

*Revue reconnue par le CNRS*

# journal des anthropologues

**ÉDUCATION  
RELIGION  
ÉTAT**

**100-101  
2005**

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ANTHROPOLOGUES

**AFAN**



# SOMMAIRE

<b>Emmanuel TERRAY</b> Claude Meillassoux (1925-2005).....	9
<b>Jean-Luc PAUL</b> Bye-bye Butzer Ismoni .....	13
<b>Jean-Luc PAUL</b> A propos de quelques résistances à la déconstruction de la parenté par Meillassoux .....	17
<b>Claude MEILLASSOUX</b> Remerciements.....	27

## DOSSIER

### ÉDUCATION, RELIGION, ÉTAT

<b>Annie BENVENISTE, Monique SELIM</b> Parodies dévoilées.....	33
<b>Mondher KILANI</b> Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires .....	37
<b>Marie LEJEUNE, Simona TERSIGNI</b> L'enseignement public comme espace de revendication individuelle et collective en France : l'autochtonie par l'islam .....	49
<b>Christopher SINCLAIR</b> État, religion et éducation en Angleterre : les limites du compromis .....	75
<b>Alexandra THIRCUIR</b> Désengagement de l'État et marché de l'éducation au Kirghizstan .....	97
<b>Yves GUILLERMOU</b> La mosquée dans l'école ou contre l'école ? Appareil éducatif, inégalités sociales et luttes idéologiques en Algérie .....	117
<b>Michel BOIVIN</b> L'État et les oulémas : enseignement religieux et construction nationale au Pakistan .....	139

**Nicolas de LAVERGNE**

Le *kuttab*, une institution singulière  
dans le système éducatif égyptien..... 163

**Saeed PAIVANDI**

La religion d'État à l'école.  
L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran ..... 183

**Djallal HEUZÉ**

L'Union indienne, l'État, les écoles et les communautés ..... 213

**Laurence PROTEAU**

De la « guerre scolaire » au conflit armé en Côte-d'Ivoire.  
Entretien réalisé par Laurent Bazin..... 249

**Christine DELPHY**

La manipulation du genre dans les pratiques discriminatoires ..... 265

**Gérard ALTHABE**

Questions d'altérité.  
Entretien réalisé par Rezki Assous..... 285

**RECHERCHES ET DÉBATS**

**Frédéric LOUCHART**

La quête de l'âme. Statut et étude des orangs-outans  
du Kalimantan central (Indonésie)..... 291

**Bernard HOURS**

Les états moraux de la santé unique ..... 317

**Marlène LARUELLE**

Ethnologie, question nationale et État dans l'Ouzbékistan  
contemporain. Analyse de la polémique autour de  
l'*Atlas ethnique d'Ouzbékistan* ..... 329

**CHRONIQUES**

**Éric LANOUE**

Les risques du métier.  
Une situation d'enquête à Abidjan, octobre-novembre 2004 ..... 351

**BRÈVES**

**Élisabeth CUNIN**

Quelle place pour la recherche Nord-Sud ? L'expérience  
du Comité local d'organisation des États Généraux  
de la recherche Nord-Sud (CloEG Nord-Sud) ..... 367

# ÉDUCATION, RELIGION, ÉTAT

**Dossier thématique coordonné par  
Annie Benveniste et Monique Selim**



## PARODIES DÉVOILÉES

Annie BENVENISTE – Monique SELIM  
(Paris VIII-URMIS) (IRD)

Prenant à bras le corps l'actualité, l'idée de ce numéro du *Journal des anthropologues*, consacré aux rapports entre éducation, État et religion dans différents contextes sociaux, politiques, économiques et ethnoculturels, est née de plusieurs constats. La convocation des intellectuels par le gouvernement français dans une fonction d'experts sur le thème de la laïcité en 2004 s'est révélée d'une ampleur inédite. Corollairement, les chercheurs ont accepté cette mission étatique de définir une norme pour les années à venir sans réticence, voire avec enthousiasme. Dans ce concert, presque toutes les disciplines étaient représentées, en particulier la sociologie et la philosophie. Les anthropologues, en revanche, étaient peu présents dans la commission de réflexion créée à l'initiative du gouvernement comme dans le débat médiatique qui s'est développé. L'appel à contribution du *Journal des anthropologues* a offert aux ethnologues, dans un retour collectif analytique, sur la multiplicité de leurs terrains, un espace pour nourrir une confrontation comparatiste et se dégager de la scène passionnelle qui s'est déployée en 2004.

Les discours ont en effet donné à voir, sur fond d'accusation, la reprise d'une rupture avec l'autre, démultipliée autour des lignes de séparation Nord / Sud, Europe / reste du monde, islam / christianisme, etc. La configuration fantasmatique de menaces qui règne face à des logiques d'appartenances ontologisées impose la mise en débats des catégories en jeu dans l'entrelacement

desquelles l'État se pose comme hégémonique. La rapidité du processus d'incorporation idéologique dans la France actuelle est notable, poussant à un accord immédiat avec l'air du temps sur des usages langagiers aussi flous que supposés consensuels. « Laïcité », « citoyenneté », « république », « droits de l'homme » sont ainsi devenus de pauvres slogans, affichés au départ, comme dans les sociétés d'État-parti où il est utile de se dédouaner dès les premiers mots. Erigés à l'état de concepts scientifiques ces mots slogans n'offrent guère un appui à une argumentation ou une description rigoureuse. Tout aussi symptomatique semble la volonté de montrer les mécanismes de « modernisation » de pays musulmans au début du XX<sup>e</sup> siècle tout en désignant implicitement les régressions présentes sous les termes d'islamisme et d'islamisation.

Ces échos contrastés des vulgates en cours insistent, à leur manière, sur l'implication inévitable de tout un chacun, dans une conjoncture d'intensification idéologique, construisant le champ social en deux camps antagonistes, rigidifiant les lignes d'affrontement. L'anthropologie a vocation à éclaircir et nuancer les postures dans la reconnaissance partagée que les pôles idéels extrêmes manquent toujours la complexité des pratiques et des logiques. Dans une conjoncture où la montée de la pauvreté conditionne des exclusions renforcées au plan symbolique par toutes sortes de phobies et de perversions rhétoriques, la vigilance s'impose en regard de tous les modes de production de l'étranger que le colloque de l'AFA *Vers des sociétés pluriculturelles. Études comparatives et situations en France* avait déjà pointés en 1986<sup>1</sup>. Depuis cette date, les processus sociaux de refoulement de ceux qui sont enfermés de l'extérieur dans une position d'altérité se sont durcis et se sont placés sous l'emblème du religieux. Ce déplacement des enjeux des discriminations et des ségrégations a conduit à prendre en otage l'institution scolaire, alors même qu'elle était appréhendée comme l'outil principal d'une émancipation universalisante.

---

<sup>1</sup> Éditions de l'ORSTOM, 1987.

L'espace public est devenu ainsi ouvertement un lieu d'affichage et de revendication de la croyance dénonçant les fausses barrières privé/public et arrachant les voiles qui masquaient des caractéristiques religieuses non dites comme telles car majoritaires et dominantes. Dans un contexte de confiscation du débat politique par des instances gestionnaires et de désinvestissement du collectif, on observe paradoxalement une sacralisation du politique, une hypertrophie du national et un repli sur les identifications religieuses. Le religieux, tout à la fois, se territorialise et se dissémine tandis que le national s'affirme comme maintien du rapport à des traditions culturelles fortes qui se légitiment dans le religieux.

La fermeture sur l'Europe chrétienne en constitue la meilleure parodie.

\* \* \*



## IL FAUT DÉCONFESSIONNALISER LA LAÏCITÉ LE RELIGIEUX IMPRÈGNE ENCORE LES IMAGINAIRES

Mondher KILANI<sup>1</sup>  
Université de Lausanne

La « question religieuse » semble à nouveau à l'ordre du jour en Europe. En France, est récemment intervenu le vote par le parlement d'une loi contre les signes religieux ostensibles. En Suisse, on assiste à une controverse sur le contenu de l'enseignement religieux élargi à d'autres croyances que les religions chrétiennes et sur la reconnaissance officielle de certaines nouvelles religions. Une telle question d'actualité mériterait d'être débattue en revenant sur la notion de laïcité et en en rappelant l'arrière-fond historique et culturel. Contre la vulgate scientifique et la pensée commune qui ont jusqu'ici dessiné un parcours linéaire de sécularisation et de « désenchantement du monde », il faut interroger la laïcité dans ses différentes expressions, nuances, contradictions et impensés, pour montrer d'une part qu'elle a emprunté, selon les contextes, différentes figures, parfois très singulières, et d'autre part qu'elle ne s'est pas complètement dégagée d'un imaginaire religieux qui la détermine en partie. Ce texte insistera d'abord sur la persistance du facteur religieux en tant que catégorie de perception des différences

---

<sup>1</sup> L'auteur a notamment publié sur le sujet : « La France et le voile islamique. Universalisme, comparaison, hiérarchie », dans *Revue de théologie et de philosophie*, 1993, 125 : 137-173 (Lausanne) ; *Islam et changement social*, 1998. Lausanne, Payot ; « Equivoques de la religion et politiques de la laïcité en Europe », *Archives des sciences sociales des religions*, 2003, 121 : 69-86 (Paris).

culturelles ; ensuite sur une perspective comparative des différents modèles « confessionnels » européens, notamment français et suisse, pour mesurer la prégnance encore de l'imaginaire religieux dans l'appréhension de nombre de réalités sociales et politiques ; enfin sur un plaidoyer pour une « déconfessionnalisation » de la laïcité dans le cadre d'un pacte citoyen élargi à toutes les diversités et pour une pédagogie laïque ouverte et critique. Les exemples utilisés dans ce texte relèvent du voile islamique, de l'ensevelissement rituel et de l'enseignement de la religion à l'école.

### **Le religieux comme catégorie de traduction des différences**

La société contemporaine s' imagine volontiers avoir mis la religion entre parenthèses. Or, le mouvement de sécularisation qu'a connu l'Occident n'a pas signifié son abandon. Bien qu'absent de notre quotidien, le religieux continue à occuper une place non négligeable dans nos habitudes de pensée. Il est appliqué indistinctement à des réalités qui nous inquiètent : le « retour » ici et là du religieux, la manifestation des fondamentalismes identitaires, la multiplication des « sectes », ou encore l'irruption de l'islam en Europe. Le recours à la catégorie du « religieux » dans certaines circonstances s'explique par le fait que celle-ci continue de fournir à notre société un cadre intellectuel et idéologique pour traduire les autres cultures et les ordonner par rapport à elle.

Cela avait déjà été le cas chez les Espagnols au XVI<sup>e</sup> siècle. La catégorie de « religion » permettait à ceux-ci de rendre compte des sociétés qu'ils approchaient dans les termes de l'expérience qu'ils venaient de vivre au cours de la *Reconquista* catholique contre les musulmans et les juifs. En universalisant la religion à tous les autres peuples, les Espagnols allaient en déplorer l'absence ou l'imperfection chez les sauvages de l'Amérique nouvellement conquise ou chez les non-chrétiens. Dès le XVI<sup>e</sup> siècle, l'Europe a non seulement conçu l'idée de religion comme le critère qui la définit et la distingue des autres – l'Occident possède la vraie religion, la religion chrétienne, qui est à l'opposé de la fausse

religion – mais elle a contraint les autres sociétés à parler de la leur en s'en inventant une au besoin. La religion est un concept central de la civilisation occidentale, elle permet à l'Occident de penser le monde dominé par lui et par ses catégories de pensée. C'est pourquoi, même sécularisée, l'Europe a continué à se référer à cette catégorie pour appréhender et pour déclasser les autres traditions, les faisant figurer comme des espaces en retard, vivant encore dans l'univers clos des croyances.

L'insistance sur le religieux, en tant que catégorie primordiale, accroît démesurément son importance par rapport à la place qu'il occupe effectivement dans les sociétés traditionnelles qui ont de plus en plus été réduites à cette seule dimension au fur et à mesure que la société occidentale se sécularisait et réduisait l'importance de la religion en son sein. Ainsi on croit souvent que les membres des autres cultures respectent scrupuleusement les normes édictées par leur religion et que leurs pratiques traduisent la puissance de l'adhésion à ces croyances. On est persuadés, par exemple, que les conduites quotidiennes des musulmans découlent d'une « essentialité » religieuse dans cette tradition, que les différents aspects de leur vie privée expriment leur soumission à un ordre coranique contraignant. On peut difficilement imaginer que, dans la plupart des cas, être musulman est une façon civilisée de se comporter en dehors même de toute prescription religieuse, que l'islam est d'abord un style de vie avant d'être une obéissance aveugle à la foi.

La « sortie du religieux » n'a en rien diminué en Occident la force de la religion comme facteur imaginaire présidant à la perception de soi et de l'autre. La sécularisation n'a pas diminué l'identification des groupes et des sociétés en termes religieux. Dans notre société, la religion demeure un idiome, un langage par lequel on continue à se présenter et à présenter l'autre, surtout en situation de crise ou de conflit.

### **La prégnance de l'imaginaire religieux**

Notre sécularité demeure habitée par le fait religieux. Même la laïcité de type français, réputée pour avoir rompu le plus

nettement avec la religion, demeure marquée par un arrière-fond religieux. La laïcité est née en France de la critique cinglante de la religion et d'un puissant mouvement anticlérical. D'où l'importance qu'ont pris tout de suite l'État et la loi, à la fois garants de cette laïcité et substitués à la religion et à l'Église. La théorie sociologique elle-même, à travers son illustre fondateur Emile Durkheim, s'est voulue d'emblée une théorie de la sécularisation, une théorie tentant de conceptualiser et de substituer la société à Dieu. Aussi, s'il est le moins religieux en termes laïcs, le modèle français est assurément le plus religieux en termes politiques.

Dans les autres pays européens, qui ont parfois regardé le cas français avec curiosité à cause de sa radicalité, le processus de sécularisation s'est fait moins abrupt et la séparation entre l'Église et l'État moins nette. En Allemagne, les Églises sont reconnues comme des corporations de droit public et l'État fédéral « cède (aux institutions religieuses historiques) une partie de l'espace public » ; en Belgique, la constitution garantit la liberté religieuse mais les traitements et pensions des six cultes reconnus sont pris en charge par les pouvoirs publics ; en Espagne, si « aucune confession n'a de caractère étatique », une loi distingue entre les « communautés religieuses qui ont un enracinement notoire » en Espagne et les autres ; en Italie la notion de religion d'État (le catholicisme) est abrogée, mais la laïcité « implique une non-indifférence de l'État envers les religions » et reconnaît que « les principes du catholicisme font partie du patrimoine historique du peuple italien » ; en Grande-Bretagne, il n'y a pas de séparation entre l'Église et l'État (le souverain étant le « gouverneur suprême de l'Église d'Angleterre ») et la liberté religieuse y est fondée sur un train de mesures libérales ; en Suisse, en dehors des cantons de Neuchâtel et de Genève qui pratiquent une séparation entre l'Église et l'État, tous les autres cantons ont une politique confessionnelle consistant dans une reconnaissance officielle des communautés religieuses qui offre notamment la possibilité de leur financement. Dans ces pays, on a assisté plus à une laïcisation de fait de la société qu'à une laïcisation doctrinale.

Cependant, au-delà de leurs différences, tous les pays européens semblent avoir jusqu'à ces dernières décennies réussi une paix civile où la religion et les signes religieux semblent s'être faits définitivement discrets. Or, voici que la question religieuse est à nouveau à l'ordre du jour en Europe, et cela sous l'effet de plusieurs facteurs parmi lesquels le facteur religieux n'est certainement pas le plus déterminant. Ou si l'on préfère, le « retour » du religieux accompagne une crise plus ample qui touche les modes d'identification (nationale, régionale, internationale), les modes de socialisation (l'école, l'armée, le politique), les valeurs englobantes (la patrie, le progrès, la modernité), les idéologies (socialisme, nationalisme), les statuts sociaux (rapports de classe, rapports sociaux de sexe), les modèles d'intégration (républicain centralisé, fédéral, multiculturel) etc.

Que l'islam, une religion jusqu'ici minoritaire voire absente d'Europe, apparaisse parmi les nouvelles configurations ne doit pas exagérer le recours au religieux comme grille de lecture aussi bien de cette religion que du « retour » du religieux en général. Il ne faut pas, devant les nouvelles hétérogénéités sociales et les nouvelles revendications identitaires, céder à une lecture paresseuse du monde en termes de conflits religieux ou de conflit entre religion et laïcité.

En entretenant l'obsession de la religion, perçue surtout du côté des immigrés, une laïcité rigide à la française peut, paradoxalement, contribuer à exacerber le sentiment religieux ; en s'attaquant de front aux supposés signes religieux, et en les excluant de l'espace public, elle peut, ironiquement, contribuer à renforcer, voire à créer le sentiment communautariste chez ceux-là mêmes qui n'étaient pas tentés par lui. La laïcité française, au fond rétive à l'expression de la différence culturelle, essentialise son opposition à son encontre en lui faisant endosser des habits religieux. Elle focalise sur le voile, mais en réalité c'est la visibilité des signes culturels immigrés qui la dérange.

Le modèle républicain français suppose un espace où les principes laïques sont réputés à eux seuls garantir l'égalité entre les citoyens. Sa doctrine de l'assimilation sous-entend que l'égalité relève de la relation que chaque individu entretient avec l'État. Or,

tous ces principes n'empêchent pas le classement des individus selon leur supposée origine ou leur identification culturelle. Ils font fi de la hiérarchisation de fait entre les individus et les communautés, produit de l'histoire (notamment du passé colonial) et des enjeux du moment (la figure dévalorisée de l'immigré et de l'allogène). S'agissant du Nord-Africain, de l'Arabe, du Maghrébin ou du musulman, la mémoire des croisades et celle des colonisations influencent aujourd'hui encore les représentations populaires de l'immigré, sans parler de la sécularisation de la culture européenne qui est venue ajouter une nouvelle strate aux représentations négatives sur l'islam. Le principe individualiste égalitariste républicain refuse tout signe de reconnaissance à celui qu'elle oblige à se présenter comme simple citoyen, ne manquant ainsi pas de produire une opposition entre particularisme et universalisme. En consacrant la norme culturelle nationale, une norme abstraite et souvent imposée d'en haut, il constitue en hétérogénéité tout ce qui n'en relève pas.

L'injonction de l'intégration républicaine adressée aux immigrants produit une défiance vis-à-vis de ces derniers. Les réputations d'« inassimilation » ou d'« intégration impossible » qui leur sont faites en raison de leurs différences culturelles, produisent un effet de stigmatisation. En transformant chacune des manifestations de ces différences en une expression menaçante pour l'esprit de la nation, le modèle républicain universaliste contribue paradoxalement à l'ethnisation, voire à la racialisation des rapports sociaux. Placé devant un tel modèle, l'immigré soit intériorise ses valeurs faussement universelles soit le rejette et développe une identité communautariste en rupture, faisant écho au rejet déjà profilé par ce modèle. Prendre en compte un tel effet montre à quel point l'invention d'une identité spécifique exclusive, et parfois agressive, répond à la ségrégation et fait sens pour les acteurs sociaux concernés par l'exclusion.

De son côté, le modèle helvétique produit lui aussi, mais à sa manière, du communautarisme religieux. Pour répondre au surcroît d'hétérogénéité qu'apportent les « nouvelles » religions, notamment l'islam, la Suisse est encline, dans le cadre de la « politique

confessionnelle » qui l'a caractérisée jusqu'ici, à identifier des « représentants » de la communauté musulmane à côté des autres communautés déjà reconnues et ce dans le but de la reconnaître à son tour et de lui conférer une visibilité institutionnelle au même titre que les autres. Une telle politique, certes nettement plus pragmatique et plus soucieuse de la diversité que la politique française – celle-ci consiste essentiellement dans un contrôle par le haut des communautés religieuses à travers le modèle du concordat de la loi de 1911 – n'échappe pas toutefois aux dangers de la communautarisation. Dans ce cadre de représentation, l'autre est perçu en termes religieux, alors même qu'il ne s'identifie pas nécessairement par et à travers cette dimension. Il risque d'être acculé à une identité religieuse alors même qu'il n'est pas prêt à l'endosser.

La politique communautariste à la suisse rejoint la politique républicaine à la française, en ce que les deux pourraient faire oublier qu'il existe des musulmans laïques, des musulmans agnostiques ou athées, certainement la majorité parmi ceux qui professent ou sont originaires de cette religion, prenant ainsi le risque d'interpréter certaines expressions culturelles à tonalité musulmane comme la manifestation d'une religiosité essentielle. De telles politiques pourraient même faire rater l'occasion d'approfondir l'espace laïque par un dépassement plus large de la religion, de toutes les religions, dans ce qu'elles ont de plus autoritaire, hégémonique, exclusif et communautariste. Elle pourraient également faire rater l'occasion offerte à tous, aux « autochtones » comme aux « nouveaux venus », de participer à l'élargissement de l'idée de l'universel et de l'universalisme.

La question religieuse, si question il y a, devrait être traitée plus en rapport avec les demandes concrètes des fidèles (relatives, par exemple, aux espaces d'ensevelissement, à la construction de lieux de cultes, à la formation de personnel religieux), et moins en termes d'une politique d'accréditation officielle de groupes religieux et d'affiliation des individus à des congrégations religieuses.

## **Il faut déconfessionnaliser la laïcité**

Pour éviter le modèle de confessionnalisation de la société, il faut revenir sur la nature de la laïcité pour l'interroger. Prendre acte que celle-ci est un phénomène historique, qu'elle relève d'un contexte culturel et qu'elle n'est donc pas abstraite. Par exemple, la loi actuellement proposée en France visant à interdire les signes religieux ostensibles se présente comme l'expression d'un principe universel de laïcité. Un principe conçu lui-même à l'image de l'équivalent monétaire universel. Or, tel n'est pas le cas dans la réalité. Pour des raisons historiques et symboliques évidentes, il existe dans la pratique une hiérarchie (dont il ne s'agit pas ici de discuter la légitimité mais d'en prendre acte) entre les différentes confessions religieuses qui fait que celles-ci ne sont jamais équivalentes dans leur traitement.

Par exemple, refuser, comme ce fut le cas à Genève, l'ensevelissement rituel aux musulmans et aux juifs au nom d'un traitement égal pour tous (principe qui est censé sous-tendre la laïcité) ne dit pas que la norme de l'ensevelissement « laïc » est le rituel chrétien. Une telle norme fut cependant implicitement admise lorsque le conseil municipal de cette ville prit quand même la décision d'accorder des carrés réservés aux deux confessions juive et musulmane dans les cimetières communaux. Ainsi la laïcité apparaît concrètement plutôt comme une pratique négociée en fonction des circonstances et des confessions en présence que comme un principe absolu et intangible.

De même, toujours à Genève, l'interdiction du voile à l'école et à l'hôpital relève mal d'un principe laïc neutre, car elle exprime au moins aussi un éthos genevois, mélange à la fois de tradition calviniste et de sensibilité anticléricale. Autrement dit, si l'on devait considérer une telle décision comme bonne, elle ne le serait pas dans l'absolu mais dans le contexte particulier de l'histoire genevoise. Enfin, on a attribué le récent rejet par les Zurichois de la nouvelle réglementation fixant la reconnaissance des nouvelles communautés religieuses aux côtés des Églises traditionnelles à une réaction xénophobe. Or il semble que ce n'est pas nécessairement

l'hostilité à l'islam, mais le désir de ne pas mettre sur le même pied christianisme et islam qui est à l'origine de ce refus. Les manifestations d'hostilité, notamment dans le canton du Valais, manifestées à l'encontre de l'ouvrage scolaire *A la découverte des religions*, édité par Enbiro (Enseignement biblique romand), semblent relever elles aussi de ce désir de reconnaissance de l'« autochtonie » de certaines traditions au détriment d'autres. Certains voudraient voir affirmée la prééminence, sinon du point de vue légal du moins du point de vue culturel et symbolique, du christianisme sur toutes les autres confessions.

Les réactions hostiles en France à la proposition de la Commission Stasi sur la laïcité d'instaurer deux nouvelles fêtes religieuses chômées – le Kippour et l'Aïd el Kébir – peuvent être lues de la même façon. Elles traduisent soit l'attachement de nombreux Français « laïques » à leurs traditions « religieuses » chrétiennes, soit leur refus d'un surcroît de visibilité de la religion, notamment à travers une confession comme l'islam qui n'aurait pas encore fait son *aggiornamento*, dans l'espace public et cela même si c'est au nom d'un traitement égal de toutes les traditions. Il est important de ne pas escamoter ces réalités et de les admettre comme des éléments constitutifs de tout débat sur la question. Une laïcité bien comprise est, en effet, une laïcité consciente de ses présupposés historiques et culturels et prête à en discuter.

Autrement dit, le débat sur la laïcité dévoile par un détour malicieux que nos esprits sont, malgré tout, imprégnés par un imaginaire religieux positif ou négatif, mais toujours actif. Un imaginaire religieux qui n'est pas nécessairement celui d'une adhésion à un contenu religieux ou à une profession de foi, mais celui d'une identification culturelle et historique. L'immigré italien de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avait ainsi été perçu à l'époque par la France laïque comme un élément inassimilable à cause de sa religion catholique. A Marseille, on surnommait les dockers napolitains qui faisaient le signe de la croix en déchargeant les bateaux les « Cristos ». On peut dès lors parier que l'hétérogénéité aujourd'hui ressentie vis-à-vis de l'immigré, principalement identifié à sa

religion l'islam, cédera la place au fur et à mesure de son intégration dans la société européenne.

A la lumière de ces éléments, la laïcité mériterait d'être envisagée dans le cadre d'un pacte citoyen élargi incluant la diversité et l'hétérogénéité politique, religieuse, culturelle, linguistique, sexuelle. Celles-ci nécessiteraient d'être ouvertement débattues et les solutions envisagées dans un esprit démocratique. Le voile devrait être ainsi non interdit par décret, mais contrôlé par une éducation laïque centrée sur la défense active de l'égalité des sexes et de la mixité sociale accompagnée d'une lutte contre toutes les discriminations sociales, raciales et sexuelles. La question du voile soulève, en effet, celle de la différence des sexes dans notre société où le corps de la femme demeure assujéti au regard de l'homme omniscient et où il constitue un enjeu de pouvoir et de domination. Les différentes affaires de tournantes – celles-ci consistent à soumettre collectivement et de façon concertée et quasi ritualisée une fille à la violence sexuelle des garçons – dans les banlieues montrent la notable dégradation des rapports entre hommes et femmes, une dégradation qui ne touche pas seulement les jeunes d'origine « immigrée » mais également les jeunes « Français de souche », tous soumis au même titre au machisme persistant de notre société, notamment dans ses franges marginalisées et socialement défavorisées, mais pas seulement. Au même titre que le string qu'affichent les jeunes filles, le voile porté volontairement pose la question de savoir si la femme pourrait se revendiquer comme femme sans être empêchée d'être un homme comme les autres<sup>2</sup>. Autrement dit, la femme devrait être reconnue, à l'instar de ce qui est déjà le cas pour l'homme, à la fois particulière (femme) et universelle (homo).

Ce qui doit prévaloir dans la configuration citoyenne et laïque, c'est la primordiale du lien social fondé sur l'idéal de la

---

<sup>2</sup> Dans son point de vue intitulé « Voile. Vierges et terreur » (paru dans *Le Monde* du 17 janvier 2004) l'écrivaine Alina Reyes estime, à juste titre, que ce que les intégristes religieux ou laïques refusent à travers le voile revendiqué ou non toléré, c'est le fait que la différence des sexes est une question que rien ne pourra clore.

société politique, en dehors de toute référence religieuse, ethnique ou sexuelle. C'est la liberté pour l'individu de choisir son projet de vie en dehors de toute assignation préalable à un groupe, notamment religieux. A ce titre, je dois pouvoir m'assumer athée, agnostique ou même croyant sans que l'on doive me référer à une « origine » quelconque.

Bref, la laïcité doit moins se soucier des logiques de pouvoir et de représentativité officielle des instances culturelles et plus des logiques de savoir et de connaissance, des logiques d'enseignement critique des matières religieuses, philosophiques et civilisationnelles. C'est sûrement la seule voie pour déconfessionnaliser enfin notre modernité, pour sortir d'une représentation religieuse du monde dans laquelle se situent encore certaines franges politiques et religieuses et dans laquelle elles aimeraient enfermer notre présent et avenir.

### **Résumé**

La « question religieuse » semble à nouveau à l'ordre du jour en Europe. Une telle question d'actualité mériterait d'être débattue en revenant sur la notion de laïcité pour en rappeler l'arrière-fond historique et culturel. Contre l'idée d'un parcours linéaire pour la sécularisation, ce texte interrogera la laïcité dans ses différentes expressions, modèles, nuances, contradictions et impensés. De même qu'il réfléchira sur la persistance du facteur religieux en tant que catégorie de perception des différences culturelles et sur sa prégnance dans l'appréhension de nombres de réalités sociales et politiques. Ce texte enfin tentera un plaidoyer pour une « déconfessionnalisation » de la laïcité dans le cadre d'un pacte citoyen élargi à toutes les diversités et pour une pédagogie laïque ouverte et critique.

**Mots-clefs :** religion, laïcité, traduction des cultures, Europe, France, Suisse, islam, voile, genre.

**Summary**

**We Must « Deconfessionalize » Secularism. Religion still Determines Representations**

The religious question seems now to be a major problem in Europe. This question deserves attention in relation with the notion of « laïcité » and its cultural and historical background. Against the idea of a linear development of secularization, this contribution analyzes the notion of « laïcité » in its various features, shapes and particularities. It puts emphasis on the permanence of the religious factor as a category of perception of the cultural diversity and on its role as a cultural translator. This paper is a plaidoyer for a new « laïcité » based on an enlarged citizen pact where all the diversities could be taken into account.

**Key-words:** religion, secularism, cultural translation, Europe, France, Switzerland, islam, veil, gender.

\* \* \*

## L'ENSEIGNEMENT PUBLIC COMME ESPACE DE REVENDICATION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE EN FRANCE : L'AUTOCHTONIE PAR L'ISLAM

Marie LEJEUNE – Simona TERSIGNI  
URMIS URMIS

Le système éducatif français est habité depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle par des dynamiques conflictuelles quant au rôle et à la place du religieux. Ces conflits scolaires répercutent la séparation entre l'État et la société civile qui s'est accompagnée de l'émancipation du politique vis-à-vis du religieux. Celui-ci s'est d'ailleurs individualisé selon des formes de « dérégulation institutionnelle du croire » que D. Hervieu-Léger (1999 : 28 & 41) a analysées en relation avec le catholicisme. Or, depuis la loi de séparation des Églises et de l'État (1905), la religion catholique – bien qu'exclue des institutions publiques – a été réintégrée dans la mémoire nationale en tant que culture « commune ». En revanche l'appartenance à la religion musulmane continue de désigner un groupe allogène en opposition aux « Français majoritaires ». Les descendants de migrants nord-africains prennent-ils appui sur l'islam pour construire leur appartenance à la nation qu'ils se voient déniée ?

Par la mise en perspective de nos terrains de recherche, cet article se propose de mettre au jour les motifs et les représentations propres au processus de formalisation des revendications collectives ayant trait à l'islam. Ce processus est caractérisé par un double mouvement entre l'individuel et le collectif. On observe une opération préalable de filtrage des demandes individuelles selon les

canaux légitimes d'expression politique dans l'espace public français. Les postures individuelles dont il sera question ici sont celles de jeunes femmes qui s'expriment en leur propre nom. Les leaders des associations musulmanes (laïques ou confessionnelles) pris en compte, sont des hommes, pères de famille, qui souhaitent se poser en porte-parole des musulmans et de leurs besoins individuels. La mise en forme collective des demandes individuelles s'inscrit dans les rapports de genre. Il en ressort que cette représentation sexuée des rôles limite l'inscription des femmes dans le processus de politisation des demandes exprimées par les sujets individuels. De plus, il se produit un mouvement inverse et parallèle par lequel certaines demandes individuelles incorporent des discours construits dans les interactions entre les acteurs associatifs et leurs interlocuteurs publics.

Ce texte ne concerne pas directement l'institution scolaire ni le personnel enseignant. Notre approche a consisté à articuler les représentations de l'enseignement public et les revendications identitaires d'un certain nombre d'acteurs qui se focalisent sur le religieux. Leurs pratiques et leurs idées mettent au jour des représentations de la société française et de l'État dont les enjeux sont multiples. Ces derniers composent d'ailleurs un panel assez large qui va de l'élaboration de projets qui s'inscrivent dans un registre national, jusqu'à la construction d'un discours religieux qui a pour ambition de se constituer en référent universel.

La première section abordera des demandes de reconnaissance formulées à l'égard des institutions scolaire et universitaire par des élèves et par des étudiants musulmans ainsi que par des associations. La juxtaposition de ces différentes demandes devrait mieux faire ressortir la place des acteurs sociaux au sein d'un processus de mobilisation et de construction de revendications collectives. Pour beaucoup de nos interlocuteurs l'amélioration de leur statut passe par la possibilité pour eux de respecter la norme alimentaire islamique au sein de structures publiques et par la reconnaissance publique des fêtes musulmanes.

Les demandes qui seront analysées dans la deuxième section de cet article sont motivées de façon unanime par un sentiment de

légitimité, relevant du droit de sujets qui se considèrent comme étant français. Les enjeux de la collectivisation de ces demandes permettent de saisir l'intériorisation qu'ils font des valeurs républicaines. Elles s'expriment à travers les prérogatives attribuées à l'école en tant que lieu de socialisation pouvant assurer la mobilité sociale et une pleine participation à la société française. Pour s'exprimer publiquement, ces phénomènes de revendication portant sur le religieux doivent s'inscrire dans l'intérêt général de la nation.

En plus d'un espace de lutte, l'enseignement public représente un enjeu de mobilisation, ce qui fait l'objet de la troisième section de ce texte. Nous verrons comment des militants musulmans investis au sein d'associations laïques ou confessionnelles parviennent à penser le soutien scolaire en termes d'enjeux électoraux.

De fait, quels que soient les canaux de revendication de ces demandes (plus ou moins formalisées), elles permettent de restituer les multiples positionnements qui aujourd'hui expriment, au nom de l'islam, la place des minorités dans l'espace public. Plusieurs facettes de cet univers seront présentées en ayant recours à des matériaux qui concernent le quotidien, le festif et le rapport à l'avenir de ce groupe minorisé qui a fait l'objet de nos recherches<sup>1</sup>.

### **Les modalités des accommodements scolaires**

Des accommodements très conflictuels et d'autres plus silencieux s'établissent entre nos interlocuteurs et l'enseignement public. Les modalités selon lesquelles les minoritaires adaptent leurs pratiques dépendent des différents niveaux de gestion des établissements : municipal, régional, national selon s'il s'agit d'écoles primaires, de collèges, de lycées ou d'universités. Ces accommodements s'effectuent entre différents acteurs comme les fédérations de parents d'élèves, les enseignants, les élèves, ce qui permet de nuancer un rapport frontal entre les jeunes filles et le chef d'établissement. Les exemples qui suivent mettent en scènes des lycéennes qui parlent en leur propre nom.

---

<sup>1</sup> Nous remercions F. Vourc'h (URMIS – CNRS) pour ses suggestions qui ont alimenté notre réflexion.

Les demandes portant sur le régime carné *halal* nous ont été rapportées au cours d'entretiens réalisés avec des élèves et n'ont pas donné lieu à des revendications collectives en dehors des interactions avec les professeurs. Boycotter la cantine représente une manifestation publique de dissension réalisée individuellement. Les demandes de repas *halal* à la cantine semblent constituer des différences entrant en contradiction avec la loi collective : tout comme les repas *casher*, elles sont refusées dans l'enseignement public pour des raisons « symboliques » et « économiques » (B. Massignon, 2000), souvent sous prétexte que la gestion alimentaire est déléguée à des sociétés spécialisées dans la restauration collective. Parallèlement, les jeunes filles interviewées ont toutes déclaré ne pas manger les plats de substitution du porc qui sont proposés par les self-services chargés des repas parce qu'elles les considèrent comme « infects ».

Certains parents payent donc la cantine, tout en sachant que leurs enfants iront le plus souvent chercher un sandwich grec (*kebab*) ou un autre casse-croûte à l'extérieur du lycée en substitution du « mauvais repas » proposé par l'institution. « Sécher la cantine » pour sortir de l'établissement lors du déjeuner, à un âge où les élèves accèdent au statut quasi-adulte, s'inscrit dans une pratique adolescente très répandue, ce qui contribue à en dissimuler le caractère religieux au regard de l'école. D'ailleurs entre élèves « musulmans » il y a bien des contrôles et des commentaires sur la laïcité des nourritures achetées pour le repas de midi. Dans ce climat s'instaurent des dynamiques de jugement entre lycéens musulmans. C'est ainsi que ceux qui se rendent au réfectoire risquent toujours de succomber à l'accusation de « trahison » prononcée par les autres élèves musulmans. L'hygiène, qui fonctionne comme principe d'orientation pour le choix de la nourriture scolaire adopté par le ministère de l'Agriculture, prime sur les convictions personnelles d'ordre culturel et religieux des élèves. Ces réflexions personnelles qui s'expriment dans des relations interindividuelles (avec les enseignants, les surveillants...) ont donc peu de chance d'être comprises et prises en compte.

D'autres types de demandes formulées par les élèves montrent d'avantage de souplesse de la part de l'institution scolaire, comme il ressort des aménagements mis en œuvre lors des principales fêtes religieuses musulmanes et dans le cas de la pratique du foulard. Cette posture plus souple peut être attribuée aux différents positionnements des enseignants et des fédérations de parents d'élèves qui se montrent partagés sur cette question.

Dans le témoignage de Salwa le malaise à vivre l'islam en étant élève dans un lycée de la république s'associe à une demande informelle à pouvoir respecter les fêtes musulmanes. Salwa avait dix-huit ans au moment de la première rencontre avec l'ethnologue en 1999. Née en France de parents marocains, elle est la benjamine de cinq enfants, son père est décédé à la fin des années quatre-vingt ; sa mère est femme au foyer. Elle habite avec sa famille dans un quartier d'habitat social dans une commune de la banlieue Nord de Paris. Salwa regrette qu'en France « on ne puisse avoir de longues vacances qu'au moment de Noël et qu'on se retrouve à passer les contrôles, voire le bac blanc, le jour de l'Aïd el-Kébir »<sup>2</sup>. A la différence des agents de la fonction publique qui peuvent demander des autorisations d'absence lors des principales fêtes non-catholiques – circulaire du 23/9/1967 et consultation du 28/1/2000 – les élèves de l'enseignement public ne sont pas concernés par ces directives. Face au problème de l'absentéisme scolaire pour raisons religieuses, les établissements se retrouvent à faire preuve d'une grande souplesse de fonctionnement en prenant d'ailleurs appui sur les dérogations nationales qui accordent des absences scolaires pour les élèves de l'Église arménienne, juifs et musulmans – circulaires du 12/12/1989 et du 18/2/1991 –, bouddhistes et chrétiens orthodoxes – Bulletin officiel du 28/1/1999<sup>3</sup>.

L'absentéisme au moment des fêtes religieuses se heurte, comme toute absence non justifiée, à l'obligation d'éducation (loi

---

<sup>2</sup> Il s'agit de la fête musulmane la plus importante, commémorant le sacrifice d'Abraham (Ibrahîm).

<sup>3</sup> Cf. Massignon (2000 : 356).

du 28/3/1882). Cependant, les jeunes filles musulmanes obtiennent, la plupart du temps, exception faite des jours de contrôle sur table, une autorisation parentale pour manquer l'école à l'occasion des fêtes du calendrier musulman.

Malgré quelques cas d'exclusion scolaire prononcée en référence au règlement intérieur de chaque établissement, durant la décennie 1994-2004, c'est-à-dire avant la loi du 15 mars 2004<sup>4</sup>, la négociation et les accommodements s'imposaient comme modalités de gestion des conflits liés au port du foulard au sein des établissements scolaires. Les jugements de certains tribunaux administratifs – comme celui de Cergy-Pontoise en février 2003 – ont transformé ces accommodements entre le personnel enseignant et les élèves en l'obligation pour les professeurs de se conformer à la loi<sup>5</sup>. A la suite de cette décision, la majorité des élèves musulmanes qui souhaitaient porter le foulard arrivaient, en dépit de quelques refus d'accès occasionnels des enseignants, à faire accepter au sein de leur établissement un bonnet d'hiver et des écharpes autour du cou en substitution du *hijâb*.

En dépit de l'exclusion définitive de Alma et Lila dans le lycée Henri-Wallon d'Aubervilliers, avant la loi de mars 2004, il était demandé aux élèves qui arrivaient à l'école en foulard de dégager les oreilles, la racine des cheveux et le cou. Parfois il était suggéré que la couleur du couvre-chef ne soit pas foncée et que ce dernier présente des motifs. Ce foulard désislamisé et considéré « plus discret » par le personnel enseignant et par les surveillants, était d'ailleurs nommé « le compromis ». Des modifications subtiles se manifestaient dans sa forme et dans son port (plus court ou plus petit, coloré avec des motifs, pas noir ni blanc ou coiffe

---

<sup>4</sup> Cette loi encadre « en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ».

<sup>5</sup> Ces tribunaux administratifs ont pu annuler le règlement intérieur de certains établissements qui interdisaient le port de tout couvre-chef dans l'enceinte du lycée au nom de la jurisprudence du Conseil d'État qui y voyait une forme de « méconnaissance de la liberté d'expression reconnue aux élèves » (*Lettre d'information juridique*, mai 2003, 75).

alternative au foulard sans signification directement religieuse : large bandeau, bonnet, turban). La restriction stipulait également les lieux de l'établissement où il pouvait être porté : cour de récréation et couloir – tandis qu'il était beaucoup plus difficile de pouvoir le garder à la cantine, dans la salle de documentation et en classe.

L'aboutissement de ces négociations vestimentaires était le résultat de regards et de positionnements propres au personnel enseignant, aux figures normatives de l'islam français et aux étudiantes elles-mêmes. L'orientation des « décideurs scolaires » consistait à ne pas vouloir mettre en danger la laïcité et la mixité de genre, tout en pouvant arriver à accepter des couvre-chefs ou des fichus de substitution au *hijâb*.

Le port d'un foulard « plus discret » était également soutenu par le Dr. Abdallah<sup>6</sup>. C'est dans un objectif de réislamisation des enfants de migrants, qu'il proposait aux élèves de porter des couvre-chefs non directement musulmans, mais à condition de les mettre avec conviction. Du point de vue des élèves adhérer au « compromis » ne revenait pas « forcément à courber l'échine face à ceux qui représentent le pouvoir », mais cela impliquait surtout d'aménager leur propre pratique de l'islam hors de la maison – ce qui traduisait d'autres enjeux dans leur vie quotidienne. Il ne s'agissait pas seulement de montrer qu'elles avaient intériorisé la laïcité sans avoir à payer le prix d'une exclusion définitive du lycée, mais elles tenaient également à ne pas créer de rupture avec leurs camarades de classe ou avec des amis qu'elles rencontraient lors d'activités extrascolaires.

Exister en tant que musulmane convaincue de son nouveau parcours et de sa pratique publique de l'islam ne s'accompagne pas d'un horizon définitif. Ce parcours est soumis au risque continu de dissolution et il contraint les jeunes femmes qui y adhèrent à se doter de nouvelles ressources. Jamila, fille dynamique – qui

---

<sup>6</sup> Médecin français converti à l'islam, Thomas Milcent est l'auteur de l'ouvrage intitulé *Le foulard islamique et la République française : mode d'emploi* (1995). C'est en tant que converti engagé au sein de l'UOIF, qu'il bénéficie aux yeux de ces jeunes filles d'une grande légitimité.

n'entend aucunement renoncer à ses activités culturelles à cause du *hijâb* – montre par exemple son ambivalence par des stratégies rassurantes vis-à-vis des « autres », lors de ses cours de théâtre dans un lycée. Sous prétexte de respecter le règlement intérieur du lycée et de ne pas troubler ses collègues, elle s'oblige à se rendre toujours en cours avec un bonnet (au lieu du foulard). Mais tous ses collègues du théâtre ignorent que d'habitude elle porte le foulard, puisqu'elle met systématiquement le bonnet de substitution avant de sortir de chez elle. Le jour où, à l'occasion de la vente dans la rue des billets de son spectacle, elle aurait pu se montrer en *hijâb* avec les personnes de son cours, Jamila préfère s'en abstenir. Elle garde pour elle la honte de porter aussi longtemps un « simple bonnet » dans la rue.

Actuellement il arrive souvent qu'à l'université les demandes concernant les salles de prière et la consommation de viande *halal* dans les réfectoires soient portées par des collectifs. Il s'agit notamment d'associations comme celle des Étudiants musulmans de France (EMF)<sup>7</sup> qui est présente dans les principales villes françaises ainsi que d'Avenir<sup>8</sup>. C'est en particulier cette dernière qui comptabilise une présence importante d'étudiants devant ses locaux à midi : ils préfèrent aller acheter leurs sandwichs *halal* au lieu de se rendre dans la cafétéria du campus de Villetaneuse qui est située à proximité. Si ces associations défendent les intérêts des étudiants musulmans, elles sont, par ailleurs, partie prenante dans les débats qui traversent l'université, comme ce fut le cas pour Avenir lors des grèves étudiantes en novembre 2003. Les membres de cette association universitaire de Paris 13 avaient réussi à toucher un grand nombre d'étudiants grâce à un investissement important sur des questions classiquement traitées par les syndicats

---

<sup>7</sup> Il s'agit d'une émanation de l'UOIF au niveau universitaire : pour les élections étudiantes du CNOUS (Centre national des œuvres universitaires et scolaires) en 2002 ils avaient obtenu 11 élus sur 196 au niveau national contre 3 en 2000.

<sup>8</sup> Cette association, créée par des membres de l'Association des étudiants islamiques en France, est surtout active dans le campus de l'université de Paris 13.

telles que le logement, les ressources financières et la participation aux instances consultatives de l'université. En tant que collectif, l'Avenir se doit d'agir en fonction de l'intérêt général des étudiants, pour se constituer une base crédible et être pris en compte en tant qu'interlocuteur valable par l'université.

Loin d'appuyer l'hypothèse d'une rapide islamisation des campus universitaires, il importe ici d'analyser et mettre en perspective les différents mécanismes de légitimation de l'action collective.

### **Une conception de l'enseignement public qui s'appuie sur les principes d'égalité des chances, de neutralité et d'initiation à l'esprit critique**

C'est parce que nos interlocuteurs ont intériorisés les valeurs républicaines qu'ils ont recours au droit selon des modalités précises qui impliquent de prendre en compte l'intérêt général. Ils rappellent ainsi au système éducatif les devoirs qu'il s'est lui-même octroyé en matière de formation : esprit critique, ouverture d'esprit, égalité.

De façon analogue aux demandes de militants associatifs quant à la prise en compte de la guerre d'Algérie dans les manuels scolaires, d'autres demandes individuelles, comme l'enseignement des religions d'un point de vue laïque, sont formulées à l'égard de l'enseignement public. Celles-ci supposent la conception d'intérêt général, visant donc à enrichir et élargir le savoir dispensé. Cela se réalise dans des contextes dans lesquels la marge de manœuvre des élèves s'amenuise parfois considérablement. C'est le cas d'une lycéenne rencontrée à Nanterre. Soraya, âgée de seize ans en 1998, est arrivée à cinq ans du Sud de la Tunisie avec ses parents, ses deux sœurs aînées et ses quatre frères. Elle habite dans un logement social dans un quartier populaire de Bobigny avec sa famille. Son père travaille dans le commerce.

Cela est plutôt mal vu quand tu es musulmane, avec comme conséquence le fait de rendre ta vie scolaire plutôt problématique et de voir tes notes baisser, surtout en philosophie, ou voir tes cahiers ramassés par la prof, alors que t'avais marqué *Astaghforollah* (signe

de repentance à Dieu) partout pour demander pardon à Allah de tout ce que t'as écrit contre Dieu et l'islam... (mai 2000).

Soraya considère l'intervention de son professeur comme une forme de violation qui renforce chez elle un sentiment d'illégitimité dans sa démarche de conciliation de la foi et d'un raisonnement rationnel. Cela nécessiterait pour elle d'étudier d'autres approches philosophiques qui n'aillent pas pour autant dans le sens de la théologie.

Le récit de Hayette qui était déjà étudiante à l'université lors de nos rencontres, regrette que l'enseignement secondaire ne lui ait pas donné d'outils de réflexion métaphysique pour contrebalancer la prégnance des sciences face à son engagement religieux. Quelques années après son baccalauréat, elle est encore dans le doute sur le fondement du religieux. Ses réflexions individuelles reflètent une tension entre croyance et raison qui s'inscrit dans le mode d'appréhension du religieux dans l'enseignement public.

Je sais que quand il y a quelque chose d'interdit il y a sûrement une raison et voilà, je cherche à savoir... J'ai aussi l'esprit scientifique. Là j'ai changé pour faire des langues, je regrette un peu, donc je suis très logique, je suis très carrée, il me faut une explication à tout... presque tout ! Et bon, il y a des choses dans l'islam, j'admets sans... il y a beaucoup de phénomènes magiques qui se sont produits, je ne cherche pas la petite bête, hein, c'est écrit dans le Coran, je l'accepte, hein, je ne me dis pas : ce n'est pas expliqué scientifiquement, patate-patata... Il y a quand même une question qui me tracasse en ce moment : c'est... dans le Coran on dit qu'on descend tous d'Adam, les chrétiens aussi d'ailleurs le disent... presque toutes les religions, mais comment dire ? J'aimerais connaître la date, la période dans laquelle Adam est né... et j'ai peur de connaître la réponse quelquefois, parce que, si je connais la date, le moment où est né Adam et que ça ne correspond pas avec l'arrivée sur terre de l'homme, comme je l'ai appris à l'école... comme ça a été prouvé avec des recherches scientifiques et tout, j'ai peur de subir un bouleversement, j'ai peur de mettre ma foi en doute. J'ai quand même pris le courage à deux mains et demandé à ce qu'on se renseigne... j'ai demandé à mon frère de se renseigner mais le spécialiste est au Maroc en ce moment. Parce que par rapport à cela, celui qui s'occupe de la mosquée là où j'habite, il n'y connaît pas grand chose... J'ai peur de la réponse mais je crois que malgré tout je ne perdrai pas la foi...

Cette contradiction « insurmontable » pèse lourdement sur la conscience de Hayette. Dans son malaise elle ne distingue pas le statut de la « vérité religieuse » de celui de la « vérité scientifique ». Elle s'est appropriée le discours religieux : en tant que parole révélée de Dieu, la vérité est transcendante. Celle-ci ne peut pas être contredite par les discours des hommes et par leurs « vérités/connaissances ». Hayette tente de faire en sorte que la « vérité historique » ne puisse pas mettre en question sa foi. Elle ne s'attache pas à la « petite bête », et puis hésite en essayant finalement de ne pas confronter dans ses représentations ce qui relève de la foi (fondée sur le Livre) et ce qu'elle a appris au cours de sa formation (dans les livres scolaires). Hayette – qui se définit « très logique » et « carrée » (« J'ai aussi l'esprit scientifique..., il me faut une explication à tout, presque tout... ») – a une conception très dogmatique de la « vérité scientifique » en tant que vérité démontrable une fois pour toutes. La peur de nourrir un doute sur sa religion, de remettre en cause sa propre foi (qui s'oppose parfois à son idée selon laquelle « tout est déjà dans le Coran ») est alimentée par sa conviction qu'il existe d'« autres vérités », rationnelles et absolues. Hayette craint de perdre une partie d'elle-même en perdant la foi : en s'éloignant du Coran, elle participerait de son propre déni. Mais quoi qu'elle fasse, sa marge de manœuvre est limitée car soumise à une hiérarchie d'appréciation sociale. Cette hiérarchie place en effet la croyance (religion) en dessous de la raison (science), comme si « ceux qui ont encore besoin de la religion » n'étaient pas suffisamment porteurs de rationalité, étant considérés comme « archaïques » et « arriérés ». Elle choisit « sa » vérité : « Je crois que malgré tout je ne perdrai pas la foi ! », en opposant l'universel de la *Oummah* à celui de la France laïque et en faisant l'impasse sur la référence à sa culture. Sinon il s'agirait d'une stratégie d'identification qui pourrait la rabaisser face au classement dont elle essaye de se libérer et qui est à l'œuvre dans la société.

Même si la réflexion de Hayette n'implique pas une demande collective organisée, elle traduit un certain mal être qui relève de ses tentatives d'ajustements entre un ordre naturel religieux et l'ordre laïque. Ce qu'expriment individuellement ces jeunes filles

réapparaît dans le discours de ceux qui se font les porte-parole de ces malaises. Dans le cas de Hayette, on voit que le simple fait de porter une revendication dans l'espace public, à l'égard de l'école en l'occurrence, revient à une tentative de l'inscrire dans l'intérêt général, seule possibilité de la rendre légitime à ses yeux et aux yeux des autres. En observant les revendications portées par les associations se définissant comme musulmanes, il apparaît qu'elles n'englobent pas exactement certains positionnements et certaines pratiques qui existent au niveau individuel. Cela veut dire que le processus de politisation implique une opération de sélection et de filtrage de revendications et de thèmes considérés comme recevables par l'ensemble de la société et qui doivent dès lors prendre en compte l'intérêt général. Ce processus de sélection ne s'effectue pas seulement selon un mouvement qui procéderait des demandes individuelles vers les demandes collectives mais il s'effectue également entre différentes organisations collectives et en tenant compte de leur recevabilité publique.

Le secteur de Melun-Dammaries-les-Lys constitue un terrain favorable au développement de ces contacts dans la mesure où des associations musulmanes et des associations laïques – qui se situent directement dans le sillon des marches des années quatre-vingt comme le Mouvement de l'immigration et de banlieue (MIB)<sup>9</sup> – élaborent ensemble des moyens d'action.

Suite à ces collaborations, les objectifs et les domaines d'action de ces associations ainsi que les identifications de ses membres en tant que sujets collectifs dominés se redéfinissent.

---

<sup>9</sup> Association créée en 1995 qui rassemblait différents collectifs engagés dans la lutte pour la « dignité » des migrants et de leurs descendants. Il s'agit principalement de l'Association AGORA et du Comité national contre la double peine situés à Lyon. L'objectif du MIB est de favoriser l'auto-organisation de leur population cible en soutenant les associations qui s'engagent au niveau local dans la lutte contre les « crimes policiers », pour le droit au logement, pour la régularisation des sans-papiers. Ils se positionnent en contrepoint des organisations antiracistes, en promouvant la mise en réseau d'actions et de réflexions isolées afin de développer des stratégies d'action politiques propres et durables.

L'AJMM<sup>10</sup> en tant qu'association musulmane élargit ses préoccupations au-delà de questions strictement liées au culte en investissant le terrain de l'action sociale et politique par la mise en place de liste électorale notamment.

Aujourd'hui leur positionnement sur le refus par la municipalité de délivrer un permis de construire relatif à la mosquée de Melun, les conduit à parler de traitement colonial. Cette interprétation résulte d'une nouvelle politisation des demandes qui ont trait à l'islam.

Certaines des associations laïques de Melun-Dammaries-les-Lys (Bouge-qui-Bouge<sup>11</sup> et H2B<sup>12</sup>) intègrent d'avantage aujourd'hui des demandes liées à la pratique de l'islam dans leurs activités sociales et politiques. Si en tant que collectif ces associations se définissent comme laïques, sur le plan individuel ses membres justifient et motivent leur engagement en s'appuyant sur la foi musulmane.

Outre l'obligation de s'insérer dans les canaux légitimes de revendication politique qui altèrent les préoccupations individuelles, les différences entre les positionnements individuels et collectifs recouvrent des rapports de genre. La publicisation des

---

<sup>10</sup> Association des jeunes musulmans de Melun. Une partie des activités qu'elle met en œuvre sont réalisées au niveau local (conférences, rencontres inter-religieuses, constitution d'une équipe de football). L'AJMM fonctionne en partenariat avec d'autres associations locales dans le secteur de Melun-Dammaries-les-Lys avec lesquelles sont mises en place des activités de soutien scolaire, des actions humanitaires, des mobilisations ponctuelles autour de la cause palestinienne. Sur le plan national elles s'inscrivent dans la dynamique du Collectif des musulmans de France.

<sup>11</sup> Créée en 1998, elle met en place des activités de soutien scolaire, de loisirs à l'intention des enfants et adolescents du quartier du Bas-Moulin de Dammaries-les-Lys. Suite à la mort de Mohamed Berrichi en 2002, ses membres se sont concentrés sur la lutte contre les violences policières en recevant le soutien actif du MIB. Ils tentent de se constituer en contre-pouvoir face à la municipalité.

<sup>12</sup> Cette association rassemble des habitants « relogés » dans le quartier Montagü, au nord de Melun. H2B met en place des activités de soutien scolaire, des actions humanitaires, comme l'acheminement de vivres et de vêtements en Algérie et au Maroc. Son président est membre du MIB depuis sa création.

revendications individuelles se réalise, à de très rares exceptions près, par la voix des hommes. Lorsqu'elle est mise en œuvre par des figures féminines, elle tend à être formulée dans l'espace public seulement en référence aux rapports antagoniques de classe. Affirmer leur liberté religieuse sans pour autant tenir de discours sur la moralité religieuse en soi constitue une des conditions de collectivisation de cette parole. Cette posture publique endossée par des femmes comme Saïda Kada<sup>13</sup> recoupe celles des jeunes lycéennes qui se tournent vers les associations musulmanes locales afin de trouver un recours pour faire aboutir leur demande. Lors de ces rencontres, les jeunes femmes qui s'appuient sur une pudeur spécifiquement féminine pour justifier le port du *hijâb*, s'entendent rétorquer par des protagonistes masculins qu'au nom de leur foi, elles devraient privilégier leurs études.

Le développement de partenariat associatif et la constitution des associations musulmanes en tant qu'interlocuteurs publics les a conduit à appréhender sous un angle nouveau leurs objets de revendication.

Les activités de soutien scolaire, qui s'inscrivent dans les options mises en place par les municipalités et les politiques de la ville, sont souvent mises en avant en tant qu'objectif principal, gage de sérieux des associations et de leur volonté pragmatique. Les militants associatifs rencontrés à Melun évoquent le projet de mettre en œuvre des activités « ouvertes à tous ». Le modèle républicain d'intégration constitue un schéma de référence pour Mehdi, militant associatif aujourd'hui âgé de 38 ans, président de l'Association des jeunes musulmans de Melun. Il craint que l'exclusion scolaire ne puisse engendrer une remise en cause de l'adhésion des enfants de migrants à la norme sociale. Son leitmotiv consiste à rappeler qu'il revient à l'institution scolaire d'assurer la mobilité sociale ascendante des enfants de milieu populaire. Mehdi n'est pas favorable à la mise en place d'écoles privées musulmanes et insiste sur l'importance de l'accompagnement scolaire. Tout

---

<sup>13</sup> Présidente de l'association FFEME (Femmes françaises et musulmanes engagées) située à Lyon.

comme les autres militants de son association, il tient à montrer que ces activités – même quand elles sont dispensées par une association musulmane – doivent s'adresser à tous les enfants du quartier. Dans une rencontre qui a précédé le vote de la loi sur l'interdiction des signes religieux dans les établissements publics, Mehdi précise que la réussite scolaire et sociale prime sur la pratique du foulard. C'est ainsi qu'il suggère que les élèves optent pour le retrait du *hijab* à l'entrée du lycée plutôt que de renoncer à leur scolarité :

Elles sont déjà en situation d'échec, si on peut y rajouter encore un double échec et tout... non, non... c'est trop important, on peut pas, nous on fera l'effort pour que ces jeunes filles n'acceptent pas l'exclusion. Si ça doit aller jusqu'à enlever le voile, il faudra l'enlever... mais l'idéal... c'est de pouvoir au moins qu'elles puissent porter un bandana, quoi... et en tous cas, on fera tout pour que ces jeunes filles ne quittent pas l'école...

En tant que lieu privilégié d'expression des inégalités, l'institution scolaire est au centre de ses préoccupations. C'est ainsi qu'en partenariat avec une autre association de Melun, il incite les membres de l'AJMM à se consacrer aux activités d'accompagnement scolaire. Cet engagement, qu'il soit rémunéré ou pas, est perçu par les membres de l'association comme un des moyens de rétablir la justice sociale.

Par la même occasion, ce sont les systèmes britanniques et néerlandais qui sont critiqués. L'image d'une société constituée de différents « piliers »<sup>14</sup> reflétant la prise en charge sociale, éducative, médicale, financière des membres d'une communauté par leurs pairs, se heurte à la conception de la méritocratie et de la laïcité que Mehdi a élaborée :

Ouais, ouais, et puis balayer ces idées de : « on va se faire nos propres écoles..., on va mettre en place des structures pour accueillir ces jeunes filles... » Bon, faut arrêter le délire, quoi... la situation

---

<sup>14</sup> Dans l'histoire hollandaise le système des quatre piliers appelé *pilarisation* (*verzuiling*) s'inscrit dans un compromis pacificateur qui, jusqu'aux années 1960, a vu catholiques, protestants et socialistes gérer séparément leurs propres syndicats, hôpitaux, clubs sportifs, commerces et mass media en plus des écoles. Le décloisonnement débute dans les années 1970 (après 1968), même si les piliers existent toujours dans les domaines des mass media et de l'éducation. La politique actuelle de décloisonnement s'est développée dans les années 1990.

sociologique et économique de la communauté musulmane, elle est ce qu'elle est, donc elle est pas en capacité de créer ses écoles [...] je pense pas que ce soit le mieux pour notre société, pour notre devenir et pour notre société dans son ensemble...

– Pourquoi ?

Parce que, moi je vois le projet... en plus on a des politiques comme Sarkozy et tout qui kiffent sur une société à l'américaine, à l'anglo-saxonne... et tout... donc on voit, c'est un projet communautariste, ni plus, ni moins, c'est clair... c'est ça... quand on lâche des... la discrimination positive... tout ça, mais c'est clair, moi ça m'intéresse pas d'être dans une école ou... d'envoyer les enfants dans une école où on est pareil, où on se ressemble, ça m'intéresse pas, moi... moi je préfère que mes enfants aillent dans une école où on est différent [...] finalement, chaque communauté va se dépatouiller, chaque communauté va avoir son propre système social, médical... parce que c'est comme ça... c'est comme ça que ça se passe aux States, c'est comme ça que ça se passe plus ou moins en Angleterre, moi ça m'intéresse pas [...] C'est pour ça on essaie de faire comprendre à ces jeunes filles et aux frères et tout, que faut arrêter le délire, notre seule chance c'est l'école, l'école républicaine, laïque...

Une fois évoqués les principes républicains, Mehdi questionne l'idéologie du mythe national qui sous-tend le discours majoritaire conçu comme étant universel. En somme, il ne manque pas de s'inclure lui-même dans le « nous » de cet universel quand il affirme : « Il faut arrêter de croire qu'en France, on est un modèle de société universelle... », ce qui revient à afficher son adhésion au principe de la laïcité, tout en insinuant qu'il existe d'autres systèmes possibles.

