

ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

Document n°1

Interview d'Eric Debarbieux, chargé de la prévention et de la lutte contre les violences à l'école, revient sur les récents incidents dans les classes, notamment au moment de la minute de silence pour les victimes des attentats.

Le chiffre tourne en boucle depuis deux jours : 200 incidents recensés dans les établissements scolaires ces derniers jours, dont la moitié jeudi dernier lors de la minute de silence. Devant les députés, mercredi, la ministre Najat Vallaud-Belkacem a parlé de 40 cas transmis aux services de police et de justice, *«parce que pour certains il s'agissait même d'apologie du terrorisme. Nous ne pouvons pas laisser passer cela.»*

Eric Debarbieux, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, apporte son éclairage. (Photo AFP)

« D'où vient ce chiffre de 200 incidents avancé par la ministre ?

Ce sont les incidents remontés aux rectorats. Evidemment, ce chiffre ne reflète pas parfaitement la réalité. On le sait, il y a un décalage entre l'état de connaissance de l'institution et ce qui se passe vraiment dans les établissements. Il existe toujours un chiffre noir, nous le savons.

Quel intérêt alors de rendre public ce chiffre s'il n'est pas représentatif de la réalité ?

C'est important d'avoir une connaissance des tendances principales. D'une part, pour ne pas les nier, ni à l'inverse les exagérer. D'autre part, cela me paraît être nécessaire dans un souci de transparence. Les questions que posent ces incidents dépassent largement le cadre de l'Education nationale, ils concernent la société dans son ensemble.

L'école a-t-elle une responsabilité ?

Une chose m'a frappé ces derniers jours. Certains parlent de la faillite du modèle français de l'intégration, pointant du doigt l'école. Oui, l'école a une part de responsabilité, mais elle n'a pas toute la responsabilité. Ce serait trop facile. L'école a des notes à jouer dans la partition, c'est certain. Penser le contraire serait désespérant car cela voudrait dire que nous sommes impuissants. Nous avons des choses à faire, notamment dans la lutte contre les inégalités sociales. Mais ne faisons pas porter à l'école la totalité de la responsabilité. L'école est l'une des instances de socialisation, mais elle ne va pas changer, à elle seule, la société.

Les professeurs sont-ils suffisamment armés pour répondre aux questions des élèves ?

Il y a eu une certaine improvisation dans les classes au lendemain des attentats. Ce n'est pas une critique : comment aurait-il pu en être autrement ? Qui aurait pu penser que se produirait une chose pareille ? Nous avons des progrès à faire, mais rien ne se fait d'un claquement de doigt. Ce n'est pas d'une simple transmission magistrale des notions de citoyenneté et de laïcité dont les élèves ont besoin, mais du développement de leur compétence à débattre avec respect. Nous aurons réussi le jour où tous les élèves seront capables de débattre sans avoir recours à la violence physique ou verbale.

L'une des pistes, c'est la formation des enseignants. Pour organiser des débats dans les classes, il ne suffit pas de mettre les enfants autour d'une table pour qu'ils s'écoutent les uns, les autres ni même pour qu'ils acceptent le débat. Faire communiquer, cela s'apprend ! Les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espe) ont un rôle primordial à jouer. L'augmentation annoncée du budget de la formation continue est un excellent signe ».

Recueilli par Marie Piquemal, *Libération*, 15 janvier 2015

Document n°2, « Charlie Hebdo » : comment les enseignants en ont parlé à l'école

Vu sur le web, débat constructif, provocations... les enseignants ont été confrontés à des réactions diverses après l'attentat meurtrier.

Comment parler de l'attentat de *Charlie Hebdo* à l'école ? Sur Internet, sur les réseaux sociaux, beaucoup de profs racontent leurs difficultés d'évoquer le sujet avec leurs élèves, de trouver les mots justes. Certains racontent avec émotion la richesse des débats quand d'autres déplorent, impuissants, les réactions négatives de certains de leurs élèves.

« *Mais qu'est ce que je vais dire à ces gamins de 10 ans ?* », s'interroge une professeure sur son compte Twitter comme beaucoup d'enseignants lorsqu'ils apprennent la nouvelle. Alors c'est à chacun sa méthode. Au lieu de demander aux plus petits de respecter la minute de silence en hommage aux victimes, une enseignante a par exemple proposé à ses maternelles de dessiner.

