

BULLETIN DE L'AAQ
vol.3, no.2, 1997
Thème: Regards croisés, religion/école
(première partie)

MOT DE LA PRÉSIDENTE ET DU COMITÉ DE RÉDACTION
Denyse **Bilodeau**, Suzanne **Champagne** et Karine **Verreault**

Le fait religieux est universel. Les expériences religieuses sont des faits de culture qui invitent par conséquent l'anthropologue à adopter une attitude de respect à l'égard des diverses constructions culturelles du phénomène religieux. Ainsi, l'anthropologue se réclame d'une attitude de distanciation nécessaire pour éviter tout préjugé dans l'étude des faits sociaux religieux. Il est certes relativement aisé de recourir à l'anthropologie symbolique pour étudier "à distance" la construction et la manipulation des symboles liés au sacré et au religieux, laissant à la sociologie des religions l'étude des grandes religions révélées. Chacun sait par ailleurs que la religion exprime les cadres sociaux et historiques dont elle émane en même temps qu'elle modèle la structure sociale. En sacralisant et en codifiant de nombreuses activités (rites, rituels, symboles), non seulement elle exerce un contrôle social, mais elle agit comme mécanisme à la fois d'intégration et de discrimination en distinguant ceux qui appartiennent à une communauté religieuse de ceux qui ne lui appartiennent pas.

Avec les vagues d'immigrations qui viennent enrichir les sociétés occidentales en rebrassant culturellement les milieux sociaux, les Occidentaux sont placés devant des religions qui motivent et modèlent des comportements qui leur étaient étrangers jusqu'à tout récemment. L'Occident chrétien est devenu une terre du multireligieux. Le phénomène peut susciter l'enthousiasme autant que l'inquiétude.

Dans le contexte d'un Québec à la fois ouvert sur le monde et à la recherche d'une consolidation de son identité culturelle et religieuse, le thème religion et école apparaît aujourd'hui incontournable. Le débat qui entoure la question controversée de la déconfessionnalisation des écoles québécoises autant que celle du port du voile musulman en témoigne. La polémique se nourrit d'arguments apparemment tous aussi valables les uns que les autres. Politiciens, politologues, éducateurs, historiens, juristes, parents s'affrontent dans des discussions sans fin. Par ailleurs peu d'anthropologues se font entendre. C'est

pourquoi le présent Bulletin a voulu leur ouvrir ses pages. De plus, la publication récente de l'ouvrage de Yolande Geadah, Femmes voilées. Intégrisme démasqués, vient encore étoffer la réflexion. Nous lui avons accordé une attention particulière ainsi qu'à l'ouvrage collectif Religion, éducation & Démocratie, publié sous la direction de Fernand Ouellet et Micheline Milot.

En éditorial, Yuki Shiose, anthropologue d'origine japonaise nous entretient d'une vision comparative de la laïcisation des écoles au Québec et au Japon où il s'agit d'" apprendre à vivre civilement ". Michèle Dhaiti donne le ton au débat controversé sur le port du voile dans les écoles avec son article intitulé " Ces fichus fichus!". Ignaki Olazabal donne un aperçu historique de l'enseignement du judaïsme dans les écoles juives du Québec comme élément de consolidation du religieux. Rachida Azdouz présente les arguments féministes, juridiques, religieux et éducatifs entourant la question du hijab. José Lopez Arellano écrit, à partir de son expérience personnelle de père, la difficile accession des écoles québécoises à la déconfessionnalisation.

Éditorial: La classe avec ou sans dieu(x) Yuki Shiose, Université de Sherbrooke

Le dilemme québécois

Depuis quelques années, l'intelligentsia québécoise tourne autour de la question de la présence de l'enseignement religieux au sein de l'école publique. Comme Hamlet, les dirigeants se demandent si Dieu fait partie d'un curriculum ou pas. D'un côté, les gens veulent maintenir le statu quo, c'est-à-dire la préservation de l'enseignement religieux dans le curriculum scolaire public; d'autres veulent transformer ce cours en enseignement " culturel ", qui inclut le côté religieux de la tradition québécoise, tout en le diluant dans la soupe " culturelle ".