Mehdi et les membres de l'AJMM ont une conception de l'enseignement public qui s'accompagne de pratiques dont l'ambition est de réduire les inégalités sociales. De cette manière, ils entendent montrer que leur préoccupation première, en tant que musulmans, ne se limite pas à revendiquer la possibilité de pratiquer la religion dans l'espace scolaire. En tant qu'activité « destinée à tous », l'accompagnement scolaire devient leur moyen d'action principal qu'ils associent au « bon comportement ».

### **La réussite scolaire : un enjeu électoral. Des cas d'engagement dans le soutien scolaire**

Au cours de nos recherches, plusieurs interlocuteurs rencontrés inscrivent le soutien scolaire dans des enjeux électoraux. Nous avons retenu respectivement les positionnements de deux militants associatifs de Melun, d'un représentant de l'Association des musulmans de Rosny et d'un acteur d'un club de prévention de Nanterre. Au travers de ces trois positionnements se dégagent différentes analyses des problèmes scolaires.

Les représentants des associations melunaises H2B et Bouge-qui-Bouge, qui se positionnent individuellement en tant que musulmans, accordent une place importante à l'école lorsqu'ils envisagent de présenter une liste pour les élections municipales de 2007. Interrogés sur leur programme, ils mettent l'accent sur l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants de migrants. L'accompagnement scolaire constitue un des axes privilégiés de leurs associations et ils n'hésitent pas à entrer en conflit avec l'institution scolaire quand les enfants dont ils s'occupent leur paraissent subir un traitement inégal. Nadir explique qu'à la rentrée 2003, une quinzaine d'enfants scolarisés dans un collège situé à proximité du local de l'association n'avaient pas pu être inscrits au lycée à l'issue de la classe de troisième. Alors que leurs notes le permettaient, ces élèves se retrouvaient à redoubler pour des raisons de sureffectif. Nadir précise ainsi sa démarche auprès du chef d'établissement :

La directrice de l'école, c'est simple... quand j'ai demandé pour quelles raisons les enfants n'avaient pas été ré-inscrits dans une autre école, alors que y a un lycée qui est juste à côté, elle m'a dit textuellement : « écoutez, ces enfants, ce qu'ils peuvent faire, c'est redoubler la 3<sup>e</sup>... » Voilà ce qu'une directrice de collège me dit... même si ce sont des enfants qui ont un niveau pour aller en BEP, pour aller en seconde...

– Et qu'est-ce que tu lui as dit ?

Ah, ben c'était simple, un gros coup de poing, c'était manifestation devant le collège... manifestation devant l'Académie et on aurait pu organiser une grève générale parce qu'on connaît beaucoup de jeunes là-bas et parce que nous, c'est le rapport de force...

Dans cet extrait d'entretien, Nadir s'emploie à montrer l'efficacité de ses interventions comparée à celles d'autres associations locales qui, tout en défendant les mêmes objectifs, font d'avantage de compromis avec la municipalité. Ce recours à l'action collective s'accompagne d'un discours sur l'incompétence des enseignants et des structures municipales de soutien scolaire. Si les militants d'H2B essaient d'attirer un nombre important d'élèves en les sollicitant à la sortie des écoles primaires et des collèges, c'est parce qu'ils constituent un levier de mobilisation électorale. Aux yeux de Nadir, les jeunes qui fréquentent le local de H2B constituent une base sociale non négligeable pour toucher les familles et faire connaître l'association dans le quartier.

Hamid, président de l'Association des musulmans de Rosny-sous-Bois (AMR) en Seine-Saint-Denis, illustre une autre forme d'articulation entre l'action collective et la question de l'enseignement public. Les actions qu'il met en œuvre ont pour but de défendre les intérêts des musulmans en tant qu'ensemble collectif minoritaire. Son engagement s'est traduit tout d'abord par la création d'une liste qu'il représente au sein du conseil des parents d'élèves du collège où sont scolarisés ses enfants. Il se pose comme étant une figure de médiation entre les parents d'élèves et le collège, afin de résoudre les différends qui les opposent. Il entend jouer ce rôle davantage auprès du proviseur que des enseignants qui font l'objet de ses critiques virulentes :

On voit aussi la catégorie, le niveau des professeurs envoyés sur le 93, c'est le déchet de toute la France, c'est-à-dire, tous les professeurs indésirables au niveau national, on les envoie dans le 93. Si vraiment y a une politique que l'on veut, il faut commencer par ça, déjà de nettoyer, de déloger tous ces professeurs, de dispatcher ces professeurs du 93, de les dispatcher sur le territoire national et d'exiger aussi des professeurs qu'ils ne soient pas absents. On regarde même le niveau physiquement, le physique d'un professeur de collège du 93... On va aller sur un collège privé, on va voir la catégorie de professeur, on le voit physiquement... Dans le 93, il y a un autre comportement, le comportement d'un délinquant... des vêtements je sais pas quoi... Y a celui qui vient tatoué, l'autre avec deux, trois boucles d'oreille dans l'oreille, bientôt il vont faire des boucles d'oreille dans le nez et la langue ! On va demander quand même un certain comportement et une tenue correcte des professeurs.

– Vous pensez que la tenue, ça fait tout ?

Déjà c'est un minimum... C'est déjà pas mal... d'avoir une tenue correcte.

L'enseignement public – appréhendé comme lieu d'accès au savoir dans le cadre d'un système méritocratique chez Nadir – se trouve ici en tension avec une autre posture qui rejoint celle de certains sujets individuels et qui vise à appréhender l'école comme système éducatif garant des valeurs morales.

Hamid se focalise principalement sur une évaluation morale du système scolaire qu'il associe à l'apparence laxiste (vêtement, tatouage, piercing) des enseignants. Il ne s'agit pas de critiquer le contenu des savoirs dispensés, les modalités d'évaluation ou les conditions d'enseignement, mais de mettre l'accent sur les dangers d'une éducation « immorale » que l'école transmettrait à ses enfants en termes de langage et de comportement. Il dénonce alors l'influence négative et concurrente de l'école allant jusqu'à évoquer les dangers d'une sensibilisation des élèves à l'enfance maltraitée : il se sent directement mis en cause dans son rôle de parent par le traitement de ce thème au sein de l'institution scolaire.

Ayant mûri ces jugements moraux à l'égard de l'école publique, il s'inscrit aujourd'hui dans un projet visant à construire une école privée musulmane<sup>15</sup> :

On a beaucoup de difficultés... Y a une école privée qui vient de commencer à Aubervilliers, l'école Réussite, elle a engagé neuf procès devant les tribunaux avec la ville d'Aubervilliers... Elle les a tous gagnés, quand il s'agit de l'islam et des musulmans, on a tous les problèmes du monde et tous les obstacles possibles... C'est clair que pour qu'on puisse faire une école, il faut qu'on soit puissant politiquement, qu'on soit une puissance politique.

Le projet de construire une structure d'enseignement privée s'inscrit dans la démarche globale de l'UAM 93<sup>16</sup>, fédération

---

<sup>15</sup> En septembre 2003, le lycée privé musulman Averroès a ouvert ses portes à Lille. La consultation du site Internet et de la brochure de présentation qui date de mars 2002 met en avant qu'il s'agit d'« un enseignement ouvert à tous sans distinction d'origine, de sexe ou de confession ». En plus des moyens matériels dont dispose le lycée, sont soulignés le respect du programme de l'éducation nationale et les qualifications des professeurs (détenteurs d'un CAPES).

d'associations dont l'AMR fait partie. Ils visent à exercer une pression sur les élus locaux de tous les partis politiques pour que ces derniers prennent en compte leurs demandes.

De même que Nadir, Hamid a intérêt à mettre l'accent sur une repolitisation des jeunes qui participent aux activités de son association (connexion Internet, recherche d'emploi notamment). Dans chacun des cas l'expérience du mouvement des années 1980 est réappropriée selon des modalités différentes. Pour Nadir, il importe d'inscrire la lutte au sein de l'école publique sans pour autant mettre en cause son principe. En revanche, l'école pour Hamid devrait être un espace caractérisé par l'apprentissage de la discipline, afin de relayer l'éducation et le « dressage » parental. Au lieu d'instaurer un débat au sein des établissements d'enseignement public, il préfère promouvoir l'enseignement privé.

Le parcours de Mouloud qui était chef de service d'un club de prévention à Nanterre, illustre le troisième cas de figure. Auparavant engagé dans le « mouvement beur », dès la « première marche » en 1981, il avait comme ambition en 2001, au moment de l'enquête, de se présenter aux élections municipales de sa ville. Afin de mobiliser son électorat constitué par les habitants d'un quartier populaire, il met en œuvre plusieurs stratégies de politisation des activités de soutien scolaire. Dans les réunions mensuelles avec les parents d'élèves, il insiste sur la participation des « pères » et sur la nécessité de collectiviser les difficultés que chaque famille rencontre face à l'institution scolaire. Il tient à différencier sa conception du soutien scolaire de celle des associations musulmanes qui agissent dans le même quartier. Il s'emploie à souligner la « liberté de parole » dont bénéficieraient les parents dans cet espace associatif « non-islamisé », tout en ayant soin de faire acheter de la

---

<sup>16</sup> Union des associations musulmanes de Seine-Saint-Denis, créée en février 2002. Sa première action fut d'organiser une rencontre avec les représentants des différents partis politiques candidats aux élections présidentielles d'avril 2002. L'objectif étant de rendre visible la force électorale que représentent les musulmans de France afin de négocier avec les candidats une plus large prise en compte dans leur programme de cette frange de la population française et de leurs besoins.

viande et de la charcuterie *halal* lors des fêtes organisées par son association. Lors de la fête de quartier et pendant les vacances de Noël, il organise des débats et des colloques où interviennent des parents d'élèves et des universitaires. Il construit son prestige par une démarche qui consiste à mettre en scène sa capacité à relayer la base et les intellectuels aux yeux des habitants et des fonctionnaires de la mairie.

Le positionnement de Mouloud – finalement proche de ceux qui précèdent – apporte un nouvel éclairage sur la façon dont les collectifs musulmans se réapproprient les axes définis et mis en œuvre par d'autres acteurs associatifs sur le plan local.

### **Conclusion**

Les expressions de l'appartenance à l'islam dans l'espace scolaire n'indiquent pas une remise en cause du fonctionnement de l'enseignement public, ni de son rôle socialisateur. Les accommodements individuels portant sur le foulard et sur la viande *halal*, ainsi que les mobilisations autour du soutien scolaire, attestent d'un surinvestissement de l'école par les enfants de migrants qui manifestent ainsi leur adhésion à la norme sociale et entendent agir au nom de leurs droits en tant que Français.

Les demandes adressées à l'institution scolaire se font en vertu des principes diffusés par cette institution et intériorisés par les élèves, comme l'illustre la prise en compte de l'intérêt général. Parallèlement, la réussite scolaire semble s'affirmer comme seul moyen de mobilité sociale. C'est dans cet objectif que les élèves et les militants musulmans de l'accompagnement scolaire mettent en avant des espérances, déceptions et frustrations qui témoignent de l'ampleur de l'enjeu d'une bonne scolarité.

Les orientations dans lesquelles s'inscrivent les activités d'accompagnement scolaire laissent penser que ces postures qui s'appuient sur l'islam ne sont pas dissociées des rapports sociaux de domination dans lesquels sont pris ces descendants de migrants nord-africains. S'il a été donné pour acquis une rupture radicale entre le « mouvement beur » et ce qui est couramment désigné

comme le « repli communautariste » des associations islamiques, notre analyse montre qu'il existe une continuité historique entre ces deux tendances. La mobilisation des ressources religieuses et culturelles vis-à-vis de l'enseignement public dissimule l'attitude réflexive de nos interlocuteurs sur l'expérience de luttes passées et sur leur quotidien.

Par ses revendications universalistes, le mouvement beur constitue un des pôles de référence pour de nombreuses associations qui s'engagent dans l'action politique. Elaborer des revendications collectives à l'égard de l'institution scolaire implique de poser la question de l'égalité des chances. Pour que des militants associatifs portent ces revendications, il est nécessaire qu'ils aient au préalable produit une analyse des causes de l'échec et du traitement défavorable des enfants de migrants. Ces analyses impliquent différentes façons de se projeter vers l'avenir et d'envisager des solutions au présent.

Un des positionnements de ces militants consiste à faire référence au capital scolaire des parents et à leur appartenance de classe et ils ont plus de probabilités d'intégrer la question du statut colonial de « musulman » dans leur argumentation. Un autre positionnement qui rassemble autant des élèves que des acteurs associatifs est d'avantage caractérisé par le phénomène contemporain de l'individualisation de la religion. Cette approche savante de l'islam implique une prise de distance par rapport à la religiosité parentale. Celle-ci est à la fois récusée comme étant superstitieuse et reconnue au nom du précepte islamique selon lequel le respect est dû aux parents. Ces deux postures ont une incidence sur la façon dont ces acteurs sociaux appréhendent la notion de discrimination dans l'éducation nationale. Dans le premier cas il s'agit de dénoncer la discrimination émanant de l'institution scolaire et qui s'appliquerait à l'ensemble du groupe minorisé. C'est ainsi que certains militants associatifs insistent sur la prise en compte de la guerre d'Algérie dans les programmes scolaires, afin d'y sensibiliser l'ensemble des élèves ainsi que l'institution. Dans le second cas les discriminations sont perçues comme des actes isolés, émanant d'individus dont les représentations et les agissements ne sont pas

reliés à un ordre social raciste. Ces différents positionnements ne sont pas regroupés en deux figures types radicalement opposées, mais ils définissent les deux pôles d'un continuum dans lequel s'inscrivent les acteurs sociaux.

L'agencement entre ces deux polarisations s'effectue différemment lorsque l'on prend en compte les rapports de genre. Le passage de l'individuel au collectif nécessite pour les femmes une atténuation du caractère religieux de leur engagement. Si elles font référence à la religion dans un cadre collectif (lors d'une manifestation contre la loi du 15 mars 2004 ou lors d'un rassemblement du mouvement « Une école pour tous-tes ») c'est pour l'évoquer en termes individuels. Elles se définissent collectivement à partir d'autres expériences communes telles que le fait d'avoir grandi dans des espaces de relégation urbaine, d'être descendantes de migrants, d'avoir à subir le statut d'ex-colonisé et d'être femmes. Contrairement aux hommes, dans l'espace public, elles ne peuvent solliciter l'islam pour légitimer leur investissement.

Finalement elles sont « prisonnières » du rôle attribué à leurs aînées pendant l'époque coloniale, quand « elles servaient de symboles efficaces de la supériorité européenne comme de l'infériorité des peuples sujets » (S. Katzenellenbogen, 1999). Actuellement, elles continuent de se trouver dans une situation dans laquelle elles sont prises à partie comme représentantes du groupe, pour mieux le discréditer dans un jeu dans lequel les hommes musulmans se tiennent à l'écart de problématiques qu'ils considèrent comme essentiellement féminines. Parallèlement, la mise en œuvre collective des revendications publiques qui s'appuient sur l'islam est perçue par les hommes comme appartenant plus particulièrement au domaine masculin. Cette analyse des revendications individuelles et collectives portées par des élèves et par des militants associatifs musulmans à l'égard de l'enseignement public, permet d'appréhender de manière plus générale les enjeux de ces demandes dans l'espace public.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTH F., 1995. « Les groupes ethniques et leurs frontières » in POUTIGNAT Ph., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*. Paris, PUF.

HERVIEU-LEGER D., 1999. *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris, Flammarion.

KATZENELLENBOGEN S., 1999. « Regards complémentaires. Femmes et racisme dans les colonies européennes », *Clio*, 9 : 157-178.

MASSIGNON B., 2000. « Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France », *Social Compass*, 3/47.

MILCENT Th., 1995. *Le foulard islamique et la République française : mode d'emploi*. Paris, éditions Intégrité.

### Résumé

Cet article aborde la question des revendications portées dans l'espace scolaire à la fois par des élèves et par des militants associatifs musulmans par la mise en perspective des terrains de recherche des deux auteurs. Dans chacun des cas il ne s'agit ni d'une remise en cause du fonctionnement de l'école en tant qu'institution publique, ni de son rôle socialisateur. Les élèves et les militants musulmans mettent en avant des espérances, déceptions, frustrations qui témoignent de l'ampleur de l'enjeu d'une bonne scolarité comme le montre la centralité du soutien scolaire dans les activités mises en place par les associations.

Il en ressort que les modalités par lesquelles s'effectue le passage des demandes individuelles aux revendications collectives les contraint à tenir compte de la recevabilité de celles-ci dans l'espace public. Ce passage est en outre fortement influencé par les rapports de genre.

**Mots-clefs :** école, islam, relations interethniques, politisation, rapports de genre.

**Summary**

**State Education as an Arena for Individual and Collective Claim-Making in France: Autochthony through Islam**

Through a comparison of the field research conducted by the two authors, this article examines the question of claims made in the school environment both by pupils and by activists in Islamic associations. In both cases, what is involved is neither a questioning of the functioning of the school as a public institution nor of its socialising role. Pupils and Islamic activists express hopes, disappointments, and frustrations that bear witness to the importance for them of good schooling, as is shown by the centrality of remedial classes or school support in the activities organised by the associations. What emerges is that the ways in which the transition from individual demands to collective claims takes place compels them to take account of the admissibility of the latter in the public arena. This transition is, moreover, strongly influenced by gender relations.

**Key-words:** school, Islam, interethnic relations, politicisation, gender relations.

\* \* \*



## ÉTAT, RELIGION ET ÉDUCATION EN ANGLETERRE : LES LIMITES DU COMPROMIS

Christopher SINCLAIR  
Université Marc Bloch (Strasbourg)

On oppose souvent le système scolaire français, centralisé et laïque, au système scolaire anglais<sup>1</sup>, beaucoup plus décentralisé et multiforme et laissant une place relativement importante au religieux. Le contraste est bien réel, et il s'explique évidemment par l'histoire différente de chacun des deux pays : la République française ayant dû affirmer son identité de façon nette face à un catholicisme puissant ; le Royaume-Uni ayant choisi beaucoup plus la voie du compromis avec des forces religieuses depuis longtemps plurielles.

Il ne faut cependant pas exagérer cette opposition. Comme cette étude historique et sociologique tentera de le montrer, le sens britannique du compromis et du pluralisme n'a pas empêché bien des conflits en Angleterre entre religion et laïcité, dont l'État et l'appareil scolaire ont été les enjeux. Et surtout, les transformations rapides de ces dernières décennies débouchent actuellement sur une crise qui pourrait entraîner une remise en cause profonde des compromis traditionnels. En effet, on assiste aujourd'hui à une

---

<sup>1</sup> Cette étude porte bien sur l'Angleterre au sens strict, et non sur la Grande-Bretagne ou le Royaume-Uni ; cependant, par souci de variété stylistique, nous nous autorisons à utiliser de temps en temps l'adjectif « britannique », lorsque nos propos peuvent s'appliquer sans risque à l'ensemble de la Grande-Bretagne ou du Royaume-Uni.

remontée spectaculaire du camp laïque, qui dénonce le fait que les groupes religieux seraient en train d'utiliser abusivement l'école comme un moyen de résistance identitaire et d'affirmation communautariste.

### **Avant l'instauration du système scolaire public**

Avant le XIX<sup>e</sup> siècle, la fondation et la gestion des écoles en Angleterre étaient laissées entièrement à l'initiative privée individuelle ou collective. Dans ce contexte, ce sont surtout les Églises qui ont travaillé à développer le réseau scolaire. Les périodes de ferveur religieuse, comme le haut Moyen Age catholique, la Réforme protestante, et enfin les réveils méthodiste et évangélique, ont eu chaque fois pour résultat la création de nombreuses institutions d'enseignement, soit payantes et élitistes, soit caritatives et populaires. Lorsqu'au début des années 1830 l'État anglais prend la décision d'accorder des aides publiques à l'enseignement, les premiers bénéficiaires en sont tout naturellement les écoles gratuites des groupements religieux : d'abord les écoles anglicanes en 1833, puis au cours des années suivantes les écoles protestantes non-conformistes, les écoles catholiques et les écoles juives.

Le système éducatif anglais est donc dès ses débuts fortement marqué par la présence judéo-chrétienne, mais également par le pluralisme culturel, religieux et politique. Pluralisme culturel : l'Angleterre, malgré son hégémonie sur l'État britannique, a dû accepter le fait que les îles britanniques sont constituées d'une pluralité de cultures (celtique, anglo-saxonne, franco-normande...) et de « pays » (Angleterre, Écosse, pays de Galles, Irlande). Pluralisme religieux : depuis la Réforme du XVI<sup>e</sup> siècle, le christianisme anglais et britannique est pluriel, avec autour de 75% d'anglicans de tendances très diverses, 10% à 20% (selon les périodes) de protestants non-conformistes, et autour de 10% de catholiques ; à quoi il faut ajouter encore la communauté juive (entre 0,5% et 1%) relativement bien intégrée depuis 1650. Pluralisme politique : l'octroi des premières aides de l'État aux écoles confessionnelles, dans les années 1830, succède de près à l'accession des protestants non-conformistes, des catholiques et des

juifs à la pleine égalité des droits civiques et politiques (1828-29). Cet arrière-plan pluraliste a fortement influencé la politique scolaire des gouvernements anglais du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Enfin, malgré un certain degré de centralisation londonienne, la mentalité britannique a toujours valorisé la communauté et l'autonomie locales, considérées comme plus humaines et efficaces que la planification étatique. Les lois qui fondent le système éducatif moderne accordent par conséquent un grand rôle aux autorités locales et régionales dans la gestion de ce système ; les écoles publiques anglaises sont d'ailleurs appelées *council schools* (écoles municipales) ou *county schools* (écoles de comté) aussi souvent, sinon plus, que *state schools* (écoles d'État)<sup>2</sup>.

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, le régime scolaire anglais, dans ses rapports avec le religieux, diffère finalement assez peu du régime scolaire français sous la monarchie de Juillet (loi Guizot, 1833), la Deuxième République (loi Falloux, 1850) et le Second Empire : grande liberté et responsabilité laissées aux Églises et respect de la liberté religieuse malgré certains privilèges accordés à la confession majoritaire. Autre point commun de l'époque : France et Angleterre connaissent les mêmes luttes entre un camp laïque et un camp religieux pour le contrôle de l'enseignement ; luttes qui vont s'intensifier dans les deux pays à partir des années 1870-1880, lorsque l'État cherchera à mettre sur pied un système scolaire public.

### **L'instauration du système public et le compromis avec les Églises**

On l'ignore parfois, mais un camp laïque existe bel et bien en Angleterre. Apparu dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, il a pour base sociale des nobles et des bourgeois influencés par les Lumières et le rationalisme scientifique, ainsi que des gens du peuple devenus anticléricaux par déception devant la lenteur des Églises à lutter contre les

---

<sup>2</sup> Rappelons que le concept anglais de *public schools* désigne quant à lui des écoles « privées », plus précisément la quarantaine d'écoles privées les plus renommées.

misères et les injustices liées à la révolution industrielle. A partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, il se dote d'une base politique au sein des syndicats, du parti libéral, du parti travailliste (créé en 1900). Mais il a aussi une solide base religieuse, à savoir les Églises non-conformistes (quakers, baptistes, congrégationalistes, méthodistes...), farouchement attachées au principe de séparation de l'Église et de l'État. Ce sont surtout les efforts de ce camp laïque qui conduisent à l'édification du système d'enseignement public anglais, par une série de lois entre 1870 et 1944 (*Forster Act* de 1870 ; *Balfour Act* de 1902 ; *Butler Act* de 1944). Ce système public accueille aujourd'hui environ six millions d'élèves, soit 93% des enfants d'âge scolaire du pays, primaire et secondaire confondus, dans plus de 25 000 écoles.

Le projet d'un système d'enseignement public laïque a cependant rencontré une forte opposition de la part d'un camp religieux constitué du parti conservateur, de l'Église anglicane et de l'Église catholique, qui souhaitent que les institutions religieuses puissent garder un maximum de contrôle sur l'enseignement. Après de vives controverses à l'occasion de chaque nouvelle loi, le camp laïque et le camp religieux sont finalement parvenus à un compromis. Le camp religieux a accepté l'instauration d'un système d'enseignement placé prioritairement sous la responsabilité des pouvoirs publics ; mais en échange le camp laïque a dû faire au camp religieux trois concessions majeures :

1 – La liberté de l'enseignement a été maintenue, permettant aux confessions religieuses de continuer à fonder et à gérer des écoles. Aujourd'hui le secteur privé accueille 500 000 élèves, soit 7% des élèves anglais (primaire et secondaire confondus), dans plus de 2 500 écoles. Les deux tiers de ces écoles privées, soit environ 1 600, ont un caractère confessionnel. Plus d'un millier d'entre elles sont anglicanes, environ 200 catholiques, une centaine évangéliques, une centaine musulmanes, une quarantaine juives, et quelques-unes hindoues, sikhs, baha'is ou autres.

2 – Une proportion importante des écoles du système public ont conservé un caractère confessionnel. Si l'État a fondé des milliers d'écoles à caractère laïque, et s'il est parvenu à laïciser une

partie des écoles que les Églises (notamment les Églises non-conformistes) lui ont léguées, il a cependant dû accepter d'intégrer dans le système public de nombreuses écoles confessionnelles, surtout anglicanes et catholiques, sans pour autant les laïciser. Tel qu'il se définit lui-même, l'enseignement public britannique se présente comme un système « duel » (*dual system*) à la fois laïque et confessionnel : aujourd'hui 70% des écoles publiques (18 000) sont laïques, car gérées uniquement par les pouvoirs publics ; et 30% des écoles publiques (7 000) sont confessionnelles, car gérées conjointement par les pouvoirs publics et tel ou tel groupe religieux. Les écoles anglicanes et catholiques sont en tête (4 600 écoles primaires et 200 écoles secondaires anglicanes accueillant en tout près de 900 000 élèves ; 1 700 écoles primaires et 360 écoles secondaires catholiques accueillant en tout 650 000 élèves), puis loin derrière viennent les écoles juives (30 écoles primaires, deux secondaires) et les méthodistes (28 écoles primaires) ; et enfin, depuis 1997, d'autres confessions (deux écoles primaires et une secondaire musulmanes ; deux écoles primaires sikhes ; une école primaire orthodoxe ; une école primaire adventiste).

Tout en étant financées par les pouvoirs publics, ces écoles confessionnelles ont toute liberté d'afficher leur identité spécifique, notamment à travers leur nom (*St Mary's Anglican School, Corpus Christi Catholic School, Jewish Progressive School, Islamia School...*). Elles sont autorisées à recruter en priorité des élèves de leur propre confession, sur présentation de certificats délivrés aux parents par les autorités religieuses (certificat de baptême, de bar-mitzvah, etc. et/ou certificat d'assiduité aux offices religieux). Elles peuvent consacrer jusqu'à deux heures par semaine à l'éducation religieuse, et donner à celle-ci une orientation confessionnelle. Elles n'ont toutefois pas le droit de recruter leurs enseignants selon des critères religieux (du moins ouvertement), et elles doivent enseigner l'intégralité des programmes scolaires nationaux.

3 – Même dans la partie non-confessionnelle du secteur public, la religion conserve une place. Selon les lois de 1870, 1902 et 1944, dont les grandes orientations sont encore en vigueur aujourd'hui, les écoles laïques du secteur public sont tenues de

proposer à leurs élèves une heure hebdomadaire d'enseignement religieux protestant « non-dénominationnel » (*non-denominational*, c'est-à-dire ne favorisant aucune Église protestante particulière), ainsi qu'un moment de culte, lui aussi d'inspiration protestante, rassemblant toute l'école en début de journée. Ces deux créneaux religieux de la vie scolaire sont animés par des enseignants. Cependant, selon des clauses de conscience présentes déjà dans la loi de 1870 : a) les parents peuvent obtenir, sur simple demande et sans justification, que leurs enfants soient dispensés de religion à l'école ; b) les enseignants qui animent la religion à l'école doivent être des volontaires, autrement dit aucun enseignant ne peut être contraint d'assumer cette tâche ; c) si l'école compte des enfants d'autres confessions que le protestantisme, des heures de religion peuvent être organisées pour eux, si un enseignant est volontaire pour le faire.

Les créneaux religieux de la vie de l'école sont supervisés dans chaque région scolaire par un conseil permanent (appelé *Standing Advisory Council on Religious Education*, ou SACRE), où siègent des représentants des groupes religieux, des pouvoirs publics, des autorités scolaires, des syndicats d'enseignants et des parents d'élèves.

Nous avons insisté plus haut sur les points communs entre les régimes scolaires français et anglais au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais à partir des années 1870-1880, les deux systèmes ont divergé : s'il y a bien eu une sorte de « guerre des deux Angleterre », celle-ci a débouché sur un compromis pragmatique entre laïcité et présence religieuse dans l'enseignement, tandis qu'en France la religion (incarnée par la présence massive de l'Église catholique) et la laïcité se sont exclues mutuellement : entre 1880 et 1905, la « guerre des deux France » a débouché sur une victoire nette d'un des deux camps, en l'occurrence la camp laïque, et le système scolaire public moderne s'est édifié sur la base d'un rejet radical de l'influence ecclésiastique. Toutefois, la différence n'est pas absolue : en France aussi la liberté de l'enseignement a été accordée, là encore pour satisfaire aux exigences de l'Église. N'oublions pas non plus qu'en 1959 la loi Debré a créé le statut d'« établissement privé sous

contrat » qui permet aux écoles libres, en majorité catholiques, d'être subventionnées par l'État français. Au-delà des différences de terminologie, ce statut n'est-il pas finalement assez semblable à celui des écoles confessionnelles du service public en Angleterre ?

### **La fin de la prépondérance chrétienne et l'option multiculturaliste**

Le compromis anglais entre religion et laïcité, finalisé par la loi scolaire de 1944, fait figure de formule idéale pendant une quinzaine d'années. La population, les pouvoirs publics et les Églises sont tous satisfaits de cette solution, qui à leurs yeux reflète de façon fidèle et équilibrée la composition idéologique du pays. Un pays qui se conçoit encore à l'époque comme une « nation chrétienne », avec une Église établie jouissant de privilèges certains, mais où en même temps la liberté de religion est respectée, de même que la liberté de ne professer aucune religion (Cruickshank, 1963).

Toutefois, cette situation d'équilibre ne va pas durer. La déchristianisation de la société, qui paraissait endiguée dans les années cinquante, connaît en effet une brusque accélération à partir des années soixante. Les Églises voient le nombre de leurs membres et de leurs pratiquants hebdomadaires chuter brutalement (25% dans les années cinquante ; seulement 7% aujourd'hui), et les « valeurs judéo-chrétiennes » perdent de leur influence (Davie, 1994 ; Brown, 2001). Il s'ensuit un processus de sécularisation interne du système scolaire public. Les écoles confessionnelles, qui représentaient 40% du nombre total d'écoles publiques en 1944, n'en représentent plus que 30% dans les années quatre-vingt (la même proportion qu'aujourd'hui, comme nous l'avons vu). Parallèlement, la place du religieux dans les écoles non-confessionnelles se réduit, surtout en contexte urbain : de plus en plus de parents demandent que leurs enfants soient dispensés de religion à l'école, et il devient de plus en plus difficile de trouver des enseignants compétents ou même simplement volontaires pour animer les cours de religion et les moments de culte commun. La conséquence c'est qu'aujourd'hui un bon tiers des écoles non-confessionnelles n'ont

plus de véritables cours de religion ou de culte collectif, car elles n'ont plus ni la motivation ni les moyens d'obéir aux dispositions de la loi.

Les gouvernements travaillistes des années 1964-70 et 1974-79 auraient pu profiter de cette sécularisation interne *de facto* du système scolaire public pour imposer à celui-ci une laïcisation complète *de jure*. On a parfois cru qu'ils s'apprétaient à le faire, sous la pression de l'aile gauche de leur parti, de certains syndicats et des associations sécularistes (*National Secular Society* et *British Humanist Association*), qui réclamaient la fin des subventions publiques aux écoles confessionnelles, l'abolition des cultes dans toutes les écoles publiques et la transformation des cours de religion en cours d'éducation civique. Mais ce virage « à la française » aurait conduit à un affrontement coûteux avec les Églises, affaiblies mais encore bien présentes, et les leaders travaillistes ont préféré éviter cela.

Il y a certes eu une laïcisation partielle entre 1960 et 1980, en ce que les directives pédagogiques officielles ont réussi à pousser un certain nombre d'écoles à ne plus concevoir leurs leçons de religion comme une sorte de catéchisme protestant, mais comme un cours combinant informations sur les religions et éducation à la tolérance. Toutefois, la principale évolution de cette période n'est pas tant cette laïcisation partielle que le développement du « multiculturalisme ». Le multiculturalisme (le mot est apparu à la fin des années 1960) peut se définir comme une tentative d'adaptation du pluralisme britannique traditionnel à la diversification ethnique et religieuse de la société anglaise entre 1950 et 1980. Diversification qui est due à une forte immigration musulmane, hindoue et sikhe en provenance des anciennes colonies, notamment l'Inde et le Pakistan. Les musulmans présents sur le sol britannique seraient aujourd'hui environ un million et demi, soit 2% de la population du pays ; les sikhs seraient autour de 500 000 et les hindous autour de 400 000, soit chaque fois environ 0,5% de la population totale. Ces nouveaux groupes ethnico-religieux restent très minoritaires, mais leur natalité relativement forte leur donne de nombreux jeunes de deuxième puis de troisième génération, et leur

concentration dans certaines zones des grandes villes (Est et Sud de Londres, Birmingham, Manchester, Leeds, Bradford...) accroît leur visibilité sociale, d'autant plus qu'ils sont souvent touchés par le chômage et la pauvreté.

D'un côté les immigrants font peur, ce qui a pour conséquence une politique d'immigration de plus en plus stricte dès la fin des années soixante, aboutissant finalement à une quasi fermeture des frontières. La violence raciste éclate ici ou là. Mais d'un autre côté, culpabilisée par le passé impérial du pays, l'opinion anglaise majoritaire des années 1960-70 est disposée à respecter la culture des immigrés. L'Angleterre en vient alors à se concevoir non plus comme une société judéo-chrétienne, mais comme une société multiculturelle dont la diversité ethnique, culturelle et religieuse, dépassant les frontières du judéo-christianisme, est une richesse à mettre en valeur (Commission for Racial Equality, 1990 ; Goulbourne, 1991 ; Kymlicka, 1995 ; Poulter, 1998). Dans son intention, le multiculturalisme 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. Appliqué au domaine scolaire, cet idéal apparaît très clairement dans le rapport parlementaire *Education for All* de Lord Michael Swann (Swann, 1985 ; Lemosse, 1993). Selon ce document volumineux (800 pages) et qui a fait date, le système éducatif doit jouer un rôle central dans la création d'une nouvelle identité nationale britannique, multiethnique, multiculturelle et multireligieuse. Sur le plan politique le multiculturalisme a été rejeté par l'aile laïque de la gauche et du centre, et par l'aile nationaliste de la droite ; mais il a été accepté par un large consensus majoritaire, tant à gauche qu'à droite, et pratiqué à la fois par le pouvoir travailliste (années 1960-70), le pouvoir conservateur (années 1980-90) et le pouvoir néotravailliste (depuis 1997).

#### *Le travaillisme*

Les gouvernements travaillistes des années 1960-70 (Harold Wilson, James Callaghan) encouragent les autorités scolaires régionales et municipales, qui sont, rappelons-le, responsables en grande

partie de la gestion des écoles, à respecter la culture des communautés indo-pakistanaïses. Ces dernières se concentrent justement dans les fiefs travaillistes que sont les villes industrielles. Musulmans, sikhs et hindous sont en général attachés à leur religion, et les travaillistes anglais, plus influencés par le socialisme chrétien que par le marxisme, n'ont pas trop de peine à accepter et à valoriser cette dimension religieuse. Dans les municipalités urbaines tenues par la gauche, les cours de religion et les cultes scolaires deviennent résolument interreligieux, et l'accent est mis sur les valeurs religieuses propres à favoriser une citoyenneté à la fois plurielle et solidaire.

Dans certaines écoles, les fêtes des différentes traditions religieuses (Noël, Pâques, le Ramadan, le Diwali hindou...) sont toutes célébrées à égalité – avec liberté laissée aux élèves d'y participer ou non. Le foulard islamique et le turban sikh sont admis, et les cantines scolaires respectent les interdits alimentaires. Pendant le Ramadan les enfants qui jeûnent ont des horaires scolaires adaptés, et une salle de prière spéciale est mise à leur disposition. La vie religieuse de l'école est placée sous la responsabilité d'un ou plusieurs enseignants appelés « coordinateurs religieux ». Ces derniers sont parfois d'origine indo-pakistanaïse, puisque d'une façon générale les municipalités de gauche essaient d'augmenter la proportion d'enseignants issus de l'immigration dans les écoles des quartiers multiethniques. Cette politique multiculturelle et interreligieuse, lancée dans les années 1960-70, est encore largement appliquée aujourd'hui, les travaillistes restant majoritaires dans la plupart des conseils municipaux des grandes villes. Il est évident que de telles pratiques, acceptables pour la gauche et le service public britanniques, seraient inconcevables dans les écoles publiques françaises.

#### *Le thatchérisme*

La période des gouvernements conservateurs des années 1980-90 est ambiguë. D'un côté il est certain que l'on observe une remontée de la droite chrétienne, et que celle-ci a une certaine influence sur les gouvernements Thatcher et Major ; d'un autre

côté, ces gouvernements sont assez pragmatiques pour ne pas s'opposer au consensus multiculturaliste.

Les chrétiens conservateurs, conduits par l'évêque anglo-catholique de Londres Graham Leonard, réussissent à faire inclure dans la loi de réforme scolaire de 1988 (*Baker Act*) une clause selon laquelle la religion à l'école « doit refléter le fait que les traditions religieuses de Grande-Bretagne sont principalement chrétiennes ». Mais cette demande va avoir peu d'effets concrets, car la loi stipule aussi que ces cours doivent tenir compte des autres traditions religieuses présentes en Grande-Bretagne, et que les écoles dont les élèves sont majoritairement non-chrétiens peuvent obtenir des dérogations leur permettant de donner la priorité à d'autres religions que le christianisme (Pumfrey & Verma, 1993).

La droite chrétienne aurait aussi voulu que des enseignants de religion chrétienne soient recrutés et formés en grand nombre par le gouvernement, mais celui-ci, par souci d'économie et peut-être pour préserver une certaine neutralité, n'a finalement pas débloqué les crédits nécessaires.

Au cours des années 1980-90, les écoles privées religieuses connaissent un succès croissant, car elles attirent de plus en plus de familles de la classe moyenne déçues du secteur public. Le gouvernement accepte de subventionner un certain nombre d'écoles privées anglicanes, catholiques ou juives, qui deviennent donc des écoles confessionnelles du secteur public (Bell, 1991). Voyant cela, les sikhs, les hindous et surtout les musulmans commencent à faire campagne pour que leurs écoles privées puissent elles aussi avoir le droit de s'intégrer au secteur public. Thatcher et Major font traîner les choses, mais en cherchant en même temps à maintenir de bonnes relations avec les communautés religieuses issues de l'immigration, préparant ainsi inconsciemment le terrain aux mesures du gouvernement Blair.

Thatcher et Major ont donc favorisé les juifs et les chrétiens, mais sans pour autant détruire l'édifice multiculturaliste. Cela peut s'expliquer par la résistance des conseils municipaux et éducatifs urbains tenus par la gauche (même si Thatcher est parvenue à en abolir certains, notamment l'*Inner London Education Authority*),

mais aussi par la nature du thatchérisme lui-même : par sa confiance dans les potentialités de la société civile, dont le religieux est une composante importante et par son approche pragmatique, qui l'a amené à voir dans les valeurs religieuses en général (et non seulement judéo-chrétiennes) des fondations utiles à instrumentaliser pour ses campagnes de régénération morale de la société (promotion du sens civique, du respect de la loi, de la discipline personnelle, de la responsabilité individuelle, de l'esprit d'initiative et d'entreprise...).

### *Le blairisme*

Le *New Labour* (nouveau travaillisme) de Tony Blair, qui arrive au pouvoir en 1997, conjugue le soutien aux initiatives privées, hérité du thatchérisme, et le soutien au multiculturalisme, hérité de la gauche des années 1960-70. Le nouveau Premier ministre ne cache pas son admiration pour les écoles confessionnelles, pour ce qu'il appelle *their sense of mission* (leur conscience d'avoir une mission), pour la discipline qui y règne, et pour leurs bons résultats académiques. Lui et sa femme font d'ailleurs le choix d'envoyer leurs trois enfants dans des écoles religieuses catholiques du secteur public. En même temps, ses convictions chrétiennes de gauche le poussent, par souci d'équité, à étendre aux autres religions les droits dont jouissent depuis longtemps les confessions juive et chrétiennes. La situation est donc mûre pour que le gouvernement (pour la première fois dans l'histoire britannique) autorise des écoles confessionnelles autres que chrétiennes ou juives à passer du statut d'écoles privées à celui d'écoles confessionnelles du secteur public. Les premières à recevoir cette autorisation sont deux écoles primaires musulmanes (1997 et 1998), une école primaire sikhe (1999) et une école secondaire musulmane (2000). Tout en étant tenues d'enseigner les programmes scolaires nationaux, ces écoles ont toute liberté d'enseigner par exemple d'autres langues (arabe, urdu, pundjabi, hindi...) ; elles sont libres aussi de recruter en priorité des élèves musulmans, hindous ou sikhs, de donner un enseignement religieux d'orientation confessionnelle, d'imposer un uniforme

scolaire qui soit en accord avec des principes religieux (foulard islamique, turban sikh), de ne pas pratiquer la mixité garçons-filles.

Dans sa majorité, l'opinion publique paraît mûre elle aussi. Elle ne semble pas choquée des « privilèges » que nous venons de citer, étant donné que depuis longtemps les écoles juives et les écoles chrétiennes jouissent de droits du même type. Et lorsque le gouvernement affirme que sa politique de soutien aux nouvelles écoles confessionnelles a pour but de favoriser « avant tout la tolérance et le respect envers les autres croyances et pratiques religieuses », l'opinion du pays semble convaincue, tant à gauche qu'à droite. Par exemple, dans une lettre ouverte en faveur des écoles religieuses musulmanes publiée le 2 décembre 1997 dans le journal de centre-gauche *The Guardian*, plusieurs personnalités de la vie politique et culturelle de gauche disent leur conviction que les écoles confessionnelles sont un moyen de « promouvoir des valeurs partagées, ainsi que l'égalité citoyenne ». A droite, les chefs du parti conservateur, l'anglican pratiquant William Hague, puis le catholique pratiquant Iain Duncan Smith, se prononcent eux aussi en faveur d'une multiplication des écoles confessionnelles du secteur public, en affirmant, en des termes semblables à ceux du gouvernement, que ces écoles « enseignent la tolérance et le respect des autres religions ». De leur côté, les autorités religieuses musulmanes, hindoues et sikhes promettent que leurs écoles transmettront des valeurs qui contribueront à éduquer les jeunes générations à une citoyenneté plurielle, constructive et solidaire, ce dont la société tout entière ne pourra que bénéficier. Les autorités religieuses juives et chrétiennes sont également satisfaites, le gouvernement Blair ayant pris soin de ne pas les oublier : plusieurs nouvelles écoles anglicanes, catholiques et juives, ainsi qu'une école orthodoxe et une école adventiste, sont intégrées au service public entre 1997 et 2002.

Cette généreuse unanimité n'est sans doute pas exempte d'arrière-pensées. En favorisant les écoles confessionnelles, les différents partis politiques courtisent le vote religieux ; de leur côté, les confessions religieuses ont intérêt à s'attirer les bonnes grâces (suivies de subventions) des hommes politiques. Parallèlement, la

société sécularisée ou religieuse modérée espère que l'intégration des écoles des groupes religieux conduira ceux-ci à accepter les règles du jeu du pluralisme (ceux qui font ce pari s'appuient sur le fait que beaucoup de parents de la classe moyenne mettent leurs enfants dans les écoles confessionnelles nullement par attachement à la religion, mais par calcul utilitaire, puisqu'ils comptent avant tout sur le bon niveau académique de ces écoles pour donner à leur progéniture les meilleures chances d'intégration dans la vie professionnelle et économique); et de leur côté, les groupes religieux militants se disent qu'en se comportant en citoyens respectables et responsables, leur voix sera d'autant mieux entendue et leur influence d'autant plus forte dans le pays.

Malgré ces arrière-pensées, les années 1997-2001 restent marquées par la conviction optimiste que par le dialogue et la bonne volonté de chacun les intérêts particuliers des communautés vont pouvoir s'harmoniser et ainsi contribuer à l'intérêt général de la société. D'aucuns décrivent même les écoles confessionnelles comme le fer de lance de la citoyenneté pluraliste, et celles-ci semblent promises à un avenir radieux. Un rapport du ministère de l'Éducation nationale de janvier 2001, intitulé *Schools: Building on Success*, prévoit pour les années à venir des taux records d'intégration d'écoles confessionnelles privées dans le secteur public, et même, ce qui est nouveau et révolutionnaire, la création de nouvelles écoles confessionnelles directement au sein du service public. Les modalités pratiques sont précisées début 2002 : le gouvernement prévoit d'allouer 120 millions de livres sterling à l'intégration et à la création de 44 nouvelles écoles religieuses du secteur public (14 primaires et 30 secondaires), dont 15 seront dotées de bâtiments entièrement neufs. Environ la moitié de ces nouvelles écoles seront gérées par l'Église anglicane, et l'autre moitié par les autres confessions religieuses, par ordre d'importance. Les groupes religieux accueillent ces plans avec enthousiasme ; l'Église anglicane par exemple annonce un projet ambitieux : la fondation, au cours de la période 2002-07, de 100 nouvelles écoles anglicanes privées (situées en priorité dans les zones urbanisées où l'anglicanisme a perdu beaucoup d'influence depuis deux siècles),

en espérant que la plupart de celles-ci seront ensuite intégrées par le gouvernement dans le service public.

### **Le retour de l'idée laïque**

Mais dès les années 2001-02, plusieurs événements viennent briser l'optimisme multiculturaliste, redonnant du même coup de l'élan aux partisans de l'idéal laïque.

D'abord, les écoles confessionnelles vont être soupçonnées de contribuer à la violence interreligieuse. Durant l'été 2001, Bradford, Burnley et Oldham, villes industrielles du nord de l'Angleterre où la présence immigrée est forte, sont le théâtre de violentes batailles de rues entre jeunes de souche britannique et jeunes d'origine pakistanaise. Peu après, le rapport de Lord Herman Ouseley sur ces événements accuse la prolifération des écoles confessionnelles dans les quartiers populaires de conduire à une situation de ségrégation scolaire qui aggrave l'ignorance mutuelle et les préjugés entre communautés, et qui crée donc un climat propice aux émeutes interraciales (Ouseley, 2001 ; Latour, 2003). Peu après, l'arrestation d'un ancien élève d'une école privée musulmane de Blackburn (Lancashire), dans le cadre d'une enquête antiterroriste, vient confirmer les craintes de ceux qui voient dans les écoles confessionnelles des pépinières de fanatiques. L'automne 2001 est aussi marqué, en Irlande du Nord, par les attaques répétées de jeunes protestants contre les élèves d'une école catholique d'Ardoyne (banlieue ouest de Belfast) : cet événement, largement couvert par les médias britanniques, remet en lumière le problème de la ségrégation scolaire en Irlande du Nord, où les écoles interconfessionnelles ou laïques restent l'exception.

Ensuite, ce contexte tendu fait que même lorsqu'aucune violence n'est constatée, l'opinion, les médias et les pouvoirs publics s'inquiètent dès que s'exprime une certaine militance religieuse au sein des écoles confessionnelles. Par exemple, toujours en 2001, l'Église anglicane fait paraître un rapport sur l'avenir des écoles confessionnelles publiques dont elle a la charge (Dearing, 2001). Ce texte appelle les écoles anglicanes à réaffirmer leur identité

chrétienne et leur assigne un rôle stratégique dans la mission de l'Église envers le pays (*Church Schools Stand at the Centre of the Church's Mission to the Nation*). Une telle déclaration est accueillie avec méfiance par la presse et les milieux non-chrétiens. Puis en avril 2002 éclate « l'affaire des écoles créationnistes ». Les médias révèlent qu'une école secondaire évangélique de Gateshead (Nord-Est de l'Angleterre) enseigne à ses 1 250 élèves que Dieu a très bien pu créer le monde en sept jours et que la théorie de l'évolution est sujette à caution. Ce qui choque surtout, c'est qu'il s'agit là d'une école du secteur public, subventionnée à 100% par l'État. Six évêques anglicans, appartenant à l'aile libérale de leur Église, et un certain nombre de scientifiques de haut rang, rédigent ensemble une lettre ouverte à Tony Blair, où ils réaffirment que la théorie de l'évolution est la seule explication scientifiquement indubitable de l'origine du monde, et où ils demandent à l'État d'interdire l'enseignement de toute autre théorie de l'origine du monde dans les écoles publiques, y compris confessionnelles. L'école de Gateshead doit rentrer dans le rang, sous peine de se voir retirer ses subventions publiques. L'État annule d'ailleurs les subventions promises auparavant à une nouvelle école évangélique située à Torfaen (pays de Galles) et soupçonnée elle aussi de tendances créationnistes.

Enfin, il devient clair que l'opinion publique majoritaire est en train de basculer vers une position beaucoup plus laïque. Tout au long de l'année 2001, les principaux syndicats de fonctionnaires régionaux, d'enseignants et de directeurs d'écoles (Local Government Association, National Union of Teachers, Secondary Heads Association, Association of Teachers and Lecturers, National Association of Schoolmasters & Union of Women Teachers...) votent des motions qui rejettent la politique scolaire du gouvernement Blair. En novembre 2001, selon deux sondages nationaux indépendants conduits par les hebdomadaires *The Observer* et *Times Educational Supplement*, le pourcentage de Britanniques favorables à l'ouverture de nouvelles écoles confessionnelles ne dépasse pas 35% et 80% des Britanniques souhaiteraient que les écoles religieuses ne soient plus autorisées à recruter en priorité des

élèves de leur propre confession<sup>3</sup>. La remontée du camp laïque se confirme le 7 février 2002 à la Chambre des communes, lorsque le parti libéral réussit à rallier 45 députés travaillistes pour voter contre la politique scolaire de Tony Blair (ce dernier gagne le vote, mais de justesse).

Voyant sa position fragilisée à l'échelle du pays comme à l'intérieur de son propre parti, Tony Blair choisit la prudence : déjà à l'occasion du remaniement ministériel de juin 2001, il nomme au poste de ministre de l'Éducation Estelle Morris, connue pour être beaucoup moins favorable aux écoles confessionnelles que son prédécesseur David Blunkett. Ce dernier, devenu ministre de l'Intérieur, opère lui-même un revirement spectaculaire en septembre 2001 lors d'une interview télévisée, en se repentant publiquement d'avoir soutenu les écoles religieuses du temps où il était ministre de l'Éducation<sup>4</sup>. En novembre 2001, Estelle Morris met solennellement en garde les écoles religieuses contre toute incitation à la discrimination raciale. Depuis, en 2002-03, David Blunkett a plusieurs fois accusé les écoles confessionnelles d'être un frein à l'intégration des citoyens, critiquant notamment celles qui enseignent trop l'arabe ou l'urdu et pas assez l'anglais. Et il a récemment préconisé l'instauration de cours d'éducation civique extrascolaires (littéralement des *citizen classes*, ce qui pourrait se traduire par cours de citoyenneté), pour les jeunes et les adultes des minorités ethniques, afin de leur enseigner l'histoire britannique et la langue anglaise. Ces propos visent à rassurer non seulement le camp laïque, mais également l'aile nationaliste des conservateurs, puisque le gouvernement est attaqué à la fois sur sa gauche et sur sa droite. Certes, Tony Blair ne s'avoue pas vaincu, puisque la rentrée 2004 verra normalement encore une école musulmane et une école juive orthodoxe intégrer le secteur public, mais la prudence est de mise et les vastes projets des années 2001-02 semblent prendre du

---

<sup>3</sup> *The Observer*, 11 November 2001 ; *Times Educational Supplement*, 30 November 2001.

<sup>4</sup> Emission « I'm Not Racist, But... », chaîne culturelle *Channel 4*, soir du 22 septembre 2001.

retard. Quant aux groupes religieux, si certains accentuent leurs revendications militantes, d'autres paraissent prêts à faire des concessions : l'Église anglicane propose par exemple de réserver dans ses écoles des quotas de places pour des élèves d'autres confessions ou sans religion, et même de créer la première école anglicane officiellement multireligieuse...

### **Conclusion**

Comme souvent dans le système politique britannique, l'accumulation de compromis et de demi-réformes fait du système scolaire un ensemble très complexe formé de multiples strates héritées de l'histoire lointaine et récente. Le judéo-christianisme, la laïcité et le multiculturalisme s'y côtoient de façon parfois harmonieuse, et parfois contradictoire et conflictuelle. Un équilibre semblait avoir été atteint dans les années cinquante, mais depuis cette époque le système tend à devenir de plus en plus instable, au point qu'aujourd'hui l'avenir paraît incertain comme jamais. Si les écoles confessionnelles continuent de se développer, on ne sait pas si la militance identitaire, le communautarisme et la ghettoïsation des quartiers vont s'exacerber encore plus, ou si au contraire l'avenir donnera raison à ceux qui parient sur une ascension sociale des populations immigrées, et sur une sécularisation interne et une intégration sociale de plus en plus grandes des écoles religieuses. Mais il se pourrait aussi que se confirme et s'accroisse le virage de ces trois dernières années (2001-04) vers une laïcité plus affirmée, et combinant de plus en plus des idéaux intégrationnistes de gauche et des réflexes nationalistes de droite.

Les rapides évolutions actuelles nous préparent peut-être un curieux renversement. D'une part, le courant laïque qui reprend actuellement l'offensive en Angleterre présente souvent la laïcité à la française comme un exemple à suivre. D'autre part, en France les controverses autour de la loi contre les signes religieux ostensibles à l'école (mars 2004) ont révélé la présence inattendue d'un fort courant favorable à une politique pluraliste à l'anglo-saxonne. Au vu de ces tendances, il n'est pas exclu qu'un jour le modèle dit

« français » vienne à dominer en Angleterre, et que dans le même temps le modèle dit « anglo-saxon » vienne à dominer en France !

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELL R., 1991. *The Right to be Different: Becoming a Voluntary School*. Bristol, Regius Press.
- BROWN C. G., 2001. *The Death of Christian Britain*. London, Routledge.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY, 1990. *Britain: A Plural Society*. London, CFRE.
- CRUICKSHANK M., 1963. *Church and State in Education, 1870 to the Present Day*. Basingstoke, Macmillan.
- DAVIE G., 1994. *Religion in Britain Since 1945*. Oxford, Blackwell (édition française : *La religion des britanniques*, 1996. Genève, Labor et Fides).
- DEARING LORD R., 2001. *The Way Ahead, Church of England Schools in the New Millennium*. London, Church Schools Review Group / Church House Publishing.
- GOULBOURNE H., 1991. « Varieties of Pluralism: The Notion of a Pluralist, Post-Imperial Britain », *New Community*, 211.
- KYMLICKA W., 1995. *Multicultural Citizenship*. Oxford, Oxford University Press (édition française : *La citoyenneté multiculturelle*, Paris, 2001. Paris, La Découverte).
- LATOURE V., 2003. « Integration or Disintegration? The British Multicultural Model in Question », *Recherches anglaises et nord-américaines*, 36 : 155-161.
- LEMOSSE M., 1993. « Le Rapport Swann : Education for All », *Revue française de civilisation britannique*, vol. 7/3 (novembre) : 43-60.
- OUSELEY LORD H., 2001. *Community Pride Not Prejudice*. London, Bradford Vision.
- POULTER S., 1998. *Ethnicity, Law and Human Rights: The English Experience*. Oxford, Oxford University Press.

PUMFREY P., VERMA G., (eds), 1993. *Cultural Diversity and the Curriculum: the Foundation Subjects and Religious Education in Secondary Schools*. London, Falmer Press.

SWANN LORD M., 1985. *Education for All – The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London, HMSO.

### Résumé

Contrairement au système français, le système scolaire public anglais a souvent préféré le compromis à la confrontation dans ses rapports avec les forces religieuses. Ce qui a notamment permis que des écoles religieuses reçoivent le statut d'écoles publiques tout en continuant d'être gérées par les institutions religieuses juives et chrétiennes. La diversification du paysage religieux britannique au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a poussé les gouvernements à finalement étendre ce type de statut à des écoles fondées par des groupes religieux nouveaux dans le pays (musulmans, hindous et sikhs), donnant au système scolaire public anglais un visage nettement multiculturaliste. Cependant, les tensions intercommunautaires du début du XXI<sup>e</sup> siècle freinent l'élan multiculturel et favorisent la renaissance d'un courant laïc qui souhaite séparer plus nettement école et religion.

**Mots-clefs :** Angleterre, école, éducation, État, laïcité, multiculturalisme, religion.

### Summary

State, Religion and Education in England: The Limits of Compromise

Contrary to the French system, the English state school system has often preferred compromise to confrontation in its relations with religious forces. This has notably made it possible for religious schools to receive the status of state schools while remaining under the management of Jewish and Christian religious institutions. The diversification of the British religious scene in the second half of the 20th century led governments to eventually extend this kind of status to schools founded by religious groups newly established in the country (Muslims, Hindus, Sikhs), thus giving the

English state school system a definitely multi-culturalist aspect. However, tensions between communities at the beginning of the 21st century are slowing down the multicultural drive and are leading to the revival of a secular movement wishing to establish a clearer separation between schools and religion.

**Key-words:** England, education system, multiculturalism, religion, schools, secularism, State.

\* \* \*



# DÉSENGAGEMENT DE L'ÉTAT ET MARCHÉ DE L'ÉDUCATION AU KIRGHIZSTAN

Alexandra THIRCUIR  
INALCO

« *Oku, oku, oku* »<sup>1</sup>  
Lénine

## De Lénine à Georges Soros

La nuit du 11 août 2003, la statue de Lénine est déboulonnée de la place centrale Ala Too. Vingt jours plus tard, le 31 août, date de la célébration de l'indépendance, elle est remplacée par une statue de la Liberté, qui représente le Kirghizstan indépendant. Cette décision est symbolique et politique. Mais Lénine n'a disparu ni des esprits, ni du paysage du Kirghizstan, il n'a été que déplacé. La statue de Lénine, érigée en 1984, est protégée juridiquement depuis la loi de 2000 « sur la statue de Lénine ». D'ailleurs, dès son déboulonnement, sa réédification fut réclamée par des lettres et des télégrammes de citoyens du pays entier, certains partis politiques relayant cette revendication : le parti communiste protesta immédiatement ; le parti socialiste *Atameken*, le parti Nouveau Kirghizstan *Jangy Kyrgyzstan* et le parti du Kirghizstan libre *Erkin Kirghizstan* adressèrent de vives critiques au Premier ministre Nikolaï Tanaev. C'est alors que le cabinet ministériel s'est enquis de trouver une nouvelle place pour Lénine.

---

<sup>1</sup> Étudie, étudie, étude (en kirghiz).

Où est donc passé Lénine, lui qui de sa main tendue montrait la voie vers les monts Célestes, les fameuses montagnes du Tian Chan ? En face du Parlement.

Quelle direction indique à présent le bras ferme de Lénine ? L'Université américaine en Asie centrale (AUCA).

Simple anecdote ? Pur hasard ? Étrange coïncidence ?

Fondée en 1993 comme l'école kirghize-américaine, l'AUCA dépend dans un premier temps de l'Université nationale. Elle devient indépendante en 1997 et prend le nom d'Université américaine du Kirghizstan (AUK). Dénommée Université américaine en Asie centrale (AUCA) depuis 2002, elle est basée sur le modèle américain d'éducation et de formation et reçoit des aides financières du gouvernement des États-Unis (le premier donateur) et de la Fondation Georges Soros (le deuxième donateur). Le gouvernement kirghiz apporte aussi son soutien. 1 200 jeunes étudient actuellement à l'Université américaine en Asie centrale, dont 30% sont étrangers<sup>2</sup>. C'est à l'heure actuelle l'université la plus réputée et la plus prestigieuse des universités du Kirghizstan.

Dès son indépendance, le Kirghizstan modifie sa politique d'éducation. Progressivement, l'État s'est retiré et un marché de l'éducation s'est constitué. L'ouverture à la concurrence a favorisé l'émergence de pôles d'excellence : des établissements étrangers et supranationaux ont été créés. D'autres établissements privés ouvrent ; mais créés le plus souvent à des fins lucratives, ils ne proposent pas de formations de qualité suffisante pour que les étudiants soient « employables » une fois diplômés. L'apparition de nouveaux pôles d'éducation est en train d'opérer une différenciation entre les jeunes et les enseignants, selon qu'ils étudient et travaillent dans une université nationale ou supranationale, publique ou privée. Dès lors, comment définir la mission des universités alors que les disparités en son sein sont grandissantes et que les établissements sont davantage gérés en entreprise vendant des services ? La question de l'éducation est d'autant plus cruciale pour ce pays jeune

---

<sup>2</sup> Des informations complémentaires sont disponibles sur les sites Internet de l'Université : [www.auk.kg](http://www.auk.kg) et [www.auca.kg](http://www.auca.kg)

politiquement que la jeunesse y représente une large part de la population<sup>3</sup>. Au 1<sup>er</sup> janvier 2004, 53,4% de la population a moins de 25 ans et 62,8% moins de 30 ans<sup>4</sup>. L'âge moyen de la population est de 27,48 ans pour les femmes et de 25,74 ans pour les hommes.

### **L'État, les établissements d'études supérieures et le marché**

L'indépendance du Kirghizstan a impliqué une nouvelle organisation des études. Les bases du système éducatif au Kirghizstan avaient été posées pendant l'Union soviétique, où tout était alors géré par Moscou. L'efficacité politique, économique et sociale des méthodes d'éducation et de formation soviétique était incontestée. Le développement et l'industrialisation du pays nécessitaient d'alphabétiser les Kirghiz nomades et de bien les former. A l'inverse, la professionnalisation de la population a permis un essor économique sans précédent. Les autorités kirghizes expliquent aujourd'hui s'être adaptées à un nouveau contexte politique et démographique en réorganisant le mode de gestion des établissements. Les changements se sont traduits par l'ouverture d'un marché de l'éducation et par la création de nouvelles universités publiques et privées : les Établissements d'études supérieures (EES) étaient au nombre de dix en 1991 ; on en compte aujourd'hui une cinquantaine avec plus de 140 facultés. La majeure partie des étudiants fréquente les universités publiques (plus de 90%) : au début de l'année universitaire 2002/2003, ils étaient 184 879 sur 199 124 jeunes à étudier dans des établissements publics, et seulement 14 250 à fréquenter un établissement privé (soit environ 7%)<sup>5</sup>. Mais la distinction aujourd'hui entre le public et le privé perd en pertinence. D'abord l'enseignement supérieur, dans le public

---

<sup>3</sup> La République kirghize (198 500 km<sup>2</sup>) est deux fois plus petite que la France et douze fois moins peuplée : au dernier recensement de 2002, sa population est évaluée à 5,1 millions d'habitants.

