soulevée une question attendant à la laïcité, à l'égalité hommes-femmes, à la mixité..., c'est toujours la même

communauté qui est visée et que la logique sociétale qui sous-tend le discours est invariablement la même.

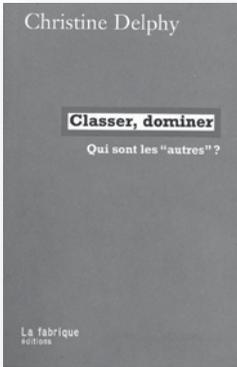
Afin que les intervenants en alpha ne se sentent pas désorientés face à ces questions complexes (et aux événements tragiques qui les illustrent), face aux tensions permanentes qui traversent notre société et donc, forcément, les centres de formation, je suis convaincu qu'ils doivent s'armer intellectuellement. Pour cela, cette sélection, avec ses limites, a l'ambition de leur proposer une grille de lecture sociologique, outil pour déconstruire aussi bien l'idéologie dominante que les réponses réactionnaires qui se répercutent et s'immiscent partout.

Ainsi, l'analyse de Christine Delphy et celle d'Henri Goldman qui la suit fournissent un argumentaire global, philosophique et sociologique qui recentre, à mon avis, une position de gauche. L'ouvrage coordonné par Marc Jacquemain et Nadine Rosa-Rosso resitue la problématique du point de vue belge. Ogjen Ruwen s'attaque, à travers une question particulière à la France – la réintroduction des cours de morale à l'école –, à l'idéalisation de valeurs universelles comprises en dehors de tous rapports sociaux. Jean Baubérot, puis Jocelyn Maclure et Charles Taylor contextualisent historiquement et institutionnellement l'évolution de la notion de laïcité.

Jean-Michel Corre, pour faire pièce aux préjugés, examine la réalité de la population, identifiée comme musulmane, dans nos villes. Ismahane Chouder, Malika Latreche et Pierre Tevanian donnent la parole aux principales stigmatisées. Le résultat en est un recueil de témoignages émouvants, étonnants et, surtout, très éclairants. Enfin, la mallette, *Laïcité et port du voile*, réalisée par notre centre de documentation, est une mine pour la recherche d'arguments pour et contre l'interdiction des signes ostentatoires, d'analyses sociologiques et ethnologiques sur le port du voile,...

Cette sélection ne prétend pas circonscrire la vérité absolue, mais elle tente de donner des pistes à celles et ceux qui veulent critiquer et combattre l'actuel climat de "racialisation" et de "pénalisation".

Par Eduardo CARNEVALE



DELPHY Christine, **Classer, dominer. Qui sont les « autres »?**, La Fabrique, 2008, 232 p.

Ce qui relie et donne sens aux différents textes qui composent l'ouvrage, c'est l'analyse matérialiste de l'oppression, de la marginalisation, mais aussi de la domination et de la normalité.

Le premier texte explicite la théorie de l'auteure sur le processus social de la construction de l'altérité, de sa hiérarchisation par rapport à l'universel (l'idéologie dominante) et les mécanismes d'oppression qui en découlent. Ainsi, dans le cas du racisme, du sexisme ou de l'homophobie, *« le groupe-maitre, le groupe des Uns, n'est pas le même... : c'est celui des hommes vis-à-vis des femmes, celui des blancs vis-à-vis des 'non-blancs'. Cependant, dans chaque cas, le groupe maitre a la même rhétorique: il reproche à 'ses' Autres (femmes pour les hommes, non-blancs pour les blancs, etc.) de ne pas faire partie des Uns, comme si cela ne dépendait que d'eux. Il leur reproche de se distinguer, de n'être pas 'pareils' et les exhorte, s'ils veulent conquérir leurs droits, à être plus 'pareils'. Or les différences qu'on leur reproche sont entièrement construites par les groupes maitres, de plusieurs façons. Elles sont construites idéologiquement par le fait de constituer l'une de leurs caractéristiques physiques ou de comportement, non pas comme l'un des innombrables traits qui font que les individus sont des individus distincts les uns des autres, mais comme un marqueur définissant la frontière entre le supérieur et l'inférieur. »* (pp. 26-27).

Les textes qui suivent illustrent concrètement la thèse de l'auteure, dont deux qui sont plus directement liés au thème de cette sélection.

