THÈSE EN CO - TUTELLE INTERNATIONALE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Sociologie

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie
et de l'Université Catholique de Louvain

Transmettre et être en quête du « *'ilm* » : ethnographie des modalités de transmission des savoirs islamiques dans l'agglomération rouennaise

Présentée et soutenue par
Younes Johan VAN PRAET

Thèse soutenue publiquement le 14 mars 2019 devant le jury composé de		
Mr Mahamet TIMERA	Professeur des Universités, Paris-Diderot 7	Rapporteur
Mme Sabrina MERVIN	Chargé de recherche CNRS, HDR, Césor (EHESS/CNRS) UMR 8216	Rapporteur
Mr Patrice COHEN	Professeur des Universités, HDR, Université de Rouen Normandie	Codirecteur de thèse
Mme Brigitte MARECHAL	Professeur, Université Catholique de Louvain	Codirectrice de thèse
Mme Élise PALOMARES	MCF-HDR, Université de Rouen Normandie	Codirectrice de thèse
Mme Silvia MOSTACCIO	Professeur, Université Catholique de Louvain	Examinatrice
Mme Simona TERSIGNI	MCF, Université Paris Nanterre	Examinatrice
Mr Haoues SENIGUER	MCF, Sciences PO Lyon	Examinateur

Thèse dirigée par

M. **Patrice Cohen**	Université de Rouen Normandie
Mme **Brigitte Maréchal**	Université Catholique de Louvain
Mme **Élise Palomares**	Université de Rouen Normandie

Université de Rouen Normandie

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE — ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT — DySoLab Laboratoire des dynamiques sociales

UCLouvain — ESPO — CISMOC in IACCHOS

Remerciements

« *Celui qui ne remercie pas les gens, n'a pas remercié Dieu*. »
[Parole prophétique]

J'aimerai en premier lieu exprimer toute ma gratitude à celles et ceux qui m'ont encadré durant la réalisation de cette thèse. Je pense à Patrice Cohen pour son aide, sa bienveillance, son sens de la pédagogie et surtout pour son accompagnement dans les moments difficiles afin de mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de mon objet d'étude. Je pense également à Brigitte Maréchal pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour m'avoir permis d'accéder à un espace de discussion au sein d'une équipe incroyablement dynamique. Les moments passés à Louvain-La-Neuve furent extrêmement formateurs tant sur le plan intellectuel que sur le plan humain. Je remercie Élise Palomares pour m'avoir si bien accompagné depuis mon mémoire de Master en 2012, pour ces longues mais si profitables séances de travail au cours desquelles nous échangions sur les données de terrain. Mes remerciements vont également à Silvia Mostaccio et Simona Tersigni pour m'avoir permis, dans le cadre de ce comité de thèse, de confronter mon travail à des lectures expertes en prodiguant des conseils qui se sont avérés extrêmement judicieux durant mon travail d'enquête mais également lors de la rédaction.

Je remercie les membres du CISMOC parmi lesquels Ghaliya, Naïma, Lionel et Abdessamad pour leur accueil et nos nombreux échanges. Une pensée toute particulière pour Ghaliya, outre ses précieuses relectures, je ne peux qu'être infiniment reconnaissant pour son énergie positive, sa générosité, et pour toutes ces discussions si profondes sur la complexité de nos recherches respectives. Un grand merci à Marie-Claire pour sa relecture à la fois si bienveillante et si déterminante dans la dernière ligne droite de cette thèse. Enfin, je ne peux oublier l'aide apportée par Héléna qui s'est montrée si prompte à réagir pour m'aider dans la mise en forme de cette thèse au prix de laborieuses journées de travail. Enfin je remercie Marie-Laure Boursin, Sabrina Mervin, Sophie Bava et Farid El Asri pour m'avoir offert, de par leurs projets de recherche respectifs, de l'émulation certes, mais surtout un horizon futur qui s'inscrit en continuité de cette recherche et qui m'a tant motivé à mener ce travail de thèse à son terme.

Enfin je remercie ma famille pour m'avoir exprimé tant de soutien, je lui demande de me pardonner pour l'avoir tant négligée ces dernières années. Mes remerciements vont plus particulièrement à mes parents ainsi qu'à mes sœurs pour avoir cru en moi et témoigné de leur amour. À ma chère et tendre épouse Saïda pour ses sacrifices, son affection, son soutien

indéfectible, et tellement d'autres choses pour lesquelles je lui suis si redevable. À mon fils Amine auprès de qui j'ai tant de moments de joie, de partage et de confidence à rattraper. Désormais je peux te le dire, oui mon fils, « *Baba a fini son cravail* ». À ceux dont l'amitié m'a tant apporté ces dernières années : mon père spirituel et ami intime Si Abdellatif, mes compagnons de route Hamzza, Nadia, ainsi que toutes celles et ceux avec qui j'ai vécu tant de moments forts d'entraide et de solidarité : Abdessamad, Sohaieb, Ali, Sabrine, Léo, Khadija, et tous ceux que je n'ai pas mentionnés.

Enfin, toute ma reconnaissance revient aux nombreux enquêtés qui m'ont confié leurs témoignages et m'ont généreusement partagé leurs expériences. À tous ces acteurs et actrices rouennais qui œuvrent en permanence avec un profond souci de transmettre un héritage auquel ils vouent le plus grand respect. J'espère avoir respecté à mon tour ce dépôt que vous m'avez fait. Merci à tous ceux qui m'ont fait découvrir le goût du « '*ilm* », l'humilité lors des enseignements dispensés à même le sol de la mosquée, l'endurance dans l'apprentissage, l'effort dans la mémorisation des *mutûn*, et tant d'autres expériences dont je rends en partie compte dans ce travail.

Sommaire

SOMMAIRE 5
INTRODUCTION GÉNÉRALE 10
PARTIE 1 : JALONS POUR L'ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ISLAMIQUES EN FRANCE : APPROCHES DE L'OBJET, CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODE D'ENQUÊTE 17
CHAPITRE 1 : CADRE DE LA RECHERCHE ET ÉTAT DES LIEUX DES APPROCHES SUR LA TRANSMISSION EN ISLAM 17
A/ LA « TRANSMISSION » DANS LA LITTÉRATURE SUR L'ISLAM 17
B/ L'ENJEU DE LA FORMATION DES CADRES MUSULMANS EN FRANCE ET LA POLITISATION DE LA RECHERCHE 22
C/ VERS UNE ETHNOGRAPHIE DE LA TRANSMISSION DE L'ISLAM EN FRANCE 28
D/ PROBLÉMATIQUE ET PERSPECTIVES D'ANALYSE 32
CHAPITRE 2 : MÉTHODES D'ENQUÊTE : DE LA DÉLIMITATION DU TERRAIN AUX LIMITES DE LA RECHERCHE 35
A/ L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE ET INDUCTIVE 35
B/ LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES DE RECUEIL DE DONNÉES MOBILISÉS AU FIL DE L'ENQUÊTE 37
C/ LA DÉLIMITATION DU TERRAIN AU GRÉ DE LA CIRCULATION DES ACTEURS 40
D/ LE CORPUS : NATURE ET DIVERSITÉ DES DONNÉES DE TERRAIN 43
E/ LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE 46
CHAPITRE 3 : LE CHERCHEUR ET SES MULTIPLES APPARTENANCES : EXPÉRIENCE D'APPRENANT ET RÉFLEXIVITÉ DANS L'ENQUÊTE 48
A/ PARLER DE SOI EN TANT QUE CHERCHEUR MUSULMAN : ENTRE BESOIN DE L'ENQUÊTE ET EXPÉRIENCE DE MINORISATION 48
B/ L' « INTENTION » DU CHERCHEUR : CONFLIT MORAL OU ENJEU SCIENTIFIQUE ? 50
C/ LES MULTIPLES APPARTENANCES DU CHERCHEUR SUR LE TERRAIN : UNE RÉFLEXIVITÉ INTERSECTIONNELLE 54
Appartenance genrée : être un homme dans un univers à forte division sexuée 56
Neutraliser les processus de séductions potentiels : du statut de « mari » à celui de « père » 57
Appartenance de classe : du « gars de quartier » au « mu'allim » 58
Une instrumentalisation consentie : être une ressource pour les acteurs 59
La distinction sociale par les pratiques d'apprentissage : être un « bon » apprenant 60
Appartenance ethnique : « blanchité » et minorisation par la conversion 61
Appartenance confessionnelle : des limites de la notion d' « insider » face à l'assignation doctrinale intra-communautaire 63
Position sociale et normativités islamiques 66
DEUXIÈME PARTIE : LE MONDE MUSULMAN ROUENNAIS ET SA STRUCTURATION À TRAVERS L'OFFRE DE TRANSMISSION DES SAVOIRS ISLAMIQUES 68
CHAPITRE 4 : CONNAÎTRE LE MONDE MUSULMAN À ROUEN PAR L'HISTOIRE DE SES MOSQUÉES ENTRE LOGIQUES MIGRATOIRES, SOCIO-URBAINES ET RELIGIEUSES 70
A/ DE LA SIMPLE PRÉSENCE MUSULMANE À ROUEN AUX SALLES DE PRIÈRE DES FOYERS DE TRAVAILLEURS IMMIGRÉS : FLUX MIGRATOIRES ET GRANDS ENSEMBLES 71
La présence musulmane comme fait migratoire 71
De la désindustrialisation des territoires à l'expérience de la précarité 74
Le quartier du Wandrillet sur la Rive-Sud 77
Humont, à la frontière de Rouen 79
Chalet, commune de la Rive Nord 81
La Paillade ou l'enclave rouennaise 81 6

B/ L'ÉMERGENCE DES MOSQUÉES FRUIT DE MULTIPLES INFLUENCES : MOUVANCE MISSIONNAIRE INTERNATIONALE ET ACTEURS LOCAUX 86
La Jama'at at-Tablîgh instigatrice d'un effort collectif vis-à-vis des lieux de culte 86
Al-Manar ou « la mère » des mosquées 91
Puis la mosquée Ilyas vit le jour 93
Mosquées et arène politique locale 95
L'après Vatican II : l'Eglise en soutien du culte musulman 100
C/ INSTITUTIONNALISATION DES MOSQUÉES ET CONSTITUTION D'UN CHAMP ISLAMIQUE CONCURRENTIEL : LES LIEUX DE CULTE AU COEUR DES CONFLITS DE CHAPELLE ENTRE ISLAM POLITIQUE ET ISLAMS CONSULAIRES 102
De l'association étudiante à l'Association Musulmane de Rouen : l'émergence locale des Frères musulmans 102
L'investissement des acteurs de l'islam politique au sein des mosquées : al-Manar et al-Mûminîn 106
Le C.R.C.M. et l'influence des fédérations islamiques rattachées aux pays d'origine 111
Des mosquées « moyennes » qui échappent à la mainmise des organisations islamiques 115
D/ A LA MARGE DES MOSQUÉES : ÉVOLUER AUX ABORDS ET À CONTRE-PIED DES LIEUX DE CULTE 120
Le salafisme prédicatif : une mouvance clandestine à la périphérie des mosquées 120
Se structurer en opposition aux mosquées : des organisations d'inspiration soufie 125
E/ LA PRISE EN COMPTE DE L'ETHNICITÉ ET DES ENJEUX LINGUISTIQUES POUR LES ACTEURS MUSULMANS 126
Les acteurs/rices arabes : une élite religieuse et sociale 126
Les acteurs/rices maghrébins 127
Les acteurs turcs et sénégalais : des réalités invisibles en dépit de leur arrivée précoce 128
L'émergence tardive et discrète d'une communauté pakistanaise 131
Des acteurs/rices « français-e-s » : une force montante mais contestée 131
CONCLUSION DU CHAPITRE 136
CHAPITRE 5 : ÉMERGENCE D'UNE DEMANDE DE TRANSMISSION DES SAVOIRS MUSULMANS : L'ENJEU DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS ET DU RÔLE DES FEMMES 139
A/ ÉMERGENCE DES ENSEIGNEMENTS ISLAMIQUES À DESTINATION DES ENFANTS : ENTRE FORME SCOLAIRE ET MAINTIEN DES NORMES RELIGIEUSES 139
Un enseignement dans les mosquées rattaché aux pays d'origine 139
Les années 2000 : évolution des attentes et transformation de la demande d'éducation religieuse 141
La structuration d'un champ autonome basé sur la forme scolaire : spécialisation et professionnalisation de l'enseignement 144
Vers un marché concurrentiel de l'enseignement islamique 148
Des initiatives en faveur d'un établissement scolaire privé musulman 149
B/ DIFFÉRENCIATION SEXUÉE DE L'ESPACE ET DE LA TRANSMISSION : PRÉSENCE ET MAINTIEN DES « *HAJJATS* » AU SEIN DES MOSQUÉES 153
Présence des femmes et logiques de subordination 153
Représentations sexuées du travail de transmission des savoirs religieux 157
Stratégies de légitimation et résistances des femmes migrantes 162
Genèse et caractéristiques du « réseau des hajjats » 163
Du vide à l'entrée en scène (70's – 85's) 165
Du passage à l'action à la construction d'un leadership (85's- 90's) 166
Un réseau dense et mobile (2000's) 167
Organisation : le poids des formes d'organisation tablighies 169
L'organisation des kermesses : les logiques du maintien ou comment se rendre indispensable malgré les dissidences 171
C/ ÊTRE PORTEUSES D'UN NOUVEL HABITUS : DES « JEUNES FEMMES » SE RÉAPPROPRIENT LE TRAVAIL DE TRANSMISSION DU SAVOIR ISLAMIQUE 176
Clivage générationnel : des jeunes femmes face au mur 176
L'association al-Arkâne 179
L'engagement féminin et ses obstacles 186
Conflit pédagogique autour du Coran 190 7