<sup>4</sup> D'après les statistiques, *in* Nacional'nyj komitet statistiki Kyrgyzskoj Respubliki, OON [Comité national des statistiques de la République kirghize, UNDP], 2004 : 13.

<sup>5</sup> Nacional'nyj komitet statistiki Kyrgyzskoj Respubliki, [Comité national des statistiques de la République kirghize], 2003 : 95.

comme dans le privé, n'est pas gratuit. Ensuite, l'une des recettes principales des universités publiques (et qui permet notamment la rémunération des enseignants et du personnel administratif) vient du contrat passé entre les étudiants et la faculté. Enfin, si les institutions publiques reçoivent davantage d'aides de l'État que les institutions privées, celles-ci sont insuffisantes pour couvrir leurs frais de fonctionnement. En effet, alors même que les besoins ont augmenté, le budget de l'État de l'éducation a diminué. Il est passé de 6% du PIB en 1991, à 4,9% en 1997 pour atteindre 3,7% aujourd'hui. Ces restrictions budgétaires affectent aussi bien le corps enseignant, avec des salaires incroyablement bas parfois même impayés, que le corps étudiant avec un accès réduit à l'éducation, en particulier pour les pauvres. De moins en moins d'étudiants profitent d'aides pour continuer leurs études. A la rentrée 2002, moins de 3% des étudiants (49 311 sur 199 124) bénéficiaient des bourses d'État (*ibid.*). Même si le nombre d'étudiants boursiers tend à augmenter dans le privé, il ne compense pas la diminution de celui dans le public.

Les universités publiques comme les universités privées adoptent un système de financement mixte ; elles fixent désormais les droits d'inscription. Les tarifs dépendent des établissements et de leur prestige, des facultés, des sections et des disciplines, ainsi que du lieu de formation. Il revient plus cher à un étudiant de poursuivre ses études à Bichkek qu'à Och, Naryn ou Karakol. Les formations plus prestigieuses selon les facultés sont bien plus onéreuses, et une année d'étude peut coûter entre 10 000 et 20 000 soms (soit entre 232 et 265\$). A la faculté des langues mondiales de l'Université nationale d'Och, les études d'anglais s'élèvent à 11 000 soms (256\$), celles de français à 6 000 soms (140\$). De toute évidence, de telles différences de tarification influencent l'orientation des jeunes. Pour les familles, la poursuite des études d'un enfant représente des dépenses importantes d'autant que les frais d'inscription ne cessent d'augmenter. En moins de dix ans, le coût moyen des études a ainsi plus que doublé. Cette augmentation concerne toutes les régions. En 1995, une année à l'université revenait à environ 3 200 soms. En 2003, une année universitaire

coûtait 6 500 soms (151\$) en moyenne. Pour une famille, les études représentent un coût : une année représente en moyenne entre trois mois et demi de salaire d'une Kirghize et cinq mois de salaire d'un Kirghiz. Au premier septembre 2002, le salaire moyen des hommes était de 1 149,8 soms par mois (soit l'équivalent de 27\$ environ), et celui des femmes de 1 770,7 soms (soit 41\$)<sup>6</sup>.

Le retrait de l'État a aussi permis une diversification positive du paysage universitaire. Si la puissance publique s'est affaiblie et n'a presque plus d'actions sociales dans les universités, des institutions privées (à but lucratif ou non) et des organisations non gouvernementales ont à présent des volets sociaux dans tous leurs programmes éducatifs et viennent suppléer aux déficiences de l'État. L'autonomisation des universités a ainsi permis la réalisation d'expériences de type « affirmative action », privilégiant l'accès à l'éducation de certains groupes sociaux, de certaines origines sociales, ethniques, géographiques. Des établissements privés allouent de plus en plus de bourses aux étudiants en fonction de leur mérite et de leur situation sociale. Trois établissements d'études supérieures suivent cette logique : l'Université américaine en Asie centrale (1995) – lucrative – réservée aux meilleurs, l'Académie de l'OSCE (2003) – non lucrative – pour une élite politique centrasiatique et l'Université d'Asie centrale (ouverture prévue en 2006) pour les montagnards de la région. Celle-ci est porteuse d'espérance, en même temps qu'elle soulève de nombreux doutes.

Je viens de Naryn. J'ai entendu parler de l'Université d'Aga Khan. Que dire, c'est génial. Tout simplement génial car elle redonnera du dynamisme à notre ville. Pour les étudiants... que répondre ? Ce sera sûrement très bien pour ceux qui feront leurs études dans cette université. Mais pour les autres, ce sera plus dur encore. Il y aura d'un côté les diplômés de l'Université d'Asie centrale, soutenue par Aga Khan, et les diplômés de l'Université nationale de Naryn<sup>7</sup>, peu à

---

<sup>6</sup> Nacional'nyj Komistat statistiki Kyrgyzskoj Respubliki (2004 : 67).

<sup>7</sup> L'Université nationale de Naryn accueille plus de 3 500 étudiants et regroupe six facultés : droit (5 départements, 29 enseignants) ; économie (3 départements, 24 enseignants) ; philologie (5 départements, 47 enseignants) ; sciences « humaines » (5 départements, 47 enseignants) ; agro-

peu oubliée par l'État, qui comme une entreprise, préférera employer un étudiant formé par l'Université d'Aga Khan. On verra bien. Cette université n'existe pas encore. Je trouve ça bien, je ne suis pas contre, pourtant, je pense que la situation deviendra pire qu'à Bichkek, où là-bas, des étudiants de l'Université nationale peuvent toujours s'en sortir, même s'ils s'en sortent moins bien que les étudiants de l'Université américaine. Les inégalités entre les jeunes seront plus frappantes. A Naryn, la formation agricole proposée par Aga Khan sera sûrement ultra moderne et défiendra toute concurrence. On a besoin de modernité, pour la région, pour le pays, pour les méthodes d'éducation. Mais la formation agricole de l'Université nationale sera forcément hors jeu. [...] Est-ce la fin des universités d'État ? Non, le président est clair. Les universités permettent aux jeunes d'être tenus à l'écart des narcotiques. Et Askar Akaev soutient les projets comme la création de l'Université d'Aga Khan, je pense pour des raisons économiques et éducatives<sup>8</sup>.

Le reproche qui est fait à cette université, ainsi qu'à l'Université américaine et à l'académie de l'OSCE, est de ne pas assurer l'égalité des chances à tous les étudiants et de ne pas rectifier les inégalités déjà existantes. Pour des jeunes ayant été imprégnés des idées socialistes, les projets libéraux de modernisation du pays sont en partie contestés, même s'ils jugent qu'ils s'imposent. Les objectifs de progrès ne sont pas remis en cause. Ce qui est critiqué ou déploré, c'est la voie choisie pour y parvenir. Le dualisme déjà existant dans la société s'épanouit sur de nouvelles bases, avec un État incapable de réguler et de redistribuer la moindre richesse.

La fermeture de l'Université nationale de Naryn et l'intégration de tous les étudiants et de tous les enseignants de cette université dans l'Université d'Aga Khan pourrait éviter le dualisme induit par l'existence de deux établissements dans la même ville. Mais toutes les institutions éducatives (anciennes ou récentes) sont pérennes, elles répondent aussi bien à une démographie nouvelle,

---

nomie (5 départements, 40 enseignants) ; nouvelles informations technologiques.

<sup>8</sup> Entretien avec un haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation (Bichkek, juillet 2004).

qu'aux exigences du marché de l'emploi, ainsi qu'à de grandes possibilités de profits.

Le système universitaire kirghiz est confronté à de sérieux problèmes. Le premier vient du caractère lucratif que prend l'université. « Les facultés ouvrent parce qu'elles représentent une manne d'argent. Leur multiplication est voulue par le système de concussion, pour pomper l'argent des étudiants et de leurs parents »<sup>9</sup>. Le développement des universités dans les villes des régions jusqu'alors dépourvues ou mal loties en établissements d'études supérieures répond davantage à une logique financière qu'à des besoins de formation. Les facultés qui se créent ne sont pas celles qui présentent le plus de débouchés, mais celles qui génèrent le plus de profits.

La majorité des étudiants sera au chômage, nous le savons. La société n'a pas besoin de tant d'économistes, de banquiers, de juristes, de diplomates et de traducteurs. En revanche, trop peu de personnes choisissent des formations professionnalisantes. Avant, les étudiants voulaient être ingénieurs ou physiciens, suivaient des formations professionnelles et techniques pour devenir couturier ou cuisinier. Mais pas aujourd'hui. Le Centre de formation professionnelle et technique ferme car il perd en rentabilité. La République ne peut pas fonctionner qu'avec des économistes ! Mais elle aura toujours besoin de cuisiniers et manque de spécialistes !<sup>10</sup>

Et le choix des orientations des étudiants se fait en fonction du prestige des établissements et des sections.

Certains parents choisissent les orientations de leurs enfants sans penser aux difficultés d'insertion professionnelle qu'ils auront par la suite. On forme des jeunes et on sait qu'ils seront automatiquement au chômage. Mais dans un État de droit, on ne peut quand même pas empêcher les gens de choisir une formation, on ne peut pas les contraindre à suivre une formation plutôt qu'une autre<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Entretien avec René Cagnat (Bichkek, juin 2003). Colonel, écrivain résidant au Kirghizstan, René Cagnat a enseigné à l'Université américaine à Bichkek et a été attaché militaire au consulat de France à Tachkent et consul honoraire de France au Kirghizstan.

<sup>10</sup> Entretien avec les membres du secrétariat de l'Université Arabaeva.

<sup>11</sup> Entretien avec une enseignante de français (Bichkek, juillet 2003).

La transmission des savoirs, ainsi prise dans la logique financière suscitée par le marché global et national, laisse particulièrement en retrait les enjeux socioculturels.

### **La tragédie universitaire : les enseignants en jeu**

« Esli ty obrazovannyj čelovek, ty umnyj.

No esli ty ymnij, počemu ty bednyj? ».

[Si tu es un homme instruit, tu es intelligent.

Mais si tu es intelligent, pourquoi es-tu pauvre ?]<sup>12</sup>.

Le rôle et la place des enseignants dans la société se modifient dès l'indépendance du Kirghizstan. Du temps de l'Union soviétique, les enseignants obéissaient et répondaient au plan de l'État, participaient à la grande entreprise pédagogique d'éducation et de formation socialiste : ils étaient alors un pilier du progrès et du développement économique et social. Avec la fin de l'Union soviétique, marquée par un désengagement de l'État, les professeurs, en perte de reconnaissance professionnelle et sociale, subissent les conséquences de la crise budgétaire qui affecte l'enseignement. Les enseignants doivent malgré tout répondre à présent aux attentes croissantes des étudiants, adapter et diversifier le contenu de leur enseignement.

Les enseignants sont plus de 100 000 dans le pays (une personne sur 50), 29 000 d'entre eux travaillent dans le supérieur. Dans le supérieur, de la même manière que croissent le nombre d'étudiants et le nombre d'établissements, l'effectif des enseignants est en constante augmentation : entre les années universitaires 1999/2000 et 2002/03, la hausse a été supérieure à 50%. Mais le corps enseignant fait autant face à un renouvellement de ses effectifs, qu'à leur extension. L'augmentation massive des enseignants cache le départ d'un certain nombre d'entre eux. La catégorie socioprofessionnelle des enseignants souffre en effet d'une hémorragie, beaucoup quittent la profession pour se reconvertir dans d'autres domaines ou, au mieux, quittent la fonction publique

---

<sup>12</sup> Moquerie ou simple question que les étudiants adressent aux enseignants.

pour aller enseigner dans le privé où les conditions de travail sont parfois meilleures. Un certain nombre de chauffeurs de taxi ou de conducteurs de marchroutka (minibus), de vendeurs dans les bazars sont d'anciens enseignants. La fuite des cerveaux qui s'effectuent autant d'Est en Ouest (cf. l'immigration des intellectuels) que du public vers le privé, concerne essentiellement les enseignants les plus qualifiés. A l'inverse, les personnes qui rejoignent la profession, très souvent par défaut, sont généralement jeunes et peu formées.

La catégorie socioprofessionnelle des enseignants est en effet profondément touchée par le nouveau mode de gestion universitaire. Le statut d'enseignant est devenu duel : certains professeurs sont fonctionnaires, leur nombre est déterminé en fonction du budget de l'État versé aux universités ; d'autres sont contractuels et sont recrutés après un contrat passé avec l'université. Quel que soit leur statut, les enseignants sont pauvres, leur salaire ne leur permet pas de se nourrir convenablement. Le gouvernement verse entre 300 et 400 soms (7 et 9,3\$) pour le salaire d'un enseignant « sous budget »<sup>13</sup>, alors qu'un enseignant contractuel peut espérer un salaire de 1 500 ou 1 600 soms (34,3 ou 37\$)<sup>14</sup>. Le niveau de salaire d'un enseignant dépend de son établissement et également de son niveau de diplôme. Ainsi, le salaire mensuel d'un enseignant-chercheur, docteur en science, travaillant sous contrat, peut monter jusqu'à 3 000 soms (70\$). Le traitement des maîtres d'école est encore plus bas : 650 soms par mois (15\$) en début de carrière, 1 500 soms en fin de carrière. Pour augmenter leur salaire, les professeurs d'université sont nombreux à dispenser leurs cours dans plusieurs facultés, ils s'affranchissent alors des contraintes de restriction d'heures maximales légales d'activité qui leur sont imposées. Pratiquement tous les enseignants donnent des cours particuliers. A la crise économique qui affecte les enseignants s'ajoute une crise sociale. Les professeurs connaissent une perte de

---

<sup>13</sup> Entretien avec le personnel du secrétariat de l'Université Arabaeva.

<sup>14</sup> Les universités tentent d'équilibrer les salaires entre les enseignants contractuels et fonctionnaires (surnommés « budgets »).

reconnaissance. Le manque de valorisation de leur travail se répercute sur l'image que la société a du métier d'enseignant et sur l'estime qu'ont les enseignants envers eux-mêmes.

A l'école n°6 appelée aussi « Kirill » à Och, Nourdjan enseigne le russe et le kirghiz depuis près de 30 ans. Lors des cours particuliers de kirghiz qu'elle donne le soir après 17 heures, elle travaille sur un manuel « Alippe : Kyrgyz Tili » [Alippé : la langue kirghize], édité à Frounzé (Bichkek) en 1990. Les écoliers des premières classes l'utilisent depuis 10 ans. Nourdjan gagne 30 soms (0,7\$) de l'heure. Elle est payée toutes les semaines ou après chaque séance, en fonction des possibilités de son élève. En 2001, à Bichkek, un enseignant de russe prenait 250 soms par cours particulier, mais Nourdjan explique : « Je ne suis qu'un professeur d'école. Les professeurs d'université prennent davantage : 40 soms, parfois 50 ». Pour chaque cours particuliers, Nourdjan gagne donc 22 soms net (30 soms moins 8 soms de déplacement en marchrouka) ; elle peut acheter deux lipiochka (petit pain rond), un litre de lait à une babouchka (grand-mère), trois œufs, et s'il lui reste un peu de farine à la maison, elle peut préparer des blinis pour le soir, mais elle ne peut pas les garnir (Och, mars 2004).

En définitive, le métier d'enseignant vit de plein fouet la crise qui a atteint le système éducatif dans son ensemble.

Zarina a aujourd'hui 25 ans. A peine diplômée de l'Université slave, elle a été en charge des cours de psychologie (sa spécialisation) à l'université à Bichkek. Au bout de deux années d'enseignement, elle a mis fin à sa fonction et travaille actuellement comme secrétaire au bureau des études de l'Université américaine en Asie centrale. Elle dit avoir quitté l'enseignement car le fonctionnement du système universitaire ne lui convenait pas. Dans sa reconversion professionnelle, le critère financier a moins compté (puisque d'un salaire mensuel de 1 500 soms : 35\$, elle est passé à 1 800 soms : 42\$) que son insatisfaction professionnelle. Très vite, elle a mesuré son impuissance, l'absence de marge de manœuvre et les limites du pouvoir d'action des enseignants dans le système contemporain d'éducation.

Le déroulement des examens la consterne. Lors des oraux de fin d'année, elle raconte avoir rencontré pour la première fois des étudiants qui étaient inscrits à ses cours, mais qui ne les avaient pas suivis. Zarina avait été dans l'obligation de les noter. « Le chef du département me l'avait demandé. Il est facile de faire pression sur les jeunes professeurs. Et puis, avec le système de contrat, chaque étudiant, c'est de l'or : il paie sa place à l'université et peut en choisir une autre s'il n'est pas satisfait. C'est un autre problème économique. Le client a toujours raison. C'est la logique du client-roi ! ».

Elle ajoute qu'environ 15% des étudiants n'étaient pas présents lors des examens. Or, tous ont été admis en année supérieure. « L'université cache tout ça. Mais tout le monde le sait bien. Il suffit à l'étudiant d'écrire au doyen de sa faculté et de négocier avec lui ». Les conséquences sur le savoir et les connaissances scolaires des étudiants sont lourdes. « Les étudiants n'étudient pas. Ils passent plus de temps à préparer une belle table pour leur jury, qu'à préparer leurs épreuves. Il faut les voir courir, acheter des fruits, du thé, du café, du chocolat, des fleurs, parfois même du champagne ! »<sup>15</sup>

Zarina explique combien le métier d'enseignant est éprouvant. Elle raconte comment elle s'est démenée et le plus souvent vainement, pour essayer d'intéresser ses étudiants. Mais « ils ne veulent pas étudier. Ils savent que leurs notes, ils pourront les acheter sans difficulté. Et lorsque les étudiants ont des parents bien placés, les professeurs ont peur de mettre des mauvaises notes, même si l'étudiant le mérite : les parents viennent se plaindre à la direction, et le directeur vient réprimander l'enseignant. Parfois, le directeur avertit les professeurs de la présence d'un étudiant à qui il faut appliquer un traitement de faveur. Moi, j'étais fatiguée » (Bichkek, juin 2003).

### **La commercialisation du savoir et des diplômes**

Au Kirghizstan, la marchandisation de l'éducation ne se limite pas aux frais de scolarité, puisqu'il est même devenu courant d'acheter et de vendre les notes : une place à l'université ainsi que le statut de boursier peut s'acheter. L'université n'est donc plus seulement un lieu de transmission des connaissances. Le marché des cotations des diplômes et des examens n'est pas totalement transparent : certains tarifs sont connus, d'autres sont négociés entre

---

<sup>15</sup> Ce type de table pour les jurys des examens est répandu dans les pays de l'ex-Union soviétique. La préparation de la table a un côté rituel mais elle n'est pas forcément systématique. Elle n'influence pas forcément les résultats des étudiants, même s'ils disent en riant qu'il faut que leurs examinateurs soient de bonne humeur. L'examen est vécu comme un moment qui doit être agréable et l'apport en victuailles témoigne parfois d'une certaine reconnaissance des étudiants envers leurs enseignants. L'œil étranger peut considérer que le moment est mal choisi et que la sincérité peut être mise en doute. Mais pour beaucoup de Kirghiz, une table vide à un examen susciterait autant d'étonnement qu'une table dressée en France en de telles circonstances.

les deux protagonistes. De façon intéressante, la Banque asiatique de développement définit par « corruption » tous les comportements des officiels, des fonctionnaires et des employés, dans le secteur public et privé, par lesquels ils s'enrichissent de manière incorrecte et illégale, en abusant de leur position sociale ou professionnelle. Rentrent dans la définition les situations où une personne pousse une autre à faire quelque chose d'illégal, et celles où un individu profite et fait profiter à d'autres de bénéfices auxquels personne n'a droit<sup>16</sup>. De nombreuses définitions associent les pots-de-vin à la corruption. Dans la plupart des cas en effet, les actes de corruption induisent des paiements sous une forme quelconque ; mais il arrive aussi qu'ils n'induisent pas de pots-de-vin. Un membre d'une organisation ou d'une administration peut par exemple « pistonner » une personne de sa famille, de sa communauté ou de la région, pour qu'elle obtienne un emploi ou une place dans une faculté, sans qu'il y ait pour autant un retour direct d'argent. Des contreparties en guise de reconnaissance peuvent intervenir dans le futur, sous différentes formes (cadeaux, argent), mais ce n'est pas toujours le cas (Mirwoev, 2004). Au Kirghizstan, la corruption intervient dans toutes les sphères de la société et à tous les niveaux. Sa fréquence varie selon les lieux ; sa forme et son importance dépendent aussi des personnes et des résultats escomptés.

Dans les établissements scolaires, le traitement des enseignants est présenté comme la cause majeure de la corruption à l'université, un des lieux où elle est la plus répandue. Les étudiants ne sont pas seulement des victimes, ils sont aussi actifs et complices du système. Plus d'un étudiant sur deux avoue avoir eu volontairement recours à l'argent, à l'utilisation de son réseau ou à des dons de cadeaux pour inciter un enseignant à modifier un résultat. Les pots-de-vin sont parfois une solution de facilité ; les étudiants ont alors tendance à préférer acheter une note, que d'apprendre un cours ou même de s'y rendre. La décision découle parfois d'un choix rationnel et réfléchi : les gains et les pertes sont alors mesurés

---

<sup>16</sup> Banque asiatique de développement, *Corruption*, disponible sur le site Internet [www.adb.org/work/policies/anticorruption](http://www.adb.org/work/policies/anticorruption)

par l'étudiant concerné. Car pour son insertion professionnelle, l'étudiant a non seulement besoin d'un diplôme, mais aussi de bons résultats. La fin légitime alors les moyens. Les tarifs varient en fonction de la matière, de la note souhaitée, et diffèrent selon qu'il s'agit d'un examen écrit ou d'un examen oral. Le professeur est aussi une variable à prendre en compte. Mais dans l'ensemble, le coût d'une note est faible et abordable : 100 soms (2,3\$) pour un oral (*zatchiot*), 150 soms pour un 4/5 à l'écrit, 180-200 soms pour un 5. La corruption est un phénomène répandu, « considérée comme une norme »<sup>17</sup>, et sert de recours en situation de crise. Elle peut être initiée par le donneur ou le destinataire, coercitive ou complice. Un étudiant originaire d'une classe sociale défavorisée, dont les parents ne peuvent pas l'aider à payer les frais d'inscription à l'université, peut « s'arranger » avec la direction de son établissement. Un étudiant issu d'un milieu social plus aisé, et davantage encore s'il a des parents bien placés dans la société, peut faire pression sur certains enseignants directement ou par l'intermédiaire de certains responsables d'établissement (qui touchent alors des commissions). De nombreux enseignants, au regard de leurs salaires qui ne leur permettent pas de subvenir à leur besoin, finissent par trouver légitime d'accepter ou d'exiger des pots-de-vin. Les différents cas de corruption révèlent aussi bien l'importance du pouvoir hiérarchique et du pouvoir de l'argent dans la société kirghize, que l'étendue de la pauvreté en son sein. Le sentiment d'impunité et celui de légitimité constituent un frein à l'éradication de la corruption.

Au Kirghizstan, les apparences et le prestige comptent de plus en plus, et le titre d'une personne a une importance démesurée par rapport à ses compétences. Un nombre conséquent de jeunes s'efforcent ainsi d'obtenir « à tout prix » un diplôme, qui par ailleurs les aidera à s'insérer sur le marché de l'emploi.

---

<sup>17</sup> Entretien avec une responsable d'un programme de lutte contre la corruption au ministère de l'Éducation (Bichkek, juillet 2003).

### **L'illusion démocratique et l'exclusion de la jeunesse : conséquences de la marchandisation de l'éducation**

Comment résonnent pour un Kirghiz aujourd'hui les recommandations de Lénine : « étudie, étudie, étudie » ? Une fois leurs études secondaires achevées, les jeunes se trouvent confrontés à un dilemme : prolonger leurs études ou rechercher un emploi. Les chances d'obtenir un travail varient en fonction du niveau de diplôme et de l'expérience professionnelle : plus le niveau de diplôme d'un jeune est élevé et plus il a de l'expérience, plus ses chances de trouver un emploi satisfaisant augmentent. Les familles tentent donc de mesurer l'efficacité et la rentabilité de l'éducation. Avant de décider de poursuivre ou non leurs études, les jeunes arbitrent entre le surcroît de salaire qu'ils espèrent retirer une fois sur le marché du travail et la perte de revenu qu'ils subissent en poursuivant une année de formation supplémentaire. La perte de revenu correspond aux divers frais d'études et au salaire qu'ils auraient perçu en entrant directement dans la vie active. Plus les étudiants sont d'un milieu social défavorisé, plus ils hésitent à continuer leurs études. Les hésitations sont d'autant plus grandes qu'une fois diplômés d'une faculté, les jeunes ont de plus en plus de difficultés à trouver un emploi. Une fois l'emploi trouvé, dans 70% des cas, il ne correspond ni à la spécialité de l'étudiant, ni à sa formation. A présent, près de la moitié des étudiants considèrent que leur diplôme ne les aidera pas à trouver du travail (Erochova, 2004). Ils estiment que les réseaux personnels et la corruption donnent un accès à de meilleures professions que les diplômés<sup>18</sup>. Même si les étudiants sont de plus en plus nombreux au Kirghizstan (ils étaient 199 124 en 2002-2003, contre 129 712 en 1998-1999), l'évaluation du rendement éducatif<sup>19</sup> par les familles se traduit au

---

<sup>18</sup> Enquêtes réalisées à Bichkek, Och, Naryn (été 2003, 1<sup>er</sup> semestre 2004).

<sup>19</sup> Le rendement éducatif se traduit par un logarithme du salaire d'un individu comme fonction linéaire du nombre d'années d'études de cet individu. Il peut donc être mesuré de manière précise, mais à ce jour au Kirghizstan, aucune étude complète et globale n'a été menée pour le mesurer. Certaines universités mettent en avant leurs résultats (cf. l'Université américaine en Asie centrale [www.auk.kg](http://www.auk.kg) et [www.auca.kg](http://www.auca.kg)). Le

Kirghizstan par une déscolarisation et une baisse des taux d'inscription à tous les niveaux de l'éducation (de l'école primaire à l'université). Le taux d'inscription à l'université représentait 11,9% en 1998, contre 16,4% en 1980<sup>20</sup>. En 2003, sur les 80 000 écoliers ayant reçu un diplôme d'études secondaires, 30 000 seulement ont intégré une université. « Où vont aller ces 50 000 jeunes ? Est-il possible que le problème de 50 000 jeunes personnes ne concerne pas le ministère de l'Éducation et de la Culture ? »<sup>21</sup>

Beaucoup de jeunes tentent aussi de concilier « job et université » en s'inscrivant en cours du soir ou à distance : ils sont alors totalement disponibles pour travailler en journée dans les cafés-Internet, dans des petits magasins ou dans les bazars par exemple. Les jeunes inscrits en cours du jour travaillent souvent comme serveurs dans les cafés et dans les restaurants<sup>22</sup>. Les disparités des frais d'inscription selon les établissements et les orientations, et le meilleur rendement éducatif des formations les plus coûteuses accentuent les inégalités sociales entre les jeunes. Le contraste dans les modes de vie de la jeunesse est de plus en plus grand. Entre celle qui sort, habillée au dernier cri de la mode, ultra moderne, qui maîtrise Internet, le « chat », reçoit des informations du monde entier et en envoie, et celle qui, déconnectée du reste du

---

rendement éducatif est en revanche constamment évalué par les jeunes, mais de manière plus subjective.

<sup>20</sup> Le Kirghizstan a atteint un taux similaire à celui de la Malaisie, de l'Indonésie, de l'Albanie ou encore du Maroc. En comparaison avec les pays développés (d'Europe du Nord et d'Amérique du Nord en particulier), le taux d'inscription des jeunes Kirghiz dans l'enseignement supérieur est très bas : en 1998, il s'élevait à 51% en France, à 61% en Norvège, à 80,9% aux États-Unis et à 88% au Canada.

<sup>21</sup> Mukhtar Arobekovitch, l'ancien recteur de l'Université nationale d'Och.

<sup>22</sup> Avec l'augmentation de la présence étrangère au Kirghizstan et le développement du tourisme saisonnier, de nouveaux cafés et restaurants ont ouvert, à Bichkek en particulier. Beaucoup de jeunes trouvent des jobs dans la restauration ou dans l'animation de soirées (puisqu'il est courant que des personnes chantent pendant que les gens dînent).

monde, ne converse qu'avec les commerçants du bazar, vit souvent sans eau chaude et est habituée aux coupures d'électricité.

### **Les jeunes entre l'insertion et l'exclusion**

Mirgoulia a 22 ans, elle est de citoyenneté et de nationalité kirghize<sup>23</sup>. Elle est née dans le village de Kourchab et vient donc de la commune d'Ouzgen. Elle habite à présent à Och. Elle vit chez ses parents avec ses frères et soeurs ; son père est chauffeur, sa mère enseigne l'anglais, son frère aîné de 26 ans est sans emploi, sa grande sœur est infirmière et sa petite sœur, d'un an sa cadette, étudie dans la même université qu'elle. Mirgoulia étudie par correspondance à la faculté de programmation informatique de l'Université kirghize-ouzbèke à Och et explique avoir choisi cette formation dans le but d'obtenir une profession et cette université en particulier parce que l'une de ses sœurs y travaille. Elle n'est pas satisfaite de la formation qui lui est proposée, de mauvaise qualité selon elle. Mirgoulia explique avec désolation que les professeurs ne connaissent pas eux-mêmes les matières qu'ils enseignent et que les étudiants n'apprennent rien d'autant qu'ils ont la possibilité d'acheter leurs examens. Elle considère que l'enseignement dispensé à Bichkek est de bien meilleure qualité qu'à Och, dans la mesure où c'est la capitale et qu'il y a davantage de cadres. Ce qu'elle dénonce avec virulence, c'est la corruption. C'est d'après elle le plus gros problème dans l'enseignement. « Les jeunes gens s'y habituent, dit-elle, et dans leur vie future, ils l'utiliseront, vivront avec elle ou grâce à elle. La corruption maintient les jeunes dans l'ignorance, et, au bout du compte, ils n'ont aucune formation. Ils ne veulent pas étudier et donnent simplement des pots-de-vin. Les principaux responsables sont les professeurs qui les prennent ». Pour financer des études dont elle n'est pas satisfaite et pour payer, comme plus de 90% des étudiants au Kirghizstan, le contrat qu'elle a passé avec l'université, elle travaille dans un café-Internet dix heures par jour, 7 jours sur 7. Elle gagne moins de 25\$ par mois (1 000 soms) pour ces 70 heures de travail par semaine. Elle sera quand même diplômée de son université dans deux ans... comme des milliers d'étudiants. Elle espère qu'elle trouvera un véritable emploi, mais elle explique que

---

<sup>23</sup> Les passeports des anciennes républiques de l'Union soviétique précisent la citoyenneté et la nationalité. La nationalité repose sur des critères ethniques alors que la citoyenneté repose sur des critères territoriaux. C'est ainsi qu'au Kirghizstan, en particulier dans le sud, beaucoup de personnes ont un passeport kirghiz sur lequel est inscrit « nationalité ouzbèke, tadjike ou tatar ». Ces personnes-là se disent d'ailleurs Ouzbèkes, Tadjikes, Tatares.

pour cela, si l'expérience peut compter, le réseau familial ou amical et les pots-de-vin aident davantage. Elle rêve de devenir interprète, parle parfaitement le kirghiz et le russe mais connaît moins de dix phrases en anglais. Son temps libre ? Elle n'en a pas vraiment, elle le passe avec ses parents, et quand vient le printemps, elle fait un peu d'aérobic pour être en forme, rêve de partir loin du Kirghizstan, pays dans lequel elle ne voit aucun avenir possible (Och, mai 2004).

Pour les jeunes déscolarisés, la situation est d'autant plus inquiétante que le Kirghizstan vit une « crise d'indépendance »<sup>24</sup> qui touche tous les domaines de la vie économique et sociale. Les jeunes (et les moins jeunes d'ailleurs) délaissés par la société et n'ayant comme perspective que le chômage, la précarité et la pauvreté, sont amenés à trouver des solutions individuelles pour s'en sortir. Une partie de la jeunesse, stigmatisée socialement, ne se bat plus contre le système, mais choisit d'y vivre en marge. L'impossibilité rencontrée par un nombre grandissant de jeunes de se réaliser conduit certains d'entre eux à l'amertume et au désespoir. Les valeurs fédératrices qui prévalaient pendant la période soviétique sont tombées en désuétude et la jeunesse vit dans la désillusion et le « désenchantement ». La jeunesse d'aujourd'hui est plus encline à sombrer dans la violence et l'auto-violence que la jeunesse des générations précédentes<sup>25</sup>. L'usage de drogues et la prise de stupéfiants, le taux d'alcoolisme, la prostitution sont en augmentation. Ces indicateurs témoignent de la défaillance du sys-

---

<sup>24</sup> Je préfère parler de crise d'indépendance que de période de transition, plus fréquemment employée. La notion de transition me paraît floue. Vers quoi et comment transiteraient ces pays ? Ils sont déjà dans une économie de marché. Sont-ils à la recherche d'un modèle ? Vont-ils vers un modèle américain, européen ? Vers une alliance avec la Russie ? Mais de quelle Amérique parle-t-on ? De quelle Europe ? Les pays d'Asie centrale ont plutôt à gérer une à une toutes les questions que gère un État indépendant, une nation, quant à sa politique intérieure et extérieure, aux niveaux régional et international, avec des données internes et une histoire propres à chacun. Cela ne signifie évidemment pas que ces États n'ont pas de passé commun, ni des aspirations communes, mais la manière dont chaque État a de les traiter diffère. Ils n'ont parfois pas les mêmes objectifs, comme le montre le traitement de la question de la langue russe.

<sup>25</sup> International crisis group (2003).

tème politique, économique, social et éducatif kirghiz contemporain. D'autres recours, d'ordre spirituel et religieux (l'emprise de plus en plus grande du protestantisme et de l'islam, ainsi que des sectes), doivent être en partie analysés en tant que conséquences du vide idéologique laissé par la fin de l'Union soviétique, et en tant que corollaires de la déficience du système éducatif et du manque de cohésion politique et sociale. Enfin, l'émigration des jeunes du Kirghizstan doit à la fois être considérée comme la fuite d'une réalité économique et sociale trop dure, et comme une réponse ou une recherche de solutions aux problèmes rencontrés par cette génération.

La fin de l'Union soviétique a apporté à la jeunesse une illusion colossale, au Kirghizstan comme dans les autres républiques indépendantes d'Asie centrale. La création d'établissements nouveaux, l'accès progressif aux technologies avancées, l'ouverture de disciplines nouvelles dans l'enseignement supérieur semblait offrir aux étudiants un nouvel accès sur le monde. Mais la privatisation du système éducatif et le retrait d'un État fort a ouvert la voie à des inégalités et à des injustices préjudiciables à la majorité des membres de toute une classe sociale (les enseignants) et de toute une catégorie sociale (la jeunesse). Les perspectives de réussite professionnelle, d'insertion économique et politique sont réduites par un fonctionnement inique de la société. A trop négliger les préoccupations de la majorité de la population, la République kirghize court le risque d'être le théâtre de conflits locaux et régionaux.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAGNAT R., 2004. « Kirghizstan 2003, quelques lueurs d'espoir », *Le courrier des pays de l'Est*. Paris, La Documentation française (1041).
- INTERNATIONAL CRISIS GROUP (ICG), 2003. *Youth in Central Asia Losing the New Generation*. Asia, Report n° 66.

EROCHOVA A., 2004. «Diplom v karmane. A kak najti rabotu ? » [Diplôme en Poche. Mais comment trouver du travail ?], *Komsomol'skaâ Pravda !* 27/02/04 : 8.

MIRWOEV N. S, 2004. *Challenges of the Development Process in Tajikistan: Education, Corruption and Youth*. Fourth Regional Student Research Conference, KIMEP, Almaty, Kazakhstan.

NACIONAL'NYJ KOMITET STATISTIKI KYRGYZSKOJ RESPUBLIKI, OON [Comité national des statistiques de la République kirghize, UNDP], 2003. *Obrazovanie i nauka v Kyrgyzskoj Respublike*, [Éducation et science en République kirghize]. *Vysšee professional'noe obrazovanie* [la formation supérieure professionnelle]. Bichkek.

NACIONAL'NYJ KOMITET STATISTIKI KYRGYZSKOJ RESPUBLIKI, OON [Comité national des statistiques de la République kirghize, UNDP], 2004. *Ženčiny i mužčiny Kyrgyzskoj Respubliki*, [Les femmes et les hommes de la République kirghize]. Bichkek.

### **Résumé**

Le Kirghizstan, depuis son indépendance, réorganise en profondeur le fonctionnement de la société. Dans le domaine de l'éducation, la logique libérale se fait de plus en plus prégnante. Mais l'augmentation des établissements d'enseignement publics, privés, nationaux et supranationaux ne répond pas aux besoins de scolarisation d'une jeunesse de plus en plus nombreuse. Les nouveaux établissements ou bien sont élitistes et sources d'approfondissement des inégalités, ou bien sont créés à des fins lucratives ; la corruption galopante est un élément supplémentaire de la marchandisation de l'éducation. Le système éducatif, au coût prohibitif, exclut un nombre croissant de jeunes et que le retrait de l'État s'avère désastreux pour le corps enseignant dont les salaires lui permettent à peine de survivre. Toute une génération et l'ensemble d'une profession sont touchés par une crise profonde.

**Mots-clefs :** Kirghizstan, Asie centrale, système universitaire, enseignants, étudiants, jeunesse, corruption, fuite des cerveaux.

**Summary**

**Withdrawal of State Funding and Commodification of Education in Kirghizstan**

A radical reorganisation of the functioning of Kirghiz society has been underway since the country became independent. In the field of education, a liberal logic is becoming more and more apparent. However, the increase in public, private, national and supranational educational institutions is failing to meet the need for formal education of the growing number of young people. The new institutions are either elitist and a source of greater inequalities, or else are created in order to make a profit. Widespread corruption constitutes one more element in the process of commodification of education. The excessive cost of education is excluding a growing number of young people and the withdrawal of state funding is proving to be disastrous for members of the teaching profession whose salaries are scarcely adequate to live on. A whole generation and an entire profession are affected by a profound crisis.

**Key-words :** Kirghizstan, Central Asia, university system, teachers, students, youth, corruption, brain drain.

\* \* \*

**LA MOSQUÉE DANS L'ÉCOLE  
OU CONTRE L'ÉCOLE ?**  
**Appareil éducatif, inégalités sociales et luttes idéologiques  
en Algérie**

Yves GUILLERMOU  
Université Toulouse III

La crise dramatique qui sévit en Algérie depuis plus de dix ans fait suite à une période d'intenses changements socioéconomiques et d'efforts sans précédent dans le domaine éducatif. Ceci conduit à s'interroger sur les rapports entre l'école, l'État et le religieux, afin de tenter de comprendre la signification et les implications sociales de la « dérive islamiste ». En dépit des clichés largement diffusés en Occident, ces rapports ne sauraient se réduire à une lutte entre « forces de progrès » et « obscurantisme ».

Compte tenu de la place accordée par l'islam à la science et à l'éducation au cours de l'histoire, il convient tout d'abord d'examiner son rôle culturel effectif en Algérie avant *et* pendant la colonisation, face à l'action tardive, limitée et inégale de l'administration française. Après l'Indépendance, l'Algérie va s'illustrer par un effort massif de scolarisation, s'inscrivant dans le cadre d'une politique ambitieuse de développement, et conduisant à une élévation considérable du niveau d'instruction général. Mais le système éducatif, par-delà la démocratisation apparente, ne contribue-t-il pas à la reproduction de diverses formes d'inégalité ? Et quel rôle peut jouer le religieux dans un tel contexte ? N'est-il pas susceptible, une fois récupéré par des adversaires résolus du pouvoir, d'offrir aux exclus un espace d'expression et de se muer en un

redoutable instrument de contestation ? Si l'islamisme politique n'a apporté aucune solution aux problèmes de la société algérienne, la manière dont il a investi l'appareil scolaire mérite d'être examinée dans le cadre de toute réflexion sur la réforme et l'avenir du système éducatif.

### **Éducation et religion avant l'indépendance**

Il est extrêmement difficile de procéder à une appréciation objective du contenu et de l'impact social de l'éducation en Algérie au cours des siècles qui ont précédé la colonisation française. Sans doute la situation a-t-elle connu de multiples variations au cours de cette longue « période précoloniale », qui n'a jamais été homogène. Ce qui paraît largement établi, c'est qu'après l'époque de la splendeur omeyyade qui marque l'apogée de la civilisation arabo-musulmane, l'ensemble du Maghreb entre dans une période de déclin généralisé, tandis que les menaces des puissances européennes en Méditerranée vont en s'amplifiant. Le XIV<sup>e</sup> siècle en particulier, dont Ibn Khaldoun fut le témoin lucide et solitaire, marqué par des troubles sociopolitiques persistants, est sans doute l'un de ceux où la régression est le plus sensible sur tous les plans. Pourtant, cette époque est marquée par d'importantes initiatives sur le plan culturel, comme l'ouverture de la première *medersa* de Tlemcen, dont les souverains firent une école de préparation à toutes les fonctions publiques, religieuses et judiciaires. Ceci illustre bien l'articulation étroite entre savoir et pouvoirs temporel et spirituel, à une époque où les hommes de savoir occupent le sommet de la hiérarchie sociale (Kaddache, 2003 : 307).

Mais cette position sociale privilégiée des lettrés est liée au fait qu'ils ne constituent – comme dans l'ensemble du monde méditerranéen à la même époque – qu'une infime minorité : la masse de la population (essentiellement rurale) n'a accès qu'à des formes de savoir orales ou au maximum à des rudiments d'écriture. Toutefois, parallèlement à l'affaiblissement des royaumes locaux au profit des forces tribales, l'émergence d'un islam « populaire » ou politiquement autonome va jouer un rôle culturel non négligeable,

bien que généralement méconnu<sup>1</sup> : ceci notamment par le biais des *zawāyat*, institutions de type monastique à multiples fonctions tant sociales que spirituelles, dispensant un enseignement d'une qualité certes inégale et au profit d'un public restreint mais socialement diversifié. Au cours des trois siècles d'administration ottomane, savoir et éducation relèvent essentiellement d'instances religieuses *extérieures* à la sphère politique, les préoccupations du pouvoir turc se limitant au contrôle fiscal et au maintien de l'ordre.

Sur la situation à la veille (ou au début) de la conquête française (1830), on ne dispose d'aucune statistique, mais seulement de témoignages très partiels et contradictoires. Certains observateurs estiment le taux d'alphabétisation insignifiant, d'autres le jugent comparable à celui des campagnes françaises. A Constantine, ville d'environ 25 000 habitants et considérée comme l'une des plus « cultivées », la scolarisation toucherait environ le tiers des enfants (masculins). L'impression qui se dégage est celle « ... d'un enseignement partiel et ségréatif dont la diffusion variait sans doute beaucoup suivant les régions » (Yacono, 1993 : 46). C'est à une telle situation que l'émir Abd-el-Kader, principal chef de la résistance nationale, tente de remédier en s'efforçant de répandre partout l'instruction, à des fins tant politiques que religieuses<sup>2</sup> : entreprise aussi méritoire qu'éphémère.

---

<sup>1</sup> Ceci par suite du double discrédit qui frappe cet islam « populaire » : 1) de la part des tenants de l'islam orthodoxe, qui le rejettent comme « hérétique » ; 2) de la part des nationalistes algériens, qui accusent ses représentants à la fois d'« obscurantisme » et de compromission avec le régime colonial.

<sup>2</sup> Comme il ressort clairement de ses propos recueillis par le général Daumas en 1847 : « Mon devoir, comme chef et comme musulman, était de relever la religion et la science. Afin que la religion, par laquelle, seule, nous pouvions lutter contre vous, se ravivât partout, dans les villes comme dans les tribus, j'avais établi des écoles où l'on apprenait aux enfants leurs prières, les premiers et les plus importants préceptes du Koran, enfin la lecture et l'écriture. Ceux qui pouvaient ou voulaient pousser plus loin leur instruction en avaient les moyens soit dans les *zaouïas*, soit dans les mosquées. Là se trouvaient des *tholbas*, auxquels, suivant leur mérite et leur érudition, je faisais un petit traitement, tant en argent qu'en nature » (cité par Bellemare, 2003 : 125).

La domination française, étalée sur près d'un siècle et demi, va entraîner des bouleversements considérables aux plans économique, social et culturel. La nécessité de « soumettre les esprits » implique des efforts systématiques en matière d'éducation. En dépit de variations non négligeables selon les époques et le contexte, la politique coloniale présente une remarquable continuité autour des axes suivants : imposition d'un enseignement de type français à une fraction *toujours limitée* de la population algérienne, et contrôle étroit de l'enseignement « religieux ».

En 1848, l'occupation militaire de l'Algérie du Nord étant formellement assurée, le système éducatif de la colonie est officiellement structuré sur la base d'une division en deux branches bien distinctes : l'enseignement dans les écoles françaises et israélites passe sous contrôle du ministère de l'Instruction publique, tandis que la scolarisation des musulmans relève du *ministère de la Guerre* – lequel précise sans ambages que « l'enseignement destiné au vaincu n'est pas motivé par des considérations scolaires mais politiques »<sup>3</sup> ! Les correspondances échangées entre ce ministère et le gouvernement général de l'Algérie au cours des années suivantes font clairement ressortir la nature de ces « considérations » : nécessité de convaincre la population autochtone du bien-fondé de la domination coloniale, de la supériorité de la culture française, de l'importance des bienfaits que la France est prête à leur apporter – en « compensation » notamment de l'accaparement de leurs terres par les colons<sup>4</sup> !

Cette « instruction publique indigène » se fonde sur un réseau d'« écoles musulmanes françaises » dispensant un enseignement hybride arabe-français visant à instiller valeurs et éléments de base de la culture française au sein de la jeunesse autochtone, dans le

---

<sup>3</sup> Risler, 2004 : 48-49.

<sup>4</sup> « ... Il faut reconnaître que l'équité de notre gouvernement, que les bienfaits pour le peuple peuvent, en rassurant les indigènes sur nos intentions, calmer les inquiétudes que leur cause l'envahissement progressif par la colonisation européenne d'une partie du sol qu'ils cultivaient. Nul doute que les soins à donner à l'instruction publique ne concourent à ce résultat » (lettre du ministre de la Guerre, sept. 1850 – cité par Risler, *ibid.* : 52).

respect formel de ses croyances et de ses traditions, mais avec la claire et ferme intention de diffuser des idées favorables à la domination coloniale. Face aux réticences de la population, l'administration multiplie bourses et gratifications matérielles ou symboliques, ce qui a pour effet d'attirer surtout des élèves issus des classes sociales défavorisées. Tel n'était pas précisément l'objectif des pouvoirs publics, qui cherchent plutôt à favoriser l'adhésion des catégories aisées et les plus influentes, dont les lettrés et les religieux (*ibid.* : 53-55).

Cet enseignement est appelé à remplacer l'enseignement religieux traditionnel, échappant au contrôle de l'administration et considéré comme subversif. Dès les débuts de la colonisation, celui-ci se trouve durement affecté par les mesures foncières qui le privent de la majeure partie de ses ressources en versant au domaine de l'État les terres des fondations religieuses (*habus*). Ensuite, l'administration s'efforce de contrôler étroitement le réseau des *zawāyat*, par leur mise sous tutelle ou la fermeture des plus « récalcitrantes ». Mais ce sont les medersas, établissements religieux d'enseignement secondaire ou supérieur, qui apparaissent comme un enjeu politique majeur : leur reprise en main, dans les années 1850, doit permettre d'assurer la formation des élites musulmanes (agents du culte, magistrats, enseignants, etc.) en vue d'une collaboration étroite avec la puissance coloniale. D'où l'appui massif de l'administration à ces institutions, allant jusqu'à la rémunération des élèves (*ibid.* : 42).

La mise en œuvre de cette politique, impliquant un dosage subtil entre effort de « francisation » et intégration d'un islam étroitement contrôlé, va se heurter aux fluctuations de la conjoncture politique métropolitaine. Sous le Second Empire (1852-1870), l'Algérie est dotée de 36 écoles primaires et 2 collèges franco-arabes, ainsi que de 3 medersas, l'ensemble touchant en 1870 quelque 1 600 élèves, dont 1 300 pour le primaire – contre environ 27 000 qui fréquentent les écoles coraniques (Ageron, 1979 : 152-153). Cet effort bien modeste se trouve remis en cause au début de la III<sup>e</sup> République, avec le transfert aux communes de la responsabilité financière de l'enseignement primaire, qui permet

aux élus locaux (européens) de consacrer l'essentiel de leurs ressources à la scolarisation des enfants européens, et de fermer la majorité des établissements destinés aux musulmans. Dans un tel contexte, les lois Jules Ferry sur l'école laïque et obligatoire (1881-82), détournées de leurs objectifs initiaux, vont paradoxalement contribuer au renforcement des inégalités en matière d'accès à l'instruction.

Ce phénomène est particulièrement frappant en Kabylie, région pilote sur le plan scolaire par suite d'un choix politique délibéré<sup>5</sup>, où le déséquilibre entre « communes de plein exercice » (relevant intégralement du droit municipal français) et « communes mixtes » (administrées par des fonctionnaires nommés par l'État) prend des proportions démesurées. En effet, les dispositions légales en matière de création et d'entretien des écoles au profit des enfants musulmans sont scrupuleusement appliquées dans les secondes, tandis qu'elles sont généralement foulées au pied dans les premières. Certaines zones délaissées par la colonisation se trouvent ainsi scolarisées jusqu'à 50% dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, contrairement aux zones à fort peuplement européen où l'effort de scolarisation reste insignifiant<sup>6</sup>.

La Kabylie constitue cependant un cas exceptionnel – bien que nullement négligeable du fait du poids démographique de cette région. On ne relève nulle part ailleurs un effort comparable de scolarisation de zones rurales montagneuses. Dans le reste du pays, l'infrastructure scolaire, concentrée sur les zones urbaines et les centres de colonisation, ne touche qu'une fraction très limitée de la

---

<sup>5</sup> Choix fondé en grande partie sur un mythe selon lequel les Kabyles (berbérophones) seraient plus « assimilables » que tous les autres groupes de population d'Algérie, mythe soutenu notamment par des hommes politiques de l'entourage de Jules Ferry, lesquels obtinrent, pour surmonter l'obstacle financier, la création en Kabylie d'écoles « ministérielles », c'est-à-dire financées directement par le ministère de l'Éducation nationale.

<sup>6</sup> A titre d'exemple, en 1920, la commune de plein exercice de Tizi-Ouzou ne compte qu'une seule école pour une population « indigène » d'environ 30 000 âmes, alors que la commune mixte de Fort National en compte 32 pour 60 000 habitants, soit un rapport de 1 à 16 ! (Mahé, 2001 : 241-266).

jeunesse autochtone, malgré une hausse sensible du nombre d'élèves musulmans dans les écoles communales françaises au cours de la décennie 1880-89<sup>7</sup>. En fait, l'instauration d'un enseignement « laïque et obligatoire » – violemment combattue par la majorité des colons pour des motifs économiques et politiques<sup>8</sup> – contribue surtout au recul ou à la marginalisation de l'enseignement religieux traditionnel : face aux tracasseries administratives, l'activité et l'audience des écoles coraniques et des *zawāyat* vont en diminuant constamment (Meynier, 1981 : 212). Quant aux trois medersas officielles, elles ne touchent qu'un public très restreint (de l'ordre de 60 par promotion, recrutés par concours), appartenant surtout aux couches sociales modestes, attiré par l'indemnité annuelle. Mais en dépit des essais de réorganisation et d'adaptation des programmes, le contenu de leur enseignement semble rebuter la majorité des jeunes musulmans, et ceux qui en ont les moyens préfèrent suivre un enseignement islamique dans les pays voisins ou au Proche-Orient.

Entre 1884 et 1908, les efforts du recteur Jeanmaire, fervent partisan d'un enseignement identique pour tous (en français) mais adapté aux réalités locales, se heurtent à la pression coloniale en faveur d'un enseignement « professionnel » étroitement orienté vers la formation d'ouvriers agricoles. C'est ainsi qu'en 1908 est lancé un programme d'écoles « auxiliaires » censées dispenser un enseignement sommaire adapté aux conditions du milieu rural et à moindre coût. Les résultats sont catastrophiques, tant du point de

---

<sup>7</sup> De 1 150 en 1880 à près de 10 000 en 1889 pour l'ensemble du pays ; par contre, les effectifs musulmans dans l'enseignement secondaire français enregistrent au cours de la même période une chute aussi régulière que spectaculaire : de 216 en 1877 à 115 en 1886, 81 en 1889 et 69 en 1893 ! (Ageron, *op. cit.* : 155).

<sup>8</sup> Les colons redoutent dès le départ que l'accès massif des jeunes musulmans à un enseignement identique à celui des jeunes Français ne conduise à la revendication de droits identiques ou même à la remise en cause radicale du système colonial : sur ce point, l'histoire ne leur donnera pas tort.

vue de la qualité de l'enseignement que des constructions (écoles-gourbis) : d'où l'abandon de l'expérience en 1914.

Au total, la scolarisation progresse à un rythme bien lent jusqu'à la veille de la première guerre mondiale : le nombre d'élèves musulmans dans l'enseignement primaire passe de 24 000 en 1900 à 42 688 en 1912, mais le taux de scolarisation ne passe que de 3,5% à 4,7% ; quant aux filles, elles représentent moins de 10% de l'effectif scolarisé (Ageron, *op. cit.* : 163-165). Une telle situation ne saurait toutefois être imputée principalement à un « manque de volonté » de l'administration : celle-ci se heurte en fait constamment à une hostilité systématique des colons, mais également à de *très fortes réticences de la population musulmane*, fondées sur des motifs à la fois politiques et religieux. Jusque vers 1914, le fait d'envoyer ses enfants à l'école du colonisateur est perçu comme une trahison. Mais par la suite les attitudes vont changer radicalement, l'école étant de plus en plus perçue comme un moyen d'émancipation et une arme politique.

Le rythme de scolarisation va donc s'accélérer dans l'entre-deux-guerres, en réponse à une demande croissante. En 1944, l'Algérie compte 108 000 élèves musulmans, soit presque autant que d'élèves européens (mais pour une population cinq fois plus nombreuse). Cet effectif est porté à un niveau record en novembre 1954 : 308 000, soit un triplement en dix ans, mais ne représentant que 12,75% des enfants musulmans scolarisables selon les normes françaises de l'époque (6-14 ans). Cet effort sans précédent se heurte cette fois à un obstacle inédit : *l'explosion démographique*, qui désormais constitue un défi majeur (Ageron, *ibid.* : 534-535).

D'autre part, jusqu'à la fin de la période coloniale, la politique scolaire de la France en Algérie se concentre pratiquement sur l'enseignement primaire, la place accordée aux musulmans dans le secondaire et le supérieur restant marginale. L'université d'Alger, créée officiellement en 1909 (mais à partir de trois écoles supérieures fondées en 1879), n'accueille en 1954 que 589 étudiants musulmans : alors que la même année, on estime à 1 270 (soit plus du double) le nombre de ceux qui fréquentent l'une des

trois grandes universités islamiques de Fès (*Qarawiyyin*), de Tunis (*Zaytûna*) ou du Caire (*El Azhar*) (Ageron, *ibid.* : 537). Ceci préfigure les clivages idéologiques qui vont marquer l'élite intellectuelle et son action dans l'Algérie indépendante.

**La politique scolaire de l'Algérie indépendante : démocratisation ou reproduction des inégalités ?**

Les différents gouvernements qui vont se succéder à la tête du pays de l'indépendance à nos jours semblent partager au moins une préoccupation commune : celle d'assurer à l'ensemble des citoyens l'accès à l'instruction, à travers un effort de scolarisation d'une intensité remarquable. Or cet effort, qui a longtemps contribué à la légitimation interne de la classe dirigeante algérienne et au prestige extérieur du pays, se trouve aujourd'hui remis en cause, le système éducatif servant de « bouc émissaire » face à la crise généralisée dans laquelle se débat le pays (Kateb, 2001 : 80-81). Comment expliquer un tel paradoxe ?

Dès le départ, la politique de scolarisation massive répond officiellement à un double objectif de justice sociale et de développement économique. Il s'agit d'une part de satisfaire un droit fondamental trop longtemps bafoué, et d'autre part de former la main-d'œuvre qualifiée, les cadres et les techniciens dont le pays a un besoin urgent<sup>9</sup>. L'effort consenti est à la mesure des retards accumulés sous le régime colonial. Le taux de scolarisation global passe d'environ 20% en septembre 1962 à 47% en 1966, 70% en 1977, près de 80% en 1987 et 83% en 1998 (ONS). Mais du fait de l'accroissement démographique, les effectifs scolarisés connaissent une progression encore plus spectaculaire : de 940 000 en 1962 à 7,6 millions en 1998, soit une multiplication par 8 en 36 ans, tous niveaux confondus, mais par 36 dans le secondaire et par 100 dans le supérieur (*ibid.*)

---

<sup>9</sup> La pénurie en ce domaine ayant été aggravée par l'exode massif de la population européenne (et donc de la majorité des cadres et techniciens) au cours de l'été 1962.

On pourrait multiplier ainsi les chiffres attestant l'ampleur des réalisations face à l'immensité des besoins et des difficultés de tous ordres<sup>10</sup> ; mais cela ne nous renseignerait pas pour autant sur la qualité de l'enseignement dispensé, ni sur sa « démocratisation » réelle. Ces deux problèmes, en apparence distincts, ne sont pas indépendants l'un de l'autre. La qualité d'un enseignement réside moins dans le contenu des programmes officiels que dans l'adéquation entre objectifs et résultats : si la grande majorité de ses destinataires n'a pu acquérir le « bagage » intellectuel visé, on ne peut parler d'un enseignement de qualité<sup>11</sup>. Inversement, un enseignement « massifié » (conduisant ou non à un « nivellement par le bas ») n'est nullement synonyme de démocratisation, mais suscite presque toujours l'élaboration de stratégies permettant aux minorités privilégiées de s'élever au-dessus du « lot ».

Dès l'indépendance se pose le problème du contenu de l'enseignement et de sa conformité avec les grandes options nationales et la politique de développement mise en œuvre. Le système hérité de la colonisation apparaît en contradiction totale avec

---

<sup>10</sup> Difficultés allant de la situation matérielle dramatique du pays lors de l'accession à l'indépendance (à l'issue de plus de 7 années d'une guerre dévastatrice) à la structure par âge de la population, qui impose à l'Algérie un effort proportionnellement plus important qu'à ses voisins du Maghreb eux-mêmes : en 1998, avec une structure par âge identique à celle de la Tunisie (soit 21,6% de la population « d'âge scolaire » au lieu de 22,9%), elle aurait eu 660 000 *enfants de moins à scolariser* (*ibid.*).

<sup>11</sup> Un enseignement scientifiquement exigeant implique certes toujours une certaine sélection : celle-ci est compatible avec la démocratisation si et seulement si elle repose sur des critères *pédagogiques* ; or, l'expérience des pays industrialisés montre que c'est généralement une sélection à caractère *social* qui prévaut. En France, des recherches rigoureuses ont mis en lumière le rôle objectif du système d'enseignement en matière de reproduction des inégalités sociales, à travers sa capacité à « transmuier des avantages sociaux en avantages scolaires, eux-mêmes reconvertibles en avantages sociaux... » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 204-205). On ne saurait affirmer que la situation ait changé de nos jours, comme il ressort d'une étude toute récente qui fait clairement ressortir la corrélation étroite entre taux de réussite au bac et recrutement social dans les différents lycées parisiens (cf. *Le Monde*, 30/10/2004).

celles-ci, de par son caractère discriminant, son orientation idéologique et la marginalisation de la langue arabe comme de la culture islamique : ce qui interdit sa reconduction pure et simple. Mais d'autre part, une réforme radicale se heurte à de sérieux obstacles, à commencer par la pénurie des ressources matérielles et humaines face à l'urgence des besoins multipliés par la pression démographique. A quoi s'ajoutent les profondes divergences au sein de la classe dirigeante – fondées sur des conflits d'intérêts jamais exprimés ouvertement. Tout cela se traduit par une politique très fluctuante, faite de tâtonnements, de compromis et de revirements, marquée par un décalage constant entre choix doctrinaux et pratiques effectives. On peut y distinguer plusieurs étapes, des premiers essais d'élaboration d'une base doctrinale à l'effort de généralisation d'un système d'inspiration « socialiste », et à la remise en cause de celui-ci dans un contexte de crise économique et politique généralisée. Mais il est certain que la multiplication des réformes au cours des années 1970, période de « l'industrialisation triomphante », reflète la subordination croissante de l'enseignement aux objectifs du développement économique, dans une optique purement « productiviste » (Guérid, 1999). Le consensus général autour d'une telle option – qui va apparemment dans le sens de la démocratisation – va permettre non seulement de neutraliser les tendances adverses, mais d'éviter tout débat de fond sur les contenus de l'enseignement, les conditions de leur adaptation à l'accroissement fulgurant des effectifs, et la question des débouchés à moyen terme.

L'hégémonie des « industrialistes » doit cependant s'accompagner de concessions au moins formelles sur des questions qui divisent la classe dirigeante depuis l'indépendance : celle de la place de la langue arabe d'une part, et de l'islam d'autre part. Ces deux questions, trop souvent confondues à tort, revêtent en Algérie une dimension passionnelle du fait de la politique culturelle coloniale et du rôle de la langue et de la religion en tant que symboles et instruments de la résistance nationale. L'arabisation de l'enseignement, entreprise dès l'indépendance, est menée à un rythme variable, mais sur la base de critères beaucoup plus

politiques que pédagogiques : d'où des incohérences dans sa mise en œuvre, avec de graves conséquences sur la qualité de l'enseignement, suscitant l'inquiétude des familles les plus attentives au devenir de leurs enfants. Mais le maintien du français dans les filières scientifiques et techniques permet, au moins en apparence, de répondre aux objectifs de l'élite modernisatrice : la formation massive de main-d'œuvre qualifiée, de techniciens et de cadres supérieurs pour une industrie en plein essor.

Quant à l'islam, si son statut de religion d'État lui vaut d'être inclus d'office dans les programmes d'enseignement, sa place effective varie en fonction de la conjoncture politique. Dès l'indépendance, la religion est intégrée à l'éducation morale et civique ; mais c'est à partir de la réforme de 1976, instituant l'école fondamentale obligatoire de 9 ans, qu'une discipline spécifique d'éducation islamique est officialisée à tous les niveaux. Du fait de la formation insuffisante des enseignants, cette discipline fait l'objet d'un enseignement stéréotypé, de très médiocre qualité, et dont le contenu restera inchangé jusqu'aux années quatre-vingt-dix (Benghabrit-Remaoun, 2001). Cette introduction d'un islam étroitement contrôlé et politiquement « aseptisé » n'indispose guère les élites technocratiques proches du pouvoir, du moins dans la période euphorique des années 1970, du fait de sa fonction idéologique inavouée : l'inculcation d'une attitude générale de *soumission* à l'ordre établi et à toute forme d'autorité<sup>12</sup>.

