Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle). Essai de synthèse historiographique

Chantal Verdeil

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/3361>

DOI : 10.4000/histoire-education.3361

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 9-40

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Chantal Verdeil, « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle). Essai de synthèse historiographique », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 148 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/3361> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.3361>

Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle) Essai de synthèse historiographique

Chantal Verdeil

Proposer une synthèse historiographique sur l'éducation au Moyen-Orient à l'époque contemporaine peut sembler une gageure. Ce très vaste espace, de l'Égypte à l'Iran, de la Turquie au Yémen regroupe des pays extrêmement divers et l'échelle régionale n'est pas la mieux adaptée pour rendre compte de débats qui s'inscrivent le plus souvent dans un cadre national. L'histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient constitue en outre un champ marginal de l'histoire de cette région : peu d'ouvrages sont explicitement consacrés à cette question et il n'existe pas jusqu'à aujourd'hui de synthèse sur ce sujet, ni pour la fin de la période ottomane, ni pour le XX^e siècle¹.

Depuis une vingtaine d'années, cette thématique suscite néanmoins un regain d'intérêt. L'histoire de l'éducation fait l'objet d'études plus nombreuses nourries de l'exploitation de nouveaux fonds d'archives (ottomanes, missionnaires, mandataires, archives des États désormais indépendants), stimulée par le renouveau des études politiques sur les périodes ottomanes et coloniales.

1 Un ouvrage est cependant en cours de préparation pour la période qui court de la fin du XVIII^e siècle aux années 1950. Signalons aussi un numéro spécial sur ce thème annoncé par la revue *Arabian Humanities*, intitulé «Education in the Arabian Peninsula: Narratives, Political Issues and Social Dynamics (19th-21st Centuries)». En ligne : <<https://journals.openedition.org/cy/3636>> (consulté le 15 août 2018).

Pour la période la plus contemporaine, ces travaux sont encouragés par les exigences des grands organismes internationaux en charge des politiques de développement, qui prônent la promotion de l'enseignement comme un impératif absolu. Le développement des études de genre apporte aussi sa pierre à l'édifice, l'accès à l'enseignement étant considéré comme un facteur déterminant de la transformation du rôle des femmes dans la société et de la définition de la féminité. Ils viennent compléter d'autres champs de recherche plus anciennement développés, également liés à l'histoire de l'éducation, comme l'histoire des savants (oulémas) et des intellectuels, de la jeunesse, de l'État ottoman puis des États qui lui ont succédé, des missions au Moyen-Orient (dont l'enseignement constitue la première forme d'apostolat aux XIX^e et XX^e siècles), et dans une moindre mesure, des professions. Leurs travaux contiennent souvent des développements sur les établissements scolaires, les savoirs qui y sont enseignés, leur fonctionnement et les débats qu'ils suscitent. L'impression qui domine est donc celle d'un foisonnement qu'il convient d'interroger pour tenter de comprendre selon quelles modalités et quelles lignes de force s'organise aujourd'hui l'histoire de l'éducation au Moyen-Orient.

Comme l'histoire du Moyen-Orient de façon générale, celle de l'éducation est dominée par des questionnements politiques. Elle est scrutée à travers les politiques menées en la matière par les États qui ont dominé la région depuis la fin du XIX^e siècle : État ottoman, États colonisateurs (Grande-Bretagne et France), États colonisés (sous mandat ou protectorat), États indépendants enfin. Cette histoire décrit des réseaux au service des politiques menées par ces différents acteurs étatiques : politique d'influence des puissances européennes de la fin du XIX^e siècle, promotion de l'ottomanisme puis d'un nationalisme plus musulman par la Sublime Porte, développement et modernisation des États indépendants. Elle constitue également un angle d'analyse particulièrement intéressant pour scruter l'appareil d'État et ses transformations : réformes ottomanes de la fin du XIX^e siècle, construction des États-Nations durant l'entre-deux-guerres, fort interventionnisme sous l'effet des injonctions développementalistes d'après la Seconde Guerre mondiale, et enfin désengagement progressif de l'État conformément à l'idéologie néolibérale dominante à partir des années 1970. Une seconde caractéristique de l'histoire de l'éducation au Moyen-Orient est d'être une histoire des institutions, privilégiant les établissements ou les réseaux scolaires nouveaux (autrement dit « modernes ») aux dépens de ceux considérés comme traditionnels. Elle s'interroge sur leur rôle

dans l'émergence et l'affirmation des idéologies nationales, la transformation de la place de la femme et plus généralement la modernisation des sociétés, le plus souvent assimilée à leur occidentalisation et à leur sécularisation. La question des contenus et des acteurs de cette éducation a bien moins retenu l'attention des chercheurs, élèves et enseignants demeurant aujourd'hui les parents pauvres de cette histoire.

Avant d'entrer dans le détail de cette présentation, et en guise de préambule, il faut dire un mot des tournants historiographiques majeurs qu'a connus l'histoire du Moyen-Orient depuis les années 1980 : la mise en cause de «l'historiographie du déclin» continu de l'Empire ottoman depuis parfois le XVII^e siècle jusqu'à sa chute en 1923 et celle de l'historiographie du «joug ottoman» pesant sur ses provinces arabes depuis leur conquête au début du XVI^e siècle. Pendant longtemps, l'histoire moderne du Moyen-Orient (du XVII^e au XIX^e siècle) a été écrite comme celle du déclin irrémédiable de l'Empire ottoman, «l'homme malade de l'Europe» (l'expression date de 1853, au moment de la guerre de Crimée, mais elle est employée pour qualifier l'Empire durant tout le XIX^e siècle). Pour enrayer ce déclin, dénoncé par les élites ottomanes elles-mêmes, le pouvoir ottoman a mené une vaste entreprise de réforme, les *Tanzimât* (1839-1876), qui n'aurait cependant pas, selon cette historiographie, atteint son objectif et inévitablement, à la fin de la Première Guerre mondiale, l'Empire fragilisé se serait effondré. Les provinces arabes de l'Empire auraient en outre subi son «joug» : sociétés et cultures turques et arabes demeurant séparées, les premières étouffant les secondes. Avec la disparition de l'Empire musulman à la fin de l'époque médiévale, la culture arabe aurait sombré dans une longue décadence que la domination ottomane n'aurait fait que prolonger et accentuer. Les autres populations non turques de l'Empire auraient partagé ce destin. Entrées dans une sorte de long sommeil à partir du XVI^e siècle (parfois même avant), elles n'auraient connu un réveil (*awakening*) ou une renaissance (*Nahda*²) qu'au XIX^e siècle, un nouvel essor auquel les mouvements nationaux du XX^e siècle auraient donné leur parfaite expression. Telle était la lecture dominante jusque dans les années 1980, une lecture dont on voit tout ce qu'elle devait aux nationalismes arabe et turc, qui se sont construits,

2 Ce mot arabe est en général traduit par «Renaissance» mais «Réveil» pourrait tout aussi bien convenir. Il désigne également un courant littéraire qui promeut une réforme et une modernisation de la langue, produit de très nombreuses traductions (des langues européennes vers l'arabe) et s'essaye à de nouveaux genres littéraires (théâtre à l'occidentale, roman).

à partir du début du XX^e siècle, contre l'Empire tout autant qu'en opposition aux puissances impériales européennes.

L'ouverture des archives ottomanes et les approches post-coloniales ont conduit à un abandon progressif de ces grilles de lecture : une chronologie plus complexe a fait place à celle du continuel déclin, avec des scansions variables selon les régions de ce très vaste Empire. Aujourd'hui, le début des réformes est situé bien en amont, dans les années 1780 et elles se poursuivent durant le règne d'Abdül Hamid II (1876-1909) ; la chute de l'Empire n'apparaît plus comme inéluctable, et son retard n'est que le résultat d'une vision très européocentrée de l'histoire. Des historiens appellent à se débarrasser définitivement de « l'homme malade » et des questionnements sur la « santé » de l'Empire que cette citation reprise à l'envi a fait naître, et de cette vision très anthropomorphique des empires hérités d'Edward Gibbon. De nombreux travaux ont mis en lumière la richesse de la culture ottomane à laquelle les populations arabes participent pleinement. Les élites politiques de l'Empire apparaissent à la fois plus mélangées et davantage pétries d'une culture et de modèles communs. Au traditionnel face-à-face entre l'Orient (i.e. l'Empire ottoman) et l'Occident (l'Europe, la Russie, les États-Unis) se substitue l'histoire de la circulation des hommes, des idées et des objets d'un empire en relations conflictuelles ou commerciales avec l'Iran, l'Asie centrale, l'Afrique ou l'espace indien. Si l'entre-deux-guerres (étendu parfois jusqu'aux années 1950) est toujours considéré comme la période d'affirmation des États nations, ces derniers n'apparaissent plus comme des constructions *ex nihilo*, mais assument une part d'héritage ottoman.

Cette nouvelle approche d'un État ottoman actif s'est également nourrie par les travaux mettant en évidence, pour le milieu du XIX^e siècle, une césure marquée par l'expansion de réseaux scolaires, au fonctionnement et aux contenus pédagogiques nouveaux, confirmant qu'au Moyen-Orient comme ailleurs, l'enseignement s'impose comme une des prérogatives de l'État moderne et un moyen d'affirmation des États bureaucratiques bientôt nationaux qui se construisent aux XIX^e et XX^e siècles.

I. Une histoire politique : l'éducation, reflet des politiques impériales et étatiques

L'histoire de l'éducation au Moyen-Orient est d'abord une histoire qui s'interroge sur la signification et les conséquences politiques du développement des réseaux éducatifs. Elle suit par conséquent la chronologie qui découpe l'histoire de la région en quatre grandes périodes définies par la nature du pouvoir en place : la fin de l'Empire ottoman (jusqu'à la Première Guerre mondiale), la période coloniale ou mandataire (même si tous les États ne sont pas sous domination étrangère) qui se clôt au tournant des années 1950 ; l'ère des indépendances marquée par le panarabisme et un fort engagement de l'État dans la vie économique et sociale (souvent inspiré par le socialisme) et depuis les années 1970-1980, la montée de l'islam politique sur fond d'autoritarisme et de libéralisme économique. Durant ce siècle et demi, le Moyen-Orient connaît une très forte croissance démographique (en Égypte, la population est passée de 10 millions d'habitants au début du XX^e siècle à plus de 80 millions un siècle plus tard)³, croissance qui n'est pas sans incidence sur les politiques éducatives.

Concernant la fin de la période ottomane, cette histoire politique de l'éducation a d'abord mis l'accent sur le rôle des réseaux créés par des acteurs indépendants de l'État ottoman (ou présentés comme tels) : missionnaires européens ou américains et figures nationales arabes. Dans une historiographie encore marquée par le paradigme du déclin, le pouvoir ottoman est présenté comme miné de l'intérieur par les écoles missionnaires ou nationales arabes. Les établissements soutenus par le gouvernement français (écoles missionnaires catholiques, de l'Alliance israélite universelle ou de la Mission laïque française) sont présentés comme le vecteur par excellence de l'influence culturelle de la France. Ne diffusent-elles la langue et la civilisation françaises en Orient⁴ ? Fondés sur les archives du ministère des Affaires étrangères dont ils reprennent parfois sans grand esprit critique les discours et les présupposés

3 Daniel Panzac, *La population de l'Égypte à l'époque contemporaine*, dans *L'Égypte d'aujourd'hui : Permanence et changements, 1805-1976*, Aix-en-Provence, Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, 1977. En ligne : <<http://books.openedition.org/iremam/800>> (consulté le 14 août 2018) ; Dominique Tabutin, Bruno Schoumaker, « La démographie du monde arabe et du Moyen-Orient des années 1950 aux années 2000. Synthèse des changements et bilan statistique », *Population*, vol. 60, n°5, 2005, p. 611-724. En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-population-2005-5-page-611.htm>> (consulté le 14 août 2018).