CHAPITRE 6 : L'OFFRE DE TRANSMISSION POUR ADULTES : STRUCTURATION ET DYNAMIQUES CONCURRENTES ENTRE MOUVANCES ISLAMIQUES 195
A/ L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE POUR ADULTES ET STRATÉGIES DE VISIBILISATION 195
Des formes variées d'enseignement islamique 196
Stratégies de visibilisation des enseignements musulmans 198
Qui sont les acteurs de la visibilisation des enseignements ? 201
B/ LES ENSEIGNEMENTS DES FRÈRES MUSULMANS : LES LOGIQUES SOCIALES D'UNE OFFRE INÉDITE 203
Le C.S.I. : premier cursus francophone en « sciences islamiques » destiné aux adultes 203
Les raisons d'un échec : chute des effectifs et attentes du public 205
Quand former signifie recruter : la formation Pensée du Juste Milieu (P.J.M.) 207
L'enseignement des Frères au service d'une ambition plus politique que pédagogique ? 210
Dénoncer « les causes sociales de notre médiocrité » ou l'élitisme social comme solution face à l'extrémisme 211
C/ CE QU'ÊTRE « SALAFI » VEUT DIRE AU-DELÀ DU RELIGIEUX 214
D/ UNE AGGLOMÉRATION EN TENSION : PANORAMA DE LA NATURE DES CONFLITS 220
Problèmes de calendrier à l'approche du jeûne de Ramadan : des polémiques qui firent trembler les mosquées 220
Enseignements salafis et « mise en garde » 223
Réactions post-attentats 225
Les effets paradoxaux du contexte sécuritaire : pressions et sollicitations 230
E/ LA NAISSANCE DES « INSTITUTS » À L'ÉCHELLE LOCALE : AVENIR, ITQÂN ET SOUNNAH 233
Évolution historique des cadres de la transmission 236
PARTIE 3 : TRAJECTOIRES ET PRATIQUES DE TRANSMISSION DES SAVOIRS ISLAMIQUES AU SEIN DE L'AGGLOMÉRATION ROUENNAISE 238
CHAPITRE 7 : LA STRUCTURATION DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ISLAMIQUES SOUS L'ANGLE DE L'ANALYSE DES TRAJECTOIRES D'ENSEIGNANT-E-S ROUENNAIS-ES. 240
A/ HASSAN B. : DU « *NAQÎB* » (ÉDUCATEUR, GUIDE) CONTESTÉ À L'ENSEIGNANT DIPLÔMÉ 241
Engagement au sein des Frères musulmans et socialisation au savoir islamique 242
« Être frère » : l'action islamique au coeur du projet de vie 244
Discipline et dissidence 246
Une légitimité informelle fondée sur l'érudition 248
B/ FARID M. UN *HÂFIDH AL-QUR'ÂN* (MÉMORISATEUR DU CORAN) DE PASSAGE : ENTRE L' « EXHORTATION » (*MAW'IDHAH*) ET L'« ENSEIGNEMENT » (*TA'LÎM*) 250
« Science » et « rappel » : deux modalités distinctes de transmission du savoir islamique 251
Faire la da'wa ou entreprendre une transformation de la société 253
Valoriser son C.V. religieux pour s'imposer 256
C/ CHOUKRI B. : UN IMAM EN QUÊTE D'UN PROFIL D'UNIVERSITAIRE 258
Apprendre à discourir sur l'islam 259
Renouveler le discours islamique contemporain et s'approprier la modernité 261
Être en quête de légitimité : ambitions politiques et universitaires 262
D/ HAMID A. : CONVERSION INACHEVÉE D'UN MILITANT AU MADHHABISME 267
L'époque de la Chabîba Islâmiyya (Jeunesse islamique) 268
L'installation en France : du parcours estudiantin à la vocation d'imam 270
Un héritage intellectuel et religieux complexe 271
Restaurer l'autorité perdue 273
Remise en cause et conversion progressive au « madhhabisme » 275
V/ HOUSEIN H. : UN ENSEIGNANT DE LANGUE ARABE FACE À LA CRISE DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE 280
Un enseignant en mal d'autorité 281
CONCLUSION DU CHAPITRE 283 8

CHAPITRE 8 : LES PRATIQUES DE TRANSMISSION DES SAVOIRS ISLAMIQUES À ROUEN : ANALYSE DES NORMES ET DES MODALITÉS CONCURRENTES D'ENSEIGNEMENT DE LA SPIRITUALITÉ (*TASAWWUF*), DU CROIRE (*'AQÎDA*) ET DU FAIRE (*FIQH*). 286
A/ LES ASSISES « SPIRITUELLES » : ÉDUCATION AUX PRATIQUES SOUFIES ET RAPPORT À L'ORDRE POLITIQUE 289
Participation et Spiritualité Musulmane (P.S.M.) : des enseignements spirituels au service du projet de da'wâ 290
Du principe de « *suhba* » (compagnonnage) à la nécessaire adhésion au groupe 291
Connaitre les armes de l' « ennemi » : un principe de la da'wâ 292
L' « échiquier » immuable au service d'une vision politico-religieuse du monde 294
La promotion de l'*ijtihâd* (effort d'interprétation) face à la « stagnation » des sociétés musulmanes 295
Contourner l'intellect pour mieux atteindre le coeur : transmettre le message 297
Ce qu'être « utile » veut dire dans les cercles des Frères. 299
Floraison, ou la revanche du soufisme 302
B/ TRANSMETTRE LA FOI MUSULMANE : RAPPORTS CONCURRENTS AU CROIRE ET GESTION DIFFÉRENCIÉE DE L'INCERTITUDE 305
Définition et cadre conceptuel quant à la croyance islamique 305
Les écoles dogmatiques au sein du sunnisme 306
Les croyances religieuses : approche sociologique 307
La 'aqîda comme pivot central de la da'wâ salafiyya (prédication salafie) 309
Purifier son crédo par l'enseignement du « *tawhîd* » (unicité divine) 310
Endiguer le recours à la raison ou comment gérer le malaise de l'anxiété cartésienne 311
« Booster sa foi » ou le croire comme performance liée à l'affect 313
Les ahbâch : un mouvement soufi au service d'un ach'arisme offensif 318
Latifa S. : émergence d'un enseignement mixte dispensé par une femme 319
La « science obligatoire pour tout musulman » : une marque de fabrique des Ahbach ? 320
Prodiges et théâtralité 323
Le recours à la scholastique ou 'ilm al-kalâm 324
L'imam Hamid A. : serrer les rangs malgré les divergences pour mieux faire face aux « orientalistes » 327
Un textualisme conciliant 327
Défendre l'origine divine du Coran face aux approches « critiques » 329
Le recours à l'esthétique du Coran : l'expérience sensorielle au fondement du croire 333
C/ TRANSMETTRE LA LOI : ENSEIGNEMENT DU *FIQH* ET PRODUCTION D'UNE NORME RELIGIEUSE LÉGALE 336
La naissance et le développement du fiqh en tant que discipline et le poids de son enseignement dans la diffusion d'une orthopraxie islamique 336
L'évolution du *fiqh* 336
Les canaux de diffusion de la norme juridique musulmane à Rouen 338
Les pratiques locales d'enseignement du *fiqh* : contenus et supports 341
L'enseignement du fiqh selon la méthode des Frères Musulmans : le cas de M. Zenati enseignant à l'Institut Européen des Sciences Humaines (I.E.S.H.) 343
Enseigner les règles visant à corriger la pratique cultuelle. 344
Répondre aux questions contemporaines et s'imposer comme la référence. 346
Un conformisme social qui fait débat 348
Nomadisme juridique : une posture indécise vis-à-vis des écoles juridiques 353
Vers un enseignement madhhabique : un front émergeant de foyers multiples et sous tropisme malikite 356
Former des enseignants par les *mutûn* : spécificités d'une forme didactique 357
Les usages du malikisme : de l'identification partielle à l'affiliation exclusive 359
Former à l'enseignement et créer une relève 362
D/ LES ENSEIGNEMENTS NON-CONFESSIONNELS : ÉMERGENCE ET USAGES D'UNE EXPERTISE PROFANE DIVERSIFIÉE 363
Les sciences sociales 364 9

Les savoirs professionnels en santé 366
CHAPITRE 9 : LES « CARRIÈRES » D'APPRENANT-E-S : SUR LES PAS DE LA QUÊTE DU 'ILM 367
A/ L'ENTRÉE DANS LE « *'ILM* » : ANALYSE DES MOTIVATIONS D'APPRENDRE 367
« Bonnes » motivations et conformité de l'intention 367
De multiples motivations 369
Stratégies de légitimation 374
Dora N. : faire face à l'expérience de la hiérarchisation intra-islamique 374
Lionel : acquérir une autorité religieuse 375
Faïrouz : prendre sa revanche et être reconnue des siens 377
B/ LE MAINTIEN DANS LE « 'ILM » : SURMONTER LES OBSTACLES 378
L'abandon ou le « déclic » : endosser l'habitus du « 'ilm » 379
Ressources individuelles et collectives 381
Surmonter le genre des obstacles 385
C/ CIRCULER POUR ACCROÎTRE SON « 'ILM » : INTENSIFICATION DES APPRENTISSAGES ET MOBILITÉ DES APPRENANTS 388
Au-delà du local 388
Quand apprendre signifie partir : les destinations nationales et internationales privilégiées des apprenants 389
Souhaib A. : du C.S.I. à l'internat de l'I.E.S.H. 390
L'Université islamique de Médine : recrutement à la source pour partir en terre sainte 398
Ismaïl B. : de la candidature pour le nouvel institut de Rabat à la zaouïa de Souss 404
Elodie H. : où aller quand on est une femme ? 411
La transmission du « 'ilm » à l'heure du e-learning 413
L'émergence d'une offre « madhhabique » 417
Le retour d'étudiants francophones 420
La diffusion d'un « islam marocain » malikite 420
L'Université d'al-Azhar 421
Soufisme confrérique transnational (Yémen Syrie pré-révolution et Sénégal) 421
La Mauritanie 422
La région malikite d'al-Ahsâ' en Arabie Saoudite 422
L'islam anglophone euro-américain 422
D/ APPRENDRE ET SE TRANSFORMER : POUVOIR, RESPONSABILITÉ ET LIBERTÉ 423
Savoir & pouvoir 424
Savoir & responsabilité 425
Savoir & liberté 427
E/ ENSEIGNER ET ASSURER LA RELÈVE 431
CONCLUSION GÉNÉRALE 435
Genèse et développement de la transmission à Rouen 435
Trajectoires & pratiques 437
Vers une culture de la transmission 441
Limites et perspectives de cette recherche 443
BIBLIOGRAPHIE

Introduction générale

Choix et pertinence de l'objet

L'idée de travailler sur la transmission de l'islam en France est le fruit d'un long processus de recherche et de réflexion. Cet objet d'étude s'inscrit dans la continuité de mon analyse du fait musulman français initié lors de mes premières enquêtes de terrain qui portaient alors sur les pratiques culturelles des personnes de confession musulmane et, parmi elles, les pratiques de lecture (2011). Ces premiers questionnements m'ont par la suite amené à m'intéresser aux initiatives féminines de mise en place d'enseignements à destination des femmes et des enfants (2012). J'interrogeai alors pourquoi et comment, malgré un nombre conséquent de projets à visée éducative initiés par des femmes musulmanes de seconde génération, leur visibilité et la pérennité de leurs initiatives étaient entravées par de multiples obstacles. Ce fil directeur qu'est le rapport au savoir religieux, à ses supports, aux conditions sociales de sa transmission, n'aurait pu advenir si les rencontres sur le terrain ne m'y avaient amené : ces multiples entrepreneur-se-s pédagogiques émergeant avec succès ou non mettaient en perspective un domaine d'activité spécifique du religieux susceptible d'informer le processus d'institutionnalisation de l'islam en France.

