
Gwendoline Malogne-Fer

Journal des anthropologues.Éducation, religion, État

Paris, Association françaises des
anthropologues(100-101), 2005, 411 p.

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Gwendoline Malogne-Fer, « Journal des anthropologues.Éducation, religion, État », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 134 | avril - juin 2006, document 134-45, mis en ligne le 06 septembre 2006, consulté le 11 février 2012. URL : <http://assr.revues.org/3546>

Éditeur : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales

<http://assr.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://assr.revues.org/3546>

Document généré automatiquement le 11 février 2012. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Archives de sciences sociales des religions

Gwendoline Malogne-Fer

Journal des anthropologues.Éducation, religion, État

Paris, Association françaises des anthropologues
(100-101), 2005, 411 p.

Pagination de l'édition papier : p. 147-299

- 1 Ce numéro 100-101 du Journal des anthropologues réunit dix articles autour du thème « Éducation, religion et État ». Ces articles, qui traitent prioritairement de l'islam, s'articulent autour de trois grands axes. Le premier montre comment l'école concentre toutes les aspirations d'intégration et de mobilité sociales et cristallise des objectifs contradictoires – entre émancipation des individus et soumission à l'institution scolaire – illustrés en France par « l'affaire » du voile islamique à l'école. Le deuxième axe revient sur la notion de laïcité et ses ambiguïtés. Le troisième analyse comment le système éducatif devient un élément central des politiques de colonisation (française et britannique), d'indépendance (Pakistan, Algérie) et d'islamisation (Iran) et comment coexistent écoles confessionnelles et écoles d'État.
- 2 Christine Delphy décrit, de manière particulièrement convaincante, comment l'interdiction du voile islamique à l'école, au nom des principes de laïcité et de droits des femmes, est d'abord l'expression d'un racisme quotidien qui transforme les préjugés à l'égard de l'islam en preuve du bien-fondé des actions « civilisatrices » de la France. L'utilisation des inégalités entre les sexes, comme catégorisation des sociétés selon le degré de civilité, remonte à l'époque coloniale où les femmes étaient vues « tels des relais de la civilisation dans leurs propres familles » (p. 272) et où le statut des femmes devint « une sorte de test à l'acide séparant les cultures valables de celles fondamentalement invalides » (p. 270). Les jeunes d'origine maghrébine, dans un contexte marqué par l'échec de l'intégration, transforment les stéréotypes négatifs en valeurs positives, se réapproprient et revendiquent une identité différente qui s'exprime sur plusieurs registres et notamment religieux. La médiatisation du foulard à l'école montre, enfin, une instrumentalisation et une récupération politiques des revendications féministes occultant le droit à l'éducation de ces jeunes filles voilées qui n'ont eu que très rarement l'occasion de pouvoir donner leurs interprétations personnelles des pratiques religieuses (obéissance à Dieu, choix individuel).
- 3 L'article de Marie Lejeune et Simona Tersigni rejoint celui de Christine Delphy sur au moins un point : l'inégal accès des hommes et des femmes à la prise de parole publique. Alors que les hommes à la tête d'associations musulmanes se revendiquent comme porte-parole des musulmans, les femmes, lorsqu'elles parlent de la religion dans un espace public, ne l'évoquent qu'en termes personnels. Les deux auteures analysent l'enseignement public comme espace de revendication individuelle et collective en France à partir de l'exemple des jeunes musulmans scolarisés et montrent par quels biais les jeunes s'adaptent à l'institution scolaire (présentée comme le lieu unique d'intégration et de mobilité sociales), contournent les règlements (désertent la cantine par respect des normes alimentaires islamiques) et élaborent des compromis (port d'un foulard discret) avec les représentants de l'institution scolaire. Si l'article de Christine Delphy mettait en évidence la mécanique implacable des pouvoirs politiques et l'utilisation abusive qui est faite des revendications d'égalité entre les sexes pour légitimer un racisme ordinaire, l'article de Marie Lejeune et Simona Tersigni offre un autre point de vue, celui des élèves musulmans et des acteurs associatifs locaux qui focalisent toute leur attention sur la réussite scolaire, ce qui les amènent à dénoncer, au nom des valeurs républicaines, les inégalités scolaires dont sont victimes les élèves, et à développer des activités de soutien scolaire pour pallier les insuffisances de l'école.
- 4 Mondher Kilani et Christopher Sinclair mettent en perspective la laïcité française – et relativisent sa spécificité – en la resituant dans le contexte européen à travers l'exemple de la Suisse et de l'Angleterre. M. Kilani note que les religions sont souvent utilisées

comme catégorie de perception et d'exacerbation des différences culturelles et souligne les effets contre-productifs du modèle républicain universaliste français qui provoque, par réaction, une revendication des différences culturelles et religieuses de la part des immigrés et enfants d'immigrés, rejoignant par là le point de vue de Christine Delphy. L'auteur rappelle le pragmatisme du modèle helvétique plus respectueux des diversités religieuses que le modèle rigide de la laïcité à la française tout en soulignant néanmoins les dangers du « communautarisme » en France comme en Suisse. M. Kilani conclut par un plaidoyer pour une laïcité déconfessionnalisée, une laïcité qui cesse de fonctionner avec, comme modèle implicite, une hiérarchisation entre les différentes religions.

