

Jean-Claude Penrad

Religieux et profane dans l'École coranique

Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jean-Claude Penrad, « Religieux et profane dans l'École coranique », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170 | 2003, mis en ligne le 21 décembre 2006, consulté le 10 octobre 2012. URL : <http://etudesafriaines.revues.org/202>

Éditeur : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales

<http://etudesafriaines.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://etudesafriaines.revues.org/202>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Cahiers d'Études africaines

Jean-Claude Penrad

Religieux et profane dans l'École coranique

Le cas de l'Afrique orientale
et de l'océan Indien occidental

L'intention à l'origine de cet article voulait conduire à un dépouillement de la notion d'École coranique en tentant de l'isoler du flou impressionniste, du carcan des opinions définitives, de la gangue des jugements de valeur, pour retrouver une complexité à l'image des sociétés qui l'hébergent et des temps qui la contraignent. Pour mener à bien ma présentation il m'importe de recourir à mes observations de terrain et à mes recherches faites ces vingt dernières années et de les éclairer par les travaux d'autres chercheurs travaillant également en Afrique orientale et dans l'océan Indien occidental, sans pour autant oublier les autres représentations, ailleurs dans le reste du monde musulman.

Avant même de s'attacher aux faits, il convient de s'arrêter sur les mots. Comme toujours, les concepts et leurs qualificatifs formulés dans une langue particulière prennent une autonomie de sens qui conduit à une dispersion des signifiés en relation avec l'éventail des locuteurs, les périodes historiques, les héritages culturels, les dynamiques en cours et avec les rapports de force politiques, idéologiques et religieux. Il demeure que le vocable « École » fait référence à l'apprentissage et que le qualificatif « coranique » renvoie à une spécificité qui est celle de l'étude du Qoran et des savoirs qui en découlent : la grammaire arabe, l'art de la récitation et des représentations non figuratives, la métaphysique, les sciences religieuses, en passant par la morale et les conceptions du droit musulman. L'éducation dispensée par cette École est donc essentiellement religieuse. Le profane n'y trouve une place secondaire qu'occasionnellement et encore pour une période historique récente ou relativement ancienne si on considère que tous les travaux relatifs aux sciences de la nature, à la médecine et à l'astronomie, notamment, ne pouvaient être conduits qu'en référence constante à une conception du monde prédéfinie par la religion. De façon plus restrictive, le kiswahili propose l'appellation métonymique *chuo* (puriel *vyuo*) qui renvoie au texte

religieux lui-même, socle matériel de cette éducation¹. Le terme de *madrassa* (*médersa*), dans ses différentes transcriptions, est aussi employé pour caractériser la même formation sociale, avec là aussi des variations sémantiques qui font écho à des référents historiques, culturels ou politiques qui se retrouvent de nos jours dans les usages que les médias peuvent en faire. Il reste qu'aux deux acceptions, « École coranique » et « *madrassa* », sont associées des images qui, pour l'Afrique, vont illustrer une facette de certaines de ces formations d'Afrique occidentale où la mémorisation du Qoran et un apprentissage rudimentaire sont mêlés à la contrainte et aux châtiments. Ces images ne peuvent faire l'économie de la complexité liée à l'extension géographique du monde musulman et aux différents cheminements historiques qui l'ont configurée. Pour la zone retenue, l'Afrique orientale et l'océan Indien occidental, je m'emploierai à souligner les permanences et les dynamiques qui émergent de l'histoire sociale de ces formations.