Par-delà l'accumulation de mesures censées assurer son unification progressive, le système éducatif conserve un caractère

---

<sup>12</sup> A quoi s'ajoutent des formes de manipulation systématique du religieux à des fins de légitimation de pratiques rétrogrades, et même d'ingérence dans la vie familiale des élèves : « des enseignants ont pu ainsi, au prétexte de l'islam administratif, justifier la séparation spatiale entre garçons et filles à l'intérieur de classes pourtant mixtes... Ils ont pu aussi demander à leurs élèves de dénoncer en classe leurs parents, et notamment leurs mères, qui auraient des comportements ne correspondant pas aux "bonnes mœurs" [...] Nombre d'élèves eurent à entendre de leurs instituteurs et professeurs que leur rôle était aussi d'éduquer leurs parents à un "véritable islam" du fait de l'Islamité de la Nation » (Rahal-Sidhoum, 2000).

hétérogène, du fait des compromis entre tendances contradictoires, mais surtout de sa fonction décisive en matière de *reproduction sociale*. Ce système accueille un public très diversifié sur le plan social et culturel et lui dispense un enseignement inégal quant à la qualité, aux finalités et aux résultats effectifs. Ces inégalités, qui ne ressortent guère des statistiques officielles, sont essentiellement de trois types : entre sexes, entre classes sociales et entre villes et campagnes.

L'inégalité entre filles et garçons en matière d'accès à l'enseignement peut certes être facilement présentée comme un héritage colonial en voie de liquidation. Depuis l'indépendance, la part des filles dans les effectifs scolarisés ne cesse d'augmenter, de l'enseignement primaire au supérieur. En fait, c'est au niveau du primaire que l'inégalité persiste, malgré une réduction régulière : le taux de scolarisation des filles (6-14 ans) passe de 36,9% en 1966 à 71,5% en 1987 et 80,7% en 1998 – date à laquelle il rattrape presque celui des garçons (85,2%). Dans le secondaire et le supérieur, l'écart tend à disparaître, du fait d'un fort investissement des filles se traduisant par de meilleurs résultats<sup>13</sup>. Cependant, ce rééquilibrage apparent recouvre une répartition inégale par filière : en juin 1992, les filles représentent 52,6% des élèves de l'enseignement général admis au baccalauréat, mais seulement 41,4% en série

---

<sup>13</sup> A tel point qu'en 2002-03, les femmes représenteraient 53% des diplômés en Algérie (Revue *Tassili*, 33, mars-mai 2003). Il convient de préciser que pendant plusieurs décennies, l'instruction a constitué pour les jeunes Algériennes le seul et unique moyen de promotion individuelle et sociale, face à des traditions et des pratiques sociales archaïques contre lesquelles l'État algérien (à l'inverse de son voisin tunisien) n'a jamais entrepris une lutte effective. Les progrès considérables de la scolarisation féminine sont avant tout le fruit d'une lutte aussi longue qu'opiniâtre des jeunes filles elles-mêmes, mais cette lutte ne peut être dissociée des changements en profondeur qui affectent l'ensemble de la société algérienne surtout à partir des années 1970, notamment le passage à un *nouveau système matrimonial* impliquant un mariage plus tardif pour les femmes : c'est ainsi que de plus en plus de familles ont pris l'habitude de laisser leurs filles effectuer des études longues, et d'imposer aux prétendants d'attendre leur achèvement (Kateb, 2003).

mathématiques (contre 60% en sciences islamiques) ; et pour l'enseignement technique, elles ne représentent que 24,2% des nouveaux bacheliers. La même année, les étudiantes inscrites en graduation représentent 40,2% des effectifs globaux, mais leur part respective varie de 70,4% en langues étrangères à 36,5% en sciences économiques et 26,2% en technologie. L'accès à l'université reste aussi « sexué » que « silencieux » – tout comme les perspectives réelles à l'issue des études : l'accroissement incessant du nombre de jeunes filles diplômées étant loin de se traduire par un rééquilibrage effectif en matière d'accès à l'emploi (Mansouri-Acherar, 1996).

L'inégalité entre sexes se conjugue avec les autres formes d'inégalité, qui tendent à la renforcer, notamment celles liées au cadre de vie. Depuis l'indépendance, le taux de scolarisation en milieu rural augmente régulièrement, notamment du fait de la multiplication des infrastructures scolaires, mais l'écart entre villes et campagnes reste important. En 1998, le taux de scolarisation des 6-15 ans atteint 87,2% pour la population « agglomérée », contre 67,6% seulement pour la population « éparsée » ; et cette moyenne recouvre un écart sensible selon le sexe : 60,5% pour les filles, contre 74,3% pour les garçons. Dans certaines zones rurales isolées, la proportion de filles scolarisées tombe à 40% : celles-ci sont les plus pénalisées par la rareté des moyens de transport, des cantines scolaires et des internats (Bedrani *et al.*, 2000 : 81-93). Les inégalités sont bien plus fortes pour l'accès à l'enseignement secondaire, bien que l'on ne dispose guère de données précises à ce niveau. Le problème fondamental se situe cependant au niveau de la qualité et du contenu de l'enseignement dispensé dans les campagnes. Les carences en matière d'encadrement, la formation limitée et le manque général de motivation des enseignants affectés (se traduisant notamment par un fort absentéisme) se répercutent inévitablement sur le niveau des jeunes ruraux, lesquels ne bénéficient qu'en apparence d'un enseignement identique à celui des jeunes citadins. Par contre, l'application mécanique de programmes conçus pour ces derniers, sans effort d'adaptation aux

réalités du monde rural<sup>14</sup>, contribue moins à la promotion de la jeunesse rurale qu'à son aliénation culturelle, à travers la dévalorisation des savoir-faire locaux et la diffusion massive de modèles urbains. Dès les années 1970, l'école en milieu rural s'avère incapable de répondre aux espoirs de la majorité des foyers paysans confrontés tant aux interventions volontaristes de l'État (« révolution agraire », « villages socialistes », etc.) qu'à la désintégration des formes de production familiales. N'offrant ni formation ni chance réelle de promotion, elle est désertée par les jeunes sitôt atteint l'âge de travailler (Kennouche, 1982 : 65-79).

Enfin, les inégalités en matière d'accès à l'enseignement reflètent et reproduisent dans une large mesure la différenciation sociale liée au modèle de développement industrialiste. La mise en œuvre de celui-ci se traduit, dès la fin des années 1960, par de profondes recompositions sociales ; lesquelles, en dépit de l'orientation socialiste officielle, vont moins dans le sens d'une réduction globale des inégalités que de leur renforcement. La bourgeoisie au sens classique, très minoritaire et ne contrôlant que des secteurs limités de l'économie, se voit supplantée par une petite bourgeoisie à qui les grandes sociétés nationales permettent de contrôler les secteurs stratégiques. Celle-ci parvient à accumuler de solides avantages matériels, politiques et symboliques – en

---

<sup>14</sup> Au cours de mes longs séjours en Algérie, j'ai eu très rarement l'occasion de rencontrer des instituteurs s'efforçant réellement d'adapter le contenu de leur enseignement à l'école rurale, par exemple à travers des travaux pratiques agricoles. Au début des années 1970, je fis la connaissance, dans une zone rurale où j'avais des contacts étroits avec de nombreuses familles paysannes, d'un jeune instituteur très motivé, appartenant lui-même à une famille locale, et s'attachant constamment, en dépit du manque de moyens et de l'absentéisme de ses collègues, à adapter le contenu de son enseignement et le cadre scolaire à l'environnement quotidien de ses jeunes élèves (avec un jardin potager aussi bien tenu que les salles de classe). Mais en cherchant à le revoir quelques années plus tard, j'appris qu'à la suite d'une promotion, il avait été affecté au collège de la ville la plus proche ; tandis que dans son ancienne école, personne n'avait poursuivi son expérience. Ceci montre que la logique même du système est incompatible avec le maintien d'enseignants qualifiés en milieu rural.

attendant de les reconvertir en capital privé à la faveur de la « libéralisation » des années 1980. D'autre part, la multiplication des emplois salariés entraîne l'émergence d'une classe ouvrière nombreuse, mais très hétérogène et étroitement contrôlée, son manque général d'expérience industrielle et syndicale favorisant un encadrement paternaliste. Sa condition apparaît néanmoins fort enviable pour les couches paupérisées (des villes comme des campagnes) qui cherchent à s'y intégrer, avec des résultats inégaux. Aux yeux de ces divers groupes sociaux, l'école représente la clef de la promotion par l'emploi. Mais les uns et les autres prennent conscience tôt ou tard que « l'égalité des chances » n'est qu'un leurre. L'accroissement incessant des effectifs scolarisés s'accompagne d'une hausse vertigineuse du taux de déperdition scolaire. Or il est clair (en dépit de l'absence de données précises) que la multiplication des échecs et abandons frappe majoritairement les classes sociales défavorisées.

### **Crise du système et montée de l'islamisme radical**

La montée de l'islamisme radical, qui prend des proportions spectaculaires au cours des années 1980, ne peut être dissociée des contradictions qui secouent alors l'ensemble de la société algérienne. Si la crise du système éducatif est liée à l'échec du projet industrialiste, on peut s'interroger sur la signification profonde d'un mouvement social et/ou politique dont le rigorisme religieux ne saurait à lui seul expliquer ni le succès populaire initial ni les dérives meurtrières ultérieures.

L'infiltration progressive de l'appareil scolaire par des groupes islamistes intolérants est un processus complexe qui ne peut se réduire à une conspiration de forces obscurantistes visant à priver le peuple algérien des « lumières » du savoir universel. Il s'agit en fait de l'un des axes stratégiques d'une longue lutte idéologique dont les protagonistes entretiennent des relations aussi étroites que fluctuantes avec le pouvoir politique. Depuis l'indépendance, le « terrain » religieux est politiquement très ambigu : d'un côté il semble offrir un cadre propice à l'effort

d'endoctrinement mené par un régime autoritaire et hostile à toute liberté d'expression ; de l'autre côté, il peut être investi par des groupes réfractaires à l'idéologie dominante (plutôt que réellement opposés au pouvoir), mais difficiles à contrôler ou à neutraliser tant qu'ils affirment agir « exclusivement » au nom de l'islam. C'est ainsi que l'association *El-Qiyam* (lit. « les valeurs ») développe dans les années 1960 une action multiforme qui va de la critique intellectuelle<sup>15</sup> à la dénonciation systématique des pratiques jugées contraires à l'islam. Les prêches antiféminins de l'un de ses responsables à la mosquée d'El-Harrach poussent des jeunes à se livrer en 1966-67 aux premières agressions physiques contre des lycéennes trop « court-vêtues » ; leur exemple incite d'autres groupuscules à se constituer en « police des mœurs ». C'est seulement en 1970 que le pouvoir réagit, en interdisant l'un de ces groupes, puis *El-Qiyam*. Mais les campagnes antiféminines vont se poursuivre de manière ouverte ou insidieuse, se concentrant notamment contre le sport féminin (Fates, 2004).

D'autre part, le monopole institué par l'État sur les institutions et le culte musulmans, dont il nomme lui-même les agents, impose une fraction importante des fidèles, qui rejettent l'amalgame entre le politique et le religieux. D'où un mouvement de contestation silencieuse, qui va rassembler progressivement des membres de groupes sociaux conservateurs, lésés ou menacés par l'orientation « socialiste » du régime (propriétaires fonciers, commerçants, etc.), mais aussi des membres des couches sociales les plus défavorisées, les exclus du système dont le nombre ne cesse d'augmenter. Cette alliance entre des acteurs appartenant aux deux pôles opposés de

---

<sup>15</sup> Notamment à travers la revue *Humanisme musulman*, qui aborde des questions pertinentes tout en défendant des positions sectaires ; on peut lire dans l'un de ses articles, qui dénonce à juste titre les risques de l'aliénation culturelle (favorisé par l'appel systématique aux « conseils » d'intellectuels étrangers) une phrase pour le moins significative : « Nos propres problèmes doivent relever de nous-mêmes et, si nous n'y prenons garde, nous aurons bientôt la surprise de voir *des prédicateurs d'un genre nouveau jusque dans nos mosquées* » ! (A. Khaldi, mai 1965, cité par Lucas et Vatin, 1975 : 255-256 – c'est moi qui souligne).

l'échelle sociale conduit à la constitution d'un solide réseau de mosquées indépendantes de l'État, construites sur fonds privés. En offrant un refuge et un espace de sociabilité à de larges fractions de la population en proie à de graves difficultés matérielles et tenaillées par l'angoisse du lendemain, ces mosquées remplissent une fonction sociale (lieux d'entraide et de sociabilité) plus que religieuse, bien avant d'assumer un rôle politique (Rouadja, 1992).

Parallèlement à ce mouvement, les islamistes renforcent constamment leurs positions au sein même de l'appareil éducatif, dont ils récupèrent les méthodes sclérosées à des fins d'endoctrinement. Mais surtout, ils jouent sur les frustrations liées à l'échec scolaire et au rétrécissement des débouchés – phénomène frappant d'abord les étudiants des filières arabisées, en dépit des promesses démagogiques du pouvoir, mais s'étendant progressivement à l'ensemble des filières<sup>16</sup>.

La convergence entre ces deux mouvements distincts au départ contribue à la montée irrésistible de la mouvance islamique, qui va s'affirmer comme acteur politique dominant dans le contexte de crise générale marqué par les émeutes sanglantes d'octobre 1988 : « La mouvance islamique est la mieux armée pour capter et pour canaliser les violences accumulées par l'aggravation des tensions et la dérive émeutière : [...] En faisant fond sur le corps enseignant, elle mobilise un intermédiaire culturel stratégique. Avec lui, elle dégage une « élite » rajeunie, recrute des cadres et des troupes, forge un appareil. [...] Avec lui, elle passe de l'école à la mosquée et du mouvement au parti.

D'une certaine manière, l'école est devenue mosquée, et la mosquée s'est faite école. Rien ne s'est accompli sans l'une, mais rien n'aurait pu se faire sans l'autre » (Carlier, 1995 : 360).

La suite est connue. Le FIS (Front islamique du salut) s'impose comme principal parti d'opposition, étend son emprise sur l'ensemble des mosquées du pays, transformées pratiquement en

---

<sup>16</sup> Contrairement à une idée répandue, les noyaux les plus actifs de militants islamistes à l'université vont se recruter (au moins au départ) surtout dans les filières scientifiques, où l'usage du français reste dominant.

bases matérielles et idéologiques pour la conquête du pouvoir, et se livre à de vastes campagnes d'intimidation visant notamment les intellectuels, les femmes et les symboles laïques de la culture. Mais, privé de sa victoire électorale en 1992 par une décision unilatérale du gouvernement, il opte pour l'action clandestine. Le déchaînement de la violence qui s'ensuit conduit à l'éclatement de la mouvance islamique, et à un recul très sensible de son audience populaire. En fait, ce mouvement hétéroclite et dépourvu de projet social réel se délite, du fait de son incapacité à contrôler ses fractions extrémistes et à élaborer une stratégie globale cohérente. Mais si les massacres commis au nom de l'islam contribuent logiquement à détourner la majorité de la population de l'islamisme politique, les attentats contre les écoles semblent susciter une large mobilisation pour la défense de l'institution scolaire et du droit au savoir.

Histoire tumultueuse que celle des rapports entre école et religion en Algérie : après la symbiose qui prévalait jusqu'à la conquête, la séparation imposée par le régime colonial n'empêche pas la seconde de conserver une fonction éducative essentielle face aux lenteurs de la scolarisation officielle. A partir de l'indépendance, les choses se compliquent avec la mise en œuvre d'une politique de modernisation ambitieuse et autoritaire, accompagnée d'un effort exceptionnel en matière scolaire : politique qui, en contribuant au renforcement des inégalités sociales, se retourne progressivement contre ses promoteurs, mais dont les contradictions sont habilement exploitées par un mouvement islamiste solidement implanté au sein de l'appareil scolaire. Toutefois, ce mouvement va s'avérer incapable – tout comme le régime sclérosé qu'il combat – d'apporter des réponses réelles aux graves problèmes dans lesquels se débat la société algérienne. Désormais, seule la mobilisation effective des forces citoyennes paraît capable, en dépassant les clivages sectaires, d'imposer les mesures de base nécessaires, dont la refonte intégrale du système éducatif.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGERON C.R., 1979. *Histoire de l'Algérie contemporaine*. Paris, PUF.

BEDRANI S., BENSOUIAH R. & DJENANE A.M., 2000. « Algérie » in *Agricultures familiales et développement rural en Méditerranée*. Paris, Karthala-CIHEAM : 69-125.

BELLEMARE A., 2003 [1863]. *Abd-El-Kader, sa vie politique et militaire*. Paris, Éd. Bouchène.

BENGHABRIT-REMAOUN N., 2001. « Ecole et religion » in MAHIOU A. & HENRY J.P. (dir.), *Où va l'Algérie ?* Paris, Karthala-IREMAM : 289-302.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970. *La reproduction*. Paris, Éd. de Minuit.

CARLIER O., 1995. *Entre nation et djihad. Histoire sociale des radicalismes algériens*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

FATES Y., 2004. « L'islamisme algérien et le sport : entre rhétorique et action », *Confluences Méditerranée*, 50 : 79-92.

GUÉRID D., 1999. « Algérie : l'une et l'autre société » in DJEFLAT A. (dir.), *L'Algérie, des principes de novembre à l'ajustement structurel*. Dakar, CODESRIA (181-208)°.

KADDACHE M., 2003. *L'Algérie des Algériens, de la préhistoire à 1954*. Paris/Alger, Éd. Paris-méditerranée et EDIF.

KATEB K., 2001. « Démographie et démocratisation de l'école en Algérie (1962-2000) », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 171(2) : 80-89.

KATEB K., 2003. « Changements démographiques et organisation familiale en Algérie », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 176 : 95-110.

KENNOUCHE T., 1982. *Les jeunes ruraux et l'école : mythes et réalités*. Alger, CREA.

LUCAS P., VATIN J.-C., 1975. *L'Algérie des anthropologues*. Paris, Maspéro.

MAHE A., 2001. *Histoire de la Grande Kabylie*. Paris, Éd. Bouchène.

- MANSOURI-ACHERAR L., 1996. « La scolarisation des filles en Algérie », *Recherches internationales*, 43-44 : 179-190.
- MEYNIER G., 1981. *L'Algérie révélée*. Genève, Droz.
- RAHAL-SIDHOUM S., 2000. « État et système d'enseignement en Algérie », *Confluences Méditerranée*, 33 : 107-113.
- RISLER C., 2004. *La politique culturelle de la France en Algérie*. Paris, L'Harmattan.
- ROUADJIA A., 1992. « La mosquée confisquée » in *Algérie, trente ans. Les enfants de l'indépendance*. Paris, Éd. Autrement : 106-114.
- YACONO X., 1993. *Histoire de l'Algérie, de la fin de la Régence turque à l'insurrection de 1954*. Versailles, Éd. de l'Atlantique.

### **Résumé**

Les rapports entre l'école et le religieux revêtent en Algérie des formes variables selon le contexte historique. Sous la colonisation, l'enseignement islamique pallie dans une certaine mesure les carences de la politique scolaire coloniale. Après l'indépendance, on assiste à un effort remarquable de scolarisation, conduisant à une hausse rapide du niveau d'instruction général, mais contribuant à la reproduction de trois formes d'inégalités : entre sexes, entre villes et campagnes et entre classes sociales. L'infiltration de l'appareil scolaire par les islamistes radicaux et l'investissement massif de la sphère religieuse par les exclus du système contribuent à l'émergence d'un vaste mouvement d'opposition au pouvoir de l'État. Mais ce mouvement dépourvu de projet social réel se délite en basculant dans la violence, tandis que la défense du droit au savoir suscite une mobilisation croissante.

**Mots-clefs : Algérie, école, religion, colonisation.**

### **Summary**

The Mosque in the School or against the School? Educational Apparatus, Social Inequalities and Ideological Struggles in Algeria

The relationship between schools and the religious sphere has taken different forms in Algeria depending on the historical context. Under colonisation, Islamic education offset, to a certain extent, the failings of colonial policy with respect to schools. After Independence, there was a

striking attempt to develop formal education, which led to a rapid increase in the level of general instruction but also contributed to the reproduction of three forms of inequality: between the sexes, between the towns and the countryside, and between social classes. The infiltration of the educational apparatus by radical Islamists and the massive investment in the religious sphere on the part of those excluded from the system contributed to the emergence of a huge movement of opposition to the power of the State. Lacking a concrete social project, however, this movement collapsed and degenerated into violence, while the defence of the right to knowledge gave rise to increasing levels of mobilisation.

**Key-words: Algeria, school, religion, colonisation.**

\* \* \*

**L'ÉTAT ET LES OULÉMAS :  
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX  
ET CONSTRUCTION NATIONALE AU PAKISTAN**

MICHEL BOIVIN  
CNRS/CEIAS

On sait peu que le sous-continent indien abrite l'une des plus importantes communautés musulmanes du monde que l'on peut évaluer à près de 400 millions d'âmes. Le seul Pakistan est peuplé de plus de 150 millions d'habitants. Sa population est musulmane à 97%, et le restant est composé de chrétiens et hindous, mais aussi de groupes moins importants comme les parsis, les sikhs, les bouddhistes, les bahais ou les kalashs polythéistes. Il faut cependant insister sur le fait que les musulmans sont loin de former un groupe homogène (Boivin, 1996 : 14-26). Le premier clivage est celui qui sépare sunnites et shiïtes, ces derniers étant entre 20 et 25% du groupe. Le second clivage concerne des communautés musulmanes minoritaires, mais très diverses. On peut mentionner par exemple les ismaéliens, mais aussi des groupes autochtones comme les zikris ou les nûrbakhshis.

Après avoir rappelé l'impact de la colonisation sur le système éducatif des musulmans, l'objet de cette contribution est d'étudier en quoi la politique de l'État pakistanais en matière d'éducation religieuse a modifié la représentation de l'islam et, partant, l'identité islamique dans un État créé en 1947 pour les musulmans d'Asie du sud. En d'autres termes, il s'agira d'analyser comment d'une part, les spécialistes religieux, les oulémas (*ulamâ*) et,

d'autre part, les groupes minoritaires<sup>1</sup> ont réagi à l'islamisation d'État instaurée depuis les années 1950.

### **Deoband versus Aligarh**

Avant la colonisation, le système éducatif des musulmans du sous-continent indien était organisé selon trois niveaux : le primaire (*maktab*), le secondaire (*dînî madrasa*, pl. *madâris*) et le supérieur (*dâr al-`ulûm*). Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était dominé par le *dars-i nizâmî*, un programme éducatif mis au point par Mulla Nizâm al-Dîn (m. 1748), un savant originaire d'un village situé près de Lucknow. Il se divisait en deux parties : les sciences traditionnelles et les sciences rationnelles. La première partie comportait grammaire et syntaxe (*sarf wa nahw*), les principes de la jurisprudence (*usûl-i fiqh*) et l'exégèse (*tafsîr*). Les sciences rationnelles étaient formées de la logique (*mantiq*), la philosophie (*hikmat*), la théologie (*kalâm*) et les mathématiques (*riyâziyyat*) (Robinson, 2002 : 48-50). Avec quelques aménagements, ce système d'éducation a été perpétué pendant toute la période coloniale et son principal centre de diffusion fut le Farangî Mahal de Lucknow. L'enseignement était dispensé dans les mosquées et parfois chez les enseignants. Les oulémas dépendaient entièrement des largesses des souverains ou des potentats locaux. Ils constituaient en fait des rouages de l'État musulman et l'une de leurs fonctions consistait à lui fournir des fonctionnaires (Metcalf, 1982 : 94).

Qureshi voit dans la destruction de ce système d'éducation l'une des causes de la grande révolte de 1857 (Qureshi, 1972 : 183). Après son échec, les Indiens durent reconnaître la supériorité des Britanniques. Elle révéla aux musulmans leur marginalisation. Alors que les hindous s'étaient intégrés dans l'establishment colonial, les musulmans restaient « arriérés » (*backward*), pour

---

<sup>1</sup> L'expression de groupes minoritaires doit être entendue comme des groupes n'appartenant pas à la catégorie majoritaire de la population pakistanaise, à savoir les musulmans sunnites. Le principal cas de figure sera fourni par les chiites ismaéliens, mais le cas des minorités non musulmanes comme les hindous sera lui aussi évoqué.

reprendre le terme alors en usage. Après avoir analysé la situation, une partie de l'élite musulmane conclut que la clef de leur régénération résidait dans la réforme de leur système éducatif. Deux écoles allaient symboliser les deux grands courants éducatifs qui devaient naître de cette réflexion : Deoband et Aligarh.

En 1867, deux oulémas, Rashîd Ahmad Gangohî (1829-1905) et Muhammad Qâsim Nânawtawî (1833-1877), décidèrent de fonder une nouvelle *madrassa* à Deoband, une bourgade située non loin de Delhi. Plusieurs parmi eux étaient fonctionnaires dans l'administration britannique et ils avaient étudié les institutions éducatives de leurs maîtres. Ayant constaté leur efficacité, ils avaient décidé d'utiliser leurs méthodes d'enseignement pour former des oulémas qui puissent être à égalité avec eux (Metcalf, 1982 : 94). Leur programme restait cependant basé sur le *dars-i nizâmî*, mais ils en inversèrent les priorités : ils accentuèrent l'enseignement sur les hadiths<sup>2</sup>, au détriment de celui sur les sciences rationnelles. La seconde spécialité de Deoband était le *fiqh*. A l'origine, les fondateurs étaient opposés à l'enseignement des sciences rationnelles, parce qu'ils estimaient qu'on ne pouvait pas raisonner sur des textes révélés. Mais, compte tenu de leur importance pour obtenir un emploi, la logique et la philosophie furent finalement enseignées. En revanche, ni la langue anglaise ni aucune science occidentale n'étaient dispensées. Les fondateurs ne voulaient pas doubler les écoles gouvernementales et ils considéraient que chacun était libre d'y poursuivre des études après Deoband.

Le chef de file de l'école d'Aligarh était un musulman de Dehli, Sayyid Ahmad Khân (1817-1898), qui avait longtemps servi dans l'administration britannique. Il conçut son programme éducatif en 1872, après avoir visité des universités anglaises. En 1877, il fonda le Muslim Anglo-Oriental College à Aligarh. Le programme était conçu pour dispenser une éducation générale où étaient enseignées la science naturelle (physique élémentaire), les

---

<sup>2</sup> Récits qui relatent les propos et les actes du prophète Muhammad. L'ensemble des hadiths forme la *Sunna*.

mathématiques (algèbre, géométrie), la littérature (langue, composition, histoire, géographie, logique, politique, philosophie) et la religion (vie et dires du Prophète, commentaires du Coran, jurisprudence et principes généraux). La langue d'enseignement était l'ourdou, et une deuxième langue devait être choisie entre l'anglais, l'arabe ou le persan (Lelyveld, 1978 : 145). Sayyid Mahmud, le fils de Sayyid Ahmad Khân, conçut quant à lui le programme pour une future université (*dâr al-'ulûm*). Il comprenait quatre parties principales : langue et littérature (deux langues à choisir entre arabe, anglais, sanscrit, latin et grec, puis zend, hébreu et pali), mathématiques et physiques (calcul intégral et différentiel, statistiques, etc.) La quatrième partie variait suivant les années d'étude : histoire générale la première année, logique, rhétorique et économie politique la deuxième, philosophie la troisième et finalement sciences naturelles (chimie, biologie et géologie) la quatrième (Lelyveld, *ibid.* : 127).

A la veille de l'éclatement de l'empire britannique des Indes, l'éducation chez les musulmans avait largement subi ce que Jamal Malik qualifie de « colonisation ». Les méthodes mais aussi, quoique plus partiellement, les programmes étaient inspirés par le système britannique. Progressivement, les deobandis allaient dominer le système éducatif. La principale innovation qu'ils avaient apportée dans le système éducatif était l'indépendance vis-à-vis du pouvoir. Les deobandis estimaient qu'aucun pouvoir, soit-il colonial ou musulman, n'était qualifié pour dicter les programmes ou même les objectifs d'une institution d'éducation religieuse. Or, de toute évidence, le meilleur moyen d'échapper à ce contrôle était d'être financièrement indépendant. Les autres établissements scolaires étaient généralement soit subventionnés par l'État colonial soit patronnés par des roitelets locaux ou des féodaux. A ce sujet, on peut noter que des *râjas* hindous pouvaient tout à fait financer des institutions éducatives musulmanes. L'indépendance de l'Inde n'allait guère modifier ce schéma, sachant que le pays proclama la laïcité comme principe fondamental dans la constitution adoptée en 1950. Le cas du Pakistan, officiellement créé pour les musulmans du sous-continent, était d'une toute autre nature.

### Nationalisation et islâmiyyat

Le double système éducatif resta en vigueur jusqu'à la Partition en 1947<sup>3</sup>. Le système éducatif moderniste avait servi à former des élites qui, dans un premier temps, avaient constitué l'épine dorsale de l'Indian Civil Service, puis des chantres du nationalisme. En 1906, les musulmans décidèrent de former un parti séparé, la All India Muslim League. A leurs yeux, compte tenu de leur situation minoritaire, ils ne pouvaient pas faire confiance au Parti du Congrès pour la sauvegarde de leurs intérêts spécifiques. Le Congrès affichait certes une idéologie laïque, mais il était dominé par des hindous. La Muslim League fut reprise en main en 1935 par Muhammad `Alî Jinnâh (1876-1948). Il devint en 1947 le premier gouverneur général du Pakistan indépendant. Jinnâh, qui avait été formé à la Sindh Madrasat ul-Islam, fondée sur le modèle d'Aligarh à Karachi, accordait une importance de premier ordre au développement du système éducatif sous contrôle de l'État. Trois mois après la proclamation de l'indépendance, Jinnâh réunissait à Karachi, alors capitale de l'État, la première *All Pakistan Educational Conference*. Le plus urgent était de doter le pays d'un réseau universitaire, car, hormis le Pendjab, le pays en était quasiment dépourvu.

Lors de la première décennie de l'existence du Pakistan, plusieurs projets furent conçus pour étendre le contrôle de l'État sur l'ensemble du système éducatif, y compris les écoles religieuses. En accédant au pouvoir en 1958, le maréchal Ayûb Khân (1907-1974) allait mettre en œuvre ce qui reste à ce jour la plus importante réforme relative aux institutions religieuses. Avant d'entrer dans les détails, il faut préciser qu' Ayûb Khân avait été formé à l'Académie royale militaire de Sandhurst, en Angleterre. C'était un pur produit de l'éducation anglo-saxonne et il avait tendance à considérer les

---

<sup>3</sup> Les musulmans de l'empire britannique des Indes réclamaient la création d'un État pour les musulmans, le Pakistan. Cet État devait être formé par les provinces où ils étaient majoritaires. C'est pourquoi lors du départ des Britanniques en 1947, l'empire se scinda en deux États principaux : l'Inde et le Pakistan. Le terme de Partition fait référence à cette division.

membres du clergé<sup>4</sup> musulman comme des ignares. Pour lui, il allait de soi que le système éducatif des *madrasas* traditionnelles devait être modernisé.

Les mesures de nationalisation prises par Ayûb Khân ne concernaient pas uniquement le secteur éducatif. Il s'agissait d'un vaste programme qui devait permettre à l'État de prendre le contrôle de secteurs qui lui échappaient encore. Qu'on ne s'y trompe pas : les motivations étaient de type idéologique. L'objectif était de mettre au pas le clergé. Ayûb Khân pensait que la majorité de ses membres abusait de la crédulité populaire et en profitait pour extorquer des subsides au peuple. Il ne pourra néanmoins jamais réaliser son programme intégralement. En effet, les oulémas et les *mashaykh* furent prompts à s'organiser en créant des associations qui permirent de présenter un front uni de protestations. Les organisations les plus importantes furent créées avant la loi finale, la West Pakistan Waqf Property Ordinance, adoptée en 1961. La loi cherchait à mettre fin à l'indépendance dont jouissaient les institutions religieuses grâce au système des *awqâf* (sg. *waqf*). Les *awqâf* sont des biens de mainmorte qui ont été déclarés inaliénables par leur propriétaire, et dont les revenus sont affectés à un usage précis, déterminé par le propriétaire, de manière à ce que sa fondation soit agréable à Dieu.

La création de ces organisations mettait en lumière l'aspect composite de l'islam pakistanais. Les quatre principales écoles de pensée étaient représentées : les deobandis, les barelvis, les ahl-i

---

<sup>4</sup> Le terme de « clergé » désigne les spécialistes religieux musulmans, bien qu'ils ne soient ni structurés ni hiérarchisés. Le principal groupe des clercs musulmans est formé par les spécialistes dans les différentes branches des sciences islamiques, globalement connues sous le nom d'oulémas (de l'arabe *alîm*, savant ; pl. *ulamâ'*). Les shiites utilisent plutôt le terme de *mollas*. En dehors de ces savants, il existe d'autres catégories de clercs. Les *mashaykh* (pl. de *shaykh*) officient dans les sanctuaires des saints et, dans le même contexte, on peut mentionner les desservants (*mujâvar*) ainsi que les renonçants (*fâqir*). On trouve également dans les mosquées différentes catégories de clercs. Sur ces questions, voir Gaborieau (1983).

hadith et les shiites <sup>5</sup>. Un comité pour améliorer le syllabus des *madrasas* et des *dar al-`ulûm* fut désigné en 1961. Il est significatif que, sur onze membres, trois seulement provenaient des *madrasas* (Malik, 1996 : 125). Le comité cherchait avant tout à harmoniser le système éducatif. L'enseignement primaire devenait obligatoire pour les étudiants des *dar al-`ulûm*, alors que les écoles non religieuses devaient intégrer des sujets religieux en primaire.

En 1962, 247 écoles religieuses avaient été nationalisées, mais le mouvement se ralentit à cause du lobby qu'exerçaient les associations formées par les religieux. Ces écoles furent placées sous le contrôle d'un Awqaf Ulama Board qui avait le pouvoir d'évaluer les enseignants, de les nommer et de les congédier. Sous le gouvernement du successeur d'Ayûb Khân, Zulfiqar `Alî Bhutto (1928-1979), un nouveau pas vers la nationalisation fut franchi. Celui-ci, Premier ministre de 1972 à 1977, était un *sindhî* qui avait été éduqué dans les universités de Los Angeles, Berkeley et Londres. Partisan du socialisme islamique, il mit en chantier une série de nationalisations dans différents secteurs de l'économie. La nationalisation du secteur éducatif fut aussi réalisée à l'exception des *dînî madâris*. Ce faisant, les diplômés délivrés par les *madrasas* étaient largement équivalents à ceux du système universitaire. En 1976, le ministre de l'Éducation reconnaissait des équivalences systématiquement jusqu'au B.A. (Malik, 1996 : 129). Bhutto décida que les *awqâf* nationalisés seraient gérés par l'État central et, à

---

<sup>5</sup> Les *deobandis* tirent leur nom du séminaire de Deoband, situé en Inde. Ils représentent environ 50% des oulémas pakistanais. Influencés par le *wahhabisme*, ils rejettent l'enseignement moderne et se concentrent sur l'étude du Coran, des hadiths, de la loi et des sciences islamiques. Les *barelvis* sont un groupe traditionaliste qui n'a pas, contrairement aux *deobandis*, rejeté le culte des saints. Les *ahl-i hadith* forment un groupe fondamentaliste qui n'accepte que le Coran et la Sunna comme source de la religion. Ces trois groupes ont cependant en commun de lutter pour l'instauration de la sharia dans le pays. Les shiites se rattachent à l'école de pensée islamique qui affirme que le prophète a désigné son gendre `Alî comme successeur. Sachant qu'on les trouve dans de nombreux pays musulmans, ils sont mieux connus que les groupes précédents qui constituent des écoles régionales de l'islam sud asiatique.

partir de 1976, l'Awqaf Department se réserva le droit de modifier les curricula des *dînî madâris*.

En 1977, Ziyâ al-Haqq (1924-1988) démit Bhutto de ses fonctions et proclama la loi martiale. Il n'était autre que le chef d'état-major de l'armée pakistanaise nommé par Bhutto. Ziyâ al-Haqq était un musulman profondément pieux et fut à une époque proche de la Jamâ`at-i Islâmî<sup>6</sup>, bien qu'en désaccord sur certains points comme le culte des saints. L'année suivante, en 1978, Ziyâ al-Haqq réorganisa le système judiciaire en introduisant la loi islamique à travers les ordonnances de la loi martiale. En février 1979, les « punitions islamiques » ou *hudûd* étaient adoptées pour l'ensemble du pays. Les personnes reconnues coupables d'adultère devaient être punies de lapidation (jusqu'à ce que mort s'en suive) et entre personnes non mariées par le fouet. Le voleur devait être amputé de la main droite. En 1980, les cours de la *sharia* (Shariat Benches) étaient supervisées sous la Cour fédérale de la *sharia* (Federal Shariat Court), composée de huit juges dont trois oulémas. En mars 1981, Ziyâ al-Haqq créa la majlis-i shûrâ (Bureau consultatif fédéral) dont le rôle était d'aider le gouvernement à accélérer le processus d'islamisation<sup>7</sup>. En 1984, il introduisait un système dit de *nizâm-i salât* dans lequel une personne était désignée dans chaque localité pour s'assurer que les musulmans observaient la prière rituelle obligatoire (*namâz*). Le Conseil de l'idéologie islamique alla jusqu'à recommander que tout musulman qui ne faisait pas la prière du vendredi devait être puni.

Le domaine de l'éducation ne fut pas le dernier à être soumis à l'islamisation. Une université islamique fut créée en 1980<sup>8</sup>. En 1980, un nouvel impôt fut levé, la *zakât*. Cette aumône légale

---

<sup>6</sup> La Jamâ`at-i Islâmî est un parti politique fondamentaliste, aujourd'hui le plus puissant au Pakistan. Il doit par conséquent être distingué des quatre écoles de pensée islamiques précédemment mentionnées.

<sup>7</sup> Le terme « islamisation » fait référence aux différentes mesures prises par l'État pakistanais pour rendre la société plus conforme aux préceptes de la religion islamique.

<sup>8</sup> Cette fondation était certes un aboutissement, après la création en 1962 d'un institut de recherche islamique, sous Ayûb Khân.

mentionnée par le Coran (IX/104) devait servir à financer les *dînî madâris*. Elle était constituée par un prélèvement de 2,5% sur tous les dépôts bancaires. L'enseignement des « matières islamiques » (*islâmiyyat*) devint obligatoire en 1979, après avoir été introduites en 1963, toujours sous Ayûb Khân. Les sujets abordés étaient – et sont toujours : 1) le récit biographique de la vie du Prophète et de sa personnalité ; 2) des extraits biographiques des personnages importants de l'histoire de l'islam (les compagnons, sa famille etc.) ; 3) les cinq piliers de l'islam ; 4) les articles de foi ; 5) l'éthique ; 6) les sources de la loi islamique ; 7) l'islam dans le monde moderne ; 8) des traductions et des explications de sourates, d'*âyât* et de hadiths (*Islâmiyyat* 2000). Un livre séparé fut mis au point à la demande des shiïtes, mais l'enseignement était majoritairement dispensé par des professeurs sunnites, y compris aux shiïtes. Les manuels d'*islâmiyyat* proposaient une version humaniste de l'islam. Le chapitre qui présentait les relations avec les non musulmans affirmait que l'islam était une religion d'amour, de pardon et de tolérance et il prêchait la liberté de croyance et de foi. Il reconnaissait les droits des non musulmans qui vivaient dans un État islamique (*Islâmiyyat* 2000, 171). Dans le chapitre sur les États musulmans et leurs relations avec les autres États, il était précisé que le Coran et la *sunna* du Prophète fournissaient assez d'indications pour permettre à un État musulman de déterminer sa politique étrangère (*Islâmiyyat* 2000, 199).

Le renouvellement du contenu de l'enseignement fut accompagné par une réorganisation du système éducatif. Dès 1978, Ziyâ al-Haqq avait diligenté un comité qui avait la mission de rédiger un rapport sur les *dînî madâris*. En 1979, un comité national sur les *dînî madâris* était créé et Ziyâ al-Haqq imposa aux universités de reconnaître leurs diplômes comme équivalents aux B.A. et M.A. (Malik, 1996 : 43). Il était composé de six deobandis, quatre barelvis, quatre ahl-i hadith et deux shiïtes.

### La réaction des oulémas et les conséquences sur les clivages religieux

La politique d'islamisation de Ziyâ al-Haqq fut un révélateur important de la diversité des formes de l'islam pakistanais. Les organisations créées lors de la première phase d'islamisation entendaient faire valoir leur propre conception de l'islam. Les deux principaux groupes du clergé, les oulémas et *mashaykh*, s'opposaient sur des questions cruciales comme l'intercession<sup>9</sup>. Au sein même des oulémas, des désaccords opposaient les deobandis aux barelvis, les deux étant sunnites. Les premières organisations d'oulémas virent le jour dès la fin des années 1950. Elles étaient fondées sur la base de l'affiliation aux grandes écoles de pensée de l'islam sud asiatique. En 1955, les ahl-i hadith fondèrent le Markaz-e Jam'iyat Ahl-i Hadith à Faisalabad, dans le Pendjab. En 1959, les deobandis créèrent le Wafâq al-Madâris al-'Arabiyyah à Multân (*idem*) et les barelvis le Tanzîm al-Madâris al-'Arabiyyah à Dera Ghâzî Khân (*ibidem*).

Les shiites se dotèrent eux aussi d'une organisation en 1959, la Majlis-i Nazârât-i Shî'a Madâris-i 'Arabiyyah (Malik, 1996 : 124). La politique d'islamisation mise en œuvre par Ziyâ al-Haqq accentuait les clivages entre les différentes écoles islamiques, mais en même temps, elle lui fournissait un prétexte pour intervenir dans leurs affaires. Le cas des shiites était cependant un cas particulier. Lorsque Ziyâ instaura la *zakât* en 1980, il souleva une vive protestation de la part des shiites. La *zakât*, l'un des cinq piliers de l'islam sunnite, était un impôt annuel que les shiites rejetaient, lui préférant la *khoms*<sup>10</sup>. C'était la preuve pour les oulémas shiites qu'ils étaient totalement discriminés. En cette même année 1980, les oulémas

---

<sup>9</sup> Il s'agit de la reconnaissance de médiateurs entre Dieu et les croyants autres que le prophète Muhammad. L'intercession concerne essentiellement le culte des imâms chez les shiites, mais aussi du culte des saints pour les musulmans en général.

<sup>10</sup> Littéralement un cinquième. Taxe religieuse qui était payée à l'origine au Prophète sur certains biens et revenus. Les shiites la versèrent par la suite aux *imâms*, puis à leurs représentants. Sur l'imâm en contexte shiite, cf. note 12.

shiites du Council of Islamic Ideology<sup>11</sup> démissionnèrent, car le droit ja'farite (ou shiite) n'était pas reconnu. Ils entendaient ainsi protester contre la politique sunnite d'islamisation. Ziyâ dut céder et il exempta les shiites de payer la *zakât*.

Malgré la composition équilibrée du comité national sur les *dîni madâris*, la contestation ne tarda pas à poindre au sein même des deobandis. Il faut préciser d'emblée que les quatre plus importantes universités religieuses (*dâr al-'ulûm*) du pays étaient contrôlées par deux familles deobandies. La Jamâ'at-i Islâmî exerçait par ailleurs une influence certaine à travers la personnalité de son chef charismatique, Abu'l `Alâ' Mawdûdî (1903-1979). Mawdûdî avait été éduqué à Delhi chez les deobandis et il avait suivi le *dars-i nizâmî*. Bien que partisan d'une modernisation du programme, il se référait à Ibn Khaldûn qui avait préconisé deux parties : les sciences traditionnelles (*'ulûm naqliyyah*) et les sciences rationnelles (*'ulûm 'aqliyya*). La première section comprenait le Coran, les hadiths et leur science, la loi islamique et la jurisprudence, la théologie, le mysticisme et la linguistique. La deuxième section était composée par la logique, les sciences naturelles ou la physique, la métaphysique (magie, occultisme, alchimie), les sciences quantitatives (géométrie, algèbre, musique, astronomie) (Malik, 1996 : 166).

La première phase de nationalisation avait eu comme conséquence de pousser tous les clercs, les *khatîbs*, *mawlânas*, imâms et autres, à se mettre sous la protection des organisations nationales d'oulémas. Les *mashaykhs* commencèrent eux-mêmes à s'organiser. Ils fondèrent en 1980 la Mashaykh Convention à Islamabad. Il est vrai que Ziyâ al-Haqq avait décidé de mettre au pas les sanctuaires soufis (*dargâhs*) qui échappaient largement aux organisations d'oulémas. L'objectif officiel était de développer le tourisme dans ces lieux réputés exotiques. Un rapport remis au gouvernement en 1985 indiqua que ces sanctuaires étaient des

---

<sup>11</sup> Ce Conseil de l'idéologie islamique avait été fondé, sous un autre nom, par Ayûb Khân en 1962. Il devait participer à la construction d'une politique basée sur les principes islamiques.

reprises de populations asociales. En outre, les *dargâhs*, ou les mosquées qui les joutaient, fonctionnaient souvent comme des centres d'enseignement religieux. Mais ces lieux de culte représentaient aux yeux des oulémas des centres d'obscurantisme entretenus, dans tous les sens du terme, par les féodaux qui exploitaient le peuple et diffusaient une forme aliénée de l'islam.

L'aspect composite de l'islam pakistanais apparaît en toute lumière dans le débat relatif à l'éducation et le rôle que l'État doit y jouer. Les deux principales écoles de pensée sunnites, les deobandis et les barelvis, ont mis au point un consensus relatif à l'élaboration d'un programme. Au cours des différentes phases de nationalisation du système éducatif, on note une volonté constante, d'une part de moderniser la formation des oulémas de base, comme les *khatîbs* ou les imâms et, d'autre part, d'utiliser les *dînî madâris* pour l'édification d'un nationalisme pakistanais et, partant, de citoyens pakistanais. Toutefois, on est encore loin d'une uniformisation de l'islam dans le pays des purs (*pâkistân*, c'est-à-dire le pays des purs, métaphore pour désigner les musulmans). Les deobandis, bien que théoriquement opposés à l'immixtion de l'État dans les affaires de l'éducation religieuse, ont finalement accepté une tutelle relative dans la mesure où ils pouvaient bénéficier du financement produit par l'instauration de la *zakât*. Le clivage s'est aussi accentué entre les oulémas et les *mashaykh*. Les premiers étaient dans leur majorité opposés au culte des saints, qui était le fondement de l'autorité des seconds, mais aussi leur « gagne-pain ». Enfin, la mise sous contrôle des programmes éducatifs par l'État fit apparaître pour la première fois la communauté shiite en tant que telle. En effet, pour ne pas contredire l'axiome suivant lequel la communauté musulmane est une et indivisible, les recensements ne font jamais apparaître les affiliations sectaires.

### **Les ismaéliens et l'islamisation**

On a vu que le Pakistan abritait un certain nombre de communautés musulmanes minoritaires, que les quatre écoles de pensée taxent d'« hérétiques ». Il faut rappeler ici qu'aucune

autorité unique ne prévaut en islam, ce qui signifie que n'importe quel ouléma peut prendre une décision juridique (*fatwâ*) et déclarer untel comme infidèle (*kâfir*). Ce type d'avis juridique est un *takfir*. La portée du *takfir* dépendra du rayonnement de l'ouléma qui l'a prononcé.

Issus d'un conglomérat de castes d'origine hindoue, les ismaéliens vénèrent Shâh Karîm ou Aghâ Khân IV, qu'ils considèrent comme leur *imâm* dans le sens shiite du terme<sup>12</sup>. Formant une communauté puissante et soudée à Karachi, ils sont pourtant régulièrement les objets de *takfir* de la part des oulémas fondamentalistes. Avant que le premier Aghâ Khân, Hasan `Alî Shâh, ne s'établisse en Inde en 1843, on ne sait quasiment rien de la transmission du savoir religieux au sein de ceux qui se dénommaient encore les khojas. En effet, les plus anciens manuscrits conservés datent de la période où l'*imâm* Hasan `Alî Shâh arriva. Le savoir religieux des khojas, nom qui désigne ses disciples indiens, était contenu dans des textes composés dans une écriture secrète, la khojkî. Plus qu'une véritable doctrine, ces hymnes religieux (*ginâns*) transmettaient une éthique ainsi que les croyances fondamentales où l'héritage hindou était très apparent. Le *ginân* le plus représentatif était sans nul doute le Das Avatâr (les Dix incarnations) où les neuf incarnations du dieu Vichnou étaient énumérées. La dixième, qui ne s'est pas encore manifestée dans l'hindouisme, apparaissait sous la forme de l'Aghâ Khân.

Deux nouveaux registres vinrent se greffer sur cette strate initiale du savoir religieux des khojas : un registre shiite, marqué par le culte des *imâms*, et un registre réformateur. En effet, Sultân Muhammad Shâh (1877-1957) ou Aghâ khân III, le petit-fils de Hasan `Alî Shâh, était un disciple de Sayyid Ahmad Khân et il partageait les idéaux de l'école d'Aligarh. Il fut un acteur clé dans la transformation du collège en université en 1911. L'*imâm* avait insisté auprès de ses disciples sur l'importance du développement

---

<sup>12</sup> Il faut en effet distinguer l'usage sunnite, pour lequel l'*imâm* est « celui qui dirige », en particulier la prière à la mosquée, de l'usage shiite, où l'*imâm* est un descendant du Prophète doté de pouvoirs extraordinaires.

de l'éducation et l'école khoja fut l'une des premières de Karachi. Il ordonna qu'un enseignement moderne, c'est-à-dire occidental, soit ajouté à l'éducation traditionnelle basée sur l'apprentissage par cœur des *ginâns*. La municipalité de Karachi octroya un terrain aux khojas pour bâtir leur nouvelle école et elle la finança partiellement. Cette politique était suivie par les Britanniques envers toutes les communautés désireuses d'améliorer l'éducation de leurs membres.

Le pouvoir colonial n'intervenait pas dans les programmes dispensés dans ces écoles. Chez les ismaéliens, une part importante de l'éducation religieuse reposait sur les *ginâns* et les prières. Avec le développement du nationalisme musulman, auquel Sultân Muhammad Shâh participa directement, puis du mouvement pour le Pakistan, l'*imâm* décida d'accentuer l'appartenance de ses disciples à la communauté musulmane. Il procéda en premier lieu à une redéfinition du corpus de *ginâns* où les plus hindouisés furent abandonnés ou « islamisés ». L'étape suivante concerna l'arabisation de la prière. Un an avant sa mort, en 1956, l'*imâm* instaura une prière totalement reconstituée à partir d'extraits coraniques qui remplaçait totalement l'ancienne prière en sindhî truffée de références hindoues. Le seul lien qui subsistait entre les deux versions était constitué par la récitation du nom des quarante-huit *imâms*.

Lorsque Sultân Muhammad Shâh s'éteignit en 1957, il avait accompli une œuvre considérable de rationalisation et d'arabisation de l'éducation religieuse. Pourtant, les khojas ismaéliens restaient encore suspects aux yeux des fondamentalistes, d'autant que leurs lieux de culte, qui portaient le nom spécifique de *jamâ`atkhânas*, étaient interdits aux non ismaéliens. Leurs écoles furent nationalisées sous Bhutto puis privatisées par Ziyâ. Le renforcement de l'islamisation mise en œuvre par Ziyâ al-Haqq à partir de 1978 rendit nécessaire une réorganisation de l'éducation religieuse. Elle coïncidait avec le désir de Shâh Karîm, le nouvel *imâm*, d'uniformisation des traditions de ses disciples qui appartenaient à

des aires culturelles différentes<sup>13</sup>. Les ismaéliens furent officiellement assimilés aux chiites<sup>14</sup>. C'est pendant cette période que le programme d'enseignement fut revu en profondeur.

A cet égard, la différence entre la littérature pour l'éducation religieuse publiée à Karachi et celle publiée par les institutions centrales à Londres est significative (*Ta`alîmât*, 1983 et *Ta`alîm*, 1997). Avant cette politique d'uniformisation religieuse mise en œuvre par l'*imâm*, chaque centre d'éducation religieuse (Ismaili Tariqah and Religious Education Board) était responsable de la publication de manuels pour les enseignants et les étudiants. Dans celle réalisée à Karachi après 1976, le contenu est le suivant : 1) le Coran (10 p.) ; 2) les hadiths (10 p.) ; 3) les *farmâns* de l'imâm (18 p.) ; 4) les *ginâns* (16 p.) ; 5) l'histoire des deux derniers imâms (7 p.) ; 6) les fêtes religieuses (38 p.) ; 7) les rituels (35 p.)

En 1993, l'Institute of Ismaili Studies, via son aile éditoriale Islamic Publications, a publié une nouvelle série de manuels d'éducation religieuse. Réalisée en anglais, elle a été traduite dans sept langues (arabe, français, gujarâti, persan, portugais, tadjik et ourdou). La publication en traduction ourdou date de 1997. L'accent est mis sur Allah et le prophète Muhammad. Les rituels et les célébrations ont une part réduite alors que l'héritage indien a disparu. Celle de Karachi avait inclus les rituels indiens alors que celle de Londres non. Celle de Londres, en revanche, a inclus des présentations biographiques du Prophète et des premiers *imâms*, contrairement à celle de Karachi.

Les nouveaux manuels d'éducation religieuse présentent une version inédite des fêtes et des célébrations. Le volume intitulé *Festivals et célébrations* décrit brièvement les grandes fêtes religieuses (festivals) et les rites coutumiers (célébrations). Les fêtes

---

<sup>13</sup> En dehors du sous-continent indien, les ismaéliens disciples de l'Aghâ Khân sont de langue arabe (Syrie, Yémen) ou iranienne (Afghanistan, Iran, Tadjikistan).

<sup>14</sup> Les ismaéliens constituent une subdivision des chiites. La majorité des chiites sont les chiites *ithnâ`asharis*, parce qu'ils ne reconnaissent que douze *imâms*. On les désigne couramment sous le nom de chiites, sans autre précision.

religieuses suivent toutes le même cérémonial. Les khojas se réunissent dans le *jamâ`atkhâna* pour prier et réciter les *ginâns*, écouter les *farmâns* de Shâh Karîm et demander ses bénédictions, enfin présenter leurs vœux à leurs frères et sœurs spirituels. La description du rituel est réduite à son minimum pour la simple raison que le rituel des ismaéliens syriens ou iraniens n'est pas le même que celui des Indiens ou des Pakistanais. Le choix des Islamic Publications a été de présenter la fête au sein d'une communauté locale, mais en réduisant au maximum les traits culturels spécifiques.

Deux volumes sont consacrés spécifiquement à l'imâmât. Le premier est dédié aux *imâms*, le second à l'*imâm* du temps. Dans le premier, les *imâms* qui font l'objet d'une notice sont `Alî, Ja`far al-Sâdiq, al-Mahdî, le fondateur de l'empire fatimide, al-Mu`izz, le conquérant de l'Égypte, Sultân Muhammad Shâh et Shâh Karîm. La partie consacrée à l'*imâm* actuel, qui occupe plus de la moitié du volume, est essentiellement une description de ses réalisations communautaires. Un *farmân* significatif est cité : « Vous devez vous souvenir que l'*imâm* vous aime plus que vous ne pourrez jamais l'aimer » (*Ta`lim*, 1993, 22). C'est dans le volume consacré à Shâh Karîm qu'est mentionnée la célébration de son anniversaire. Dans la *jamâ`atkhâna* illuminée et décorée par les *volunteers*, les ismaéliens récitent des actions de grâce et des *ginâns* à la gloire de l'*imâm*. Ils écoutent ensuite un *farmân* de l'*imâm*. Suivent le *ghat pât*<sup>15</sup> et la présentation des vœux. Les *murîds* se demandent quel est le meilleur cadeau qu'ils peuvent offrir à l'*imâm*. L'*imâm* a lui-même répondu : faire de leur mieux pour suivre ses *farmâns* (*Ta`lim*, 1994, 5).

Le débat de fond concerne la place des *ginâns* dans la religion ismaélienne. On a eu l'occasion de constater que cette tradition est uniquement celle des khojas. Progressivement, Shâh Karîm a donné des consignes. En 1958, il a demandé à l'Ismailia Association of Pakistan d'interdire ou de décourager les ismaéliens du pays d'écrire des pamphlets ou des livres sur leur histoire religieuse. Puis

---

<sup>15</sup> Le *ghat pât* est une cérémonie de communion spécifique aux khojas.

en 1960, il leur a recommandé d'étudier la religion ismaélienne dans les textes originaux, à savoir la littérature religieuse en arabe et en persan.

### **Le cas des hindous**

Rien dans le statut légal ne distingue les hindous des autres minorités religieuses non musulmanes (chrétiens, parsis et sikhs). L'article 18 de la constitution de 1956 garantissait les droits des individus, en particulier la liberté religieuse, c'est-à-dire pratiquer, professer et propager sa foi, mais aussi établir des institutions religieuses. Il était cependant précisé dans l'article 32 que le président devait être musulman, alors que l'article 198 indiquait qu'aucune loi ne pouvait contredire le Coran ni la Sunna.

A Karachi, l'enseignement de la religion hindoue ne se fait pas dans les écoles publiques pakistanaises<sup>16</sup>. Il est pris en charge par les associations des différentes communautés hindoues. L'une d'elles, la Hindu Education Society, qui est une émanation du Swami Narayan Temple Estate Trust, joue un rôle prédominant dans ce domaine. Elle publie des manuels d'éducation religieuse sous le nom de *Hindû Dharma* (la religion hindoue). La publication est trilingue (anglais, sindhî et ourdou). Dans la préface, Visharâm Tharvânî, l'un des membres du comité de vigilance, explique que la cause principale de la dégradation et de l'humiliation que subit la communauté hindoue (*hindû jâtî*) provient du fait qu'elle a négligé son héritage religieux, en l'occurrence les enseignements universels et éternels du *sanâtan dharma*. Tharvânî poursuit en précisant que cette publication réalisée en décembre 2000 est la première du genre et que, jusque-là, les hindous ne disposaient d'aucun manuel d'éducation religieuse. Il existait cependant de petits opuscules qui, sous la forme de questions/réponses, étaient consacrés aux grands

---

<sup>16</sup> Officiellement, les hindous forment 1,5% de la population pakistanaise, soit environ 2,5 millions de personnes. Ils sont surtout établis dans le Sindh. A Karachi, la capitale de la province, ils seraient 0,55% sur une population de 14 millions d'habitants.

dieux comme Ganesh ou Rama<sup>17</sup>. Ces publications étaient beaucoup plus modestes dans leur présentation, mais aussi dans leur finalité.

Le manuel d'éducation religieuse publié par la Hindu Education Society est assez luxueux avec ses nombreuses illustrations en couleur. Le fondement de l'éducation est l'enseignement des Védas et des écritures saintes de l'hindouisme, toujours sous la forme de questions/réponses. Bien que la documentation fasse défaut, il est probable qu'à travers cette publication très attrayante, à la portée de tout un chacun avec un prix modique de 30 roupies (moins d'un euro), la Hindu Education Society entend fédérer dans un premier temps les hindous de Karachi à travers la diffusion d'une vulgate de la religion. L'expression de *sanâtan dharma* utilisée par Visharâm Tharvânî est en elle-même significative. Elle fait référence à la relecture de la tradition réalisée par les réformateurs hindous du XIX<sup>e</sup> siècle qui voulaient purifier la pratique religieuse par un retour aux sources, en l'occurrence aux textes fondateurs que sont les Védas. Pour les plus radicaux, cette « réinvention » de la tradition passait par une expurgation non seulement des pratiques liées à l'islam (comme le culte des saints musulmans, les *pîrs*), mais aussi des pratiques jugées non orthodoxes des castes non brahmaniques.

Par conséquent, l'État laisse aux minorités religieuses non musulmanes le loisir de composer un programme éducatif sans chercher à intervenir. Il est vrai que les enjeux sont moindres. Ceci dit, une pression différente s'exerce suivant que la communauté est musulmane ou non. Pour les ismaéliens, qui sont des musulmans, la tension ambiante les a conduits d'eux-mêmes à islamiser leur tradition. L'État n'est pas directement intervenu bien que le renforcement de l'islamisation sous Ziyâ en ait été une cause indirecte. Pour

---

<sup>17</sup> Des opuscules sur la religion hindoue étaient en vente dans les temples de Karachi, publiés par le Sundar Shîvâ Mandlî, une association hindoue de Kotrî près de Hyderabad. Voir par exemple Santûsh Kumâr Lelârâm Khânawânî (1997), *Hindû Dharma (sawâl ain javâb)*, Kotrî, Sundar Shîvâ Mandlî.

ce qui est des hindous, la neutralité de l'État est totale. Il faut néanmoins insister sur le fait que la conséquence de cette neutralité est l'absence de financement. L'éducation des hindous est totalement à la charge de leurs associations. Quand on connaît l'importance de l'organisation en castes, on peut en déduire que les groupes les plus prospères ont mis en place un système éducatif performant. Quant aux autres, on peut augurer que le taux d'analphabétisme doit être élevé.

### Conclusion

Dans l'histoire contemporaine du sous-continent indien, l'éducation a constitué un enjeu capital. Les musulmans ont rapidement compris qu'elle pouvait leur permettre de s'affranchir de la tutelle de l'État : ce fut en tous cas l'analyse des deobandis. On ne peut que souligner le rôle joué dans ce domaine par l'État colonial qui, dans toutes les provinces de l'empire, chercha à développer l'éducation. Les objectifs étaient certes clairement définis : former des fonctionnaires compétents et des sujets dociles. Mais les collaborations entre fonctionnaires britanniques et intellectuels musulmans pour créer des institutions modernes sont nombreuses. On peut citer l'exemple d'Aligarh.

L'indépendance du Pakistan a ouvert une nouvelle phase dans les rapports entre enseignement religieux et gouvernement. La construction de la nation pakistanaise nécessitait de fabriquer des citoyens. Cette fabrication passait par la mise au pas des *dîni madâris*. Il n'est pas inutile de rappeler que Ayûb Khân avait été formé à l'école de Sandhurst et il voyait dans les oulémas une bande d'ignares. Il ne réussit pas cependant à les amadouer. Les oulémas créèrent des associations qui renforcèrent finalement leur mainmise sur le secteur de l'éducation religieuse. Sous Ziyâ al-Haqq, qui fut le dirigeant qui poussa le plus en avant l'islamisation dans le pays, les oulémas devinrent les interlocuteurs officiels de l'État. Ce faisant, Ziyâ donnait une sanction officielle aux clivages qui divisaient l'islam pakistanais. Il accentua dans une certaine mesure la rivalité entre les écoles de pensée pour le

contrôle des *dînî madâris*. Finalement, cette politique donna pour la première fois la parole aux chiites en tant que tels.