Certains enseignants se félicitent d'avoir engagé un débat fructueux avec leurs élèves. Marie, professeure dans un collège de Seine-Saint-Denis, raconte dans son blog avoir montré les caricatures de Mahomet à ses troisièmes : « *Toutes et tous ont compris. Aucun ne m'a dit : "C'est bien fait", "Ils l'ont bien cherché". Aucun.* » Ses élèves ont tous exprimé leur émotion de façon personnelle : « *Certains ont écrit spontanément des plaidoyers pour la liberté d'expression. D'autres ont eu des remarques plus intelligentes que certains adultes. D'autres ont lu Liberté de Paul Eluard en sanglotant* ».

Une conseillère d'éducation raconte, sur son blog sur *Libération*, comment les élèves se sont sentis concernés par l'attentat : « *Ils nous ont posé des questions, ils se sont posé des questions, ils étaient silencieux pour écouter les réponses.* » Tout en se promenant dans les couloirs avec un journal à la main, ils commentent : « *C'est affreux quand même, ils ont juste dessiné* », « *C'est vrai qu'ils sont allés loin mais quand même, les tuer* ».

D'autres professeurs se sont retrouvés totalement démunis face à la défiance de quelques élèves. William, professeur d'anglais en banlieue parisienne, raconte son échange avec une élève de sixième :

- « *Est-ce que tu es d'accord pour dire qu'ils n'auraient pas du faire cet attentat ?*

- *À moitié, M'sieur* ».

Le « dialogue » s'est terminé sur elle qui me dit « *mais vous comprenez pas M'sieur, le prophète il est au-dessus des hommes.* »

Une autre enseignante de collège confie son appréhension à dialoguer avec les jeunes : « *Je n'ai pas su garder le silence face à l'indicible. Alors on a parlé et mes craintes sont devenues réalité.* » Et manque d'argument lorsque certains élèves lui envoient, en souriant pour certains :

« *Ils l'ont bien cherché, madame !* ».

Pour Jean-Pierre Gross, enseignant dans un lycée de l'Ouest parisien, ce n'est pas une surprise : « *Lors de l'affaire Merah, nous avons déjà dû faire face à des réactions franchement hostiles* » explique-t-il sur *Le Plus de l'Obs*. Selon lui, le plus gros problème vient du fait que les élèves ne savent pas s'informer. Pour lui, les enseignants doivent donc mieux être formés aux médias pour éduquer les élèves.

Deux jours après l'attentat, une prof de troisième raconte la réticence des élèves à revenir sur ce qui s'est passé. « *Je craque un peu, je sors du cadre de l'enseignant. J'avoue. Je leur dis que quand ils cessent de réfléchir, quand ils croient tout sans réfléchir, j'ai le sentiment que j'ai raté quelque chose. Ma voix trahit mon émotion.* »

Une prof d'anglais de quatrième revient, sur son blog, sur la minute de silence que les écoles ont dû observer.

Ses élèves débattent violemment et certains critiquent *Charlie Hebdo* : « *Ils ont cherché aussi, depuis le temps qu'on les menace ils n'avaient qu'à s'arrêter !* ». Mais à midi, tous ont respecté le silence imposé en mémoire des victimes.

Mais comment mieux aider les professeurs désemparés face à la réaction de certains élèves ? Le ministère de l'Éducation nationale met en ligne des outils pédagogiques pour réfléchir et débattre avec les élèves, des ateliers avec supports sur la liberté de la presse et la liberté d'expression, une liste de livres pouvant nourrir cette réflexion et des fiches adaptées aux cours d'allemand, anglais, histoire-géo...

Pour évoquer la liberté de la presse, des journaux se sont mobilisés. Pour les plus petits, les éditions Bayard jeunesse ont publié sur leur site un communiqué destiné aux parents et aux professeurs. *Astrapi* a consacré plusieurs pages à l'explication des événements avec des dessins.

Et pour les lycéens, le Blog de l'École des lettres a publié des tribunes sur la liberté d'expression nourries de références philosophiques. On y trouve une définition de Voltaire du « *fanatisme* » ou de la liberté d'expression de Spinoza ».

Fanny LESBROS, Cécile BOURGNEUF et Camille KAELBLEN, *Libération*, 15 janvier 2015.

Document n°3, Pourquoi débattre en classe ?

