

CRES

— revue internationale de sciences sociales —

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

Appel à contributions – Numéro thématique n°21

École, religions et laïcité: perspectives comparatistes et interdisciplinaires

Coordinateurs du numéro :

Sébastien Urbanski, MCF sciences de l'éducation, université de Nantes, CREN

Gabriela Valente, Post-doc sciences de l'éducation, université Lyon 2, ECP

Didier Boisson, PU histoire moderne, université d'Angers, TEMOS

Argumentaire

En 2010 et 2011, la chancelière Angela Merkel, le premier ministre David Cameron et le président Nicolas Sarkozy ont déclaré que le multiculturalisme n'était plus à l'ordre du jour. D'après Angela Merkel, l'idée selon laquelle « nous vivons maintenant côte à côte et nous nous en réjouissons » aurait « totalement échoué ». D'après David Cameron, « avec la doctrine du multiculturalisme d'État, nous avons encouragé différentes cultures à vivre séparées les unes des autres ». Enfin, selon Nicolas Sarkozy, « la vérité c'est que dans toutes nos démocraties, on s'est trop préoccupé de l'identité de celui qui arrivait et pas assez de l'identité du pays qui accueillait ». Des sociologues se demandent toutefois à quoi pouvaient bien faire référence ces chefs d'État, nonobstant leurs divergences personnelles et les contextes nationaux différents. En effet, les politiques multiculturelles n'ont jamais vraiment existé en Europe, sauf à les confondre avec la mise en œuvre d'un libéralisme pourvoyeur de droits individuels : par exemple la liberté d'association, la non-discrimination ou la liberté de manifester sa religion en public (Joppke, 2017). Il n'en demeure pas moins que certaines politiques souhaitent rompre avec un supposé « multiculturalisme » en promouvant l'enseignement scolaire des « *British values* » (Grande-Bretagne), des « valeurs de la République » (France), ou en préservant un environnement scolaire fidèle aux traditions nationales supposément chrétiennes (Italie, Irlande ou Pologne).

En Amérique Latine, des luttes sociales ont promu l'ascension politique de gouvernants populaires d'origine métisse et indigène (Penha, 2015) accompagnée de discussions sur une « éducation ethno-raciale », qui appelle une « décolonisation du savoir » privilégiant les cultures africaines et indigènes dans la perspective historique de construire une identité latino-américaine (Lander, 2005 ; Gomes 2018). Cette identité est marquée par l'association ambiguë entre religion et État ainsi que par la forte influence de la religion chrétienne dominante, qui se divise en plusieurs dénominations (Silva, 2007) à travers un processus de

bricolage et de syncrétisme avec des religions africaines, animistes, spiritualistes et indigènes (Sanchis, 2001). L'enjeu pour ces religions minoritaires est de perdurer dans une société où la religion chrétienne officielle, avec son caractère public, participe à la construction de liens sociaux et d'une appartenance symbolique (Oro, 2008). Plus récemment, les évolutions politiques et éducatives sont accompagnées d'une vague conservatrice, particulièrement visible au Brésil, qui conduit à affaiblir les efforts de réflexion pour une éducation multiculturelle, laïque ou séculière, en privilégiant une moralité d'inspiration chrétienne.

En Amérique du Nord, les réalités sont également contrastées. Les États-Unis sont fortement marqués par le principe de séparation églises/État ainsi que par un idéal d'école publique et laïque (*secular*) très populaire jusque dans les années 1980 mais de plus en plus discuté, notamment pour des raisons de libre choix de l'école (Reese, 2010). Par exemple, en 2002, un jugement de la Cour Suprême – dont le vote fut très serré – rend possible l'utilisation de chèques scolaires, émis par l'État, pour choisir des écoles privées religieuses. Les principes séculiers du *non-establishment*, inscrit dans la Constitution, sont ainsi interprétés de façon « ouverte » à rebours d'une compréhension habituelle en termes de neutralité (Cohen, 2016). Par contraste, le Canada, marqué par une division historique entre protestants anglophones et catholiques francophones, élabore une doctrine multiculturaliste officielle malgré des évolutions potentiellement contradictoires entre attachement au libéralisme politique, démarches nationalistes (notamment au Québec) et reconnaissance de minorités religieuses (Kymlicka, 2007). Plusieurs tendances en résultent à l'école. Le système scolaire public québécois n'organise pas d'instruction catholique, mais développe un cours d'« Éthique et culture religieuse » qui demeure controversé (Baril & Baillargeon, 2016). D'un autre côté, sous l'impulsion d'un gouvernement nationaliste, la loi dispose depuis 2019 que l'État du Québec est laïque. L'interdiction du port de signes religieux par les enseignants des commissions scolaires ne manque pas de susciter des tensions politiques avec le Canada anglophone, qui se présente comme plus ouvert à cet égard.

Quant à l'histoire scolaire africaine, elle est également fortement marquée par les faits religieux (Soares, 2006). Alors que les écoles coraniques s'étaient implantées plusieurs siècles auparavant (Ware, 2014), les écoles européennes ont été missionnaires avant d'être portées par des gouvernements coloniaux. Si les écoles missionnaires ont été très tôt appropriées par les populations et ont joué le rôle d'interface entre les sociétés africaines et les pouvoirs coloniaux laïques et religieux, les écoles coraniques ont suscité la méfiance des administrations coloniales qui ont cherché à les contrôler. Aujourd'hui, le champ scolaire sur le continent africain est en pleine reconfiguration, notamment dans les rapports entre les secteurs public et privé, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Aux côtés d'un secteur privé laïc croissant, de nouvelles écoles privées évangéliques côtoient d'anciennes écoles missionnaires. L'enseignement arabo-islamique a lui aussi beaucoup évolué, prenant des formes variées selon les pays (Cissé, Compaoré & Pilon, 2019 ; Dia, Hugon & d'Aiglepierre, 2016). Par conséquent, l'espace scolaire peut être le lieu de tensions ayant pour enjeu la place des religions dans les processus d'inclusion et d'exclusion au sein des nations. Tel est le cas également sur d'autres continents, comme en Inde où, depuis fin 2019, un mouvement étudiant issu des universités publiques manifeste contre une nouvelle loi sur la citoyenneté discriminatoire envers les musulmans. Les étudiant-es de diverses religions ou courants non-religieux s'opposent ainsi à une conception de la citoyenneté perçue comme exclusive.

L'école publique dans les Amériques, en Afrique, en Asie et en Europe n'en reste pas moins appréhendable sous une perspective commune. D'une part, l'école a pour mission de respecter la dimension privée des élèves et de leurs familles, leurs croyances, leurs valeurs et leurs intérêts : c'est la dimension proprement libérale que l'on peut résumer par l'idéal de non-interférence (Pettit, 2004). D'autre part, l'école contribue à construire la dimension

publique du citoyen qui est elle-même nécessaire pour maintenir des institutions démocratiques : sans l'enseignement de certains principes communs ou de « valeurs » civiques, il est difficile d'entretenir un mécanisme d'identification à la communauté politique (ne serait-ce que le fait d'aller voter ou d'être attaché au principe de la séparation des pouvoirs). C'est pourquoi une tendance forte, politique mais aussi académique, consiste à promouvoir un « nationalisme libéral » (Miller & Gustavsson, 2020). Mais dans quelle mesure la valorisation de la nation peut-elle être libérale en terme de respect de la sphère privée des individus ? Ces deux exigences potentiellement contradictoires éclairent les tensions, débats, controverses à propos de l'école aujourd'hui.

Le questionnement se prolonge en matière de laïcité : une bonne partie des discussions politiques et scientifiques à son sujet concernent la façon de l'aborder, soit comme concept détaché de toute identité nationale, soit au contraire comme une expression particulière de cette dernière, pour le meilleur ou pour le pire. Pour le meilleur, car cette dernière serait elle-même une incarnation d'idéaux universalistes ; ou pour le pire, car elle comporterait des éléments excluant les minorités culturelles hier et aujourd'hui (colonisation, indifférence aux différences...). Dans ce chassé-croisé ambigu, la laïcité et la « raison universelle » sont devenues subitement attractives à certains penseurs peu libéraux (au sens du libéralisme politique) qui perçoivent ces dernières comme l'émanation de « nos » valeurs face à des minorités culturelles et/ou religieuses qui surgiraient sans avoir été invitées.

Dans le cadre du présent dossier, le domaine interdisciplinaire des sciences de l'éducation invite à traiter ces questions à l'aide de quatre approches : philosophique, sociologique, didactique, historique. Un enjeu serait alors de clarifier les positions (inter-)disciplinaires qui souffrent de certains malentendus : on entend parfois dire que la philosophie serait trop « abstraite », la sociologie conceptuellement « fragile », la didactique quelque peu « normative », l'histoire pas assez « explicite » d'un point de vue théorique, etc. Refusant ces raccourcis, le dossier entend faire place à ces quatre champs de recherche pour faire apparaître des démarches communes ou complémentaires. Une exigence est toutefois que chaque proposition d'article inclue un matériau empirique, d'une part *contextualisé* au regard d'enjeux socio-politiques qui dépassent les questions scolaires, d'autre part analysé suivant la (les) posture(s) disciplinaire(s) choisie(s) dont les soubassements méthodologiques seront clairement explicités. Quelques pistes sont possibles à cet égard :

1) Comment mettre à distance les controverses politico-médiatiques sur la laïcité, les religions, la nation, les identités collectives ? Comment analyser de façon distanciée les discours publics, les réalités institutionnelles, les pratiques professionnelles des enseignants, éducateurs et chefs d'établissements, ou encore les représentations et expériences des élèves et/ou de leurs parents ? À quelles conditions est-il possible, à l'inverse, de s'inscrire dans une démarche critique qui prendrait explicitement parti sur ces sujets ? Suivant les indications de Max Weber, la sociologie consiste à comprendre et expliquer la réalité sociale sans porter de jugement de valeur. On sait bien toutefois que les propos sociologiques peuvent être normatifs : ils suggèrent parfois comment la société *devrait* être. Si Weber invitait à identifier l'échelle de valeurs qui commande la constitution de tout objet d'étude, les questions vives esquissées dans cet appel pourraient constituer une mise à l'épreuve de cet enjeu.

2) En conséquence, des réflexions normatives sur les questions de religions à l'école ne peuvent être menées qu'en toute transparence sur la base d'un matériau empirique évitant la réflexion hors-sol. Il est alors possible de discuter un modèle politique particulier : libéralisme, nationalisme, communautarisme, républicanisme, etc. (Laborde, 2017). La réflexion juridique peut avoir également sa place si l'influence sociale des lois, décrets, jugements ou jurisprudence est bien explicitée (McCrea, 2016).

3) Le travail de compréhension des situations scolaires se trouve souvent sur un terrain d'affrontements politiques incluant ce qu'on appelle aujourd'hui les « guerres mémorielles » ou la « concurrence des mémoires » : l'histoire peut être mobilisée pour légitimer l'unité nationale, entretenir l'identité collective voire l'inscrire dans une mythologie des origines. Les passions que soulèvent les programmes scolaires sont symptomatiques de ces débats, par exemple sur ce qu'il est convenu d'appeler « l'enseignement des faits religieux » (Nef, 2017) ou les polémiques relatives à l'enseignement de l'islam (Tolan, 2018). C'est donc l'articulation entre mémoire et histoire qui peut être travaillée dans le cadre de ce troisième axe.

4) Il est également possible de traiter la question empirique des relations entre savoirs savants, savoirs scolaires et savoirs communs dans des situations scolaires. Par exemple, qu'est ce qui se passe dans une classe quand des élèves étudient la coexistence entre différentes religions en mobilisant leur savoir commun sur la notion de « tolérance » (Vézier, 2018) ? Que se passe-t-il à l'inverse lorsque des savoirs scientifiques, religieux, liés à des ontologies différentes, entrent en concurrence au sein de l'école ? (Lewandowski, 2015) Étudier les savoirs professoraux permet de suggérer des pistes pour (r)établir un lien entre savoirs disciplinaires et savoirs scolaires, au service de la cohérence des apprentissages. L'enjeu est alors d'identifier les conditions concrètes permettant de réaliser cette opération : comment prendre en compte les représentations des élèves au sujet de la religion, les contraintes des contextes de travail et des cadres institutionnels, les réformes de la formation des enseignants, les directives gouvernementales multiples ?

Ces pistes sont forcément partielles : les articles sont invités à les compléter, éventuellement à les reformuler, à condition de s'inscrire dans la thématique générale de l'appel et les exigences méthodologiques retenues. S'inscrivant dans le domaine des sciences de l'éducation et de leurs liens avec leurs disciplines contributives (Albero, 2019), le dossier voudrait faire appel à des chercheurs·e·s d'horizons différents afin de favoriser les dialogues, articulations et/ou passerelles possibles entre sociologie, philosophie, didactique et histoire sur la thématique en jeu, à condition de bien faire apparaître les contextes scolaires et éducatifs : caractéristiques des établissements, construction des problèmes publics, paramètres historico-politiques, etc. Les techniques d'enquête mobilisées peuvent être variées, avec une préférence pour le qualitatif : ethnographie, enquête historique, analyse de discours publics et/ou de documents, entretiens et observations en milieu éducatif et notamment scolaire.

ALBERO Brigitte, 2019, « Les sciences de l'éducation au XXI^e siècle : vers une consolidation disciplinaire de la section ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 41, pp. 21-42.

BARIL Daniel & BAILLARGEON Normand, 2016, *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Léméac.

CISSÉ Issa, COMPAORÉ Maxime & PILON Marc, 2019, « L'éducation privée confessionnelle au Burkina Faso », in A. Degorce, L. O. Kibora & K. Langewiesche (dir.), *Rencontres religieuses et dynamiques sociales au Burkina Faso*, Dakar, Editions Amalion, pp. 197-224.

COHEN Jean Louise, 2016, « Rethinking Political Secularism and the American Model of Constitutional Dualism », in J. L. Cohen & C. Laborde (dir.), *Religion, Secularism and Constitutional Democracy*, Columbia, Columbia University Press, pp. 113-156.

DIA Hamidou., HUGON Clothilde & D'AIGLEPIERRE Rohen, 2016, « Le monde des écoles coraniques. Essai de typologie pour le Sénégal », *Afrique contemporaine*, vol. 1, n° 257, pp. 106-110.

GOMES Nilma Lino, 2012, « Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade », vol. 120, n° 33, pp. 727-744. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

GUSTAVSSON Gina & MILLER David (dir.), 2020, *Liberal Nationalism and Its Critics*. Oxford, Oxford University Press.

JOPPKE Christian, 2017, *Is Multiculturalism Dead? Crisis and Persistence in the Constitutional State*, Cambridge, Polity Press.

KYMLICKA Will, 2007, « Ethnocultural Diversity in a Liberal State: Making Sense of the Canadian Model(s) », in K. Banting, T. Courchene & L. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Religion and Shared Citizenship in Canada*, Montreal, IRPP.

LABORDE Cécile, 2017, *Liberalism's Religion*, Harvard, Harvard University Press.

LANDER Edgardo, 2005, « Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos », in E. Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 7-24.

LEWANDOWSKI Sophie, 2015, « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation : Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », *Tiers Monde*, n° 233, pp. 67-90.

LEWANDOWSKI Sophie & CAVAGNOUD Robin (dir.), 2019, « Dossier : Dieu(x) à l'école : savoirs et trajectoires des jeunes dans les pays non hégémoniques », *Education comparée*, n°21.

MCCREA Ronan, 2016, « Singing from the Same Hymn Sheet? What the Differences between the Strasbourg and Luxembourg Courts Tell Us About Religious Freedom, Non-Discrimination, and the Secular State », *Oxford Journal of Law and Religion*, vol. 5, n°2, pp. 183-210.

NEF Annliese, 2017, *L'Islam a-t-il une histoire ? Du fait religieux comme fait social*, Bordeaux, Le Bord de l'eau.

ORO Ari Pedro, 2008, *Religião, coesão social e sistema politico na América Latina*, Instituto FHC e CEPLAN.

PENHA Eli Alves, 2015, « Somos todos americanos? Unidade e diversidade regional nas américas », *Brazilian Journal of Latin American Studies*, vol. 14, n°14, pp. 63-76.

PETTIT Philip, 2004, *Républicanisme : une théorie de la liberté et du gouvernement*. Paris, Gallimard.

REESE William, 2010, *History, Education and the Schools*, New York, Palgrave Macmillan.

SANCHIS Pierre, 2001, Religiões, religião... alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In P. Sanchis (dir.), *Fiéis & cidadãos: percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUERJ. pp. 9-57.

SILVA Wagner, 2007, *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*, São Paulo, Edusp.

SOARES Benjamin F., 2006, *Muslim-Christian Encounters in Africa*, Leiden, Brill.

TOLAN John, 2018, *Mahomet l'Européen. Histoire des représentations du Prophète en Occident*, Paris, Albin Michel.

VÉZIER Anne, 2018, « Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : enjeux d'une pédagogie du discernement », *Éducation et socialisation*, n° 48. [En ligne], <http://journals.openedition.org/edso/2964>

WARE Rudolph T ., 2014, *Walking Qur'an : Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Calendrier

En utilisant le formulaire joint à l'appel, les propositions de résumé devront parvenir au plus tard le **18 septembre 2020**, simultanément auprès des coordonnateurs du dossier et des co-rédacteurs en chef de la revue.

Nathalie Bonini nathalie.bonini@univ-tours.fr

Pierre Guidi pierre.guidi@ird.fr

Sébastien Urbanski, sebastien.urbanski@univ-nantes.fr

Gabriela Valente, gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Didier Boisson, didier.boisson@univ-angers.fr

Les premières versions des articles seront attendues le **1 février 2021**.

Les propositions, qui peuvent relever de toute discipline de sciences sociales, peuvent être rédigées en anglais et en français. Le dossier prendra place dans le n°21 des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, prévu pour paraître au printemps 2022.

Le comité de rédaction profite de cet appel à contribution pour rappeler que la revue comporte également une rubrique "Hors-thème" pour laquelle vous pouvez soumettre des articles portant sur l'éducation et les savoirs.