Le sort réservé aux minorités fut différent suivant qu'elles étaient musulmanes ou non. La puissante communauté des ismaéliens, victimes de plusieurs *takfirs* d'oulémas fondamentalistes, a dû réviser son programme d'éducation religieuse pour le rendre plus conforme à un islam décrété normatif. Mais le rôle économique que jouaient ses leaders lui a permis de conserver une identité musulmane très spécifique. Les contacts que l'Aghâ Khân a au plus haut niveau de l'État, de Ziyâ al-Haq à Parvez Musharaf, peuvent aussi expliquer cette situation inédite. Paradoxalement, ce sont les communautés non musulmanes, dont les droits de liberté d'enseignement sont garantis par la constitution, qui conservent le plus de latitude pour organiser la forme et la transmission du savoir religieux. Les hindous de Karachi ont élaboré un catéchisme dans lequel l'hindouisme normatif prédomine au détriment d'une version plus régionale.

En définitive, on peut reconnaître en l'État et les oulémas les héritiers de l'école d'Aligarh d'une part et de l'école de Deoband d'autre part. L'État a certes cherché à imposer une vision normative de l'islam qui soit conciliable avec l'émergence d'un citoyen pakistanais éduqué, fut-il musulman, chrétien ou hindou. Mais si l'extension de son contrôle sur les *dînî madâris* a provoqué une reconnaissance officielle des oulémas, les deobandis, malgré quelques concessions qui leur ont permis de jouir du financement de la *zakât*, n'ont jamais renoncé à l'instauration de la sharia comme objectif ultime. La guerre en Afghanistan et la chute du gouvernement des Tâlebâns (2002), dont plusieurs avaient été formés à la Dar al-'Ulûm Binorî de Karachi, ont eu une conséquence importante sur la politique intérieure du Pakistan. Les mouvements fondamentalistes se sont unifiés pour la première fois à l'occasion des élections législatives de 2003, ce qui leur a permis d'obtenir près de 20% des scrutins, le meilleur score jamais réalisé de l'histoire du Pakistan, et de gouverner deux provinces, le Baloutchistan et la North-West Frontier Province. Cette nouvelle donne augure mal de l'achèvement de la nationalisation des *dînî*

*madâris*, laquelle reste pourtant à l'ordre du jour de l'agenda du président Parvez Musharaf.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOIVIN M., 1996. *Le Pakistan*. Paris, PUF.
- BOIVIN M., 1998. *Les ismaéliens. Des communautés d'Asie du sud entre islamisation et indianisation*. Turnhout (Belg.), Brepols.
- BOIVIN M. (à paraître). « Les hindous de Karachi et la marginalisation minoritaire au Pakistan », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*.
- GABORIEAU M., 1983. « Typologie des spécialistes religieux chez les musulmans du sous-continent indien », *Archives des sciences sociales des religions*, 55/1 (janvier-mars) : 29-51.
- GABORIEAU M., GRANDIN N., (dir.), 1997. *Madrassa. La transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris, Editions Arguments.
- HOODBHOY P., 1998. *Education and the State: Fifty Years of Pakistan*. Karachi, Oxford University Press.
- LELYVELD D., 1978. *Aligarh's First Generation. Muslim Solidarity in British India*. Princeton, Princeton University Press.
- MALIK J., 1996. *Colonization of Islam. Dissolution of Traditional Institutions in Pakistan*. Lahore, Vanguard Books.
- METCALF B. D., 1982. *Islamic Revival in British India: Deoband, 1860-1900*. Princeton (N. J.), Princeton University Press.
- MUHAMMAD F. N., (2000). *Islamiyyat*. Karachi, Ferozsons.
- QURESHI I. H., 1972. *Ulema in Politics. A Study Relating to the Political Activities of the Ulema in the South Asian Subcontinent from 1556 to 1947*. Karachi, Ma`aref.
- QURESHI, I. H., 1975. *Education in Pakistan: An Inquiry into Objectives and Achievements*. Karachi, Ma`aref.
- RAHMAN T., 1999. *Language, Education, and Culture*. Karachi, Oxford University Press.
- ROBINSON F., 2002. *The Ulama of Farangi Mahal and Islamic Culture in South Asia*. Lahore, Ferozsons.

*TA`ALÎM*, 1997. London, Islamic Publications.

*TA`ALÎMÂT NÛNANBARÂ HE BÂHABÎN JAMÂ`AT*, 1983 (2 vol.)  
Karachi, Shî`a Imâmî Ismaili Tarîqat and Religious Education  
Board.

TROLL C. W., 1997. « Muhammad Shibli Nu`mani (1857-1914)  
and the Reform of Muslim Religious Education », in GABORIEAU  
M. et GRANDIN N. (dir.), *Madrassa. La transmission du savoir dans  
le monde musulman*. Paris, Éditions Arguments : 141-153.

YASMEEN S., 1999. « Islamisation and Democratisation in  
Pakistan: Implications for Women and Religious Minorities »,  
*South Asia*, vol. XXII, Special Issue: 183-195.

ZAIDI S. A., 1988. « Religious Minorities in Pakistan Today »,  
*Journal of Contemporary Asia*, XVIII/4: 444-457.

### Résumé

La colonisation britannique en Inde a provoqué un renouvellement du système éducatif des musulmans. L'École de Deoband a utilisé l'organisation et les méthodes d'enseignement britanniques, tout en basant son programme sur les sciences islamiques, alors que l'École d'Aligarh inscrivit dans son programme des matières occidentales. Ce clivage a subsisté après le départ des Britanniques en 1947. Au Pakistan, le système éducatif a subi une première phase de nationalisation en 1960, qui a cependant épargné les écoles religieuses (*dînî madâris*). Cette politique a pourtant provoqué le regroupement des spécialistes religieux, les oulémas, en associations formées en fonction des principales écoles de pensée. A partir de 1978, la seconde phase de nationalisation a été marquée par une islamisation étatique. Les oulémas sont alors devenus les interlocuteurs privilégiés du gouvernement pakistanais. La pression provoquée par l'islamisation a contraint les shiites ismaéliens de revoir leur programme d'éducation religieuse. Les hindous en revanche ont pu édifier un programme à leur guise.

**Mots-clefs :** oulémas, *dînî madâris*, *islâmiyyat*, deobandis, barelvis, shiites, ismaéliens, hindous.

**Summary**

**The State and the Ulamas: Religious Education and National Construction in Pakistan**

The colonisation of India by the British provoked a renewal of the Muslim education system. The Deoband School used the organisation and methods of British education, at the same time as it based its programme on the Islamic sciences, while the Aligarh School inserted Western subjects into its programme. This split continued after the departure of the British in 1947. In Pakistan, the education system underwent a first phase of nationalisation in 1960, which nevertheless spared the religious schools. However, this policy caused the religious specialists, the *ulamás*, to group together in associations formed according to the principal schools of thought. Beginning in 1978, the second phase of nationalisation was marked by state Islamisation. The *ulamás* then became the privileged interlocutors of the Pakistani government. Under the pressure of Islamisation the shiites ismaéliens were compelled to review their programme of religious education. The Hindus, on the other hand, have been able to develop a programme in line with their own wishes.

**Key-words:** *ulamás, dīnī madāris, islāmiyyat, deobandis, barelvis, shiites, ismaéliens, hindus.*

\* \* \*



## LE *KUTTÂB*, UNE INSTITUTION SINGULIÈRE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ÉGYPTIEN

Nicolas de LAVERGNE  
EHES – CEDEJ

Existe-t-il encore des écoles coraniques en Égypte ? La plupart des Cairotes vous répondront qu'il n'y en a plus. Pourquoi s'occuper d'un sujet qui paraît si dépassé, si éloigné des préoccupations contemporaines – y compris pour un Égyptien éduqué de la capitale ? Certes par le passé, le *kuttâb*<sup>1</sup>, où les enfants apprenaient à lire et à écrire pour mémoriser le Coran, eut de beaux jours. Des générations d'Égyptiens n'ont reçu que cette éducation ou ont ensuite fréquenté l'école « moderne », qu'elle soit égyptienne ou étrangère. Mais le *kuttâb* aurait disparu, progressivement remplacé par l'école publique. Le *kuttâb*, avec son cortège de maux (violence, insalubrité, ignorance des maîtres, ophtalmies, limitation de l'enseignement au Coran, prépondérance de la mémorisation sans compréhension, préparation au fanatisme) ne pouvait que disparaître, y compris de la mémoire de ceux qui l'ont fréquenté, tant il semblait inadapté aux besoins de la vie moderne et aux interrogations contemporaines relatives à l'enseignement.

Mais si l'on sort du Caire, si l'on explore quelques villages dans le Delta ou en Haute-Égypte, on découvre un *kuttâb*, puis un second, emplis d'enfants piaillant et mémorisant. Mais si l'on

---

<sup>1</sup> Dans le souci d'éviter toute confusion, j'appellerai de son nom égyptien, *kuttâb*, l'institution qui est imparfaitement nommée en français « école coranique » depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle.

s'adresse aux institutions religieuses centrales, le ministère des Affaires religieuses ou la Direction des établissements d'enseignement dépendant de l'auguste mosquée-université d'al-Azhar, on découvre un monde de *kuttâb*, de centres de mémorisation du Coran, de concours de Coran... Le *kuttâb* non seulement existe encore, mais son expansion est même observable, à travers les statistiques d'al-Azhar comme dans les villages mêmes, où des bâtiments neufs sont construits. Il est absent des centres villes, et même de nombreux villages, mais il persiste dans d'autres, voire essaime. Qu'est-ce qui explique cette persistance ? Pourquoi, dans une société où le Coran est disponible à tout instant, sous des formes multiples (radio, cassettes, CD-ROM...), continue-t-on à le faire mémoriser par les enfants ?

Cet article se propose d'emprunter deux chemins pour tenter de répondre à ces questions. Dans un premier temps, une description assez précise d'un *kuttâb* contemporain permettra au lecteur de mieux saisir l'originalité de cette institution. Puis le *kuttâb* sera replacé dans une perspective historique, à l'échelle d'un siècle environ, afin de dessiner l'évolution de ses fonctions, à la frontière entre le champ religieux et le champ éducatif. Quelle est aujourd'hui sa place, à la marge du système éducatif ? Quels rôles religieux, scolaires ou linguistiques remplit-il ?

### **Un *kuttâb* contemporain en Haute-Égypte**

Près de Louxor, sur la rive occidentale, non loin des chemins touristiques qui mènent du temple de Hatchepsout à celui de Medinet Habou, presque en face de la Vallée des Reines, un village sur son éminence, qui le préservait jadis de la crue du Nil. Dans les rues et les quartiers surgissent des minarets, dont certains en cours de construction ; presque au centre du village, donnant sur une petite place, se trouve un bâtiment flambant neuf : c'est le nouveau *kuttâb*. A droite du grand portail de fer, une petite coupole en briques abrite les corps de 44 martyrs de la Conquête qui selon la tradition locale ont été enterrés à cet endroit, même si jusqu'à l'édification de cette *kubba*, aucun monument ne le signifiât.

L'emplacement est consacré à l'enseignement du Coran depuis des siècles et la sainteté du lieu tient à cette double caractéristique : le cénotaphe des martyrs et la transmission du saint Coran de génération en génération.

L'intérieur de l'enceinte est vaste et le plafond, soutenu par neuf colonnes, est élevé. La première travée, le long du portail et du sanctuaire qui sert pour le moment de magasin fermé à clef, est à ciel ouvert. A gauche, au pied d'un arbre, quatre amphores ventrues, les *zîr*, auxquelles viennent se désaltérer les enfants, reposent sur leur armature métallique. A droite, un autre arbre plus fin où pépient des centaines d'oiseaux.

L'espace de l'école est délimité par la première travée de colonnes et occupe neuf carrés, soit environ 150 m<sup>2</sup> ; il est coupé en deux par de longues banquettes de bois massif, qui séparent ainsi la travée de gauche, occupée par les plus petits, des deux travées centrales et de droite, investies par les plus grands. Le sol est couvert de dalles, les murs sont chaulés en bleu ciel avec une bande vert vif d'un mètre, les colonnes arborent de grossiers motifs noirs peints à la brosse. Une frise couleur lie-de-vin court tout le long des murs où s'égrènent les 99 noms de Dieu dans une belle calligraphie. Les murs sont percés de fenêtres voûtées dotées de volets en bois. Sur le mur de gauche, vers l'est, une fausse porte blanche indique le mur de *qibla*, la direction de la Mecque pour ceux qui font la prière ici. Des néons et des ventilateurs aux larges pales sont pendus au plafond immaculé.

### **L'emploi du temps au kuttâb**

Le matin, les enfants les plus jeunes, entre trois et cinq ans, arrivent par petits groupes. Ils s'assoient en cercles autour de jeunes hommes en *gallabiya*<sup>2</sup> venus leur faire leur exercice quotidien d'écriture, sous la férule du maître. Chaque enfant prend une petite tablette de fer blanc ou une mince feuille d'acier découpée dans le flanc d'un bidon de beurre clarifié et un morceau de canne à sucre

---

<sup>2</sup> La *gallabiya* est une longue tunique de coton portée par les paysans d'Égypte (c'est la forme égyptienne du mot maghrébin *djellaba*).

ou, dans le meilleur des cas, un éclat de bambou dont il trempe la pointe taillée à la lame de rasoir dans une vieille boîte de conserve ou un fond de verre cassé. L'encre noire est encore délayée à partir d'une poudre de salpêtre mêlée à de la suie, qui s'achète au souk de Louxor. Le répétiteur trace des modèles de lettres que les plus jeunes doivent reconnaître et nommer, vérifie des listes de lettres vocalisées ou déclinées, dicte à d'autres des mots ou des versets qu'ils doivent reproduire sur leur tablette.

Quand les petits ont terminé leur exercice d'écriture, ils rejoignent la travée de gauche munis de leur tablette où est inscrit leur prénom, preuve qu'ils ont bien accompli leur devoir matinal, et s'assoient en rangs serrés. Les fillettes sont au fond et constituent un tiers environ de l'effectif. Successivement, de concert, les enfants répètent l'alphabet arabe, par groupe de lettres ou chaque lettre suivie d'un exemple commençant par ladite lettre. Ils répètent également à l'unisson les dernières sourates du Coran guidés par un enfant à peine plus âgé qu'eux et qui lit morceau par morceau le texte sacré, repris par les enfants dans un chœur rythmé et assourdissant. Le gazouillis des oiseaux et la chorale puissante et intermittente des enfants les plus jeunes composent un fond sonore qui résonne au-delà des murs du *kuttâb*, dont le volume augmente et baisse au gré des phases de répétition collective et à l'aune de l'enthousiasme des enfants. Le visionnement attentif d'un enregistrement vidéo de ces phases de répétition permet de déceler l'inattention, la non-participation à l'activité générale de certains enfants, absorbés dans une rêverie intérieure ou occupés à bavarder<sup>3</sup>. Comme dans la scène finale des *Élèves du cours préparatoire* (Avaliha, 1984), où Abbas Kiarostami donne à voir, par sa caméra qui parcourt en gros plan les visages des enfants, la dissipation de nombre d'entre eux, dissimulée par le chant choral – lui-même ironiquement absent de la bande son – qui donne l'impression que tous contribuent. Les petits enfants du *kuttâb*

---

<sup>3</sup> Voir Piette (1996, 2003). Une réflexion sur l'usage de la vidéo pour la description du *kuttâb* pourra être trouvée dans Lavergne (2004).

passent leur journée entre la répétition en chœur et des moments de repos où ils demeurent en rangs, à discuter, manger, rêver.

Ceux qui ont appris à lire et à écrire, qui ont donc dépassé le stade de la répétition collective, ne sont pas gênés par cette ambiance sonore générale à laquelle ils sont habitués et ont participé depuis leur plus jeune âge. Assis en tailleur, ils écrivent ou lisent, les filles d'un côté et les garçons d'un autre – mais certains circulent et il n'est pas rare que des filles plus âgées surveillent ou aident des garçons. Certains recopient sur une tablette une sourate ou une portion de sourate, un exemplaire du Coran sur l'autre genou. Animés d'un balancement d'avant en arrière, ceux qui mémorisent le font soit en relisant leur tablette soit directement dans le Coran. Quand ils savent leur leçon, ils se rendent auprès du maître pour la lui réciter, que celui-ci soit assis sur une banquette ou qu'il déambule dans la salle, suivi de trois ou quatre enfants en attente de récitation. Généralement, le maître est en contact physique avec l'enfant qui récite, une main sur son épaule ou sur sa nuque. Il peut aussi user de sa badine, faite d'une tige de palmier, pour reprendre une faute de récitation ou punir des enfants dont la dissipation est trop visible ou qui ont commis une faute<sup>4</sup>.

### **Les méthodes d'enseignement**

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture suit une méthode presque immuable, fondée sur la répétition et la mémorisation d'éléments dont la complexité va en augmentant<sup>5</sup>. Un laps de temps

---

<sup>4</sup> Le niveau de violence des punitions a fortement baissé depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Auparavant, le *kuttâb* était réputé pour la *falaqa*, un instrument qui permettait d'immobiliser les pieds du fautif pour les frapper ; cet instrument a totalement disparu. Reste donc la baguette de palmier qui est d'un usage courant, et qui peut donner parfois, en cas de manquement grave à la discipline, de forts coups sur les doigts ou la paume de la main. Pour un récit de la violence au *kuttâb*, voir par exemple Yûsuf al-Qardâwî (2002 : 119).

<sup>5</sup> Pour un exposé complet de cette méthode, voir Abd al-Gawwâd (1939). Une édition de la traduction de cet ouvrage, qui décrit également par le menu l'organisation interne du *kuttâb* et son inscription dans un village du delta du Nil vers 1890, est en préparation. Dans les exemples qui suivent,

très long (jusqu'à deux ans) est consacré à cet apprentissage, en raison de la répétitivité et de l'exhaustivité combinatoire des formules mémorisées par cœur (*'an zahr al-qalb*).

L'enfant, pour apprendre à lire, commence par mémoriser le nom des lettres de l'alphabet arabe (*alif, bih, tih, sih, guim...*) inscrites par groupes de trois ou quatre sur une tablette (*lawh*) par l'adjoint du maître. Puis il reprend chaque lettre de l'alphabet, en y adjoignant la description des points diacritiques qui l'accompagnent ou non, sans qu'on lui explique la signification d'un « *al-bih*, un dessous » ou d'un « *al-tih*, deux dessus » (il s'agit des points). L'enfant commence à écrire les lettres, en suivant le modèle en pointillé tracé par l'adjoint sur une tablette métallique. Il épelle ensuite oralement la prononciation de chaque lettre vocalisée (*bâ, bâ alif; bi, bâ yih; bû, bâ wâw...*) ; chaque tablette quotidienne, recopiée et lue par l'enfant, ne comprend qu'une lettre, accompagnée d'une des trois voyelles longues ou d'une pause. Il mémorise ensuite les lettres vocalisées par étapes, c'est-à-dire dotées d'une vocalisation simple (déterminées), double (indéterminées), puis les lettres redoublées déterminées et indéterminées, à chaque fois aux trois cas (u, a, i) qui sont systématiquement nommés (*nash, khifd, ruf*). Ni les expressions employées ni les termes grammaticaux ne lui sont expliqués. Enfin, l'enfant apprend à épeler des mots simples, tels que des prénoms, avant de transcrire les sourates courtes (qu'il a déjà mémorisées oralement) répétées par l'adjoint en détachant bien les lettres – il doit les prononcer avant de les écrire sur sa tablette.

Après cet exercice, l'enfant est devenu autonome et peut commencer à mémoriser le Coran qu'il recopie sur sa tablette à partir du texte imprimé (*mushaf*<sup>6</sup>), en commençant par les dernières

---

je conserve la prononciation (avec inflexion en î) indiquée par l'auteur, originaire d'un village proche de Tanta.

<sup>6</sup> Aujourd'hui, tous les enfants ont à disposition un exemplaire complet du Coran ou des fascicules partiels. Avant la diffusion du texte du Coran imprimé (entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècles), la mémorisation se faisait uniquement à partir de la dictée de portions du Coran par le maître.

sourates. Celles-ci sont rangées à peu près par taille décroissante, excepté la première, la « Fatiha », sourate liminaire répétée lors de chaque prière ; pour la mémorisation du Coran (*hifz al-qur'ân al-karîm*), l'enfant commence donc par la fin, où se trouvent les sourates les plus poétiques, pour remonter progressivement jusqu'à la seconde, la sourate dite de « la Vache »<sup>7</sup>. Chaque jour l'enfant doit réviser, pour l'ancrer dans sa mémoire, une partie de ce qu'il a appris précédemment et qui est appelé le *mâdî* (passé) ; celui-ci augmente donc à mesure qu'il apprend de nouveaux versets. Quand il est arrivé au quart du Coran, l'enfant fait une pause dans sa progression pour réviser l'ensemble de ce qu'il a mémorisé auparavant. Dans la foulée, il poursuit la mémorisation du second quart, recopiant dès lors des tablettes plus longues. Quand il a terminé la première moitié du Coran, qui est considérée comme un pur entraînement de la mémoire, il doit en quelque sorte désapprendre, oublier ce qu'il a appris, pour le réapprendre totalement<sup>8</sup>. Il s'attaque ensuite à la seconde moitié du Coran ; quand il l'a terminée, est organisée une petite fête, dite de la « petite conclusion » (*al-khitâm al-saghîr*). L'enfant révisé alors l'intégralité du Coran, en portions nettement plus longues, pour arriver enfin à la « grande conclusion » (*al-khitâm al-kabîr*).

Au fur et à mesure qu'il progresse dans la mémorisation, le travail de l'enfant repose moins sur la transcription et davantage sur la (re)lecture<sup>9</sup>. Une fois que l'enfant est autonome, il n'écrit plus

---

<sup>7</sup> Les sourates de la fin du Coran, reçues dans la première période de la prophétie, à la Mecque, outre le fait qu'elles soient les plus courtes, sont également celles qui présentent la forme la plus poétique (rythmes, rimes, allitérations et assonances) et qui sont les plus faciles à mémoriser. Les premières sourates, dites médinoises, sont plus difficiles, car plus longues et dans une langue plus proche de la prose.

<sup>8</sup> Abd al-Gawwâd (*op. cit.* : 66).

<sup>9</sup> En tout cas depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, où le Coran sous une forme imprimée devient disponible. Auparavant, les oulémas avaient résisté à l'impression mécanique du texte, par respect pour la transmission orale : le manuscrit est censé n'être qu'un aide-mémoire. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les exemplaires imprimés se généralisent progressivement, et aujourd'hui le Coran figure parmi les textes les plus massivement imprimés.

sous la dictée du maître (comme pour les sourates les plus courtes), mais transcrit le texte, assis en tailleur, la tablette sur un genou et le Coran (ou un fascicule partiel) sur l'autre. Il porte ensuite la tablette au *chaykh* qui la corrige : celui-ci rétablit la forme des lettres et la vocalisation quand elles sont erronées ou imparfaites et ajoute des signes de lecture, correspondant aux allongements de certaines syllabes et aux pauses autorisées ou obligatoires. L'enfant retourne s'asseoir et commence à relire sa tablette, en remuant les lèvres, et en se balançant sur ses hanches de façon plus ou moins prononcée. Quand il se sent prêt – ou qu'il est appelé par le *chaykh* – il lui récite sa leçon, tous deux se balançant légèrement en cadence. Le *chaykh* peut surveiller l'activité d'autres enfants, converser avec un tiers, tout en écoutant d'une attention que l'on pourrait presque dire « flottante » la récitation et en corrigeant immédiatement les fautes à l'oreille.

### **L'incorporation du Coran**

La mémorisation du Coran est physique autant que mentale. Elle est une véritable technique du corps. Le balancement rythmé du buste du maître écoutant et de l'enfant mémorisant ou récitant, qui a été souvent décrit par les voyageurs du XIX<sup>e</sup> siècle et que les circulaires ministérielles ne sont pas arrivées à éradiquer, est centrale dans ce processus de synchronisation du rythme entre le maître et l'enfant. Le rythme, qui est une dynamique imposée par le maître, entraîne une « mémorisation formelle et fixe » (Faure, 2000 : 133), comparable à ce qui peut être observé dans l'enseignement de la danse classique. Cette synchronisation rythmique, la prosodie précise de la récitation, l'ensemble très élaboré des règles de diction et de métrique, dont l'aboutissement est la psalmodie ou la cantilénation (*tajwid*), tous ces éléments constituent une technique d'incorporation. Les enfants apprennent « par corps » davantage que « par cœur ». La répétition et la récitation du Coran, par l'écriture comme par la prononciation rapide, rythmée et à mi-voix, forment un geste d'intériorisation, de manducation de la parole et de jeu, pour employer le vocabulaire de Marcel Jousse (2002).

L'articulation vocale et la manducation musculaire impriment le texte dans le corps du lecteur, lui imposent son rythme propre. Le corps est lié, dans cette lecture maximale qu'est la mémorisation orientée vers la récitation<sup>10</sup>, au « lieu scripturaire » (Certeau, 1990 : 253-254).

La mémorisation du Coran est une incorporation réglée du texte sacré, et ce jusqu'aujourd'hui, dans un monde où il est médiatisé sous des formes multiples (imprimé, radio, télévision, cassettes, CD-ROM et autres appareils miniaturisés et sophistiqués qui offrent un Coran simultanément lisible sur écran à cristaux liquides et audible dans un casque...). Dans la mémorisation, de maître à enfant, se joue autre chose que la pure transmission du texte – qui a été suspendue pendant des siècles à cette relation<sup>11</sup>. Se joue l'incorporation du texte, qui rend la personne « porteuse de Coran » (*hâmil al-qur'ân al-karîm*<sup>12</sup>). C'est une des raisons qui expliquent la permanence de ce type particulier d'enseignement religieux, lequel exige des enfants un investissement extrêmement lourd en temps et en énergie.

### **Actualité du kuttâb**

Le *kuttâb* tel que je viens de le décrire existe encore en Égypte – même s'il a effectivement disparu du Caire comme de la plupart des grandes villes depuis deux ou trois décennies. Contrairement à ce que croient maints Caireotes, il subsiste dans de nombreux villages, dans le Delta comme en Haute-Égypte. Le *kuttâb* proche de Louxor, qui a servi de support principal à la description précédente, connaît même un regain de vitalité et se trouve aujourd'hui plus fréquenté qu'il ne l'a jamais été. En 2002,

---

<sup>10</sup> La même racine arabe (*qara'a*) désigne la lecture et la récitation – le mot Coran (*qur'ân*) lui-même en est dérivé.

<sup>11</sup> Le modèle islamique traditionnel de la transmission du savoir, constitué par la relation de maître à disciple et la mémorisation d'un texte transmis oralement, est fondé sur la transmission du texte sacré premier. Cf. Grandin, Gaborieau (1997).

<sup>12</sup> Le même mot arabe (*hâmil*, participe actif de *hamala*, porter) qualifie la femme enceinte.

entre 80 et 150 enfants s'y trouvaient – ils sont entre 200 et 300 en 2004, grâce à la construction d'un bâtiment vaste et lumineux, financée par les dons des villageois à une association créée en l'honneur du *chaykh* 'Atiya, décédé en 1997, et père de l'actuel maître du *kuttâb*. Cet exemple n'est pas isolé, même si peu de *kuttâb* aujourd'hui disposent d'un tel bâtiment et rassemblent tous les jours autant d'enfants. En effet de nombreux *kuttâb* se remplissent l'été, le temps des vacances scolaires, et accueillent quelques dizaines d'enfants le reste de l'année.

En réalité, le *kuttâb* s'est partiellement intégré dans le système scolaire égyptien depuis la fin des années 1970, sans pour autant devenir une institution étatique. Il remplit aujourd'hui, dans un jeu complexe qui met aux prises le ministère de l'Éducation, le ministère des *waqf*, al-Azhar, des fonctions à la fois religieuse et scolaire. C'est une institution locale, non étatique (le *chaykh* n'est pas un fonctionnaire rémunéré par l'État ni par al-Azhar), dont l'existence tient à la négociation entre des parents (qui financent) et un maître (qui enseigne) mais qui peut être soumis à une inspection par l'administration d'al-Azhar pour pouvoir bénéficier de certains avantages. Le *chaykh* peut bénéficier d'une tradition familiale et remplir d'autres fonctions locales (en particulier pour les funérailles, les malades et les ensorcelés) – il est en outre possible qu'il enseigne le Coran dans une école d'al-Azhar<sup>13</sup>.

### **Le *kuttâb* dans le siècle**

Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle compris, la mémorisation du Coran constitue la propédeutique à tout parcours étudiantin ; les élèves les plus brillants quittaient le *kuttâb*, sachant lire et écrire, ayant mémorisé le Coran et en général un petit ouvrage de grammaire, l'*Alfiya*<sup>14</sup> ou de *tajwîd*, comme la *Tuhfa*<sup>15</sup>. Pour poursuivre ses

---

<sup>13</sup> Nous reviendrons ci-après sur ce que représente al-Azhar dans la société égyptienne contemporaine.

<sup>14</sup> *Alfiyat ibn al-Malik* est une grammaire versifiée ; voir par exemple Husayn (1995 : 62).

études, il fallait quitter le village, quérir la science (*talab al-'ilm*) auprès des maîtres, à la mosquée ou à la *madrassa*. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'occupation britannique, l'État égyptien entreprend de développer l'instruction publique en contrôlant et modernisant les *kuttâb*, n'ayant pas les moyens de créer des écoles « modernes » ex nihilo. Cette politique de la subvention entraîne l'étatisation de plus de 3 000 *kuttâb* sur les 10 000 existant de par le pays (Kitchener, 1914 : 44), qui sont appelés *maktab* ; une grande partie d'entre eux est confiée aux conseils de province, une autre partie (ceux du Caire, d'Alexandrie et d'autres villes du delta et du canal) restent dans le giron de l'État. Les *maktab* administrés par l'État deviennent la base de l'enseignement élémentaire, développé à partir du milieu des années 1920 par le ministère de l'Éducation nationale qui construit des écoles élémentaires publiques (Farag, 1999). Le *kuttâb* « libre » n'est plus l'objet d'une politique centrale et disparaît des statistiques à ce moment-là. Il est de moins en moins une institution alternative de scolarisation et de plus en plus d'élèves passés par le *kuttâb* rejoignent ensuite l'école primaire<sup>16</sup>. Les divers établissements (*maktab*, écoles élémentaires, écoles primaires) sont unifiés et généralisés à l'époque nassérienne à partir des années 1950. A partir des années 1970, dans les grandes villes, puis dans une partie des villages du delta, des écoles maternelles, publiques ou privées, remplacent les *kuttâb*. Souvent, c'est l'impossibilité de trouver un successeur au *chaykh* trop âgé ou décédé qui décide de la disparition d'un *kuttâb*.

Mais ce phénomène est loin de concerner l'ensemble des villages égyptiens. Pour des raisons différentes qu'il est difficile de pondérer, de nombreux villages ont non seulement conservé un ou plusieurs *kuttâb*, mais ont vu leurs effectifs augmenter ces dernières années<sup>17</sup>. Outre la religiosité du village (visible notamment à travers

---

<sup>15</sup> La *Tuhfa* est un poème expliquant les principes du *tajwîd*, c'est-à-dire de la psalmodie rythmée du Coran. Cf. al-Qardâwî (*op. cit.* : 127-128).

<sup>16</sup> Voir par exemple Amin (1978 : 36-40).

<sup>17</sup> Voir notamment la douzaine d'articles publiés par l'hebdomadaire religieux *al-Liwâ al-islâmî* [L'étendard islamique] en mai, juin, juillet et

l'importance des confréries soufies) et la force de la tradition lettrée (manifestée par la continuation de lignées d'érudits musulmans, d'enseignants à l'université d'al-Azhar, de *chaykh* de *kuttâb*), c'est la présence d'instituts religieux primaires, préparatoires et secondaires, dépendant administrativement d'al-Azhar, qui semble constituer le facteur central du maintien ou du développement des *kuttâb* – un *kuttâb* nombreux pouvant constituer réciproquement une bonne raison pour la création d'un institut.

### **Al-Azhar et ses instituts**

Al-Azhar est aujourd'hui une vaste institution dotée de ressources propres, mais dont le budget dépend principalement des subsides importants que lui verse l'État. C'est une institution para-étatique dans la mesure où elle est en grande partie financée et contrôlée par le gouvernement égyptien qui nomme ses principaux dirigeants. Historiquement, la mosquée al-Azhar fut le centre de propagande religieuse du Califat fatimide (969-1170) puis la principale université sunnite du Caire mamelouk et ottoman. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, les autres mosquées d'enseignement égyptiennes disparaissent, laissant à al-Azhar le monopole de l'enseignement religieux et le rôle d'autorité religieuse centrale pour l'Égypte, mais aussi pour l'ensemble du monde musulman sunnite.

Aujourd'hui, avec le développement des instituts *azharî*, le *kuttâb* a pour principale fonction scolaire de préparer les élèves à rejoindre ces instituts. Outre une fonction spécifiquement religieuse qu'il conserve – la mémorisation du Coran par des enfants égyptiens appelés à poursuivre des études partiellement religieuses – le *kuttâb* a ainsi essentiellement une fonction de préscolarisation : il est l'équivalent d'une école maternelle dotée d'un programme pédagogique particulièrement lourd, comprenant l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture et la mémorisation du Coran. Les enfants qui veulent continuer la mémorisation le fréquentent

---

novembre 1997 qui sont autant de relations de visites de *kuttâb* de villages de Basse-Égypte et du Fayyoun.

parallèlement à l'école publique ou à l'institut *azharî* qui, souvent, ne les accueillent que la moitié de la journée.

Qu'est-ce qu'un institut *azharî* ? Face à la concurrence des écoles publiques, l'université d'al-Azhar a créé dès le début du XX<sup>e</sup> siècle quelques instituts chargés de préparer des élèves issus du *kuttâb* à rejoindre l'université religieuse. Ces instituts ne se sont vraiment développés qu'après la dernière grande réforme d'al-Azhar (Zeghal, 1996) qui a eu lieu en 1961. Dans l'impossibilité de laïciser al-Azhar, le pouvoir nassérien (1954-1970) y a introduit de nombreuses institutions séculières : facultés de médecine, de commerce, de langue, au côté des facultés de sciences religieuses, et écoles primaires, préparatoires et secondaires, sous le nom de *ma'had*. Ces instituts respectent le programme officiel d'enseignement des écoles publiques équivalentes et y ajoutent des matières religieuses (dont le Coran) pour préparer les élèves aux facultés des sciences religieuses. Al-Azhar a profité de la politique d'ouverture tous azimuts du président Anouar al-Sadât (1970-1981), pour étendre rapidement le réseau de ces instituts dans les provinces égyptiennes, soit par la création d'établissements, soit par le rattachement d'établissements créés par des particuliers et offerts à al-Azhar.

Ces instituts se sont répandus partout en Égypte, mais en particulier dans les villages de la campagne et dans les petites villes où la croissance démographique est forte et les écoles publiques surchargées ou vieillissantes. Ils participent, en Haute-Égypte en particulier, à la scolarisation des franges moins scolarisées de la population. Depuis la fin des années 1970, les instituts *azharî* ont connu une forte croissance. Dans la décennie 1990, la part d'al-Azhar a augmenté de près de 2%. En 1999/2000, ils scolarisaient 8,9% des élèves du primaire, 6,8% du préparatoire et 8,4% du secondaire. Les instituts *azharî* représentent 24% des écoles pour 8% environ des élèves. Enfin, le *sex ratio* des instituts montre une tendance accélérée à l'égalisation dans la décennie 1990, passant de 228 garçons pour 100 filles à 167 pour 100, quand le *sex ratio* dans les écoles publiques passe de 121 à 100 (Alleaume, 2001).

## Les institutions religieuses centrales et la mémorisation du Coran

Depuis 1979, un département des Affaires coraniques à la direction des instituts *azharî* enregistre et contrôle les *kuttâb*, car les instituts préfèrent recruter des enfants ayant déjà appris une partie du Coran – des cours de rattrapage (voire une année de scolarisation supplémentaire) sont même prévus pour ceux qui ne l'ont pas fait. Ce département organise annuellement un grand concours de récitation du Coran, gouvernorat par gouvernorat<sup>18</sup>. Les enfants de moins de treize ans qui récitent la moitié, les trois-quarts ou la totalité du Coran reçoivent des prix considérables pour l'Égypte<sup>19</sup>. En 2002-2003, plus de 7 700 *kuttâb* étaient enregistrés auprès d'al-Azhar, fréquentés par plus de 300 000 enfants inscrits. Les fillettes représentent aujourd'hui 38% des effectifs de ces *kuttâb* qui sont, pour 5,8% d'entre eux, dirigés par des femmes. La même proportion de filles a été observée dans le *kuttâb* décrit ci-dessus<sup>20</sup>. Des institutions religieuses peuvent ainsi participer à l'égalisation statutaire entre sexes.

Il faut ajouter à ces *kuttâb* ceux qui sont soutenus par le ministère des *waqf* (qui correspond à peu près à un ministère des Affaires religieuses)<sup>21</sup> : autour de 3 000 petits *kuttâb* fréquentés par

---

<sup>18</sup> Le gouvernorat (*muhâfaza*) est la première division administrative de l'Égypte et correspond aux provinces.

<sup>19</sup> Le prix le plus élevé atteint 2 000 livres égyptiennes, à comparer avec un revenu mensuel moyen pour un ouvrier de 300 à 400 livres.

<sup>20</sup> Les filles n'ont jamais été totalement absentes des *kuttâb*, comme le montrent les statistiques réalisées au début du XX<sup>e</sup> siècle par le ministère de l'Éducation, mais étaient en très faible nombre. Sur l'histoire des statistiques scolaires, voir Lavergne (2005).

<sup>21</sup> Le ministère des *waqf* a élargi sa fonction depuis un siècle. Au XIX<sup>e</sup> siècle, une administration était chargée de gérer les *waqf* pris en charge par l'État. Les *waqf* sont des donations religieuses, des biens immobilisés indivisibles et invendables, qui financent des services religieux (entretien d'une mosquée, d'un *kuttâb*, d'un couvent) ou publics (fontaine, bibliothèque, etc.). Le ministère des *waqf* s'occupe aujourd'hui des affaires religieuses (mosquées, associations religieuses, prédicateurs, imams, cours de Coran...).

environ 100 000 enfants<sup>22</sup>. Ces petits *kuttâb* sont surtout, en réalité, des cercles de mémorisation du Coran dans les mosquées, en particulier pendant les vacances scolaires. Des cours de Coran peuvent aussi avoir lieu, une heure ou deux par semaine, à la mosquée ou à domicile, pour aider les enfants à mémoriser les quelques sourates et versets qui font partie du programme scolaire. Les enfants n'y apprennent plus à lire et à écrire selon la méthode décrite ci-dessus, cet enseignement étant assuré dans les écoles, publiques ou privées.

### **Conclusion**

*In fine*, pour définir le *kuttâb*, l'alternative scolaire/religieux n'est pas pertinente. Dans la mesure où le *kuttâb* n'est pas essentiellement destiné à former des hommes et des femmes de religion, il n'est pas possible de le réduire à sa fonction religieuse ; dans la mesure où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait par et pour la mémorisation du Coran, il ne peut être réduit à sa fonction scolaire. Il reste une institution locale, autonome vis-à-vis de l'État et d'al-Azhar. Si nombre d'enfants fréquentent aujourd'hui le *kuttâb*, c'est que la mémorisation du Coran conserve une importance en tant que telle, indépendante du système scolaire comme de la carrière religieuse, même si elle peut contribuer aux deux. Le *kuttâb* dispense une éducation religieuse intensive et particulière, fabriquant des « porteurs du saint Coran », pénétrés de la lettre et de la langue coraniques<sup>23</sup>. Cette formation religieuse a un sens aujourd'hui pour de nombreux musulmans égyptiens, qu'ils aient fréquenté ou non le *kuttâb*, qu'ils y envoient ou non leurs enfants.

Le *kuttâb* en outre fournit un bagage linguistique précieux. L'Égypte est traversée depuis plusieurs années par un long débat sur la dégradation du système éducatif, notamment dans le domaine linguistique. L'école égyptienne s'est révélée peu capable de

---

<sup>22</sup> L'imprécision vient des fonctionnaires de ce ministère eux-mêmes.

<sup>23</sup> Et pas seulement dans les campagnes : dans le métro, les magasins, les guérites, des hommes et des femmes se récitent le Coran, un exemplaire miniature en main.

donner une maîtrise de l'arabe écrit standard, sans parler de l'arabe littéraire. Depuis longtemps, les cours sont dispensés, de l'école primaire à l'université, en arabe dialectal. La possibilité élargie de créer des écoles privées, depuis une vingtaine d'année, a permis l'apparition de multiples « écoles de langues », dont la majorité de l'enseignement se fait en anglais, ce qui n'est pas pour améliorer le niveau général d'arabe. Il faut noter que l'arabe dialectal tel qu'il est parlé en Égypte, avec ses différences régionales, n'observe ni grammaire systématique ni réelle orthographe, mais connaît en revanche une proliférante innovation dans le vocabulaire (en partie par l'arabisation de mots étrangers).

Le *kuttâb*, quant à lui, est souvent associé spontanément à la maîtrise de l'arabe littéraire qu'il est censé procurer, y compris par nombre d'adultes ne l'ayant pas fréquenté dans leur enfance, sur le mode du regret. Plusieurs campagnes d'opinion, par voie de presse, ont appelé à un « retour au *kuttâb* », excipant entre autres motifs cet apport linguistique important<sup>24</sup>. On peut raisonnablement penser que la mémorisation et le ressassement d'une partie importante, voire de la totalité du Coran, le recopiage et la lecture continus de ce texte, donnent à l'enfant un bagage linguistique conséquent par le travail de correction de l'articulation et par l'ensemble du vocabulaire et des tournures syntaxiques intériorisés<sup>25</sup>. Un bagage linguistique susceptible de faire la différence, également, dans son parcours scolaire, vis-à-vis des enfants qui ne sont pas passés par le *kuttâb*. Un bagage, qui plus est, dont la possession non seulement

---

<sup>24</sup> Voir par exemple la campagne menée dans le quotidien *al-Ahrâm* en 1999-2000 par l'éditorialiste Na'mat Ahmad Fou'âd, partisane de la réislamisation.

<sup>25</sup> La langue arabe coranique, réputée d'une grande complexité et d'une rigoureuse difficulté, demeure néanmoins une langue qui n'est pas sans apparemment avec le dialecte parlé. La diglossie entre l'arabe littéraire et l'arabe parlé n'est pas celle des petits enfants indonésiens ou pakistanais, qui apprennent phonétiquement le Coran sans en *rien* comprendre, leur langue parlée n'ayant *rien* à voir avec la langue du Coran. Les Égyptiens qui ont mémorisé le Coran dans son intégralité, même s'il peuvent avoir des difficultés à comprendre un verset particulier, ont nécessairement une intelligence générale du sens des versets.

n'est pas corrélée avec le niveau social des parents, mais est accessible à certaines des couches les plus défavorisées de la population égyptienne, dans les villages de la campagne, en Haute-Égypte comme dans le Delta.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABD AL-GAWWAD M., 1939. *Fî kuttâb al-qarya* [A l'école du village]. Le Caire, Matba'at al-ma'ârif wa-maktabatuha fî Misr.
- AL-QARDAWI Y., 2002. *Ibn al-qarya wa-l-kuttâb. Malâmih sîra wa-musîra* [Fils du village et de l'école coranique. Esquisse de biographie et de trajectoire]. Le Caire, Dâr al-churûq.
- ALLEAUME G., 2001. « Notes sur la statistique scolaire égyptienne 1991-2000 ». Document présenté au Cedej (décembre). Le Caire.
- AMIN A., 1978. *My Life. The Autobiography of an Egyptian Scholar, Writer, and Cultural Leader* [traduction de Hayâtî, 1951]. Leiden, Brill.
- CERTEAU (de), M., 1990. *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris, Gallimard.
- FARAG I., 1999. *La Construction sociale d'une éducation nationale. Enjeux politiques et trajectoires éducatives (Égypte, première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*. Thèse de doctorat. Paris, EHESS.
- FAURE S., 2000. *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, La Dispute.
- GRANDIN N., GABORIEAU M. (dir.), 1997. *Madrassa. La transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris, Arguments.
- HUSAYN T., 1995. *Le Livre des Jours* [traduction de al-Ayyâm, 1925]. Paris, Gallimard.
- JOUSSE M., 2002 [1974]. *L'Anthropologie du geste*, Paris, Gallimard.
- KITCHENER (Lord), 1914. *Reports by His Majesty's Agent and Consul General on the Finances, Administration and Condition of Egypt and the Soudan in 1913*, presented to both Houses of Parliament by command of His Majesty (May). Londres.

LAVERGNE (de) N., 2004. « Le chercheur et la caméra », in DEMORIS E., LAVERGNE (de) N. & LE HOUEROU F., *La caméra à la rencontre du monde*. Dossiers et documents du Cedej, 17. Le Caire, www.cedej.org.eg.

LAVERGNE (de) N., 2005. « L'État et le *kuttâb* : une analyse de la statistique scolaire égyptienne naissante (1867-1915) », *Annales islamologiques*, 38. Le Caire, IFAO.

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

PIETTE A., 2003. *Le fait religieux. Une théorie de la religion ordinaire*. Paris, Economica.

ZEGHAL M., 1996. *Gardiens de l'islam. Les oulémas d'al-Azhar dans l'Égypte contemporaine*. Paris, Presses de Sciences Po.

### Résumé

Alors que l'on pourrait croire la mémorisation du Coran dépassée dans une société moderne, l'école coranique (*kuttâb*) est largement présente à travers l'Égypte et connaît même une forme de regain. A quoi tient la persistance de ce type particulier d'enseignement ? Quelles fonctions scolaires, religieuses et linguistiques remplit le *kuttâb* aujourd'hui ? Une description ethnographique permettra de saisir ce qui se joue dans la mémorisation du Coran. Une mise en contexte historique tentera de montrer la place particulière de cette institution vis-à-vis de l'éducation nationale et des institutions religieuses centrales.

**Mots-clefs : école coranique, mémorisation, bagage linguistique.**

### Summary

The *Kuttâb*: A Distinctive Institution in the Egyptian Education System

While the memorising of the Koran might be believed to be outmoded in a modern society, the Koranic school (*kuttâb*) is widely found throughout Egypt and is even witnessing something of a revival. What is the reason for the persistence of this particular type of education? What are the schooling, religious and linguistic functions performed by the *kuttâb* today?

Ethnographic description makes it possible to understand what is at stake in the memorising of the Koran. An attempt is made to show the specific place of this institution with respect to the state education system and central religious institutions through situating it in an historical context.

**Key-words:** Koranic school, memorisation, linguistic baggage.

\* \* \*



## LA RELIGION D'ÉTAT A L'ÉCOLE L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran

Saeed PAIVANDI  
Université Paris VIII

Les systèmes éducatifs des pays musulmans dans leur très grande majorité proposent un enseignement religieux islamique obligatoire dans le cadre des programmes scolaires. L'importance et l'orientation de cet enseignement religieux varient considérablement d'un pays à un autre. Selon une étude récente de l'UNESCO (Amadio & Rivard, 2003), tandis que dans certains pays l'enseignement religieux ne représente pas plus de 7% des programmes, en Arabie Saoudite et au Yémen, c'est près d'un tiers du temps scolaire qui est absorbé par cette matière<sup>1</sup>. Les pays musulmans sont parfois très critiqués pour adopter une vision identitaire et fondamentaliste à l'égard de l'enseignement religieux à l'école. On soulève également la question de l'influence du système scolaire sur le radicalisme religieux dans certains pays. Ces critiques ne

---

<sup>1</sup> Cette étude de l'UNESCO, publiée dans la revue *Perspectives*, montre bien que le retour de la religion à l'école est un fait émergent depuis deux ou trois décennies dépassant une zone géographique particulière ou une seule religion. Une nouvelle demande relative à l'éducation religieuse se fait jour, une tendance qui semble prendre de plus en plus d'importance dans les systèmes éducatifs des différents pays du monde. Ce constat est établi par l'UNESCO à partir d'une étude comparative sur quelque 140 pays : en 2003, 8,1% du temps scolaire était en moyenne consacré à l'enseignement religieux, contre seulement 5% en 1985 et 4,3% en 1986. Selon cette étude les pays européens, la Russie et les pays musulmans, sont à l'origine de cette progression sensible.

semblent pas décourager les différents mouvements islamistes, de l'Indonésie aux pays maghrébins en passant par la Turquie, de revendiquer le renforcement de l'enseignement religieux et l'application de certaines normes religieuses comme le respect du voile ou l'interdiction de la mixité (Paivandi, 1995a). Ces courants islamistes n'attendent pas la prise de pouvoir politique pour mettre en place leur projet en rapport avec l'école. Les réseaux d'écoles islamiques parallèles ne cessent de se développer à travers le monde musulman depuis les années 1980. L'islamisation de l'école iranienne après la révolution de 1979 et la prise de pouvoir par les mouvements islamistes constitue un exemple intéressant de cette tendance. Car, près d'un siècle après la naissance du système éducatif iranien, le pays a connu une expérience singulière de délaïcisation et d'islamisation. Après avoir accédé au pouvoir en 1979, les mouvements islamistes ont voulu faire de l'école une institution au service de leur projet politique et idéologique. L'objet de cet article est d'analyser cette « contre-réforme », son sens, sa portée et son contenu. On tente également de dresser un premier bilan de cette expérience en s'appuyant sur la perception des jeunes de l'école islamisée postrévolutionnaire.

### **Le contexte historique**

L'avènement de la République islamique en Iran (RII) en 1980 constitue une rupture radicale pour ce pays qui était gouverné par un système plus ou moins laïc depuis la révolution constitutionnelle de 1906. L'objectif étant la mise en place de la cité islamique, le nouveau pouvoir islamiste fraîchement installé après la révolution de 1979 a rapidement commencé à réformer les institutions majeures comme l'appareil juridique ou le système éducatif. Selon le discours dominant de cette période, l'islamisation de l'école visait plusieurs finalités : promouvoir la culture islamique, endiguer « l'influence » de la culture occidentale, former le nouvel individu musulman à travers une acculturation religieuse et une socialisation centrées sur les valeurs de la société islamique souhaitée. De même, cette islamisation imposée par l'État est

perçue comme le cadre culturel et politique assurant le développement endogène, la prospérité économique et l'« autosuffisance » scientifique et technique.

Ces nouvelles perspectives traduisent un changement de paradigme qui a fait profondément évoluer les principales orientations du système éducatif iranien, mises en place au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, dans un contexte caractérisé par le déclin des établissements traditionnels. Malgré une très riche tradition éducative, les établissements millénaires comme *maktab*<sup>2</sup> ou *madresseh*<sup>3</sup> ne surent pas s'adapter aux mutations sociales, pédagogiques et technologiques du temps moderne. La critique de l'enseignement traditionnel est abordée également par les réformistes religieux de cette époque comme Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî<sup>4</sup> qui reproche le manque de curiosité et l'apathie de ces établissements et le fait qu'ils ne sont pas capables d'abandonner les idées de l'époque médiévale (Pakdaman, 1969). Les réformistes de cette époque parlèrent d'une nouvelle institution d'enseignement *madresseh djadid* (la nouvelle école) pour la distinguer de l'école ancienne *madresseh ghadim*. Cette nouvelle école fut au cœur du projet réformiste et du discours moderne en Iran et devint le symbole du progrès tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Son caractère laïque doit être relativisé et compris dans le contexte d'une société islamique traditionnelle. Certes, cette acceptation de la laïcité n'admet pas entièrement la liberté de conscience ; un enfant né dans une famille musulmane est considéré comme « musulman » et

---

<sup>2</sup> Le *maktab* est l'une des plus anciennes et populaires institutions éducatives de l'islam médiéval qui a survécu jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Le *maktab*, réservé aux enfants de bas âges, enseignait la lecture des textes religieux et littéraires.

<sup>3</sup> La *madresseh* dispense un enseignement religieux au niveau supérieur et forme les cadres religieux.

<sup>4</sup> Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî (1839-1897) avec l'Égyptien Mohammad Abduh (1849-1905) ont fondé à Paris en 1884 le journal arabe *Al-Urwa al-Wuthqâ* (le lien indissoluble). Ce journal réformiste invite les musulmans à lutter contre l'obscurantisme, le fanatisme, l'immobilisme social et à combattre l'hégémonie occidentale, d'où l'idée de panislamisme, de retour aux sources, de renaissance islamique (Shayegan, 1996 : 74).

soumis à un enseignement islamique obligatoire. C'est la même règle pour les minorités chrétienne, juive, zoroastrienne qui bénéficient d'une formation religieuse en rapport avec leur propre foi. Cependant, l'école nouvelle iranienne fut indépendante de l'institution religieuse et dispensa des matières séculaires tout en maintenant un enseignement religieux et moral obligatoire.

Les réformistes à l'origine du mouvement *Tadjadod* (Renouveau) qui visaient la transformation de la société iranienne prêtaient une attention toute particulière aux institutions modernes européennes (parlement, système éducatif, système juridique, partis politiques, presse). Cependant, on tentait d'adopter une lecture locale et endogène de l'expérience européenne et de trouver des réponses appropriées aux questions sociales et éducatives.

La nouvelle école s'impose comme une institution majeure au cours de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Sur le plan historique tout commence avec les missionnaires religieux européens et américains qui fondent, à partir de 1834, un réseau d'écoles occidentales<sup>5</sup> destiné aux minorités chrétiennes mais fréquenté également par les enfants de certaines familles musulmanes (Boré, 1879). De surcroît, le contact des intellectuels et des hommes d'État réformistes avec la Russie et l'Europe ou l'envoi des premiers étudiants iraniens en Europe<sup>6</sup> sont à l'origine d'une prise de conscience aiguë de l'importance de l'éducation moderne et de son rôle dans le développement socioéconomique. Suite à la création, en 1856, du premier établissement moderne iranien,

---

<sup>5</sup> La première école missionnaire (American Boy's School), fut créée en 1834 par le père Justin Perkins, luthérien américain. La première école de filles sous la direction de Madame Grant voit le jour en 1838. Cinq ans après l'initiative américaine, le père Eugène Boré créa la première école française à Tabriz (Azerbaïdjan) en 1839 et les lazaristes venant de la France développent rapidement leurs activités scolaires (Boré, 1848 ; Chatelet, 1938 ; Nategh, 1996). Plusieurs dizaines d'écoles missionnaires au XIX<sup>e</sup> siècle contribuent à introduire la culture éducative occidentale en Iran.

<sup>6</sup> Le premier groupe d'étudiants iraniens est arrivé en 1811 à Londres, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle un nombre croissant de jeunes se rend en France, en Angleterre ou en Allemagne pour poursuivre des études supérieures.

appartenant à la nouvelle école (*Dar al Fonoun*, maison des techniques), les initiatives locales et nationales se multiplient. Un secteur éducatif concurrent est ainsi né et, désormais, on voit cohabiter deux réseaux parallèles d'écoles : les établissements traditionnels agonisants centrés essentiellement sur le savoir religieux et le réseau de nouvelles écoles dispensant un savoir sécularisé.

Les premières écoles nouvelles se sont inspirées des modèles européens, rompant nettement avec le système traditionnel (*maktab* ou *madressah*) : les finalités, les matières enseignées, les méthodes pédagogiques, la scolarisation des filles, les modes d'évaluation, le fonctionnement interne, les rapports avec l'État, le corps enseignant. Il s'agissait d'introduire un autre curriculum et une conception de l'école profondément renouvelée.

Le développement du premier réseau de nouvelles écoles durant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, mis en place souvent à l'initiative du privé et sans le soutien actif de l'État provoqua une vive résistance dans le milieu traditionnel et religieux. La violence des opposants de la nouvelle école a considérablement ralenti son expansion territoriale. C'est justement face à cette résistance et pour éviter une vraie guerre scolaire que les promoteurs de la nouvelle école se sont efforcés de respecter certaines traditions religieuses (Kardan, 1957). De même, au niveau de l'opinion publique, il ne fallait pas laisser percevoir la nouvelle école comme une institution antireligieuse. L'enseignement religieux a ainsi trouvé sa place comme une matière obligatoire à part entière dans le programme scolaire au côté des sciences modernes et sa dimension morale fut privilégiée. Les autres savoirs de cette école ont été sécularisés et les contenus soustraits à l'influence du clergé.

La juxtaposition de deux modèles éducatifs ne reste pas inaperçue dans une société en transition, traumatisée par le conflit ouvert entre le mouvement *Tadjadod* (Renouveau), le processus de modernisation entrepris par l'État et la tradition. Dans un tel contexte, la nouvelle école en Iran comme dans les autres pays de la région est devenue un acteur important de la transformation de la société, mais aussi de la tension engendrée par le processus de la

modernisation. La révolution constitutionnelle de 1906 bouleverse d'une manière définitive le rapport de force entre ces deux systèmes. La nouvelle constitution et son complément garantissent la liberté de l'enseignement, insistent sur son caractère obligatoire tout en soulignant le rôle de l'État. L'article 18 de la constitution selon lequel « l'acquisition et l'étude de toutes les sciences, arts et professions sont libres, sauf dans le cas où ils sont prohibés par la religion » révèle bien la portée de la laïcité à l'iranienne.

A travers ses lois votées au parlement, l'État affirme donc son autorité sur l'enseignement, sans vouloir pour autant monopoliser le développement des établissements scolaires. L'organisation du système éducatif naissant est largement inspirée du modèle français : le centralisme, l'institution d'une inspection, le rôle du ministère dans la définition des programmes, son attachement à l'encyclopédisme à la française. La loi de 1910 institue la nouvelle école, son organisation ainsi que ses finalités tout en soulignant l'égalité d'accès à l'éducation entre filles et garçons. Le premier article de cette loi prescrit les trois missions de l'école : morale, scientifique et physique. L'article 3 insiste pour la première fois sur le caractère obligatoire de l'école primaire à partir de 7 ans, l'article 17 souligne la place de l'enseignement religieux (l'islam) pour tous les établissements à l'exception de ceux accueillant les minorités religieuses (Safi, 2000 : 72). Selon l'article 14, l'utilisation des livres préjudiciables à la religion ou à la morale dans les établissements scolaires est formellement interdite. On voit bien que malgré l'influence du modèle français, on a tenté de trouver une conception de la laïcité adaptée au contexte iranien. Le nouveau système éducatif ne devait provoquer ni une rupture conflictuelle avec l'éducation ancienne ni une confrontation ouverte avec l'institution religieuse. L'école nouvelle se voulait à la fois moderne et garante des traditions morales et religieuses.

Le vrai développement du nouveau système éducatif commence après la prise de pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979) et la politique de la modernisation autoritaire et non participative. Pour beaucoup la modernisation et la laïcisation forcées des institutions comme le système éducatif constituaient la

« seule voie » pour mater la résistance religieuse. Le nouveau pouvoir considère également le système éducatif comme un projet politique : le système éducatif à travers l'unification linguistique et l'unité de l'enseignement permet de consolider l'unité nationale et la nouvelle identité iranienne. Le système éducatif tente ainsi de substituer l'identité religieuse par le nationalisme.

Le développement considérable de l'éducation moderne durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle sonne le glas de l'éducation traditionnelle. Les *maktab* (écoles primaires coraniques) disparaissent dans les années 1960 et les *madresseh* (établissements supérieurs) se contentent de recruter et de former le clergé (Naraghi, 1992 ; Menashri, 1992). Malgré ce déclin, la critique islamique de l'école moderne a connu une certaine renaissance dans les années 1960 et 1970. En effet, la disparition progressive des écoles traditionnelles ne doit pas être considérée comme la fin de l'éducation islamique. Les reproches à l'encontre du système éducatif se développent dans un contexte historique caractérisé par la popularité de la critique de l'Occident, des idées tiers-mondistes et du retour aux sources religieuses. C'est le temps du débat identitaire cherchant à réhabiliter les ressources culturelles endogènes et les valeurs communautaires. L'école iranienne est une des cibles privilégiées de ces critiques, hantées par le spectre de l'Occident. L'ouvrage d'Al-Ahmad<sup>7</sup>, publié en 1962, intitulé *l'Occidentalité* (*Gharbzadegui*) traduit bien l'état d'esprit des courants islamistes naissants de cette époque qui considèrent l'Occident comme la cause de tous les malheurs de leur pays et de ceux du tiers-monde. Le livre d'Al-Ahmad est « un plaidoyer contre l'occidentalisation » (Nikpey, 2001 :88), « identifiant l'Occident à l'ennemi de l'homme et l'Iranien à sa victime » (Yavari-d'Hellencourt, 1991 : 87). Un chapitre de ce livre est consacré à l'éducation et aux universités perçues par l'auteur comme les institutions occidentalisées par

---

<sup>7</sup> Djalal Al-Ahmad (1923-1969), essayiste et intellectuel iranien, issu d'une famille traditionnelle, commence son parcours au sein du parti communiste iranien (*Tudeh*) pour ensuite soutenir le mouvement nationaliste avant de rejoindre les courants islamistes.

excellence ayant comme objet final « la formation des hommes de l'occidentalité » (Al-Ahmad, *op. cit.* : 131). Le livre critique le programme scolaire car on n'y trouve « aucune empreinte de la tradition, aucune trace de la culture passée, aucun cours de morale ni de philosophie, pas de pont entre hier et demain, entre la maison et l'école, l'Orient et l'Occident » (*ibidem* : 132). Certains intellectuels islamistes de cette période comme Shariati vont plus loin dans leurs critiques en prônant ouvertement le retour à la spiritualité islamique et à l'école traditionnelle. Shariati dans son regard nostalgique vise le fondement de l'éducation moderne, son positivisme et son scientisme. Pour lui, c'est depuis les encyclopédistes que les aspects éthiques et spirituels de l'école occidentale se sont amoindris au profit des sciences et au nom de la rationalité et des libertés individuelles.

La renaissance de la critique islamique au cours des années 1960 est accompagnée par la fondation d'un nouveau type d'école à caractère religieux. Ces écoles, sous contrat, suivaient le programme officiel tout en le complétant par une formation religieuse et morale complémentaire et spécifique. Ces initiatives montrent que la nouvelle critique islamique ne rejette plus aveuglement le projet de la nouvelle école comme au XIX<sup>e</sup> siècle, elle l'accepte et cherche à renforcer sa dimension morale et religieuse.

### **Dé-laïcisation de l'école iranienne**

La prise de pouvoir des forces islamistes après la révolution de 1979 constitue un tournant décisif pour l'école laïque en Iran. Le nouveau pouvoir politique en place a rapidement commencé à parler de l'islamisation (*islami kardan*) du système éducatif. Ainsi, plusieurs décennies après la sécularisation du savoir scolaire, le caractère laïque du système éducatif iranien est directement mis en question par l'État islamique. En fait, la révolution de 1979 n'a pas été accoucheuse d'idées éducatives. Ce que l'on a appelé l'islamisation de l'éducation s'est progressivement imposée à travers les diverses expériences des années révolutionnaires. Parmi celles-ci il faut notamment mentionner la révolution culturelle

(1980 et 1982) qui a joué un rôle déterminant dans l'accélération des réformes idéologiques et religieuses successives. La situation semble s'être inversée par rapport à l'expérience de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : l'islam revient en force à l'école, comme si la laïcité n'était qu'une longue parenthèse refermée après 1979. C'est « la contre-réforme ».

Les premières mesures relatives à l'islamisation sont politiques et idéologiques : on tente d'épurer le corps enseignant opposé à la RII, d'imposer un certain nombre de restrictions aux filles (le voile devient obligatoire) et d'introduire une série de pratiques religieuses à l'école comme les prières, l'organisation des cérémonies de propagande politique et religieuse. Une autre réforme importante est la création, dès 1979, d'une nouvelle instance intitulée « les Affaires éducatives » (*Omour tarbiyati*) chargée d'inculquer la culture islamique aux élèves et de former leur esprit. Il s'agissait de désigner un vrai commissaire politique au sein de chaque établissement pour contrôler (par l'espionnage) les enseignants et les élèves. Pour atteindre ces objectifs, les Affaires éducatives se lancent dans l'organisation de manifestations religieuses et politiques, la promotion d'activités extrascolaires ciblées.

Le projet de l'école islamique a été promu par les personnalités les plus importantes de la RII dont l'Ayatollah Khomeyni, son fondateur charismatique. Il exaltait, à travers son discours prophétique, l'islamisation de l'éducation et la mise en place d'une école de salut pour former et conscientiser la nouvelle génération. Pour lui, « la moralisation et la purification de l'esprit s'avèrent plus importantes que l'enseignement, les enseignants doivent être moralisateurs et purificateurs » (Khomeyni, 1982, vol. 14 : 112). Selon Khomeyni, l'école qui « purifie l'esprit » ressuscite la tradition islamique, car ceci constituait « l'objectif principal de l'éducation du prophète ». Il cherche également à former les jeunes avec les valeurs de la révolution pour soutenir activement le nouveau régime à travers l'exaltation collective. Dans le discours de Khomeyni le système éducatif constitue l'institution par excellence pour résister à « l'invasion culturelle » de l'Occident et l'islam est perçu comme

une sécurité culturelle. La jeunesse imprégnée de la culture islamique résisterait, selon lui, à la culture « corrompue imposée par l'Occident » (*ibidem*, vol. 9 : 186). Il pense que l'école « exogène » qui était à la solde des étrangers (les Occidentaux) a sa part de responsabilité dans le retard et le sous-développement du pays en formant « les personnes occidentalises » (*ibidem*, vol 12 : 52). La théorie de la dépendance nourrit le discours de Khomeyni comme celui d'une pléiade de penseurs du monde musulman. Sa référence systématique à l'islam reflète bien le mythe fondateur de la RII selon lequel l'islam est en mesure de régler tous les problèmes de la société (Khosrokhavar, 1993).

La grande loi adoptée en 1987 par le parlement demeure le texte officiel le plus important instituant les orientations majeures du système éducatif iranien après la révolution de 1979. Dans la partie concernant les finalités du système éducatif, la loi souligne les fondements idéologiques de l'école centrés essentiellement sur les valeurs religieuses. De même, elle décrit la place de l'homme dans ce monde, le sens de son existence et de son action, le rapport que l'on entretient avec le sacré et le rôle de l'école dans la formation religieuse et la socialisation des élèves. L'islam chiite est présenté comme la religion d'État qui se veut le représentant de l'ordre sacré et le garant de la religion. La mission la plus « sacrée » de l'école est de former le nouvel homme musulman, un croyant vertueux, consciencieux et engagé au service de la nouvelle société islamique.

Le premier point important dans cette loi est la priorité accordée à la formation morale et spirituelle dans les activités éducatives et scolaires. Dans le chapitre relatif aux finalités du système éducatif, l'article premier de la loi d'orientation met l'accent sur « la promotion et le renforcement des fondements religieux et spirituels par l'enseignement des principes et des lois de l'islam chiite »<sup>8</sup>. Le deuxième article de la loi de 1987 mentionne les quatorze objectifs du système éducatif dont neuf abordent

---

<sup>8</sup> Les minorités religieuses reconnues ne sont pas soumises à cette obligation.

directement des questions religieuses, idéologiques, morales et politiques. Le même article précise également le rôle du système éducatif dans la formation politique des élèves et leur adhésion aux institutions de la RII. La loi souligne la nécessité de faire comprendre aux élèves le modèle politique basé sur la souveraineté du dogme islamique (*velayat-e faqihe*) tout en favorisant « la participation consciencieuse » dans la vie politique du pays. La loi d'orientation s'intéresse également à la conduite des élèves et à leur socialisation. Elle insiste sur le rôle de l'école dans la formation morale des élèves et dans l'inculcation des bonnes manières.

Selon l'article 4, dans l'éducation islamique, la priorité est accordée à la formation religieuse par rapport à l'enseignement scolaire : « la purification prime sur l'enseignement ». Le même article insiste sur la nécessité de former un corps enseignant fidèle à ces valeurs et imprégné des vertus morales islamiques.

La loi de 1987 institue un modèle éducatif atypique au niveau international centré sur les finalités et prescriptions religieuses, elle est l'exemple parfait de l'endoctrinement du système éducatif de notre temps. De ce fait, l'école iranienne ne peut plus être considérée comme laïque, elle est désormais fondée sur une foi et sur une philosophie d'identité culturelle avec ses vérités dogmatiques. Toutes les activités scolaires et éducatives sont au service de la promotion d'une culture religieuse et de la formation d'un individu parfaitement intégré à la société islamique. Les perceptions morales viennent nécessairement de l'islam qui leur donne de « la valeur et du sens », elles sont présentées comme des vérités intemporelles et incontestables.

L'ordre sacré est donné d'avance, l'individu doit y croire sans faire acte de volition ; le sens préexiste à l'initiative individuelle. De ce fait, le « sacré », la « vérité » sont imposés par le pouvoir politique, ils ne sont pas l'expression de la libre adhésion des élèves. On est dans l'optique d'une « ontologie fixiste » selon L. Legrand (1991 : 33) où l'école ne reconnaît pas la diversité des valeurs selon l'espace et le temps. C'est cette vision qui conduit à endiguer la formation de l'esprit critique et de l'autonomie de la personne.

### **Le changement des programmes scolaires**

Le changement le plus important des programmes scolaires concerne sans doute la place revalorisée des enseignements islamiques et la relecture des savoirs scolaires dans une perspective religieuse. Par exemple, la langue arabe (comme la langue du Coran) qui avait disparu des programmes scolaires depuis les années 1970 y est réintégrée. L'enseignement du Coran et l'augmentation du temps consacré aux cours religieux constituent un autre changement important. Dans une étude comparative, N. Moussapour (1999 : 107) affirme que le temps de l'enseignement religieux a augmenté après 1979 : en moyenne 12,7% du temps scolaire concernent l'enseignement religieux direct contre 9,4% en 1966 l'augmentation la plus sensible se trouvant à l'école primaire : 17% en 1994 contre 11% en 1966. Dans les lycées le temps réservé au cours d'enseignement religieux est passé de 5,5% pour la période qui précède la révolution de 1979 à plus de 11% pour les années 1990 (Goya, 1999). Pourtant, ces calculs ne prennent pas en compte les thématiques religieuses présentes dans les autres matières (persan, histoire, enseignement social, langue arabe...). Si l'on compte le temps réel consacré à la religion, on peut l'estimer à 24% du temps scolaire dans l'école primaire et à près de 26% dans le premier cycle du secondaire. Par exemple, le livre d'apprentissage de la langue persane contient souvent un nombre important de textes religieux (biographies de personnalités religieuses, thématiques religieuses, événements historiques...).

La refonte totale des manuels dans certaines disciplines ainsi que la sélection minutieuse des savoirs scolaires ont été l'une des réformes les plus importantes des années 1980. L'« islamisation » des manuels scolaires consistait à conformer les savoirs scolaires aux « principes » et « valeurs » de l'islam chiite. Ainsi, les manuels d'apprentissage de langue, d'histoire, de géographie, de littérature, d'éducation civique, d'enseignement religieux et moral, de sciences sociales, humaines et économiques ne ressemblent plus à ceux utilisés avant 1979. Comme le soulignent Nahid (1993-1994), Shorish (1988), Yavari-D'Hellencourt (1988), Mehran (1991),

Taleghani (1994), Paivandi (1995a et 1998), Javanroh (1998), Heydari (2002), Meyer (1984), dans les manuels scolaires, de l'école élémentaire au lycée, la ligne directrice est de renforcer le caractère religieux de l'enseignement. Ces recherches montrent bien que les manuels sont passésistes et peu modernes, sexistes, antioccidentaux et très élogieux des pratiques et valeurs religieuses<sup>9</sup>.

Le trait marquant des manuels scolaires en Iran est sans doute la place dominante des thématiques religieuses. En effet, en dehors des manuels d'enseignement religieux et du Coran, une partie importante des leçons et exercices dans les autres livres : les livres de persan<sup>10</sup> (farsi) des cinq années de l'école primaire comprennent 191 leçons (774 pages) dont une part importante est consacrée directement ou partiellement aux différents sujets religieux : la religion en général est évoquée dans 26% des leçons, suivie par les autres thématiques voisines : l'islam (22%), le prophète Mohammed (7%), les imams (8%). Au total, près de 37% de ces leçons s'intéressent d'une façon ou d'une autre aux questions religieuses en rapport avec la biographie des personnalités, les pratiques religieuses, les codes de bonne conduite, les leçons morales, l'histoire des religions, les événements religieux..., le livre cherche évidemment à faire croire et à ne pas faire savoir. Par exemple, le livre de farsi de la première année de l'école primaire, consacré à l'apprentissage de la langue persane, propose aux élèves les leçons religieuses suivantes : Dieu, le Prophète de l'islam, la prière, le Coran, la fête de sacrifice, la révolution islamique en Iran et les propos du premier imam des chiites (Ali). Dans la leçon relative à la prière on lit : « le père fait chaque jour sa prière. La mère

---

<sup>9</sup> Il faut noter que l'État garde le monopole de la production des manuels scolaires. L'importance relative des manuels scolaires en Iran doit être également étudiée en rapport avec leur place prépondérante dans les activités pédagogiques. En effet, les enseignants sont appelés à se contenter des manuels officiels comme la seule référence au niveau des savoirs « autorisés » à l'école.

<sup>10</sup> Le livre de persan constitue le manuel de base pour l'apprentissage de la langue et la pratique de la lecture.

prie chaque jour. Lorsque le père prie, Akram et Amin (sa fille et son fils) l'écoutent pour l'apprendre. Akram et Amin veulent également prier quand ils seront grands. Dieu aime celui qui prie... » (1992 : 68).

Les faits et sujets religieux sont surtout présents à travers les personnalités, leur œuvre et leur vie. Les biographies ou autobiographies sont soigneusement choisies pour mettre en relief cette dimension religieuse. Par exemple, sur les trente-deux personnalités citées dans les cinq manuels persans de l'école primaire vingt appartiennent à l'histoire de l'islam ou à celle des autres religions.

Les manuels d'enseignement social de l'école primaire (*Ta'limât-ejtemâi*, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, 1995) regroupant l'histoire, l'éducation civique et la géographie (410 pages) sont encore plus « religieux » et « idéologiques » : plus de 50% des leçons des deux parties analysées (histoire et éducation civique) traitent un sujet concernant les événements historiques religieux, l'islam, la foi, les normes et préceptes religieux, la révolution islamique de 1979 ou des personnalités religieuses ou politiques. Les auteurs notent que « la loi de notre société est celle de l'islam, notre peuple a librement accepté l'islam et obéit aux lois islamiques »<sup>11</sup>.

La présence dominante des thématiques religieuses est maintenue dans les livres du collège (premier cycle de secondaire). Dans les trois livres de base de ce cycle (les livres de farsi), 36 leçons sur un total de 155 (soit 24%) évoquent un sujet en rapport avec la religion, l'islam ou les questions religieuses. Les thématiques religieuses comprennent l'éloge de Dieu et son pouvoir divin et absolu, la vie des personnalités religieuses comme le Prophète et les imams, les figures historiques du clergé, ou les leçons morales (générosité, honnêteté, bonté, courage, sacrifice...) à travers des biographies, des contes et des textes religieux.

### **L'école islamique contestée**

A la lecture des discours fondateurs de l'école islamique des années 1980, on constate que les dirigeants de la RII de cette

---

<sup>11</sup> Livre d'enseignement social de l'école primaire, 5<sup>e</sup> année, 1995.

époque étaient très confiants à propos du projet de l'école islamique. Ils ne doutaient en rien de la pertinence et de la faisabilité de cette vaste entreprise. Dans l'euphorie de la révolution, on croyait simple d'inculquer une culture islamique et des règles de conduite aux élèves. Aujourd'hui, après plus d'un quart de siècle d'islamisation le constat est tout différent. L'école islamisée est critiquée aussi bien par les responsables politiques que par les enseignants, les élèves, leur famille et la société civile. On parle ouvertement de l'échec et du dysfonctionnement du système éducatif qui a échoué d'une manière flagrante à valoriser et à promouvoir la culture islamique auprès des jeunes. L'écart entre le modèle culturel prôné par l'école et la culture informelle des jeunes est devenu un phénomène social. Les jeunes résistent et défient ouvertement l'ordre islamique par leurs conduites déviantes. Les enquêtes sociologiques révèlent l'ampleur de l'échec dans la formation morale et religieuse des jeunes (Mohamadi, 2004 ; Khosrokhavar & Roy, 1999 ; Butel, 1998 ; Paivandi, 2001 & 2003 ; Minoui, 2001). Le ministère de l'Éducation et les autres responsables politiques se sont mis au travail pour comprendre les raisons de ce fiasco politique et éducatif<sup>12</sup>.

L'école « islamisée » déploie une énergie considérable et un dispositif puissant pour contrôler les élèves, repérer et sanctionner ceux et celles qui violent les normes et les remettre dans « le droit chemin ». L'institution scolaire en Iran étend ses domaines d'ingérence dans la vie scolaire et privée des élèves d'une manière excessive et sans précédent si on le compare avec les autres systèmes éducatifs contemporains. Le cadre idéologique et religieux imposé par le système réduit considérablement les champs de libertés individuelles en obligeant les élèves à se soumettre aux normes morales, comportementales et vestimentaires (en particulier pour les filles), à participer aux différentes cérémonies et

---

<sup>12</sup> Par exemple, lors du colloque sur la « pathologie de l'éducation religieuse » (janvier 2002), organisé par le ministère de l'Éducation, la plupart des participants dont le président de la République ont critiqué les méthodes répressives dans la formation religieuse des élèves.

manifestations religieuses et politiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Aussi, les manifestations extérieures de la culture juvénile (casquettes, tee-shirt, maquillage, CD de musique occidentale, DVD de films étrangers...) sont-elles formellement interdites et réprimées.

En fait, face au carcan des contraintes imposées par le système, la jeunesse étranglée se voit obligée de trouver des échappatoires à travers des actes de déviance pour contourner les règles et profiter de la vie juvénile. Compte tenu de l'emprise des cadres restrictifs, la vie juvénile et l'intégration aux groupes de pairs s'avèrent inconcevables sans la transgression des normes. Hypocrisie et double langage traduisent la personnalité déchirée des jeunes. Le discours formel se discrédite par son incapacité à comprendre que le bien et le mal changent de sens en fonction de l'espace et du temps. Les mœurs varient d'une époque à l'autre. Le statut des deux sexes, les relations interpersonnelles, la place de l'individu dans la société, ne peuvent pas se définir une seule fois pour toute.

L'école devient ainsi une vraie serre sociale pour apprendre, expérimenter des pratiques sociales déviantes face à un système étouffant. D'autre part, les établissements scolaires se transforment en un champ de bataille entre dispositif de contrôle et élèves qui transgressent les normes coercitives d'une façon latente ou patente. L'école s'oppose ouvertement à la culture des jeunes et la réprime ; en contrepartie, les jeunes défient la culture de l'institution.

Les entretiens effectués auprès des élèves ayant fait la totalité de leur scolarité au sein de l'école islamisée montrent clairement qu'ils apprennent très tôt à trouver des solutions appropriées face aux pressions et violences effectives, institutionnelles et symboliques exercées par l'école, aussi bien dans ses exigences de pratique quotidienne que dans son programme. Pour les dissidents « professionnels » dont l'apprentissage du « métier » de résistant commence tout doucement dans la famille (Marcos & Verba, 1997), l'école constitue alors une expérience paroxystique. C'est notamment au collège que l'on apprend à transgresser les règles institutionnelles ; chemin faisant, une grande partie des élèves

fréquente les groupes informels non conformistes, ce qui leur permet d'acquérir un point de vue « émancipé » (Becker, 1985 : 97) sur les normes morales imposées par l'école. Enfreindre les normes, tricher avec les règles, se laisser séduire par une religiosité non conformiste, mentir, cacher des choses, trafiquer et faire semblant sont les conduites qui s'apprennent. Cet apprentissage se développe et se perfectionne ensuite au lycée. Les expériences collectives des élèves dans l'établissement ou en dehors de l'école les amènent à effectuer leur « affiliation » et à devenir membre de leur groupe d'appartenance. C'est au cours de ce processus d'affiliation culturelle que l'élève commence à maîtriser le savoir-faire et le savoir-être nécessaires pour supporter une institution répressive et contourner ses normes. Le novice devient expert, l'élève ose transgresser plus facilement et courageusement, se libérer du sentiment de culpabilité éventuelle et se permettre de partager un plaisir interdit.

Comme on a pu le voir dans les travaux de recherche français (Lapassade, 1996 ; Monceau, 1997) et anglo-saxons (Woods, 1990 ; Berthier, 1996) sur l'école, les mécanismes de contrôle imposés par l'institution produisent des effets opposés à ceux qu'ils sont censés produire. L'école iranienne en est un exemple inédit. La déviance n'a certes pas forcément la même signification que dans d'autres contextes, puisque certaines conduites, acceptées ailleurs, sont considérées en Iran comme illicites. Les élèves s'efforcent de trouver des solutions adaptées qui leur permettent de contourner les normes et de faire face aux humiliations subies : porter tel ou tel habit non autorisé sans se faire remarquer, cacher les objets interdits, se maquiller discrètement, avoir des relations avec le sexe opposé, regarder un magazine étranger pendant le cours, désertir les manifestations idéologiques, apprendre et pratiquer superficiellement des savoirs religieux et idéologiques.

Les élèves considèrent certaines normes comme une ingérence « illégitime » atteignant leur liberté et l'infraction est alors jugée comme nécessaire et juste. Des fractions importantes d'élèves sont en désaccord profond avec l'institution qui crée ces normes et cette perception est largement partagée par les familles

(Monadi, 1997). Une élève proteste ainsi : « Regardez le lycée des autres pays ou celui d'avant la révolution, nous n'avons aucun droit, on se permet de fouiller notre sac ou notre cartable et de vérifier les objets personnels comme les photos, le carnet d'adresses, l'agenda... »

La répression de la culture juvénile par les pratiques humiliantes et des discours hautains et agressifs blessent les élèves et les encouragent à ignorer, à contourner ou à déformer certaines normes : « J'ai connu l'école des années 1980, la version la plus dure de l'école iranienne. Les enseignants hezbollah nous traitaient comme des animaux, leur agressivité était intolérable, nous subissions quotidiennement les humiliations qui nous blessaient. Les élèves cherchaient à tout prix à les venger, par exemple, on ne répétait pas les slogans lors de la cérémonie matinale, on regardait les films interdits, on sortait avec les garçons, on buvait des boissons alcooliques, on écrivait des insultes contre les mollahs sur le tableau, on posait des questions insensées sur la religion ou la moralité ».

La stigmatisation des actes de transgression prépare un terrain propice aux carrières de déviants à l'école. Il ne s'agit pas toujours de pratiques spectaculaires, mais d'un ensemble très varié de microdéviances. Au sein d'une institution contestée, l'emprise d'un dispositif préventif sur la quotidienneté des élèves et la dramatisation des « fautes morales » jouent un rôle important dans le développement des actes « déviants » : « les propos d'une enseignante sur les interdits religieux concernant la sexualité des femmes ont été à l'origine de discussions entre nous, une lycéenne de notre cercle nous a dit qu'elle avait connu une relation intime avec un garçon, ainsi pour la première fois à 16 ans j'ai pensé faire la même expérience... »

Il faut noter l'existence d'un sentiment largement partagé entre les élèves selon lequel les acteurs institutionnels sont souvent « étrangers » à leur univers et au monde moderne. Le fait de vouloir valoriser la religion, en particulier à travers une lecture traditionnelle, est assimilé au conservatisme religieux, au passé. « Il

y a eu une erreur dans leur date de naissance, ils appartiennent à l'époque médiévale », dit en riant un élève.

Dans l'expérience iranienne, si l'école a une mission répressive évidente, elle est en même temps le lieu idéal pour affirmer une conduite rebelle. C'est à l'école qu'on se familiarise souvent avec des produits culturels non autorisés, c'est encore à l'école que l'on arrive à développer une culture clandestine à travers un réseau invisible et informel. On ne va pas à l'école uniquement pour apprendre et obtenir des diplômes ; c'est aussi un des rares lieux de sociabilité des jeunes. Ils donnent à leur fréquentation scolaire un sens qui va à l'encontre des objectifs recherchés par le système. « Vous ne pouvez pas imaginer le plaisir que procure cette vie culturelle souterraine et le fait d'échanger les cassettes et livres interdits, nous vivons dans une sorte d'underground ».

La pédagogie morale « prophétique » n'a pas produit les effets escomptés, « les idées ne trouvant plus aucune contrepartie dans les réalités sociales deviendront des masques » (Shayegan, 1996 : 66). De même, on observe que le vide culturel produit par les interdits ainsi que le cadre réducteur de l'islam idéologisé et déconnecté du monde contemporain ont largement attisé le désir des élèves pour découvrir les autres cultures. Les jeunes formés par le système éducatif puritain sont ainsi devenus des admirateurs passionnés des cultures étrangères, en particulier celles de l'Occident. L'école islamique qui devait initialement brider l'« invasion culturelle occidentale qui déprave les mœurs et corrompt les vertus » semble paradoxalement avoir favorisé son influence grandissante. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication auraient largement contribué à la désintégration de la culture officielle.

La lecture critique des orientations et des pratiques de l'école islamique et de la religion étatique imposée aux élèves nous permet de mieux comprendre leur échec et leurs difficultés. Il faut d'abord s'interroger sur les fondements philosophiques de cette école. Dans la phase révolutionnaire, le système éducatif est perçu comme une immense machine destinée à réaliser le projet politique concernant la transformation des individus et la manipulation de leurs

comportements. On pensait naïvement qu'une école islamisée suffirait à inculquer la culture islamique aux enfants. L'apprenant était perçu alors comme un récepteur passif des situations éducatives. Cet élève « absent » constitue pour cette école « la matière première » à transformer sur la base de prescriptions religieuses et idéologiques ; il était ainsi réduit à un objet pédagogique à modeler, à dresser. Ce qui a échoué dans l'expérience iranienne c'est donc le projet de clonage éducatif, un projet anti-éducatif ou une « perversion de l'éducation » comme le souligne O. Reboul (1992). L'abondance des actes déviants ou des transgressions des règles et normes à l'école et en dehors de l'école montre bien les limites d'une approche éducative centrée sur le « dressage » moral...

Par ailleurs, l'école iranienne postrévolutionnaire soutient un modèle culturel qui se caractérise par l'exclusion d'aspirations privées, le modèle qui va à l'encontre des évolutions en cours de la société contemporaine. L'école prône la centralité de la sphère publique, elle tente d'écraser les élèves avec ses normes coercitives et les contraintes religieuses et culturelles. Les jeunes sont souvent exaspérés par les ingérences obsessionnelles et paranoïaques de l'institution dans leur espace privé. Kiani-Thiébaud (1998), Paivandi (2003), Mohamadi (*op. cit.*), Khosrokhavar & Roy (*op. cit.*), Butel (*op. cit.*), dans leur recherche sur les jeunes Iraniens remarquent l'émergence d'un nouvel individualisme se traduisant par le désir de liberté, la promotion du choix individuel, le développement de nouvelles formes de religiosité accompagné par le rejet de la religion d'État et le respect de la vie privée. Les grandes thématiques de cette individualité comme le corps, l'amour, les relations entre les deux sexes, le plaisir, la mode, l'esthétique et les loisirs sont absentes du discours scolaire. Il n'y a pas un mot sur la musique, la mode, l'amour ou la beauté du corps dans les manuels scolaires.

Un autre point important en rapport avec l'école islamisée puritaine concerne son approche autoritaire. L'orientation religieuse du système éducatif avec sa lecture idéologique et son égocentrisme identitaire conduisent d'une façon inévitable à l'intolérance. L'école islamique se cache derrière une logique déjà connue dans

les écoles religieuses pour justifier le recours aux matraquages : les prescriptions religieuses impliquent l'obéissance à l'ordre divin, sa transgression entraîne l'état de péché et le système s'accorde la mission de conduire les élèves sur « la bonne voie ». La pratique de « dressage » et la contrainte morale en absence du respect de l'autre et son autonomie finissent souvent par la violence contre les élèves dans ses diverses formes. Les obligations et interdits, la violence effective ou symbolique exercée contre les élèves pour faire respecter les règles ternissent sérieusement l'image de la religion et discréditent son discours moral et spirituel (Paivandi, 2003 ; Mohamadi, 2004). Les démarches répressives et les pressions exercées au nom de l'islam ou de l'ordre sacré s'avèrent contre-productives. On constate que la croisade de la morale religieuse s'intéresse nettement moins aux moyens qu'aux fins.

Le décalage impressionnant entre la culture formelle et son environnement religieux et traditionnel et la culture des jeunes accentue le rejet de l'école. Le caractère immuable des valeurs et les certitudes ancestrales prêchées par l'école sont largement contestés par les élèves. La culture officielle de l'école est fondée sur le sacrifice, la souffrance, la retenue, le deuil, la mélancolie, l'abstinence, la piété, la dévotion, l'obéissance, l'intolérance, la tradition et le passé. A l'opposé, la culture des jeunes s'intéresse au présent, à la joie, à l'esthétique, à la musique, à l'image, au sport, à la jouissance, à l'individualisme, à l'amour, au respect de l'autre, à la nouvelle technologie, à la liberté, à la consommation, à l'ouverture. On est donc face à deux univers mentaux antagonistes ; tandis que la culture des jeunes dans sa logique instituante se réactualise dans ses interactions avec le monde contemporain, la culture de l'école dans sa logique instituée s'isole et se replie sur son univers clos et son identité figée.

On a voulu faire primer « la purification » morale sur l'enseignement selon l'esprit de la loi d'orientation adoptée en 1987. Les conséquences d'un tel choix se sont traduites par une présence dominatrice et étouffante des éléments et thématiques religieux dans tous les aspects de la vie scolaire. Les recherches iraniennes montrent que les jeunes inventent leur propre religiosité

en tournant le dos à la religion autoritaire et étatique. Khosrokhavar & Roy (1999 : 176) mettent l'accent sur le rejet d'une religion d'État chez les jeunes, au nom de la liberté de conscience. L'opposition aux normes imposées à l'école ou dans la société au nom de l'islam ainsi que le refus de la culture de l'institution deviennent pour les élèves un moyen de s'affirmer ou de manifester leur différence.

Il est évident que la mondialisation envahissante aggrave davantage cet énorme fossé culturel en Iran. Depuis plusieurs décennies, on vit une sorte de « déterritorialisation des normes et des conduites » (Touraine & Khosrokhavar, 2000). La mondialisation fait tomber les murs et pénètre dans les zones les plus reculées de notre monde. L'Iran, malgré les efforts visant à l'isoler, constitue une illustration étonnante de l'impact de cette mondialisation incontournable.

Une autre contradiction notable engendrée par le caractère islamique de l'école concerne l'aspect sélectif et tendanciel du savoir scolaire. Le système éducatif iranien se montre très conservateur vis-à-vis des savoirs scolaires. On remarque la volonté d'expliquer tout par la religion et d'éviter les savoirs qui entrent en conflit avec les données religieuses. L'école islamisée s'est attachée à des vérités éternelles et incontestables et ce n'est pas toujours facile de les faire cohabiter avec une explication scientifique du monde. On trouve la même difficulté pour les autres domaines comme l'histoire, là où l'anti-occidentalisme ou bien l'hostilité avec la Perse des périodes préislamiques sont à l'origine d'une version tendancielle des événements. Les idéologies, malgré leurs différences radicales, « ont étrangement les mêmes fonctions », comme le note N. Allieu (1996 : 85). L'auteur souligne l'instrumentalisation par le Troisième Reich des travaux scientifiques dans le domaine de la biologie pour montrer la supériorité des Aryens ou ceux de la psychologie naissante par l'Union soviétique qui explique son attachement aux thèses pavloviennes.

Les finalités les plus importantes de l'école islamisée ainsi que les démarches mises en place pour les atteindre sont largement désavouées par les élèves. L'école comme le royaume des interdits

s'est vidée de sens dans les pratiques réfractaires des élèves. Les phénomènes que l'on observe à travers la conduite rebelle des jeunes constituent selon R. Lourau (1970) « le réservoir de sens refoulé par la structure sociale, la "mauvaise conscience" de la société ». L'institution incite des élèves à emprunter des chemins détournés pour supporter l'école intolérante et répressive.

C'est à la suite de cet échec flagrant que l'on commence timidement à entreprendre des réformes pour réduire la présence du fait religieux, rabaisser le contrôle étouffant de l'État et rendre l'école puritaine moins austère. Les débats sur ce que l'on appelle « la rupture intergénérationnelle » ou le désintérêt de la nouvelle génération pour la religion dominent la scène politique depuis plusieurs années.

### **Conclusion**

L'islamisation du système éducatif après l'avènement de la RII faisait partie du projet politique global des mouvements islamistes en quête de pouvoir en Iran. L'idée fondatrice de l'islamisation des institutions comme l'école repose sur un mythe récurrent considérant que tout est écrit dans le Coran, que l'islam a des réponses pour toutes les questions sociales. Il s'agit d'un retour à une certaine forme mythifiée du passé par la constitution d'une société « islamisée » et d'un pouvoir « islamique ». Dans la conscience populaire l'islam avait le rôle libérateur d'une religion du salut. Les mouvements islamistes ont su exploiter cette croyance populaire et s'opposer à la séparation des pouvoirs spirituel et temporel qui se trouve au fondement de la création des États-nations modernes en Europe.

Avec la délaïcisation des institutions comme l'école, l'islam revient en force à l'école de la fin du XX<sup>e</sup> siècle sans que celle-ci ne ressemble tout à fait aux établissements traditionnels. On assiste à une sorte de cohabitation entre savoirs séculaires, enseignement islamique et endoctrinement religieux. Cette évolution montre bien que dans les sociétés musulmanes comme l'Iran la sécularisation et la laïcisation sont loin d'être linéaires et irréversibles. Cette fragilité

de la laïcité nous interroge sur le sens de l'évolution contemporaine des sociétés musulmanes.

La modernité en Europe a commencé par la critique du christianisme et par la réforme de la pensée. Il s'agissait de mettre en cause des vérités dogmatiques ancestrales, des références exclusives et des mythes. Comme le précise O. Paz (1985), la particularité de l'expérience européenne par rapport à l'Amérique Latine repose sur le fait que l'Europe a vécu la Réforme et l'Encyclopédie et que le christianisme est passé de la métaphysique à la critique et du rite à la morale. L'Iran et les autres pays musulmans n'ont pas suivi la même expérience. La modernisation ou la laïcité sont vécues souvent comme des phénomènes étrangers imposés de l'extérieur. La religion et la tradition ne sont pas devenues l'objet d'un travail critique, on n'a pas connu les bouleversements déterminants de la pensée et les ruptures épistémiques de la société moderne ne se sont pas produites. La modernisation, projet politique imposé par une démarche autoritaire et non participative est à l'origine des déboires ultérieurement rencontrés par l'Iran. Les fondements philosophiques et épistémiques de cette modernisation sont rarement devenus l'objet de débats ouverts et contradictoires. La pensée réformiste parmi les courants islamistes timidement entamée au XIX<sup>e</sup> siècle a été brutalement interrompue par l'attitude autoritaire du pouvoir politique à partir de 1925 et la laïcité est devenue le « prétexte » de la répression étatique. Par conséquent, les mouvements réformistes religieux n'ont pas pu se développer et le ressentiment, les humiliations ont nourri les attitudes nostalgiques et l'idée du retour à la source. De même, les rapports conflictuels avec l'Occident, le berceau de la modernité, ont contribué à cette frilosité vis-à-vis de la réforme et de la pensée moderne. Tout au long de cette histoire on n'a pas cessé de se demander que prendre à l'Occident, pour se moderniser, sans perdre son âme.

L'échec de l'école islamisée et les autres institutions majeures de la RII a largement contribué à la naissance d'un puissant courant critique au sein des mouvements islamistes. Jamais dans l'histoire iranienne, la pensée réformiste ne fut si présente ni si forte. Les intellectuels postislamistes (Khosrokhavar & Roy, *op. cit.*) prônent

ouvertement une « laïcité objective » et la séparation de la religion et de l'État. Force est de constater que les nouveaux acteurs sociaux (jeunes, intellectuels, universitaires) qui revendiquent une société ouverte et démocratique et une religion tolérante sont formés au sein de cette école puritaine et répressive. L'institution scolaire est un lieu d'affrontement politique et culturel permanent, la nouvelle génération sort d'une école idéologique et se retourne contre l'idéologie de cette école. C'est là peut-être le début d'un changement profond par le bas pour tourner la page de la révolution islamique. L'école est devenue une des institutions les plus visées par cette pensée critique et réformiste naissante.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AL-AHMAD DJ., 1988. *L'occidentalité* (trad. française Barrès-Kotobi F. & Kotobi M.). Paris, L'Harmattan (éd. originale 1962).
- ALLIEU N., 1996. *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris, ESF Éditeur/Belles Lettres.
- AMADIO M., RIVARD J.-F., 2003. « Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles officielles », 2.
- BECKER H. S., 1985. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (trad. française). Paris, A.-M. Métaillé.
- BERTHIER P., 1996. *L'ethnographie de l'école*. Paris, Economica.
- BORÉ E., 1848. *Correspondance et mémoires d'un voyageur en Orient*. 2 vol. Paris, Olivier-Fulgence Libraire.
- BORÉ E., 1879. *Notice biographique suivie d'extraits de son journal*. Paris, Adolphe Jossé.
- BUTEL E., 1998. « L'individu postislamiste en Iran : la nouvelle jeunesse », *CEMOTI*, 26 : 157-172.
- CHATELET A., 1938. *La mission lazarisite en Perse*. Bordeaux.
- GOYA Z., 1999. « Sir tahavol va chekle giri barnameh darsi amouzech motavaseteh dar Iran » [L'évolution des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire en Iran], *Faslnameh talim va tarbiyat (Revue trimestrielle de l'éducation)*, 57 : 59-96 (texte en persan, 1378).

- HEYDARI F., 2002. *L'image des femmes dans les manuels scolaires en Iran*. Mémoire de maîtrise. Paris, université Paris VIII.
- JAVANROH F., 1998. *L'endoctrinement religieux : Analyse des manuels scolaires du cursus primaire en Iran*. Mémoire de diplôme, EHESS.
- KARDAN A. M., 1957. *L'organisation scolaire en Iran (histoire et perspective)*. Thèse présentée à l'université de Genève.
- KHOMEYNI R., 1982. *Sahifeh nour* [Livre de la lumière]. Téhéran, Daftar nashr asar emam, 14 vol. (texte en persan, 1362).
- KHOSROKHAVAR F., 1993. *L'utopie sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- KHOSROKHAVAR F., ROY O., 1999. *Comment sortir d'une révolution religieuse ?* Paris, Seuil.
- KIANI-THIEBAUT A., 1998. « L'individu dans le monde », *CEMOTI*, 26 : 173-189.
- LAPASSADE G., 1996. *Les microsociologies*. Paris, Anthropos.
- LEGRAND L., 1991. *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris, PUF.
- LOURAU R., 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Éditions de minuit.
- MARCOS H., VERBA M., 1997. « The Influence of Social Context on Requests in Young Iranian Children », *International Journal of Psychology*, 32(4): 209-219.
- MEHRAN G., 1991. « The Creation of the New Muslim Woman: Female Education in the Islamic Republic of Iran », *Convergence*, XXIV : 111-123.
- MENASHRI D., 1992. *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca/London, Cornell University Press.
- MEYER L., 1984. *L'analyse des manuels de l'enseignement social par rapport à ceux de l'époque du shah*.
- MINOUI D., 2001. « L'ayatollah Khomeyni : le crépuscule d'un mythe », *Autrement*, 126 : 33-44.
- MOHAMADI I., 2004. « Le rôle de l'école dans la recomposition de l'identité des jeunes kurdes dans le République islamique d'Iran ». Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Paris, EHESS.

- MONADI M., 1997. *Attitudes des parents iraniens face à l'école*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Paris, université Paris VIII.
- MONCEAU G., 1997. *Le concept de résistance en éducation*. Thèse de doctorat. Paris, université Paris VIII.
- MOUSSAPOUR N., 1999. « Ravand tahavolat onsor zaman dar barnamehai darsi maghta ebtedai » [Les évolutions du facteur du temps dans les programmes scolaires de l'école primaire en Iran], *Faslnameh talim va tarbiyat (Revue trimestrielle de l'éducation)*, 57 : 97-116, (texte en persan, 1378).
- NAHID S., 1993-1994. « L'analyse comparative des manuels scolaires français et iraniens du cycle primaire », *Éducation comparée (AFEC-Sèvres)*.
- NARAGHI E., 1992. *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris, MSH.
- NATEGH H., 1996. *Karnameh farangi [Les Français en Perse]*. Paris, Éditions Khavaran (texte en persan).
- NIKPEY A., 2001. *Politique et religion en Iran contemporain. Naissance d'une institution*. Paris, L'Harmattan.
- PAIVANDI S., 1995a. *Existe-t-il un modèle islamique de l'éducation ? Le cas de l'Iran*. Colloque international de l'AFEC à Sévres, « Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation ».
- PAIVANDI S., 1998. « L'individu dans les manuels scolaires en Iran », *CEMOTI*, 26 : 219-234.
- PAIVANDI S., 2001. « Université : une planète en fusion », *Autrement*, 126 : 144-149.
- PAIVANDI S., 2003. « Les rebelles de l'école iranienne », *Les cahiers de l'implication*, 6 : 137-148.
- PAKDAMAN H., 1969. *Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî dit Afghani*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- PAZ O., 1985. « Une planète et quatre ou cinq monde ». Paris, Gallimard.
- REBOUL O., 1992. *Les valeurs en éducation*. Paris, PUF.
- SAFI A., 2000. *Sazman va ghavanin amouzesesh va parvaresh Iran [L'organisation et les lois du système éducatif iranien]*. Téhéran, SAMT, (texte en persan, 1379).

- SHAYEGAN D., 1996. *Le regard mutilé*. Paris, Éditions de l'aube.
- SHORISH M., 1988. « The Islamic Revolution and Education in Iran », *Comparative Education Review*.
- TALEGANI M., 1994. *Portrayal of Woman in Texte Book Before and After Revolution*. Tehéran, UNESCO, (texte en persan, 1373).
- TOURAINÉ A., KHOSROKHAVAR F., 2000. *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*. Paris, Fayard.
- WOODS P., 1990. *L'ethnographie de l'école* (trad. française Berthier P. & Legrand L.). Paris, Armand Colin.
- YAVARI-D'HELLEN COURT N., 1988. « Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens ». Colloque « Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan ». Paris, CNRS.
- YAVARI-D'HELLEN COURT N., 1991. « Identité et modernité, la contribution d'Al-Ahmad, Shariati et Motahari au discours révolutionnaire iranien », in CNAEM, *Modernisations autoritaires en Iran et en Turquie*. Paris, L'Harmattan.

### Résumé

L'Iran connaît l'expérience la plus significative dans la dé-laïcisation et l'islamisation de son système éducatif, perçues par la République islamique comme une priorité dès son avènement en 1979. Le nouveau pouvoir islamique a voulu faire de l'école une institution de promotion de la culture islamique, une opposition à « la culture occidentale » et un instrument de formation religieuse de la jeunesse. La religion d'État à l'école affirme ainsi ses orientations politiques et idéologiques, bien au-delà des préoccupations spirituelles ou éducatives.

Plus un quart de siècle après l'islamisation de l'école, la société iranienne se penche sur son école en crise. L'échec de l'école islamisée dans ses missions idéologiques et religieuses est tellement retentissant que les responsables politiques l'avouent et cherchent une issue. Les recherches universitaires montrent bien que l'école islamique puritaine et répressive est largement rejetée par les élèves. Les conduites rebelles de ces derniers constituent un sujet permanent de débats.

**Mots-clefs :** enseignement religieux, Iran, école, islamisation, endoctrinement, déviance scolaire.

**Summary**

**State Religion in School: The Experience of the Islamisation of Schools in Iran**

Iran has experienced the most significant process of de-secularisation and Islamisation of its education system, perceived by the Islamic Republic as a priority since its advent in 1979. The new Islamic power wanted the school to be an institution for the promotion of Islamic culture, a form of opposition to 'Western culture' and an instrument of religious training for young people. In this way, state religion in school asserted its political and ideological orientations, far beyond any spiritual or educational preoccupations.

More than a quarter of a century after the Islamisation of schools, Iranian society is turning its attention to the school crisis. The failure of Islamised schools in their ideological and religious missions is so resounding that politicians have admitted it and are searching for a solution. Academic research shows clearly that the puritanical and repressive Islamic school is widely rejected by its pupils. Their rebellious behaviour constitutes a constant subject of debate.

**Key-words:** religious education, Iran, school, islamisation, indoctrination, school deviance.

\* \* \*



## L'UNION INDIENNE, L'ÉTAT, LES ÉCOLES ET LES COMMUNAUTÉS

Djallal HEUZÉ  
CNRS – EHESS  
(Centre d'anthropologie, Toulouse)

### Une dimension laïque menacée ?

L'Union indienne (1 milliard et 60 millions d'habitants, 3 100 000 kilomètres carrés au Sud de l'Asie) est souvent oubliée par ceux qui s'interrogent sur les laïcités. Cette entité fédérale, indépendante depuis 57 ans, place pourtant une certaine neutralité de l'État en matière religieuse au rang de principe fondateur. Promulguée en 1950, la Constitution décrit la fédération comme un pays « séculaire », néologisme angliciste que nous préférons à séculier qui s'emploie en français... pour désigner une partie du clergé catholique. Le préambule du texte définit le *secularism* comme volonté de la puissance publique de respecter et traiter de manière impartiale les religions, d'interdire les discriminations liées à la religion et de permettre à chacun l'accès des lieux de culte de « son choix ». Les conversions sont autorisées mais les pratiques de séduction par l'argent ou la propagande sont interdites. Les activités choquant les sentiments religieux sont prohibées.

Dans le contexte présent du pays, les polémiques touchant au cadre « séculaire » sont brûlantes. Les années 1980 et 1990 ont vu l'émergence puissante de plusieurs sensibilités appelées « nationalistes hindoues ». Depuis 1991 des partisans d'une nation

hindoue (*hindu rasht*<sup>1</sup>) occupent des responsabilités politiques importantes, aux niveaux régional et national. La tendance majoritaire du nationalisme hindou s'est d'abord présentée, durant les années 1920 comme l'union des patriotes pour une reconquête culturelle. Elle ne s'est intéressée au politique qu'après 1950. Durant les années 1950 et 1960, ce courant s'est heurté à la bureaucratie postcoloniale et à des forces se réclamant du socialisme. Stagnant et faible en politique il gagnait lentement de l'influence sur la société. Très anticommuniste, partisan d'une troisième voie hindoue entre capitalisme et socialisme, il ne s'intéressait à la laïcité que pour déplorer l'ingérence de l'État dans les institutions religieuses hindoues et dénoncer le traitement des minorités, qualifié de favoritisme. Le rêve d'un État hindou, force d'ordre militaire et industrielle dirigée contre le Pakistan et les prosélytes des religions du Livre, n'était pas concrétisable. Sa définition, pour agressive qu'elle ait pu paraître, demeure floue. C'est à partir de la fin de l'état d'urgence et de l'épisode Janata (1977-1980), qui vit l'un des courants les plus importants du nationalisme hindou participer au gouvernement, que les positions en matière de laïcité ont commencé à devenir un enjeu.

Après 1985, le nationalisme hindou s'est transformé en mouvement de masse, tendance d'opinion puis, sur certains points, faiseur de modes. Des intellectuels nationalistes hindous et des personnalités médiatiques ont remplacé les militants du passé. Ces développements n'ont pas seulement porté les partis et les mouvances nationalistes hindoues, enrichies de courants plus jeunes et plus urbains, vers le pouvoir. Elles ont transformé le caractère des polémiques sur le « sécularisme ». Au lieu d'exiger l'hindouisation des institutions et des symboles de l'État, les groupements modernistes du nationalisme hindou ont commencé à proclamer que la laïcité et l'« hindouité » (un de leurs logos identitaires) étaient la même

---

<sup>1</sup> La translittération de l'hindi est une construction composite personnelle tenant compte des usages locaux. Le système savant nécessite de nombreux signes absents des typographies ordinaires. « U » se prononce « ou », « j » « dja ». Les termes qui ne sont pas en italiques sont francisés.

chose. Ils ont mis en avant le caractère pluriel, à leur avis tolérant, des pratiques et des pensées hindoues. Ils ont fait des royaumes hindous des précurseurs de la démocratie et abandonné les perspectives militaristes et productivistes. Cette inflexion, influencée par l'évolution sociale contemporaine, a eu un impact considérable. Les défenseurs marxistes ou libéraux du statu quo ont réagi très vivement à cette tentative d'hindouiser le sécularisme. Ils ont dénoncé les mensonges et la violence des nationalistes hindous. Il y a eu aussi, tout au long de la période 1977-2002, de nombreuses violences intercommunautaires. Les promoteurs d'une nation hindoue ont souligné les ambiguïtés des relations entre l'État, les religions et le système éducatif et exigé, enfin, l'application de la constitution. Une fois au pouvoir, les nationalistes hindous sont surtout intervenus sur le contenu des manuels d'histoire ou pour remettre en cause certaines positions des musulmans et des autres minorités. Le sentiment d'une menace contre la laïcité et la paix sociale demeure très vif chez les opposants au nationalisme hindou pendant que ces derniers parlent plus fort que jamais de minorités favorisées, d'encerclement de l'Inde par un islam querelleur et intolérant mais aussi, de plus en plus, d'égalité devant la loi.

Le but de cette contribution est de tenter d'y voir plus clair. Les nationalistes hindous ne sont pas des laïques comme nous l'entendons usuellement en Europe. Les défenseurs du statu quo ne défendent pas, non plus, quelque chose que nous connaissons. Qu'est-ce qui est en jeu et comment fonctionnent les débats qui usent à satiété de termes qui nous sont familiers ? Pourquoi les termes paraissent-ils fréquemment inversés ? Quel est le poids de la logique majorité-minorités et quels sont les rapports de la démocratie participative, très vivante, et de l'État ?

### **L'arrière-plan sociohistorique de la situation actuelle**

La loi autorise les confessions (*denominations*) à mettre en place des institutions éducatives et les gérer de manière autonome. Les minorités religieuses sont encouragées à fonder des établissements et les administrer de la manière qui leur convient. Le

texte constitutionnel, l'un des plus fournis du monde, ne résume pas les pratiques de laïcité à l'école. Il ne dit rien, par exemple, des principes de l'enseignement public. Deux raisons à cette particularité : l'instruction n'est pas obligatoire et c'est un domaine dévolu aux provinces (États) sauf au niveau supérieur.

La référence au *secularism* doit être replacée face à ce que sont, à l'indépendance, les ensembles religieux. L'Empire britannique des Indes n'a jamais constitué un ensemble politique unifié. Il vient d'être fractionné afin de « donner une patrie séparée » aux musulmans. L'actuel Bangladesh et le présent Pakistan constituent une entité politique aux segments distants de 1 600 kilomètres. Au Pakistan comme en Inde, les tensions entre hindous (83% de la population dans l'Union indienne, 7% au Pakistan) et musulmans (10% de la population dans l'Union) ont produit un durcissement et une homogénéisation importante des pratiques et référents religieux. C'est un processus inégal et inachevé mais les grandes confessions se sont politisées. Les massacres qui ont marqué le demi-siècle écoulé puis le traumatisme que de nombreux hindous appelleront la « vivisection de la mère patrie », la Partition, ont exacerbé les polarisations et les haines. C'est pour conjurer le déchirement social et national que le communautarisme a propulsé sur la scène, en tenant compte du fait que les communautés et les États issus de la Partition sont là pour durer, que les constitutionnels ont rédigé le texte.

Tout Indien naît dans une communauté d'intermariage et de rang qui s'insère dans les ensembles confessionnels plus larges. Ce sont les *jati* (castes) hindoues et d'autres sous-ensembles<sup>2</sup>. Des liens de sang créés et valorisés (endogamie, lignages, etc...), le rang social, le métier, la culture, l'identité passent par ces collectifs. Le communautarisme est une tentative pour les standardiser et constituer des blocs dans le champ politique et celui de la reconnaissance sociale. La naissance détermine la croyance. Le droit à changer de croyance, plus que celui de s'en passer, est de

---

<sup>2</sup> Pour aborder cet univers complexe voir Dumont (1967). Dumont n'est pas le meilleur auteur pour aborder les communautarismes.

moins en moins admis. La colonisation a accéléré et modifié des processus anciens. Les référents identitaires du religieux et les cadres religieux de l'identité se durcissent et se massifient comme cela arrivera, dans d'autres cadres mais avec quelque chose de comparable, au Liban ou en Yougoslavie, comme cela s'intensifie en Afrique<sup>3</sup>. Sur ce plan le droit constitutionnel constate. Il n'intervient pas. Il n'en a pas les moyens. Les mariages civils sont des curiosités rares. En 1991 et 2001, moins d'un habitant sur dix mille n'a pas rempli la case concernant l'appartenance religieuse dans le recensement décennal<sup>4</sup>. Rationalistes ou athées, bien moins rares qu'on ne le pense, sont insérés dans des communautés. La croyance est un fondement des confessions. Ce n'est pas le principe de leur globalisation et de leur unification. Ce dernier semble plutôt relever des pratiques nationalistes.

### **Ambiguïtés laïcisantes**

Les institutions indiennes ne se résument pas à une constitution remarquable. Elles ont été mises en place par des élites aisées de haute caste et le Parti du congrès, la tendance centriste du Mouvement national<sup>5</sup>. Le parti a dominé les assemblées et le système politique jusqu'aux années 1990. D'abord dirigé par des brahmanes, des *banya* (couches commerçantes, industriels) de la plaine du Gange et de l'Ouest et des minorités de riches parsi, sikh et chrétiens, il ne s'est pas singularisé en souscrivant à l'idéologie du développement par l'État et la substitution des importations,

---

<sup>3</sup> Trois grands pays africains au moins, Côte-d'Ivoire, Soudan et Nigéria, sont hantés par des processus de partition communautaro-religieuse rappelant celui qui a scindé l'Empire des indes. La fabrique coloniale d'États administratifs, à côté de la tendance des cadres européens à vouloir faire rentrer les êtres dans des catégories rigides et de l'action missionnaire chrétienne, semblent se conjindre pour le pire.

<sup>4</sup> Seule source extensive de connaissance de la population.

<sup>5</sup> Le Mouvement national est une entité plus large que le Congrès national indien, fondé en 1885 et dissout en 1947 dont est sorti entre autres le Parti du congrès. Le parti a souvent tenté de se faire passer pour le Mouvement ou le Congrès national ce qui est imposture.

intitulée « socialisme » à partir de la moitié des années 1950. Cette stratégie économique, impliquant l'immobilisation relative des rapports de forces sociales, était plébiscitée par les milieux d'affaires locaux et la Banque mondiale. Dominant, le Parti du congrès n'a jamais été hégémonique comme l'ont été les partis communistes du bloc de l'Est. Le Parti du congrès n'a jamais atteint la majorité absolue des suffrages. Des forces socialistes (Bihar), communistes (Est et Sud-ouest, Mumbai), agrariennes (Nord) puis, rapidement, régionalistes, ont rendu sa prééminence relative, sauf durant les années de régime d'exception de 1975-1977<sup>6</sup>. Il existe tout de même une culture du congressisme, faite de paternalisme, d'idéologie progressiste vague et de compromis. La promotion du « sécularisme » relève des trois domaines. Après 1970, pour contrer l'opposition, le parti de Nehru et Indira Gandhi a mis l'accent sur les rhétoriques socialisantes, le populisme et le discours d'« harmonie intercommunautaire », une manière de populariser la politique séculariste.

Le soutien des minorités occupe une grande place dans les stratégies de pouvoir du congressisme des années 1950-1985. Il s'agit d'abord des musulmans, dépourvus de chefs d'envergure et de partis puissants<sup>7</sup>. Le parti intronise quelques représentants attirés, usant puis abusant de son pouvoir de protéger cet ensemble communautaire des violences. Le chantage fait partie des arguments politiques implicites. Plus tard il devient explicite. La seconde minorité est le conglomerat des plus basses castes. Cet ensemble de plus de 1 000 *jati*<sup>8</sup> fut d'abord « inventé » et délimité par les

---

<sup>6</sup> La dictature sera accompagnée de professions de foi sécularistes. Les dirigeants de partis musulmans et du nationalisme hindou seront emprisonnés ensemble, nouant à l'occasion des contacts intéressants.

<sup>7</sup> Il reste la ligue musulmane dont l'influence est très localisée. Le Jamiat est une organisation conservatrice néo-islamiste née en 1942. Au Pakistan, aucun parti hindou n'existe.

<sup>8</sup> Les *jati* intouchables ne sont pas 1 000 en un endroit mais sur l'ensemble du territoire (dans une très grande ville il peut y en avoir des centaines mais beaucoup ne sont représentées que par de tout petits effectifs). En une région rurale il existe fréquemment 5 à 10 très basses castes dites

recensements de la puissance occupante (1872) et le discours missionnaire chrétien. Les mouvements sociaux de ces milieux dont Ambedkar est, avant 1984, le plus éminent représentant, ajoutent leur note, favorable à l'unité nationale, plutôt distante du christianisme, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Durant trois décennies la force politique des ex-intouchables du Nord et du Centre, foyers des plus fortes concentrations, est canalisée par quelques personnalités, comme J. Ram. Dans l'Ouest, berceau historique de l'affirmation du mouvement des hindous de bas statut, l'alliance inégale du Parti du congrès et du Parti républicain, créé par Ambedkar juste avant sa mort, en décembre 1956, assume la même fonction. Les aborigènes (*adivasi*) sont aussi placés sous tutelle. Les autres minorités, aisées et très localisées, ne sont pas au centre de la problématique électorale.

Un des résultats de cette alliance inégale est la négation des principes « séculaires ». Placé face à des urgences, soumis aux manipulations de notables de moins en moins regardants, le Parti du congrès multiplie les concessions favorisant les minorités, comme le droit de gérer leurs institutions sans contrôle de l'État – qui subventionne fortement ou fournit toute l'infrastructure – et, surtout, d'user de droits et de codes familiaux contredisant la Constitution. Cette dernière interdit la polygamie alors que la *charia* est source de droit. L'article 44 prévoit la mise en place d'un code civil uniforme. Son application est entravée par un front des minorités, des notables du Parti du congrès et des organisations de gauche. Le Bureau d'application de la *charia* devient la première instance de la communauté musulmane de l'Inde. Un bel exemple de reculade du parti de Nehru face aux exigences religieuses d'une minorité est l'affaire Shah Bano (1985-1986). Rajiv Gandhi fait

---

intouchables. Elles ne s'intermarient pas, leurs statuts ne sont pas équivalents, elles observent l'intouchabilité de l'une à l'autre et les disputes ou rivalités sont très fréquentes. L'intouchabilité est une perception relative qui peut aussi concerner des moyennes ou hautes castes dans certains moments (deuil, menstruation, contacts avec des matières jugées sales). C'est un composite de références sacrées et d'habitudes qui englobent, dans le cas des basses castes, l'exploitation matérielle.

amender la Constitution parce qu'une affaire de divorce a conduit un juge d'Indore (Ouest) à ordonner le paiement d'une pension. Les manifestations de musulmans agités par les prêches du clergé conservateur montrent qu'un groupe communautarisé pèse plus que les principes. Trois mois plus tard R. Gandhi est « obligé » de faire des concessions aux hindous radicalisés. Il fait ouvrir la mosquée contestée d'Ayodhya.

Les affaires de la « majorité » sont traitées différemment. Les hindous sont contraints de se réformer tout en subissant une tutelle pesante. Les pratiques hindoues deviennent affaires d'État. De 1949 à 1956, le droit hindou est revu et unifié par l'Assemblée nationale<sup>9</sup>. Les temples hindous de plusieurs régions sont contrôlés par les institutions étatiques. Les établissements éducatifs ou religieux hindous sont tenus de rendre des comptes. La polygamie est interdite aux hindous, ainsi que la pratique de la dot<sup>10</sup> ou la rélégalation des veuves de haut statut rituel. Les lois sur l'héritage introduisent des principes égalitaires. Tout ceci est formel. L'absence d'état civil aidant, les pratiques les plus diverses continuent d'avoir cours. Les mariages arrangés, bases du communautarisme et du « castisme », la mise en avant d'identités de caste (*jati*) durcies et offensives, persistent à constituer la tendance quand leurs modes ne se durcissent pas. De nombreux hindous se sentent pourtant infériorisés.

Cette situation a poussé des mouvements qui forment le cœur de l'hindouisme militant, notamment les sections réformées et modernistes, à se déclarer « non hindous » afin de bénéficier d'avantages fiscaux et d'un relâchement des contrôles. Ils ont acquis, au bout de longs procès, l'autonomie et les moyens permis aux minorités. Le sentiment de faiblesse hindou s'en trouve aggravé. Sur le plan régional, les assemblées dominées par des

---

<sup>9</sup> *Lok Sabha* et *Rajya Sabha*, deux chambres, à Delhi.

<sup>10</sup> Les lois de 1967 et 1976 ne sont pas très efficaces mais la loi se garde d'interférer avec les pratiques musulmanes ou chrétiennes « réactionnaires » ou « antinationales » (selon le vocabulaire local). L'opposition des Églises chrétiennes et de personnalités comme « la Mère » Thérèse à la planification des naissances sont en totale contradiction avec les politiques d'État.

notables conservateurs, « congressistes » et autres, agissent comme si les affaires hindoues étaient les leurs tout en multipliant les pratiques manipulatoires. Sur ce plan, dont l'importance ne va faire que croître dans la vie de l'Union, les minorités paraissent avoir été – et demeurent – favorisées dans la mesure où leur expression est limitée.

La politique des quotas, instituée en 1950 au niveau fédéral, plus ancienne d'un demi-siècle sur le plan local (Galanter, 1984), a été un instrument, central et régional, de contrôle des minorités hindoues. Elle veut abolir les séquelles de la hiérarchie sociale sacralisée, propre à l'hindouisme. Elle vise à favoriser des collectifs sur les plans politique, économique et éducatif (bourses, postes « réservés », facilités de logement). Elle introduit une dimension sociale dans la construction indienne de *secularism*. Sur la base de pourcentages établis lors du recensement décennal, les avantages nationaux sont attribués, en 1950, aux membres des plus basses castes (*scheduled castes*, actuellement 15%) et des aborigènes (*scheduled tribes*, actuellement 8%). La discrimination positive de l'État central vise seulement des hindous pauvres, de bas statut ou excentrés (des pratiques, des centres de pouvoirs). Ceux qui se sont convertis au christianisme, au bouddhisme ou à l'islam n'en bénéficient pas jusqu'aux années 1990. L'un des buts des congressistes est de stopper les conversions. C'est un enjeu particulier pour des laïques. L'action affirmative s'incarne en outre dans une perspective de rachat des fautes commises dans le passé par les élites hindoues contre les hindous de milieux « déprimés » (*depressed*). Cette préoccupation gandhienne, nettement religieuse mais chrétienne, fut populaire jusqu'aux années 1970 dans le réseau dense de cadres politiques locaux, base du fonctionnement démocratique. Les quotas favorisent des personnes mais concernent des *jati* (castes) entières dont le regroupement est supposé faire des « classes ». Cette logique fabrique aussi des communautarismes. Le système n'était pas fait pour durer<sup>11</sup>. Il semble devoir se prolonger longtemps malgré sa remise en question violente en 1990, lors de

---

<sup>11</sup> Il était mis en place pour dix ans, avec éventuelle reconduction.

l'extension des quotas à d'autres groupes (paysans et artisans). Le secteur privé n'étant pas concerné par ces mesures, les nouveaux communautarismes n'affectent que l'État. Le débat de l'extension au privé vient d'être ouvert, en 2004, par les nationalistes hindous.

Reprenons quelques phénomènes qui se sont produits depuis 1980, date qui clôt, en plusieurs domaines, le consensus paternaliste, en centrant le propos sur la question scolaire. La présentation a déjà permis de montrer dans quel cadre les problèmes d'enseignement se sont trouvés relativisés par rapport à d'autres problématiques de pouvoir ou symboliques. Cela ne veut pas dire qu'ils sont secondaires.

### **La minorité chrétienne et le formatage des élites**

L'imposition de l'anglais comme langue officielle prend place en 1835. Il s'agit, pour un pouvoir récent et localisé, qui émerge d'un demi-siècle de prédations dans une ambiance de régression culturelle des indigènes, de fournir l'administration en cadres de bas niveau. L'Inde n'est pas une colonie de peuplement. Le nombre des expatriés britanniques est minuscule. Au début, parmi les 5% de personnes alphabétisées susceptibles de fournir des candidats, l'idée de travailler dans un bureau suivant des horaires fixes fait horreur. Il faudra la paupérisation liée au premier ultralibéralisme (1830-1947) combinée à l'influence des écoles de missionnaires pour que devenir un *babu* (rond de cuir) soit valorisé. Le modèle que le colonisateur, puis Gandhi et Nehru, pour d'autres raisons mais en référence au même cadre éducatif, transmettront est la « petite honorabilité ». Des missionnaires et des laïques chrétiens (catholiques, anglicans, baptistes, presbytériens et autres) ouvrent des écoles et des collèges (premier degré universitaire). Le médium est l'anglais. L'alphabétisation de masse est hors de propos.

L'enseignement délivré dans les écoles chrétiennes des années 1850-1900 ne transmet pas seulement des savoirs. Il construit des relations. Il permet d'acquérir des manières. Cet enseignement est onéreux. Il demeure abordable pour la petite notabilité urbaine et les membres de professions libérales qui vont constituer les relais

des nouveaux maîtres puis les cadres du mouvement national<sup>12</sup>. Il veut, selon les mots de l'administrateur Mac Aulay en 1835, « fabriquer des Indiens avec un cerveau anglais (*british*<sup>13</sup>) » mais aussi, quand les tentatives de conversion ne sont pas de mise, à socialiser des hindous avec un cerveau christianisé. A l'indépendance la majorité des administrateurs, militaires et industriels, une proportion écrasante des professions libérales, une grande partie des syndicalistes et des hommes politiques, sont passés par le moule des écoles chrétiennes. L'actuel président du Pakistan, P. Musharraf et Lal Krishna Advani, numéro deux du BJP<sup>14</sup>, ont étudié dans le même collège à Karachi. Cette captation des savoirs et ce contrôle des affects des élites pratiqués par les maîtres d'école chrétiens est présente dans d'autres univers coloniaux. Elle a quelque chose d'exemplaire en Inde puisqu'elle s'est renforcée après l'indépendance pour devenir un axe essentiel de pratiques qualifiées de laïques.

Depuis l'indépendance, avec la mise en place de nombreuses écoles d'État et municipales, les enseignants chrétiens se sont spécialisés dans le haut de gamme, ciblant les cadres et les professions nouvelles. Les instituts de formation professionnelle, les écoles d'ingénieurs et les préparatoires aux professions administratives, médicales et commerciales se sont multipliées. L'enseignement est de type autoritaire, parfois très daté, mais il paraît, dans le contexte, efficace. Presque toutes les institutions d'enseignement, hormis les institutions musulmanes ou hindoues formant des religieux (et encore), s'inspirent des *convent schools* chrétiennes. Les écoles chrétiennes d'élite exigent un droit d'inscription variant de 20 à 250 salaires ouvriers mensuels puis des frais de scolarité équivalant deux à dix fois ce salaire, enfin des « contributions » aux fêtes scolaires, évidemment chrétiennes. On

---

<sup>12</sup> Gandhi, Jinnah, Nehru, Ambedkar : tous avocats.

<sup>13</sup> L'invention du « Britannique » durant les années 1830-1850 est une innovation dont la majorité des Indiens n'a encore pas pris note.

<sup>14</sup> Grand parti nationaliste hindou, moteur de la coalition qui vient de perdre le pouvoir dans l'Union indienne

ne vise plus la petite honorabilité mais l'opulence, l'éducation étant un investissement à rentabiliser. Des écoles moins chères fournissent prestations et relations moins recherchées. Les écoles chrétiennes ne constituent pas un bloc. L'ensemble des Églises et institutions enseignantes font cependant front sur deux thèmes : la défense du statu quo en matière de *secularism* et l'opposition aux lois interdisant les conversions. Le compromis laïque actuel permet à des institutions dont les comptes ne sont pas supervisés d'accumuler des revenus énormes non soumis à l'impôt. Elles bénéficient en outre d'importantes subventions gouvernementales. Avec les collèges de jésuites, l'Église catholique est très probablement l'institution la plus fortunée du sous-continent.

En matière de tenues des élèves, l'imposition d'uniformes est générale. La couleur peut varier en fonction de la communauté, ce qui ne gêne personne. Il s'agit de tenues dites « anglaises » (jupe longue et chemisier, short, chemisette). Suite à la domination coloniale, les élèves sont donc extériorisés du contexte culturel local<sup>15</sup>. Les enfants semblent habillés par le catalogue de La Redoute, version anglo-saxonne des années 1950. Cette déculturation de masse est exclue du champ des polémiques sur la laïcité. Elle illustre la nature postcoloniale de cette dernière mais elle incarne aussi une manière de consensus entre les notables, les élites subalternes et les élites nationales. Le surclassement des manières anglaises, victorienne et postvictorienne, le déclassement des façons hindoues et musulmanes portent des violences. Elles sont exprimées ailleurs, dans les champs usuels de l'affrontement communautaire. La rue, les lieux de culte et les marchés sont secoués par les tensions, pas l'école. Les contenus des livres de classe ne sont pas sérieusement surveillés. En instillant une dose raisonnable de nationalisme, dit laïc, en surenchérisant parfois, les établissements catholiques et protestants se démarquent des écoles musulmanes que la rumeur publique accuse de vivre de l'argent saoudien. Des symboles religieux chrétiens sont présents dans les cours et salles de classe. La pression pour inciter les non-chrétiens à assister aux messes et à

---

<sup>15</sup> Mêmes situations en Afrique, Amériques.

l'endoctrinement religieux est variable mais notable. Vu la saturation de symboles confessionnels qui caractérise l'espace public, surtout dans sa partie populaire, les crucifix et madones ne font pas partie des choses reprochées à l'enseignement chrétien.

L'État indien est désarmé face au pompage de ses ressources<sup>16</sup> par des écoles religieuses qui assurent, malgré ce travers, une formation de haut niveau dont les institutions d'État ne se montrent pas souvent capables. Des groupes de pression d'anciens élèves sont actifs dans tous les ministères et les commissions gouvernementales. Les Églises chrétiennes disposent de moyens énormes dans la presse. Les chrétiens prétendent, avec une discrétion variable, que le caractère « universel » (catholique) de leur foi et leur « modernité » font qu'ils incarnent la laïcité. Leur caractère minoritaire les pousse à être vigilants en matière de respect des droits communautaires. Leur prétention à l'universalisme est contrée depuis un siècle par des représentants de l'hindouisme. Elles n'ont jamais été acceptées par ceux de l'islam.

### Les *dalit* et l'éducation

Les *dalit*, regroupement statistique puis politique des basses castes hindoues (Dirk, 2001), ne constituent un ensemble que depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Organisé en centaines de *jati* (groupes de statut endogames) très souvent concurrentes et parfois antagonistes, l'ensemble des basses castes (*anusuchit jati, scheduled castes*<sup>17</sup>) a mis des décennies avant de constituer des groupes de pression efficaces. Avec la création, à Delhi en 1984, du *Bahujan Samaj Party* (Parti des masses), le mouvement *dalit* est devenu un acteur politique important, porté par trois fois aux commandes de la province d'Uttar Pradesh, la plus peuplée du pays.

L'avènement d'une conscience *dalit* est lié aux préoccupations éducatives. Le fondateur historique du mouvement, J. Phule,

---

<sup>16</sup> Cette situation est conforme aux tendances, générales, à redistribuer l'argent public aux petits riches et aux groupes de pressions puissants.

<sup>17</sup> Lire Heuzé (2002).

n'était pas membre de basses castes intouchables mais *māli* (castes inférieures « touchables »), né dans une famille aisée de l'Ouest qui l'envoya dans une école de missionnaires. Il ne renia pas l'hindouisme ou l'histoire indienne mais il insista sur l'injustice des brahmanes, minorité qui se réservait l'accès aux livres. Phule fonda son « Organisation d'éveil » (*Satyashodak Samaj*) en 1873, après avoir créé des écoles pour les intouchables et les filles de toutes origines. Il ne fut pas entravé dans ses efforts mais son action ou celle de Shahu Maharaj, *raja* de Kolhapur qui créa aussi des écoles et institua des quotas pour les basses castes dans son administration dès 1902, ne purent révolutionner la condition des basses castes sur le plan éducatif. C'est à Ambedkar, l'homme de la Constitution, que revint le rôle d'intéresser les basses castes à la scolarisation. Il donna l'exemple. Il fut l'un des hommes les plus instruits de son temps mais ses diplômes étaient anglais et américain. Son maître slogan : « éduquer, agiter, organiser » place au premier plan le devoir d'apprendre. Il en fait le fondement de l'action politique et de la transformation sociale. Ce n'est pourtant qu'après sa mort, quand le système des quotas a commencé à propulser vers des postes de responsabilité une élite intouchable instruite, au milieu des années 1960, que se sont développés chez les ex-intouchables des modes particuliers de considérer l'école et l'enseignement.

Les ex-intouchables et la majorité des ruraux ne peuvent compter que sur l'école publique. Elle n'est ni laïque « à la française », nous l'avons remarqué, ni surtout obligatoire. Les taux de fréquentation au bout de quatre ans de scolarité varient de 30% (Bihar) à 100% dans le Kerala. Cet État du Sud est le seul à prétendre avoir atteint l'alphabétisation totale. C'est aussi le seul qui ait précocement défini cette situation comme un but. Le peu d'attention accordé par les autorités à l'enseignement public contraste avec l'élitisme du système indien<sup>18</sup>. Les pourcentages d'abandon scolaire sont plus importants parmi les *jati* d'ex-intouchables. Le manque de soutien scolaire, avec l'alcoolisme, la malnutrition, le travail des enfants et de mauvaises

---

<sup>18</sup> Sur les politiques éducatives : Bandhopadhy (1991).

conditions de logement sont derrière les scolarisations ratées de membres de très basses castes.

Les taux de réussites scolaires varient selon les *jati* ex-intouchables. Au Maharashtra, les membres de la caste d'Ambedkar (*mahar*) ont suivi plus tôt que les autres le chemin de l'école. Une partie du message du chef charismatique fut intériorisée, comme acquis historique avant de devenir idiosyncrasie collective de caste. Durant les années 1950 et 1960, quand le rêve du progrès indéfini pour tous était une idéologie prestigieuse, l'ensemble des paysans et artisans mal alphabétisés ou analphabètes ont cru à la scolarisation. Le gouvernement affirmait qu'il ne manquait au pays que le savoir pour sortir de la pauvreté. Chez des groupes urbanisés comme les ouvriers du textile de Mumbai (de *jati* moyenne ou basse), l'effort scolaire a été intense. Les balayeurs et petits employés *mahar*, bien plus pauvres, ont tenté d'émuler les autres couches populaires.

La différenciation d'une *jati* par la valorisation de l'instruction, la référence à Ambedkar et l'introduction du néobouddhisme, s'est reproduite durant les années 1960 avec les *jatav* (artisans) d'Agra, dans le Nord. Jusqu'aux années 1980 les autres *jati* pauvres et de bas statut rituel des régions Nord et Ouest semblaient peu mobiles quand elles ne voyaient pas leur condition se dégrader. A cette époque une quantité notable de *mahar* et *jatav* sont devenus instituteurs, métier le plus prestigieux qui soit à leurs yeux.

Dans les écoles publiques indiennes, hormis le manque de matériel et la mauvaise formation des enseignants, les problèmes d'accès au savoir des membres de basses castes ne provenaient pas tant de l'institution que des autres élèves. Une forte minorité ou la majorité des instituteurs étaient brahmanes à l'indépendance et durant les deux décennies suivantes. Certains avaient des préjugés mais beaucoup croyaient aux Lumières, à l'émancipation de tous et au socialisme. Leur rôle a été secondaire dans le processus d'exclusion scolaire des minorités. L'esprit de caste s'apprend dès le berceau. Il s'épanouit dans les groupes, donc dans les classes. Lorsqu'une caste dominante (*patel*, *ahir*, *jat*, *maratha*, *yadav*, etc.)

formait les deux tiers des élèves dans des conditions de surpeuplement cruelles, ce qui constitua un cas très courant, la tentation était forte, pour les élèves qui agissaient de même au village, d'utiliser les membres de groupes de bas statut comme domestiques et souffre-douleur ou, si la place manquait vraiment, de les expulser. C'est pour cette raison – entre autres – qu'Ambedkar avait appelé les ex-intouchables à rejoindre les villes afin d'y former des communautés importantes, disposant, au sein de l'école publique et des autres institutions d'État, de bastions communautaires. Cela pose le cadre et les limites de la laïcité ambedkariste. L'irruption des instituteurs intouchables a bouleversé la donne dans les écoles primaires d'État. Les nouveaux venus ont pris leur travail à cœur. L'image du « bon maître *mahar* – ou *jatav* ou *chamar* – », impensable il y a cinquante ans, s'est peu à peu répandue dans les campagnes de l'Ouest, puis du Nord du pays.

La manière dont une *jati* s'est emparée ou non des possibilités offertes par le système de quotas, fonde des différences qui ne concernent pas seulement l'école publique. Les quotas ont favorisé les *jati* nombreuses pourvues de représentants politiques actifs. Des *mahar* et des *chamar* (énorme groupe de basses castes du Nord et du Centre dont les *jatav* font partie) sont devenus ingénieurs, professeurs, hauts administrateurs, ainsi que députés et conseillers municipaux. Dans le Nord et le Centre, où existe la plus grande concentration de membres de basses castes, seules certaines *jati* de *chamar* (*kuril*, *ravidasi* à côté des *jatav*) se sont investies dans les possibilités offertes par les quotas. Des groupes importants comme les *valmiki*, les *sonker*, les *dusadh*, les *satnami* et une grande partie des *chamar*, sont restés globalement à l'écart. Des réformistes religieux hindous ont participé au mouvement initial. Quand des directeurs d'école et des ministres de l'éducation venus des basses castes ont commencé à s'affirmer, la situation de l'école a encore évolué en faveur des écoliers des milieux de bas statut.

Il y eut des propos violents sur le parti pris de « castisme » des instituteurs, brahmanes ou autres, mais la neutralité scolaire n'est pas venue au centre des préoccupations. L'investissement d'une partie des écoles par les instituteurs *dalit* a induit des

transformations notables. Les petits riches de haute caste sont partis vers des écoles privées. Durant les années 1980, ces instituteurs et les autres fonctionnaires de basses castes ont milité, parfois avec acharnement, pour que les enfants de leurs milieux suivent les cours. Ils ont organisé du soutien scolaire. Des enseignants indépendants issus de ces milieux ont fondé des écoles dans des villages reculés, mal déservis par des instituteurs absentéistes. S'il faut les payer, les tarifs sont abordables. La passion de l'école, capable d'élever le statut, de mener vers le « travail de bureau propre »<sup>19</sup> et de garantir la sécurité familiale avec un emploi que l'on espère héréditaire, n'a pas fini de bouleverser les milieux de basses castes malgré le développement du chômage des diplômés, qui n'épargne que les possesseurs de savoirs rares et en demande.

L'école n'a pas été laïcisée mais démocratisée. Cette démocratisation est passée par une communautarisation de la caste (*jati*). La tendance à l'homogénéisation, à l'affirmation et à la fermeture des basses castes est inégale mais partout sensible. A la fin des années 1980, le milieu politique *dalit* en a pris acte. La *jati*, communauté du nom et du ressenti collectifs, distancée des préoccupations hiérarchiques, a cessé d'être traitée de rebut du passé, promis à l'annihilation comme le voulait Ambedkar<sup>20</sup>. C'est parce que l'on appartenait à des *jati*, qu'elles avaient servi de cadres et de protection aux premiers réseaux *dalit*, que la condition de l'ensemble s'élevait. Les *dalit* les plus instruits de l'Ouest se sont intéressés au néobouddhisme en même temps qu'ils ont découvert Ambedkar. L'architecte de la Constitution a étudié l'histoire et la doctrine du bouddhisme durant les années 1930. Ce laïque était

---

<sup>19</sup> Heuzé (1989).

<sup>20</sup> Ambedkar (1935). Ambedkar appelait caste l'ordre de *varna* brahmanique sans prêter attention aux segments réels que cet ordre prétendait agencer. Ce qui était délibéré de sa part a tourné à la confusion quand l'indépendance institua les quotas et une certaine valorisation nationale de la *jati*. Le cafouillamini demeure.

passionné par les questions religieuses<sup>21</sup>. Malgré son soutien à des thèses utilitaristes en la matière, il lui fallut un demi-siècle pour se convaincre que seul un changement de religion saurait changer les *dalit*. L'introduction du bouddhisme lui permettait de ne pas quitter l'ensemble historique hindou. Elle devait pourtant entraîner une rupture capable de changer les mentalités d'asservis, les mœurs de dominés.

Les néobouddhistes des années 1950 se sont trouvés forcés d'inventer des rituels et de susciter une foi à partir de rien, malgré la venue de bonzes cinghalais. Le bouddhisme a été reconnu comme confession séparée par les autorités qui ont accordé les facilités usuelles pour les minorités aux organisations bouddhistes, excluant par ailleurs les personnes ayant changé de religion du bénéfice des quotas. Cette situation explique partiellement la lenteur initiale de progression du changement de religion, les autres raisons étant l'attachement aux symboliques hindoues et la marginalisation des femmes dans la nouvelle religion laïque. Le mouvement a débuté parmi des fonctionnaires, à côté de travailleurs qualifiés comme les *jatav*. La représentation d'Ambedkar s'est transformée en culte à partir des années 1960 mais c'est trente ans plus tard que la nouvelle religion a pris de l'extension. Les partis de basses castes parvenant au gouvernement dans le cadre de coalitions, des milliers de statues du dirigeant spirituel des intouchables ont été installées dans les lieux publics, les places et les croisements, l'espace entier devenant le support de la symbolique. Ambedkar a été traité comme un *guru* (maître spirituel), ce qu'exprime son titre de *Babasaheb*. Il a été perçu comme une *murti* hindoue (représentation divine), cette position permettant la reconduction de pratiques antérieures. Il est perçu enfin comme une incarnation du bouddha, sujette à cultes nouveaux. L'espace scolaire n'a pas été visé en priorité ce qui confirmerait le caractère secondaire d'enjeux à ce niveau.

---

<sup>21</sup> Le père d'Ambedkar était membre du Kabirpanth, confrérie hindoue égalitariste et mystique. Ce n'est pas le seul indice d'influence religieuse sur le rédacteur de la Constitution.

En revanche, le nom des institutions et des lieux est devenu un thème central de l'affirmation communautaire et religieuse. La clé de cette polarisation est sans doute la perception des contradictions sous forme d'enjeux de statut. Changer le nom d'une école, c'est élever Ambedkar et les *dalit*. Au Maharashtra, dès 1978, la première polémique scolaire identitaire a éclaté autour de l'université du Marathvada à Aurangabad, dans l'intérieur<sup>22</sup>. Les militants *dalit* voulait la renommer Ambedkar. Cela a été fait après seize ans de manifestations, deux vagues de pogromes, des suicides et la volte-face du parti nationaliste hindou BJP, qui a cessé de critiquer le grand homme. En Uttar Pradesh, plusieurs universités et *districts* (départements) ont changé de nom au profit d'Ambedkar et de personnalités *dalit*.

Cette évolution met en scène une démocratisation de l'école prenant place par le biais de la caste, grâce à la quasi-déification d'un personnage historique, suite à l'intrusion d'une religion politique et identitaire. Ces traits la rendent compréhensible par les gens ordinaires. Les cadres supérieurs du mouvement *dalit*, trop rationalistes, sont peu intéressés par les parcours spirituels du bouddhisme. Les plus convaincus sont des cadres intermédiaires, qui trouvent dans la pratique religieuse des occasions de s'affirmer. Les militants de base associent comme ils peuvent l'hindouité (*infra*) qui les imbibe, quelques préceptes bouddhiques et des citations d'Ambedkar. Les milieux populaires voient dans le *docteur* Ambedkar, un moyen d'intervenir sur l'espace public au travers de pratiques concrètes qui leur sont familières (petits sanctuaires, statues, nom). C'est en fondant de nouvelles communautés, des identités armées, avec leurs institutions, leurs symboles et leurs limites que se transforment les écoles du pays, sans qu'il soit possible de dire si le changement s'effectue pour ou contre la laïcité. Ce n'est peut-être pas le problème.

### **Nationalisme hindou, sol sacré et *secularism* inné de la culture**

Le réformisme hindou est aussi vieux que l'agrégation,

---

<sup>22</sup> Heuzé (à paraître).

toujours relative et mise en cause, des hindous en ensemble reconnu comme tel, sans doute vers l'an mil avec le développement massif de la religion de dévotion personnalisée ou *bhakti*. Il est tentant de faire remonter le sentiment de communauté hindoue à l'époque du bouddhisme et du jaïnisme, il y a plus de 2 500 ans. Plus récemment les incursions massives (XI<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> siècles) de troupes musulmanes ou la naissance du sikhisme (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) constituent des jalons visibles de la construction communautaire. Ce ne sont pas ces vagues de réformes, d'invention de soi et de réflexion, pour fondatrices qu'elles soient, qui se sont occupées de la question scolaire telle qu'elle se déploie aujourd'hui. Le réformisme hindou est né du choc colonial (Ferro, 2003). Les premiers réformistes ont été des bengalis de haute caste évoluant au contact des missions protestantes et anglicanes de Calcutta. La scolarisation en anglais avait transformé leur perception du monde. Ils se sentaient supérieurs à leurs coreligionnaires. Ils ne voulaient pas quitter l'hindouisme. Ils cherchèrent à l'adapter.

Au regard des exigences des modernistes de l'époque, Anglais, Écossais, chrétiens baptistes, presbytériens, anglicans ou francs-maçons, il y avait à faire. Les réformistes s'occupèrent de savoirs scientifiques avant de porter leur attention vers l'éducation des femmes, les mariages d'enfants, le sort des veuves de haute caste ou la polygamie. Les impératifs d'ordre et les intérêts mercantiles dévorèrent les volontés émancipatrices des premiers missionnaires pendant que *l'intelligentsia* indienne s'anglicisait. Le mouvement de réforme hindoue resta localisé et minoritaire tant qu'il demeura dans le cadre posé par les *saheb*<sup>23</sup>, maîtres du pays et maîtres d'école, sans aborder la question nationale. Cette dernière surgit durant les années 1860 à 1880, après l'échec de la révolte de 1857. En 1875, la création de l'Arya Samaj par le *svami* Dayanand Sarasvati, voulut poser la transformation sociale et la préservation culturelle sur un socle solide. Sarasvati basa son action sur la valorisation d'une civilisation védique supérieure ancienne, dont le

---

<sup>23</sup> Tiré de l'arabe, où il veut dire compagnon ou propriétaire, le terme s'est transformé pour signifier seigneur et maître (étranger) en Inde.

pays n'aurait connu, en 1875, qu'une forme dégradée. Il mit en valeur le sanskrit, élevé à la dignité du grec des Européens, l'associant aux sciences de pointe de son époque, sans oublier de souligner l'apport des Indiens à la connaissance de soi et à la spiritualité. Projet identitaire et visée éducative allaient de pair. Au même moment, au Bengale, des littérateurs inspirés par les idéologies nationalistes révolutionnaires<sup>24</sup> révisaient leur patrimoine culturel au profit d'une lecture émancipatrice et hindoue de leur présent. Les journaux étendaient leur lectorat dans les grands idiomes<sup>25</sup>. Lire devint un devoir patriotique, l'enseignement une cause.

Les premières écoles du mouvement national, qu'il se déclare hindou ou se prétende neutre, sont antérieures à la création du Congrès national (né en 1885, devenu militant près de 20 ans plus tard) et des Assemblées hindoues (1909-1915) prémisses organisés du nationalisme hindou. Elles datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La première école supérieure DAV (*Dayanand Anglo-Vedic*) du réseau de l'Arya Samaj fut créée à Lahore en 1883 avec le soutien de notables de toutes confessions. Plusieurs milliers d'écoles secondaires et de collèges pré-universitaires sont rattachés présentement à ce courant qui a démontré sa vivacité. Durant ses débuts, jusqu'à l'indépendance, le nationalisme hindou ne se préoccupa pas de laïcité scolaire. Les Britanniques ne la connaissaient pas. Toutes leurs écoles et universités dépendaient d'une confession protestante ou anglicane. Ce n'est qu'en 1928 que l'État britannique a entamé sa distanciation vis-à-vis de l'anglicanisme, religion d'État, pour ouvrir la fonction publique aux... catholiques. De nombreux sikhs et musulmans ont fréquenté les collèges DAV. Ces derniers visaient à constituer un réservoir de cadres capables de remplacer les administrateurs britanniques en usant de leurs méthodes. Ils développèrent parallèlement un culte de l'Inde unie. Une partie de

---

<sup>24</sup> D'origine d'abord italienne, secondairement française, nord-américaine puis irlandaise.

<sup>25</sup> Au Maharashtra (Bombay et Pune) le *Times of India* fut créé en 1838 deux ans après le *Bombay Samachar* (en Gujarati). Les grands journaux réformistes furent créés à la fin du siècle par Tilak (1856-1920). Des évolutions parallèles se sont dessinées dans le reste de l'Empire.

l'enseignement se référait au yoga de la puissance (*shaktiyog*), pour reprendre l'expression du penseur Vivekanand (1862-1902), qui militait, dans l'Est de l'Empire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour des objectifs très proches. Il fonda, en 1892 la mission de Ramakrishna, bientôt pourvue d'institutions d'enseignement capables de rivaliser avec les missionnaires sur leur terrain privilégié.

Le mouvement de pensée qui accompagna l'essor des écoles nationalistes hindoues a opéré par appropriation, translation et permutation. Des réalisations valorisées de la « modernité anglaise », les paquebots, les trains, la cartographie, les usines et les canons, devaient être copiés ou assimilés sans introduire de débats culturels et identitaires. Cela mena, en 1911, à l'ouverture de la première usine sidérurgique indienne, par le parsi Tata<sup>26</sup>.

Au contraire des sciences de l'ingénieur, l'histoire devint un champ de bataille idéologique où le nationalisme de toutes nuances déployait ses arguments. Il fut argué que des Indiens avaient découvert, outre le droit, la justice, les villes et les usages de la canne à sucre<sup>27</sup>, les mathématiques, l'astrologie et les navires au long cours. Plus tard ce furent les fusées, la théorie de la relativité et les rayons laser. Il est oiseux de classer ces discours au regard des catégories laïques. Le livre de H. Sharma, publié en 1924 sous le titre *Hindu Superiority*, est une compilation fascinante de cette opération de durcissement identitaire, communautaire, nationale, enkystée dans des références religieuses et civilisationnelles « anglo-hindoues », qui persiste à impressionner un grand nombre d'Indiens cultivés. L'idée de décadence, auparavant infligée par les Britanniques à leurs sujets indiens, devint l'explication rationnelle d'un état passager de faiblesse. L'invoquer suggérait un remède, le retour aux sources, mais les origines étaient hindoues. Si l'immense

---

<sup>26</sup> Les parsis de l'Inde sont les descendants des prêtres iraniens de la religion zoroastrienne et de leurs proches, arrivés dans l'Ouest indien à la fin du premier millénaire chrétien puis au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. C'est un groupe minuscule de 170 000 personnes, localisé dans l'Ouest. Leur idéologie évoque certaines conceptions brahmanes. Ils sont très communautarisés et fermés.

<sup>27</sup> Pour laquelle le propos est sans doute juste. Lire Mahias (2002).

majorité des hindous, dont de nombreux prêtres brahmanes<sup>28</sup> et autres religieux, ne connaissaient rien des *Veda*<sup>29</sup>, la plupart les respectaient ou les associaient à un ensemble sacralisé. Les fondateurs de l'Arya Samaj refusaient les castes (*jati*), prétendant qu'elles venaient d'influences extérieures. Le thème aryen, à connotation racisante autant que philologique, avait été introduit par des Britanniques et, surtout, des orientalistes français et allemands. Les promoteurs des DAV n'avaient qu'à ajouter que les Aryens, créateurs du vedantisme, étaient les peuples les plus avancés de leur temps et les créateurs de l'indianité : il fallait s'inspirer de leur culture et de leur langue pour retrouver la créativité et la force. Les Britanniques étaient distants vis-à-vis des théories vantant l'Inde ancienne. Ils ne se servirent de l'aryanisme que pour diviser la population. Ce fut le cas avec la « théorie des races martiales », qui associa les sikhs du Penjab aux guerriers scythes afin de leur attribuer un traitement préférentiel. L'enseignement des DAV voulait retourner à l'avantage des hindous éduqués, plutôt de haute caste, une théorie raciale considérée alors comme indépassablement « moderne ».

Ces inflexions ne pouvaient que froisser les musulmans de l'aristocratie plus ou moins déchue des milieux cultivés, seuls concernés par un projet éducatif de haut niveau. Ils avaient pourtant pris les devants sur deux fronts. La création, en 1864, des écoles de formation de cadres religieux de Deoband et celle, en 1875, du collège universitaire d'Aligarh ont précédé les efforts nationalistes hindous. Après une décennie de collaborations ponctuelles, les relations entre les institutions éducatives de l'Arya Samaj et les notables musulmans ont commencé à se dégrader. Une vague d'émeutes intercommunautaires secoua l'ensemble du Nord durant les années 1890. Les relations se sont détériorées jusqu'à provoquer

---

<sup>28</sup> Les brahmanes, ensemble de castes supérieures de statut variable, formaient moins de 3% de la population de l'Empire en 1920 mais sans doute 10% des urbains du Nord. Parmi ces groupes de statut héréditaire, moins de 1% étaient officiants – prêtres – dans leur fonction principale.

<sup>29</sup> Les plus anciens textes de l'hindouisme, invoqués dans l'expression « anglo-védique ».

des assassinats durant les années 1920 puis des destructions de bâtiments et des meurtres en masse d'enseignants durant la Partition.

Avant ce traumatisme, les musulmans n'ont jamais reproché à l'Arya Samaj d'être « antilaïque », quelle que soit l'acception du terme. Il n'existait pas d'auditoire pour ce genre de propos. Le mouvement n'avait pas demandé aux élèves de changer de croyance. L'idée de « supériorité hindoue » se basait sur une perception de la science et de l'enseignement comme des éléments neutres et indépassables. Les controverses musulmanes furent menées au nom des intérêts et statuts musulmans, en exprimant un mépris ancien mâtiné de peurs nouvelles à l'encontre des « adorateurs d'idoles » hindous, réformés ou non (l'Arya Samaj refuse de représenter le divin). Des hindous dangereusement organisés semblaient capables de concurrencer les Britanniques, donc de mettre en péril les élites musulmanes. Le développement de l'Arya Samaj et de ses écoles a beaucoup fait pour durcir et accentuer le sentiment musulman, impulsé par des rentiers puis par les modernistes formés à Aligarh, d'être différents.

*Hindutva* est un concept développé en 1924 par un brahmane au passé de révolutionnaire nationaliste, assez conséquent pour s'être retrouvé au bagne des îles Andaman. Les milieux de proscrits sont propices aux extrémismes. Vers 1920, Savarkar abandonne l'idée d'union hindou-musulmane soutenue dans sa jeunesse. En 1923, des milliers de conversions forcées d'hindous à l'islam bouleversent la péninsule. Des affrontements suivent. *Hindutva* – c'est aussi le nom d'un texte – ne nous intéresserait plus s'il n'était sous-jacent au sentiment de laïcité mis aujourd'hui en avant par les sections militantes du nationalisme hindou. V. D. Savarkar (1883-1966), y soutient que l'hindouisme, plus qu'une religion, est une culture dont les piliers sont l'amour de la terre, l'unité de la communauté et l'exaltation de la nation. Il est antérieur et supérieur aux croyances privées. Rationaliste ou rationalisable il constitue un supraculte, structurable sur des symboles anciens, puissants et répandus comme la mère-terre, le fleuve, le drapeau, la frontière (Assayag, 2001). Savarkar admet des musulmans et des chrétiens

dans le paysage à condition qu'ils souscrivent à la valorisation des symboles hindous. Il appelle ces derniers à changer leurs mœurs « décadentes ». Il ne veut pas entendre parler de caste ou d'intouchabilité. Il s'exhibe en train de manger du bœuf.

Savarkar ne crée pas d'écoles mais des temples à la nation. Il écrit beaucoup. Son corpus reste central dans la culture nationaliste hindoue et au-delà. L'Organisation des volontaires nationaux, qui va devenir l'axe d'affirmation du nationalisme hindou par le biais d'une secte politique partiellement militarisée, reprend son héritage théorique et tente de lui donner consistance. Le RSS (c'est son sigle sanskrit) fonde des écoles immédiatement après sa création en 1925. L'ensemble de l'organisation est par ailleurs structuré – à côté de sa mission avouée d'autodéfense hindoue – autour de la formulation et de la transmission de savoirs. Ils sont tirés de l'Arya Samaj, de l'action de Tilak (polémiste et militant de l'Ouest, mort en 1920), des *Veda*, de textes hindous variés, généralement récents, réformistes et puritains mais aussi de résumés d'œuvres nationalistes européennes et, durant une période, de textes fascisants. Aujourd'hui ce sont les journaux à grand tirage anglais et nord-américains qui « informent » une organisation qui s'est énormément développée<sup>30</sup>.

Contrairement à l'Arya Samaj la secte politique RSS des années 1920 ne vise pas à se faire reconnaître comme réformiste ou moderniste. Si l'intouchabilité y est proscrite, elle insiste sur la nécessité de s'isoler d'une société « corrompue » afin de fonder un « homme nouveau ». L'enseignement de ses écoles est d'abord néotraditionnel. Il s'agit de *gurukul*. Ces structures d'éducation réinventent l'enseignement personnalisé des maîtres spirituels anciens de l'hindouisme, la personnalité de ces derniers étant révisée dans le sens du nationalisme, de la sanscritisation et du communautarisme. Les élèves vivent dans un dénuement ascétique qui n'est pas sans rappeler les expériences gandhiennes, contemporaines, d'*ashram*, la place des sports de combats étant cependant particulière. Ces écoles du RSS n'ont ni perduré ni

---

<sup>30</sup> Sur le RSS : Andersen & Damle (1988), Jaffrelot (1992).

essaimé malgré des imitations locales diverses. Elles constituaient, comme les *ashram* politiques de Gandhi, un modèle trop exigeant, quoique capable de répondre à la pénurie de moyens qui a toujours handicapé l'enseignement nationaliste hindou. Les *gurukul* sont volontairement éloignés de toute forme de laïcité ou de non communautarisme. L'invention délibérée d'une communauté hindoue unie et armée y est une perspective fondatrice, qui structure le temps et reformule les catégories de la pensée. L'homme nouveau est un hindou, unitaire, sûr de lui, si possible érudit. L'organisation admettra des musulmans dans ses rangs en 1978, après avoir révisé les thèses racisantes léguées par l'Arya Samaj au profit d'une *hindutva* englobante, parfois prosélyte.

Ce ne sont pas ses écoles qui seront reprochées à l'organisation. Elle n'était guère plus partielle en matière d'enseignement que la droite conservatrice du Congrès national. L'État et l'opinion, réduite à cette époque aux notables et aux 5% de la population qui lisent les journaux, l'accuseront d'avoir préparé les esprits à tuer le Mahatma Gandhi, en janvier 1948, parce qu'il avait accepté la Partition. L'Organisation des volontaires nationaux sera interdite. Elle renaîtra, délaissera l'enseignement, se contentant d'organiser un syndicat étudiant (1949) avant de relancer ses écoles rustiques néotraditionalistes dans les régions excentrées du pays où vivent les populations aborigènes (années 1960 et 1970). Elles existent toujours dans le cadre de l'*Adivasi Kalyan Ashram*<sup>31</sup>.

Elles visent à lutter contre l'activisme missionnaire. Ces écoles ne sont ni plus laïques ni moins tolérantes que celles des adversaires. Des cours hindous patriotiques, structurés par les fêtes religieuses et sectaires de l'organisation, sont aussi organisés par la *Seva Bharati* depuis 1972 dans les bidonvilles, visant à attirer les membres de basses castes. Durant les années 1980, le RSS, doté de nombreux fronts de masse<sup>32</sup> lance un programme d'écoles rurales, de qualité correcte, de coût modéré, à destination des paysans des

---

<sup>31</sup> Rencontre avec les cadres de cet *ashram* en 1991 à Raipur.

<sup>32</sup> Suivant un modèle qui semble emprunté aux partis communistes.

régions de bonne implantation comme le Chhattisgarh (Raipur). Tout dépend de l'orientation et du sérieux des cadres, des célibataires, « renonçants dans le monde », voués à la « patrie hindoue » (*pracharak*). En ce qui concerne l'État et ses institutions, le RSS soutient jusqu'au milieu des années 1990 que la société prime sur l'État. Ce dernier n'est jugé capable ni de transformer l'homme ni d'assurer la régénération de la patrie. Cette thèse para-gandhienne (la société avant l'État), enracinée dans des convictions hindoues, s'est renforcée durant l'état d'urgence (1975-1977). Les *pracharak* (cadres RSS) ont alors été du côté des libertés et de ce qu'ils appellent « la société » contre un État délinquant. La dévalorisation de l'État se révèle ensuite en phase avec le retour des discours libéraux (1985-1996). Quand des organisations issues du RSS touchent au pouvoir à des niveaux importants, après 1995, l'organisation met une sourdine à sa critique de l'État.

Durant la période contemporaine, l'influence du RSS s'est étendue au-delà des milieux réformistes de brahmanes et de *banya* (commerçants) grâce à un front de masse à visée religieuse : le Forum mondial hindou (VHP<sup>33</sup>). La VHP a multiplié les écoles rurales, logées dans des temples et impliquées dans leur vie, ce qui clôt le débat sur leur laïcité. Le nationalisme hindou est devenu un courant énorme, usant d'idées populaires depuis des décennies parmi de grands segments de la population, comme la sacralité de la terre, en les assujettissant à un cadre organisationnel et une politique structurés, séduisant enfin de nombreux petits riches et milieux de cadres. L'histoire de son développement n'est pas à faire ici mais elle a déclenché des polémiques féroces sur le *secularism*, la neutralité ou la tolérance en l'occurrence, des institutions. Un des buts avoués de Savarkar puis du RSS, enfin de la Shiv Sena, moderniste et populiste créée en 1966 à Mumbai, était la création d'une « nation hindoue » centrée sur le respect de la religion et, surtout, des symboles communautaires de la majorité. Ce *Hindu Rashtra* et le sentiment d'hindouité (*hindutva*) sont devenus les

---

<sup>33</sup> *Vishva Hindu Parisad*, créée en 1964-1966 à Mumbai (Bombay).

cibles de partisans disparates du *secularism* : membres de minorités dont le désir de neutralité de l'État tient tant que cet État favorise leurs pratiques religieuses, *dalit* néobouddhistes, plus sérieux dans des propos émancipatoires pourtant enracinés dans un projet de communauté religieuse, partis communistes, de plus en plus éloignés des scènes de tension, et enfin groupements « petit » et très-grand-bourgeois d'ONG (Heuzé, 1998) pour lesquels la peur d'une « nation hindoue » s'enracine dans le formatage par les collèges chrétiens autant que dans une volonté de progressisme ou d'égalité. Avec les violences des années 1980-2002, il y a eu de quoi avoir peur des nationalistes hindous, certains groupements devenant de plus en plus violents.

Ces derniers ont contre-attaqué à propos de laïcité et de neutralité scolaire. Leur *Hindu Rashtra* n'était pas à craindre puisque l'hindouisme, culture du sol plus que dogme et croyance, portait en lui une tolérance innée, renouvelée par l'apport d'une démocratie que le RSS avait fini par accepter<sup>34</sup>. Des intellectuels de plus en plus prestigieux, dont l'écrivain V. S. Naipaul, sont venus appuyer ces propos, affirmant que les souverains hindous n'avaient jamais converti de populations de force, que les parsis du Gujarat, les juifs et les chrétiens syriaques du Kerala n'avaient jamais subi de vexations ou de pressions du fait des hindous, ce qui ne pouvait se dire des musulmans, et que le discours religieux hindou, qui insiste sur la multiplicité des voies du salut, ne pouvait fonder l'intolérance.

Ayant inventé les missiles de croisière durant les guerres du Mahabharat, les hindous auraient aussi anticipé la laïcité. S'il est abusif, le discours n'est pas sans efficacité. Il a deux failles majeures, hormis le sort de prescriptions hiérarchiques religieuses qu'aucune tendance politique actuelle ne veut plus défendre. La première est que l'hindouisme tend à modeler l'entièreté du territoire pour le sacraliser, ce qui pourrait laisser peu de place aux autres groupes si, en plus, l'État devenait marqué par des symboles hindous. Ensuite les nationalistes hindous ne sont pas les souverains

---

<sup>34</sup> Les chefs de la Shiv Sena la brocardent mais la pratiquent.

du passé. Ils ont tenté de changer l'enseignement de l'histoire et des mathématiques (au profit de « maths védiques ») dans les provinces où ils ont été placés au pouvoir. Ils l'ont fait dans le sens de leurs thèses. Ce ne sont pas celles « des hindous » mais la doctrine d'un groupement d'hindous sectaires et offensifs. Les livres d'histoire de l'époque du parti du Congrès intégraient un catéchisme nationaliste peu tendre à l'égard du Pakistan musulman, fait contemporain. Ils étaient euphémisants ou muets à propos de massacres, dépossessions ou humiliations d'hindous dans le passé par des musulmans. Personne ne demande clairement s'il faut enseigner ces faits de manière objective, les formuler dans un sens propre à rassurer une majorité inquiète ou les oublier dans un souci d'union nationale. Ces trois pratiques s'entremêlent. La question du *secularism* est doublement obscurcie par des jets d'insultes croisées et des affirmations de tolérance. La notion d'*hindutva*, ostracisée durant les années 1980 par la presse libérale, a en revanche obtenu droit de cité dans le champ politique et dans certains cas éducatif. Elle a été reconnue légitime par la cour suprême en 1995<sup>35</sup>.

### **D'autres champs, d'autres voies**

Les débats de laïcité indiens ne sont pas seulement intéressants parce qu'ils impliquent une partie notable de l'humanité. La manière dont les controverses se développent, dans un champ historique et une société fortement différents, de la France, du Mexique ou de la Turquie, sont révélateurs ou perturbants pour un observateur européen mais presque toujours enrichissants. Le premier enseignement est qu'il est possible de fonder une construction des rapports État-religion-école relativement respectueuse des droits de la personne sur le fait communautaire et non sur un code civil individualisant emprunté aux modes de faire et de voir de la chrétienté européenne romanisée. L'approche de ce champ montre que la croyance n'y est pas le grand sujet des avancées ou des remises en cause du

---

<sup>35</sup> Jois (1996).

*secularism*. La question des conversions pose un rapport de forces. Elle n'introduit pas à des débats doctrinaires. Le statut de l'État est en revanche très important.

L'État indien, comme tout appareil contemporain de ce type, est un hybride dans le cadre duquel des structures et des modes de faire divers mais aussi divergents sont agencés. Sa complexité, particulièrement intense, est renforcée par le caractère de plus en plus éclaté du champ politique. Un État soucieux de maintien de l'ordre (régalien mais aussi oppresseur) se combine à une tendance paternaliste généralisée ancienne (*Maa-Baap Sarkar*), à une esquisse menacée mais tenace, d'État-providence redistributeur, à un agent régulateur des marchés soumis aux intérêts financiers et enfin à une force prédatrice et pillée tout à la fois, arène de compétition des intérêts organisés<sup>36</sup>. Cette complexité fait que le statut assigné à l'appareil est fluctuant. Certains en attendent tout, d'autres en ont peur, d'autres enfin en usent. Il peut être placé au pinacle ou dévalorisé au point de passer derrière les intérêts de la plus petite communauté locale mais aussi de quelques individus (Sanjay Gandhi durant l'état d'urgence). La complexité de la construction *secularist* et, sur un autre plan, son ambiguïté permanente, mettent en relief ces tendances. Dans ce champ de tensions entretenues au nom de l'harmonie, de la laïcité et de la tolérance, ainsi que du progrès, de la justice et de l'unité nationale, la question scolaire passe au second plan.

L'État indien est approprié de manière contrastée par des couches comme les élites subalternes régionalistes, les couches dominantes anciennes (armée, bureaucratie, industriels, notables) ou la fraction d'intellectuels attachés au compromis *secularist*. Le poids d'une nouvelle couche urbaine dépensière, issue de la migration des riches des bourgs et de l'hyperqualification d'une partie des fils des anciennes bourgeoisies (professions libérales), transforme la scène. Il faut ajouter la promotion de couches bureaucratiques lancées, depuis les années 1970, dans l'économie parallèle (marché noir, contrebande, production illégale), les

---

<sup>36</sup> Lire Li, Hoerber Rudolph (1987).

revenus de la corruption administrative puis les nouvelles entreprises. Quand le statut de l'État a commencé à être mis en cause, non pour laisser place à une fédération de républiques agraires comme le rêvait Gandhi, mais pour satisfaire les intérêts d'une hyperbourgeoisie transnationale et les marottes idéologiques de ses clients urbains, la construction laïcisante hétéroclite, accrochée à l'appareil bureaucratique et militaire et portée par les notables, s'est trouvée violemment remise en cause.

Le complexe de couches sociales qui se fait appeler « classe moyenne » a lié, depuis une quinzaine d'années une alliance privilégiée avec les nouveaux venus des milieux d'affaires. Regroupement disparate fortement américanisé, il regroupe, outre la nouvelle bourgeoisie urbaine et l'hyperbourgeoisie liée aux diasporas, des segments petits-bourgeois très qualifiés et anglicisés<sup>37</sup>. Cette alliance, qui domine l'univers urbain en usant de moyens non démocratiques, a pour caractéristique de ne guère s'intéresser à la laïcité. Les rejets vont dans les écoles chrétiennes ou dans des collèges réputés du monde anglo-saxon. Les membres de ces groupes votent ou font voter pour les grands partis, par souci d'ordre et de stabilité. Certains s'impliquent dans les polémiques laïques, le groupe étant dominé par les hindous de haute caste, les jaïns et les sikhs. C'est à titre personnel, les fétiches collectifs étant « le marché », « la libéralisation » et « les réformes » ou « la modernité ». Ils sont aussi tentés, depuis que la démocratie sert à promouvoir des pauvres par les quotas et protéger, même faiblement et secondairement, les ruraux migrants, de ne plus voter du tout. Les lois limitant la spéculation sur les terrains à bâtir et celles qui entravent encore le « libre » déplacement des unités de production leur sont odieuses, à côté du droit du travail, des quotas et des subventions aux couches aisées rurales. Quelques éléments, issus des groupes les plus indiens et les moins aisés, parlent de

---

<sup>37</sup> En Inde, les plus riches des financiers ont un faible pour l'appellation *classe moyenne*, basée sur des modélisations victoriennes puis nord-américaine, sans rapport avec le statut ou la richesse des groupes considérés dans leur société d'insertion. Voir Heuzé (1999).

l'unification du droit civil. Il semble que, si les rêves autoritaires de ce groupe prenaient consistance, ce ne serait pas pour changer la donne en matière de statut de l'État. Leur libéralisme les pousse à rabaisser l'appareil étatique. Leur aversion des hommes politiques populaires et du désordre les incite en revanche à promouvoir un régime répressif fort.

Loin des couches dominantes mais non sans inclure des milieux de plus en plus visibles de dominés aspirant au statut de dominants, la promotion de la *jati* comme élément contemporain et actualisé du politique, en donnant une consistance et des relais à la démocratie, a aussi reformulé le débat sur la laïcité. Un nationalisme religieux, structuré autour de groupes sectaires, de hautes castes mais de moyenne aisance, a tenté de marginaliser la caste au profit d'une communauté d'Indiens soudés autour de symboles hindous. Son succès est fragile et paradoxal. Des éléments de basse caste se sont affirmés dans le courant, au nom de la *jati* et des bénéficiaires de quotas. Les tenants d'une religion nouvelle, qui sert d'identité politique et de mode d'affirmation à un monde d'exploités abandonné par la gauche, se font les gardiens de la neutralité relative des institutions, usant des avantages offerts aux minorités religieuses en général, de ceux spécialement attribués aux hindous de bas statut pour racheter les « fautes de l'histoire » en particulier. C'est en sacralsant des collectifs, plus qu'en invoquant une neutralité, galvaudée et suspecte dans le champ spécifique de l'Inde indépendante, que l'on arrache des libertés et de la respectabilité aux dominants et à l'État. Dans ce cadre ou dans celui de l'affirmation des nouvelles couches bourgeoises, les stratégies éducatives occupent une position centrale et valorisée. Le « collège anglo-védique » des nationalistes hindous, l'école universelle, souvent démunie de tout, des *dalit* unis derrière l'image divinisée d'Ambedkar ou les *convent schools* chrétiennes témoignent de l'importance des écoles dans la reformulation des conditions et des rangs. Dans tous les cas, le caractère mouvant des alliances et des discours peut rendre dubitatif, le poids de références racisantes et essentialistes a de quoi faire peur. L'adjonction de nouvelles dimensions à la construction laïque, et d'instituteurs bouddhistes au

système d'enseignement, serait en revanche plutôt rassurante.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMBEDKAR B. R., 1935. *Annihilation of Caste* [Aligarh: Anand Sahitya Sadan].
- ANDERSEN W. K., DAMLE S. D., 1988. *The Brotherhood in Saffron*. Delhi, Vistar.
- ASSAYAG J., 2001. *L'Inde, désir de nation*. Paris, Odile Jacob.
- BANDHOPADHYA R., 1991. « Education for an Enlightened Society », *Economic and Political Weekly*, XXVI/7.
- DIRK N. B., 2001. *Castes of Mind*. Princeton, Princeton University Press.
- DUMONT L., 1967. *Homo hierarchicus*. Paris, Gallimard.
- FERRO M. (dir.), 2003. *Le livre noir du colonialisme*. Paris, Hachette.
- GALANTER M., 1984. *Competing Equalities*. Delhi, Oxford University Press.
- HEUZÉ G., 1989. *Ouvriers d'un autre monde*. Paris, MSH.
- HEUZÉ G., 1998. « Du bon moral des riches à la reconstitution gratuite de la force de travail des pauvres : les ONG dans l'Inde contemporaine », *L'Homme et la société*, 2.
- HEUZÉ G., 1999. « La classe moyenne ou l'enjeu mouvant de l'égalité : réflexion sur le cas indien », *Journal des anthropologues*, 77-78 : 99-112.
- HEUZÉ D. G. 2002. « Le territoire dalit ou la fascination de l'impossible », *Journal des anthropologues*, 88-89 : 185-204.
- HEUZÉ D. G., (à paraître). *Le changement de nom de l'université du Marathvada* (Inde).
- JAFFRELOT Ch., 1992. *Les nationalistes hindous*. Paris, Presses de la FNSP.
- JOIS R., 1996. *Supreme Court Judgement on Hindutva*. New Delhi, Suruchi Prakashan (maison d'éditions du RSS, 2052 ère de Vikram).

LI R., HOEBER RUDOLPH S., 1987. *In Pursuit of Lakshmi. The Political Economy of the Indian State*. Chicago, University of Chicago Press.

MAHIAS M. C., 2002. *Le barattage du monde*. Paris, MSH.

### Résumé

L'Union indienne est le plus grand ensemble sociopolitique se réclamant d'une forme de laïcité. Il est difficile de comprendre les pratiques indiennes sans les replacer dans les contextes historique et anthropologique de leur genèse, entamée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans un contexte colonial. Depuis l'indépendance, la scène est dominée par les relations entre majorité hindoue et minorités, par l'antagonisme hindous-musulmans et par les politiques de quotas. Dans l'éducation, la laïcité indienne s'incarne d'abord dans le contrôle des écoles d'élites par les chrétiens, ce qui introduit des contradictions fondatrices du compromis laïcisant. Le mouvement dalit, pratique communautaire d'émancipation centrée sur l'école, met en scène un autre niveau de contradictions et de complexité. La manière dont le mouvement nationaliste hindou s'est focalisé sur les perspectives éducatives montre qu'aucune partie de la société n'échappe à des perspectives communautaires ou religieuses dans le champ scolaire. Dans un contexte tendu l'ambiguïté des pratiques laïques indiennes incarne à la fois des blocages et des possibles.

**Mots-clefs :** laïcité, *secularism*, *sarva dharma sambhav*, *communautés*, *partition*, *quotas*, *dalit*, *chrétiens*, *nationalistes hindous*, *hindutva*, État.

### Summary

The Indian Union, the State, Schools and Communities

The Indian Union is the largest socio-political organisation openly committed to some kind of secularism. It is difficult to understand Indian practices without placing them in the historical and anthropological contexts within which they first emerged, beginning at the end of the 19th century in a colonial context. Since Independence, the field has been dominated by relations between the Hindu majority and minorities, by antagonism between Hindus and Muslims and by quota policies. As far as education is concerned, Indian secularism manifests itself primarily in the

control of elite schools by Christians, introducing fundamental contradictions of the secularising compromise. The Dalit movement, a community-based practice of emancipation centred on the school, presents another level of contradictions and complexity. The manner in which the Hindu nationalist movement has focused on educational perspectives show that no part of the society escapes from community or religious perspectives in the area of schooling. In a context characterised by tension, the ambiguity of Indian secular practices presents both obstacles and possibilities.

**Key words :** *laïcité*, secularism, sarva dharma sambhav, communities, partition, quotas, dalit, Christians, Hindu nationalists, *hindutva*, state.

\* \* \*



## DE LA « GUERRE SCOLAIRE » AU CONFLIT ARMÉ EN CÔTE-D'IVOIRE

Entretien avec Laurence PROTEAU  
CSE, EHESS – Université Jules Vernes, Amiens

réalisé par Laurent BAZIN

*Laurent Bazin – Dans ton livre Passions scolaires en Côte-d'Ivoire, paru en 2002, tu dis dès l'introduction que l'école est le lieu d'émergence des conflits sociopolitiques en Côte-d'Ivoire, et ce depuis les années 1960<sup>1</sup>. Tu as fait ton terrain entre 1992 et 1994 en Côte-d'Ivoire. J'aimerais en premier lieu que tu reviennes sur ton analyse de ce conflit dont l'école est le lieu au début des années 1990. Je voudrais qu'on essaie de comprendre ce qu'il en est aujourd'hui et comment cette analyse que tu as faite peut éclairer le conflit armé qui se déroule depuis deux ans en Côte-d'Ivoire.*

Laurence Proteau – En guise de préalable, il faut préciser qu'en aucune manière une analyse des luttes à l'intérieur du champ scolaire ne permet de résumer la crise actuelle ; il y a beaucoup d'autres phénomènes à considérer. Des transformations se produisent parallèlement dans d'autres champs. Il faudrait d'ailleurs également prendre en compte la situation internationale.

Néanmoins, ce que j'avais essayé de montrer dans mon travail, c'est que dans un régime à parti unique<sup>2</sup>, la question scolaire

---

<sup>1</sup> Proteau L., 2002. *Passions scolaires en Côte-d'Ivoire. École, État et société*. Paris, Karthala.

<sup>2</sup> Fondé en 1945 par Félix Houphouët-Boigny, le PDCI (Parti démocratique de Côte-d'Ivoire) a été parti unique de 1958 à 1990. Houphouët-Boigny fut président de 1960 à sa mort en 1993.

est avant tout une question politique. La question politique ne pouvant émerger selon les formes légitimes de la démocratie ordinaire, elle a émergé à partir du champ scolaire pour deux raisons.

1) Parce que l'école est investie d'un enjeu de mobilité sociale. La mobilité sociale c'est l'aspiration à occuper une position dans un espace de pouvoir économique, politique, social, etc. Cet enjeu, on le voit bien au niveau des stratégies scolaires des familles, est très fort dès les années 1960 et s'appuie sur la croyance que l'école permet de devenir plus « grand », d'être plus proche des « grands ». Cet enjeu est total.

2) La caractéristique des élites ivoiriennes c'est qu'elles étaient très peu différenciées, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'un côté des élites politiques, de l'autre des élites économiques, d'un autre côté encore des élites intellectuelles, etc., même si cela est plus complexe. Le capital scolaire de type universitaire légitime l'accumulation d'autres formes de capitaux. Les élites ivoiriennes sont, dans leur grande majorité, très diplômées et s'appuient sur cette légitimité scolaire pour revendiquer l'exercice d'un pouvoir politique et l'accumulation de capital économique, etc. Il y avait, en quelque sorte, confusion des élites. Dans cette configuration générale, ceux qui n'avaient en propre que leur capital scolaire, les universitaires qui n'avaient pas pu accéder à des positions d'élites politiques et économiques, y prétendaient aussi. Pourquoi pas eux ? Les opposants au régime politique en place ont toujours été dans une situation de porte-à-faux entre une lutte contre un régime dictatorial et la tentation du pouvoir politique et économique : on voit très bien entre les années 1960 et aujourd'hui la forte captation des élites universitaires dans l'espace du pouvoir. Les trajectoires des intellectuels oscillent entre pureté intellectuelle et compromission politique.

Les principaux acteurs de la « crise » actuelle sont issus de l'université. Les dirigeants du parti au pouvoir, le Front populaire ivoirien (FPI), sont des universitaires, comme nombre d'autres dirigeants de partis. Le président, Laurent Gbagbo (historien), fondateur du FPI, a été l'opposant historique au régime de parti unique

et a mené la lutte depuis sa position et sa légitimité d'universitaire<sup>3</sup>. Par ailleurs, deux des leaders « charismatiques » du conflit actuel – qui éclate en septembre 2002 – sont d'anciens secrétaires généraux du principal syndicat étudiant, la FESCI (Fédération des étudiants et scolaires de Côte-d'Ivoire), créé en 1990. D'un côté, Guillaume Soro, porte-parole des rebelles et secrétaire général du MPC (Mouvement des patriotes de Côte-d'Ivoire, rébellion qui occupe le centre-nord), a dirigé la FESCI de 1995 à 1998. Il était étudiant en anglais. Dans le camp opposé, Blé Goudé, le chef des « jeunes patriotes » qui est une sorte de milice fort bien organisée de soutien au président Gbagbo, lui a succédé à la tête de la FESCI lors du congrès de 1998 et jusqu'en 2001. Il était aussi étudiant en anglais. Ce congrès de 1998 est important car c'est là que sont apparues clairement les divisions dans la FESCI entre les pro-RDR (Guillaume Soro voulait placer l'un de ses candidats, pro-Ouattara) et des pro-FPI (Blé Goudé). Blé Goudé a gagné : c'est à partir de ce moment que la FESCI se divise selon des clivages clairement

---

<sup>3</sup> Des mouvements de revendications aboutissent en 1990 au rétablissement du multipartisme, qui n'avait jamais été retiré de la Constitution. Le FPI (Front populaire ivoirien) fondé clandestinement par Laurent Gbagbo en France en 1982 et affilié à l'Internationale socialiste, est alors re-fondé en Côte-d'Ivoire et légalisé. Laurent Gbagbo est le président actuel de Côte-d'Ivoire après avoir obligé, sous la pression de manifestations massives, le général Guéi, auteur du coup d'État de décembre 1999, à le reconnaître vainqueur des élections d'octobre 2000. Sa victoire est cependant contestée en raison du fait que les deux autres principaux prétendants à la présidence de la République, Henri Konan Bédié (PDCI) et Alassane Dramane Ouattara (RDR), n'avaient pas pu se présenter. Konan Bédié, président de 1993 à 1999, est le successeur d'Houphouët-Boigny. Alassane Ouattara, ancien gouverneur de la Banque centrale des États d'Afrique de l'Ouest, fut premier ministre de 1990 à 1993, puis vice-président du FMI avant de revenir assumer en 1995 la direction du RDR (Rassemblement des républicains) parti issu d'une scission du PDCL. En compétition avec Konan Bédié à la mort d'Houphouët-Boigny, il est accusé d'être burkinabè, et n'a jamais pu présenter sa candidature aux élections présidentielles à la suite de l'introduction dans le code électoral d'une clause de « nationalité » ou d'« ivoirité ». C'est l'un des points de cristallisation des affrontements politiques, de plus en plus radicaux et violents, depuis 1994.

politiques, même si les luttes internes, parfois violentes, ne datent pas du congrès.

*L.B. – Revenons d’abord sur le premier point. Les médias et le pouvoir politique désignaient dans les années 1980-90 une crise de l’école et tu montres qu’il s’agit plus exactement d’une crise de la croyance, selon tes propres termes, c’est-à-dire d’une crise des aspirations que les élèves ou leur famille placent dans l’école. Pourquoi est-ce dans cette période que l’on arrive à cette situation ?*

L.P. – Au moment de la décolonisation, l’école est peu développée. Il y a très peu de formation d’élites, alors que la constitution d’un État indépendant nécessite la création d’une fonction publique, etc. La réussite scolaire devait entraîner, par une espèce d’équation automatique, la promotion à des postes importants, politiques, administratifs ou autres, et finalement autoriser et légitimer la détention de capital. Je suis intelligent, je suis diplômé, j’ai un bon travail et je suis riche. Il y a un consensus national autour de cette croyance, consensus qui a participé à la stabilité du régime d’Houphouët-Boigny. Chacun peut se projeter dans l’avenir, ne serait-ce que par l’intermédiaire de ses enfants et l’adhésion à ce régime est sous-tendue par ces promesses qui se réalisent en partie. En tout cas, dans les 15 années qui suivent l’indépendance les diplômés débouchent effectivement sur des postes dans la fonction publique essentiellement, et parfois évidemment des postes très importants. Donc, la croyance, associée à un développement économique rapide, se perpétue. Cela rend moins visibles les très fortes inégalités scolaires. L’école exclut pourtant beaucoup : les filles, les catégories sociales inférieures, les régions ne sont pas également scolarisées, etc. L’illusion de l’école libératrice, elle, fonctionne bien. Elle va perdurer au-delà de la réduction sensible de la mobilité ; une croyance a besoin de temps pour s’éteindre. Pourtant, dans les années 1980, avec la mise en place des plans d’ajustement structurel on embauche de moins en moins dans la fonction publique et aussi dans le privé. Les « places » sont de plus en plus « réservées » aux enfants des classes moyennes et surtout

supérieures. Il y a fermeture des postes, à la fois parce qu'il y en a moins et parce qu'ils sont occupés par des héritiers. Ceux qui pouvaient prétendre à la mobilité par l'école sont bloqués. L'école assure la reproduction de ceux qui sont déjà établis. Cette réalité devient de plus en plus évidente aux yeux de tous. Et pour les fractions sociales moyennes cela signifie, à terme, un déclassement.

Cette crise de l'école est une crise de la croyance qui fondait le consensus et permettait la « paix sociale ». Mais si cette configuration structurelle – moins de postes et des postes occupés par des héritiers – entraîne la perte de la croyance dans l'école, paradoxalement, les gens s'acharnent d'autant plus à y investir que les profits attendus sont certes de plus en plus improbables, mais aussi de plus en plus distinctifs. La différence va se faire entre ceux qui peuvent encore mettre leurs enfants à l'école et ceux qui ne le peuvent plus. S'acharner à les y maintenir le plus longtemps possible par des méthodes telles que l'achat de diplômes, de places dans les écoles publiques ou privées, la corruption, le monnayage d'un capital sexuel, etc., c'est aussi manifester un pouvoir social qui permet de dire : « J'en suis ». Distinction entre ceux qui sont encore dans la lutte et ceux qui en sont complètement exclus : « Finalement je suis encore quelque chose puisque j'ai encore les moyens de me jeter dans la concurrence ». L'école n'enchante plus, mais les stratégies et l'enjeu sont encore plus guerriers. Cela devient moins une question de promotion sociale qu'une question de vie ou de mort sociale.

*L.B. – D'où, à l'université nationale, une lutte de plus en plus désespérée des étudiants au sein de la FESCI. Si je poursuis ton raisonnement, les étudiants ont investi l'université sans que puisse se réaliser leur espoir d'acquérir quelque chose grâce à leur diplôme au-delà de l'université. Mais en même temps, il faut absolument y être pour ne pas faire figure d'exclus. Et ce qui clôt les perspectives de ceux qui sont à l'université, c'est le fait que ceux qui sont en position d'héritiers des classes moyennes ou supérieures, comme tu l'as expliqué, font leurs études ailleurs, en France, au Canada, aux États-Unis.*

L.P. – Le premier leader, et l'un des fondateurs, de la FESCI, Martial Ahipeaud, est issu d'une grande famille houpouëtiste. C'est typiquement la trajectoire de ceux qui sont capables de monter ce genre d'organisation parce qu'ils ne sont pas des enfants de « petits », même s'ils sont déclassés. Si dans cette lutte dont je parlais, les positions de pouvoir vont aux héritiers, même parmi eux la concurrence est très forte. Les fondateurs de la FESCI, ou du moins une grande partie de ceux qui vont être ses leaders charismatiques, ne sont pas des pauvres. Ce sont des héritiers qui n'ont pas eu de place : Ahipeaud investit le terrain de la lutte politique et idéologique parce qu'il est en déclassement. D'ailleurs il va rebondir et faire ses études en Angleterre, lui aussi. Il va se reclasser.