« Un fondement de la démocratie

Dans le contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où des consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté. Car les institutions de "démocratie représentative" comme les délégués élèves, les conseils de la vie lycéenne, d'établissement, etc., ne prendront sens et vie que par les débats effectifs.

"Savoir débattre" est une compétence clé de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur.

C'est pourquoi certaines pédagogies placent le débat au centre du fonctionnement de la classe et de l'établissement. (...) Tout l'art est ici, à travers l'institutionnalisation du débat, de construire une "démocratie scolaire", qui n'est pas encore celle de la Cité mais qui n'est plus celle de la "cité" (le quartier) : on se situe dans une relation éducative où il y a nécessairement asymétrie des âges, des statuts, des compétences et des droits.

Un objectif d'apprentissage

(...) Souvent les enseignants refusent les débats en classe au motif que les élèves "ne savent pas discuter". Et si c'était leur rôle de précisément le leur apprendre ? Et le plus tôt possible, dès l'école primaire ! Car le débat n'est pas seulement une relation de pouvoir partagé, mais une forme élaborée du rapport au savoir. Ce n'est pas un hasard s'il y a co-naissance en Grèce de la démocratie et de deux formes occidentales de la rationalité, la science et la philosophie : ce n'est plus désormais l'autorité seule qui fonde la preuve, l'argument fait aussi autorité. Le rapport au savoir en est transformé. Ainsi la philosophie n'a d'actualité que parce que le dialogue réflexif avec soi s'enrichit du débat entre philosophes. Et la science fournit des connaissances (relatives) grâce au débat ininterrompu au sein de la communauté internationale des experts.

C'est pourquoi les didacticiens des "savoirs savants" insistent aujourd'hui sur la nécessité d'instaurer des "débats scientifiques" en classe afin de développer une culture de recherche plus que des résultats. (...) Mais il faut s'entendre ici sur les objectifs poursuivis. Dans l'enseignement général, il ne s'agit pas de préparer des bons vendeurs, publicitaires ou propagandistes (nos nouveaux sophistes), ni de se soumettre sans critiquer

aux usages sociaux, notamment médiatisés, du débat, qu'il faut apprendre à analyser. (...) Il faut au contraire considérer le débat comme un "travail langagier et conceptuel" qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité. La classe devient alors "communauté de recherche" et le débat peut ainsi contribuer à la structuration identitaire de l'élève comme sujet. Encore faut-il qu'il y ait effort réel de problématisation, donc recherche d'arguments à propos d'une question qui "fera problème" s'il y a des enjeux pour les participants.

Une méthode d'enseignement

Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le "conflit socio-cognitif", la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de "moments" de débats, en groupe ou en classe plénière ».

H. Eveleigh, M. Tozzi, « Pourquoi débattre en classe ? », *Cahiers pédagogiques*, n°401, février 2002.

Document n°4

« Alors que les corps des victimes de *Charlie Hebdo* étaient encore chauds, des commentateurs s'interrogeaient sur la part de responsabilité du modèle français d'intégration des minorités. Cet examen est prématuré et simpliste. Il repose sur une confusion entre trois concepts liés mais distincts. L'intégration des immigrants au marché du travail et à la société d'accueil ; la laïcité, qui sépare le religieux de l'État ; et enfin l'intégrisme, la religion devenue militante et violente. Ni la laïcité, trop molle ou trop stricte, ni l'intégration déficiente ne causent l'intégrisme. Et elles ne suffiront pas à l'éteindre.

Il n'existe pas de modèle d'intégration intrinsèquement supérieur aux autres. Chaque État cherche une réponse adaptée à son histoire, sa langue et ses institutions. Le Québec opte pour l'interculturalisme, le cousin du multiculturalisme canadien. La France mise sur l'approche républicaine. Partout, il y a des tensions.

La ghettoïsation dans les cités françaises, couplée au chômage des jeunes et au passé colonial y crée des problèmes particuliers. C'est parfois la goutte ou le baril d'essence jetés sur le feu. Mais ce n'est pas parce que cela alimente la menace que c'en est la cause initiale. Établir ce lien, c'est oublier un fait pourtant évident : l'islamisme existe aussi dans des pays où l'intégration ne pose pas problème.

Par exemple au Pakistan, où 141 écoliers ont été exécutés par les talibans en décembre 2014. D'où le génie de la caricature de *Charlie Hebdo* dans laquelle Mahomet se plaignait d'être « aimé par des cons », les islamistes. On oublie que les musulmans forment les plus nombreuses victimes des islamistes et que leur ras-le-bol augmente au Pakistan et ailleurs.