4 Jacques Thobie, *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant*, Louvain, Peeters, 2008.

(les établissements congréganistes enseignent le français et permettent à la France de se constituer une clientèle au Levant), ces travaux disent peu de choses des contenus de l'enseignement proprement dits, des élèves (si ce n'est sur leur nombre au travers des statistiques) et de leur devenir, et encore moins des enseignants. Ces derniers y sont décrits comme les dociles relais d'une politique décidée par le ministère des Affaires étrangères français qui s'appuie aussi sur les écoles développées par les Églises orientales⁵. Cette perspective impériale n'est pas celle des auteurs anglo-saxons qui s'intéressent davantage à des établissements ou à des personnalités, intellectuels et hommes de presse qu'ils ont formés, et à l'émergence du nationalisme arabe. À la France légitimant ses revendications territoriales sur la Syrie par le réseau scolaire qu'elle y entretient répondaient les États-Unis des Quatorze points du président Wilson, dont les missionnaires (surtout protestants) auraient été à l'origine du «réveil» des populations locales⁶. Dans cette perspective, le *Syrian Protestant College* établi à Beyrouth en 1866, le *Robert College* en 1863 à Istanbul, tous deux fondés par les missionnaires américains sont présentés comme les fers de lance d'une politique modernisatrice qui se prolonge bien au-delà de la période ottomane⁷. D'un côté, les Lumières qui ouvrent aux individus de nouveaux horizons d'action; de l'autre, la «mission civilisatrice» qui garantit à la France la constitution d'une clientèle fidèle. Dans les deux cas, l'accent est mis sur des établissements qui sapent la souveraineté ottomane, menacée par un Occident conquérant et ses relais intérieurs. Parmi eux, on a longtemps aussi rangé des figures de grands réformateurs comme Mehmet Ali en Égypte en passant sous silence leur appartenance à l'appareil d'État ottoman.

Cette perspective très orientée par l'historiographie arabe des indépendances (qui s'est élaboré, rappelons-le, contre l'Empire ottoman) tout comme l'historiographie européenne qui ne voyait en lui qu'un État déclinant, faisaient peu de cas des politiques mises en œuvre par la Sublime Porte. Depuis les années 2000, la recherche a mis en évidence le rôle de l'État ottoman comme

5 Jean Riffier, *Les œuvres françaises en Syrie (1860-1923)*, Paris, L'Harmattan, 2000.

6 George Antonius, *The Arab Awakening, the story of Arab national movement*, Philadelphie/ New York/ Toronto, J.B. Lippincott Company, 1939. Cf. la première phrase du premier chapitre : «The story of the Arab national movement opens in Syria in 1847, with the foundation in Beirut of a modest literary society under American patronage» (p. 13).

7 Stephen B. L. Penrose Jr, *That They May Have Life. The Story of the American University of Beirut 1866-1941*, Beyrouth, American University of Beirut (1^{re} éd. 1941), 1970; John Murchison Munro, *A mutual concern: the story of the American University of Beirut*, Delmar, N.Y., Caravan Books, 1977.

un des acteurs majeurs du système éducatif. Roderic H. Davison met en lumière son rôle dans la modernisation de l'enseignement au XIX^e siècle⁸. Aksin Somel et Benjamin Fortna montrent combien l'Empire ottoman s'est efforcé de mettre en place un réseau éducatif susceptible de servir sa politique (former une armée plus efficace et des fonctionnaires qualifiés et loyaux, éduquer des « citoyens » ottomans, conforter, sous Abdül-Hamid II, le caractère musulman de l'Empire), de résister à la prolifération des écoles étrangères ou communautaires ou de mettre ces établissements au service de ses propres objectifs⁹. Cette résistance passe notamment par les entraves que l'administration impériale met à l'établissement des écoles étrangères, comme le *Syrian Protestant College* ou l'université Saint-Joseph dont les autorités ottomanes contestent aux facultés de médecine le droit de délivrer un diplôme valable sur son territoire, avant de devoir s'incliner au tournant du XX^e siècle¹⁰. Perçues comme une menace, les écoles étrangères ont constitué tout autant un aiguillon, incitant l'État ou des particuliers à encourager le modeste développement d'un enseignement professionnel, ou encore à promouvoir l'enseignement des filles¹¹. Dans une autre perspective, l'enseignement révèle aussi les caractères plus généraux de la politique de réforme menée par l'Empire : loin de suivre de façon linéaire un plan établi de longue date, celle-ci se montre heurtée, faite de flux et de reflux. Si la grande loi sur l'enseignement date de 1869, ce n'est qu'après 1880 que les lycées impériaux essaient en province¹². L'arrivée au pouvoir d'Abdül Hamid signifie moins la fin des réformes que leur réorientation au service d'une politique plus autoritaire et plus musulmane. Cette forte articulation

8 Roderic H. Davison, « Westernized Education in Ottoman Turkey », *Middle East Journal*, vol. 15, n°3, été 1961, p. 289-301.

9 Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom. Islam, Education and the State in Late Ottoman Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2002 ; Aksin Somel, *The modernization of public education in the Ottoman Empire (1839-1908), Islamization, Autocracy and Discipline*, Leyde, Brill, 2001.

10 Adil Baktiaya, « Syrian Protestant College's Struggle for Legitimacy as Reflected in Archival Sources », *International Review of Turkology*, vol. 1, n°2, été 2008, p. 25-41 ; Philippe Bourmaud, « Ya doktor » : devenir médecin et exercer son art en « Terre sainte », une expérience du pluralisme médical dans l'Empire ottoman finissant (1871-1918), thèse de doctorat, université de Provence, 2007.

11 Betül Başaran, « American schools and the development of ottoman educational policies during the Hamidian Period: a reinterpretation », in Ali Çaksu, *International congress on Learning and Education in the Ottoman world, Proceedings*, Istanbul, The Research Centre for Islamic History Art and Culture, 2001, p. 185-205 ; Ali Çaksu, « "A Nation whose Women are living in ignorance", the foundation of the Milli Inas Mektebi in Nişantaşı », in *ibid.*, p. 247-258.

12 On trouvera dans Emine O. Evered, *Empire and Education under the Ottomans, Politics, Reform and Resistances from the tanzimat to the Young Turks*, Londres, I.B. Tauris, 2012, une traduction de la loi ottomane sur l'enseignement de 1869.

aux projets plus politiques se retrouve en Iran, où la politique éducative des derniers empereurs Qadjars, puis des Pahlavis (1925-1978), a contribué à la modernisation du pays mais visait surtout à renforcer le loyalisme de la population à l'égard du pouvoir¹³.

Parallèlement à cette réhabilitation de l'œuvre réformatrice de la Sublime Porte, les travaux les plus récents en histoire missionnaire ont nuancé la conception traditionnelle des missions chrétiennes comme autant de relais de la politique impériale française ou de ferments d'un réveil national anti-ottoman. Ils insistent sur la diversité de ces réseaux missionnaires, leurs relations parfois complexes avec les autorités françaises ou locales et la dimension religieuse de leur enseignement. Dans l'historiographie française, on a souligné à plusieurs reprises le paradoxe d'une Troisième République soutenant en Orient les écoles congréganistes qu'elle fait fermer en France¹⁴. Il s'explique à la fois par l'opportunisme de la III^e République, le recrutement particulier du ministère des Affaires étrangères dont les hommes, consuls voire ambassadeurs, sont proches des missionnaires¹⁵; et par la conviction, très largement partagée, qu'auprès de ces sociétés orientales considérées comme pétrées de religieux, les hommes de religion que sont les missionnaires sont les mieux à même de se faire entendre¹⁶. Dans la lignée des renouveaux historiographiques concernant les empires, on pourrait aussi y voir l'expression de la diversité du répertoire impérial utilisé par la France outremer et d'une politique de la différence. Pour les missionnaires protestants, les recherches récentes mettent en avant leurs liens avec les États anglais ou américains dont ils servent les politiques, non sans parfois les critiquer, comme l'ont montré Karène Summerer-Sanchez pour les missions britanniques en Palestine ou Usama Makdisi pour celles de Syrie¹⁷. L'historiographie de la renaissance (ou du réveil/*awakening*) qui voyait dans

13 David Menashri, *Education and the making of Modern Iran*, Londres, Ithaca, 1992.

14 Patrick Cabanel (dir.), *Une France en Méditerranée. Écoles, langue et culture française XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Créaphis, 2006.

15 Jean Ducruet, sj, «Congrégations religieuses et gouvernements français anticléricaux partenaires en Orient (1880-1910)», in P. Cabanel (dir.), *Une France en Méditerranée*, op. cit., p. 89-109.

16 Chantal Verdeil, «L'Université Saint-Joseph et la Troisième République» in P. Cabanel (dir.) *Une France en Méditerranée*, op. cit., p. 235-252.

17 K. Summerer-Sanchez, «Action sanitaire et caritative en Palestine des missionnaires catholiques et anglicans», in Chantal Verdeil (dir.), *Missions chrétiennes en terre d'Islam, Moyen-Orient, Afrique du Nord (XVII^e-XX^e siècles), anthologie de textes missionnaires*, Turnhout, Brepols, 2013, p. 231-282; Usama Makdisi, *Faith misplaced, The broken Promise of U.S.-Arab relations: 1820-2001*, New York, Public Affairs, 2010.

le XIX^e siècle la période de la naissance ou de l'éveil des nationalismes arabes et arméniens, phénomène dans lequel l'institution scolaire, considérée comme un moyen de façonner les identités et les allégeances, jouait un rôle primordial a également connu des remises en cause. Aujourd'hui, ces institutions sont moins considérées comme les pépinières d'un nationalisme centripète et destructeur, le changement ne s'opérant pas avant la toute fin du XIX^e siècle voire le début du XX^e et les affiliations politiques restant labiles et multiples jusqu'à la fin de l'Empire.

Pour la période de l'entre-deux-guerres, marquée par la domination coloniale et la progressive émergence des États-nations, l'histoire de l'éducation s'inscrit d'abord dans ce nouveau cadre national dont on exalte les grandes figures. Parmi les historiens de cette période, il faut mentionner Abdul-Latif Tibawi, fonctionnaire de la Palestine mandataire devenu universitaire spécialiste des questions d'éducation à l'université de Londres, auteur de plusieurs ouvrages sur l'histoire de l'éducation au Proche-Orient, missionnaire ou mandataire, marqué par le nationalisme arabe : sous sa plume, les États arabes du XX^e siècle sont les héritiers de l'Empire musulman médiéval¹⁸. En Irak, la politique éducative est profondément marquée par la figure volontariste de Sati' al-Husri (1880-1968), pédagogue originaire d'Alep, ancien fonctionnaire ottoman passé au service du roi Fayçal (règne : 1921-1933), puis théoricien du nationalisme arabe. Éditeur de plusieurs revues traitant de questions de pédagogie, il est directeur de l'éducation en Irak entre 1923 et 1927 au sein de laquelle il promeut le caractère nationaliste arabe¹⁹. En Syrie, le développement de l'éducation est soutenu par les élites intellectuelles locales dont une des figures de proue est Mohammad Kurd 'Ali (1876-1953). Intellectuel et homme de presse, il fonde au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'Académie arabe de Damas sur le modèle de l'Académie française. Outre ses travaux sur la langue arabe, elle fait aussi œuvre éducative, à travers des conférences ou des festivals²⁰. Muhammad Kurd 'Ali, dont la vie se confond désormais avec cette institution, devient plusieurs fois ministre de l'Instruction publique en Syrie.

18 Abdul Latif Tibawi, *Arab Education in mandatory Palestine: a study of three decades of British administration*, Londres, Luzac, 1956; Abdul Latif Tibawi, *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*, Londres, Luzac, 1972.

19 William L. Cleveland, *The making of an arab nationalist, ottomanism and arabism in the life and thought of Sati' al-Husri*, Princeton, Princeton University Press, 1971.