5 Christopher Sinclair, à partir de l'exemple anglais, montre de façon claire et détaillée les limites du compromis entre État, religion et éducation outre-manche. Le système éducatif anglais, marqué historiquement par un pluralisme culturel, religieux et politique, est le résultat d'un compromis entre le camp laïque et le camp religieux qui se traduit par le maintien d'écoles privées confessionnelles et le maintien au sein des écoles publiques non confessionnelles d'un enseignement religieux protestant. Néanmoins, ce compromis, élaboré en 1944, est mis à mal par la déchristianisation de la société et par la présence accrue de l'islam, consécutive à une forte immigration en provenant des anciennes colonies, Inde et Pakistan. Un nouveau modèle apparaît, celui du multiculturalisme que l'auteur définit « comme une tentative d'adaptation du pluralisme britannique traditionnel à la diversification ethnique et religieuse de la société anglaise entre 1950 et 1980 » et qui « n'a pas pour objectif d'accentuer les divisions intercommunautaires, mais au contraire de créer des conditions sociales équitables et harmonieuses propres à favoriser l'intégration des individus » (p. 82-83). Le système scolaire qui doit jouer un rôle central dans cette politique multiculturaliste est, depuis 2001-2002, l'objet de critiques : les écoles confessionnelles, loin de favoriser l'intégration sociale et l'apprentissage d'une identité commune, seraient le lieu de formation de futurs fanatiques et d'exacerbation des violences interreligieuses.

6 Les articles suivants analysent le système éducatif comme enjeu idéologique et instrument politique. Lors de la période de colonisation, les écoles – mises en place par les puissances colonisatrices française et britannique – sont réservées à une minorité et servent essentiellement à former une élite (Algérie et sous-continent indien). Cet enseignement coexiste avec celui dispensé par les institutions religieuses qui développent des méthodes propres ou, au contraire, s'inspirent des méthodes d'enseignement britannique (Pakistan). L'Iran au XIX^e siècle offre, également, une configuration de juxtaposition de deux modèles éducatifs, génératrice de tensions. Avec l'indépendance, le système éducatif a désormais pour objectif de former des citoyens éduqués et une conscience nationale. Si la période d'indépendance a privilégié le remplacement d'une identité religieuse par une identité nationale, l'islamisation du pouvoir maintient les deux versants – religieux et national – de l'identité fortement imbriqués.

7 Yves Guillerrou analyse les rapports entre l'école, l'État et le religieux en Algérie, en adoptant une perspective historique instructive allant de la période précoloniale à nos jours. Cet article prend également en compte les rapports de genre pour expliquer la meilleure réussite scolaire des filles dans le secondaire et le supérieur. Avec la colonisation française (1830-1962), l'éducation, qui relevait précédemment, des instances religieuses, a désormais pour objectif d'inculquer les bienfaits de la colonisation, la supériorité de la culture française et se structure en deux branches rappelant les deux catégories de citoyens évoquées par Christine Delphy (p. 266). Jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale, la scolarisation (essentiellement l'enseignement primaire), reste limitée à une infime partie de la population pour manque de moyens administratifs, réticences des populations musulmanes et hostilité des colons qui voient, dans l'octroi de droits à l'éducation pour tous, les premiers pas vers l'égal accès à une pleine citoyenneté. C'est un des paradoxes des politiques scolaires en situation coloniale que de prôner tout à la fois l'émancipation des individus éduqués et la nécessaire soumission à l'État colonisateur. Avec l'indépendance de l'Algérie, priorité est donnée à une politique de scolarisation massive qui répond à des impératifs politiques, économiques et de justice sociale et qui s'accompagne de l'arabisation de l'enseignement et de l'institution d'une discipline

spécifique d'éducation islamique. Malgré la démocratisation de l'éducation, des inégalités subsistent entre les sexes, les villes et les campagnes et les classes sociales. Ce sont ces échecs que les groupes islamistes radicaux, fortement intégrés dans le système scolaire et dans les mosquées, vont exploiter à partir des années 1980.