Toutefois, si la transmission de l'islam en France est un objet d'étude pertinent, c'est avant tout en raison d'un constat empirique : elle concerne une part grandissante des réalités vécues par les personnes de confession musulmane en France. Cette transmission des savoirs musulmans n'y est pourtant pas un fait nouveau puisqu'elle remonte aux premières phases du processus migratoire des populations de confessions musulmanes – en grande majorité en provenance d'Algérie dans un premier temps - au lendemain de la seconde guerre mondiale. Celle-ci a tout d'abord pris des formes informelles (familiale, entre pairs) restreintes à l'espace privé (Césari, 1997; Dassetto, 1996) avant de connaître une phase de structuration à partir des années 1970-80 dès lors que les primo-migrants de confession musulmane se sont sédentarisés et ont entrepris d'éduquer leurs enfants en France. L'émergence des cours de religions va de pair avec l'apparition des premiers lieux de culte musulman. Cette structuration a connu plusieurs étapes se traduisant à partir des années 2000 par une émulation des acteurs de la transmission comme des publics d'apprenant, une diversification de l'offre d'enseignement francophone et une plus grande visibilité de celle-ci. En France, ces dernières années, de nouveaux « instituts » émergent régulièrement et proposent des cursus d'enseignements en « sciences islamiques » en présentiel ou en ligne. Leur nombre est désormais devenu conséquent, tous les six mois un nouveau projet annonce sur les réseaux sociaux son lancement.

On peut également les retrouver lors de la Foire Musulmane organisée à Paris par l'U.O.I.F. dans laquelle ils tiennent des stands afin de communiquer leurs programmes d'enseignement. Certains sites vont même jusqu'à recenser ces instituts[1]. Malgré cela, un recensement exhaustif à l'échelle du territoire national reste difficile dans la mesure où certains sont plus informels que d'autres et ont une portée restreinte au local. Au regard de la part d'instituts en ligne, leur essor semble ainsi être la conséquence d'un investissement du numérique par les « entrepreneurs pédagogiques » (Bowen, 2010) mais pas seulement. Il existe désormais des structures proposant un internat permettant de se former quotidiennement en journée – et non en cours du soir comme c'est souvent le cas - et de bénéficier d'un environnement propice à une socialisation islamique.

Cette effervescence ne doit cependant pas être réduite à la multiplication de structures de type « institut » d'enseignement supérieur. Il s'agit d'une forme d'activité parmi d'autres qui témoignent d'une préoccupation de plus en plus organisée et réfléchie de la transmission de l'islam. On remarque ainsi un important développement autour des domaines annexes à la transmission tels que l'édition et la traduction de supports didactiques en français, la formation à l'enseignement religieux, l'accompagnement à destination des apprenants, la création de comités « enseignement » ou « éducation » au sein des associations gestionnaires de mosquées, la constitution d'une fédération représentative des réseaux d'écoles privées musulmanes, etc.

Des dynamiques encore peu analysées

En France, la recherche a tout d'abord envisagé d'analyser ces dynamiques en prolongement du débat public sur la formation des imams qui s'est imposé dans les années 1990. C'est à cette époque que l'on recense les premiers travaux portant sur les instituts pionniers consacrés à ce type de formation (Frégosi, 2005 ; 2008). Depuis, d'autres travaux plus distants vis-à-vis des préoccupations sociétales liées à l'islam comme problème public ont été réalisés. Ils portent avant tout sur les figures de production d'enseignements qu'ils soient imams à la mosquée (Jouanneau, 2013 ; Sèze, 2013) ou enseignants au sein d'instituts (Bowen, 2011) et encore trop rarement sur les pratiques d'apprentissages du religieux comme a pu le faire M.-L. Boursin (2012) en s'intéressant aux enseignements destinés aux enfants. Ainsi, les

[1] C'est le cas de la revue d'études en ligne Cahiers d'islam qui propose un annuaire des « instituts et universités islamiques » dont beaucoup de ceux qui y figurent sont implantés en France ou s'adressent aux francophones. https://www.lescahiersdelislam.fr/links/Instituts-et-Universites-islamiques_ai48300.html

expériences de la transmission notamment sous l'angle des apprenants adultes n'ont pas encore fait l'objet d'analyse. La recherche tend également à privilégier les monographies d'institutions phares dotées d'une portée nationale et ce, au détriment des structures à échelle locale situées dans des territoires périphériques. De même, à ce jour aucune enquête n'a encore abordé l'essor de l'enseignement islamique en e-learning alors que c'est un phénomène croissant notamment après 2010. L'essor actuel des instituts islamiques francophones en ligne s'appuie sur des réseaux numériques relayant l'influence d'acteurs et d'institutions islamiques dans le monde entier. Le numérique accélère les processus de diffusion de l'information et offre depuis près de vingt ans de nouveaux espaces de légitimation pour les acteurs religieux musulmans (Bunt, 2003). Cette modalité d'enseignement induit également de nouvelles opportunités sur le plan pédagogique et organisationnel dont les conséquences sociologiques sur la transmission des savoirs islamiques restent à analyser. En d'autres termes, l'étude de la transmission des savoirs islamiques en France ne recouvre qu'une part des phénomènes auxquels elle renvoie.

Objet et problématique

Dans cette thèse, j'ai cherché à comprendre comment, à l'échelle d'une agglomération de province, la structuration d'une aspiration collective à transmettre l'islam en vient-elle à générer des offres et expériences différenciées du « '*ilm* » entendu comme l'ensemble des pratiques et discours en lien avec la transmission des savoirs islamiques. Ce travail vise à contribuer à la question de la transmission de l'islam en France par le biais d'une observation empirique des structures et pratiques d'enseignement confessionnel de l'islam dispensé aux adultes au sein de l'agglomération rouennaise. L'enquête, de type ethnographique, a été menée de 2013 à 2018 de façon participative, ce qui permet de mieux rendre compte des expériences et trajectoires des acteurs de la transmission. Pour cela j'ai circonscrit le terrain à l'agglomération rouennaise située en Normandie. Ce choix vient à contre-pied de la prévalence souvent accordée aux structures les plus visibles ayant une portée nationale. J'ai réalisé des entretiens par récit de vie auprès de plus d'une vingtaine d'enseignant-e-s et d'apprenant-e-s, ainsi que des entretiens semi-directifs auprès de responsables d'associations et de lieux de culte. Toutefois la majeure partie des données est avant tout constituée d'observations d'enseignements et de situations informelles au quotidien.

C'est par cette proximité avec le terrain que je suis parvenu à construire de manière inductive une problématisation et une approche conceptuelle de cet objet. Au fur et à mesure

que je découvrais la richesse du terrain, je réajustais la hiérarchie de mes questionnements. En premier lieu, il s'agissait de savoir qui étaient celles et ceux qui transmettaient ces savoirs, comment définissaient-ils eux-mêmes cette activité, que transmettaient-ils et dans quels espaces. Et puisque toutes ces structures identifiées ont une histoire, quelle en était la genèse ? Ces questions impliquaient un triple effort : recenser les espaces et activités de la transmission, contextualiser de manière sociohistorique l'offre locale d'enseignement, et enfin connaître les multiples acteurs évoluant au sein de divers espaces. Si les acteurs sont multiples, ils entrent par ailleurs en concurrence, d'autant plus que l'espace des mosquées dans lesquels les premiers enseignements émergèrent est traversé par des luttes de pouvoir entre courants religieux, générations et individus d'origines sociales et ethniques diverses. De même, la place qu'occupaient les femmes constituait une des problématiques par lesquelles j'avais initié cette enquête de terrain. Quel rôle jouaient-elles dans cette activité qui tendait de plus en plus à devenir une activité distincte, à s'institutionnaliser, voire à se professionnaliser.

Puis, au fur et à mesure que je me familiarisai aux apprentissages auxquels je participai assidument, d'autres questionnements émergeaient. Par quoi ces offres se distinguaient-elles ? En quoi la diversité des acteurs en termes de courants islamiques implique-t-elle des manières différenciées de concevoir la transmission ? Dans quelle mesure leurs enseignements participent à construire des formes de légitimité ? Enfin, quel public touchent-ils et comment parviennent-ils à transmettre des éléments relatifs au croire et à la pratique religieuse et à s'imposer comme référence. Plus encore, de quoi sont composées les expériences d'apprentissage ? Comment s'articulent-elles avec les parcours de vie des apprenants ? Qu'est-ce qui anime le besoin d'apprendre sa religion ? Peut-on dégager des logiques communes à travers leurs trajectoires respectives ?

Le cadre théorique

L'approche adoptée ici ne s'inscrivait pas dans un cadre théorique prédéfini, bien qu'à terme j'en vienne davantage à parler d'un « monde » musulman rouennais. Cette notion, qui renvoie en premier lieu à l'interactionnisme symbolique, m'amène à identifier la façon dont des acteurs de confession musulmane en viennent, à travers une même activité qu'est la transmission de l'islam, à co-construire des sens et normes communes au sein du monde musulman rouennais. J'opte toutefois pour une acception de la notion de « monde » qui, comme l'a développé M. Darmon (2008), offre la possibilité de concilier « description » et

« objectivation ». Cette approche permet de faire la jonction entre une analyse des mondes sociaux et une analyse en termes de champs sociaux, sans nier leurs spécificités respectives (Becker & Pessin, 2006). Ainsi, il s'agit de comprendre l'univers de sens, les normes et catégories générées à partir des activités de transmission tout en prenant en compte les rapports sociaux, c'est-à-dire l'analyse des positions sociales qu'occupent les acteurs au sein d'un champ concurrentiel structuré par des appartenances aussi bien de classe, de sexe, de race et d'âge. Ainsi, ce cadre théorique permet de rendre compte à la fois des logiques de différenciation de l'offre d'enseignement et des expériences vécues à travers la transmission.

Plan

Le plan de cette thèse suit le processus chronologique du travail de recherche réalisé. Le premier temps a pour objectif d'explorer et discuter les différentes approches en sciences sociales de la transmission des savoirs en islam (chapitre 1). J'y présente également les enjeux de la recherche actuelle au regard de la construction de l'islam comme un problème public. Puis, je décris les enjeux méthodologiques tels que la délimitation de mon terrain, les techniques d'enquête mobilisées ainsi que les limites de cette recherche (chapitre 2). Enfin, je m'arrête plus longuement sur l'effort réflexif que j'ai dû mener. En effet, au nécessaire engagement ethnographique (Céfaï, 2010) du chercheur sur son terrain s'est ajoutée une forme complexe d'implication liée aux appartenances partagées avec une part des acteurs rencontrés qui génère alors de multiples effets dans la définition de l'objet d'étude et dans l'accès au terrain d'enquête. Puisque l'ensemble des analyses produites découlent du positionnement spécifique qui fut le mien lors de cette recherche, je rends compte dans cette première partie du travail d'objectivation réalisé afin d'identifier les casquettes multiples que j'endossais via l'imbrication complexe de mes postures de chercheur et d'acteur. Je restitue ma propre carrière d'apprenant à partir de laquelle j'interroge la valeur analytique d'une expérience phénoménologique de l'apprentissage des savoirs islamiques.

Dans un second temps, l'objectif est de contextualiser le monde musulman rouennais sous différents angles et rendre compte de la manière dont l'offre de transmission des savoirs islamiques s'est structurée. Je propose pour cela d'inscrire cette émergence à la jonction entre les dynamiques migratoires, les évolutions socio-urbaines et le rôle des mouvances islamiques au sein de l'agglomération. Cette perspective invite à lire l'émergence des activités formelles de transmission à partir de la structuration du culte musulman à travers les mosquées (chapitre

4). Puis, j'aborde directement les premières formes d'enseignement islamique à travers l'offre destinée au jeune public et la façon dont celui-ci s'est constitué à la frontière entre l'espace religieux et l'espace scolaire au fur et à mesure qu'il tendait à s'émanciper des mosquées (chapitre 5). Ce type d'enseignement va de pair avec un rôle considérable joué par les femmes dont j'analyse les logiques de réseaux. Je cherche notamment à comprendre comment, malgré la façon dont elles prennent part de manière significative à ces activités, les frontières et représentations sexuées se maintiennent. L'analyse laisse apparaître les rapports sociaux de pouvoir en termes de classe, de sexe et d'âge de façon imbriquée. Je montre comment ces clivages se traduisent par des pratiques pédagogiques différenciées. Le chapitre suivant (chapitre 6) porte l'attention sur l'offre d'enseignement à destination des adultes. Je décris les différentes stratégies de visibilisation de ces cursus avant de m'arrêter plus longuement sur certains d'entre eux au sujet desquels transparaît l'influence de l'islam politique. J'insiste plus particulièrement sur le fait que les enseignements constituent, parfois en dépit de la transmission des savoirs, des moyens de véhiculer des discours militants inscrits dans une concurrence particulièrement forte au sein de l'agglomération. Je montre comment les acteurs se définissent et définissent les autres et les logiques sous-jacentes à ces catégorisations. Je rends compte par ailleurs de la nature des conflits intracommunautaires ainsi que les effets multiples qu'a pu engendrer le contexte ultra-sécuritaire qui a suivi les attentats ces dernières années sur ces activités d'enseignement.

Enfin, dans un troisième temps, je propose d'aborder la transmission des savoirs islamiques sous l'angle des trajectoires et des pratiques. À travers l'analyse des trajectoires de cinq enseignants qui ont joué un rôle visible et significatif dans l'enseignement dispensé aux adultes je restitue les socialisations religieuses à l'origine de leur engagement (chapitre 7). À travers l'analyse des entretiens par récit de vie, je rends compte de leurs trajectoires depuis leur premières expériences d'apprentissage au sein de leur pays d'origine de la manière dont ils se sont imposés au sein de l'agglomération et enfin la façon dont aujourd'hui ils sont contraints à s'adapter face aux évolutions actuelles des modalités de transmission. Puis j'analyse une série d'enseignements observés à travers trois types de contenus : l'offre « spirituelle » ou soufie, l'enseignement des croyances religieuses (‘*aqîda*) et enfin les débats autour de la transmission d'une orthopraxie (*fiqh*). L'analyse prend appui sur une double approche islamologique et socio-anthropologique permettant d'articuler les référentiels et arguments religieux mobilisés avec l'arrière-fond contextuel de ces enseignements (chapitre 8). Puis, en dernier lieu, je m'appuie sur les entretiens réalisés auprès d'étudiants afin de reconstituer les étapes de la

carrière d'apprenant. Le concept de « carrière » (Darmon, 2008) permet ici de prendre en compte aussi bien les évolutions objectives qui marquent ces parcours d'apprentissages (diplôme, mobilité, coût financier, etc.) que les dimensions subjectives liées aux représentations de soi et à l'activité entreprise par ces acteurs. L'analyse des multiples expériences d'apprenants font apparaître cinq étapes : l'entrée dans le « '*ilm* », le maintien dans celui-ci, la circulation, la transformation et enfin le passage à la retransmission des savoirs acquis.

Ainsi se referme la boucle de la transmission puisqu'à travers ces différents chapitres j'analyse les processus de structuration du monde musulman sous l'angle de la transmission des savoirs islamiques en partant des socialisations des enseignants pour terminer par les carrières d'apprenants en passant par les pratiques d'enseignement observées *in situ*. La description diachronique et donc évolutive de l'offre d'enseignement à l'échelle d'une agglomération permet d'identifier les points de tensions majeurs qui sont sources de différenciation au sein de l'offre locale d'enseignement, et révèle les tendances lourdes qui tendent à s'imposer actuellement en matière de modalités de transmission.

Conclusion générale

Cette enquête vise à enrichir la connaissance sociologique de la transmission de l'islam en France. Au regard des travaux déjà réalisés, il apparaît qu'une contribution supplémentaire s'avérait nécessaire. Face à un tel foisonnement des activités et des structures d'enseignement, il convenait de ne pas céder à l'ambition d'embrasser l'exhaustivité du phénomène sur l'ensemble du territoire français au risque de se limiter à une analyse superficielle des structures ou à leur recensement. L'étude réalisée dans le cadre de cette thèse explore cette transmission au sein d'un contexte circonscrit, ce qui permet d'explorer la profondeur phénoménologique et historique des expériences locales. Cette ethnographie de la transmission des savoirs islamiques dans l'agglomération rouennaise, de par la présence durable et impliquée du chercheur, permet d'alimenter la connaissance empirique sur cet objet d'étude en s'intéressant plus particulièrement aux enseignements confessionnels dispensés aux adultes. Le fort degré d'interconnaissance entre les acteurs locaux ainsi que la relation de proximité du chercheur avec le terrain ont engagé une démarche réflexive vis-à-vis de l'expérience de la transmission qui s'est montrée déterminante pour l'analyse des pratiques et trajectoires observées.

Genèse et développement de la transmission à Rouen

La structuration d'une transmission formelle de l'islam à Rouen s'inscrit dans les trajectoires de multiples individus et en premier lieu celles des primo-migrants. Localement, ces derniers sont en grande majorité originaires du Maghreb notamment du Maroc et d'Algérie. Venus dans le cadre de contrats de travail réalisés avec les grandes industries d'après-guerre, ce n'est qu'à la fin des années 1970 mais surtout dans les années 1980 qu'ils se mobilisent afin d'obtenir des espaces dédiés au culte musulman. Les premières mosquées voient alors le jour ancrées dans les grands ensembles où réside une part importante d'immigrés musulmans. Pour nombre d'entre eux, la prédication réalisée par la Jama'at at-Tabligh est à l'origine de ces dynamiques religieuses. Avec leur installation définitive en France, le besoin d'éduquer religieusement leurs enfants à conduit à mettre en place les premiers cours de religion au sein des mosquées. Certains fidèles s'improvisent enseignants et reconduisent comme ils le peuvent les méthodes en vigueur dans le pays d'origine. Certains s'inscrivent dans des réseaux consulaires en lien avec le Maroc ou l'Algérie selon le pays d'origine. Avec l'agrandissement de la surface des lieux de culte, les femmes contribuèrent tout autant que les hommes à cette expansion : elles investissent les mosquées et prennent en charge l'enseignement des plus jeunes.

Les descendant·e·s d'immigrés quant à eux, né·e·s et scolarisé·e·s en France, entrent progressivement en décalage avec le discours et l'offre d'enseignement au sein des mosquées. Une fois adolescent, une grande partie cesse de se rendre à la mosquée. Ils accèdent, à partir des années 1990, à un discours religieux alternatif souvent véhiculé par des acteurs de la mouvance des Frères musulmans et diffusé via les cassettes audio. Puis il fallut compter avec une autre phase de l'immigration musulmane, celle des gendres, plus jeunes et plus diplômés. Parmi eux, certains ont déjà été socialisés au sein des mouvances islamistes dans leur pays d'origine et tendent à maintenir leur engagement une fois installé en France. Parce qu'ils savent se rendre indispensables au sein des mosquées, ces militants parviennent à se construire un capital d'expérience en matière de prédication, de prêche et d'enseignement. À partir des années 2000, l'enseignement dispensé aux enfants tend à s'émanciper de la mosquée. Ce processus d'autonomisation de la transmission vis-à-vis de l'espace du culte révèle une volonté de se constituer en tant qu'activité à part entière mais aussi de pouvoir assurer une autorité éducative que ne permet pas toujours la mosquée ainsi qu'un encadrement pédagogique plus efficace. Malgré la concurrence, les responsables de mosquées ne cèdent pas, tentent de pallier à leur défaut d'organisation et s'adaptent en structurant davantage l'activité d'enseignement. Cela passe par la création de commissions consacrées aux activités éducatives, la sollicitation de personnes formées à l'enseignement et parfois même par le recours au salariat. La forme scolaire semble être devenue la norme et constitue un gage de crédibilité et donc de légitimité pour les entrepreneurs pédagogiques locaux. Certaines structures semblent même se diriger vers un projet d'établissement privé musulman. Ainsi la transmission des savoirs islamiques destinée aux enfants se constitue progressivement à la jonction entre l'espace scolaire et l'espace religieux.

De façon similaire à ce que l'on peut observer dans l'Éducation nationale, l'enseignement au sein de ces espaces est majoritairement dispensé par des femmes. Toutefois, on observe les mêmes logiques de différenciation sexuée de l'espace comme du travail d'enseignement lui-même. Que ce soit dans la mosquée ou en dehors, l'hétéro normativité conduit à ce que les femmes soient jugées plus aptes à enseigner aux enfants au titre qu'elles seraient « naturellement » plus « patientes ». Seuls les hommes ont la possibilité d'enseigner à un public mixte constitué d'hommes et de femmes. À l'exception d'une enseignante (Latifa S.) qui est une actrice importante de la mouvance Ahbach à Rouen. Au sein des mosquées, les hajjats - qui se distinguent par leur âge avancé - se sont largement imposées et ont conscience de ces frontières sexuées. Toutefois, on observe que la plupart du temps elles s'accommodent

de cet ordre sexué à défaut de pouvoir y contrevenir, ce qui leur assure une certaine autonomie. Lorsque des « jeunes mamans » parviennent à s'organiser, à s'insérer dans la sphère décisionnelle des mosquées ou à négocier une activité d'enseignement alternative, les hajjats font bloc, quitte à s'appuyer sur les responsables hommes afin de maintenir leur monopole. L'enseignement est une modalité importante de ces conflits intergénérationnels comme c'est le cas au travers de la pédagogie coranique. Les jeunes femmes sont porteuses d'exigences nouvelles entrant en opposition avec la pédagogie des hajjats, ce qui met à mal leur légitimité. Là aussi, les hajjats tentent de prendre en compte ces nouvelles attentes et en viennent à se former davantage. Toutefois, à terme, des jeunes femmes ne parvenant pas à trouver leur place s'organisent en opposition à la mosquée en créant leur propre structure. Certaines d'entre elles trouvent, dans ces nouveaux espaces, une possible revalorisation de soi sur le plan personnel mais aussi professionnel notamment lorsqu'elles ont fait l'expérience d'un déclassement social lié au port du *hijâb* ou à l'entretien d'une vie de famille qui les a conduits à renoncer à leurs ambitions professionnelles.

À partir de 2012, plusieurs offres d'enseignement pour adultes émergent et gagnent en visibilité. Auparavant, ce type d'enseignement était éphémère et ponctuel, dorénavant il s'agit de « cursus » en sciences islamiques. Le phénomène des « instituts » observable à l'échelle nationale ne manque pas de se manifester au sein de l'agglomération. Le contexte post-attentat vient brider certaines dynamiques tandis qu'il en suscite d'autres qui jouent le jeu des attentes institutionnelles. D'autres acteurs privilégient la discrétion, se retrouvent en marge des mosquées ou se font connaître par le bouche à oreille. En même temps, l'enseignement en e-learning se développe de plus en plus et permet à tous ceux qui le souhaitent de suivre des cours de religion indépendamment de l'endroit où l'on se trouve. Désormais, les musulman·e·s qui souhaitent apprendre leur religion font face à une offre de plus en plus diversifiée, visible et pérenne. Celle-ci se déploie dans différents espaces : les mosquées, les associations hors-mosquées, les assises à domicile ou encore l'espace numérique.

Trajectoires & pratiques

L'analyse des dynamiques actuelles au sein de l'agglomération rouennaise révèle que les offres d'enseignements et les expériences d'apprentissages s'inscrivent dans l'histoire longue de la transmission en islam. Les différentes réformes des universités islamiques et de l'enseignement de l'islam au cours du XXème siècle au sein des pays musulmans ont marginalisé les modalités « traditionnelles » de la transmission au profit d'une désacralisation des méthodes d'enseignement. Cette vision réformée de l'enseignement est notamment

partagée par les mouvements islamistes contemporains au sein desquels la majeure partie des entrepreneurs pédagogiques les plus influents de l'agglomération ont été socialisé dans leur pays d'origine. Tous m'ont décrit la façon dont ils y ont été formés depuis leur adolescence. S'ils partagent des références communes de l'islam politique, leurs expériences d'apprentissage et leurs représentations de la transmission divergent. En France, ils sont devenus imams, conférenciers mais également enseignants. En l'absence de diplômes attestant de leurs compétences, tous ont dû faire face à un déficit de légitimité au fur et à mesure que la transmission du savoir islamique s'institutionnalise. Pour cela, ils sont contraints à s'inscrire à des formations dans des instituts à Paris ou à l'étranger (via le e-learning). Certains d'entre eux tendent à valoriser un modèle de transmission de type académique sanctionné par des diplômes. L'enseignement est alors pensé en rupture avec les mosquées, la mémorisation des traditionnels « *mutûn* » est délaissée et on privilégie les manuels contemporains aux commentaires classiques. D'autres acteurs tentent de résister à ces évolutions et souhaitent restaurer un rapport plus traditionnel - voire sacralisé - au savoir et à l'enseignant. Leurs discours décrit un sentiment de crise de leur autorité, ils dénoncent la façon dont l'enseignement de la religion répond désormais à une logique de marché, de l'offre et de la demande, où l'enseignant est subordonné à son public.

Ces aspirations à restaurer un modèle « traditionnel » renvoient non seulement à un ordre pédagogique fondé sur l'autorité du maître vis-à-vis des disciples mais également à un référentiel doctrinal que l'on peut qualifier de madhhabique. Cette dynamique se donne à voir à travers une revalorisation du patrimoine malikite notamment via la diffusion médiatique d'un « islam marocain » incarné par de nouvelles figures d'autorité religieuse sur la scène islamique internationale. L'essor d'un madhhabisme francophone reste tout entier à analyser. Cependant, l'analyse de ces trajectoires nous informe sur la façon dont cette dynamique impacte les enseignements, suscite des remises en cause, des changements de référentiel et ce à travers les pratiques pédagogiques concrètes. Dans certains cas, ce revirement se traduit par une volonté de faire restaurer une culture de la transmission qui passe par l'esthétique, le festif et le ludique. Loin d'être une simple reproduction d'un modèle culturel d'origine, il s'agit de recomposer cet héritage à l'aune du contexte culturel français. En ce sens, l'apparition de plusieurs acteurs en lien avec le soufisme semble indiquer une phase de transition au sein d'une agglomération caractérisée depuis plusieurs années par une forte polarisation entre les acteurs fréristes et salafis. Nombre de leurs étudiants ont depuis peu entamé leur propre carrière d'apprenant. Hamid A. se distingue parmi ces leaders en ce qu'il a explicitement entrepris de former une

relève en initiant un enseignement destiné à la formation. Du côté des Frères musulmans, l'enseignement étroitement lié aux logiques de recrutement et le cadre disciplinaire imposé par Hassan B. a conduit de nombreux membres actifs à quitter la mouvance ou à prendre leur distance.

L'analyse des pratiques d'enseignement permet de révéler ce que disent et véhiculent ces pratiques pédagogiques au-delà des savoirs transmis. Elles sont le lieu d'élaboration de catégories vouées à définir l' « autre » doctrinal. Entrent alors en jeu de multiples critères de différenciation fondés sur les rapports de classe. Ainsi, dans les enseignements fréristes, le « salafi » se voit-il assigné tous les marqueurs sociaux dépréciatifs révélateurs des rapports différenciés à la société majoritaire. On y véhicule également des visions politico-religieuses du monde et ce même au sein d'enseignements se définissant avant tout comme « spirituels ». Mais ces enseignements restent avant tout une activité d'élaboration du croire afin de générer de la certitude, et ce de manière commune à l'ensemble des acteurs. Pour cela, ils ont toutefois recours à des procédés différents. Certains mobilisent une argumentation fondée sur une rationalité instrumentale (‘*ilm al-kalâm*), d'autres articulent arguments d'autorité et l'affect comme ressorts de persuasion, tandis que d'autres encore recourent à une esthétique du Coran afin de susciter l'adhésion aux croyances religieuses. Enfin les enseignements diffusent également une norme pratique pouvant susciter de nombreux débats, quand bien même les questions peuvent paraître triviales (l'intention dans l'ablution rituelle, se raser la barbe, nettoyer l'urine de son enfant, etc.). L'analyse des modalités de transmission de cette norme à travers l'enseignement du droit musulman (*fiqh*) donne à voir des différences dans la mobilisation du référentiel religieux. Dans les deux enseignements présentés (celui de M. Zenati et celui de Hamid A.), une première lecture pourrait laisser penser à une affiliation similaire à l'école malikite. Toutefois, en y regardant de plus près, et en tenant compte de l'ensemble des positions adoptées au cours de leur enseignement, on observe une différence fine mais nette. Il ne s'agit pas du recours à telle école juridique ou non, il s'agit de savoir si l'enseignant reconnaît à cette école son autorité à réguler ses divergences internes en définissant un avis officiel (*tachhîr*). Autrement dit, cette tendance vers le madhhabisme peut englober des attitudes différentes et notamment des usages différenciés du malikisme. Avec l'émergence de cursus visibles et durables, on commence à constater des enseignements en sciences humaines et sociales, notamment en histoire. Si dans la majeure partie des enseignements de l'agglomération les visions critiques de l'islam font clairement l'objet d'un vif rejet, quelques regards moins apologétiques semblent possibles.

Les étudiant-e-s de ces différents enseignements s'inscrivent dans une carrière d'apprenant. L'entrée dans cette quête du savoir religieux peut être animée par des motivations diverses et multiples pour chacun des apprenants. Et ce, en dépit d'une logique de mise en conformité de ces motivations qui génère une hiérarchie des intentions entre légitimes et illégitimes au risque de contrevenir aux normes de sincérité. Toutefois, cet engagement dans l'apprentissage s'inscrit dans des trajectoires biographiques qui révèlent des enjeux de légitimation, de quête de reconnaissance mais également de repères vis-à-vis d'une importante diversité normative intra-islamique. Puis au fil de la carrière, cette intention est amenée à être explicitée avant d'être reformulée pour la rendre progressivement plus conforme. Mais une grande part de ceux qui entament cet apprentissage ne continue pas après quelques séances, ou bien après une année. Pour se maintenir, l'apprenant doit montrer des dispositions fortement semblables à ce que l'on exige dans le cadre scolaire (compréhension, raisonnement, prise de notes, maîtrise d'une terminologie linguistique ou disciplinaire). En ce sens, il n'est pas rare que les apprenants les plus diplômés au sein du système scolaire soient surreprésentés parmi ceux qui se maintiennent. Mais parfois le goût pour un savoir religieux en particulier peut générer une réconciliation avec les pratiques d'apprentissage et de lecture, etc. Les ressources peuvent également être collectives, à travers des groupes de révision ou la solidarité de l'enseignante qui aménage les cours pour que les « jeunes mamans » puissent y assister malgré les contraintes familiales. Les femmes font d'ailleurs face à plus d'obstacles que les hommes. Hormis le poids du travail domestique qui leur est généralement dévolu, l'accès à certains créneaux en soirée leur est plus difficile notamment lorsqu'il faut se rendre mobile. Mais surtout, parce qu'elles endossent mieux que les autres le métier d'élève et en raison de parcours spécifiques, certaines femmes gèrent difficilement les évaluations pédagogiques sur le plan émotionnel. L'autre conséquence est qu'elles sont davantage dépendantes du maintien de l'ordre scolaire qui fait encore souvent défaut dans les structures d'enseignement islamique.

Les apprenants qui se maintiennent ne se limitent jamais à un seul enseignement et entrent rapidement dans une phase d'intensification des apprentissages. Cela implique des ressources financières ainsi que des formes de mobilité guidées par l'imaginaire religieux du *tâlib al-'ilm* (celui qui est en quête du savoir religieux) qui les conduit à partir étudier à l'étranger (Maroc, Médine) ou dans une autre région de France (I.E.S.H. dans la Nièvre). Le e-learning constitue une modalité privilégiée d'intensification en ce qu'il offre une certaine ubiquité aux apprenants. Au fur et à mesure que les années passent, les apprenants intériorisent des normes du « '*ilm* » et se voient transformés. L'acquisition du savoir religieux leur confère

une forme d'autonomie, un pouvoir sur leurs actes qui les émancipe de se référer systématiquement à un tiers, ils pratiquent désormais en connaissance de cause, réduisent l'espace d'incertitude cognitive. Ils en viennent également à revoir leur conception du « '*ilm* » et de ce qu'il convient de prioriser d'un point de vue didactique. L'apprenant redonne un nouveau sens à sa démarche en même temps qu'il redéfinit les priorités et planifie davantage sa carrière à venir. Cela consiste généralement à un recentrement sur l'importance d'une intériorisation et d'une traduction en pratique des savoirs accumulés. C'est finalement la mise en place des conditions subjectives permettant de rendre ces enseignements performatifs et ainsi devenir un meilleur croyant. Enfin, il se réfère à une autorité qu'il prend pour référentiel. Le processus diffère selon les apprenants, certains refusent de se plier à l'autorité des érudits. Tout l'enjeu consiste à ce que l'apprenant parvienne à définir sa place dans l'économie du savoir religieux. La vision madhhabique dans laquelle s'inscrivent de plus en plus d'apprenants laisse très peu de marge de manœuvre en prônant une fidélité vis-à-vis de l'avis officiel de l'école juridique. De plus, il offre une vision totalement asymétrique où l'on est soit savant, soit ignorant dans quel cas on ne peut procéder nous-mêmes à l'adoption d'avis parmi d'autres. Toutefois, dans notre contexte, cette affiliation à un cadre extrêmement contraignant qui ne laisse pas de marge de manœuvre à l'individu se fait d'une manière non plus héritée, mais pleinement consentie et peut constituer une source de fierté. Chacun s'identifiant en premier lieu par son appartenance juridique qui suggère une adhésion affective, parfois corrélée avec un attachement à une culture d'origine comme c'est le cas pour le malikisme et le Maroc qui sont présentés comme consubstantiels dans certains discours politico-religieux. Enfin, ces apprenants se projettent à leur tour dans le fait de retransmettre ce qu'ils ont appris. Ils sont sollicités par leurs enseignants pour qui ils constituent un témoignage de leur engagement pour le « '*ilm* ». Ou plus généralement ils se sentent appelés à prendre leur responsabilité pour répondre aux besoins d'encadrement en matière d'enseignement.

Vers une culture de la transmission

J'ai montré à travers cette étude que la transmission formelle des savoirs islamiques au sein de l'agglomération s'inscrit dans deux dimensions. Elle est en premier lieu redevable des formes de transmission qui se sont imposées de manière massive au cours du XXème siècle au sein de nombreux pays musulmans et qui s'incarnent dans la figure de l' « intellectuel musulman ». Né en rupture avec les oulémas classiques, les multiples facettes de ce mouvement global de la *da'wâ* ont largement façonné le paysage musulman rouennais au regard du leadership. Avec le temps et au fil des générations, le besoin d'apprendre et de se former à

l'islam évolue et la transmission tend à devenir une activité à part entière avec un espace, des modalités pratiques et des formes d'autorité qui lui sont propre. Toutefois, de par leur socialisation religieuse au sein des mouvances militantes et une grande part d'autodidaxie, les leaders qui investissent ce domaine entretiennent une confusion entre le registre pédagogique de l'enseignement et celui de l'exhortation. Cette tension est ravivée par un retour de l'islam classique des oulémas sur la scène internationale qui est parvenu à investir les moyens de diffusion moderne. Il en découle une transformation des pratiques pédagogiques et un glissement des référentiels religieux autour d'un socle commun aux contours encore flous.

D'autre part, l'analyse de cette transmission révèle la diversité des trajectoires et des appartenances inscrites dans leur contexte social, politique et religieux. Les frontières de l'offre d'enseignements sont redevables des écarts d'habitus notamment sur le plan scolaire qui se recoupe avec un clivage d'ordre générationnel. La transmission, pour être efficace, doit épouser les cadres de socialisation majoritaire, liés à la forme scolaire. Nombre de jeunes parents désire en finir avec des méthodes disciplinaires jugées d'un autre temps et investissent les pédagogies dites « nouvelles » répondant davantage à leur vision éducative. On observe également que la quête du « '*ilm* » est totalement différente selon que l'on soit un homme ou une femme. Le fait pour une femme d'enseigner à un public mixte reste rare. Mais le développement du e-learning permet en ce sens de relativiser le poids des frontières de genre en donnant un accès égal à l'enseignement. De plus, plusieurs initiatives témoignent du fait que les « jeunes » femmes parviennent de plus en plus à être reconnues comme légitimes en dehors des mosquées. Sur le plan linguistique, l'enseignement francophone tend à devenir la norme, l'édition du livre islamique évolue constamment et offre la possibilité de recourir à une littérature et à des supports didactiques de plus en plus diversifiés en français. De manière plus générale, les divers processus observés indiquent qu'un modèle commun de transmission est en train de se constituer. La transmission du « '*ilm* » est une expérience durable, qui altère en profondeur les dispositions individuelles des apprenants, ancrée dans un cadre à la fois didactique - lié aux savoirs et aux savoirs-êtres - et socio-anthropologique - liés à l'histoire des institutions et aux religiosités contemporaines. En cela, la transmission de l'islam est indissociablement religieuse et culturelle. C'est pourquoi les évolutions actuelles portent davantage sur les modalités du transmettre que sur les normes transmises, car la transmission pour se structurer a besoin d'un véhicule, c'est en ce sens qu'apprendre n'est pas transmettre. Tout l'enjeu consiste à réconcilier la transmission avec un socle culturel en cours de constitution puisqu'il s'inscrit dans une tradition migratoire extrêmement hétérogène. À travers l'actuel succès du madhhabisme, c'est

ce travail qui est en train de s'opérer, qui permet d'importer des bribes à partir des modèles traditionnels des pays musulmans et de composer avec eux afin d'élaborer une culture islamique de la transmission du « '*ilm* » en contexte européen voire francophone. Les processus linguistiques d'édition et de traduction d'ouvrages ou encore de compositions de poèmes en français ne sont, en ce sens, qu'une composante de cette dynamique plus profonde visant à ériger, par des influences plurielles parfois en tensions, une culture commune de la transmission.

Limites et perspectives de cette recherche

Cette recherche a permis de conforter certaines analyses développées dans des travaux antérieurs traitant de la transmission de l'islam en France (Bowen, 2010 ; Boursin, 2012 ; Jouanneau, 2013). Elle a également contribué à explorer d'autres facettes de cet objet notamment en privilégiant une observation ethnographique de longue durée au sein d'une agglomération de province. Concernant l'analyse des contenus d'enseignements que j'ai observés *in situ*, il m'a fallu construire mon propre cadre analytique. En l'absence de modèle d'analyse antérieur sur lequel m'appuyer, j'ai adopté une posture visant à articuler analyses islamologiques et socio-anthropologiques. Beaucoup d'autres débats et questions normatives auraient pu être abordés, mais j'ai choisi de m'en tenir aux aspects les plus récurrents, quand bien même ils pourraient paraître dénués d'enjeux sociologiques pour l'observateur extérieur. Toutefois, malgré leur aspect trivial, ils font clairement sens pour beaucoup d'apprenants, renvoient à des enjeux impactant directement la vie cultuelle des musulmans. Malgré tout, j'aimerai porter davantage à discussion la manière par laquelle il convient d'aborder ce type d'activité que sont les pratiques de transmission dans le but de mieux définir les contours d'un cadre analytique adéquat au-delà d'une simple grille d'observation.

Il est par conséquent évident que cette étude n'épuise pas l'ensemble des nombreux enjeux ni des expériences multiples en lien avec la transmission des savoirs islamiques. Tout l'enjeu de ce travail a été d'expliquer en quoi ce monde musulman rouennais est spécifique et génère par conséquent des formes de transmissions singulières. En fonction des flux migratoires, du poids des divers courants islamiques, des relations entre les pouvoirs publics locaux et les acteurs religieux, le contexte et la structuration de l'enseignement islamique peuvent varier considérablement. C'est pourquoi il me paraît nécessaire de partir des analyses développées dans cette enquête (processus structurels, trajectoires individuelles, expériences et pratiques d'apprentissage) et de les confronter à d'autres contextes au sein de l'hexagone. Certaines métropoles révèlent des configurations historiques de l'islam local très différentes à

travers une présence significative du confrérisme soufi sénégalais comme à Marseille avec également d'autres types de structures comme les *shionis* comoriens, ou encore des dynamiques turques comme à Strasbourg. C'est ce que je compte entreprendre dans le cadre du projet intitulé « Radioscopie des dynamiques de formations privées sur l'islam en France », financé par le Bureau Central des Cultes (B.C.C.) et porté par S. Bava et F. El Asri. Mon rôle au sein de cette équipe sera de recenser et d'analyser l'offre de formation privée à l'islam à travers la France (Paris, Lille, Strasbourg, Lyon, Marseille, Montpellier, Bordeaux) ainsi qu'en Belgique. Je mobiliserai en partie le même cadre d'analyse et dispositif méthodologique que durant ce travail. J'adopterai une posture participative d'apprenant, je chercherai à restituer la profondeur historique de ces structures notamment à travers les trajectoires d'enseignants comme d'apprenants.

Durant cette enquête, je n'ai pas pu suivre les apprenants itinérants jusque dans leurs périples au-delà de l'hexagone pour des raisons de faisabilité de la recherche. De même, l'analyse des carrières d'apprenant montre certes les étapes de leur parcours jusqu'au moment où ils en viennent à enseigner à leur tour, lorsque cela advient. Mais ils n'ont pas encore achevé les différents cursus dans lesquels ils sont investis, il manque donc une analyse des lauréats et des trajectoires post-formation et voir ainsi comment les différentes offres de transmission du savoir islamique génèrent-ils de nouveaux cadres religieux. C'est pourquoi, dans le cadre du projet A.N.R. « ILM » sur l'enseignement de l'islam au Maroc du XVIII^{ème} au XXI^{ème} siècle, j'aurai l'occasion de poursuivre certaines trajectoires d'enquêtés partis étudiés au Maroc. Près de cinq personnes vivant au sein de l'agglomération rouennaise ont rejoint l'institut Mohamed VI de Rabat depuis 2015. L'un d'eux a très tôt quitté la structure pour rejoindre la *madrasa* d'Igdi dans le sud du Maroc où est dispensé un enseignement ancestral (‘*atîq*). D'autres apprenants français semblent avoir suivi la même trajectoire et contribuent à faire connaître cette *madrasa* en diffusant des vidéos sur les réseaux sociaux. Loin d'être hermétique aux influences extérieures, j'ai montré que le monde musulman rouennais était traversé par des dynamiques transnationales qui suscitent de multiples transformations à l'échelle locale. À mon sens, il paraît pertinent de renverser le regard et de s'interroger sur les apports des étudiants français sur les structures à l'étranger et le développement d'une plus grande visibilité.

Finalement, après avoir privilégié une analyse de la transmission par les structures d'enseignement, ne convient-il pas d'y ajouter une analyse plus systématique des expériences et trajectoires d'apprenants. Au terme de cette enquête, je pense qu'il conviendrait de s'orienter vers une ethnographie multi-située (Marcus 2001) de la transmission. Parce que, comme je l'ai

montré, la circulation des apprenants est une dimension incontournable de ce phénomène. Le développement de l'enseignement islamique en e-learning semble s'opposer à ces formes de mobilité en permettant d'accéder à un large panel d'enseignements depuis chez soi. Mais il me semble plutôt qu'il intervienne de manière complémentaire dans l'ensemble de la carrière d'apprenant et par conséquent le numérique n'épuise pas la totalité des apprentissages. De plus, elle permet aux enseignants d'un même institut de transmettre de manière multi-située, de maintenir des attaches dans des contextes locaux différents tout en s'organisant de façon collective. On peut également envisager de suivre des trajectoires d'apprenants de façon plus exhaustive en articulant davantage les socialisations religieuses durant l'enfance avec les démarches volontaires initiées à l'âge adulte. J'ai montré que les adolescents sont souvent les parents pauvres de cette prise en charge de la transmission et de plus en plus d'entrepreneurs pédagogiques l'ont compris et chercheront à investir ce créneau au sein du marché de l'éducation islamique. Enfin, il conviendrait également de suivre de plus près les logiques de reconnaissance institutionnelle dans lesquelles sont engagés un grand nombre de ces responsables de structures dans un contexte où les attentes des pouvoirs publics sont de plus en plus pressantes. Cela exige d'observer les interstices entre les structures privées et publiques et les acteurs qui y circulent.

Cette thèse représente une phase supplémentaire dans la construction de la transmission de l'islam comme objet d'étude socio-anthropologique. Malgré ses limites, elle servira de point de départ pour d'autres enquêtes permettant d'enrichir encore davantage la connaissance d'un phénomène en pleine ébullition. L'attitude à adopter à mon sens consiste à s'émanciper d'un angle d'analyse réducteur étroitement lié aux préoccupations d'ordre politique. Il s'agit plutôt de restituer toute la profondeur sociologique que recèle l'idée de transmission en tant que constante anthropologique. Cela passe nécessairement par l'observation fine des dynamiques collectives aspirant à faire perdurer dans le temps des savoirs certes, mais également, une manière de transmettre.

BIBLIOGRAPHIE

ABOU-RAMADAN M. ET MESSNER F.,
2018 *L'enseignement universitaire de la théologie* musulmane, Edition du Cerf.

ACTES DE COLLOQUE CONSEIL DE LA COMMUNAUTÉ MAROCAINE À L'ÉTRANGER
2011 *Islam en Europe : formation des cadres, éducation religieuse et enseignement du fait religieux*, Rabat, Marsam.

ALDRIGE A.,
2013 *Religion in the Contemporary World: A Sociological Introduction*, Polity Press.

ALEXANDRE A. ET CROGUENNEC M.,
2013 *Histoires d'Usines : 180 années de vie industrielle dans l'agglomération Lauzanaise*, L'écho des vagues.

ALVAREZ VEINGUER A., BAKKER C., DIETZ G., HEIMBROCK H-G., JACKSON R. ET JOZSA D-P.,
2010 *Islam in Education in European Countries: Pedagogical Concepts and Empirical Findings (Religious Diversity and Education in Europe)*, Allemagne, Waxmann Verlag GmbH.

AIT BEN LMADANI F.,
2001 "Les femmes marocaines et le vieillissement en terre d'immigration", *Confluences Méditerranée*, 39 (4), pp.81-94.

2008 "Dynamiques du mépris et tactiques des « faibles ». Migrantes âgées marocaines face aux institutions d'action sociale", *Sociétés contemporaines*, 70 (2), pp.71-93.

AMGHAR S.,
2006 "Le salafisme en Europe. La mouvance polymorphe d'une radicalisation", *Politique étrangère*, pp.65-78.

2007 "Le salafisme au Maghreb : menace pour la sécurité ou facteur de stabilité politique ?", *Revue internationale et stratégique*, 67 (3), pp.41-52.

2011 *Le salafisme d'aujourd'hui*, Michalon.

AMIRAUX V.,
2012 "État de la littérature. L'islam et les musulmans en Europe : un objet périphérique converti en incontournable des sciences sociales", *Critique internationale*, 56 (3), pp.141-157.

2013 *L'Islam militant en Europe*, Infolio.

AMMERMAN N. T.,
2010 "The Challenges of Pluralism: Locating Religion in a World of Diversity", *Social Compass*, 57, pp.154 -167.

ANDERSON N. ET SCHWARTZ O.,
2011 *Le Hobo, sociologie du sans-abri. Suivi de l'Empirisme irréductible*, Paris, Armand Colin.

ANDERSON SNIPPET J. W. ET EICKELMAN D. F.,
2003 *New Media in the Muslim World: The emerging Public Sphere*, Indiana University Press.

ARJMAND R. ET DAUN H.,
2018 *Handbook of Islamic Education*, Springer.

ARKOUN M.,

2012 *La Construction humaine de l'islam*, Paris, Albin Michel.

ASAD T.,
1973 *Anthropology & the Colonial Encounter*, Ithaca Press.

AUBIN-BOLTANSKI E.,
2017 "Les qubaysiyat : un mouvement de femmes sunnites, entre salafisme, soufisme et programmation neuro-linguistique", *Séminaire « Approches comparées du New Age »*, EPHE.

BANO M. ET SAKURAI K.,
2015 *Shaping Global Islamic Discourses: The Role of Al-azhar, Al-medina and Al-mustafa*, Edinburgh University Press.

BARZMAN J.,
2008 "La Chartoise immigrée. Des Anglais aux « gens du Fleuve »", *Revue Hommes et migrations*, 1273.

BAUBÉROT J.,
2013 *Histoire de la laïcité en France*, Presses Universitaires de France.

BAUMANN S. ET CONTRACTOR C.,
2015 *Islamic Education in Britain*, Bloomsbury Academic.

BAVA S.,
2018 *Dieu, les migrants et l'Afrique*, L'Harmattan.

BAVA S. ET PLIEZ O.,
2009 "Itinéraires d'élites musulmanes africaines au Caire. D'Al Azhar à l'économie de bazar", *Afrique contemporaine*, 231 (3), pp.187-207.

BAVA S. ET PICARD J.,
2010 "Les nouvelles figures religieuses de la migration africaine au Caire", *Autrepart*, 56 (4), pp.153-170.

2014 La migration, moment de mobilité religieuse ? Le cas des Africains au Caire, *Cahiers d'Études du Religieux. Recherches Interdisplinaires*, CERRI, Montpellier : Centre interdisciplinaire d'étude du religieux.

BAYLOCQ C. ET HLAOUA A.,
2016 "Diffuser un « islam du juste milieu » ? Les nouvelles ambitions de la diplomatie religieuse africaine du Maroc", *Afrique contemporaine*, 257 (1), pp.113-128.

BEAUD S. ET WEBER F.,
1997 *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte.

BECKER H. ET PESSIN A.,
2006 "Dialogue sur les notions de Monde et de Champ", *Sociologie de l'Art*, opus 8 (1), pp.163-180.

BELAL Y.,
2011 *Le cheikh et le calife : Sociologie religieuse de l'islam politique au Maroc*, Lyon, ENS Éditions.

BELBAH M. ET GALEMBERT C.,

2004 Vertus heuristiques d'une recherche en tandem, *La gestion publique de l'islam en France (enquête)*, Terrains & travaux, 7, pp.127-145.

BELQASMI M. ET BOUCHER M.,

2011 "L'intervention sociale et la question ethnique", *Hommes et migrations*, 1290.

BENALI R.,
2016 *Insertion sociale et professionnelle des sans-papiers régularisés à Lauzan et dans son agglomération. Hypothèse pour comprendre l'intégration des immigrés*, Université de Normandie.