20 Leyla Dakhli, *Une génération d'intellectuels arabes, Syrie et Liban (1908-1940)*, Paris, IISMM-Karthala, 2009, p. 225-235.

Cette historiographie renvoie dos à dos la puissance coloniale taxée d'immobilisme et des élites nationales qui mettent tout en œuvre pour promouvoir de nouveaux États soucieux de l'éducation de leurs citoyens. Aujourd'hui, elle est nuancée par une histoire plus attentive aux différents acteurs, à leurs oppositions mais aussi à leurs compromis. Elle fait des politiques éducatives le résultat d'un jeu politique qui met aux prises autorités mandataires ou coloniales, mouvements nationalistes et pouvoirs locaux. Ainsi en Irak, Sati' al-Husri se heurte aux fonctionnaires britanniques en place. Quand il ambitionne de bâtir une nation sur le modèle de l'Allemagne et exalte le nationalisme arabe, les Britanniques mènent une politique plutôt malthusienne qui vise au simple renouvellement d'une élite façonnée par une même formation générale et humaniste²¹. L'éducation fait aussi débat au sein de l'élite intellectuelle : le même Sati' al-Husri, partisan du sacrifice de soi au profit de la Nation, s'oppose à des intellectuels qui mettent en avant la promotion des talents individuels²². En Syrie et au Liban, le Haut-Commissariat est pris en étau entre sa politique de soutien aux établissements étrangers et communautaires (chrétiens) héritée de celle menée à la période ottomane au nom de la protection des chrétiens d'Orient ou des intérêts français en « Syrie » et l'injonction de mettre en place un véritable réseau d'établissements publics comme l'exigent la Charte du mandat et les nationalistes locaux : en 1934, pour la première fois, le nombre des élèves scolarisés dans les écoles publiques dépasse celui de leurs camarades des institutions privées²³. Autant que des lieux d'affirmation d'un pouvoir impérial, les espaces de culture et de sociabilité que sont les institutions scolaires, les cinémas ou les mouvements scouts apparaissent comme des terrains contestés où s'affrontent la France mandataire, les intérêts britanniques et les mouvements nationalistes²⁴. En Palestine, les difficultés britanniques à mettre en place une administration unifiée favorisent le morcellement des réseaux. Le *Yichouw* (« foyer » de peuplement juif) se dote de plusieurs établissements

21 Hilary Kalisman Falb, « Local and Colonial Educators in the Mandates for Iraq and Palestine: Contested Expertise within National and International Frameworks » in Philippe Bourmaud, Norig Neveu, Chantal Verdeil (dir.), *Experts et expertise dans les Mandats de la Ligue des nations : figures, champs et outils*, Paris, Presses de l'INALCO, 2018 (à paraître).

22 Peter Wien, « Who is liberal in 1930 Iraq? Education as a contested terrain in a nascent public sphere », in Christoph Schumann (éd.), *Nationalism and liberal thought in the Arab East: ideology and practice*, Londres, Routledge, 2010, p. 31-47.

23 Jérôme Bocquet, *La France, l'Eglise et le Baas*, Paris, Les Indes savantes, 2008, p. 90.

24 Jennifer M. Dueck, *The claims of culture at empire's end: Syria and Lebanon under French rule*, Oxford/ New York, Oxford University Press, 2010.

répartis entre différents courants selon leur appartenance politique : le plus important, lié aux partis sionistes et libéraux, scolarise la moitié des élèves au moment de la création de l'État d'Israël²⁵.

Cette approche par les politiques publiques d'éducation marque aussi l'histoire des nouveaux États indépendants²⁶. Elle s'appuie sur des batteries de statistiques (taux de scolarisation par sexe, niveau, région, etc.) dont les politiques de planification et de développement et l'essor d'une expertise internationale favorisent la production. Nouveaux États nations, organisations internationales chargées de promouvoir le développement des États du Tiers Monde et puissances occidentales soucieuses de coopération ou de *soft power* partagent un même intérêt pour ces questions. Résultat d'une enquête menée par Roderic D. Matthews, professeur en sciences de l'éducation et Matta Akrawi, directeur général de l'enseignement supérieur, avant de travailler pour l'UNESCO, l'ouvrage *Education in Arab countries of the Near East*, publié en 1949 demeure très utilisé pour les données qu'il contient²⁷. Dans la plupart des pays sont rédigées des thèses sur l'histoire de l'enseignement ou de l'éducation locale ou nationale. Comme pour la période précédente, l'enseignement s'impose comme une des modalités de l'affirmation de la souveraineté de l'État. Mais à la différence de l'entre-deux-guerres, ces ambitions nationalistes ne sont pas bridées par la domination coloniale. Elles sont au contraire favorisées par le contexte de l'après-seconde guerre mondiale, qui encourage l'intervention de l'État pour promouvoir le développement des pays indépendants. En matière d'éducation, ces politiques publiques se manifestent par la mise en place de réseaux publics : grandes lois sur l'enseignement, organisation administrative, cursus, définition des diplômes font pleinement partie des politiques nationalistes et développementalistes menées à partir de la fin des années 1940. En Égypte, les frais de scolarité sont abolis pour les écoles primaires en 1949. Deux ans plus tard, l'éducation devient obligatoire de 6 à 12 ans et l'éducation professionnelle une branche de l'éducation secondaire. En 1961, est créé un

25 Orit Ichilov, *The retreat from public education, Global and Israelis Perspectives*, New York, Springer, 2009.

26 Amir Boktor, *School and Society in the Valley of the Nile*, Le Caire, Elias Modern Press, 1936 ; Amir Boktor, *The development and Expansion of Education in the United Arab Republic*, Le Caire, The University of Cairo Press, 1963.

27 Abdul Latif Tibawi, *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*, Londres, Luzac, 1972 ; Georgie D.M. Hyde, *Education in Modern Egypt*, Londres, Henley et Boston, Routledge/Kegan Paul, 1978.

ministère de l'Enseignement supérieur²⁸. Cette intervention de l'État va même jusqu'à la fermeture de certains établissements étrangers, accompagnée de l'expulsion de leur corps enseignant, ou à leur nationalisation comme au Soudan (dès 1957), en Égypte, Syrie ou en Irak²⁹. Les établissements secondaires congréganistes, auparavant étrangers et missionnaires et désormais étroitement contrôlés par l'État, deviennent les instruments de la reproduction d'une élite politique et économique urbaine affiliée aux régimes autoritaires³⁰. Étudiant les vicissitudes des « belles étrangères » en Égypte, Frédéric Abécassis retrace l'histoire de la construction de ce pays comme État-nation souverain à travers sa mainmise sur cet enseignement³¹. La nationalisation peut aussi concerner les établissements locaux et musulmans. En 1961, après de multiples tentatives de réformes, la loi de « nationalisation » (l'expression utilisée en arabe signifie littéralement « révolution réformatrice ») oblige la plus prestigieuse université musulmane de l'islam sunnite, Al-Azhar, à développer un enseignement des matières profanes³². Favorisé par la politique d'ouverture religieuse d'Anouar al-Sadate, dont l'objectif était de lutter contre la gauche égyptienne et arabe, Al Azhar a connu une très forte croissance à partir des années 1970 et accueille 400 000 étudiants des deux sexes en 2004³³.

28 Georgie D.M. Hyde, *Education in Modern Egypt*, Londres, Henley et Boston, Routledge / Kegan Paul, 1978.

29 Les jésuites américains qui tenaient un important lycée (depuis 1932) et une université à Bagdad (depuis 1956) sont expulsés en 1968-1969, après l'arrivée du parti Baath et de Saddam Hussein au pouvoir. Cf. Joseph F. MacDonnell, *Jesuits by the Tigris: men for others in Baghdad*, Boston, Jesuit Mission Press, 1994.

30 Jérôme Bocquet, *La France, l'Eglise et le Baas*, op. cit., 2008; J. Bocquet, « Le rôle des missions catholiques dans la fondation d'un nouveau réseau d'institutions éducatives au Moyen-Orient arabe », in Pierre-Jean Luizard (dir.), *Le choc colonial et l'islam*, Paris, La Découverte, 2006, p. 327-342.

31 Frédéric Abécassis, *L'enseignement français en Égypte et les élites locales (1920-1960)*, Francophonie et identité nationale, thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, 2000.

32 Chris Eccel, *Egypt, Islam and Social Change: Al Azhar in Conflict and Accommodation*, Berlin, Klaus Schwarz, 1984; Pierre-Jean Luizard, « Al-Azhar, institution sunnite réformée », in Alain Roussillon (dir.), *Entre réforme sociale et mouvement national*, Le Caire, CEDEJ, 1995, p. 519-548; Francine Costet-Tardieu, *Un réformiste à l'Université al-Azhar : œuvre et pensée de Mustafā al-Marāghī (1881-1945)*, Paris, Karthala, 2005; Thomas Raineau, « Mendiante et orgueilleuse ? L'université d'al-Azhar et l'enseignement supérieur égyptien (1860-1930) », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 131, juin 2011. En ligne : <http://remmm.revues.org/7639> (consulté le 9 janvier 2017).

33 Nicolas de Lavergne, « De l'école coranique à l'Université d'Al-Azhar », in Vincent Battesti, François Iretton (dir.), *L'Égypte au présent, inventaire d'une société avant la révolution*, Arles, Actes Sud, 2011, p. 723.

En Syrie au contraire, dans un pays dominé depuis 1963 par le régime baasiste³⁴, le pouvoir laïque et d'inspiration socialiste renonce à nationaliser les instituts islamiques secondaires créés à partir des années 1940 pour former les oulémas. Ces instituts sont exclus du champ d'application de la loi de privatisation de 1967. L'État n'encourage pas non plus la création d'une faculté supérieure publique de charia, bien au contraire. Dans le but de restreindre le champ d'action des religieux, il les exclut de la bureaucratie et des voies de formations de celle-ci³⁵. Ce phénomène de centralisation et d'uniformisation de l'enseignement caractérise surtout les États les plus dictatoriaux (autrement dit, les plus nombreux). Au Liban, État confessionnel, l'enseignement privé domine le système éducatif et, jusqu'à nos jours, les autorités gouvernementales ne sont pas parvenues à imposer un manuel commun en histoire, autrement dit un récit national³⁶. En Israël coexistent aussi différents systèmes. Dans tous les pays, la création d'universités publiques est particulièrement mise en avant : leur essaimage permet aux États d'affirmer leur contrôle sur l'ensemble de leur territoire et de se poser comme les principaux promoteurs d'une politique modernisatrice conçue, après les indépendances, pour profiter à tous³⁷. À l'exception des institutions supérieures ottomanes (devenues turques), beaucoup sont fondées entre 1925 et les années 1950, alors que des universités privées accueillent des étudiants depuis la fin du XIX^e siècle. En Égypte, l'université du Caire, ouverte comme une université privée en 1908, devient université d'État en 1925, l'année où l'université hébraïque de Jérusalem ouvre son campus sur le mont Scopus³⁸ ; l'université de Téhéran naît en 1935. Dans le Golfe arabo-persique, la création des universités est un peu plus tardive. L'université d'État de Ryad est créée en 1957 sur le modèle des universités égyptiennes, celle du Koweït en 1966.

34 Du nom du parti baas, parti nationaliste arabe (panarabe), laïque et socialisant fondé dans les années 1940 en Syrie et qui a depuis essaimé dans d'autres pays arabes, notamment en Irak.

35 Thomas Pierret, *Baas et Islam en Syrie. La dynastie Assad face aux oulémas*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.

36 Betty Gilbert-Sleiman, *Unifier l'enseignement de l'histoire dans le Liban d'après-guerre, conditions et limites de l'élaboration de la nouvelle politique publique du manuel scolaire d'histoire, 1989-2001*, thèse de doctorat, université Aix-Marseille 3/I.E.P. d'Aix-en-Provence/ université Libanaise, 2010.