En France comme au Canada, l'intégrisme n'est pas seulement porté par des pauvres. Les djihadistes ne correspondent pas à un profil unique. Certains sont solitaires, d'autres sont organisés. Certains sont fous, d'autres sont diaboliquement rationnels.

Ce refus d'admettre le pouvoir meurtrier de l'idéologie découle peut-être de nos sociétés libérales. Quand on croit que toutes les idées se débattent, on ne conçoit pas que des zélotes veuillent tuer pour les leurs. L'extrême droite française risque de récupérer l'attentat pour amalgamer les islamistes à l'ensemble des musulmans qui pratiquent pourtant leur foi dans la paix. Il faut dénoncer sans relâche cette xénophobie.

La bête théorie du choc des civilisations sert les islamistes, qui cherchent à polariser pour mieux recruter des fidèles. Mais il existe aussi un autre danger. Celui non pas de récupérer, mais d'étouffer le débat sur l'islamisme. Souvenons-nous que, même si le Canada et la France avaient dénoncé l'invasion américaine en

Irak, en 2003, cela ne les avait pas préservés des menaces terroristes. Le pacifisme et le plein-emploi ne suffiront pas à éteindre la braise islamiste ».

Paul Journet, *La Presse* (Montréal), 9 janvier 2015.

Document n°5

« À la suite du terrible massacre dans les locaux de *Charlie Hebdo*, permettez-moi d'exposer trois ébauches de principe quant à la place du blasphème dans une société libre.

1. Le droit de blasphémer (et à toute autre forme d'offense) est essentiel dans une démocratie.
2. Le blasphème n'est pas un devoir, la liberté d'une société n'est pas proportionnelle à la quantité de blasphème qu'elle produit, et dans bien des situations il est légitime de critiquer la volonté d'offenser, de la dénoncer comme inutilement provocatrice, cruelle ou tout simplement imbécile.
3. En règle générale, plus le danger que court le blasphémateur est mortel, moins il est justifié et sage de critiquer son discours offensant.

Le premier point sous-entend que les lois contre le blasphème sont intrinsèquement antidémocratiques. Le deuxième point signifie que faire preuve de retenue, en termes culturels, sur l'expression du blasphème est tout à fait compatible avec les règles d'une démocratie qu'il n'y a rien d'antidémocratique au fait de remettre en question la sagesse, l'adéquation ou la décence de dessins, d'articles ou de quoi que ce soit visant, de façon intolérante ou grossière, ce qu'une partie de la population considère comme sacré. Il est certain que cette remise en cause peut effectivement friser l'hostilité à la démocratie – ce qui est trop souvent le cas – selon le degré de pression qui s'exerce et le flou qui finit par entourer la définition de l'offense. Mais nos libertés fondamentales ne sont pas forcément menacées quand, par exemple, la Ligue catholique américaine condamne des œuvres d'art comme *Immersion (Piss Christ)*, d'Andres Serrano, 1987). Pas plus qu'elles ne sont mises en danger par l'absence de caricatures grotesques de Moïse ou de la Vierge Marie dans les pages du *Washington Post* et du *New York Times*.

La liberté implique certes celle d'offenser, mais elle autorise également les gens, les institutions et les communautés à réclamer de la retenue et à en faire preuve.

Mais, aujourd'hui, nous sommes dans une situation où s'applique mon troisième principe, car le genre de blasphème que commettait *Charlie Hebdo* risquait d'avoir des conséquences mortelles, et tout le monde le savait. Et ce blasphème-là est justement celui qui doit être défendu, parce qu'il sert évidemment le bien de tous dans une société démocratique. Si un groupe assez important d'individus est prêt à vous tuer pour quelque chose que vous avez dit, c'est que ce quelque chose doit fort probablement être dit. Sinon, cela revient à donner aux apôtres de la violence un droit de veto sur la civilisation démocratique, et que dans ce scénario la civilisation en question n'est en réalité plus démocratique.