Le texte *Race, caste et genre en France* a déterminé la position de l'auteure en tant que féministe dans l'affaire du foulard en 2004. Elle y développe la thèse que *« nous assistons aujourd'hui en France à la création d'un système de castes raciales »* (p. 139). L'analyse du contexte et l'argumentation pointue de C. Delphy permet de clarifier les enjeux importants que posent ces questions en tant que progressiste et féministe. Elle montre clairement comment la cause des femmes et la laïcité sont instrumentalisées à des fins de divisions (mise en concurrence des causes: racisme versus féminisme, antiracisme versus laïcité).

Le dernier texte, *Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme* synthétise de manière claire les termes du débat. « Il s'agit de comprendre en quoi consiste ce dilemme ressenti: faut-il choisir les victimes du sexisme contre les victimes du racisme? la lutte antisexistes contre la lutte antiraciste? » (p. 178). La réponse est sans ambiguïté, elle démasque un discours moralisateur (néoconservateur) qui vise à masquer l'exploitation et la domination.

Ainsi, c'est sur la base du sexe, de l'orientation sexuelle, de la religion, de la couleur de peau et de la classe que se fait la construction sociale de l'altérité. L'Autre, c'est la femme, le pédé, l'Arabe, l'indigène, le pauvre. La république libérale tolère, c'est-à-dire qu'elle tend la main, prenant bien garde à laisser le toléré-dominé suspendu au vide. L'homo est toléré s'il sait rester discret, le musulman est toléré s'il se cache pour prier, la femme est tolérée si ses revendications égalitaires n'empiètent pas sur le salaire et le pouvoir de l'homme, l'Oriental est toléré s'il laisse les armées américaines tuer sa famille pour le libérer de la dictature – et libérer sa femme de lui-même par la même occasion. L'injonction à s'intégrer est surtout une sommation à être semblable, à suivre les règles officieuses mais bien réelles de l'Occident.

L'auteure fait le choix philosophique de ne pas séparer les analyses scientifiques et les positions politiques puisque, en tant que féministe matérialiste, elle défend une épistémologie du point de vue. La théorie et l'action se nourrissent mutuellement dans la lutte pour l'émancipation de tous les groupes opprimés. Faire croire à une objectivité qui transcenderait la position sociale d'un auteur serait trompeur.

En somme, nous avons ici un ouvrage percutant qui permet enfin d'aborder d'une manière globale et critique toutes ces questions (voile, laïcité, intégration...) qui saturent l'actualité.

> Sur le sujet, on consultera également le blog de Christine Delphy, *Nouvelles questions féministes*, <https://delphysyllepse.wordpress.com>

> Lire également l'article de Nadine PLATEAU, *Mixité et non-mixité avec Christine Delphy*, in *Politique, revue de débats*, n°94, mars-avril 2016, pp. 76-80 (en ligne: <http://politique.eu.org/spip.php?article3379>).



GOLDMAN Henri, **Le rejet français de l'islam. Une souffrance républicaine**, PUF, Souffrance et théorie, 2012, 200 p.

L'ouvrage se divise en deux grandes parties: la première, *Un combat pour la dignité*, aborde l'évolution de la société française en rapport avec sa politique d'immigration, de la Révolution de 1789 à nos jours. L'auteur y montre comment l'universalisme progressiste révolutionnaire a profondément marqué la société française, mais également pourquoi celui-ci a permis de justifier des attitudes en réalité autoritaires et assimilationnistes vis-à-vis des minorités culturelles. Cette perversion de l'idéal émancipateur révolutionnaire s'est aggravée afin de justifier la colonisation. Une double question cruciale est analysée en parallèle: celle de la migration de l'islam en France et celle du partage de l'espace symbolique « *au sein de la société dont l'identité est en transformation constante au travers des apports des groupes tant minoritaires que majoritaires* » (p. 73).

Dans la seconde partie, l'auteur analyse, d'un point de vue politique, institutionnel et éthique, quelques questions actuelles importantes ayant trait à la laïcité, l'interculturalité, les droits et obligations de tout un chacun. Ainsi, il examine successivement ces véritables points de fixation qu'ont été l'affaire du port du foulard, la problématique de la mixité sexuelle, les diverses conceptions de la neutralité, le rôle de l'école, le traitement institutionnel du port du voile intégral. Il discute également des points cruciaux comme les ambiguïtés de certaines positions antiracistes universalistes, ou encore de ce qui est appelé de nos jours « les accommodements raisonnables ».