37 Roderic Donald Matthews, Matta Akrawi, *Education in Arab countries of the Near East: Egypt, Iraq, Palestine, Transjordan, Syria, Lebanon*, Washington, American Council on Education, 1949. Un autre ouvrage décrit les systèmes éducatifs par pays et propose de nombreuses données statistiques : Jean-Jacques Waardenburg, *Les universités dans le monde arabe actuel*, Paris/La Haye, Mouton, 1966, 2 vol.

38 *The History of the Hebrew University of Jerusalem, origins and beginnings*, Jerusalem, The Magnes Press, 1977.

Depuis les années 1970, ces politiques éducatives publiques modernisatrices font l'objet de critiques de plus en plus acerbes. L'idéologie néo-libérale critique l'implication de l'État dans les domaines économiques et sociaux en général et en matière d'éducation en particulier. Synthèse critique sur l'enseignement en Égypte, en Iran, dans l'Empire ottoman des réformes et en Turquie, l'ouvrage de Joseph S. Szyliowicz, *Education and Modernization in the Middle East*, se conclut sur une note sceptique, l'auteur exprimant ses doutes quant à la capacité des nouveaux systèmes éducatifs à promouvoir une réelle modernisation de ces pays. Vingt ans plus tard, David Menashri dresse un même constat d'échec à propos de l'Iran³⁹. L'aide bilatérale des pays occidentaux suscite aussi des réflexions, comme dans le livre de Judith Cochran où la présentation de l'histoire de l'éducation en Égypte sert à discuter l'opportunité et l'utilité de l'aide américaine dispensée dans ce domaine⁴⁰. En sociologie, en sciences politiques ou en sciences de l'éducation, de nombreux travaux, parfois rédigés pour des grandes organisations internationales, dénoncent les travers de l'enseignement public secondaire (faiblesse de l'enseignement professionnel, accent mis sur un enseignement général à la pédagogie surannée), comme de l'enseignement supérieur considéré comme une fabrique à chômeurs, incapable de promouvoir une recherche innovante⁴¹. Ce discours parfois nuancé par des auteurs qui mettent en avant les contraintes imposées par une démographie galopante et les progrès réalisés en matière de scolarisation⁴², légitime le désengagement de l'État du domaine éducatif observable partout sous l'effet des politiques néolibérales et la renaissance d'une importante offre privée d'éducation. En Israël, le budget de l'éducation décline entre 2001 et 2005 alors que le nombre d'élèves augmente. Les écoles privées reconnues, dont les curricula souvent plus religieux diffèrent de ceux des écoles publiques, sont de plus en plus nombreuses et bénéficient de

39 Joseph S. Szyliowicz, *Education and Modernization in the Middle East*, New York, Ithaca, Cornell University Press, 1973; David Menashri, *Education and the making of Modern Iran*, *op. cit.*

40 Judith Cochran, *Education in Egypt*, Londres, Croom Helm, 1986.

41 En 2002, le rapport du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement), rédigé par des intellectuels arabes, qui pointait trois déficits principaux dans le monde arabe en matière de connaissances, de libertés et d'autonomie des femmes, a provoqué de violentes polémiques. PNUD, *Rapport arabe sur le développement humain*, «Créer des opportunités pour les générations futures», 2002. Disponible sur le site du PNUD : <<http://www.arab-hdr.org/about/firstseries.aspx>>

42 Mounir Bashshur, Youssef Courbage, Boutros Labaki (dir), *L'enseignement supérieur dans le monde arabe : une question de niveau?*, Beyrouth, Presses de l'IFPO, 2006.

financements publics conséquents⁴³. En Égypte, la privatisation de l'éducation se manifeste surtout par l'essor phénoménal des leçons particulières privées notamment au niveau secondaire. Prisées par la quasi-totalité de la société, des milieux populaires aux classes supérieures, elles permettent à nombre d'enseignants de se procurer un indispensable complément de salaire⁴⁴. Dans l'enseignement supérieur, les initiatives privées se sont également multipliées. Dans un contexte de marchandisation mondiale, plus de 250 universités ont été créées dans le monde arabe entre 1940 (10 universités) et 2007 (où on en compte plus de 260), dont la moitié depuis le début des années 1990. Les deux tiers (70 environ) sont privées et beaucoup sont des branches locales d'universités états-uniennes. La part grandissante qu'occupent désormais les pays du Golfe dans l'enseignement supérieur et l'économie de la connaissance bouscule les hiérarchies géographiques héritées du XIX^e et du XX^e siècle : le Liban et surtout l'Égypte qui ont fourni tant d'enseignants aux pays du Golfe et à ses voisins africains s'effacent au profit de Bahreïn, du Koweït, du Qatar ou des Émirats arabes unis⁴⁵. Cette historiographie qui prend l'étude du système national d'enseignement comme centre de son analyse permet la mise en évidence de chronologies variables selon les pays et les zones considérées, mais soulignent à quel point l'enseignement est un objet important du pilotage politique et de la construction nationale, particulièrement dans un contexte d'émergence de nouvelles nations et de concurrences interrégionales.

II. L'institutionnalisation de l'enseignement : hybridation, sécularisation, genre

Cette approche politique de l'histoire de l'éducation s'intéresse également aux institutions précises ou à des réseaux particuliers d'établissements. Elle

43 Orit Ichilov, *The retreat from public education, Global and Israeli Perspectives*, Springer, New York, 2009.

44 Linda Herrera, Carlos Alberto Torres (dir.), *Cultures of Arab Schooling: Critical Ethnographies from Egypt*, New York, State University of New York Press, 2006.

45 Vincent Romani, « Internationalisation des politiques universitaires et contournement de leurs publics? », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 131, juin 2012. En ligne : <<http://remmm.revues.org/7578>> (consulté le 9 janvier 2017); Brigitte Dumortier (dir.), « Mondialisation et société de la connaissance aux Émirats arabes unis », *Maghreb-Machreq*, n° 195, 2008; Gerasimos Tsourapas, « Nasser's Educators and Agitators across *al-Watan al-'Arabi*: Tracing the Foreign Policy Importance of Egyptian Regional Migration, 1952-1967 », *British Journal of Middle Eastern Studies*, vol. 43, n° 3, 2016, p. 324-341.

a produit de nombreuses monographies qui portent souvent sur une longue période, parfois d'un siècle, franchissant par conséquent les barrières chronologiques imposées par l'histoire politique. Cette approche met en lumière la transformation majeure qu'a connue l'enseignement au Moyen-Orient à la période contemporaine, à savoir son institutionnalisation. Progressivement se met en place un système d'enseignement qui repose sur un cursus hiérarchisé et progressif, peu à peu uniformisé et bientôt contrôlé par l'État. Les contenus disciplinaires accordent moins de place à l'enseignement religieux et doivent permettre d'acquérir des compétences définies en fonction des exigences d'une profession (en médecine ou en droit par exemple). La salle de cours ou l'amphithéâtre qui rassemblent un ensemble d'élèves regroupés selon leur âge remplacent le cercle formé par les étudiants « en quête de sciences »⁴⁶ autour d'un maître ; des programmes définis par l'État se substituent aux leçons dispensées dans un établissement religieux (école coranique, couvent, synagogue), le giron familial ou le réseau confrérique. La circulation d'un maître à l'autre laisse la place au séjour dans un même établissement : on est désormais diplômé et ancien ou *alumni* d'une ou de plusieurs institutions, et non plus le disciple d'un savant reconnu ou d'un maître soufi.

Cette institutionnalisation de l'éducation soulève plusieurs questions. Celle tout d'abord de son rythme : assiste-t-on à une uniformisation rapide de l'enseignement sous le contrôle de l'État ou des formes d'hybridation sont-elles possibles ? Dans quelle mesure cette institutionnalisation, qui met en cause le monopole exercé par les instances religieuses (mosquées, confréries soufies, couvents, synagogues) en matière d'enseignement, est-elle synonyme de sécularisation ou de laïcisation ? Cette institutionnalisation est enfin particulièrement flagrante pour ce qui concerne l'éducation des filles, qui plus encore que celle des garçons, reposait sur des relations informelles (famille élargie, confréries). L'accès à l'instruction a profondément modifié la place des femmes dans la société même si les interrogations demeurent quant à la portée de ces changements, notamment en ce qui concerne l'accès à l'emploi salarié.

Pour la période qui court jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la recherche académique a privilégié les institutions étrangères et nouvelles, volontiers qualifiées de modernes. Parmi elles, les établissements qui relèvent des réseaux missionnaires catholiques, protestants et plus récemment russes, ou de leurs

46 C'est l'étymologie du mot *Tāleb*, étudiant.

équivalents juifs ou laïques ont suscité le plus d'intérêt⁴⁷ : l'Alliance israélite universelle, le collège Saint-Vincent de Damas, la Mission laïque française, l'université américaine de Beyrouth ou l'enseignement français en Égypte⁴⁸. Aux études rédigées ou commandées par des membres de ces institutions au ton parfois hagiographique, ont succédé des travaux nourris par des questionnements plus académiques⁴⁹. Ces monographies font aujourd'hui davantage de place à des démarches comparatistes, comme dans le livre d'Esther Möller sur les « lieux de la mission civilisatrice » du mandat français au Liban ou les travaux de Frédéric Abécassis sur les écoles étrangères en Égypte⁵⁰. Autres institutions nouvelles, celles nées de la politique réformatrice de l'État ou de ses provinces comme les écoles d'ingénieurs fondées par Mehmet Ali, le collège Sadiki de Tunis, l'école de la magistrature *shari'* (ouverte en 1907, fermée en 1930) au Caire pour former le personnel des tribunaux nés de la réforme judiciaire, le lycée Galatasaray à Istanbul ou les lycées du sultan fondés par le sultan Abdül Hamid II⁵¹, dont la fameuse école des tribus destinée à faire des fils de chefs de tribu des agents dociles de l'empire⁵². Enfin ils concernent

47 Sur ces derniers : Elena Astafieva, « La Russie en Terre Sainte : le cas de la Société impériale orthodoxe de Palestine (1882-1917) », *Cristianesimo nella storia*, n° 1, 2003, p. 41-68 ou Souad Slim, « The Russian Schools in Beirut at the End of the 19th Century », in Julia Hauser, Christine Lindner, Esther Möller (éd.), *Entangled Education. Foreign, National and Local schools in Ottoman Syria and Mandate Lebanon (19-20th century)*, Beyrouth, Orient Institut Beirut, 2016, p. 201-210.

48 Betty Anderson, *The American University of Beirut, Arab nationalism and Liberal education*, The University of Texas Press, 2011 ; Jérôme Bocquet, *Missionnaires français en terre d'islam, Damas 1860-1914*, Paris, Les Indes savantes, 2005 ; Aron Rodrigue, *De l'instruction à l'émancipation, Les enseignants de l'Alliance israélite universelle et les juifs d'Orient (1860-1939)*, Paris, Calmann-Levy, 1989 ; Esther Benbassa, « L'école des filles de l'Alliance israélite à Galata (1879-1912) », *Histoire, économie et société*, n° 4, 1991, p. 529-559.

49 Parmi les premiers, on peut citer les ouvrages du P. Ducruet, sj, sur l'université Saint-Joseph, dont il a été longtemps le recteur. En dépit de leur orientation (l'université Saint-Joseph au service de la construction du Liban), ils sont solidement documentés et constituent aujourd'hui des sources fiables. Jean Ducruet, sj, *Un siècle de coopération franco-libanaise au service des professions de la santé*, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1992 ; Jean Ducruet, sj, *Livre d'or (1913-1993), faculté de droit et de sciences politiques et de sciences économiques*, Beyrouth, USJ, 1995 ; Jean Ducruet, sj, *Livre d'or (1919-1999), faculté d'ingénierie*, Beyrouth, USJ, 1999.