Sur la longue durée, il convient de mettre en relation l'ancienneté de l'installation des musulmans dans cette région (dès le VIII^e siècle), à la faveur des échanges océaniques rythmés par les moussons, avec le confinement de l'islam dans les cités swahili côtières et insulaires. Pendant près d'un millénaire, la religion musulmane n'est pas sortie de ces comptoirs. Jusqu'au XIX^e siècle, aucune volonté prosélyte n'est attestée. Seules des rivalités doctrinaires ont pu s'exprimer entre les formulations shi'ites (zaydites, isma'iliens, duodécimains), kharidjites (ibadhites) et sunnites (de rites shafi'ite et hanafite principalement). Sur ces confrontations, nous ne pouvons produire que des données fragmentaires pour les périodes antérieures au XVI^e siècle. La vocation essentielle des cités swahili était le commerce aux points de rencontre entre le continent africain et l'outre-mer de l'océan Indien. Les « sociétés du ressac » (Penrad 1994) constituées associent les hiérarchies politiques au contrôle des richesses, du commerce. L'élite musulmane n'a jamais fait montre d'une intention manifeste de partager sa religion avec son environnement. En l'état de nos connaissances, il apparaît que les conversions à l'islam n'ont pas dépassé la proximité sociale des commerçants arabo-swahili. Dans la même perspective, l'éducation religieuse est restée confinée à l'élite politico-économique. Les voies de la connaissance suivaient celles empruntées par les boutres qui, à l'occasion, conduisaient les commerçants vers la péninsule arabique et le Golfe persique, vers la Mekke ou vers les cités saintes du Hadhramaut, ou bien qui débarquaient pour un temps des lettrés voyageurs tels al-Mas'udi (X^e siècle) et Ibn Battuta (XIV^e siècle). Dans les mosquées, souvent identifiées à une famille, à un clan, à un quartier de la ville de pierre², les hommes se retrouvaient pour étudier et apprendre de ceux qu'ils avaient choisis comme

1. *Chuo* est généralement utilisé pour caractériser une École coranique rudimentaire en opposition à *madrassa* qui nomme une formation plus complexe.
2. La plupart des cités swahili sont organisées sur un mode duel qui oppose la ville en dur, en pierre, habitée par les clans de notables, à la ville de terre et de matériaux légers où résident les défavorisés, les nouveaux arrivants et les descendants d'esclaves.

maîtres. Dans cette société, la connaissance que nous avons de la place des femmes est plus obscure encore. Nous disposons de peu de témoignages sur leur rôle dans l'éducation (Abdallah Saleh Farsy 1972³). Il est vrai que parmi elles, certaines, épouses locales converties depuis peu, ne disposaient pas de connaissances étendues sur l'islam et ne pouvaient donc contribuer directement à l'éducation religieuse de leurs enfants. Il apparaît cependant que l'enseignement musulman, le seul qui ne soit pas diffus, comme peut l'être celui des connaissances techniques de la navigation ou de la construction navale par exemple, n'était pas partagé au-delà des cercles de l'élite. La population de la ville de terre et de *makuti*⁴, peuplée par les esclaves ou leurs descendants, convertis à l'islam pour certains, n'avait pas accès à la culture religieuse musulmane, même élémentaire. Ils demeuraient dans la dépendance et n'avaient donc pas accès à l'École coranique qu'ils ne pouvaient développer indépendamment non plus, faute de bases pour l'instituer.

Ce clivage entre les Waungwana et les Washenzi⁵, excluant ces derniers de l'enseignement coranique, le seul institué, révélait une stratification sociale explicite rigoureuse qui ne pouvait, sans doute, être transgressée que sur des itinéraires individuels exceptionnels. Sa remise en cause, même modeste, n'était pas tolérée par les détenteurs de l'autorité et du pouvoir. Au XIX^e siècle, les bouleversements politiques et économiques conduisant au développement du commerce caravanier continental, en liaison avec une vive compétition internationale pour le contrôle du commerce océanique, vont fournir le cadre contextuel des changements et des ruptures dans le domaine religieux. C'est à la fois l'expansion continentale de l'islam en Afrique orientale, favorisée par l'implication des commerçants caravaniers dans des confréries musulmanes (*turuq*), et l'ouverture au plus grand nombre des « cercles » confrériques, dans la logique initiatique, qui transforment le paysage social de l'islam dans la région. Sur la base de la conversion à l'islam, les *turuq*, les voies mystiques, permettent de réunir des individus, d'origines sociales et intellectuelles très diverses qui, par une démarche volontaire, se placent sous la direction d'un maître, d'un guide, et ainsi s'engagent sur la voie d'un approfondissement religieux à caractère mystique. Selon les lieux d'implantation, aussi bien le long des routes caravannières que dans les cités swahili elles-mêmes, ces confréries (Qadiriyya, Shadhiliyya-Yashrutiyya et Alawiyya principalement) sont à l'origine de la constitution de *daira*, de « cercles » plus ou moins importants et ouverts à tous ceux qui font allégeance et s'insèrent ainsi dans le processus initiatique.