Le Japon avant la guerre : la classe avec Dieu

Pour enrichir le débat, je voudrais apporter l'exemple du Japon, société dont le système scolaire a été jusqu'à récemment, profondément inhibé par une tradition religieuse. Actuellement, le système scolaire de ce dernier est compris par l'Occident comme une sorte de modèle d'efficacité parmi les pays les plus modernisés. Du *Time Magazine* à Lise Payette, le cas du Japon suscite un regard intrigué. Laïque, compétitive, productive, tels sont les adjectifs employés pour décrire cette fameuse école japonaise. Pourtant, cette même

école était profondément théocratique avant la Seconde guerre mondiale. La génération de mon père se rappelait chaque jour la présence du Dieu unique, l'Empereur, qui s'avérait être à la fois le père spirituel et national du peuple japonais. Les petits Japonais devaient apprendre ainsi à servir fidèlement ce Dieu; pour ce faire ils devaient s'entraîner corps et âme quotidiennement, pour ne pas décevoir le Dieu - Homme - Père de la nation. En plus, ce Dieu était tellement puissant et correct que tous les autres peuples asiatiques devaient s'en remettre à son pouvoir, pour leur propre bonheur. Dans le Réscrit de l'État qui dictait la politique scolaire centrale du Japon avant la guerre, l'Empereur ordonnait donc au peuple les codes moraux suivants :

" Respectez vos parents, chérissez vos frères et sœurs, soyez des époux unis et des amis fidèles, faites profiter de votre bienveillance tous ceux qui vous entourent, cherchez à vous instruire et cultivez les arts, et ainsi développez des facultés intellectuelles et consolidez votre force morale; en outre favorisez le bien public et encouragez les intérêts communs, en toute circonstance respectez la constitution et observez les lois; en cas d'urgence, faites courageusement don de votre personne à l'État, et ainsi protégez et conservez la prospérité de Notre Trône Impérial créé en même temps que le Ciel et la Terre ".

Ces codes qui ressemblent curieusement au Décalogue ont été mémorisés par les éducateurs et par les élèves de tout le Japon. Pour ne pas oublier la pensée bienveillante de l'Empereur, sa photo a orné chaque classe comme le crucifix le fait ici, et les élèves la saluaient au début et à la fin de la journée scolaire sous l'ordre de l'instituteur. La morale a été ainsi déifiée, car les bons gestes ont été bénis par le Dieu-Vivant. C'était avec ces codes que l'État façonnait les sujets-soldats ; c'était avec ces slogans que les sujets japonais attaquaient les autres Asiatiques pendant la guerre, sous le prétexte que c'était une " libération " contre les " méchants Blancs colonisateurs ". On avait une obligation morale de partager son bonheur de servir le Dieu-Vivant avec les autres Asiatiques; l'analogie avec la croisade chrétienne n'est pas si loin dans la logique de la légitimation de la guerre.

Le Japon après la guerre : la classe sans Dieu

La défaite de la guerre du Japon a apporté aux Japonais une chance extraordinaire de s'émanciper en tant que citoyens et non pas comme sujets du Dieu- Empereur. Pour la première fois depuis longtemps, l'éducation au Japon comporte comme objectif d'élever des citoyens souverains, capables de discerner et de contrôler l'abus éventuel du pouvoir étatique. Dans la Loi Fondamentale sur l'éducation, le but de l'éducation se lit comme suit:

" L'éducation aura pour objectif le développement de la personnalité, et s'efforcera de former des personnes saines de corps et d'esprit, qui seront éprises de vérité et de paix, estimeront la valeur individuelle, respecteront le travail, et auront un profond sens des responsabilités, et seront imprégnées d'un esprit indépendant en tant que bâtisseurs d'un État et d'une société démocratique. " (article 1)

En ce qui concerne la présence de la religion dans la classe, voici ce que la loi détermine :

" L'éducation attachera du prix à l'attitude de tolérance religieuse et à la place occupée par la religion dans la vie sociale. Les écoles établies par l'État et les collectivités locales s'abstiendront d'enseignement religieux ou d'activités en faveur d'une religion particulière. " (article 9)

Ainsi, en se basant sur l'idéal jeffersonien libertaire, l'institution publique scolaire japonaise bannit totalement l'enseignement religieux dans son enceinte.

Les enfants sans Dieu dans la classe sont-ils sans morale?