Une fois encore, la liberté ne se mesure pas à la capacité de tout un chacun d'offenser tout le monde tout le temps, et il n'y a rien de répréhensible à préférer une société où le blasphème gratuit est limité. Mais quand au blasphème répond le meurtre, il nous faut plus d'insolence, et non moins, car on ne saurait laisser croire aux assassins que leur stratégie pourrait s'avérer payante. Sous cet angle, beaucoup de ceux qui, en Occident, ont critiqué les journalistes de *Charlie Hebdo* ont pris très exactement le problème à rebours. Que ce soient la Maison Blanche d'Obama et le magazine *Time* par le passé, ou le *Financial Times* et (que Dieu nous vienne en aide) la Ligue Catholique américaine aujourd'hui, tous ont reproché à l'hebdomadaire d'avoir suscité la violence en se montrant inutilement offensant et « incendiaire », alors qu'en réalité c'est précisément la violence qui justifie le contenu incendiaire. Dans un autre contexte, où les dessins et les autres provocations ne feraient qu'entraîner des communiqués de presse ulcérés et des commentaires outrés sur les blogs, je pourrai comprendre le rédacteur en chef Europe du *Financial Times*, Tony Barber, quand il écrit que des publications comme *Charlie Hebdo* "prétendent se battre pour la liberté en provoquant les musulmans, alors

qu'en fait elles sont justes stupides". Mais si, en publiant quelque chose, vous prenez le risque d'être massacré, et que vous le faites malgré tout, vous êtes en train de vous battre pour la liberté, et c'est justement dans ce contexte que vous avez besoin que vos concitoyens passent outre à leur malaise et se mobilisent pour vous défendre.

Bien trop souvent, c'est au contraire que l'on assiste en Occident : les gens sont prompts à invoquer la liberté d'expression pour justifier à peu près toutes les agressions et les provocations, avant de se défilier à la moindre menace. Preuve qu'en fin de compte il faut bel et bien du courage pour repousser les limites.

Faut-il donc, quel que soit le contexte, célébrer, honorer et louer toutes les offenses délibérées ? Je ne pense pas. Mais, face aux canons des fusils, il faut les saluer et les défendre, au nom de la liberté et de la démocratie. »

Ross Douthart, *The New York Times*, 7 janvier 2015.

Document n°6, Dans quelles conditions l'islam autorise-t-il la représentation du Prophète ?

« *Tout est pardonné* », et le prophète Mahomet en pleurs tient lui aussi une pancarte « Je suis Charlie ». La dernière « une » de *Charlie Hebdo* est un nouveau dessin du Prophète. Elle repose la question de la représentation de la principale figure de l'islam, et de la figure humaine en général, dans la tradition islamique.

Ce que disent les textes

Le Coran n'interdit pas la représentation du Prophète, ni la représentation humaine en général. Ecrit dans une société où l'image est généralement absente (la péninsule arabique au VII^e siècle), le texte ne la mentionne qu'une seule fois : « *Le vin, les jeux de hasard, les idoles sont des abominations inventées par Satan. Abstenez-vous en* » (Sourate V, verset 90). Ce mot « idoles », littéralement « pierres dressées » (« *Ansâb* »), désigne les statues des païens.

La sunna, l'ensemble des paroles et actions de Mahomet, un très large corpus distinct du Coran trié et mis par écrit entre le VIII^e et le IX^e siècle, n'interdit pas non plus de représenter le Prophète. Mais elle définit une attitude méfiante vis-à-vis de la représentation des humains et des animaux. Ces images sont suspectes, associées aux idoles. Ainsi, dans le recueil de hadiths (les « dits ») de Mohammed Al-Bukhari (810-870), trois attitudes sont possibles envers elles : les tolérer, mais s'abstenir de les produire, les condamner ou les détruire. Cet article détaille les épisodes de la vie du Prophète tirés des hadiths sur lesquels la tradition se base pour bannir ces images des lieux de culte.

Ce que l'on reproche au faiseur d'images, c'est de singer le travail de Dieu : il prétend insuffler une âme à la matière façonnée. Il forme une création parallèle à celle de Dieu. « *C'est ce qui fait qu'au XIX^e siècle, à part quelques exceptions wahhabites* [une doctrine rigoriste née au XVIII^e siècle, officielle au royaume d'Arabie saoudite], *tous les théologiens acceptent la photographie et le cinéma. Elles ne font que reproduire ce que Dieu a déjà créé* », précise Silvia Naef, professeure au département des études arabes à l'université de Genève.

Une tradition de représentations hors des mosquées

Le rite exclut donc les images, comme dans le judaïsme ou le calvinisme : on n'en trouve pas dans les mosquées. Mais cela n'empêche pas les gens d'en avoir chez eux ou de les afficher dans la rue, dans l'espace profane.