-
3. Dans sa recension des grands lettrés d'Afrique orientale, ABDALLAH SALEY FARZY (1972) mentionne le rôle tenu par certaines femmes lettrées, membres de familles prestigieuses, pour l'éducation coranique des jeunes enfants.
 4. Palmes servant à former la toiture des habitations.
 5. Termes swahili pour désigner les deux principales entités sociales, respectivement l'élite, les maîtres et les esclaves ou leurs descendants.

Ces formations confrériques orientées vers l'activité rituelle collective (pratique du *dhikr* et récitation) contrarieront les notables des cités historiques du monde swahili en ouvrant une brèche dans la séparation sociale entre ceux qui conservaient jusque-là le privilège de l'étude, de l'accès à l'éducation religieuse, et ceux qui étaient maintenus dans l'exclusion et l'ignorance. Ainsi, à Lamu, sur la côte nord du Kenya, un lettré originaire de Ngazidja (la Grande Comore), Sayyid Saleh b. Alawi (Habib Saleh), de la lignée de *shariff* hadhrami des Jamal al-Layl⁶, va être à l'origine d'un établissement d'éducation coranique prestigieux, la mosquée-école Riadha de Lamu. Bien que membre d'une confrérie, la Alawiyya, de par son action de décroisement de l'enseignement religieux il se retrouve sur le même terrain idéologique que le courant réformiste de l'islam, notamment celui de la *salafiyya*, qui considère que le combat des croyances et des pratiques perçues comme contraires sinon incompatibles avec l'islam passe par une éducation religieuse rigoureuse dirigée vers toutes les catégories de croyants. Le charisme accompagnant le statut de *sayyid*, de descendant du Prophète, n'empêche pas que Habib Saleh sera ostracisé pendant un temps pour avoir ouvert une brèche dans le système social cloisonné qui avait perduré jusque-là dans les cités swahili. Néanmoins, après quelques déboires, son école installée dans la ville de terre, à l'extérieur de la cité de pierre, va attirer beaucoup de monde et sa renommée favorisera l'émergence d'autres établissements du même type qui, par l'éducation, s'emploieront à réduire les dissonances entre les fondements religieux de l'islam et la vie sociale instituée pendant des siècles. Habib Saleh vécut de 1844 à 1935, il attira à Lamu un grand nombre d'étudiants parmi lesquels certains deviendront des lettrés réputés acquis aux nouvelles idées réformistes, à Zanzibar, à Mombasa, aux Comores et ailleurs dans la région. La purification des conduites humaines et des pratiques religieuses seront à la base des institutions qui se développeront localement, sur le modèle de l'École coranique ou des cercles d'études réunis dans les mosquées, après les prières légales, par ces nouveaux érudits. Ainsi, à Zanzibar, l'école d'Ukutani⁷, devenue *Madrasat an-Nur*, fondée par l'un de ses élèves, Sheykh Abdallah Bakathir (Penrad 1998 ; Abdallah Saleh Farsy 1972) a contribué au développement de l'enseignement religieux, en marge d'un enseignement profane développé ailleurs, dans les écoles installées par les missions chrétiennes puis par le pouvoir colonial.

Dans le même temps, où cette rupture du modèle d'éducation coranique intervient dans l'ensemble arabo-swahili, de nouvelles communautés musulmanes prennent pied en Afrique orientale, à la faveur de ces bouleversements introduits par le changement d'échelle de la compétition commerciale, et par la mise en place des prémices du système colonial. Les commerçants

6. Les appellations *sayyid* et *shariff* sont utilisées pour les personnes reconnues comme étant des descendants du prophète Muhammad.