Et les enfants japonais alors, sont-ils complètement dépourvus de valeurs morales et spirituelles, en raison d'une absence totale de Dieux dans la classe? Dans la classe japonaise où j'ai effectué une recherche ethnographique, les 40 enfants de la 4e année primaire coexistent 220 jours par année, soit environ 40 jours de plus que les enfants québécois. Ensemble ces enfants préparent la classe pour manger le midi, la nettoient après la journée, discutent le matin et le soir sur les problèmes ou les projets communs de la classe. Ils y apprennent la façon de vivre civilement plutôt que "religieusement". Au fait, l'élimination de la religion dans la classe n'a pas transformé les enfants en petits diables, mais tout simplement en futurs citoyens responsables. La religion s'enseigne amplement dans la sphère familiale au Japon, à travers plusieurs fêtes qui incluent les dieux bouddhistes, shintoïstes et même chrétiens.

Au Québec les défenseurs de l'enseignement religieux présument que la laïcisation des écoles entraînerait une baisse des valeurs morales. Le cas du Japon nous montre que cette présomption n'est pas nécessairement fondée. Ceci étant dit, les éducateurs ainsi que les dirigeants seraient peut-être moins préoccupés par le choix des religions à enseigner que par la qualité de l'enseignement offert à nos futurs citoyens.

Opinion: Ces fichus fichus

Michèle Dhaïti (Collège François-Xavier Garneau)

C'était en 1968. Jeunes élèves en uniforme du cours classique, nous revendiquions le port de chemisiers autres que blancs. Nous avons finalement eu gain de cause: les couleurs pastels furent acceptées. Pourquoi en serions-nous restées là? Ainsi, en 1970, nous faisons de nouveau la grève pour avoir le droit, cette fois, de porter des jeans à l'école polyvalente... Et va pour les jeans, mais propres. Nous avons encore gagné. Les années ont passé. Et voilà qu'en 1994, les médias rapportent le cas d'une jeune fille renvoyée d'une école publique pour avoir porté le *hijab*, contrevenant de ce fait aux règles vestimentaires établies par l'école. Le débat était lancé, et chacun, quel que fût son camp, se réclama de la *Charte des droits et libertés de la personne*. Était-ce discriminatoire ou non d'interdire le port du *hijab*? On se souviendra qu'en 1989, en France, une affaire semblable avait provoqué une véritable tempête, au point que le ministre de l'Éducation nationale avait dû intervenir lui-même pour interdire, au nom de la laïcité, le port du voile dans les écoles publiques. Une fois de plus, les médias s'étaient jetés sur l'affaire : fallait-il voir dans l'intervention du ministre un rejet de l'impérialisme et de la religion islamique? S'agissait-il plutôt d'ignorance et d'incompréhension face aux principes et à la réalité de l'islam?

En y repensant aujourd'hui, je me suis d'abord demandé si l'on avait trouvé à redire sur le voile des religieuses. Certainement pas, sauf quand elles l'ont enlevé. " Comment allait-on pouvoir les reconnaître? "

Et qu'en est-il des *skins*? Ont-ils déclenché semblable tollé de protestations dans les écoles? Et pourtant, l'allure de certains d'entre-eux a effrayé bien des gens. Ils faisaient peur à bien du monde " Ouais, mais... ils sont de chez nous " Cela signifie, en clair : on les connaît, ils pensent à peu près comme nous, ils sont jeunes et ils affichent leurs différences ou leur mal de vivre, ils en ont le droit, bref ce ne sont pas des étrangers. Voilà justement où le bât blesse.

À Rome tu feras comme les Romains. L'intégration sera difficile, voire impossible, si tu affiches ainsi ta différence, ton " étrangeté ". Fonde-toi dans la masse.

Mais le voile, c'est autre chose. Ça soulève des passions. Celle qui s'en pare l'arbore-t-elle comme signe ostentatoire d'adhésion à des valeurs autres que celles de la société dans laquelle elle vit? Elle afficherait ainsi sa prétention à la vertu et son refus de la " dépravation occidentale ". Dès lors, le voile serait d'abord la chose de l'" autre " société, le signe de sa volonté de ne pas changer, de présenter une façade uniforme sur laquelle les critiques ne peuvent avoir prise. Or, c'est exactement le contraire qui se produit. Certaines femmes voilées affirment que le voile devient plutôt la chose de celle qui le porte, c'est-à-dire

qu'elle arrive à y imprimer sa marque, à faire passer quelque chose de son désir par sa façon de se voiler. Serait-ce là une manière de marquer pour mieux se démarquer?