50 Esther Möller, *Orte der Zivilisierungsmission, französische Schulen im Libanon 1909-1943*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 2013. Voir aussi Aleksandra Kobiljski, « Un modèle américain ? Les collèges protestants de Beyrouth et Kyoto, 1860-1975 », *Monde(s), Philanthropie transnationales*, n° 6, novembre 2014, p. 171-193, qui met en lumière les liens entre le collège protestant de Kyoto (*Dôshisha*) et celui de Beyrouth dans une perspective d'histoire globale.

51 Son règne dure de 1876 à 1909.

52 Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom, op. cit.* ; Corinne Lee Blake, *Training Arab-Ottoman Bureaucrats, Syrian Graduates of the Mülkiye 1890-1920*, Princeton University, Near-Eastern Studies, 1991 [non publié] ; François Georgeon, « La formation des élites à la fin de l'Empire ottoman. Le cas de Galatasaray », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, Modernités arabes et*

aussi des institutions fondées par des individus ou des communautés locales, comme le collège maronite de 'Ayn Warqa (établi en 1789 au Mont-Liban), l'école nationale (*al-madrasa al-wataniyya*) de Butrus al Bustânî fondée en 1863 à Beyrouth ou le collège patriarcal copte fondé en 1853 au Caire⁵³. Ces recherches portent le plus souvent sur des établissements urbains, mais les écoles rurales ne sont pas complètement négligées⁵⁴. Pour la période ottomane, les classes plus traditionnelles, celles des écoles coraniques (*kuttâb*), des couvents, des églises ou des synagogues que ces institutions nouvelles n'ont pas fait disparaître demeurent dans l'ombre, tout comme les établissements scolaires militaires qui ont pourtant formé une grande partie des réformateurs ottomans, puis des leaders du monde arabe. Les écoles religieuses musulmanes (*kuttâb*, *madrasa*) continuent pourtant d'accueillir un très grand nombre d'élèves et d'étudiants. Autour de 1900, on compte 8 à 10 000 étudiants à l'université d'Al-Azhar au Caire, la plus prestigieuse de l'islam sunnite, quand l'université Saint-Joseph (catholique) ou le *Syrian Protestant College* de Beyrouth en comptent autour de 600. Les disciplines nouvelles ou profondément transformées (sciences, droit, médecine) par la modernité ont suscité davantage l'attention. Ici, l'histoire de

turques : maîtres et ingénieurs, n° 75, septembre 1995, p. 15-25; Nouredine Sraïeb, *Le collège Sadiki de Tunis, 1875-1876, enseignement et nationalisme*, Paris, CNRS Éditions, 1995; Ghislaine Alleaume, «La naissance du fonctionnaire», *Peuples méditerranéens*, n° 41-42, octobre 1987-mars 1988, p. 67-86; Ghislaine Alleaume, *L'école polytechnique du Caire et ses élèves, la formation d'une élite technique dans l'Égypte du XIX^e siècle*, thèse pour le doctorat d'État, université de Lyon II, 1993; Bernard Botiveau, «L'école de la magistrature shari' (1907-1930) et la production d'un droit islamique réformé», in Alain Roussillon, (dir.), *Entre réforme sociale et mouvement national en Égypte (1882-1962)*, Le Caire, CEDEJ - Égypte/Soudan, 1995. En ligne : <<http://books.openedition.org/cedej/1443>>(consulté le 1^{er} septembre 2018); Lois Armine Aroian, *Education, language, and culture in Modern Egypt: Dar al-'Ulum and its graduates (1872-1923)*, PhD, The University of Michigan, 1978; Randi Deguilhem, «Idées françaises et enseignement ottoman. L'école secondaire Maktab 'Anbar à Damas», *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, vol. 52, 1989, p. 199-206; Randi Deguilhem, «State civil Education in Late Ottoman Damascus: A unifying or a Separating force?», in Philipp Thomas, Brigit Schaebler (éd.), *The Syrian Land: process of integration and fragmentation, bilad al-Shâm from the 18th to the 20th century*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 1998, p. 221-250.

53 Martin Strohmeier, «Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880-1918», in E. Farah Caesar (éd.), *Decision Making and Change in the Ottoman Empire*, Northeast Missouri State University, The Thomas Jefferson University Press, 1993, p. 215-241; Jamila Küsta Küsti, *Madrasat Zahrat al-ihsân (L'Ecole de la Fleur de la charité)*, Beyrouth, Matraniyyat al-rûm al-urthûdhuku (archevêché grec-orthodoxe), 1996; Jens Hanssen, *Fin de siècle Beirut: the making of an Ottoman provincial capital*, Oxford, Clarendon Press, 2005; Filiz Meseci Giorgetti, «New School of Mustafa Sati Bey in Istanbul (1915)», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 50, n° 1-2, 2014, p. 42-58.

54 On peut citer cependant Karima Dirèche, «Les écoles catholiques dans la Kabylie du XIX^e siècle», *Cahiers de la Méditerranée*, n° 75, 2007, p. 17-27 et Chantal Verdeil, «La classe "sous le chêne" et le pensionnat : les écoles missionnaires en Syrie (1860-1914) entre impérialisme et désir d'éducation», *Outre-Mers, revue d'histoire*, n° 334-335, juin 2007, p. 197-222.

l'enseignement rejoint celle des professions qui consacre en général des développements à la formation professionnelle⁵⁵. Aujourd'hui, de nouvelles recherches s'intéressent aux établissements d'enseignement professionnel, enseignement agricole ou technique, en Palestine, en Irak ou en Égypte⁵⁶.

La multiplication des monographies, portant sur une institution ou un réseau met en lumière la diversité des établissements scolaires établis au Moyen-Orient à la fin de la période ottomane, avant que ne s'opère une uniformisation imposée par les États à partir du milieu du XX^e siècle⁵⁷. L'étude au plus près de la vie et du fonctionnement de ces institutions a conduit à nuancer les conclusions parfois hâtives des travaux qui mettaient en avant leur modernité, entendue ici comme leur radicale nouveauté. Les travaux les plus récents mettent pourtant l'accent sur les nécessaires adaptations des établissements missionnaires ou réformés au public qui les fréquente et aux impératifs que leur imposent les politiques étatiques. L'institution scolaire apparaît alors comme un lieu hybride où s'élabore une culture ou des cultures, des savoirs et des comportements qui puisent à différentes sources. Des recherches mettent l'accent sur les autres lieux de formations politiques que sont les cercles d'élèves ou de disciples qui se rassemblent autour d'un cheikh ou d'un professeur en dehors des heures de cours, selon un modèle inspiré des confréries soufies⁵⁸. À la fin du XIX^e siècle, les classes rurales des réseaux missionnaires ne diffèrent pas radicalement de celles tenues par les religieux locaux : le contenu demeure religieux et l'arabe (plus que le français) la langue de l'enseignement⁵⁹. On peut donc y voir une

55 Anne-Marie Moulin, « Genre et Soins », *Arabian Humanities*, n° 1, 2013. En ligne : <<http://journals.openedition.org/cy/1930>> (consulté le 21 août 2018).

56 Roza I.M. El Eini, « British Agricultural Educational Institution in Mandate Palestine and Their Impress on the Rural Landscape », *Middle Eastern Studies*, vol. 35, n° 1, 1999; Annalaura Turiano, « De la pastorale migratoire à la coopération technique, missionnaires salésiens en Égypte, les salésiens et l'enseignement professionnel (1890-1970) », thèse de doctorat, IREMAM, 2016. Voir aussi l'article de Hilary Falb-Kalisman dans ce numéro.

57 Esther Möller, *Orte der Zivilisierungsmission*, op. cit. Aron Rodrigue, à propos de l'Alliance israélite universelle, note que « le contenu et la qualité de l'enseignement ne furent jamais identiques d'une école à l'autre » en dépit d'une organisation très centralisée. Cf. Aron Rodrigue, *De l'instruction à l'émancipation*, op. cit., p. 32.

58 Randi Deguilhem, « State civil Education in Late Ottoman Damascus: A unifying or a Separating force? », in Thomas Philipp, Brigit Schaebler (éd.), *The Syrian Land: process of integration and fragmentation, bilād al-Shām from the 18th to the 20th century*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 1998, p. 221-250; Eugene L. Rogan, « The political significance of an Ottoman education: Maktab 'Anbar revisited », in Thomas Philipp, Christoph Schumann (eds), *From the Syrianland to the States of Syria and Lebanon*, Würzburg, Ergon Verlag, 2004, p. 77-94.

59 Chantal Verdeil, « New Missions, New Education? Transformation of Education during the first half of the 19th Century in Ottoman Syria », in Tassos Anastasiadis, Michael Michaelis, Chantal Verdeil (éd.),

forme d'hybridation que l'on retrouve presque un siècle plus tard dans les instituts musulmans secondaires syriens qui institutionnalisent plus qu'ils ne suppriment des cercles d'études informels⁶⁰. De même, il serait faux de voir dans les *kuttâb* égyptiens actuels une survivance à l'identique des *kuttâb* du XIX^e siècle : leur enseignement s'est adapté à la diffusion du livre coranique imprimé et à la généralisation d'un enseignement élémentaire public. Les enfants, garçons et filles, fréquentent le *kuttâb* plus jeunes et l'accent est mis sur la mémorisation orale. On n'y apprend pas à lire, mais on continue de le fréquenter en parallèle à l'école publique, plus tôt dans la journée, tard le soir ou pendant les vacances scolaires.

La question de la sécularisation fait elle aussi l'objet d'une réévaluation. Concernant ces sociétés multiconfessionnelles profondément marquées par l'islam, deux grands questionnements orientent les travaux en matière de religion : le premier s'intéresse à la coexistence des différentes confessions (est-elle possible ? À quelles conditions ? Les minorités sont-elles inexorablement vouées, au mieux à un statut d'infériorité, au pire aux massacres ?). Le second s'interroge sur les relations entre islam et modernité, sous entendue séculière : l'islam est-il compatible avec la modernité ? Ou au contraire par essence réfractaire à toute société plus sécularisée ? Dans le domaine éducatif, l'implication de l'État bureaucratique, institution séculière s'il en est, a longtemps été considérée comme un facteur de la sécularisation de l'enseignement et plus largement de la société, volontiers considérée comme inéluctable sous l'effet de la modernisation. Ce processus de sécularisation apparaît aujourd'hui plus long, moins continu et plus heurté qu'il n'est traditionnellement envisagé. À fin du XIX^e siècle, on connaît désormais bien la place occupée par l'État dans la construction et le financement des établissements aux dépens d'institutions religieuses. De ce point de vue, la sécularisation est patente⁶¹. Elle l'est moins quand on songe que les lycées du sultan, par leur enseignement religieux,

Religious community and modern statehood: The passage from the Ottoman Empire to modern states, Berlin, Klaus Schwarz Verlag, 2014, p. 230-245.

60 Thomas Pierret, *Baas et Islam en Syrie*, op. cit., p. 62.

61 À Jérusalem, plusieurs écoles, jusque-là financées par des biens de mainmorte (*waqf*), le sont désormais par l'État ou les élèves. Musa Sroor, *Fondations pieuses en mouvement, de la transformation du statut de propriété des biens waqfs à Jérusalem (1858-1917)*, Beyrouth, Presses de l'IPFO/IREMAM, 2010 ; Thomas Raineau, « Mendiante et orgueilleuse ? L'université d'Al-Azhar et l'enseignement supérieur égyptien (1860-1930) », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 131, juin 2012. En ligne : <<http://remmm.revues.org/7639>> (consulté le 9 janvier 2017).

s'inscrivaient pleinement dans la politique musulmane de Abdül-Hamid II⁶²; ou si l'on prend en compte l'enseignement religieux et moral véhiculé par les missionnaires, longtemps vus comme les vecteurs d'une modernité nécessairement séculière (pour les protestants) ou les collaborateurs dociles de la III^e République laïque⁶³.

Le réveil islamique et l'essor de l'islam politique depuis la fin des années 1960 ont stimulé les études sur les institutions scolaires musulmanes ou la place de l'islam dans les établissements publics⁶⁴. Ces réseaux d'écoles religieuses ont davantage été étudiés pour le second XX^e siècle, dans une perspective ethnographique, anthropologique ou sociologique tout autant qu'historique. Créées par la République turque en 1924 pour former les imams et couronnées par une faculté de théologie, les écoles d'imams et de prédicateurs (*Imam-Hatip*) turques disparaissent en 1930, avant de rouvrir à la rentrée 1951 à l'initiative du parti démocrate. Elles essaient ensuite sur l'ensemble du territoire turc et séduisent un public conservateur attaché à un enseignement religieux qui contourne ainsi l'enseignement laïc public⁶⁵. En Égypte, plus de 7 000 *kuttâb* accueillent en 2003 environ 300 000 enfants dont 38 % de filles. Institutions locales et non gouvernementales, ces écoles coraniques doivent leur dynamisme à leur intégration de fait dans le réseau azharien (du nom de la mosquée-université d'Al-Azhar). Al-Azhar est en effet à la tête d'un réseau d'instituts parallèle aux écoles et aux établissements secondaires ou supérieurs publics qui scolarise aujourd'hui près de 10 % des élèves et 20 % des étudiants égyptiens, exclusivement musulmans. Ces élèves y suivent les programmes officiels complétés par un solide enseignement religieux⁶⁶. En Syrie, l'exclusion des oulémas de

62 Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom*, op. cit., 2002.

63 En 1909, les étudiants du *Syrian Protestant College* de Beyrouth protestent contre l'obligation qui leur est faite d'assister aux offices et aux cours de Bible. Cf. Anne-Laure Dupont, « Une école missionnaire étrangère dans la tourmente de la révolution constitutionnelle ottomane : la crise de 1909 au Syrian Protestant College de Beyrouth », *Cahiers de la Méditerranée, Islam et éducation au temps des réformes*, n° 75, décembre 2007, p. 39-57; Ussama Makdisi, *Artillery of Heaven, American Missionaries and the Failed Conversion of the Middle East*, New York, Cornell University, Press, 2008.

64 Parmi les ouvrages rédigés à la suite des attentats du 11 septembre 2001, et des questions qu'ils ont fait naître (que l'on pourrait résumer ainsi de façon un peu lapidaire: comment des systèmes éducatifs peuvent-ils produire des terroristes?), on peut citer Osama Walid Abi-Mershed (éd.), *Trajectories of education in the Arab world: legacies and challenges*, Londres, Routledge, 2010 et Eleanor Abdella Doumato, Gregory Starrett (éd.), *Teaching Islam, Textbook and Religion in the Middle East*, Londres, Lynne Rienner Publishers, 2007.

65 Iren Ozgur, *Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics, and Education*, New York, Cambridge University Press, 2012.

66 Nicolas de Lavergne, « La modernisation des *kuttâb* en Égypte au tournant du XX^e siècle », *Cahiers*

l'éducation religieuse a conduit à la multiplication des instituts musulmans secondaires privés et de cours privés au sein des mosquées⁶⁷.

Les études sur les institutions musulmanes et l'enseignement musulman nourrissent la réflexion sur la place de l'islam dans les sociétés du Moyen-Orient aujourd'hui. Plusieurs auteurs, comme l'historienne Iris Seri-Hersch pour le Soudan, ou les anthropologues Gregory Starrett ou Linda Herrera pour l'Égypte, soulignent la dimension morale des politiques publiques d'éducation mises en œuvre dans les pays musulmans. Aux yeux des deux derniers, l'hégémonie croissante du discours religieux dans la vie publique égyptienne n'est pas une conséquence des difficultés économiques et politiques que rencontre ce pays mais bien le résultat de l'enseignement d'un islam réformé dans ses institutions scolaires⁶⁸. Cette prégnance de l'enseignement religieux répond aussi à une demande sociale, dans laquelle Thomas Pierret voit « la principale manifestation du "réveil" islamique contemporain, c'est-à-dire l'augmentation exponentielle de la demande d'éducation religieuse »⁶⁹.

La réflexion distingue aujourd'hui la sécularisation d'une part, comme recul du contrôle des institutions religieuses sur les établissements scolaires et diminution (relative) des disciplines religieuses dans l'enseignement, à la fois indéniable et limitée; et la confessionnalisation d'autre part. Celle-ci conçue comme la diffusion d'une vision de la société divisée selon des lignes confessionnelles décrit un phénomène dont les évolutions récentes du Moyen-Orient (guerres civiles au Liban, en Irak, aujourd'hui en Syrie, clivage divisant coptes et musulmans en dépit de la vigueur du nationalisme égyptien) mettent en évidence la prégnance. Les recherches les plus récentes sur les établissements missionnaires repèrent dès la fin du XIX^e siècle les prémices d'un phénomène très actuel. Ainsi les travaux en sciences politiques de Catherine Le Thomas sur les écoles chiïtes au Liban actuelles ont mis en évidence les processus de communautarisation et d'institutionnalisation qu'elles sous-tendent parmi les chiïtes libanais⁷⁰.

de la Méditerranée, n° 75, 2007. En ligne : <<http://journals.openedition.org/cdlm/3623>> (consulté le 15 août 2018); Nicolas de Lavergne, « Le *kuttâb*, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues*, n° 100-101, 2005. En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-journal-des-anthropologues-2005-1-p-163.htm>> (consulté le 15 août 2018).

67 Thomas Pierret, *Baas et Islam en Syrie*, op. cit., p. 63-83.

68 Gregory Starrett, *Putting Islam to Work, Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt*, Berkeley, University of California Press, 1998.

69 Thomas Pierret, *Baas et Islam en Syrie*, op. cit., p. 18.

70 Catherine Le Thomas, *Les écoles chiïtes au Liban. Construction communautaire et mobilisation politique*, Paris, Karthala-IFPO, 2012.

L'histoire des institutions d'éducation a en outre bénéficié des études sur le genre dont les questionnements nourrissent l'histoire du Moyen-Orient depuis plusieurs décennies. Parmi les institutions les plus anciennes et les plus fameuses figure l'école des *hakimât* (doctresses), fondée en 1832 par le médecin français installé en Égypte Clot bey dans le cadre de la politique modernisatrice de Mehmet Ali. Pendant trois décennies, elle accueille des esclaves abyssines ou soudanaises et des orphelines pour en faire des sortes d'officiers de santé féminins, avant de décliner dans les années 1860, comme les autres écoles de Mehmet Ali⁷¹. Plus pérennes sont les classes, et bientôt les écoles, pour filles des réseaux missionnaires. Leur essor est favorisé par la présence des femmes dans les missions, épouses de pasteurs ou membres des congrégations féminines catholiques plus nombreuses que leurs coreligionnaires masculins à cette période. Après la Première Guerre mondiale, les premiers établissements secondaires pour filles ouvrent leurs portes et permettent aux plus brillantes d'entre elles de faire leur entrée à l'université, de façon exceptionnelle dans l'entre-deux-guerres, massive à partir des années 1960⁷². La revendication de l'accès à l'éducation scolaire est une des principales revendications des mouvements féministes en Égypte au premier XX^e siècle⁷³.

Dans un panorama des recherches sur les missions protestantes en direction des femmes, Heleen Murre-Van den Berg conclut à leur indéniable rôle dans l'émancipation des femmes arabes, tout en reconnaissant qu'il est difficile de connaître le contenu et la portée de l'enseignement missionnaire⁷⁴. Pour Ellen Fleischmann, il ne saurait être vecteur que de sécularisation et s'il a formé de bonnes épouses et de bonnes mères, il a aussi permis à des femmes d'accéder à un travail salarié. Étudiant les élèves d'une école missionnaire de Saïda qui entendait promouvoir un enseignement domestique qualifié de révolutionnaire,

71 Naguib Mahfouz, *The History of Medical Education in Egypt*, Le Caire, Government Press, 1935; Hibba Abugideiri, *Gender and the Making of Modern Medicine in colonial Egypt*, Ashgate, Farnham Surrey, 2010; Khaled Fahmy, « Women, Medicine and Power in Nineteenth-Century Egypt », in L. Abu-Lughod (éd.), *Remaking Women*, Princeton, Princeton University Press, 1998, p. 35-72.

72 Pour une approche statistique concernant l'Égypte, voir Nader Fergany, « L'éducation féminine en Égypte », *Égypte/Monde arabe*, Première série, n° 18-19, 1994. En ligne : <<http://ema.revues.org/85>> (consulté le 13 janvier 2017).

73 Margot Badran, *Feminism, Islam, and Nation: Gender and the Making of Modern Egypt*, Princeton, Princeton University Press, 1995.

74 Heleen Murre-Van den Berg, « Nineteenth-century Protestant Missions and Middle-Eastern Women: an Overview », in Inger Marie Okkenhaug, Ingvald Flakerud (éd.), *Gender Religion and Change in the Middle East, Two Hundred years of History*, Oxford/New York, Berg, 2005, p. 103-122.

Ellen L. Fleischmann montre que beaucoup d'entre elles ont finalement exercé un emploi⁷⁵. D'autres auteurs insistent davantage sur la prégnance des compétences domestiques et des valeurs morales dans l'enseignement des filles. En Égypte au début du XX^e siècle, comme en Irak sous le régime monarchique (1921-1958), l'enseignement des filles leur inculque des principes d'hygiène et cherche à faire d'elles de bonnes maîtresses de maison, consommatrices de produits manufacturés modernes. La femme au foyer idéale, qui vit plus fréquemment en ville, n'est plus l'auxiliaire indispensable d'une exploitation rurale, mais une consommatrice potentielle⁷⁶. À propos de la Turquie, Nermin Abadan-Unat constate que si le pouvoir kémaliste a encouragé l'éducation des filles et le travail des femmes, il n'a pas enrayé la montée de partis conservateurs qui mettent en avant son rôle traditionnel de mère et d'épouse⁷⁷. Ces travaux rejoignent ceux des démographes qui mettent en évidence les traits distinctifs du monde arabe et du Moyen-Orient quant aux effets de cette croissance de la scolarisation des filles. La scolarisation y débouche moins qu'ailleurs sur un emploi salarié : au début des années 1990, le taux d'activité féminine dans la population âgée de 15 ans s'échelonne de 2 % (au Yémen) à 34 % (au Koweït)⁷⁸. En outre, la scolarisation des femmes y est moins corrélée à la baisse de la fécondité⁷⁹.

Sur la construction de la masculinité (pourtant essentielle dans une société réputée pour être patriarcale), les recherches n'en sont qu'à leurs prémices, stimulées là encore par les questionnements qui agitent le champ des études missionnaires⁸⁰.

75 Ellen L. Fleischmann, «Lost in Translation: Home Economics and the Sidon Girls' School of Lebanon, c. 1924-1932», *Social Sciences and Missions*, vol. 23, n° 1, 2010, p. 32-62; E. L. Fleischmann, «Evangelization or Education: American Protestant Missionaries, the American Board and the girls and Women of Syria», in Heleen Murre-Van den Berg, *New Faith in Ancient Lands, Western Missions in the Middle East in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Leyde, Brill, p. 265-280.

76 Mona L. Russel, *Creating the New Egyptian Woman: Consumerism, Education, and National Identity, 1863-1922*, Londres, Palgrave-Macmillan, 2004; Sara Pursley, «Building the Nation through the Production of Difference: The Gendering of Education in Iraq, 1928-58», in Riccardo Bocco, Hamit Bozarslan, Peter Sluglett, Jordi Tejel (éd.), *Writing the History of Iraq: Historiographical and Political Challenges*, Londres, Imperial College Press, 2012, p. 119-141.

77 Nermin Abadan-Unat, «The impact of legal reforms on turkish women», in R. Nikki, Keddie Baron, Beth Baron (éd.), *Women in Middle Eastern history: shifting boundaries in sex and gender*, New Haven, Yale University Press, 1991, p. 177-194.

78 Philippe Fargues, *Génération arabes, L'alchimie du nombre*, Paris, Fayard, 2000, p. 297.

79 Dominique Tabutin, Bruno Schoumaker, «La démographie du monde arabe et du Moyen-Orient des années 1950 aux années 2000. Synthèse des changements et bilan statistique», art. cit.

80 Inger Marie Okkenhaug, «To give the Boys Energy, Manliness and Self-command in Temper. The

III. La part de l'ombre : acteurs, doctrines et contenus

Cette approche très politique de l'histoire de l'éducation laisse dans l'ombre bien des aspects pédagogiques et sociaux. Certes, il est admis que l'enseignement dans sa version modernisée est au cœur des transformations de la société (modification de la place de la femme, naissance d'une classe moyenne urbaine, nouvelle façon de se tenir, de s'habiller, nouveau calendrier, accès aux livres et à l'imprimé, etc.), mais les acteurs de cette transformation n'ont pas suscité beaucoup de travaux, et en dépit des approches au plus près de la vie des institutions, la connaissance des contenus et des méthodes d'enseignement, comme les implications économiques de l'essor des systèmes éducatifs restent lacunaires.

Les fondateurs ou les réformateurs d'école ou d'institutions sont le plus souvent connus pour d'autres raisons, comme Butrus al-Bustani (1819-1883) ou Muhammad 'Abduh (1849-1905), figures intellectuelles de la fin de l'Empire ottoman. Le premier a fondé à Beyrouth une école nationale qui servit de pépinière à l'université américaine, le *Syrian Protestant College*. Le second, une des figures du réformisme musulman de la fin du siècle, a enseigné à Beyrouth avant de promouvoir des réformes à l'université d'Al-Azhar. Les oulémas, savants musulmans, sunnites ou chiïtes, qui conservent un rôle éducatif majeur, ont suscité de nombreux travaux pour les périodes ottomanes et contemporaines⁸¹, ce qui est plus rarement le cas des enseignants en général, qu'il s'agisse de les envisager comme un groupe socio-professionnel, ou de s'intéresser à leur mode de recrutement et à leur formation. Dans ce domaine, on peut citer le tableau que dressent Roderic Donald Matthews et Matta Akrawi pour l'Égypte, l'Irak, la Palestine, la Transjordanie, la Syrie et le Liban au milieu du XX^e siècle ou la récente thèse d'Iris Seri-Hersch sur l'enseignement de l'histoire dans le Soudan des années 1950-1960⁸². L'article d'Iman Farag sur les revues pédagogiques publiées au Caire dans l'entre-deux-guerres met en lumière une multiplicité

Anglican Male Ideal and Sts George's School in Jerusalem, c. 1900-1940», in Inger Marie Okkenhaug, Ingvild Flakerud (éd.), *Gender Religion and Change in the Middle East*, op. cit., p. 47-66.

81 À la thèse déjà citée de Thomas Pierret, il faut ajouter sur ce sujet les travaux de Sabrina Mervin et notamment *Un réformisme chiïte, ulémas et lettrés du Gabal 'Amil (actuel Liban-Sud), de la fin de l'empire ottoman à l'indépendance du Liban*, Paris, Khartala/Beyrouth, CERMO/C Damas, IFÉAD, 2000.

82 Roderic Donald Matthews Matta, *Education in Arab countries of the Near East*, op. cit.; Iris Seri-Hersch, *Enseigner l'histoire à l'heure de l'ébranlement colonial, Soudan, Égypte, Empire britannique*, Paris, IISMM, Karthala, 2018, p. 79-114; Muhammad Abu-l-As'ad, «Les enseignants égyptiens.

des parcours et des statuts qui renvoie à celle des institutions de formation ou d'enseignement⁸³, diversité renforcée dans le contexte moyen-oriental par la profusion des écoles étrangères dont le personnel (les missionnaires eux-mêmes comme individus) et *a fortiori* leurs auxiliaires locaux ne sont guère étudiés, comme s'ils étaient complètement fondus dans l'institution qu'ils servent.

Ces travaux privilégient généralement l'approche quantitative, facilitée par la richesse des données chiffrées disponibles dans les archives des instituts missionnaires (dans leurs archives, le nombre des élèves remplace celui des convertis désespérément peu nombreux) et de leurs bailleurs de fonds (ministère des Affaires étrangères français, Saint-Siège) qui tenaient à jour de nombreux outils statistiques. Faute de données sur les réseaux locaux traditionnels et la population en général, les taux de scolarisation et d'alphabétisation des populations restent cependant difficiles à évaluer. Ils sont mieux connus pour l'Égypte, à l'appareil statistique ancien et performant et, comme on l'a vu, pour la période qui suit la Seconde Guerre mondiale. Aujourd'hui, la plupart des auteurs s'accordent à penser que l'illettrisme dans l'Empire ottoman du XVIII^e comme du XIX^e siècle a été surévalué, l'ignorance dénoncée par les voyageurs ou les consuls occidentaux trahissant surtout leur méconnaissance et leur incompréhension des sociétés locales. Les réflexions sur la notion même d'illettrisme vont dans le même sens⁸⁴. Concernant l'Égypte, Philippe Fargues estime qu'environ 20 % des hommes sont alphabétisés au début du XX^e siècle. Pour eux, le processus d'alphabétisation s'étend sur près d'un siècle. Il est plus rapide pour les femmes : analphabètes à près de 98 % en 1900 et encore à 80 % au milieu du XX^e siècle, les femmes égyptiennes ont rattrapé leur retard à partir des années 1970⁸⁵. À l'échelle régionale, les statistiques indiquent une baisse continue de l'analphabétisme conséquence de la hausse de la scolarisation, avec cependant de fortes disparités locales ou sexuées. Géographes et démographes ont ainsi mis en lumière la persistance d'un fort analphabétisme, qui handicape

Un siècle de syndicalisme», *Égypte/Monde arabe*, n° 18-19, 1994. En ligne : <<http://ema.revues.org/77>> (consulté le 2 février 2017).

83 Iman Farag, « Éduquer les éducateurs : les revues pédagogiques égyptiennes de l'entre-deux-guerres », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 95-98, avril 2002. En ligne : <<http://remmm.revues.org/239>> (consulté le 10 janvier 2017).

84 Marc Aymes, « Introducing "Ill-literate Knowledge" », *European Journal of Turkish Studies*, n° 6, 2007. En ligne : <<http://ejts.revues.org/1383>> (consulté le 10 janvier 2017).

85 Philippe Fargues, « Note sur la diffusion de l'instruction scolaire d'après les recensements égyptiens », *Égypte/Monde arabe*, n° 18-19, 1994. En ligne : <<https://journals.openedition.org/ema/92>> (consulté le 29 août 2018).

presque un tiers des adultes de la région au début des années 2000, davantage au Yémen ou en Irak. Partout cependant, l'accroissement de la scolarisation a ouvert les portes de l'enseignement supérieur à des étudiantes et des étudiants de plus en plus nombreux. Ces diplômés sont les plus étudiés (ingénieurs, avocats, journalistes, médecins) autant par les historiens que par les sociologues, davantage pour le Maghreb que pour le Moyen-Orient, davantage dans la perspective d'une histoire des professions que de celle de l'éducation⁸⁶. Pour la fin de la période ottomane, plusieurs travaux sur des cohortes de diplômés montrent que les élites nouvelles le sont davantage par les activités qu'elles exercent que par leurs origines sociales, même si les nouvelles formes d'enseignement offrent d'inédites opportunités d'ascension sociale⁸⁷. Dans les États pétroliers du Golfe d'aujourd'hui, où le diplôme n'est pas un sésame permettant l'accès à l'emploi et à un revenu, nombreux sont les étudiants qui abandonnent leur cursus en cours de route⁸⁸. Les étudiantes, plus nombreuses que les étudiants, investissent davantage l'enseignement supérieur, seule voie pour elle à l'inverse vers l'emploi, l'indépendance financière et l'autonomie personnelle⁸⁹.

Pour saisir ce que représenta pour ces élèves et étudiants l'expérience de l'école ou de l'université, les chercheurs utilisent très souvent des Mémoires, genre littéraire qui fait aujourd'hui flores au Moyen-Orient. Ainsi Catherine Mayeur-Jaouen décrit la vie à l'université de Tantâ (Égypte) à partir de l'autobiographie d'un ancien étudiant⁹⁰. Suivant aussi la veine biographique, E. Akarli s'interroge sur les effets d'une éducation moderne (en l'occurrence missionnaire) sur les comportements individuels à travers le cas de deux jeunes druzes dont

86 Pour le Maghreb, voir par exemple Vincent Geisser, «Les diplômés scientifiques tunisiens : la "voie moyenne" des études à l'étranger», *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 101-102, juillet 2003. En ligne : <<https://journals.openedition.org/remmm/51>> (consulté le 12 novembre 2018). On peut aussi citer les travaux de Pierre Vermeren sur le Maroc : Pierre Vermeren, *Des nationalistes aux islamistes : la formation des élites marocaines et tunisiennes (1920-2000)*, Paris, La Découverte, 2002. Pour le Liban : Munir Antonios Bashshur, *The role of two western Universities in the national life of Lebanon and the middle east, a comparative study of the American University of Beirut and the University Saint-Joseph*, Chicago, The University of Chicago, 1964.

87 Chantal Verdeil, «Naissance d'une nouvelle élite ottomane. Formation et trajectoires des médecins diplômés de Beyrouth à la fin du XIX^e siècle», *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 121-122, 2008, p. 217-237 ; Philippe Bourmaud, «Entre confessionnalisme et nationalité : la faculté française de médecine de Beyrouth et ses étudiants (1883-1914)», in Patrick Cabanel (dir.), *Une France en Méditerranée*, op. cit. p. 253-264.

88 Habib Show, *Le Koweït, évolution politique, économique et sociales*, Paris, L'Harmattan, 1989.

89 Brigitte Dumortier (dir.), «Mondialisation et société de la connaissance aux Émirats arabes unis», *Maghreb-Machrek*, n° 195, 2008.

90 Catherine Mayeur-Jaouen, «La vie d'un étudiant en sciences religieuses à Tantâ (Égypte) à l'heure de la réforme (1899-1909)», *Cahiers de la Méditerranée*, n° 75, 2007, p. 105-118.

les sentiments contrarient les projets matrimoniaux de leurs parents⁹¹. Le dernier livre de Benjamin C. Fortna, qui étudie la lecture et son apprentissage à la fin de la période ottomane et au début de la République turque, cherche à se dégager du point de vue surplombant de l'État pour mieux saisir l'expérience des élèves (si tant est que cela soit possible) et s'intéresser aux marchés (littérature jeunesse, manuels scolaires) que le développement des établissements scolaires entraîne dans son sillage⁹².

La jeunesse estudiantine qui manifeste sur la place publique en temps de crise est mieux connue. Les grèves des étudiants du *Syrian Protestant College* de Beyrouth en 1881 (pour protester contre l'éviction d'un professeur enseignant les thèses de Darwin) et en 1909 (qui a lieu juste après la révolution Jeune turque, contre l'obligation d'assister à la prière et aux cours sur la Bible) ont suscité plusieurs recherches comme celle menée en 1971 dans un contexte d'agitation sociale nourrie par la révolution palestinienne et les mouvements de jeunesse européens ou américains⁹³. La crise de 1968 en Égypte est relatée par Ahmed Abdalla dans un ouvrage qui met plus généralement en lumière les formes d'engagement politique des étudiants égyptiens de l'indépendance à la présidence de Sadate. Dans les années 1970-1980, ils se heurtent à l'autoritarisme du régime et à la crise que connaissent les universités en raison de l'augmentation des effectifs étudiants comme du chômage des diplômés : les associations nationalistes cèdent alors progressivement le pas à la mouvance islamiste⁹⁴.