L'intérêt principal de cette analyse est de nous montrer que la voie assimilationniste à la française nous conduit « *dans le piège tendu par les nouvelles droites européennes qui ne rêvent que d'ethniciser les questions sociales* ». En examinant d'autres expériences et par l'analyse d'arguments critiques, H. Goldman nous indique que seule une démarche qui vise l'inclusion sociale par l'acceptation des différences culturelles peut nous éviter de tomber dans ce piège.

JACQUEMAIN Marc, ROSA-ROSSO Nadine (dir.),
Du bon usage de la laïcité, Aden, 2008, 228 p.

Les treize auteurs de cet ouvrage s'inquiètent de voir se développer en Belgique, un peu à l'imitation de la France, des poussées de fièvre laïciste qui semblent surtout refléter des stéréotypes à l'égard de l'islam de plus en plus présents dans le sens commun de nos sociétés. Contre cette dérive possible de la laïcité, les auteurs ont tenté, à partir de positions philosophiques différentes, de proposer de manière convergente une version plus positive de la laïcité, comme garante de la neutralité des choix philosophiques ou religieux de chacun. Aussi les auteurs, à travers la question du foulard et tout ce qu'elle implique pour la société, plaident en faveur des valeurs fondamentales de la laïcité politique : constituer un cadre de pensée pour une société plus juste et plus démocratique, permettre la reconnaissance du pluralisme culturel, bâtir un garde-fou aux certitudes morales, aux généralisations simplistes, aux fantasmes à l'égard des composantes culturelles de la construction européenne. Les auteurs, en tant que laïques, dénoncent donc les prises de position d'autres laïques qui, consciemment ou non, couvrent d'un voile de respectabilité des conceptions fondamentalement racistes. *« On peut se déclarer ouvertement 'islamophobe' sans se demander comment on réagirait à une profession de foi 'judéophobe'. L'islam est en quelque sorte devenu l'exutoire (presque) licite du racisme ordinaire, rendant acceptables les sentiments et émotions que l'on refoule au quotidien lorsqu'il est question d'autres groupes ou communautés. »* (p. 95).



RUWEN OGIEN

*La guerre
aux pauvres
commence
à l'école*

sur la morale laïque

OGIEN Ruwen, *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Grasset, 2013, 168 p.

Réagissant au projet du ministre français Vincent Peillon, alors en charge de l'Éducation, de restaurer des cours de morale à l'école, Ruwen Ogien, philosophe et anthropologue, s'attaque dans cet ouvrage à bien des idées reçues. Il y révèle les lignes de force et les insuffisances d'une ambition profondément conservatrice : celle de substituer à l'analyse des

problèmes de notre temps, en termes de justice sociale, leur compréhension en tant que conflit de valeurs. Nous sommes en effet dans une société profondément injuste qui exclut des milliers de jeunes qui n'ont pas « la chance » d'avoir la couleur, le nom ou la religion qu'il faut, et qui peine à redistribuer les gains et les profits. Pour l'auteur, le délitement des liens sociaux n'est pas à chercher ailleurs. Et seuls sont recevables les arguments qui signalent une menace sur le plan de l'égalité des chances données aux individus, sans nécessité d'invoquer pour ce faire de grandes injonctions morales. L'auteur fait de cette tolérance maximale à l'égard des choix de vie la base de son éthique minimale dont le référent n'est pas une idée du Bien, mais une idée de ce qui est Juste. Et ce qui est juste est ce qui laisse aux libertés individuelles la possibilité de coexister. Rejetant toute forme de discrimination sexiste, raciste, xénophobe, l'éthique minimale doit alors limiter son intervention aux torts causés à autrui. Elle n'exige nul devoir envers soi-même ni envers des valeurs envisagées pour elles-mêmes. L'impartialité est son contenu : un principe d'égale considération des positions de chacun, quelles qu'elles soient.