D'autres considèrent le voile comme une protection totale contre les regards qui détaillent, qui scrutent, qui déshabillent. Pour Saïda (27 ans), professeure dans un collège et issue d'une grande famille fidèle à ses traditions et fort soucieuse de son image de marque, le fait d'être voilée représente " l'anonymat total. Je suis comme un grain de sable, rien ne me différencie des autres ".

Symbole culturel, religieux ou politique? Ou bien tout cela à la fois? Le voile offre surtout aux préjugés une belle occasion de se manifester: femmes musulmanes=femmes soumises et abusées, femmes d'un autre âge et sans personnalité. Ces stéréotypes sont toujours bel et bien présents, surtout qu'on les associe à la femme arabe en général, à l'Algérienne et à l'Iranienne en particulier. La couverture journalistique consacrée à ce sujet est là pour le prouver. Et je la tiens en grande partie responsable, si plusieurs en sont arrivés purement et simplement à considérer toute femme arabe comme une musulmane intégriste. Condamnation sans appel?

L'habit ne fait pas le moine... mais la femme.

La *shari'a*, c'est-à-dire la loi islamique, préconise le respect des normes de pudeur et de sobriété vestimentaire. Il ne s'agit pas d'uniforme strict et rigoureux, tel qu'il est imposé selon l'interprétation des musulmans intégristes.

Mais le voile est aussi une planche de salut; il atteste parfois le droit d'exercer sa profession et garantit la survie à celle qui se soumet. C'est surtout cela qui me hérissé, et d'autres que moi ont déjà consacré bien des thèses et des articles aux multiples conséquences de cette discrimination directe.

Plus ça change, plus c'est (pas) pareil...Voile, foulard, hijab, tchador: comment s'y retrouver? Et d'ailleurs, depuis quand un foulard est-il islamique, ou un fichu coranique? S'il n'était question que de bout de tissu, je dirais que je m'en fiche... Mais, je le sais, il ne s'agit pas que de cela.

Michèle Dhäiti

Professeure d'anthropologie

Cégep François-Xavier-Garneau

Réflexion: «École et judaïsme à Montréal : l'héritage du Shtetl

Ignaki Olazabal (Université de Montréal)

Les origines de la communauté juive de Montréal remontent au milieu du XVIII^e siècle. Anglais d'origine sépharade, les premiers Juifs s'établirent au Québec en tant que Britanniques au moment de la conquête. Quelques familles, dont celle de Aaron Hart, s'installent à Montréal, Québec et Trois-Rivières. C'est la vieille souche juive du Québec. Mais c'est entre l'avènement d'Alexandre III de Russie, en 1881, et la guerre civile et les pogromes meurtriers qui suivirent la Révolution bolchévique que les Juifs établis dans la zone de résidence émigrent par millions en Amérique. Si New York et Chicago furent les destinations privilégiées par les émigrants, Montréal demeurait un lieu d'exil de choix pour de très nombreux Juifs ashkénazes. Certains de ces immigrants provenaient des ghettos des grandes villes d'Europe de l'Est, mais la plupart étaient originaires du shtetl, la bourgade juive en Ukraine, Pologne, Lituanie ou Roumanie, le lieu de la vie juive traditionnelle, rythmée par les cycles et les saisons, les rites de passage et une organisation sociale spécifique.