Sur les méthodes d'enseignement, les manuels utilisés, les contenus des cours, les recherches progressent, mais restent encore parcellaires. Plusieurs travaux ont mis en évidence le succès de la méthode Bel-Lancaster et de l'enseignement mutuel au XIX^e siècle, l'apprentissage de la lecture ou l'importance

91 Engin Deniz Akarli, « Daughters and Fathers: a Young Druze Woman Experience (1894-1897) » in Baki Tezcan, Karl K. Barbir, *Identity and Identity Formation in the Ottoman World, a volume of Essays in Honor of Norman Itzkowitz*, Madison, the Center for Turkish Studies at the University of Wisconsin and the University of Wisconsin Press, 2007.

92 Benjamin C. Fortna, *Learning to read in the Late ottoman Empire and the Early Turkish Republic*, Londres, Palgrave MacMillan, 2011.

93 Anne-Laure Dupont, « une école missionnaire et étrangère dans la tourmente de la révolution constitutionnelle ottomane : la crise de 1909 au *Syrian Protestant College* de Beyrouth », *Cahiers de la Méditerranée*, n° 75, 2007, p. 39-57 ; Makram Rabah, *A Campus at War: Student Politics at the American University of Beirut 1967-1975*, Beirut, Dar Nelson, 2009.

94 Ahmed Abdalla, *The Student Movement and National Politics in Egypt, 1923-1973*, Londres, Al Asqi Books, 1985.

accordée au théâtre dans les institutions secondaires missionnaires⁹⁵. La circulation des ouvrages est mieux connue pour les institutions musulmanes via les travaux sur les oulémas. La question des transferts culturels et des débats qu'ils suscitent parmi les intellectuels a fait aussi l'objet d'importants travaux, notamment pour la fin de la période ottomane⁹⁶. Plusieurs recherches en anthropologie ou en sociologie politique se sont penchées sur les manuels en vigueur, notamment en histoire, dans les écoles soudanaises ou libanaises⁹⁷. Les langues enseignées ont aussi retenu l'attention mais rarement d'un point de vue didactique. À propos du choix du français comme langue d'apprentissage à Beyrouth dans l'entre-deux-guerres, Nadya Sbaiti montre que si la langue constitue un lieu de résistance à l'impérialisme culturel français, les multiples critères de choix des parents brouillent l'image si communément admise d'usages linguistiques opposant les communautés (autrement dit chrétiens francophones versus musulmans anglophones)⁹⁸. Au début du XX^e siècle, livres, manuels, magazines et revues destinés aux enfants ottomans puis turcs délivrent des messages tout aussi complexes et parfois contradictoires, où il est difficile d'opposer un discours moderne et séculier qui serait celui de l'État à un autre traditionnel et religieux qui serait porté par les familles⁹⁹. L'histoire au plus près des réalités concrètes fait apparaître les évolutions sociales dans toutes leurs nuances.

95 Aksin Somel, *The modernization of public education in the Ottoman Empire (1839-1908)*, *Islamization, Autocracy and Discipline*, Leyde, Brill 2001 ; Paul Sedra, *From mission to modernity, Evangelicals, Reformers, and Education in Nineteenth Century Egypt*, Londres, New York, I.B. Tauris, 2011 ; Benjamin C. Fortna, *Learning to read in the Late ottoman Empire and the Early Turkish Republic*, *op. cit.* ; Chantal Verdeil, « Martyrs de la foi catholique, combattants de l'Église romaine : les héros du théâtre de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (1875-1914) », in Julia Hauser, Christine Lindner, Esther Möller (éd.), *Entangled Education. op. cit.*, p. 181-199.

96 Pascal Crozet, *Les sciences modernes en Égypte. Transfert et appropriation. 1805-1902*, Paris, Geuthner, 2008 ; Marwa El Sharky, *Reading Darwin in Arabic, 1860-1950*, Chicago, University of Chicago Press, 2013.

97 Eleonor Abdella Doumato, Gregory Starrett (éd.), *Teaching Islam, Textbook and Religion in the Middle East*, Londres, Lynne Rienner Publishers, 2007 ; Betty Gilbert-Sleiman, *Unifier l'enseignement de l'histoire dans le Liban d'après-guerre, conditions et limites de l'élaboration de la nouvelle politique publique du manuel scolaire d'histoire, 1989-2001*, thèse de doctorat, université Aix-Marseille 3/I.E.P. d'Aix-en-Provence/université Libanaise, 2010 ; Iris Seri-Hersch, *Enseigner l'histoire à l'heure de l'ébranlement colonial, Soudan, Égypte, Empire britannique*, *op. cit.*

98 Nadya Sbaiti, « If the devil taught French », strategies of language and learning in French Mandate Beirut », in Osama Walid Abi-Mershed (éd.), *Trajectories of education in the Arab world: legacies and challenges*, *op. cit.* p. 59-83.

99 Benjamin C. Fortna, *Learning to read in the Late ottoman Empire and the Early Turkish Republic*, *op. cit.*

*

L'histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient a ses temps forts et ses terrains de prédilection : la fin de la période ottomane (le règne d'Abdül Hamid II de 1876 à 1909, puis le régime des Jeunes turcs) est la plus étudiée grâce à l'abondance des archives disponibles, celles de l'État ottoman comme celles des institutions étrangères qui lui font concurrence dans un marché encore très ouvert. Vient ensuite l'entre-deux-guerres, tandis que la période qui s'ouvre avec les années 1950, comme celle du début du XIX^e siècle restent moins investies par les historiens. Parmi ses terrains de prédilection, citons l'Empire ottoman, ses régions centrales et Beyrouth, souvent considérée comme une de ses capitales éducatives¹⁰⁰, ce qui n'est peut-être après tout qu'un biais du champ académique ; l'Égypte, à la fois pour le premier XIX^e siècle (autour de l'œuvre de Mehmet Ali) et le XX^e siècle, grâce à des travaux d'historiens comme de sociologues, et plus récemment l'Irak de l'entre-deux-guerres.

Cette histoire est dominée par des questionnements politiques ; elle s'intéresse aux institutions mises en place par les États et aux idéologies qu'elles véhiculent (ottomanisme, nationalisme, « mission civilisatrice », etc.). L'action des missionnaires catholiques et protestants longtemps considérée à travers ce prisme est aujourd'hui davantage étudiée dans sa dimension religieuse et nourrit des réflexions plus larges sur la sécularisation des sociétés du Moyen-Orient et leur confessionnalisation. Les questions politiques n'ont pourtant pas été abandonnées, elles se sont déplacées. Le nationalisme, celui encore en éveil de la fin du XIX^e siècle, comme celui triomphant des années 1950, retient moins l'attention que le fonctionnement de l'État ou son ingénierie : l'enseignement devient un point d'observation de ses transformations et des politiques de réformes¹⁰¹. Le territoire étatique est souvent dépassé, inscrit dans un cadre plus large, régional ou transnational. Il est aussi abandonné pour des études au plus près des institutions et de leurs élèves, notamment pour les écoles de filles. Restent à en scruter davantage les acteurs, enseignantes ou enseignants, élèves, pédagogues, fonctionnaires des systèmes éducatifs, animatrices ou animateurs de mouvements de jeunesse, pour inscrire cette histoire de l'éducation dans l'histoire sociale du Moyen-Orient.

100 Citons à ce propos : Julia Hauser, Christine Lindner, Esther Möller (éd.), *Entangled Education. Foreign, National and Local schools in Ottoman Syria and Mandate Lebanon*, op. cit.

101 Benjamin C. Fortna, *Learning to read in the Late ottoman Empire and the Early Turkish Republic*, op. cit.

Les articles proposés dans le cadre de ce numéro thématique s'inscrivent pleinement dans les voies nouvelles que suit l'histoire de l'éducation au Moyen-Orient aujourd'hui. Annalaura Turiano propose un panorama de l'évolution de l'enseignement professionnel en Égypte. Ce dernier est au cœur de plusieurs préoccupations des élites : il s'agit pour elles de transmettre des savoir-faire industriels afin d'encourager le développement national et de venir au secours de populations défavorisées grâce à la fondation d'établissements qui leur sont dédiés. Bienfaisance, action morale et préoccupations nationales se combinent pour encourager la fondation de nouveaux établissements scolaires jusqu'ici peu étudiés. Il est aussi question d'enseignement professionnel dans la contribution de Hilary Fab-Kalisman, mais il s'agit là d'enseignement agricole, en Irak, en Jordanie et en Palestine durant l'entre-deux-guerres, sous domination britannique. Dans ces différents cas, il s'agit, à travers cet enseignement, de moderniser et développer l'agriculture locale, à nouveau dans une perspective nationaliste de construction de l'État. Si les résultats en matière d'agriculture s'avèrent assez mitigés, les institutions dévolues à l'enseignement agricole ont constitué pour leurs élèves une voie vers une réelle ascension sociale. Scrutant un manuel en vogue dans les écoles égyptiennes du premier vingtième siècle, Catherine Mayeur-Jaouen met en lumière combien ses auteurs sont guidés par des préoccupations nationalistes et moralisatrices. L'analyse fine des textes proposés aux élèves et à leurs professeurs indique les différentes sources auxquelles ont puisé ses auteurs : la tradition musulmane (Coran et *hadith*), des manuels scolaires de la III^e République française, des écrits sur le développement personnel protestants et américains. Si la religion (l'islam) s'y enseigne avec un vocabulaire et à travers un personnel plus séculier, la domination des préoccupations morales et religieuses des auteurs tracent les limites de la sécularisation en cours et révèlent l'absence de laïcisation : de neutralité religieuse, il n'est pas question. Les manuels scolaires sont aussi évoqués dans la contribution de Iris Seri-Hersch sur l'histoire scolaire (i.e. l'enseignement de l'histoire) dans le Soudan contemporain, mais elle s'appuie surtout sur la formation des enseignants et les recommandations qui leur sont faites en matière de didactique de l'histoire pour mettre en parallèle histoire de l'enseignement et histoire politique du Soudan contemporain. Ces deux domaines ne se transforment pas au même rythme, et les manuels comme la didactique de l'histoire élaborés à l'heure de « l'ébranlement colonial » (1940-1950) restent en vigueur bien après l'indépendance de l'État soudanais (1956), des inflexions

plus significatives se dessinant dans les années 1970 et surtout 1990. Philippe Bourmaud s'intéresse lui à l'enseignement universitaire et à l'introduction de la sociologie dans le paysage académique arabe à travers l'enseignement de cette discipline à Beyrouth dans l'entre-deux-guerres. Introduite dans le monde arabe dans un contexte d'essor des nationalismes, la sociologie, telle qu'elle est enseignée à l'université américaine de Beyrouth, vise d'abord à former des *leaders* dans différents domaines (fonction publique, journalisme, industrie, travail social) plutôt que des universitaires. À travers cette étude se donnent à voir les difficultés que fait naître l'introduction de cette discipline dans le contexte du Moyen-Orient, puis du Liban confessionnel. Son enseignement, axé sur des enquêtes de terrain, témoigne aussi des projets américains qui veulent promouvoir au Liban un État libéral au plan économique. Politique et éducation se rejoignent à nouveau.

Par ailleurs, la multiplication des initiatives privées, qu'elles émanent d'institutions missionnaires, d'associations communautaires ou de particuliers, à la fin de la période ottomane, se traduit par une âpre concurrence, dans un contexte où l'heure est à l'affirmation de l'État et au renforcement de son contrôle sur les réseaux éducatifs, à travers l'extension des réseaux d'éducation publique, la définition des cursus et la collation des diplômes.

Chantal Verdeil

Inalco/CERMOM/IUF

chantal.verdeil@inalco.fr