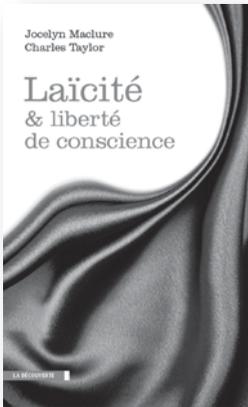
Même s'il se situe dans un contexte français, cet ouvrage incisif et décapant nous invite à nous demander comment les éducateurs que nous sommes peuvent agir au quotidien dans un monde où les valeurs sont au cœur du débat et à réfléchir à la place des questions morales en lien avec les situations d'exclusion.

BAUBÉROT Jean, *La laïcité falsifiée*, La Découverte, 2014, 228 p.

Classiquement considérée comme un des principaux marqueurs de la gauche, la laïcité aurait-elle viré à droite, voire à l'extrême droite? Le concept de laïcité apparaît en effet aujourd'hui instrumentalisé par la droite et l'extrême droite afin de stigmatiser les « musulmans ». De nombreuses personnalités dénoncent cette dérive sans véritablement réussir à la réfuter. C'est à quoi s'attèle l'auteur qui illustre le dévoilement actuel de la notion de laïcité, qu'il nomme « nouvelle laïcité », par comparaison à la « laïcité historique » mise en place, en France, en 1905 au moment de la loi de séparation des Églises et de l'État. Pour lui, protester contre la stigmatisation des musulmans – souvent le vrai motif de cette nouvelle posture « laïque » – est bien sûr nécessaire. Mais en rester là se révèle totalement insuffisant, car cette nouvelle laïcité de droite se pare de valeurs partagées comme la démocratie, l'égalité des sexes et la liberté d'expression. Il est donc urgent d'analyser, point par point, comment la laïcité peut être ainsi falsifiée et pourquoi on fait dire aussi facilement à la loi de séparation de 1905 le contraire de ce qu'elle disait réellement.

Dans cet essai où J. Baubérot démonte les mécanismes de la nouvelle laïcité, il montre que, pour promouvoir la laïcité historique, il faut oser mettre en cause les structures dominantes de la société elle-même. Dans deux chapitres conclusifs passionnants, il propose un « programme républicain pour refonder la laïcité » et une libération des cléricatismes d'aujourd'hui, grâce à la recherche d'un art de vivre : la « laïcité intérieure ».





MACLURE Jocelyn, TAYLOR Charles, **Laïcité et liberté de conscience**, La Découverte, 2010, 168 p.

Ce n'est que récemment que le modèle d'une société politique fondée sur le respect de la pluralité des perspectives philosophiques, religieuses et morales s'est imposé comme le plus susceptible de conduire à une vie harmonieuse du corps social et à l'épanouissement de ceux qui le composent. Un large consensus s'est établi autour de l'idée que la laïcité est une composante essentielle de toute démocratie libérale. Mais qu'est-ce au juste qu'une société laïque ?

Dans ce livre, les auteurs développent une analyse conceptuelle des principes constitutifs de la laïcité. Pour eux, les deux grandes finalités de la laïcité sont le respect de l'égalité morale des individus et la protection de la liberté de conscience et de religion. C'est pourquoi la laïcité doit aujourd'hui se comprendre dans le cadre plus large de la diversité des croyances et des valeurs, religieuses ou non, auxquelles adhèrent les citoyens.

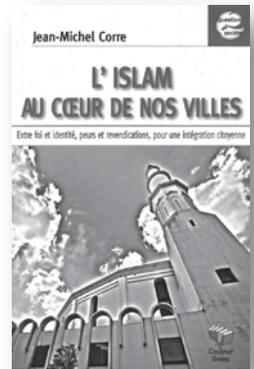
CORRE Jean-Michel, L'islam au cœur de nos villes. Entre foi et identité, peurs et revendications, pour une intégration citoyenne, Couleur Livres, Question de société, 2012, 176 p.

Ce livre se penche sur la question de la présence croissante d'une population musulmane d'origine immigrée en Belgique, appelée à devenir majoritaire à Bruxelles et de plus en plus importante dans la plupart des villes belges.

Pour éviter les peurs irraisonnées, sans se cacher l'importance des problèmes, l'auteur parcourt les projections démographiques, la sociologie des populations concernées et la tentation d'un islam identitaire qui remettrait en cause les acquis des droits et des valeurs citoyennes de la société belge.