Les murs des palais des califes omeyyades de Damas (661-750), les résidences aristocratiques et les bains s'ornaient de scènes de chasse, de figures humaines et animales. On trouve par la suite de nombreuses représentations humaines, ainsi que de figures sacrées et même du Prophète dans l'Inde de la période

moghole, l'empire Ottoman et en Perse, du XIII au XVIII siècle. Elles figurent dans des chroniques, des ouvrages littéraires, de la poésie, des ouvrages mystiques...

Selon l'historienne de l'art Christiane Gruber, le Prophète apparaît dans la miniature persane dans un certain nombre de configurations stéréotypées. Une représentation classique le montre sur un trône, entouré par les anges et ses compagnons. Il peut être également représenté auprès de prophètes ayant précédé l'avènement de l'islam. Cette image, tirée d'un ouvrage persan du XIV siècle expliquant la vie des prophètes (« *qisas al-anbiya* »), montre ainsi une vision du prophète Isaïe : Jésus (que l'islam considère comme un prophète) et Mahomet chevauchant côte à côte. Mahomet a pu encore être représenté dans des textes relatant l'assomption du Prophète (*mi'râj*) de la Mecque à Jérusalem et à travers les sphères célestes : on le voit assis sur le dôme du Rocher à Jérusalem, sous les prophètes rassemblés.

À partir du XVI siècle, il commence à être représenté sans visage, qu'un voile blanc recouvre. Il peut également être entouré d'une auréole, d'un pan de flammes, symboles qui soulignent la sacralité de sa figure. Christiane Gruber interprète ces images comme le reflet d'une tendance mystique qui parcourt alors l'islam, associant Mahomet à la « lumière prophétique », plutôt que comme un interdit explicite des théologiens. On retrouve aujourd'hui ce mode de représentation, entre autres exemples, dans des livres d'éducation religieuse illustrés pour les enfants en Iran.

Des images pieuses, populaires, représentent le Prophète en Iran

A partir du XIX siècle, les images prolifèrent dans l'ensemble du monde musulman. En Iran, chez les chiites (l'une des deux principales branches de l'islam avec le sunnisme, minoritaire dans le monde, majoritaire en Iran), des images pieuses se diffusent. Elles représentent parfois Mahomet, ainsi que les douze imams : Ali, le gendre du Prophète et ses héritiers. Des bannières les représentant sont brandies dans les rues de Bagdad ou de Téhéran le jour de l'Achoura, la commémoration du martyr de l'imam Hussein. Des effigies représentant Hussein sont parfois transportées en procession.

Une représentation de l'imam Ali dans un souk de Nadjaf, en Irak, illustre ainsi un épisode de l'adolescence du Prophète, avant qu'il ne commence à divulguer son message. Lors d'un voyage vers la Syrie actuelle, un moine chrétien, Bahira, reconnaît sur l'épaule du jeune homme la marque de la prophétie. Le gouvernement iranien a récemment tenté d'en limiter la diffusion.

« *Le clergé chiite tolère ces objets de recueillement, de dévotion populaire. Il interdit cependant de prier face à eux pour les cinq prières quotidiennes ou celle du vendredi* », précise Sabrina Mervin, spécialiste du chiisme contemporain à l'Ecole des hautes études en sciences sociales. Ainsi, sur le site Internet du grand ayatollah Ali Al-Sistani, la plus haute autorité du chiisme en Irak, figure une *fatwa* (un décret religieux) estimant que le Prophète peut être représenté, mais pas de manière insultante.

Le monde sunnite, en revanche, se montre globalement hostile à la représentation figurée de son prophète. Ainsi, la première tentative de le représenter au cinéma, dans les années 1920 en Égypte, s'est heurtée à la condamnation de la mosquée Al-Azar. « *Cela venait de la tradition de non-représentation du prophète, et de la question : qui pourrait jouer son rôle ?* », dit Silvia Naef. Le roi Fouad avait menacé de déchoir de sa nationalité l'acteur qui devait incarner Mahomet.

Aujourd'hui, des dessins animés racontant aux enfants les débuts de l'islam sont produits en Égypte, qui ne représentent pas le Prophète et ses compagnons : ils usent d'un narrateur ou de figures symboliques. »

Le Monde, 15 janvier 2015.