7. Au nom du quartier de Zanzibar, ville où elle s'est développée.

indo-pakistanaï, qui accompagnent le développement du commerce continental et structurent des réseaux océaniques, sont réunis en communautés nettement différenciées. Certaines ne sont pas musulmanes (hindous, jains, sikhs, parsis ou goanais), les autres, démographiquement les plus importantes, se répartissent entre des courants variés du shi'isme et des groupes plus ou moins castés ou régionalistes du sunnisme. De fait, chaque communauté, chaque *jamaat*, s'organise de façon autonome, se dote des cadres communautaires assurant localement sa survie et sa reproduction. Le problème de l'éducation est traité de la même façon, notamment chez les shi'ites (isma'iliens bohra et nizarites, duodécimains) du fait des particularismes religieux liés à leur position sectaire dans l'histoire du monde musulman. Pour ces communautés, l'enjeu est à la fois de conforter leur position dans les pays d'accueil où elles sont très minoritaires et de conserver leurs traditions, leur identité. Dans un premier temps, presque toujours, elles se dotent d'une infrastructure minimum qui leur permet de prendre racines sur leur nouvelle terre de résidence. Les contributions de chacun, notamment de ceux qui ont réussi en affaires, permettent d'acheter des terrains pour édifier un cimetière, pour construire une mosquée et des bâtiments communautaires dont certains hébergeront des écoles strictement religieuses dans un premier temps avant d'être plus diversifiées. Ce sont les isma'iliens (nizarites ou imamites partisans de l'Aga Khan et Bohra) qui consentiront l'effort éducatif le plus important. Ainsi, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, à Bagamoyo, Sewa Haji Paroo (Brown 1971 : 194-196), un commerçant isma'ilien qui a fait fortune en organisant le recrutement des porteurs et l'approvisionnement des caravanes, a pris conscience de l'importance d'une éducation profane de qualité, au-delà de l'enseignement coranique, pour préparer les futurs adultes à la nouvelle société coloniale qui se met en place. Il financera tout d'abord l'édification du cimetière isma'ilien et de la *jamatkhana*⁸ qui sont au cœur de la structuration communautaire partout dans la diaspora. Ce qui peut paraître plus exceptionnel, il aidera également les missionnaires spiritains en leur cédant un terrain, des bâtiments et en les dotant financièrement pour qu'ils fondent une école à Bagamoyo⁹. Sewa Haji Paroo, acteur des changements économiques en œuvre dans la région, avait compris qu'il fallait former la jeune génération pour qu'elle s'adapte aux nouvelles réalités politiques et sociales imposées par les puissances européennes. À l'époque, la communauté isma'ilienne locale n'avait pas le savoir-faire ni les compétences pour développer son propre système d'éducation de type occidental, la collaboration avec les missionnaires était un moyen de débiter le processus de formation des nouvelles élites au sein de la communauté. Cependant, l'école multiraciale instituée par les spiritains était d'abord conçue pour former les premiers acteurs

8. Bâtiment hébergeant la mosquée isma'ilienne et des locaux communautaires.

9. La mission des Pères du Saint Esprit s'établit à Bagamoyo en 1869 après être passée par Zanzibar.

locaux de l'évangélisation parmi les esclaves rachetés ou libérés. En 1895, quatre ans après l'instauration du Protectorat sur le Tanganyika, le gouvernement allemand récupérera cet établissement. Au Kenya, un autre isma'ilien, Allidina Visram, bâtit un empire commercial de l'océan à l'Ouganda et au-delà, au Congo. Jusqu'à sa mort, en 1916, il contribuera lui aussi au développement de l'éducation profane en milieu musulman indien en finançant l'Indian School de Mombasa qui est devenue depuis une école publique de la République du Kenya, la « Allidina Visram High School ». En Ouganda, comme Sewa Haji Paroo l'avait entrepris au Tanganyika, il aidera des œuvres éducatives chrétiennes. De fait, sous la conduite de leur guide spirituel Sultan Muhammad Shah, le troisième Aga Khan, une politique de « modernisation » de la communauté isma'ilienne était entreprise. Il s'agissait de renforcer les positions économiques et sociales de la diaspora partout où il était possible de le faire, notamment en développant un système éducatif profane de qualité, à côté de l'enseignement religieux restreint aux cercles strictement spirituels réunis dans les *jamatkhana*. Pendant la période coloniale, les écoles de l'Aga Khan seront parmi les mieux tenues, avant qu'elles ne soient intégrées dans les systèmes éducatifs publics mis en place après les indépendances des États d'Afrique orientale. Les autres communautés indo-pakistanaïses procéderont de façon semblable, avec des variantes et des degrés de réussite plus ou moins évidents (Salvadori 1983). Ce développement de l'éducation profane en milieu musulman restera cependant très dépendant du cadre communautaire entretenu par le système colonial britannique. À l'île de la Réunion, comme à Madagascar, les musulmans indo-pakistanaïses s'organiseront également sur la base communautaire et l'enseignement coranique sera pris en charge par les institutions mises en place par les intéressés. Ainsi l'Association islamique sunnite jamaate (AISD) de la Réunion recrute des enseignants en Inde, au Pakistan et au Royaume-Uni. Douze écoles coraniques seront ouvertes sur l'île, toutes exclusivement religieuses à l'exception de la *madrassa* « *Talim-oul-Islam* » de Saint-Denis qui associe l'École coranique et l'École française. Cette dernière est actuellement sous contrat d'association avec l'État français, les enseignants étant recrutés par l'Éducation nationale sur proposition de l'AISD (Cramer 1997 : 3 et annexes ; Moussa 1995 : 54 *sq.*).

À Madagascar, il semble que les musulmans d'origines indo-pakistanaïses aient un temps maintenu une double éducation, religieuse et profane, la première associée aux mosquées et la seconde menée en gujarati dans des institutions de droit privé, puis plus tard, progressivement, en français à l'École publique coloniale (Blanchy 1995 : 178-188). À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, l'essentiel de l'éducation, souvent limitée au primaire, était fournie dans le sous-continent indien. La méfiance dans le système colonial français était dominante. C'est par le biais des « écoles indiennes », à partir des années 1930 et 1940, que se fera la jonction avec l'École laïque française. Quelques années après l'indépendance, le maintien du gujarati comme langue communautaire et la volonté de préserver des modèles

culturels conformes aux normes islamiques sont cependant révélateurs de la tension permanente entre choix éducatifs religieux et profanes, entre affirmation linguistique identitaire et langue coloniale (français) ou nationale (malgache).

Les populations musulmanes de culture arabe et swahili, celles de la côte et des îles, pour une part héritières du souvenir d'une position sociale et politique privilégiée, ne peuvent plus se reproduire comme telles dans le contexte colonial du fait de l'écart de compétences croissant entre les nouvelles générations formées principalement dans les écoles des missions chrétiennes et celles qui ne fréquentent que l'École coranique. Pourtant, dès 1897, le premier Commissaire de l'East Africa Protectorate, Sir Hardinge, avait déjà proposé de créer à Mombasa une école pour les Arabes (éventuellement pour les Swahili), financée sur les revenus de certains *waqf*¹⁰, afin de former les clercs des services de l'administration et les intermédiaires politiques de la colonisation. Ce n'est qu'en 1912 que la première *Arab School* verra le jour à Mombasa, mais l'éducation religieuse qui devait compléter la formation séculière, dans l'intention de Sir Hardinge, en sera absente jusqu'à ce que les pressions des intéressés conduisent à son intégration au cursus, à partir de 1920 (Sperling 1993). Les autorités coloniales avaient bien perçu que la « communauté arabe » (selon la terminologie communautariste en vigueur dans les colonies) avait des revendications en rapport avec sa marginalisation croissante et qu'un élément de réponse devait être trouvé du côté du système éducatif. L'idée d'introduire un enseignement profane, technique, à côté de l'enseignement religieux dispensé dans les écoles coraniques, était devenue évidente pour beaucoup de notables arabo-swahili et de membres des communautés musulmanes indo-pakistanaïses comme pour certains fonctionnaires de l'administration coloniale britannique. Ainsi une réponse institutionnelle plus ambitieuse sera donnée après la réunion, en 1946, à Mombasa, de la *East Africa Muslim Conference* convoquée pour discuter de cette question, sous la présidence de l'Aga Khan, Sultan Muhammad Shah. L'initiative de lancer le projet du Mombasa Institute of Muslim Education (MIOME) est prise l'année suivante sous la forme d'un don initial de 100 000 £ fait par l'Aga Khan et qui sera aussitôt complété par une somme équivalente programmée par le Colonial Development and Welfare Act à la demande du Sultan de Zanzibar. D'autres dotations financières viendront s'ajouter par la suite. Ainsi la communauté isma'ïlienne bohra souscrira pour 50 000 £ en 1948 et le Trésor britannique apportera, en 1951, une nouvelle contribution de 100 000 £ pour mener à terme les travaux de construction de l'institut sur des terrains situés près de Port Tudor Road et loué à un prix réduit par un Arabe de Mombasa, Sheykh Khamis b. Muhammad b. Juma al-Mutafi. Une *Arab Secondary School* fait partie du projet, inaugurée par le Sultan de Zanzibar le 16 mars

10. Biens de mainmorte réservés au financement d'activités religieuses ou destinés au bien-être des croyants en difficulté.

1950, elle ouvrira en mai 1950. L'ouverture officielle de l'institut interviendra le 9 mai 1951 avec un effectif de 108 élèves dont la moitié sont en internat. Les conditions d'entrée imposent d'être musulman. Les Arabes s'y voient réserver 50 % des effectifs s'ils peuvent fournir assez de candidats. Les candidatures proviennent de tous les territoires d'Afrique orientale sous contrôle britannique. L'âge requis se situe entre 14 et 20 ans selon le niveau de formation (éducation primaire achevée ou deux à trois ans effectués dans le secondaire). L'institut dispense un enseignement général et met l'accent sur la formation technique (électricité, mécanique, travail du bois et du métal, maçonnerie, navigation et activités marines). La vocation du Mombasa Institute of Muslim Education qui était de former des compétences au sein de la population musulmane sera rapidement détournée après l'indépendance du Kenya et la prise en charge de la politique d'éducation par le gouvernement. Le MIOME, renommé Institut polytechnique de Mombasa, sera ouvert à tous. Les musulmans deviendront rapidement minoritaires dans les effectifs tandis que la référence islamique ne sera plus mentionnée. Il faudra attendre de nombreuses années, malgré l'évocation récurrente de la question du niveau bas d'éducation en milieu musulman, avant que d'autres initiatives de ce type soient entreprises par le biais des fondations et des organisations islamiques internationales.

De fait, depuis les indépendances, et jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement coranique va continuer à se reproduire selon des modèles anciens qui cohabitent. L'éventail est large entre les leçons données à quelques enfants du voisinage par des femmes lettrées et l'École coranique structurée en niveaux répartis en plusieurs classes et employant de nombreux enseignants rémunérés, telle *Madrasat al-Nur* de Zanzibar (Penrad 1998). Dans le cadre des jeunes États constitués, la mise en place d'associations musulmanes nationales, interlocutrices des nouveaux pouvoirs, va contribuer à donner de la vigueur aux débats relatifs à ce problème de l'éducation des musulmans et, dans certains cas, à améliorer le paysage postcolonial.

Les rivalités incessantes entre factions musulmanes ont toujours été, et demeurent pour une part, un obstacle à la définition d'objectifs communs à l'ensemble des musulmans d'un pays, notamment pour ce qui concerne l'éducation religieuse et les choix à faire en matière d'éducation profane de type occidental. Pendant la période coloniale, l'East African Muslims Welfare Society (EAMWS) avait été fondée en 1937 sous l'impulsion de l'Aga Khan, Sultan Muhammad Shah. Elle sera engagée dans de nombreuses opérations en faveur des musulmans des différentes colonies britanniques d'Afrique orientale. Ainsi, en Ouganda, en plus de l'activité première orientée vers la construction de mosquées, un réel effort sera fait pour tenter de remédier au bas niveau d'éducation profane, cause, comme ailleurs, de la marginalisation des musulmans face à leurs concitoyens formés dans les écoles des missionnaires chrétiens (Fitzgerald 1975). Le développement des écoles primaires islamiques a cependant été limité du fait du manque crucial