Il analyse les courants de pensée musulmane – des plus modernes aux plus conservateurs – ainsi que les courants islamistes présents dans nos sociétés occidentales. Pour éviter l'islamophobie, il réhabilite la possibilité d'un islam aux valeurs compatibles avec un vivre-ensemble européen et démocratique.

> Du même auteur, lire aussi : **Le voile et la femme en islam. À la recherche des fondements d'une question qui divise**, Couleur Livres, Question de société, 2010.





CHOUDE Ismahane, **LATRECHE** Malika, **TEVANIAN** Pierre,
Les filles voilées parlent, La Fabrique, 2008, 352 p.

Ce livre ne traite pas de la question du voile. Les trois personnages qui l'ont conduit – dont deux sont des femmes voilées – n'ont pas cherché à mener une enquête sociologique. On pourrait même dire: au contraire, celles qui parlent ici ne sont pas des objets d'étude, mais des sujets (il n'y pas de féminin à ce mot!). Elles sont ainsi 44 femmes musulmanes voilées vivant en France, de tous âges et de tous profils, à témoigner de ce qu'elles veulent, comme elles le veulent, et sur le registre qu'elles veulent. Elles sont tantôt drôles et insolentes, tantôt en colère ou découragées, mais de témoignage en témoignage, au-delà de la diversité des tempéraments, des origines sociales, des contextes familiaux, des itinéraires spirituels et des parcours scolaires et professionnels, ce qui relie toutes ces filles et ces femmes, c'est l'expérience intime et violente de la stigmatisation.

> Lire la présentation de la démarche par les coordinateurs de l'ouvrage sur le site **Les mots sont importants** : <http://lmsi.net/Les-filles-voilees-parlent,732>

Laïcité et port du voile, Collectif Alpha, 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, 2005

Ce coffret thématique a été conçu dans le cadre du débat autour du port du foulard « islamique » en 2004-2005 suite au constat que les questionnements et la confrontation d'idées sur ce sujet traversent également le monde associatif. Celles-ci portent non seulement sur la position à adopter vis-à-vis du débat public, essentiellement sur le foulard à l'école, mais aussi sur leur pratique et leur positionnement vis-à-vis d'éventuelles travailleuses qui porteraient le foulard (surtout si elles occupent des postes conférant une autorité, une représentativité ou une visibilité). Les travailleurs des associations en contact avec un public multiculturel peuvent par ailleurs être amenés à gérer des débats sur cette question dans leurs groupes d'animation ou de formation.

Aujourd'hui, ce débat est loin d'être clos et si les passions qu'il déclenche peuvent paraître inopportunes, il a le mérite d'obliger à dresser un état des lieux de notre société et à nous contraindre à affiner notre système de valeurs dans une confrontation concrète.

> Un document complet présentant le contenu du coffret, ainsi que des pistes de lecture pour aller plus loin (également disponibles à notre centre de documentation), est téléchargeable : http://cdoc-alpha.be/GEIDEFFile/Laicite_et_port_du_voile.pdf?Archive=191100291938&File=Laicite_et_port_du_voile_pdf

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages, ainsi que la mallette *Laïcité et port du voile*, sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha :
Rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles
Tél : 02 540.23.48
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**



**UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen**



Si les attentats du 22 mars 2016 ont secoué l'ensemble de notre société, ils ne constituent cependant pas un fait isolé mais s'inscrivent dans une longue chaîne de violences individuelles et sociales.

La question de la religion et de la laïcité interroge le comment nous vivons en société. Le secteur de l'alphabétisation est lui aussi traversé par cette problématique qui se marque concrètement sur le terrain par des tensions, des replis identitaires... Mais aussi par des besoins de comprendre, de mieux appréhender le futur, le désir d'agir dans sa famille, son quartier, sa commune, son association...

Ce numéro du *Journal de l'alpha* invite les acteurs de l'éducation populaire à réinterroger leur rôle et les enjeux qui sont au centre de leur travail. Et pour apporter des éléments de réponses aux besoins exprimés, il présente ensuite des pistes de travail et des ressources proposées ou expérimentées par des acteurs de l'alpha ou proches de l'alpha.

ILLUSTRATIONS : Polly Butowsky

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE