



HAL
open science

Institutions d'enseignement religieux

Nicolas de Lavergne

► **To cite this version:**

Nicolas de Lavergne. Institutions d'enseignement religieux. Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger. Dictionnaire des faits religieux, PUF, pp.554-561, 2010, Quadrige. halshs-00554764

HAL Id: halshs-00554764

<https://shs.hal.science/halshs-00554764>

Submitted on 14 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicolas de Lavergne, « Institutions d'enseignement religieux », in *Dictionnaire critique des Faits religieux*, sous la direction de Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger, Paris, PUF, 2010, p. 554-561.

INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Institutions

La transmission – d'un texte, d'un dogme, d'une foi, d'un mode de vie – est au cœur des traditions religieuses ; elle s'opère de manière plus ou moins institutionnalisée, en fonction du contexte socio-historique qui caractérise la situation de ces traditions religieuses dans une société : monopole, compétition pluraliste, minorité reconnue, marginalisation. Si la socialisation religieuse des enfants, par exemple, peut se faire sans institutions d'enseignement dûment organisées et différenciées, que ce soit par la participation aux rites collectifs ou l'éducation au sein de la famille, elle s'accomplit aussi, dans certains contextes sociaux et selon les caractéristiques et la situation de la tradition religieuse, dans le cadre d'*institutions* d'enseignement plus ou moins élaborées, véhiculant éventuellement l'apprentissage élémentaire de la lecture et de l'écriture. Ce qui importe ici, ce sont les modalités institutionnelles de la transmission ou de la diffusion d'un enseignement religieux plus ou moins spécialisé, en direction d'enfants comme d'adultes.

L'analyse des institutions d'enseignement religieux doit prendre en compte le contenu et les modalités pédagogiques de l'enseignement, mais aussi la place de ces institutions dans une configuration sociale et historique donnée. La problématique développée ici à partir de deux pays qui, contre toute attente, sont comparables, ne prétend pas englober toutes les situations et religions. Des exemples tirés des situations française et égyptienne illustreront un ensemble de questionnements sociologiques et historiques propre à éclairer les processus d'institutionnalisation : la définition des contenus de l'enseignement et le contrôle des institutions d'enseignement (religieux et non religieux) sont devenus, avec l'avènement de la modernité, des questions éminemment politiques, notamment par l'instauration de débats critiques et la mise en œuvre de politiques publiques ayant trait à l'instruction publique, au civisme et à la morale, puis à la formation d'une éducation nationale. Le champ éducatif, de plus en plus différencié des autres champs sociaux, est le terrain de luttes pour le contrôle (et l'autonomie) des institutions et la définition des contenus. L'histoire de ces luttes et des rapports de force sociaux et politiques est indispensable pour comprendre la situation relative des institutions religieuses d'enseignement : la séparation plus ou moins radicale, l'opposition ou le compromis entre les systèmes scolaires construits par l'État et les établissements religieux (individuels ou en réseau). Il convient donc d'intégrer au champ de l'analyse tant l'évolution des institutions d'enseignement en général que les modalités de l'enseignement (contenus, pédagogie, objectifs) ou les traditions et conceptions éducatives des différentes religions elles-mêmes.

Un enseignement religieux ?

Est-il possible de définir un « enseignement religieux » ? Comment en vient-on à qualifier un enseignement de « religieux » ? Est-ce une question de contenu, de pédagogie, de cadre institutionnel, d'inscription dans une tradition, de finalité, de public ? S'agit-il de la même chose dans des religions différentes ?

De manière analytique, on peut distinguer quatre ordres d'enseignement religieux : norme, rite, texte, croyance. Selon les époques et les religions, voire selon les courants à l'intérieur d'une religion, ces ordres renvoient à des éléments distincts qui peuvent partiellement se recouvrir. Ainsi certains mettent l'accent sur une loi, des règles, l'observance d'interdits, une jurisprudence ou une casuistique ; d'autres sur des rites, des rituels, des comportements individuels et collectifs ; d'autres encore sur un texte sacré, un catéchisme, des prières, des chants, une théologie plus ou moins élaborée, un ensemble de dogmes, d'exégèses, de commentaires, d'histoires ; d'autres enfin sur une morale personnelle ou collective, une foi, une croyance. L'articulation de ces différents contenus d'enseignement varie dans le temps et dans l'espace, et fait également l'objet de luttes pour la définition de ce qui doit être transmis.

Les institutions d'enseignement religieux peuvent comprendre des disciplines « profanes », qui sont généralement ancillaires mais peuvent prendre leur autonomie. Au premier degré, peut y être ainsi dispensé un enseignement de la lecture et de l'écriture. À des stades plus avancés de l'enseignement peuvent prendre place des disciplines plus ou moins liées au domaine religieux (grammaire, lexicographie, langues, logique, d'un côté, philosophie, histoire, médecine, astronomie, mathématiques, de l'autre). C'est aussi l'histoire de la place relative des disciplines et des matières d'enseignement qu'il s'agit de faire, en analysant les imbrications, les relations hiérarchiques entre les disciplines, les revendications d'autonomie et d'antériorité, les rapports de force pour la définition des contenus et des relations. Des tableaux récapitulatifs des sciences, produits à différentes époques, dans l'islam comme en Europe, les positionnent les unes par rapport aux autres selon des principes de hiérarchisation qui changent d'une période à l'autre (sciences antérieures ou postérieures à la Révélation, sciences de la tradition versus sciences rationnelles, sciences d'autorité et sciences critiques...). Ces questions, de grande importance dans l'histoire des institutions d'enseignement depuis le Moyen-âge, peuvent prendre des accents très contemporains : voir les débats (et les luttes) pour l'enseignement de l'histoire (darwinienne ou biblique) aux États-Unis, ou encore la question identitaire de l'« islamisation » des sciences dans des pays comme l'Égypte ou l'Iran.

Enfin, le contenu de l'enseignement est également défini en fonction du destinataire. L'enseignement est nécessairement différencié selon l'âge (enfant, adolescent, adulte), selon sa finalité (prosélytisme, socialisation religieuse des simples fidèles, formation de personnel religieux, spécialisations diverses), et éventuellement selon le genre et la classe sociale. Parce que dans les faits ces institutions sont généralement très différenciées quant à leurs publics, leurs contenus, leurs objectifs, leurs enjeux historiques et sociaux, on distinguera trois types

d'institutions d'enseignement religieux. Les premières assurent la diffusion et la transmission du religieux aux enfants ou aux simples croyants ; les secondes forment des spécialistes du culte, tels que prêtres, rabbins, pasteurs, imams ; les troisièmes donnent un enseignement religieux supérieur à des spécialistes, qui en assurent la reproduction, le développement et l'adaptation. Il convient au préalable de mettre en place le cadre général dans lequel ces trois types d'institutions sont historiquement inscrits.

Un mouvement général de marginalisation

Les institutions d'enseignement religieux occupent une place et ont une forme dans la société dont elles ne sont pas totalement maîtresses. Comme toute institution, elles sont sujettes aux évolutions sociales, politiques, culturelles, économiques de la société où elles opèrent – qu'elles y soient endogènes ou implantées depuis l'extérieur, par exemple dans un cadre colonial ou missionnaire. Leurs formes de résistance aux évolutions historiques sont elles-mêmes conditionnées par ces évolutions – entre autres par l'intégration de techniques pédagogiques d'abord utilisées par leurs adversaires (voir, par exemple, la reprise des modes argumentatifs philosophiques par les théologiens au ^{xiii}^e siècle ou l'instrumentalisation des humanités dans les collèges jésuites). L'histoire des institutions d'enseignement religieux est bien documentée en ce qui concerne les niveaux supérieurs et moyens (universités et écoles secondaires en Europe, mosquées et madrasa dans le monde musulman). L'enseignement élémentaire est quant à lui nettement moins étudié – en partie à cause des faibles traces qu'il a laissées dans les archives (Grosperin, 1984).

Depuis qu'il y a des religions et des écoles, leurs formes institutionnelles ont été plus ou moins liées. Il n'y a pas de processus uniforme et linéaire, à l'échelle de l'histoire de l'humanité, de déliaison entre religion et enseignement. Depuis l'Antiquité tardive romaine jusqu'au Moyen-Âge, les écoles élémentaires ont été indépendantes, puis créées par les clercs, puis de nouveau indépendantes, avant la Réforme. La hiérarchie ou la séparation dépendent de la place du religieux dans l'ordre socio-politique. Ainsi, en Europe, les institutions d'enseignement alors dominées par l'autorité religieuse, sont, selon des temporalités différentes dans chaque pays, affectées depuis deux ou trois siècles par un mouvement de marginalisation relative qui trouve son origine dans la Réforme et les Lumières. L'extension hors d'Europe du phénomène ne ressortit pas seulement du rapport de domination coloniale, mais aussi des interactions entre ces pays et l'« Occident ». Il ne faut d'ailleurs pas exagérer le décalage entre, par exemple, la France et l'Égypte : à quelques décennies près, des mécanismes similaires opèrent, dans des situations d'imposition progressive d'une modernité par un centre. D'un côté comme de l'autre, ce mouvement a rencontré des résistances ; la domination coloniale augmente la complexité de la situation en ajoutant un ou plusieurs acteurs, eux-mêmes pris dans les controverses (voir par exemple la France qui au moment même où elle opère la laïcisation de l'enseignement et la séparation des Églises et de l'État, favorise dans ses colonies ou ses zones d'influence les congrégations qu'elle a expulsées de son territoire national). Les institutions locales, dans leur diversité, sont confrontées à la fois à l'enseignement plus ou moins laïcisé mis en place par l'État et à la concurrence d'institutions

étrangères laïques et religieuses (souvent d'une autre religion).

Loin d'avoir disparu, les institutions d'enseignement religieux sont cependant marginales aujourd'hui dans la plupart des sociétés, par rapport aux institutions d'enseignement tout court. Au cours des deux derniers siècles, ces institutions n'ont pas échappé au processus historique global de différenciation et d'autonomisation des sphères d'activité (politique, économique, culturel, scientifique, religieux...). Les sociétés ont éprouvé diverses formes de sortie du religieux, de sécularisation des institutions, au fur et à mesure que se construisait un État moderne accroissant le périmètre de son action sur la société. Les institutions religieuses qui encadraient la société se sont affaiblies, sans que disparaisse le fait religieux, largement recomposé au gré de la privatisation de la croyance et du pluralisme religieux. Un certain nombre de domaines, dont l'éducation, sont ainsi massivement sortis de la sphère religieuse.

De manière générale, il s'opère un double mouvement de sécularisation des institutions d'enseignement sous autorité religieuse et de développement d'institutions laïques d'enseignement. L'enseignement a été perçu comme ne pouvant plus être uniquement religieux, voire plus religieux du tout. Il devient alors nécessaire de distinguer les institutions religieuses dispensant un enseignement majoritairement ou complètement profane et celles qui proposent un enseignement proprement religieux. Ce processus de dissociation a entraîné des transformations profondes dans la place des institutions d'enseignement religieux dans la société et dans leurs formes institutionnelles, ainsi que dans le contenu et la méthode d'enseignement. C'est ce qu'il s'agit de passer en revue dans les trois types d'institutions cités plus haut.

La diffusion d'un savoir religieux

Les institutions d'enseignement religieux les plus nombreuses sont celles qui transmettent et diffusent un savoir religieux à l'ensemble d'un groupe social ou à un sous-groupe dont les membres n'ont cependant pas de fonction religieuse spécifique. Les formes institutionnelles en sont très variées en intensité et en compréhension ; elles peuvent concerner, par exemple, tous les membres d'un groupe social entre tel et tel âge, toute la journée, pendant plusieurs années (comme l'école coranique dans l'Égypte rurale jusqu'à nos jours) ; elles peuvent, à l'autre extrémité, ne recevoir que les enfants qui y sont envoyés (ou les adultes qui y vont volontairement), pour un laps de temps réduit (le catéchisme, une heure ou une soirée par semaine par exemple). Ces institutions peuvent aussi discriminer (ou non) les enfants selon le sexe et la catégorie sociale. Le contenu de l'enseignement, la pédagogie, la forme de l'institution et le public concerné sont partiellement interdépendants ; ils sont tributaires de la finalité de cet enseignement religieux, de la place du religieux dans la société et de la présence d'autres institutions d'enseignement. En outre, les traditions religieuses ne placent pas – et n'ont pas placé – la priorité sur les mêmes éléments à transmettre. Il n'est pas question ici de développer toutes les configurations et leurs transformations historiques, mais à partir de deux ou trois exemples de problématiser quelques articulations.

Dans la situation de concurrence religieuse dans laquelle s'est trouvée la France au xvii^e

siècle, des milliers de petites écoles sont apparues dans les campagnes comme dans les villes ; elles étaient inégalement réparties sur le territoire. Leur subsistance dépendait soit d'une sorte de taxe locale, soit d'une donation, soit encore (surtout dans les villes) d'une organisation religieuse (comme Demia ou La Salle). La propagation de la Réforme protestante avait amené la création d'écoles où l'enseignement de la lecture permettait un accès au texte et la diffusion d'un catéchisme. La réforme catholique a favorisé l'institution de petites écoles dont l'objectif principal était l'inculcation des dogmes essentiels, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture n'étant souvent qu'une incitation supplémentaire à envoyer ses enfants à l'école. L'invention du catéchisme est un effet de la Réforme et du conflit entre protestants et catholiques ; il s'agit, alors que l'appartenance religieuse ne va plus de soi, d'enseigner aux enfants les mots pour dire à quelle confession ils appartiennent. L'enseignement religieux est de plus en plus formalisé, en tant que catéchisme fait de textes sélectionnés, de questions et de réponses apprises par cœur par les enfants – qui peuvent ne pas saisir la complexité de certaines formulations théologiques catholiques, par exemple. L'objectif dans ces écoles n'est pas le développement intellectuel de l'enfant, mais l'unification du groupe autour de dogmes religieux communs, dont l'autorité ne se discute pas. Dans les collèges (jésuites, par exemple), urbains et réservés à une classe sociale plus élevée, l'enseignement a intégré les humanités « classiques », qui dans une optique religieuse servent à discipliner les élèves, parallèlement à la direction de conscience exercée par les enseignants.

Au cours du ^{xix}^e siècle, les institutions religieuses d'enseignement, sous l'égide des congrégations, se multiplient, avant de subir la concurrence croissante d'écoles non religieuses ; mais la pédagogie et les matières d'enseignement se diversifient, y compris au sein des établissements religieux ; l'enseignement primaire se laïcise, l'État intervient de plus en plus dans la définition des programmes et contrôle les institutions d'enseignement, dans un processus de monopolisation progressive de l'enseignement. S'imposent les notions d'instruction publique et de formation de citoyens ; la Troisième République entérine et généralise le processus en établissant l'obligation scolaire et en excluant les congrégations religieuses. L'éducation morale du citoyen fait concurrence à l'instruction religieuse catholique, obligée de se transformer et de s'adapter, en devenant moins dogmatique et plus moralisante – ce qui revient à une sécularisation de fait. Surtout, les contenus d'enseignement eux-mêmes sont radicalement laïcisés, évacuant presque totalement l'élément religieux.

Dans ce contexte, l'instruction religieuse est exclue des écoles publiques et se replie dans les aumôneries. La proportion d'enfants qui les fréquentent diminue à long terme. Les séances, même dans les établissements catholiques sous contrat, ont lieu en dehors du temps scolaire (ce qui n'est pas le cas, par exemple, en Allemagne, où les cours de religion et de morale sont inscrits dans l'emploi du temps scolaire). La pédagogie se transforme en profondeur, la mémorisation de textes dogmatiques étant remplacée par des études et des commentaires de textes, des réflexions collectives animées par des laïcs, des discussions autour d'un thème ou d'un dogme. Il s'agit aujourd'hui, chez des individus en formation vivant dans une société largement sécularisée, de susciter une réflexion sur des thèmes religieux, de les imprégner d'une culture religieuse, de tenter de développer en eux une forme

de « spiritualité ». Cette formation religieuse est sanctionnée par des rituels collectifs successifs d'entrée dans la communauté des croyants : baptême (pour ceux qui n'ont pas été baptisés dans leur prime enfance), première communion, profession de foi, qui constituent autant d'étapes dans un parcours religieux et d'occasions d'enseignement sur les fondements de la foi. Mais cet enseignement religieux est lui-même inscrit dans un débat qui traverse l'Église catholique en France, entre les tenants de deux régimes de « vérité » : transmission de certitudes religieuses et morales édictées par l'institution ou proposition faite à des êtres libres capables d'exercer leur esprit critique d'éléments sur le sens et l'incidence de l'événement constitutif du christianisme. Dans le catéchisme contemporain, l'autorité n'est plus « naturelle » et peut être contestée ou recomposée.

La généralisation de l'enseignement public n'a pas entraîné la disparition des établissements religieux en France, notamment catholiques, mais aussi protestants, juifs ou depuis peu musulmans. Divers « contrats » plus ou moins contraignants encadrent leur activité, en échange d'un financement public plus ou moins large. Les établissements n'accueillent pas nécessairement, aujourd'hui, que des enfants de la confession affichée, soit par choix, soit par obligation (contrat d'association avec l'État). En outre, les élèves comme les parents peuvent s'orienter vers ces institutions « confessionnelles » d'enseignement pour des raisons plus séculières (qualité, morale, cohésion) que religieuses (de Longeaux, 2005). Des arrangements institutionnels sont alors recherchés pour concilier le caractère religieux de l'établissement avec le respect de la confession (ou de l'absence de confession) des enfants.

Ce type de problématique est plus prégnant encore pour les écoles religieuses établies dans des pays dont la religion dominante est autre. Par exemple, les nombreuses écoles d'obédience catholique installées en Égypte depuis le XIX^e siècle ont accueilli de manière croissante des enfants musulmans, ce qui a contribué à la formation d'une élite nationale mais a aussi créé des problèmes liés à l'aspect missionnaire ou prosélyte de ces écoles. Mis sous pression, l'enseignement religieux y est devenu facultatif. La plupart de ces écoles ont été finalement nationalisées après l'indépendance, même si elles gardent leur spécificité jusqu'à nos jours. Des questions similaires ont pu se poser en Algérie ou au Liban.

L'enseignement islamique est moins centré sur le dogme et davantage sur le texte sacré du Coran, réputé pour la plupart des musulmans avoir été révélé directement dans sa lettre par Dieu. Le statut révélé du texte coranique n'est pas du même ordre que le statut révélé de l'Ancien et du Nouveau Testaments, en raison du dogme de l'incréation du Coran. Pendant des siècles, la transmission et la diffusion du Coran se sont effectuées par la mémorisation. Cela tenait aussi à la forme de la langue arabe, non vocalisée, et fut théorisé dans une nécessaire transmission de maître à disciple, selon une lignée supposée remonter aux compagnons du Prophète. La confiance repose dans l'incorporation et l'oralité plus que dans l'écrit, sujet aux fautes de transcription et/ou de lecture. La mémorisation du Coran s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui dans nombre de pays musulmans arabophones, mais aussi non arabophones, malgré la mise à disposition massive du texte coranique sur toutes sortes de média. Des enfants pakistanais ou indonésiens pratiquent la mémorisation systématique d'un texte dans une langue ancienne et complexe qui n'est pas la leur et à laquelle ils ne

comprennent rien – ce qui n'est pas le cas des enfants égyptiens. Jusqu'au XIX^e siècle, les écoles coraniques (*kuttâb* au Moyen-Orient) accueillait une proportion non négligeable d'enfants, principalement de sexe masculin, qui mémorisaient le Coran par répétition oralisée puis par recopiage sous la dictée du maître – le texte manuscrit étant rare. Sous la tutelle britannique, l'État égyptien a nationalisé et organisé une part de ces petites écoles rurales et urbaines pour en faire des écoles élémentaires dans lesquelles le temps consacré à la mémorisation a baissé, cependant que la part de la lecture, de l'écriture, du calcul, était augmentée. Il n'est plus resté dans les écoles publiques égyptiennes, généralisées à partir des années 1940-1960, qu'un enseignement minimal de morale religieuse, assorti de la mémorisation de quelques sourates sélectionnées.

À la suite de la réforme de l'université d'al-Azhar de 1961 (séparation des facultés de spécialités religieuses et création de facultés « modernes »), un réseau scolaire parallèle, sous l'autorité d'al-Azhar (qui dépend de l'État tout en ayant une certaine autonomie vis-à-vis du ministère de l'éducation) s'est mis en place à partir des années 1970 : les instituts *azhari*, primaires, préparatoires (équivalents du collège) et secondaires. Au programme officiel d'enseignement sont adjointes plusieurs heures d'enseignement religieux hebdomadaire : répétition du Coran, histoire religieuse, traditions prophétiques (*hadîth*)... Le développement de ce réseau a conféré une nouvelle fonction aux *kuttâb* autonomes des villages : préparer les élèves aux instituts en leur faisant mémoriser le Coran, à un âge compris entre 4 et 7 ans. La fréquentation des instituts *azhari* par une part croissante de filles a entraîné une féminisation récente et massive des écoles coraniques, où la séparation des sexes n'est pas stricte et où la mixité ne fait pas problème – contrairement aux crèches islamiques « modernes » où les enfants sont ségrégués selon le sexe. En outre une forme allégée de l'école coranique, centrée sur la mémorisation orale et collective des sourates plus courtes de la fin du Coran, puis des autres quand l'enfant a appris à écrire à l'école, tend à se banaliser dans les mosquées ou à domicile, en dehors de la scolarisation obligatoire (le soir, le vendredi ou pendant les vacances scolaires). Cependant il faut noter que ces diverses institutions d'enseignement religieux (instituts *azhari* et écoles coraniques) ne concernent qu'une minorité d'enfants égyptiens (entre 10 et 20 % selon le type d'enseignement en 2006) et de manière beaucoup moins intensive que le *kuttâb* « traditionnel ». La part religieuse de l'enseignement est limitée par la part obligatoire des matières profanes. L'objectif n'est pas de former des professionnels du religieux, mais des professionnels ayant une forte culture religieuse et à même de jouer un rôle en tant que tels dans la production ou la perpétuation du caractère islamique de la société globale. Seule une partie de ceux qui sont formés dans ces établissements se dirigeront vers une carrière religieuse.

La formation de spécialistes du culte

Les institutions visant à former des professionnels du religieux dispensent un enseignement qui a une autre finalité : les préparer à accomplir les différentes tâches qui ressortissent de leur fonction. Ces tâches d'encadrement des fidèles, d'organisation des rituels collectifs, d'administration des lieux de culte varient selon les traditions religieuses, voire

selon les courants à l'intérieur de ces traditions. L'enseignement dépendra donc à la fois de la nature de ces tâches, de la condition du ministre du culte dans chaque tradition ou courant et du degré de séparation entre l'exercice de cette fonction et la vie séculière. Dans l'islam, par exemple, il existe bien un clergé, même s'il n'est pas institutionnalisé et hiérarchisé comme celui de l'Église catholique ; ce clergé est formé à des tâches (direction de la prière commune, appel à la prière, prêches du vendredi) qui sont moins complexes, sur le plan du rituel, que la célébration de la messe et l'administration des sacrements ; en outre, en Égypte, même s'il existe une tendance à la professionnalisation par le développement des facultés religieuses au sein d'al-Azhar et à la fonctionnarisation des imams, ceux-ci exercent souvent pendant la semaine un autre métier (artisanat, commerce...). Théoriquement, il suffit que son savoir religieux soit reconnu par les fidèles pour qu'un individu puisse prêcher, et il suffit de connaître la « Fatiha » (première sourate du Coran) et les gestes de la prière pour la diriger. La formation des imams n'a été formalisée en Égypte que dans les années 1960 et a été institutionnalisée par l'État (ministère des *Waqf*, c'est-à-dire aujourd'hui ministère des Affaires religieuses et université d'al-Azhar) pour contrôler les imams et les prêcheurs (*khatib*) en les fonctionnalisant. La création des instituts de formation aux métiers religieux est donc liée à une politique publique de contrôle sécuritaire du discours religieux – qui n'en prolifère pas moins dans la société égyptienne. Beaucoup de prêcheurs en effet ne sont pas passés par ces filières spécialisées ; ils ont pu suivre un cursus à dominante non religieuse à l'université d'al-Azhar, une formation dispensée par une organisation non-gouvernementale islamique, ou encore se sont formés de manière autodidactique ou au sein d'un groupe, auprès d'un maître.

La situation est très différente dans le catholicisme en général, où la fréquentation d'un séminaire devient progressivement un passage obligé avant l'ordination. Apparus au ^{xvi}^e siècle, les séminaires se sont répandus surtout à partir du siècle suivant, suite à la réforme de l'Église catholique prônée par le Concile de Trente ; ils étaient présents dans chaque diocèse français au milieu du ^{xx}^e siècle. À la suite de la baisse des effectifs, consécutive à la « crise des vocations », ils ont depuis été regroupés. L'accent est mis dans les études sur la dimension pratique de l'exercice du ministère, et la formation théologique s'est progressivement développée pour ressembler aujourd'hui à celle que dispensent les facultés de théologie. Il fut un temps où les futurs prêtres apprenaient par cœur le déroulement de la messe en latin et devaient se faire lire les canevas de prône envoyés par les évêques. Aujourd'hui, les séminaristes peuvent obtenir des diplômes universitaires de théologie, sous la responsabilité d'une faculté de théologie. Dans le protestantisme français, il n'existe pas de séminaire ; les futurs pasteurs suivent leurs études dans les deux facultés libres de théologie (Paris et Montpellier, créées au cours du ^{xix}^e siècle). Après une licence donnant une formation générale (domaines biblique, historique, dogmatique, éthique et pratique, langues hébraïque et grecque), ils doivent obtenir un master professionnel (ministère ecclésial ou spécialisé) pour devenir pasteurs ; un master recherche ouvre aux études doctorales. Dans une approche dite plus « confessante », la formation des pasteurs évangéliques comporte beaucoup moins de théologie et de langues anciennes.

L'enseignement universitaire religieux

Si cet enseignement recoupe la formation des ministres du culte et peut en faire partie, il forme d'abord des spécialistes des disciplines religieuses, qui ont pour fonctions la formation des ministres du culte et des enseignants du religieux, la reproduction et la transmission de cet enseignement ainsi que la recherche. Il peut aussi former des spécialistes en droit quand une part de cette fonction reste exercée par un personnel religieux (comme en Égypte pour la *charî'a* ou l'activité de mufti). Les disciplines enseignées sont donc aussi modernes que traditionnelles et sont traversées par des questionnements contemporains. Ces disciplines sont, de manière générale, les suivantes : théologie, apologétique, exégèse... et en particulier en ce qui concerne l'islam : droit et jurisprudence (*charî'a, usûl al-fiqh*), fondements de la religion (*usûl al-dîn*), traditions prophétiques (*hadîth*)... Il donne aussi, de manière classique, une formation linguistique (grec, hébreu, araméen/arabe coranique...), philologique, épigraphique, historique. Les sciences humaines et sociales y ont été introduites, plus précocement dans le cas du protestantisme, plus récemment pour le catholicisme et al-Azhar, en fonction des volontés réformatrices et des résistances conservatrices ou fondamentalistes. La pédagogie et les cursus ont été progressivement alignés sur ceux de l'enseignement universitaire séculier ; les exercices scolastiques ont disparu au XIX^e siècle en France et au cours du XX^e siècle en Égypte.

Les établissements universitaires religieux, de façon autonome (France) ou impulsée par l'État (Égypte), ont diversifié leurs filières séculières. En France, suite à une loi de 1875, cinq établissements catholiques ont d'abord regroupé des facultés classiques (droit, sciences, lettres). Après la fermeture au début des années 1880 de la Faculté d'État de théologie, ils se sont peu à peu diversifiés, intégrant des facultés de théologie, philosophie, droit canonique et sciences sociales (facultés canoniques) et surtout constituant des réseaux d'écoles supérieures professionnelles, dans des domaines très variés : commerce, géologie, agronomie, chimie, électronique, pédagogie, journalisme, etc. Prévus au départ pour contrer un enseignement public considéré comme hostile à la foi chrétienne, ils entretiennent aujourd'hui des rapports de coopération plus ou moins étroits avec l'Université d'État.

En Égypte, l'université d'al-Azhar n'a pas disparu mais a été progressivement placée sous le contrôle de l'État, cependant que l'administration et les études étaient formalisées (cursus, pédagogie, disciplines). La réforme de 1961 a conduit à la création au sein d'al-Azhar, outre les trois facultés de sciences religieuses, de facultés séculières (médecine, ingénierie, langues, pharmacie, commerce, sciences humaines...). Les étudiants de ces filières suivent tous obligatoirement un enseignement de sciences religieuses. Dans les facultés de langues et de sciences humaines, des départements d'études islamiques ont aussi été créés, pour la recherche et la formation de personnels religieux. En sciences religieuses, il n'y a que des facultés masculines, excepté celle d'études islamiques ; toutes les autres facultés sont dédoublées selon le genre et non mixtes. L'objectif est à la fois de former des personnels religieux ouverts aux disciplines modernes et des professionnels (médecins, ingénieurs...) qui seront des modèles religieux dans la société.

Les institutions d'enseignement religieux sont, au croisement de l'histoire des religions, de l'histoire de l'enfance, de la sociologie de l'éducation et de l'étude des faits religieux, un champ d'observation et d'analyse encore insuffisamment labouré hors d'Europe, en particulier les institutions de diffusion d'un savoir religieux et de formation des spécialistes du culte, les institutions universitaires étant pour leur part en général bien mieux documentées. La perspective comparatiste permet en outre de dégager, à partir des contextes sociohistoriques, la transformation des modalités de la transmission religieuse dans les sociétés passées et présentes, dans les trois types d'institutions distingués ici : diffusion populaire, formation du clergé, enseignement supérieur. L'enseignement religieux doit être étudié dans le cadre des institutions qui l'abritent et dans ses articulations problématiques ou conflictuelles avec l'enseignement non religieux. Les institutions d'enseignement religieux constituent enfin un site privilégié d'observation et d'analyse de certains faits religieux centraux (transmission, tradition, socialisation, initiation...) et ceci, évidemment, au-delà de la France et de l'Égypte, dans les yeshivas, lamaserias, madrasas,...

BIBLIOGRAPHIE

ARIÈS PH., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, 1973. – BECCHI E. & JULIA D. (dirs), *Histoire de l'enfance en Occident*, 2 t., Seuil, 1998. – COLIN P. et alii (dirs.), *Aux origines du catéchisme en France*, Desclée, 1989. – DURKHEIM É., *Éducation et sociologie*, 1922. – DURKHEIM É., *L'évolution pédagogique en France*, 1938. – ESTIVALEZES M., *Les religions dans l'enseignement laïque*, PUF, 2005. – GRANDIN N. & GABORIEAU M. (dirs.), *Madrassa. La transmission du savoir dans le monde musulman*, Arguments, 1997. – GROSPERRIN B., *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Éditions Ouest-France, 1984. – DE LAVERGNE N., « Le *kuttâb*, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des Anthropologues*, n°100-101, mars 2005. – DE LONGEAUX G., *Christianisme et laïcité, défi pour l'école catholique*, L'Harmattan, 2005. – MESSNER F. (dir.), *La culture religieuse à l'école*, Cerf, 1995. – MILOT M. & OUELLET F. (dirs.), *Religion, éducation, démocratie*, L'Harmattan, 1997. – SORREL Ch. (dir.), *Éducation et religion. XVIII^e-XX^e siècle*, Université de Savoie, 2006. – DE VIGUERIE J., *L'institution des enfants. L'éducation en France. 16^e-18^e siècle*, Calmann-Lévy, 1978 – WILLAIME J.-P., *Univers scolaires et religions. États-Unis, France, Iran, Québec, URSS*, Cerf, 1990. – ZEGHAL M., *Gardiens de l'Islam. Les oulémas d'al-Azhar dans l'Égypte contemporaine*, Presses de Sciences Po, 1996.

SIGNATURE : Nicolas DE LAVERGNE

CORRÉLATS : Autorité(s) religieuse(s). – Clergé. – Désenchantement. – Laïcité. – Légitimité. – Personnel religieux. – Prêtre. – Sciences religieuses. – Socialisation religieuse. – Texte.