C'est intéressant de constater qu'il peut y avoir conjonction d'intérêts entre les déclassés des groupes dominants (les dominés des dominants) et les dominants des groupes dominés : ceux qui sont quand même parvenus à l'université et qui viennent de petits milieux. Après cette lutte acharnée pour arriver à l'université, ce parcours où la famille s'est acharnée, où il y a eu d'énormes dépenses, comment accepter que cet investissement ne débouche sur rien ? Conjonction entre eux, donc, et tous ceux qui, venant d'en haut, sont des surnuméraires de leur propre classe. Ils sont, me semble-t-il, disposés à remettre en question cette classe dominante parce qu'elle ne leur a pas fait de place. Il y a certainement alliance objective entre ceux qui viennent d'univers sociaux différents mais qui ont des intérêts communs à un moment donné. Il y a conjonction entre cette jeunesse du bas et qui ne parvient pas en haut et cette jeunesse du haut et déchue. Intérêts objectifs à contester le pouvoir et à balayer pour occuper les positions. Les uns parce qu'ils se prétendent légitimes à les occuper parce qu'ils viennent des milieux qui les occupent, et les autres parce qu'ils ont tellement investi pour les occuper que ça ne peut pas être en vain.

*L.B. – Sur cette lutte des étudiants dans les années 1990, il y a deux aspects, dans ce que tu avais analysé, qui m'avait frappé. D'abord, le côté radical de cette lutte. L'un des slogans des étudiants était : « cabri mort n'a pas peur du couteau ». Je voudrais que tu*

reviennes là-dessus. Le second aspect c'est ce qui me semble marquer une crise générationnelle ou des rapports de parenté, des rapports d'autorité : le fait que les étudiants s'appellent entre eux « parent », ce qui est une manière de renier leur allégeance envers la figure du « père de la nation » Houphouët-Boigny d'une part, et vis-à-vis de leurs propres parents d'autre part.

L.P. – L'expression « cabri mort n'a pas peur du couteau » est reprise d'une chanson de Serge Kassi qui d'ailleurs soutient toujours la FESCI pro-FPI actuellement. C'est un soutien aussi des « patriotes ». « Cabri mort n'a pas peur du couteau » a été repris comme slogan complètement consensuel des étudiants engagés dans la lutte. Ça signifiait : « on n'a plus rien à perdre, donc on n'a plus peur de rien ». Ça rejoint l'autre question que tu soulèves, sur la contestation des rapports de parenté et la hiérarchie censée être derrière, car les étudiants disaient : « Si on n'a plus peur de rien c'est qu'on a tout à gagner à renverser le pouvoir puisqu'on en est exclus ». Cela rejoint l'idée de Bourdieu selon laquelle « la jeunesse n'est qu'un mot ». Les jeunes ne sont jeunes qu'en ce qu'ils prétendent occuper les positions des vieux. Ils sont sages tant que l'état des rapports de force entre jeunesse et vieillesse laisse supposer que les positions des vieux seront libres pas trop tardivement : on attend, on patiente. On est presque dociles, puisqu'on va avoir une part du gâteau. Quand cette part de gâteau s'éloigne de plus en plus, c'est-à-dire que l'état des rapports de force exclut un grand nombre de ces prétendants, alors les conditions de la contestation sont réunies. « Cabri mort n'a pas peur du couteau » va s'exprimer par « nous n'avons plus de parents » c'est-à-dire : « nous ne respectons plus les positions détenues par les plus anciens ». Ils n'ont plus l'espoir d'occuper des positions, sauf à les occuper au sens guerrier, sauf à renverser les parents et à se dire soi-même parent. On renverse l'ordre établi des positions. Evidemment, on prend un prétexte, inconsciemment bien sûr, ou du moins le prétexte idéologique s'exacerbe : on est contre la dictature. Mais derrière cette rhétorique courante, qui n'est pas propre à l'Afrique, il y a surtout une guerre des positions dans un contexte où l'accès aux positions s'est refermé.

Si la FESCI a drainé si loin c'est pour cette raison. C'est ce qui permet d'expliquer aussi la création des deux camps. Quand on lutte de façon unie à un moment donné en disant : on renverse tout, on conteste la légitimité du pouvoir, c'est évident que l'enjeu collectif dissimule les enjeux individuels à occuper des positions. A un moment donné, le conflit va s'inscrire à l'intérieur même de la structure puisque l'illusion de la lutte collective éclate derrière les ambitions des uns et des autres et que les positions sont bien moins nombreuses que ceux susceptibles de les occuper. Les divisions au sein de la FESCI s'expliquent aussi comme cela ; elles se sont retraduites dans des engagements politiques, en direction du FPI ou du RDR, mais c'est toujours la même logique : on va se placer derrière l'un des leaders de l'opposition susceptible à un moment donné de redistribuer des positions. La FESCI ne pouvait qu'éclater parce que derrière un discours lénifiant « tous ensemble contre le dictateur » il y a cette prétention – légitime ou non, ce n'est pas le propos – à occuper des positions.

*L.B. – Lorsque je reprenais ta remarque sur le fait que le conflit était dans l'école, c'était pour signifier le conflit social dont tu viens de parler, mais aussi pour suggérer qu'il y a déjà un conflit ouvert au début des années 1990, notamment au sein même de l'université entre les étudiants et le pouvoir politique. La lutte est quasiment déjà une lutte armée à cette époque. Je voudrais rappeler quelques faits. En 1990, ce sont les étudiants qui ont amorcé les manifestations qui ont contraint le gouvernement à reconnaître le multipartisme. Le pouvoir politique avait réagi en envoyant les chars dans les rues d'Abidjan. Les étudiants créent la FESCI à ce moment-là. En 1991 l'armée était intervenue dans la cité universitaire de Yopougon et avait commis des exactions. Une enquête parlementaire a d'ailleurs conclu que l'intervention avait été commanditée par le général Robert Guéï, alors chef d'état-major et qui sera par la suite l'auteur du coup d'État de décembre 1999. On peut évoquer également les troupes de « loubards », comme ils étaient appelés localement, payés par le pouvoir pour casser les partisans de la FESCI. Les leaders étudiants étaient pourchassés,*

*emprisonnés illégalement, réduits à vivre quasiment clandestinement, etc. La FESCI était d'ailleurs interdite de 1991 à 1997. C'était déjà presque une lutte armée. Il semble a posteriori que, dans ces années, un conflit est en train de se structurer. Est-ce qu'on pourrait dire par exemple que les troupes de la FESCI qui s'affrontent à la police, l'armée ou les « loubards » du gouvernement, vont devenir les espèces de milices paramilitaires que sont aujourd'hui les « jeunes patriotes ? »*

L.P. – En effet, la lutte armée n'a pas surgi comme cela. Elle a une histoire. Il y a eu une pré-guerre civile, qui se jouait sur un terrain plus restreint. Entre les étudiants de la FESCI et le pouvoir. Les « guerriers » actuels ont été socialisés dans cette ambiance. Une condition de possibilité de la lutte se trouve en partie dans les modes d'organisation de la FESCI et dans les réactions du pouvoir de l'époque vis-à-vis d'elle. En partie seulement, car si le conflit a pu atteindre le niveau qu'il a actuellement, c'est qu'il y a d'autres facteurs. L'exacerbation des oppositions politiques, l'invention de l'« ivoirité », et aussi les soutiens extérieurs font qu'on a pu passer de l'affrontement d'un campus avec une petite armée à deux armées qui s'affrontent. Ça dépasse bien évidemment l'histoire de la FESCI.

Mais la FESCI a éclaté et elle est en partie l'ancêtre des deux camps. Elle est en tout cas la condition de possibilité des deux camps. La FESCI a militarisé peu à peu le conflit universitaire. Interdite et clandestine de 1991 à 1997, elle est devenue une organisation presque paramilitaire : radicale, violente, exaltée, soutenant au début un seul opposant aux régimes d'Houphouët puis de Bédié : Gbagbo. Et en 1998, cette division de la FESCI en deux camps, les pro-Gbagbo et les pro-Ouattara. Ce n'est pas innocent que deux des chefs, les « petites mains » opposées du conflit, soient d'anciens responsables de ce syndicat. Ils se connaissent très bien. Ils ont été socialisés et ont appris la lutte politique dans la FESCI. Ils sont proches aussi parce qu'ils ont été nourris des mêmes méthodes. Ce n'est pas un hasard s'ils sont tous les deux à la fois « guerriers » et porte-parole, c'est-à-dire s'ils conservent quand même l'ambition d'être des leaders charismatiques. La FESCI avait à la fois une

position idéologique – discours panafricaniste, anti-impérialiste, de gauche, démocratique, etc. – et menait des interventions de plus en plus musclées, allant jusqu’au meurtre, jusqu’à « braiser » (brûler vif) leurs adversaires. Il y a donc opposition entre les pratiques de plus en plus violentes et un discours idéologique de bien-être du peuple au nom d’un panafricanisme anti-impérialiste – les deux camps s’en revendiquent – qui justifie parfois le racisme. Sous couvert de panafricanisme il y a le nationalisme et la xénophobie, et sous couvert de nationalisme, il y a une lutte de positions. La FESCI est la matrice des « petites mains » du conflit d’aujourd’hui. Ce que l’on voit est une forme d’exacerbation jusqu’au point le plus absolu – la guerre – de l’habitus militant de ses leaders qui s’est formé dans le conflit. Il ne s’est pas construit dans la négociation parce que c’était impossible. L’état du champ politique ne le permettait pas ; ils s’opposaient justement aux syndicats de négociation, appendices du parti unique. Mais la façon dont ils se sont structurés explique sans doute en partie la façon dont ils mènent la lutte aujourd’hui.

*L.B. – Tu as parlé du syndicat étudiant. Qu’en est-il des universitaires face au pouvoir politique ?*

L.P. – Dès 1970, les universitaires avaient créé un syndicat, le SYNARES (Syndicat national de la recherche et de l’enseignement supérieur). L’opposition contre Houphouët-Boigny s’est structurée autour de Gbagbo, qui a été emprisonné dans un camp militaire en 1969, qui s’est exilé en France en 1982, etc. Il représentait l’espoir d’une démocratie, la liberté de la presse, de penser, d’association, la liberté de tout... Cette lutte, qui a été difficile, longue, qui a constitué toute la vie d’un certain nombre d’individus, a suscité beaucoup d’aspirations, un mythe, un idéal : « on ne peut pas s’être battu tant d’années pour rien, pour ne rien en tirer... » Et quand Gbagbo parvient au pouvoir, ce qu’il représente est déjà largement compromis : il y a l’« ivoirité » ; son élection n’est pas entièrement légitime. De plus, il ne redistribue pas le pouvoir ou du moins il le donne à ses troupes les plus fidèles. Il ne le donne pas aux jeunes qui avaient investi en lui un idéal. Gbagbo était porteur

d'aspirations, de promesses : le grand changement ; un monde nouveau nous attend ; en avant, la poitrine tendue au devant des balles, pour un idéal. Et l'idéal qu'est-ce que c'est ? Ce n'est jamais seulement un idéal idéologique, c'est un idéal de répartition des positions.

*L.B. – Ce mythe avait éclaté, je pense, bien avant que Gbagbo ne prenne le pouvoir en octobre 2000. Après l'apparition du RDR, le parti de Ouattara issu d'une scission du PDCI en 1994, tous les conflits sont tripartites entre le PDCI, le FPI et le RDR. A partir de ce moment Ouattara est le troisième protagoniste qui rompt la dualité ex-parti unique (PDCI) vs principal parti d'opposition (FPI). Et ce troisième protagoniste assume une position de victime qui place Gbagbo et sa formation en position de complicité avec l'opresseur. Pour certains de ses partisans au moins, Ouattara est celui qui est exclu en permanence, persécuté par cette clause d'« ivoirité » qui a été inventée spécialement pour rejeter sa candidature aux élections. Cela a brisé en partie la représentation qui faisait de Gbagbo le porteur des espoirs de démocratisation.*

L.P. – Oui, c'est déjà une condition qui permet au mythe de se fissurer. Les divisions peuvent être réelles entre les partisans de Gbagbo et de Ouattara, mais il n'en reste pas moins que l'un et l'autre ne représentent pas la même chose. Gbagbo est l'opposant historique. Ouattara n'a jamais été un opposant à Houphouët-Boigny. Il n'a jamais été emprisonné, etc. C'est un nouveau protagoniste et le mythe qui se crée autour de lui se crée en quelque sorte par défaut : il est persécuté par la clause de l'« ivoirité » que Gbagbo reprend. Il va rallier des troupes, mais des troupes déçues : ceux qui commencent sans doute à pressentir que Gbagbo ne va pas redistribuer les positions à tout le monde. Il faudrait regarder finement qui soutient Ouattara et qui reste avec Gbagbo. Bien sûr derrière il y a des visions idéologiques du monde (socialiste pour Gbagbo et libéral pour Ouattara), mais je crois vraiment que ce n'est pas ce qui détermine sociologiquement les engagements ou plutôt que ce n'est pas ce qui explique le choix à faire à un moment donné entre les camps. A la FESCI aussi c'est la

division. Qu'est-ce qui fait que des étudiants rejoignent Ouattara et que d'autres restent derrière Gbagbo ? Je n'ai pas les éléments suffisants pour répondre.

*L.B. – Revenons sur la genèse et l'organisation des « jeunes patriotes », dont Blé Goudé est le chef charismatique. Ce type d'association de soutien au pouvoir politique, qui joue actuellement un rôle de milice, paraît être enraciné dans les structures d'encadrement du parti unique, réactivées très fortement par Konan Bédié dans un contexte qui est devenu pluripartite en 1993. Au moment où il va devenir président, à la mort d'Houphouët-Boigny, se créent des associations de soutien à la Constitution (parce que la Constitution le désignait en tant que président de l'Assemblée nationale comme successeur d'Houphouët-Boigny). Ces groupes de soutien existaient parallèlement à son propre parti politique, le PDCI, en regroupant ses troupes les plus fidèles.*

L.P. – Après le déclenchement de la guerre, Blé Goudé est revenu de Manchester, où il poursuivait ses études, pour devenir le « général » des « jeunes patriotes ». Peu avant, il a créé le COJEP, le Congrès panafricain des jeunes patriotes (2001). Il est un des responsables également de l'Alliance de la jeunesse pour un sursaut national (2002) qui regroupe plusieurs mouvances, dont la FESCI et la « Sorbonne » (un lieu d'« expression » informel situé au Plateau, le quartier central d'Abidjan). Ces mouvements de « jeunes » montrent que le modèle politique de mobilisation est très proche de celui mis en place par le parti unique : mouvements des jeunes « de ceci », mouvement de soutien « de cela », avec toutes les manipulations que cela suppose. Dans les deux camps d'ailleurs, ces formes d'organisation sont reprises : Soro a été président des étudiants francophones (FIEF) et membre du Cercle Alassane Dramane Ouattara (CADO). C'est aussi à cela qu'on mesure combien les adversaires impliqués sont socialisés de la même manière. C'est peut-être également l'une des choses qui peut expliquer la crise : il n'y a pas de différence fondamentale dans les modes d'action politique pensables par ces deux groupes. Quand on

entre sur le site du Congrès panafricain des jeunes patriotes, le discours est digne de l'houphouëtisme des plus grands moments ! C'est une rhétorique politique aussi dure et molle à la fois : dure dans ses propos et molle dans son sens. Par exemple, les dénonciations en appellent à la haine de l'adversaire présenté comme dénué de toute humanité ; à l'inverse ceux qu'ils soutiennent apparaissent comme des « sauveurs » sans peur, ni reproche. C'est une pensée manichéenne qui fonctionne par opposition absolue entre le bien et le mal, le bon et le démon, avec une accroche sur des vieilles idéologies : le panafricanisme contre le colonialisme. On retrouve cela des deux côtés : il faut lutter contre les « valets » de l'impérialisme. Un discours de libération.

Une hypothèse. S'ils s'affrontent, c'est qu'ils ont des choses en commun. Ils ont en commun de vouloir occuper des positions ; ils ont en commun des trajectoires étudiantes interrompues qui ne leur donnent pas accès aux postes universitaires ; ils ont en commun de n'avoir aucune position professionnelle ; ils ont en commun des formes d'habitus politique et de pensée idéologique proche, qu'on retrouve, par exemple, dans les journaux ; ils ont en commun de s'opposer les uns aux autres exactement sur le même mode, en créant des divisions (dans les deux sens du terme). J'avais examiné cela, au sujet du discours journalistique<sup>4</sup>, en reprenant les analyses d'Hirschman<sup>5</sup> qui montre que les pensées progressiste / révolutionnaire et réactionnaire/conservatrice fonctionnent sur des registres similaires d'opposition radicale entre le bon et le méchant, le bien et le mal, etc. Il y a dans la configuration politique actuelle en Côte-d'Ivoire une grande proximité d'habitus politique et idéologique entre les adversaires dont les trajectoires sont très similaires. Un des porte-parole important de la rébellion, Dacoury Tabley, est un ami d'enfance, un compagnon de lutte de Gbagbo. Il est passé

---

<sup>4</sup> Proteau L., 2002. « La rhétorique journalistique. A propos d'une « "crise" scolaire en Côte-d'Ivoire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1 : 179-199.

<sup>5</sup> Hirschman A. O., 1991. *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Paris, Fayard.

dans le camp des « rebelles » (MPCI) peu après le déclenchement de la guerre. De même, Guillaume Soro a une trajectoire similaire à celle de Blé Goudé : ils ont fait des études d'anglais dans la même université, puis ils sont partis tous deux en Europe. Ils ont le même âge, etc.

Ces jeunes (ils ont quand même une petite trentaine) ayant longtemps fréquenté l'université, mais n'ayant pas acquis la légitimité universitaire de leurs aînés, se retrouvent dans une position opposée à celle qu'ils auraient pu attendre d'une accumulation réussie de ressources scolaires. Ils sont tous deux les « petites mains » d'un ordre guerrier, position fort éloignée d'une position intellectuelle, même s'ils en jouent en tant que porte-parole. Cette conversion d'un capital/pouvoir intellectuel non abouti, en position de porte-parole d'instances guerrières, témoigne de leur déclassement.

*L.B. – Comment peut-on relier ce que tu viens de décrire aux logiques de l'« ivoirité » et de l'exclusion de l'étranger, qui dominant la rhétorique politique ?*

L.P. – L'étranger, on le voit particulièrement bien dans ce cas : c'est le prétendant à une position politique, Ouattara. Tout en haut, pour le pouvoir, cela ne fait aucun doute (même si c'est en toute mauvaise foi) que l'étranger est Ouattara. On crée une catégorie, l'« ivoirité », bien plus large pour pouvoir l'exclure de la compétition. Et en même temps, on fait d'une pierre deux coups puisqu'on donne en pâture au petit peuple des ennemis. Donc, on détourne la question politique, on empêche le « peuple » de penser les choses dans un autre registre, c'est-à-dire de dévoiler les raisons de la lutte qui divise les fractions dominantes pour l'accès au pouvoir. C'est en quelque sorte une universalisation de leur lutte particulière qui leur permet de lever des troupes. La seule façon d'universaliser une lutte particulière, c'est de l'enrober d'un discours idéologique de ralliement (le bien contre le mal, une société meilleure, etc.). L'invention de l'« ivoirité » par Bédié, reprise par Gbagbo, a semblé être un coup de génie : à la fois éliminer un concurrent et désigner un ennemi intérieur. Mais ses

promoteurs n'ont pas maîtrisé les choses jusqu'au bout : en créant un ennemi, on a créé les conditions de possibilité du recrutement de troupes. Ouattara a des partisans derrière lui qui désormais se battent pour une « grande cause », ce qui galvanise plus encore les engagements que le simple processus électoral.

La guerre n'oppose donc pas des ethnies, des blocs régionaux ou des religions. On le voit bien dans le camp des rebelles par exemple : Guillaume Soro est originaire du nord mais il est catholique tandis que Toure Dacoury est bété, comme Gbagbo, et tous deux dirigent la rébellion du nord. Bien sûr, derrière, il y a la question de l'« ivoirité », mais c'est de la reconstruction. Le registre ethnique est performatif, bien entendu. L'idéologie de l'« ivoirité » – ethniste – a un effet, ne serait-ce que parce qu'elle fournit une grille de lecture reprise là-bas et ici par les médias pour expliquer les événements. La référence à une lutte ethnique permet de penser les choses en terme de morale ou de droits de l'homme : les bons et les méchants. C'est une occultation des luttes politiques au sens fort du terme.

\* \* \*



## LA MANIPULATION DU GENRE DANS LES PRATIQUES DISCRIMINATOIRES

Christine DELPHY  
CNRS

A l'automne 2003, une polémique, qui dure encore, a éclaté en France à propos du foulard ou voile islamique – en arabe, le *hijab* – un foulard qui couvre les cheveux et le cou des femmes. Deux élèves de lycée ont été renvoyées pour avoir refusé de l'enlever. Des articles pour et contre leur exclusion ont rempli les journaux, un livre vient d'être publié sur la courte expérience de ces deux jeunes sœurs de 14 et 16 ans.

Déjà en 1989, puis en 1994, le foulard islamique s'est trouvé au centre d'une controverse nationale (Gaspard & Khosrokhavar, 1995). En 1994 le gouvernement français a décidé de laisser les directeurs de lycées et collèges libres d'accepter ou de refuser le port du foulard. Mais quand ils décidaient l'expulsion et que les parents de l'élève faisaient un recours devant les tribunaux, le Conseil d'État a en général invalidé leur décision, disant que tant qu'il n'y avait pas de prosélytisme, le droit des enfants à l'éducation devait primer. Cette fois, le gouvernement a mis en place une commission (Stasi) chargée de procéder à des auditions en vue de recommander ou non une loi interdisant le port du foulard. En fait le président de la République a décidé de légiférer avant que les travaux ne soient terminés.

Je pense que cette troisième affaire du foulard révèle l'existence d'un fossé profond entre la société française « blanche »

et les descendants d'immigrés nord-africains, et qu'elle démontre de plus un type d'interaction spécifique entre genre et race.

### **Introduction et rappel historique**

La France, comme la Grande-Bretagne, a été un pouvoir colonial majeur jusque dans les années soixante. Son empire comprenait, entre autres parties du monde, le Maghreb : l'Algérie, la Tunisie et le Maroc. L'Algérie a été un département français entre 1830, date de la conquête, et 1962, quand elle devint indépendante après huit ans d'une guerre cruelle. Ce département français comptait deux catégories de citoyens : d'une part les Français et autres Européens (surtout Espagnols), qui y avaient émigré, avaient reçu des terres du gouvernement français, s'appelaient officiellement « Français de souche » et possédaient la pleine citoyenneté. D'autre part, les autochtones qui avaient pour nom « Français musulmans », et dont le vote valait le cinquième de celui d'un Français de souche. Dès le début du siècle, mais surtout après la deuxième guerre mondiale, les Algériens autochtones commencèrent à émigrer en France à la recherche de travail. Ils étaient 500 000 en 1950, et leur nombre augmenta régulièrement jusqu'au milieu des années soixante-dix, quand avec la crise pétrolière, l'immigration fut stoppée. A ce moment-là, entre deux et trois millions d'immigrants tant d'Algérie que de Tunisie et du Maroc, étaient établis en France.

Ils n'étaient pas venus pour rester. Mais le projet de retourner au pays demeura pour beaucoup d'entre eux un rêve. Un grand nombre firent venir leur femme et eurent des enfants. La loi française fait que les enfants d'étrangers nés en France et élevés en France deviennent français à leur majorité, sauf s'ils choisissent la nationalité de leurs parents. Ces enfants ont maintenant des enfants à leur tour.

### **Racisme et discrimination : l'échec de l'intégration**

La France a une longue histoire d'immigration. Pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle, des immigrants arrivèrent de toute l'Europe. Ils furent exploités et discriminés. Mais leurs enfants ont été assimilés. On

trouve beaucoup de noms italiens, espagnols, portugais, polonais, russes, arméniens en France, et ils ne constituent pas un handicap pour qui les porte. Cependant ceci ne s'applique pas aux descendants d'immigrés nord-africains et plus généralement non européens. Bien qu'ils aient la nationalité française, ils ne sont pas perçus comme étant français. Ils sont la cible d'un racisme qui est aussi fort que celui à l'encontre des Noirs – le racisme antiasiatique n'étant pas pour l'instant très repérable.

Par exemple, on les appelle couramment « immigrés de la deuxième génération » – un mot de code qui signifie dans les médias d'origine nord-africaine, jamais utilisé pour les personnes d'origine asiatique ou portugaise. Bien que cette expression n'ait aucun sens – car il est difficile de concevoir le statut d'immigré comme un trait génétique – cela démontre que, à la différence des enfants d'autres immigrés, ceux-ci sont perçus comme des étrangers.

Le racisme est régulièrement dénoncé en France. Le sujet est étudié par les chercheurs. Cependant, c'est le plus souvent sous un angle idéologique : c'est le discours raciste qui est étudié. Le racisme est vu comme un ensemble d'attitudes fausses ou immorales, comme une idéologie. Beaucoup moins de gens étudient le fonctionnement du racisme, sa composante matérielle, c'est-à-dire la discrimination. Il existe un obstacle technique rendant ces études difficiles, obstacle révélateur sur la société française. Cet obstacle est constitué par l'opposition louable de la France à admettre que la race fasse partie de l'identité d'un individu. Ni la race ni la religion ni l'origine ethnique ne peuvent être inscrits sur aucun papier ou registre – seule la nationalité est enregistrée. De plus, il est interdit de poser des questions sur ces matières (Simon, 1997 ; Tripiet, 1999).

La pratique sociale ne tient pas compte de ces bonnes intentions ; elle distingue les gens selon la couleur de leur peau et la forme de leur visage et relie ces caractères à des catégories ethniques ou raciales. Ces distinctions, qui sont utilisées pour discriminer ces personnes, n'étant inscrites nulle part, il est quasiment impossible de les étudier. Il est même difficile d'avancer

des chiffres : on dit souvent qu'il y aurait entre 4 et 5 millions de personnes potentiellement musulmanes, et que l'islam serait, en nombre, la seconde religion de France après le catholicisme, mais on ne sait pas d'où sortent ces chiffres.

Le résultat de ces scrupules honorables est qu'on ne dispose d'aucun chiffre précis, et que l'on doit se contenter d'estimer que les descendants d'immigrés maghrébins sont entre 2 et 3 millions de personnes, soit 5% de la population.

En dépit de ces obstacles, quelques études ont construit des échantillons prenant en compte l'origine nationale des parents – ce pour quoi elles ont été critiquées. Elles ont cependant pour la première fois démontré de façon statistique, et non pas impressionniste, l'étendue des discriminations subies par les descendants d'immigrés maghrébins (Tribalat, 1995). Elles et ils réussissent moins bien à l'école que les enfant d'origine française. Les garçons restent plus longtemps à l'école mais y gagnent moins de diplômes. Les filles, dont on croyait pendant longtemps qu'elles étaient des « gagnantes », réussissent moins bien que les filles d'origine française et que leurs frères. Mais c'est surtout sur le marché du travail que les différences entre la population d'origine maghrébine et la population générale sont marquées. Même à diplôme égal, les chances des jeunes hommes d'être au chômage sont 4 fois plus élevées que pour l'ensemble (10 % en moyenne générale pour le groupe des 18-25 ans, 40% pour les jeunes hommes d'origine maghrébine). Une jeune Française de 18 à 25 ans a deux chances sur dix d'être au chômage en moyenne générale, presque le double (35% de risque de chômage) si ses parents étaient algériens.

Un rapport récent sur la discrimination raciale montre que celle-ci est systémique – résulte tant des fonctionnements formels que des fonctionnements informels de la société. L'un des mécanismes utilisés est, par exemple, la mention dans les offres d'emploi d'exigences de BBR (Bleu-Blanc-Rouge : les couleurs du drapeau), OI, ou « bonne présentation ». A l'examen, tous ces mots apparaissent comme des codes signifiant « pas d'origine maghrébine » (Beaud & Pialoux, 2003 : 63).

### **La gestion du rejet : demandes d'égalité et contre-racisme**

Comment des gens nés dans un pays promettant l'égalité et la démocratie réagissent-ils à l'inégalité et à la discrimination ? Les réactions des enfants d'immigrés maghrébins peuvent être classées en deux phases historiques. D'abord, ils essaient de s'intégrer, ce qui signifie en France s'assimiler : être aussi semblables que possible en tous points aux Français moyens. Puis, confrontés à la discrimination, ils organisent en 1982-1983 une formidable « marche pour l'égalité », qui parcourt toute la France. Mais le mouvement sera récupéré par le parti socialiste qui crée SOS-Racisme, destiné à désamorcer cette protestation, et qui y réussira. Ces efforts ne produisirent aucun résultat. Comme le disait un jeune homme, exprimant un sentiment très général dans cette population : « Je me sens comme tout le monde, mais ILS me parlent tout le temps de ma différence ». Les Français d'origine française ou européenne refusèrent d'accepter les Arabes comme un groupe français parmi d'autres, les Bretons ou les Alsaciens par exemple. Les jeunes Arabes ont, au moins pour une grande partie, décidé de revendiquer cette différence, puisqu'elle leur est imposée de toutes façons, et cela peut signifier différentes choses. Parfois ils adoptent une façon de vivre délinquante – en tant que dealers de drogue par exemple – ce qui est souvent la seule alternative à être condamné à l'assistance d'État. Ils se voient alors, comme tous les délinquants, comme supérieurs aux « caves », aux « bourgeois ». En général, ils renversent les stéréotypes négatifs qui leur sont assignés, et leur attribuent une valeur positive. Cette stratégie de gestion du racisme diffère selon les groupes, les individus, et bien évidemment, le genre. La délinquance est plus probable chez les jeunes hommes sans diplômes, de même que le sentiment de haine à l'égard des Français d'origine qu'ils appellent « Blancs » ou « Gaulois ». En revanche, les jeunes hommes ayant des diplômes veulent à tout prix récompenser leurs parents ouvriers des sacrifices que ceux-ci ont dû consentir pour qu'ils fassent des études. Mais pour réussir, même d'une manière modeste, ils doivent sans cesse

contrôler ce qu'ils ont en commun avec les délinquants : la colère que le racisme provoque en eux.

Pour les jeunes femmes, les enjeux et les choix sont différents. Leurs parents souvent envisagent pour elles un destin traditionnel, l'attachement des parents à la tradition étant en général renforcé et non amoindri par l'exil. Les filles sont donc soumises à une division du travail très inégalitaire, devant aider leur mère à la maison, et elles ne bénéficient pas, sauf exception, d'un intérêt des parents pour leurs études. Elles sont aussi prises dans un filet d'interdictions héritées de la tradition maghrébine imposant la virginité au mariage dont l'honneur de la famille dépend – et toutes les interdictions censées préserver cette virginité et donc cet honneur.

### **Le rôle du genre dans la situation coloniale passée et dans la situation de caste présente**

Comme tous les colonisateurs, les Français, peu après avoir conquis l'Algérie, construisirent une image négative des Arabes. Ils les montraient fourbes, paresseux, menteurs ; aveugles à l'oppression qu'il faisait subir à ses femmes, le groupe dominant condamnait les hommes arabes pour leur « dureté » vis-à-vis des femmes (Clancy-Smith, 1996). Les Nord-Africains, décidèrent-ils, traitent les femmes comme des esclaves ; la polygamie indisposait les Français. Elle devint la preuve de l'état de non-civilisation des indigènes. Réciproquement, la monogamie et la sainteté du mariage devinrent les marques distinctives des peuples conquérants, et donc de la civilisation. Ainsi, très tôt pendant le XIX<sup>e</sup> siècle, le statut des femmes dans les pays arabes et plus largement musulmans devint une sorte de test à l'acide séparant les cultures valables de celles fondamentalement invalides, et il l'est resté, dans la vie politique française et dans le racisme de tous les jours.

Pendant la guerre d'indépendance algérienne, les militaires français entreprirent de dévoiler les femmes autochtones, afin d'amener les femmes de leur côté et briser le moral algérien (Fanon, 1959/2001). La réaction des combattants algériens fut de mettre un accent réciproque sur le voile comme partie intégrante de l'identité algérienne (Gadant, 1995).

Aujourd'hui aussi, le « contre-racisme » constitue l'une des réactions du groupe stigmatisé : la construction de valeurs qui inversent celles de la culture dominante, et en particulier la revendication en positif des traits considérés comme négatifs par celle-ci. Ainsi, l'attitude « macho », condamnée en paroles par la société française, devient un marqueur identitaire ; les femmes françaises sont considérées par les Arabes comme « faciles » et les hommes français comme « trop coulants avec leurs femmes », et donc émasculés. Cette stigmatisation réciproque de la culture de « l'ennemi » ressemble – dans son contenu comme dans son caractère réactif – à l'attitude du FLN algérien il y a quarante ans.

Par exemple, ce n'est pas seulement par les hommes que la virginité des femmes est vue comme un marqueur identitaire positif. Aux yeux de nombreuses jeunes femmes, la virginité est moins une valeur traditionnelle qu'une façon de se différencier des femmes françaises et des manières de vivre françaises (Hamel, 2003). Toutes les femmes n'adoptent pas cette position, mais toutes doivent prendre position. Certaines au contraire rejettent leur culture et l'importance de la virginité et de la pudeur, et se conforment à ce qu'elles pensent être l'ethos français pour les femmes, c'est-à-dire la promiscuité sexuelle ; cette position est corrélée avec leur fuite du foyer des parents dont elles ne supportent plus l'autoritarisme, fuite qui entraîne une rupture avec leur famille, leur milieu, et les met souvent dans des situations de grande fragilité sociale et sexuelle.

Si tous les enfants d'immigrés nord-africains subissent un *double bind* (voir *infra*), les femmes et surtout les jeunes femmes en subissent les pires conséquences. Elles sont amenées à être quasiment schizo-phrènes. Elles sont mieux acceptées que leurs frères, les Français les perçoivent comme « gentilles » tandis qu'ils perçoivent les garçons comme « dangereux » ; mais pour gagner et conserver l'approbation des Français, elles doivent renier leur origine et leur famille, effacer d'elles-mêmes la plus petite trace d'arabité, qui sera toujours connotée négativement aux yeux français.

En effet, la société française leur fait une proposition, quoique cette proposition ne soit pas explicite. Des réactions françaises aux jeunes filles et femmes d'origine maghrébine, on peut déduire logiquement que la société française leur offre une espèce de marché. Elle continue de les voir, comme dans l'époque coloniale, tels des relais de la civilisation dans leurs propres familles. Mais en pratique, le fardeau que la demande de jouer ce rôle place sur les épaules de ces jeunes femmes a pour effet d'agir comme une injonction à rompre avec leur famille. Car, comment peuvent-elles couper tous les liens avec leur origine sans aussi rompre avec leur famille et leur quartier ? Ce message subliminal adressé par la société française aux « gentilles beurettes » est le même que celui que l'armée française a envoyé explicitement il y a quarante ans à leurs mères et grands-mères : quittez vos hommes et venez avec nous !

Or même si et quand elles le veulent, elles ne peuvent qu'exceptionnellement le faire, car on ne leur donne pas la base économique nécessaire. Les jeunes femmes doivent ainsi apparaître « françaises » et « libérées » pour être acceptées par les Français, et de retour chez elles le soir se montrer pudiques et soumises. Cette oscillation permanente entre deux modes opposés, cette double vie, sont évidemment très coûteux sur le plan psychologique.

Ainsi, il pourrait paraître que c'est de leurs parents que les enfants d'immigrés maghrébins ont hérité, sans hiatus, une définition du genre qui sépare le monde des femmes en « putains » et « femmes respectables » (ce qui n'est d'ailleurs pas particulièrement maghrébin). Mais en réalité, il s'agit d'une reconstruction de la tradition dans des conditions d'exclusion morale et matérielle ; dans ce contexte, la revalorisation des rôles traditionnels, qui est une provocation à l'égard de la société dominante, fait partie de la revalorisation de tout ce qui est considéré par celle-ci comme différence négative. Le racisme a donc la conséquence paradoxale de renforcer, au lieu de les atténuer, le caractère sexiste qu'il reproche à la culture maghrébine. Ce reproche, de toute évidence frappé de mauvaise foi, a pour fonction d'une part d'absoudre la culture française de ce péché, et de l'autre de trouver une raison « honorable »

de capturer les femmes de « l'autre ». C'est un des aspects classiques du combat entre deux peuples également patriarcaux : chacun est incarné exclusivement par ses hommes, et chacun essaie de priver l'autre de sa possession la plus précieuse : ses femmes.

**De la revendication d'égalité à la revendication identitaire : le double bind et le nouvel islam**

Les travailleurs nord-africains, quand ils arrivèrent en France, durent accepter d'être discrets quant à leur pratique religieuse, rendue quasiment clandestine par le refus des autorités de les laisser construire des lieux de culte. Leurs enfants allèrent à l'école publique où ils s'imbibèrent des valeurs et des modes de vie français, et ne furent pas élevés en tant que musulmans ; la pratique religieuse fut interrompue pendant presque une génération. Mais après l'échec, dans les années quatre-vingt, de la voie laïque et républicaine vers l'égalité, beaucoup des militants de cette époque se tournèrent dans les années quatre-vingt-dix vers l'islam (Khosrokhavar, 1997). Un islam complètement différent de celui de leurs parents, sous deux aspects : leur pratique religieuse n'est pas celle apprise à la maison, et n'a pas le même contenu. On ne saurait trop souligner cette discontinuité.

L'identification nouvelle et récente à l'islam est, de l'avis des spécialistes, clairement une conséquence de l'échec de l'État français à donner les mêmes droits à tous ses citoyens. C'est le résultat du racisme, qui met les personnes stigmatisées dans un *double bind*.

En quoi consiste-t-il ? D'un côté, l'intégration en France exige en réalité une assimilation : les descendants d'immigrés doivent s'habiller, manger, parler comme des Français « de souche » ; de plus, ils ne peuvent jamais évoquer leur passé, leur enfance, la vie et l'histoire de leurs parents, ni l'Afrique du Nord, où parfois les parents les emmènent pour visiter la famille. Le monde de leurs parents n'est pas considéré comme l'est le monde des parents d'autres Français, comme une expérience fondamentale – à la fois commune, tout le monde a eu une enfance, et spécifique, tout le monde a eu des parents différents – dont on parle et que l'on compare avec celle de ses amis. Au contraire, dans la vision raciste,

l'origine et la famille de ces Français-là est quelque chose dont ils doivent avoir honte et dont on attend qu'ils la cachent.

D'un autre côté, même quand ils s'intègrent, c'est-à-dire s'assimilent en gommant leurs origines, ils ne sont pas traités à l'égal des autres : on les appelle « différents ». Leur apparence révèle cette origine et la culture honteuse qui va avec. Leur « différence » est négative, et elle est la première chose qui est perçue d'eux. C'est en ceci que consiste le *double bind* : quoi qu'ils fassent, ils ne satisferont jamais ce qu'on exige pour considérer des gens comme français, puisque ces exigences excluent par définition toute personne d'origine nord-africaine.

Que l'islam des jeunes soit une réponse à une aliénation sociale subie là où ils vivent et non la continuation d'une tradition étrangère est prouvé par le fait que cette religion est adoptée par des jeunes d'origine française qui vivent dans les mêmes quartiers et les mêmes conditions que les descendants d'immigrés, et qui se sentent aussi loin de la société dominante. L'islam est ainsi en passe de devenir en France la religion des pauvres et des exclus.

Mais la nouvelle tournure que prennent les réactions des descendants d'immigrés à leur exclusion constitue aussi une aggravation du malentendu entre eux et les Français d'origine. Ces derniers voient cette renaissance islamique comme une agression et la preuve que leur défiance était fondée. Depuis des années des tonnes de livres sont produits en France chaque année dont l'argument unique est que l'islam, de toutes les religions, est la seule à être incompatible avec la démocratie. Et la dernière affaire du voile a été pour les Français « de souche » l'occasion d'exprimer, de façon indirecte et hypocrite, une rancœur contre les personnes d'origine maghrébine, par le biais de la défense de la laïcité et du droit des femmes (Delphy, 2004). Pour la majorité des Français d'origine européenne, les femmes d'origine nord-africaine, en portant le foulard, font un choix absurde, choisissant l'oppression quand elles pourraient choisir la liberté. Si encore cela n'était qu'incompréhensible : mais, pire, c'est reçu comme une claque dans la figure. En portant le foulard, ces femmes font un pied de nez à la société française. En effet, cette dernière perçoit le

foulard comme le refus d'une occasion inespérée pour elles de se délivrer des chaînes de la culture retardataire de leurs parents, de devenir des femmes « libérées », bref de devenir des femmes françaises.

Cela est incompréhensible, on l'a dit, non seulement pour la majorité des Français, mais pour les féministes françaises aussi. La plupart prétendent, en dépit de l'évidence qu'il s'agit d'un choix libre dans la plupart des cas, que ces jeunes femmes sont forcées par leurs pères ou leurs frères. Quand les femmes « voilées » disent qu'elles obéissent à Dieu, et pas aux hommes, personne ne les croit. D'ailleurs, personne ne leur demande rien.

Tout le débat tourne autour d'elles : comment les sauver, ou comment les empêcher de nuire à d'autres, et les personnes les plus diverses sont conviées à donner leur avis, sauf elles. Quand elles parviennent à parler et à dire qu'elles portent le foulard par choix religieux, les gens secouent la tête avec incrédulité. L'hypothèse qu'elles sont manipulées par des groupes musulmans extrémistes est la plus communément admise. Le fait que beaucoup de femmes voilées aient des convictions féministes, en France comme dans d'autres pays, occidentaux ou musulmans, n'est pas cru, et fait rire ; car l'islam, prétend-on, est la seule religion qui ne puisse pas être interprétée d'une façon qui accorde la moindre liberté aux femmes, ni à quiconque d'ailleurs. Le seul choix approuvé pour les femmes d'origine maghrébine, est donc toujours le même : elles doivent rompre avec leur groupe et renoncer à la religion musulmane.

Bien sûr, les questions internationales affectent le débat français. Les événements et les débats internationaux récents ont joué un rôle important dans l'exacerbation des positions. En France, les racines de la défiance vis-à-vis de l'islam sont beaucoup plus anciennes que ces événements, puisque la religion a été historiquement le prétexte utilisé pour dénier la pleine citoyenneté aux Algériens pendant 130 ans. Mais depuis vingt ans maintenant, la série de guerres contre le monde musulman, commencée par l'opposition à la révolution islamique iranienne, poursuivie par la première guerre contre l'Irak, la guerre contre l'Afghanistan puis par la seconde guerre contre l'Irak aujourd'hui, a favorisé la

redécouverte de l'islam par les enfants d'immigrés nord-africains, qui voient les pays arabes et musulmans comme la première cible de l'impérialisme occidental. Mais réciproquement, les mêmes événements ont renforcé la méfiance des Français à l'égard de l'islam et des Arabes. Depuis les attentats du 11 septembre 2001 aux USA, les vieux préjugés contre l'islam, toujours soupçonné d'être intrinsèquement fanatique, se sont combinés avec une nouvelle peur d'un islam terroriste qui serait décidé à plonger l'Occident dans le sang et le chaos. Enfin le conflit israélo-palestinien joue un rôle important depuis des années. Les descendants opprimés des immigrés arabes s'identifient aux Arabes opprimés de Palestine, dans le même temps que les milieux pro-israéliens relaient en Occident l'image négative que les Israéliens propagent des Arabes. Dans les trois dernières années, les tensions qui étaient nées en 1991 avec la première guerre contre l'Irak entre les représentants officiels de la communauté juive – tous pro-israéliens – et les jeunes d'origine maghrébine sont arrivées à un point d'ébullition. Les critiques de la politique israélienne sont régulièrement taxées d'antisémitisme, un antisémitisme réel réapparaît, tandis que le racisme antimaghrébin prend de plus en plus la forme d'islamophobie. Ainsi la question locale de la transformation de hiérarchies raciales en France en système de castes héréditaires est-elle aussi surdéterminée et exacerbée par des enjeux internationaux.

### **Un degré de plus dans la spirale de la séparation**

Les Français pensaient que les enfants des Nord-Africains prendraient simplement la place de leurs parents, une place de travailleurs immigrés exploités, méprisés, sans droits et n'osant rien dire. Ils ont été traités comme des immigrés, comme s'ils n'étaient pas nés en France. Quand ces enfants ont demandé leurs droits de naissance, la société française a été choquée ; elle a vu chacune de leurs demandes comme la preuve de leur « incapacité à s'assimiler » et de leur « refus des valeurs républicaines ». A toutes les demandes pour l'égalité et la dignité, la société française a

répondu comme si ces demandes étaient injustifiées, illégitimes, une menace, et une preuve que ceux qui les faisaient ne méritaient pas d'être français. Cela a conduit à un repli des enfants de Nord-Africains et à des demandes qui sont encore plus extravagantes pour les Français, demandes dont le foulard islamique est à la fois le signe et le symbole.

Cette population a changé de cap et exige maintenant que l'islam soit traité sur un pied d'égalité avec les autres religions, qu'il soit reconnu comme une religion française. Quand ils ont demandé leurs droits de façon purement politique, on leur a répondu non. Maintenant ils demandent des droits en tant que musulmans, et le fossé s'approfondit. En effet, qu'on puisse demander des droits *en tant que musulman* est incompréhensible pour les Français : à leurs yeux, c'est une tare et une honte – c'est ce qui empêchait les Algériens d'être français ; ils seraient prêts à le pardonner, si les intéressés continuaient de s'en cacher. Mais qu'on l'affiche et même qu'on en soit fier ! C'est pour la société française à la fois un paradoxe et une provocation.

### **Epilogue : la loi sur le foulard**

Le 3 mars 2004, le Parlement français a ratifié une loi interdisant le port dans les écoles publiques de signes religieux ostensibles, suivant les recommandations de la commission Stasi, après six mois d'un intense débat public reflété dans les médias par des prises de position de syndicalistes, d'intellectuels, de politiciens, de militants, etc. Cette controverse a divisé tous les groupes politiques et militants, au point que dans beaucoup d'entre eux il fut impossible d'arriver à une position commune. Ces divisions furent peu reflétées dans le vote mais laissent des contentieux durables, en particulier chez les féministes et les groupes d'extrême gauche.

Officiellement la loi renforce un principe fondateur de la III<sup>e</sup> République, reconduit depuis, celui de la laïcité ; mais dans cette nouvelle version, la laïcité ou neutralité est exigée non seulement de l'État, mais aussi des élèves. Cependant, les arguments de

fond soulevés en faveur de la loi ont été les droits des femmes, que les partisans de la loi prétendent bafoués par le port du foulard. Le foulard, tout le monde en est d'accord, est un signe d'infériorité des femmes ; certains vont plus loin et disent que c'en est un symbole sinon LE symbole ; et encore plus loin, en prétendant que pour cette raison il ne peut pas être toléré. Les opposants à la loi arguèrent que le foulard a plusieurs significations, et que les femmes qui le portent peuvent mettre en avant d'autres sens que celui de leur infériorité ; que par ailleurs il existe de nombreux signes ou symboles de l'infériorité ou de l'oppression des femmes qui sont parfaitement tolérés, voire approuvés, et que dans tous les cas et quoi qu'on en pense, exclure des jeunes filles de l'école était un traitement trop cruel puisque cela mettrait en danger leurs chances d'avoir une éducation, et que leur droit à l'éducation devait l'emporter sur toute autre considération.

Ces arguments n'eurent aucune prise sur la classe politique et ne mitigèrent en rien la répulsion que les Français éprouvent à la vue d'un foulard islamique ; un sentiment exprimé par Chirac lors d'une visite en Tunisie : « Les Français étant ce qu'ils sont, dit-il, le foulard est une agression pour eux ».

Cependant, derrière cette répulsion, il se cache une vision non dite et coloniale de la population « arabe ». Pour justifier l'interdiction du foulard, ses partisans ont eu recours à une théorie de plus en plus populaire : celle du complot islamique mondial – le « choc des civilisations » popularisé par Bernard Lewis puis Samuel Huntington. Cette théorie qui constitue la toile de fond par exemple du rapport Stasi, mais aussi des articles journalistiques, permet à son tour de dire que les droits des femmes sont immédiatement menacés par les jeunes filles qui portent un foulard à l'école. En effet, cette théorie débouche sur la proposition que le port du foulard serait un galop d'essai pour les fondamentalistes musulmans qui chercheraient ainsi à « tester les limites de la tolérance républicaine » (commission Stasi). Le raisonnement qui suit est le suivant : accepter le foulard aujourd'hui, c'est encourager ces fondamentalistes à continuer de saper les fondements de la république française dans le but de remplacer le code civil français par la

charia (Gresh, 2004). Ce n'est que dans ce scénario-catastrophe qui fait appel à la théorie des « dominos » que l'on peut voir dans le foulard une menace pour les droits des femmes. Que personne dans la communauté musulmane, encore moins arabe, n'ait jamais exprimé une telle intention : c'est non pertinent dans une théorie du complot ; on ne s'attend pas à ce que les conspirateurs révèlent leurs plans.

Au fur et à mesure que le débat progressait, les accusations et les peurs exprimées devinrent de plus en plus paranoïaques, montrant ainsi aux « Arabes », musulmans ou non, que les Français, non contents de les discriminer, les tiennent en suspicion. Ce soupçon que les fondamentalistes musulmans opèrent librement dans les rangs de la population d'origine maghrébine et lui dictent sa conduite et son calendrier politique a l'effet de présenter cette population comme une cinquième colonne, volontaire ou involontaire, agissant dans le but d'un renversement islamique de l'État. Cette opinion extrême est propagée par des personnalités habituellement modérées, telle Corinne Lepage, ancienne ministre de l'Environnement et candidate aux dernières élections présidentielles : « Il est incontestable qu'un bras de fer est engagé entre ceux qui voudraient que la France modifie ses traditions républicaines et ses lois pour laisser la possibilité de l'application de la charia et ceux qui veulent voir emporter le principe d'intégration républicaine et militent... pour une application sans failles et dans tous les domaines du principe de laïcité et celui d'égalité des droits entre hommes et femmes » (Lepage, 2004).

Les injustices subies par la population d'origine maghrébine ont été négligées au profit de la menace qu'elle est censée représenter. On le voit clairement dans la loi elle-même. La commission Stasi s'est dite « déçue » que les mesures pour l'intégration et contre les discriminations, qu'elle avait également recommandées, aient été abandonnées, et qu'on n'ait retenu de leurs recommandations que l'aspect répressif, l'interdiction du foulard.

Cependant ces protestations peuvent paraître hypocrites ; en effet, il est plus que probable que l'accent sur le foulard, et la menace qu'il représente, ait été mis consciemment de façon à

rejeter dans l'ombre les torts faits à la population d'origine maghrébine. La nécessité de redresser ces torts sera vue comme moins urgente dès lors que cette population est soupçonnée d'un complot antinational.

La plupart des groupes féministes ont adopté cette argumentation, ce qui implique qu'elles aient accepté que, du jour au lendemain, la plupart des hommes politiques aient mis la défense des droits des femmes au sommet de leurs priorités. Les féministes sont entrées dans le débat selon les lignes tracées par le gouvernement, acceptant de considérer la lutte contre le port du foulard comme l'objectif prioritaire, avant des revendications anciennes, importantes et jamais satisfaites, comme la protection du droit à l'avortement, la lutte contre les violences masculines ou l'égalité des salaires.

On peut penser que ce débat aurait dû être au contraire l'occasion pour les féministes de dénoncer le bluff du gouvernement, son imposture quand il dit se préoccuper des droits des femmes alors que ni celui-ci ni les précédents n'ont jamais montré d'intérêt pour les combats féministes. Ce débat aurait pu être l'occasion d'exiger que ces revendications de changements dans la réalité soient satisfaites d'abord. De façon étonnante, la plupart des féministes ont été d'accord avec le gouvernement qu'un changement d'ordre symbolique prenait la priorité sur les changements dans la situation réelle des femmes. Du point de vue de l'État, la loi est un succès. Il a fait d'une pierre trois coups. La loi sur le foulard a diminué les pressions en faveur de la lutte contre la discrimination raciale, ainsi que l'urgence de s'attaquer à la discrimination de genre, puisque les féministes ont accepté le marché qui consiste à échanger la satisfaction de revendications substantielles pour une satisfaction symbolique. Enfin, ce débat a détourné l'attention pendant que le gouvernement procédait au démantèlement accéléré de l'État-providence.

Une division durable est née dans le mouvement féministe ; mais surtout, le fossé entre les descendants d'immigrés maghrébins et le reste du pays s'est élargi. Tandis que les premiers insistent sur leur intention d'exercer pleinement leur citoyenneté, l'État français

vient de lui signifier son intention de continuer à les traiter comme des indigènes subordonnés et tout juste tolérés dans le pays.

Mais les jeunes – et moins jeunes – descendants d’immigrants ne sont plus prêts à accepter ce traitement et ce message ne fait qu’accentuer leur ressentiment. La loi contre le foulard, qui accompagne une politique de répression policière de plus en plus brutale des ghettos et qui se présente comme le premier acte d’une criminalisation de l’islam et, par extension, de tous les musulmans potentiels, loin de résoudre les problèmes, annonce un futur de tensions exacerbées.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUD S., PIALOUX M., 2003. *Violences urbaines, violences sociales*. Paris, Fayard.

CLANCY-SMITH J., 1996. « La femme arabe » in SONBOL A., *Women, the Family and Divorce Laws in Islamic History*. Syracuse (N. Y.), Syracuse University Press.

DELPHY Ch., 2004. « Une affaire française », in NORDMAN Ch., *Le foulard islamique en questions*. Paris, éd. Amsterdam.

FANON F., 1959. « L’Algérie se dévoile », in *L’an V de la révolution algérienne*. Paris, Maspéro (rééd. La Découverte 2001) : 16-50.

GADANT M., 1995. *Le nationalisme algérien et les femmes*. Paris, L’Harmattan.

GASPARD F., KHOSROKHAVAR F., 1995. *Le foulard et la République*. Paris, La Découverte.

GRESH A., 2004. « Les faux-semblants de la commission Stasi », *Politis*, 5-11 février.

HAMEL Ch., 2003. *L’intrication des rapports sociaux de sexe, de « race », d’âge et de classe : ses effets sur la gestion des risques d’infection par le VIH chez les Français descendant de migrants du Maghreb*. Thèse. Paris, EHESS.

KHOSROKHAVAR F., 1997. *L’islam des jeunes*. Paris, Flammarion.

LEPAGE C., 2004. « Retrouver les valeurs républicaines », *Respublica* (journal en ligne), 23 avril.

SIMON P., 1997. « La statistique des origines : l'ethnicité et la "race" dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne », *Sociétés contemporaines*, 26 : 11-44.

TRIBALAT M., 1995. *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, La Découverte.

TRAPIER M., 1999. « De l'enjeu des statistiques "ethniques" », *Hommes et migrations*, 1219 : 27-31.

### Résumé

La constitution de castes raciales en France a commencé avec la colonisation de l'Afrique par la France au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le cas de la colonisation du Maghreb, le genre a joué un rôle éminent dans la nécessaire dépréciation des colonisés. La France du XXI<sup>e</sup> siècle refuse d'intégrer les descendants des immigrés et ex-colonisés nord-africains ; elle les constitue en caste inférieure et héréditaire définie par des traits culturels quasiment génétiques, et pour justifier ce traitement utilise une rhétorique très semblable à la rhétorique coloniale. Dans la caractérisation de cette population comme barbare, le genre continue de jouer un rôle éminent, et les tentatives de « sauver » les femmes opprimées des barbares contemporains sont similaires aux espoirs des colons de s'emparer symboliquement des femmes des indigènes. Les affaires dites du « foulard » illustrent ces tentatives.

**Mots-clés :** genre, maghrébin, discrimination, islam, oppression, identité.

### Summary

#### The Manipulation of Gender in Discriminatory Practices

The constitution of racial castes in France began with the colonisation of Africa by France in the 19th century. In the case of the colonisation of North Africa, gender played an eminent role in the necessary depreciation of the colonised. Twenty-first century France refuses to integrate the descendants of immigrants and formerly colonised people from North Africa; it constitutes them as an inferior and hereditary caste defined by

practically genetic cultural features, and uses a rhetoric very similar to colonial rhetoric in order to justify this treatment. In the characterisation of this population as barbaric, gender continues to play an eminent role, and attempts to « save » the oppressed women of contemporary barbarians are similar to the hopes of colonial settlers to take symbolic possession of the women of the natives. The so-called « headscarf » affairs illustrate these attempts.

**Key-words:** Gender, North African, discrimination, Islam, oppression, identity

\* \* \*



## QUESTIONS D'ALTÉRITÉ

Entretien avec Gérard ALTHABE

réalisé par Rezki ASSOUS<sup>1</sup>

Rezki Assous – *Comment l'anthropologie intervient-elle aujourd'hui dans les processus sociaux ?*

Gérard Althabe – L'anthropologie du présent est la seule chance que peut avoir notre discipline de sortir de la crise actuelle dans laquelle elle est placée et c'est une manière aussi de prendre conscience de ce qu'a été l'anthropologie du lointain. C'est un moment qui me semble important dans le développement de l'anthropologie. Jusqu'à présent, l'anthropologie était encore prise dans l'altérité ethnique ; elle est encore prise dans le culturalisme, en particulier avec la présence des immigrés.

L'ethnologie, dans sa perspective, implique la différence ethnique. L'ethnologue se voit toujours face à un monde qui a sa cohérence et qui lui est étranger. Il est évident que lorsqu'on arrive avec cette perspective pour entamer une recherche dans les banlieues, on ne fait que participer à la stigmatisation des banlieues dans la mesure où on renforce et donne une caution intellectuelle à la base de la stigmatisation c'est-à-dire ce qui constitue l'idée que ces gens-là appartiennent à un monde qui n'est pas le notre et que ce monde est lié à la violence, etc. Là, l'ethnologue a une responsabilité au même titre que le sociologue. Certains sociologues vont expliquer qu'il y a une économie propre aux quartiers, qu'une autre

---

<sup>1</sup> Nous publions ici l'extrait d'un entretien réalisé peu avant le décès de Gérard Althabe.

société se crée à côté de notre société. C'est ça le problème : on crée ainsi les conditions intellectuelles de la répression comme on a fait d'ailleurs à l'époque coloniale. Il faut donc que l'anthropologie soit très critique sur elle-même. Il faut analyser la stigmatisation, c'est l'objet de notre travail. Ce n'est pas uniquement les gens, c'est aussi la manière dont ils sont construits comme un monde autre. Et donc on ne peut pas ignorer les médias, ni les travaux des ethnologues et des sociologues qui font de l'ethnologie. C'est pour cela que le culturalisme est très dangereux.

Que les gens soient « culturalistes », par exemple que les familles maghrébines estiment qu'elles appartiennent à une culture propre n'est pas le problème. Mais en tant que chercheur, il ne faut pas s'enfermer dans le discours des gens. Les Français par exemple sont culturalistes par rapport aux autres seulement ; ils attribuent des cultures aux autres mais jamais à eux-mêmes. Pour moi, la culture française, je ne sais pas ce que c'est !

J'ai toujours dénoncé le fait que cette dimension d'« altérité ethnique » est la structure de base de la démarche anthropologique. Or il faut la dissoudre. Elle existe en tant que processus qui doit être étudié, mais on ne doit pas s'enfermer dedans et en faire un cadre de recherche.

On comprend donc que, sur le terrain, des gens disent en France : « on ne veut pas être votre nègre ». On parle de l'ethnologie dans les médias et toujours dans la même direction : l'ethnologie, c'est l'altérité maximum. C'est l'autre, le lointain, qui est séparé de nous et qui n'est qu'un spectacle pour nous. Ou alors, en France, l'ethnologue est pris dans l'image que les médias donnent des banlieues, par exemple.

On a célébré le centenaire de la naissance de Griaule et, corollairement, tous les ethnologues sont apparus comme ceux qui vont étudier les Dogons. Une certaine hostilité en découle sur les terrains français. Mais c'est valable ailleurs aussi. Par exemple, je travaille actuellement en Roumanie : je constate qu'il y a là-bas une méfiance évidente : les Roumains ne veulent pas être des terrains exotiques pour l'Europe de l'Ouest.

L'ethnologie est stigmatisée et c'est l'une des raisons pour

lesquelles l'ethnologie du présent n'arrive pas à s'imposer sur le problème urbain, sur le problème des banlieues ou le problème du voile, par exemple ; il y a très peu d'ethnologues qui ont parlé du problème du voile. Car l'anthropologie est handicapée par le fait qu'épistémologiquement elle n'a pas encore réglé ses problèmes avec l'altérité ethnique et le culturalisme. Les sciences humaines en général sont une espèce de fabrique de thèmes pour les politiciens : la fracture sociale, l'insécurité, etc., ce sont des thèmes qui ont été fabriqués par des ethnologues et que les politiciens ont repris. Actuellement, les sciences humaines sont réduites à ce rôle de production de thèmes pour les discours des politiciens. D'où le « problème » de l'ethnologie par rapport au voile décrivant un autre monde confronté à celui de la laïcité.

La loi contre le voile offre un champ de recherche en tant que processus sociopolitique avec ses implications concrètes. En général, lorsqu'on a une crise sociale avec le chômage, l'appauvrissement des gens, il y a une dérive et une complicité gauche-droite ; la dérive aujourd'hui est la question des étrangers qui a pris cette forme du « problème du voile ». Mais les élections récentes ont montré que ce « problème du voile » a complètement disparu du discours politique. Le gouvernement a été attaqué sur les problèmes sociaux, qui sont les véritables problèmes. J'ai interprété l'histoire du voile comme étant une manière de ne pas parler de la crise sociale, qui est évidente, en la déplaçant sur le terrain de l'étranger. Il faut la relier aussi au contexte international où on est en train de construire une confrontation culturelle. Regardons la télévision, les images, les livres qui sortent en grand nombre sur l'islam. C'est dans ce contexte-là que se situe « cette histoire du voile » dont on ne parle plus dans la campagne électorale des régionales.

La crise de la démocratie apparaît bien dans la sacralisation actuelle de la démocratie représentative. Que veut dire l'acte de voter ? Quinze ou vingt pour cent des gens ne savent pas pour qui ils vont voter en rentrant dans l'isoloir.

Le problème de la guerre d'Algérie non réglé, le colonialisme non réglé ont conduit à ce que la figure de l'Arabe soit utilisée

comme étant l'étranger stigmatisé et « le problème du voile » entre dans ce cadre, entraînant une manifestation d'islamophobie. « Le problème du voile » n'est pas religieux mais concerne les rapports sociaux. Cette manifestation de xénophobie est montée jusqu'au parlement et on l'a détournée en parlant d'un débat religieux.

Actuellement, on cristallise sur l'islam une xénophobie qui risque de continuer parce que les situations internationales ne sont pas réglées.

Or, il faut casser la dualité ailleurs/ici, sortir de l'opposition entre ailleurs et ici. Par exemple, ne pas étudier les Maghrébins, mais pourquoi certains sont désignés comme Maghrébins d'autres non, c'est-à-dire quel type de rapport s'établit qui fait qu'à un moment donné il y a une désignation qui se fait de cette façon-là.

\* \* \*