Au début du siècle, le Canada accordait aux Juifs assurément plus de latitude que l'empire russe, mais il y subsistait toutefois un antisémitisme atavique ainsi qu'une discrimination directe à leur égard. Les limites à la mobilité sociale et à la pleine citoyenneté ne seront pas levées avant la fin des années 1950. C'est une des raisons pour lesquelles on assiste à la reproduction d'une identité communautaire basée sur le souvenir de l'organisation sociale d'origine. Imprégnés par cinq siècles de vie communautaire en Europe orientale, les Juifs ashkénazes recomposent sans difficulté le conseil communautaire traditionnel (*Kahal*), tout en se dotant de *landsmanschaftn*, ces réseaux associatifs basés sur l'origine exacte (la ville, le village ou la contrée), reproduisant ainsi le lien social à travers le souvenir de la communauté locale originelle. Parallèlement, la communauté tente de faire accéder ses membres à la pleine condition citoyenne par une participation active au sein des sociétés québécoise et canadienne. Leur contribution à la création du tissu social moderne de la métropole est, quatre générations plus tard, loin d'être négligeable, comme en font foi les nombreux lieux de mémoire désormais constitutifs de l'espace montréalais. Du Mile-End à Côte St-Luc, synagogues et écoles, commerces et fondations, hôpitaux et bibliothèques, cimetières et monuments marquent l'espace urbain depuis deux siècles et demi, sans compter tous ces hommes et femmes, montréalais célèbres.

Mélange de tradition et d'avant-gardisme, les institutions communautaires juives demeurent des inventions du *shtetl*. Le système scolaire, tel qu'on le retrouve actuellement à Montréal, en est une bonne preuve. En Europe, l'école élémentaire, appelée *heder*, débutait dès l'âge de trois ans. Rattachée en général à la synagogue, tous les garçons, sans exception, se devaient d'y assister. On y enseignait les rudiments du judaïsme, c'est-à-dire le code de conduite de la vie quotidienne, et on les initiait à la *torah*. L'école " secondaire ", ou *Talmud Torah*, est plus spécifiquement axée sur l'exégèse du Pentateuque et autres Livres. Au début du XXe siècle, le *heder* s'ouvre sur le monde en y dispensant des matières séculières, tandis que des écoles alternatives au judaïsme sont créées sous l'impulsion des *maskilim* (qui imaginaient le futur des Juifs ailleurs que dans le judaïsme). Mais l'école séculière ne remplace pas celle plus traditionnelle, s'y ajoutant tout simplement, de sorte que le matin c'était l'une et l'après-midi l'autre, une pratique qui demeure toujours en vigueur à Montréal.

Écoles élémentaires et secondaires strictement orthodoxes, de tradition mitnagdique (opposante du hassidisme) et hassidique, et celles plus libérales, voire celles d'allégeance communiste (bundiste, travailliste, sioniste, trostkiste...), accompagneront les immigrants dans leur exil en Amérique. Les *Talmud Torah* avoisineront ainsi les écoles laïques, offrant aux parents le choix pour ce qui est de la socialisation de leurs enfants. Mais l'établissement des écoles juives à Montréal n'alla pas de soi. Comme l'écrit Pierre Anctil : " Au débat sur l'admissibilité des Juifs dans le système d'enseignement propre au Québec, et qui se fit sur la place publique dans un certain climat de véhémence, correspondit donc *intra-muros*, entre Juifs eux-mêmes, une autre discussion peut-être encore plus virulente, sur les mérites respectifs de leurs différentes formes d'éducation traditionnelle " (Anctil 1988 : 60). Mentionnons que malgré leur caractère souvent hétéroclite, les écoles obéissant à toutes les tendances sociales vécues par différents segments d'une société en pleine ouverture avaient en commun l'héritage du *shtetl*, soit des références fondées sur une mémoire collective, une langue et une culture commune transcendant l'allégeance politique ou la croyance religieuse: le *yiddishkeit*.

L'histoire des écoles juives au Québec est complexe. En 1903, l'Assemblée Nationale stipula que les Juifs seraient affiliés aux écoles protestantes, ce qui ne fut pas sans provoquer des tensions entre communautés WASPI et juive (Anctil 1988 : 173). Ce n'est qu'en 1930, et suite à d'âpres négociations entre les diverses parties, que fut proclamée la loi Athanase David, assujettissant les Juifs au réseau de la C.E.P.G.M.2 Il s'agira en fait d'écoles fréquentées presque exclusivement par des enfants juifs (Baron Byng, Strathcona...), placées sous la juridiction anglo-protestante. Par ailleurs, l'accès à l'éducation

supérieure demeurait alors limité par un *numerus clausus*, brimant ainsi la tradition studieuse des Juifs et leur quête de savoir sécularisé.