BENELLI N.,
2006 "De l'affaire du voile à l'imbrication du sexisme et du racisme", *Nouvelles Questions Féministes*, 25 (1), pp.4-11.

BENZINE R.,
2004*Les nouveaux penseurs de l'Islam*, Paris, Albin Michel.

BERGEAUD-BLACKER F.,
2015 *Le halal : du rituel alimentaire à l'espace normatif*. Les sens du halal, une norme dans un marché mondial, CNRS alpha éditions.

2017 *Le marché halal ou l'invention d'une tradition*, Editions du Seuil.

BERGER P.L.,
2001 *Le réenchantement du monde*, Paris, Bayard.

BERKEY J.,
1992 *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*, Princeton, Princeton University Press.

BERLINER D.,
2010 "Anthropologie et transmission", *Terrain*, 55, pp.4-19.

BLAIS M-C., GAUCHET M. ET OTTAVI D.,
2014 *Transmettre, Apprendre*, Stock (Les essais).

BLAZÉVIC B. ET CARITG J-P.,
2014 *Une immigration de travailleurs en Surène*, Insee.

BOBINEAU O. ET TANK-STORPER S.,
2012 *Sociologie des religions* (2e édition), Armand Colin.

BOUBEKEUR A.,
2007 Islam militant et nouvelles formes de mobilisation culturelle, *Archives de sciences sociales des religions*, 139, pp.119-138.

BOUCHER M.,
2003 "Turbulences, contrôle et régulation sociale. Des modèles sécuritaires et démocratiques dans des quartiers impopulaires", *Déviance et Société*, 27 (2), pp.161-182.

BOUHLEL HARDY F.,
2010 Les médersas du Mali : réforme, insertion et transnationalisation du savoir islamique, *Politique étrangère*, Institut français des relations internationales.

BOURSIN M-L.,
2007 "Apprendre à construire son identité religieuse : la présentation de soi comme musulman. Approche ethnologique de l'apprentissage religieux de l'Islam en France", *Identitaire et Universel dans l'Islam Contemporain*, Paris, EHESS et IIIT, pp.99-109.

2007 "Qu'apprend-on à l'école coranique ? Approche ethnographique de l'apprentissage religieux de l'islam en France et en Bulgarie", *Éducation comparée*, 62 (2), pp.370-386.

2012 Thèse, *Construction de l'identité islamique : apprentissage religieux au sein des institutions musulmanes (mosquées et écoles coraniques) et de la famille*, Aix-Marseille.

2015 "Les dispositifs mimétiques comme mode de transmission religieuse. Le cas des institutions islamiques et de l'environnement familial en France", *Actes du colloque international de l'Institut des Sciences de l'Homme et de la Société (ISHS).*

BOWEN J.,
2011*L'islam à la française*, Steinkis.

BRAS J-P. ET MERVIN S.,
2010 Rapport, *L'enseignement de l'Islam dans les écoles coraniques les institutions de formation islamique et les écoles privées.*

BRÉGAND D.,
2017 "Circulation dans les « communautés » musulmanes plurielles du Bénin", *Cahiers d'études africaines*, 206-207.

BRUN S. ET GALONNIER J.,
2016 "Devenir(s) minoritaire(s). La conversion des Blanc-he-s à l'islam en France et aux États-Unis comme expérience de la minoration", *Tracés*, 30, pp. 29–54.

BUNT G.,
2000 "The Islamic Internet Souq", *Q-News*, 325.

2003 *Islam in the digital age: E-Jihad, Online Fatwas and Cyber Islamic Environments*, Pluto Press.

2009 *iMuslims: Rewiring the House of Islam*, Chapel Hill: Islamic Civilization and Muslim Networks Series, University of North Carolina Press.

BURESI P.,
2008 *Histoire de l'Islam*, Paris, La Documentation française.

CANDIARD A.,
2016 *Comprendre l'islam - ou plutôt : pourquoi on y comprend rien*, Flammarion.

CAPONE S.,
2004 "A propos des notions de globalisation et de transnationalisation", *Civilisations*, 51.

CARRÉ O. ET SEURAT M.,
2002 *Les Frères Musulmans (1928-1982)*, L'Harmattan.

CATTEDRA R. ET IDRISSI-JANATI M.,
2003 Espace du religieux, espace de citadinité, espace de mouvement : les territoires des mosquées au Maroc, *Résistances et protestations dans les sociétés musulmanes*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Académique », pp.127-175.

CEFAÏ D.,
2010 *L'engagement ethnographique* (dir.), Paris, EHESS.

2015 "Mondes sociaux", *SociologieS*, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations.

CESARI J.,
1997 "L'islam à domicile", *Communications*, 65 (1), pp.77-89.

CHAMBERLAIN M.,

1994 *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus, 1190-1350*, Cambridge University Press.

CHARNAY J-P.,
1977 *Sociologie religieuse de l'Islam*, Paris, Sindbad.

CHAUMONT E.,
2007 Article " Sharia", *Dictionnaire du Coran*, Paris, Robert Laffont, Bouquins.

CHEIKH Y.,
2010 "L'enseignement de l'arabe en France", *Hommes & migrations*, 1288, pp.92-103.

CHERKAOUI M.,
2018 *Essai sur l'islamisation - Changements des pratiques religieuses dans les sociétés musulmanes*, PU Paris-Sorbonne.

CHIFFOLEAU S.,
2015 *Le voyage à La Mecque. Un pèlerinage mondial en terre d'Islam*, Paris, Belin.

COHEN A., KERESTETZI K. ET MOTTIER D.,
2017 "Introduction. Sensorialités religieuses : sens, matérialités et expériences", *Gradhiva*, 26 (2), pp.4-21.

CUIN C-H.,
2013 La sociologie des croyances religieuses à ses frontières", *Sociologie*, 4, pp.81-86.

DARMON M.,
2008 "La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation", *Politix*, 82 (2), pp.149-167.

DASPET S.,
2014 *L'émergence des écoles privées confessionnelles musulmanes en France*, Education, Université de Bordeaux.

DASSETTO F.,
1996 *La construction de l'Islam européen : approche socio-anthropologique*, Paris, L'Harmattan.

2004 *Islams du nouveau siècle*, Labor.

2011 *Discours musulmans contemporains. Diversité et cadrages*, Louvain-la-Neuve, Académia.

2011 *L'Iris et le croissant*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

DE GALEMBERT C.,
1995 Thèse, *L'attitude de l'Eglise catholique à l'égard des musulmans en France et en Allemagne ou Le pari sur l'Islam de l'Eglise de France*.

2006 "La gestion publique de l'islam en France et en Allemagne : les modèles nationaux à l'épreuve", *Les codes de la différence. Race. Origine. Religion*. France, Allemagne. Etats-Unis. Riva Kastoryano. (dir.), Paris, Sciences Po, pp.175-202.

DE SINGLY F.,
2004 "1. La sociologie, forme particulière de conscience", Bernard Lahire éd., *À quoi sert la sociologie ?*, La Découverte, pp.13-42.

DE SINGLY F. ET GLAUDE M.,

1986 L'organisation domestique : pouvoir et négociation, *Economie et statistique*, 187, pp.3-30.

DELANOUE G. ET JOMIER J.,
1977 Chapitre II. Les musulmans, *Groupe de recherches et d'études sur le Proche-Orient (Ed.),* L'Égypte d'aujourd'hui : Permanence et changements, 1805-1976, Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans.

DELPHY C.,
2006 "Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme", *Nouvelles questions féministes. Revue internationale francophone, Sexisme et racisme : le cas français*, 25.

DESCHAMPS P.,
1973 *Histoire de la rive gauche*, Connaître Rouen.

DEVINEAU S.,
2012 *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité, leviers de la parité*, Paris, L'Harmattan.

DIA H., HUGON C. ET D'AIGLEPIERRE R.,
2016 "États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique : vers un compromis historique ? : introduction thématique", *Afrique contemporaine*, 257, pp.11-23.

DIALMY A.,
2000 "L'Islamisme marocain : entre révolution et intégration", *Archives de sciences sociales des religions*, 110 (2), pp.1-1.

DIOP M. A.,
1994 Structuration d'un réseau : la Jamaat Tabligh (Société pour la Propagation de la Foi)", *Revue européenne des migrations internationales*, 10 (1), pp.145-155.

DOMINIQUE T.,
2008 "Le rôle d'Internet dans la diffusion de la doctrine salafiste, *Qu'est-ce que le salafisme ?* Paris, Presses Universitaires de France, « Proche-Orient », pp.87-102.

DUFAUX F., FOURCAUT A. ET SKOUTELSKY R.,
2003 *Faire l'histoire des grands ensembles : bibliographie 1950-1980*, ENS.

DURKHEIM E.,
1985 *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, P.U.F., coll. Quadrige, (1re éd. 1912).

EL ALAOUI S.,
2006 *Les réseaux du livre islamique : Parcours parisien*, Paris, CNRS Éditions.

EL ASRI F.,
2015 Les enjeux de la formation islamique en Europe francophone, *Histoire, monde et cultures religieuses*, 36 (4), pp.79-105.

EL MAKRINI N.,
2015 *Regards croisés sur les conditions d'une modernité arabo-musulmane : Mohammed Arkoun et Mohammed al-Jabri*, Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan.

ELIAS N. ET SCOTSON J. L.,
1997 *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.

FARJI A.,

2017 “Le recto tono dans la récitation collective du Coran dite “lecture du ḥizb” : une image sonore d’un espace sacré étendu”, *Hespéris-Tamuda*, LII (2), Rabat, Maroc, pp. 179-200.

FARQUHAR M.,
2016 *Circuits of Faith. Migration, Education, and the Wahhabi mission*, Stanford University Press.

FORTIER C.,
2003 “Une pédagogie coranique” : Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie), *Cahiers d'études africaines*, 169-170 (1), pp.235-260.

FORTIN J-P.,
2004 *Ministère de l’équipement : Grands ensembles : l’espace et ses raisons*, Paris, METL.

FOURCAUT A.,
1986 *Bobigny, banlieue rouge*, Paris, Les éditions Ouvrières-Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

1996 *Programme interdisciplinaire de recherches sur les villes. Paris VIIIème (la) divisée. Les ségrégations urbaines en question. France XVIIIe-XXe siècles*, Grane, CREAPHIS.

FRÉGOSI F.,
1998 *La formation des cadres religieux musulmans en France : approches socio-juridiques*, Paris, L’Harmattan.

2004 “L'imam, le conférencier et le jurisconsulte : retour sur trois figures contemporaines du champ religieux islamique en France”, *Archives de sciences sociales des religions (ASSR), Autorités religieuses en islam*, pp.131-146.

2005 “Pour une formation des imams de France”, Intervention lors du *colloque Islam de France : où en est-on ?*

2008 *L’islam dans la laïcité*, Hachette Pluriel Reference.

GABORIEAU M.,
1998 “Tablīghī djamāʿat”, *Encyclopédie de l’islam*, X, Brill.

GABORIEAU M. ET GRANDIN N.,
1997 *Madrasa : transmission du savoir dans le monde musulman*, Arguments Eds.

GANDOLFI S.,
2003 “L’enseignement islamique en Afrique noire”, *Cahiers d’études africaines*, 169-170.

GEISSER V.,
2012 “La « question musulmane » en France au prisme des sciences sociales. Le savant, l'expert et le politique”, *Cahiers d'études africaines*, 206-207 (2), pp.351-366.

GEOFFROY E.,
2003 *Initiation au soufisme*, Fayard.

GIERL M.,
1998 “De la croyance religieuse à la croyance scientifique”, *Genèse de la croyance littéraire*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 123, pp.86-94.

GUIDÈRE M.,
2017*L’islamologie appliquée. Principes et méthodes*, L’Harmattan.

HAJJAT A.,
2010 "« Bons » et « mauvais » musulmans, *Cultures & Conflits*", pp.79-80.

HAJJAT A. ET MOHAMMED M.,
2013 *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*, Paris, La Découverte.

HAMIDI I.,
2006 Syrian Islamic Women Preachers Get Government Nod – Arab paper Qubaysi Misses Take Up Islamic Preaching in Syria with Government Approval", *BBC Monitoring Middle East – Political Supplied* by BBC Worldwide Monitoring, originellement publié dans Al-Nasma H.

HATCHUEL F.,
2005 *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.

HEFCE,
2008 Rapport, "*International approaches to Islamic Studies in Higher Education*".

HÉRAULT L.,
2000 Mais qu'est-ce qu'ils apprennent au « caté » ?, *Archives de sciences sociales des religions*, 111.

HERVIEU-LÉGER D.,
1993 *La Religion pour mémoire*, Paris, Editions du Cerf.