- 8 Saeed Paivandi analyse, en Iran, l'échec de l'islamisation de l'école consécutive à l'avènement de la République islamique. Après la révolution de 1979, l'islamisation de l'école se traduit par le contrôle accru des enseignants et des élèves, l'augmentation des heures d'enseignement religieux et l'introduction de pratiques religieuses comme la prière. La « purification de l'esprit » est plus importante que l'enseignement, les fondements idéologiques de l'école sont centrés sur les valeurs religieuses. Mais un quart de siècle plus tard, le constat est celui d'un échec de l'islamisation de l'école et une critique des dysfonctionnements du système éducatif que l'auteur analyse essentiellement à travers les pratiques déviantes des jeunes : hypocrisie, double langage, engagement minimal aux manifestations religieuses obligatoires. Parce que l'école n'est pas seulement un lieu d'inculcation de normes et valeurs mais aussi un lieu de sociabilité particulièrement apprécié par les jeunes, l'école enseigne, à ces derniers, à transgresser les normes institutionnelles, à dissocier pratiques obligatoires et adhésion totale et constitue un lieu d'émergence d'un regard critique et distancié : « les mécanismes de contrôle imposés par l'institution (scolaire) produisent des effets opposés à ceux qu'ils sont censés produire » (p. 199). L'auteur ne précise cependant pas les conditions dans lesquelles les entretiens avec les élèves ont été réalisés – précisions qui auraient pu renseigner sur le degré de coercition de l'institution scolaire – et note qu'enseignants et familles partagent, également, un regard critique vis-à-vis de l'école, sans mentionner s'il s'agit des mêmes critiques que celles formulées par les adolescents.
- 9 Michel Boivin étudie comment la création de l'État du Pakistan, en 1947, a entraîné une politique de nationalisation et d'islamisation du système éducatif, à partir de la fin des années 1950, qui s'est heurtée à la diversité de l'islam au Pakistan et à l'organisation des oulémas en réseaux associatifs et qui a plus durement touché les minorités musulmanes minoritaires (ismaéliens) que les minorités non musulmanes (hindous) dont les droits sont garantis constitutionnellement.
- 10 Nicolas de Lavergne analyse la place qu'a prise le *kuttâb*, ou « école coranique », au sein du système scolaire égyptien contemporain et souligne que, si ces écoles ont disparu depuis les années 1970-1980 des grandes villes, elles se maintiennent en milieu rural, remplissant des fonctions éducatives, religieuses et surtout linguistiques. Après une description de l'emploi du temps des élèves au sein d'un *kuttâb* proche de Louxor et des techniques de mémorisation et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture du Coran, l'auteur retrace, brièvement, l'histoire de ces écoles depuis le XIX^e siècle, l'étatisation d'une partie d'entre elles devenues, par la suite, les structures de base de l'enseignement primaire. Aujourd'hui, le *kuttâb* a essentiellement une fonction de pré-scolarisation, il joue le rôle d'une école maternelle qui enseigne aux jeunes enfants les bases de la maîtrise de l'arabe littéraire : c'est donc grâce à un enseignement linguistique recherché que l'instruction religieuse dispensée au sein du *kuttâb* se trouve revalorisée.
- 11 Alexandra Thircuir montre comment l'indépendance du Kirghizstan en 2003 a entraîné un désengagement de l'État en matière éducative et la libération du marché de l'éducation. L'article ne traite pas du thème de la religion mais développe une réflexion intéressante sur les mécanismes de la corruption – et de ses modes de justification – qui touchent l'ensemble de la société et le système universitaire en particulier. L'auteur reprend une définition de la corruption par la Banque asiatique du Développement qui inclut non seulement les pratiques d'enrichissement par abus de position sociale ou professionnelle mais, également, ce qu'on appellerait en français les « passe-droits ». La libéralisation du marché de l'éducation s'est traduite par la création d'universités privées et publiques qui fixent elles-mêmes les droits d'inscription et créent des filières qui répondent davantage à des logiques lucratives qu'à des besoins en formation.
- 12 L'intérêt majeur de ces articles est d'adopter, le plus souvent, une perspective historique pédagogique. Néanmoins, l'intérêt quasi exclusif porté à l'islam et aux politiques d'islamisation

des institutions scolaires ne permet pas d'atteindre pleinement l'objectif affiché, en introduction, par Monique Selim et Annie Benveniste qui voulaient mettre en évidence « les rapports entre éducation, État et religion dans différents contextes sociaux, politiques, économiques et ethnoculturels » (p. 33). Plusieurs de ces auteurs soulignent que les religions sont utilisées comme élément d'exacerbation des différences culturelles. Il serait néanmoins intéressant de poursuivre cette réflexion en explorant d'autres pistes que celle d'une appartenance et d'une pratique religieuses se définissant, exclusivement ou prioritairement, par réaction – aux politiques publiques, aux médias ou au regard de l'autre – en étudiant, par exemple, les recompositions des identités culturelles et religieuses en situation de migration ou en reprenant les travaux de Danièle Hervieu-Léger sur la religion pour mémoire. Enfin, la laïcité française est présentée comme homogène alors que la non application dans les colonies de la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 offrait la possibilité d'étudier – en prenant en compte les départements, territoires et pays d'outre-mer – la diversité des pratiques et des conceptions de la laïcité à l'intérieur de la République et du système éducatif français.

Pour citer cet article

Référence électronique

Gwendoline Malogne-Fer, « Journal des anthropologues.Éducation, religion, État », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 134 | avril - juin 2006, document 134-45, mis en ligne le 06 septembre 2006, consulté le 11 février 2012. URL : <http://assr.revues.org/3546>

Référence papier

Gwendoline Malogne-Fer, « Journal des anthropologues.Éducation, religion, État », *Archives de sciences sociales des religions*, 134 | 2006, 147-299.

Droits d'auteur

© Archives de sciences sociales des religions