Les écoles juives ont constitué une alternative à ce problème. Aujourd'hui, c'est sous l'égide du Conseil des Écoles Juives qu'elles se trouvent regroupées. Toutefois, rappelle Mark Prentice : " l'orientation, le fonctionnement et le curriculum [...] varient énormément et représentent à peu près toutes les opinions de la communauté juive montréalaise, elle aussi très hétérogène. On retrouve des écoles religieuses hassidiques [...] (qui ne font pas partie du C.E.J.), d'autres, telles les Jewish People's et Peretz Schools, beaucoup plus axées sur l'héritage culturel que religieux et où l'éducation se fait en français, en anglais, en hébreu et en yiddish. Il existe aussi des écoles telles Maïmonide et l'école Sépharade qui vise majoritairement les Juifs d'Afrique du Nord. Pour sa part, l'United Talmud Torah constitue à lui seul le plus important regroupement d'écoles. Il offre un curriculum traditionnel, axé à la fois sur la culture juive et la religion tout en faisant ressortir la centralité de l'État d'Israël " (Prentice 1990 : 39).

Dans les années 1950 et 1960, et suite aux remous provoqués au Mahgreb par la constitution de l'État hébreu, arrivent des Juifs sépharades, originaires de Tunisie, d'Algérie, mais surtout du Maroc. S'ils partagent une foi commune avec les Ashkénazes, leur culture diffère radicalement. Or c'est entre autres par l'entremise du réseau des Talmud Torah Unis que se réalise la rencontre des deux mondes. Bien que privées, les écoles affiliées à ce réseau demeurent souvent le choix pour les parents issus de milieux orthodoxes misnagdiques ou sépharades, ou encore pour ceux qui voudraient accorder à leurs enfants l'éducation judaïque qu'eux mêmes n'ont pu avoir. Pour ce qui est des Hassidim, ce sont les *Beth ha-Midrash*, maisons d'études parfaitement traditionnelles se confondant avec la synagogue, qui dispenseront l'éducation normative. On observe dans ce cas un phénomène très intéressant, et c'est la distinction entre la formation des garçons et celle des filles, seuls les garçons pouvant fréquenter la *Beth ha-Midrash*. Les filles, elles, accèdent à l'éducation séculière et acquièrent par le fait même une éducation plus ample. Si dans le *shtetl*, les hassidistes (femmes pieuses) n'avaient pas accès à l'instruction, voilà qu'elles peuvent maintenant prendre leur revanche.

La formation scolaire et universitaire, tout comme la connaissance rabbinique, l'accès au savoir en somme, a de tout temps été valorisée chez les Juifs. Si l'université représente un aboutissement normal, le *heder* et le *Talmud Torah* assurent la formation de base du judaïsme et demeurent, avec la famille, les agents par excellence de la transmission de l'identité juive. Les *heder* ont, certes, cessé d'exister, désactivées par la poussée du judaïsme orthodoxe

américain, essentiellement moderniste. Ce sont les *Talmud Torah* qui, à Montréal, assureront cette socialisation première des enfants juifs, en insistant sur la transmission des valeurs fondamentales du judaïsme. Naturellement, le curriculum est parfaitement adapté à l'ère contemporaine, la formation étant réputée excellente. Ce sont en outre des écoles sanctionnées et en partie subventionnées par le Ministère de l'Éducation du Québec, qui dispensent " aussi bien les études juives que les matières définies par le M.E.Q. " (Prentice 1990 : 41). Lorsque ce ne sont pas les *Talmud Torah*, ce seront des écoles laïques dont l'inspiration provient aussi du *shtetl* - privilégiant d'autres aspects de la judéité au détriment du judaïsme (transmission de l'histoire des Juifs, destin du sionisme...) - qui façonneront la première identité juive. En revanche, l'école juive fera le plus souvent place, après l'éducation secondaire, au cégep français ou anglais (Ville St-Laurent, Vanier...), et à l'université, investissant de plein pied la dimension citoyenne une fois instaurés les fondements de l'identité juive.

Ignaki Olazabal

Département d'Anthropologie
Université de Montréal

références

ANCTIL, Pierre

1988 *Le rendez-vous manqué: Les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*, Montréal, I.Q.R.C.

PRENTICE, Mark

1990 *Itinéraires scolaires et socialisation ethnique: le cas de deux écoles judéo-québécoises*, Mémoire de maîtrise, Université Laval.