ID YASSINE R.,
2012 *L'Islam d'Occident ?*, Edition Halfa.

2016 *Religiosités musulmanes dans le monde francophone*, Karthala, revue HMC, 36.

INSEE,
2011 *Population immigrée par sexe, catégorie socioprofessionnelle et pays de naissance en 2011. Unité urbaine de Rouen (00755).*

ISLAM S.,
2012 "The Qubaysiyyat : The Growth of an International Muslim Women's Revivalist Movement from Syria (1960-2008)", *Women, Leadership, and Mosques: Changes in Contemporary Islamic Authority*, 161-183, Leiden, Brill.

JANJAR M-S.,
2013 "Prosélytisme et / ou da'wa. Réflexions sur le cas de l'islam", *Histoire, monde et cultures religieuses*, 28 (4), pp.141-152.

JOUANNEAU S.,
2013 *Les Imams en France : Une autorité religieuse sous contrôle*, Marseille, Agone.

KATZ J.,
2010 "Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie", D. Cefaï et al. (éd.), *L'engagement ethnographique*, Paris, EHESS, pp.43-105.

KERZAZI H.,
2014 "L'enseignement islamique : entretien avec Hocine Kerzazi", *Les cahiers de l'islam*.

KHALID A.,
2006 L'Islam et l'État post-soviétique en Asie centrale, *Revue internationale et stratégique*, 64 (4), pp.101-110.

KHEDIMELLAH M.,
2001 “Jeunes prédicateurs du mouvement Tabligh”, *Socio-anthropologie*, 10.

KOEPH K.,
2006 “Islamic revival in Syria is led by women, New-York Times.

LACROIX S.,
2010 *Les islamistes saoudiens. Une insurrection manquée*, Presses Universitaires de France.

2015 L'Arabie saoudite : un magistère sur l'islam contesté”, *Pouvoirs*, 152 (1), pp.43-52.

LAHIRE B.,
1995 *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard.

LAMBERT Y.,
2000 Religion, modernité, ultramodernité : une analyse en termes de « tournant axial », *Archives de sciences sociales des religions*, 109, pp.87-116.

LAMINE A-S.,
2004 *La cohabitation des Dieux. Pluralité religieuse et laïcité*, Presses Universitaires de France, « Le Lien social ».

2013 Croire et douter, une perspective sociologique et pragmatique, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16 (2), pp.37-50.

LARCHER P.,
2008 “Al-lugha al-fuṣḥâ : archéologie d’un concept « idéolinguistique »”, *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 124.

LARROQUE A-C.,
2016 *Géopolitique des islamismes*, 2e éd., Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

LEMERCIER E.,
2006 Thèse, *Faire entendre sa voix dans l’arène politique locale*.

LES CAHIERS DE L’EQUIPAGE,
2010 *Les Hauts-de-Lauzan. Mémoires vives. Paroles des Hauts-de-Lauzan*, Photographies d’Hier et d’Aujourd’hui.

LORCERIE F.,
2005 *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan.

MAHMOOD S.,
2009 *Politique de la piété. Le féminisme à l'épreuve du renouveau islamique*, La Découverte.

MAKDISI G.,
1981 *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh University Press.

MAMERI-CHAAMBI D.,
2017 Thèse, *La Grande mosquée de Paris*.

MARÉCHAL B.,

2009 *Les Frères musulmans en Europe. Racines et discours*, Presses Universitaires de France.

MARGOLINAS C.,
2014 Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ?", *Actes du colloque* "*Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières",* 13 et 14 septembre 2012.

MARZOUKI N.,
2015 La réception française de l'œuvre de Saba Mahmood et de l'asadisme, *Tracés*, Revue de Sciences humaines, 15.

MELLIANI F.,
2001 Subculture et territorialité urbaines en banlieue Lauzanaise, *Cahiers de sociolinguistique*, 6, pp.65-75.

MERAD A.,
2007 *L'Islam contemporain*, Presses Universitaires de France.

MERTON R.K.,
1957 *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Glencoe, The Free Fress, trad. Plon, Paris, 1965.

MERVIN S.,
2000 *Histoire de l'islam : Fondements et doctrines*, Flammarion.

MOROKVASIC M.,
2008 Femmes et genre dans l'étude des migrations : un regard retrospectif, *Les cahiers du CEDREF*, 16, pp.33-56.

2011 "L'(in)visibilité continue", *Cahiers du Genre*, 51 (2), pp.25-47.

MOUNIR H.,
2013*Entre ici et là-bas : Le pouvoir des femmes dans les familles maghrébines*, PU Rennes.

NOIRIEL G.,
1988 *Le creuset français : histoire de l'immigration xixe-xxe siècle*, Paris, Éditions du Seuil.

OUARDANI M.,
2009 "La religion peut-elle tout expliquer ? L'islam comme modèle explicatif des sociétés musulmanes", *Confluences Méditerranée*, 70 (3), pp.147-164.

OUEDRAOGO A.,
2008 "L'enseignement de la culture arabe et islamique dans le département de Soaw, province de Bulkiemde, Burkina Faso", *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 124.

PALOMARES E.,
2013 "Le racisme : un hors champ de la sociologie urbaine française ?", *Métropolitiques*.

PERRENOUD P.,
1993 "Curriculum : le formel, le réel, le caché", *unige.ch*.

PESHKOVA S.,
2014 *Women, Islam, and Identity, Public Life in Private Spaces in Uzbekistan*, Syracuse University Press.

PESSIOT G.,

1990*Histoire de l'agglomération Lauzanaise : La Rive-Sud*, Editions du Ptit Chartois.

PIERRET T.,
2012 "Étudier le cyberspace islamique : du panorama à l'ethnographie, *EspacesTemps.net*.

2015 *Baas et Islam en Syrie ; la dynastie Assad face aux oulémas*, Presses Universitaires De France, Proche Orient.

PIETTE A.,
1996 *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*, Paris, Métailié.

POIZAT M.,
1991 2. Lyrisme et mysticisme : Orient et Occident, *La Voix du diable. La jouissance lyrique sacrée*, Editions Métailié, pp.59-118.

POUTIGNAT PH. ET STREIFF FENART J.,
1995 *Théories de l'ethnicité*, suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières de F. Barth, Paris, PUF.

RABAUD A.,
2011 « Montré-caché » de l'ethnicité, de la « race » et du sexe dans l'animation socioculturelle, *Raison présente*, 178, pp.71-82.

RAYOU P. ET VAN ZANTEN A.,
2011 *Les 100 mots de l'éducation*, Presses Universitaires de France.

RENAHY N. ET SORIGNET P.E.,
2006 "L'ethnographe et ses appartenances", *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Collin (collection U), pp.9-32.

RIBERT E.,
2011 Formes, supports et usages des mémoires des migrations. Mémoires glorieuses, douloureuses, tues", *Migrations* Société, 137, pp.59-78.

ROY O.,
2002 *L'Islam mondialisé*, Paris, Le Seuil.

ROUMANI R.,
2009 "Enquête sur les qubeissiat de damas. L'islamisme au féminin", *Courrier international*.

SAINT-LARY M.,
2011 "Les outils d'un islam en mutation. Moralisation et réislamisation au sud du Sahara", *Ethnographiques.org*, 21.

SALGON J-M.,
2014 "Abdessalam Yassine : Itinéraire d'un opposant déterminé à la monarchie", *Les Cahiers de l'Orient*, 115, pp.117-124.

SANSON H.,
1983 Le savoir religieux en Algérie, *Cahiers de la Méditerranée*, 7, Les savoirs dans les pays méditerranéens (XVIe-XXe siècles) : conservations, transmissions et acquisitions, pp.91-103.

SANTELLI E.,
2016 *Les descendants d'immigrés*, Paris, La Découverte.

SAUNIER F.,

2006 L'urbanisation en Basse-La Seine : regards sur la conception et l'évolution des grands ensembles et de la ville nouvelle du Vaudreuil, *Histoire urbaine*, 17, pp.129-146.

SCHNAPPER D.,
2011 "L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel", *Sociologie*, 3 (2).

SCHUTZ A.,
1953 *Common-sense and scientific interpretation of human action, Philosophy and Phenomenological Research*, 14, 1-37.

SÈZE R.,
2013 *Être imam en France*, Paris, Le Cerf.

SIMON P. ET TIBERJ V.,
2013 *Sécularisation ou regain religieux : la religiosité des immigrés et de leurs descendants*, Documents de travail, 196.

SISLER V.,
2011 "Online fatwas, arbitration tribunals and the construction of Muslim identity in the UK", *Information, Communication & Society*, 14 (8), pp.1136-1159.

STORA B.,
2007 *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial (entretiens avec Thierry Leclere)*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

SUNIER J. T.,
2009 *Beyond the domestication of Islam. A reflection on research on Islam in European societies*, Amsterdam, VU University Amsterdam.

TABET P.,
1998 *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, L'Harmattan.

TALEB-AGHA S.,
2010 "Les Qubaysiyat sont féministes", *joshualandis.com*, Université d'Oklahoma.

TELHINE M.,
2010 *L'islam et les musulmans en France, une histoire de mosquées*, L'Harmattan, Histoire et perspectives méditerranéennes.

TERSIGNI S.,
2008 "Jalons pour une lecture imbriquée du genre et du religieux dans le champ des migrations et des relations interethniques en France", *Les cahiers du CEDREF*, 16, pp.251-273.

2009 Catégorisations des migrantes par le religieux et agentivité autour de l'islam, *Cahiers de la Méditerranée*, 78, pp.119-129.

TERSIGNI S. ET VOLÉRY I.,
2015 "La masculinité hégémonique au crible de l'âge", *Genre, sexualité & société*, 13.

THURSTON A.,
2013 "Shaykh Muhammad al-Hasan al-Dedew (b. 1963), a Salafi Scholar in Contemporary Mauritania", *Annual Review of Islam in Africa*, 11, pp.64-67.

TIMERA M.,
2011 "La religion en partage, la « couleur » et l'origine comme frontière. Les migrants sénégalais au Maroc", *Cahiers d'études africaines*, 201.

TORREKENS C.,
2012 “Concertation et négociation à l'échelle politique locale. Le cas de la gestion locale de l'islam à Bruxelles”, *Participations*, 2 (1), pp.126-145.

TOZY M.,
1999 *Monarchie et islam politique au Maroc*, Presses de Science Po.

2013 5. Des oulémas frondeurs à la bureaucratie du « croire ». Les péripéties d'une restructuration annoncée du champ religieux au Maroc, Béatrice Hibou éd., *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, pp.129-154.

VAJDA G.,
1983 *La transmission du savoir en Islam (VIIe-XVIIIe siècles)*, Londres, Variorum Reprints.

VAN PRAET Y. J.,
2014 Enquêter sur les usages du français et de l’arabe dans l’enseignement islamique en France : quels outils méthodologiques et conceptuels ?, *Actes du colloque : Sociologie et Sciences du Langage. Quel dialogue, quelles interactions ?*, Rouen, France.

2018 “L’émergence de l’islam « traditionnel » au sein du cyber espace francophone musulman. Processus de sélection, traduction et réception de deux savants malikites.”, *Revue RS&A*, 49 (1), UCLouvain.

VINCENT G.,
1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VOGEL F. E.,
2000 *Islamic Law and Legal System: Studies of Saudi Arabia*, Leiden, Brill.

WEBER M.,
1904-1905 *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik.

WILLAIME J-P.,
2006 “La sécularisation : une exception européenne ? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions”, *Revue française de sociologie*, 47 (4), pp.755-783.

2010 *Sociologie des religions*, Presses Universitaires de France.

WOODHEAD L.,
2012 “Les différences de genre dans la pratique et la signification de la religion”, *Travail, genre et sociétés*, 27 (1), pp.33-54.

ZEGHAL M.,
1996 *Gardiens de l’Islam, les oulémas d'Al Azhar dans l'Egypte contemporaine*, Presses de Sciences Po.

2005 “La constitution du Conseil Français du Culte Musulman : reconnaissance politique d'un Islam français ? ”, *Archives de sciences sociales des religions*, 129.

2006 “28 : Les réformes de l'université d'al-Azhar en Égypte : une entreprise de sécularisation ?”, Pierre-Jean Luizard éd., *Le choc colonial et l'islam*, La Découverte, pp.533-546.

ZEGNANI S.,
2015 “Peut-on être insider ? ”, dir. C. Guionnet & S. Rétif, *Exploiter les difficultés méthodologiques. Une ressource pour l’analyse en sciences sociales*, PUR, pp.67-82.

ZWILLING A-L.,
2014 L'enseignement de l'islam dans les universités en France : une histoire mouvementée ; Marc Aoun, Jeanne-Marie Tuffery-Andrieu, *Droit et religion, Études en l'honneur de Francis Messner*, Presses universitaires de Strasbourg.