d'instituteurs musulmans. La plupart des enseignants recrutés étaient chrétiens et, qui plus est, souvent rejetés des écoles missionnaires qui retiennent les meilleurs. Après les indépendances, des organisations nationales seront mises en place et rapidement instrumentalisées par les nouveaux pouvoirs politiques, participant elles-mêmes, dans leur secteur, à la corruption institutionnelle. La National Association for the Advancement of Muslims (NAAM) fut créée en Ouganda, sous la présidence de Milton Obote, en 1965, puis remplacée par l'Uganda Muslim Supreme Council (UMSC) sous le régime de Idi Amin Dada, en juin 1972. En Tanzanie, le Baraza Kuu la Waislamu Tanzania (Bakwata)¹¹ est créé en décembre 1968 après l'éviction de la branche locale de l'EAMWS trop peu soumise au pouvoir politique issu de l'indépendance. En 1990, une autre organisation contestataire, opposée au Bakwata, verra le jour, la Umaja wa Wahubiri wa Mlingano wa Dini (Uwamdi)¹² ; plus sensible aux arguments de l'islam réformiste elle sera très critique des choix faits par la première et se placera dans une perspective de confrontation avec les chrétiens, y compris dans le domaine de l'éducation. Au Kenya, c'est le Supreme Council of Kenya Muslim (SUPKEM) qui est censé jouer l'interface avec l'État et les organisations musulmanes internationales qui aident financièrement les musulmans du pays pour la construction et la rénovation des mosquées, le développement des écoles coraniques et d'une éducation plus moderne. Cet organisme est lui aussi contesté par une opposition regroupée en partie dans la National Union of Kenya Muslim (NUKEM) et dénonçant, là encore, la corruption. Les musulmans d'origines indo-pakistanaïses, bien qu'actifs dans ces organisations, seront parallèlement engagés, selon leur appartenance sectaire ou communautaire, dans le développement spécifique de l'éducation pour leurs enfants, comme il a déjà été mentionné plus haut.

Au Malawi, pays en partie islamisé depuis la fin du XIX^e siècle, lors du développement du commerce caravanier, la situation a nettement évolué sous l'impulsion de la Muslim Association in Malawi (MAM) créée après l'indépendance de ce pays en 1964. À Mponda, l'un des premiers centres musulmans historiques de la région, on dénombrait, en 1891, une douzaine de *madrassa*. Celles-ci délivraient alors une formation religieuse de base rudimentaire, permettant cependant une promotion sociale en autorisant certains anciens élèves à fonder leur propre école coranique quand ils ne partaient pas sur la côte swahili pour parfaire leurs connaissances dans un cadre confrérique ou auprès de lettrés réputés (Matiki 2000).

En 1970, le nombre de ces écoles était estimé à 65 pour tout le Malawi. La coordination, par la MAM, des aides provenant des organisations islamiques étrangères permettra de concentrer les efforts de développement sur le sud du pays. Ainsi, en 1987, 4 415 élèves fréquentent 60 écoles coraniques de Zomba et à Blantyre une école secondaire, combinant les enseignements religieux et profane, sera instituée par la Blantyre Islamic Mission.

11. Conseil supérieur des musulmans de Tanzanie.

12. Union des prêcheurs pour la propagation de la religion.

Celle-ci vise à remédier à la pénurie d'enseignants de l'islam dans les écoles publiques depuis que le gouvernement a accepté de dispenser les jeunes musulmans des cours obligatoires d'étude de la Bible au profit d'un enseignement de leur religion. L'objectif avoué de cette école secondaire est à la fois de former des maîtres d'École coranique compétents en religion mais également instruits dans les disciplines profanes. Les meilleurs éléments se voient proposer des bourses pour étudier en Afrique du Nord ou au Moyen-Orient. Vingt-cinq boursiers ont été retenus en 1987.

Il convient de noter que ce développement de l'éducation religieuse musulmane ne se situe pas seulement en compétition avec l'enseignement missionnaire chrétien, mais il est également conçu en réaction aux activités missionnaires des qadiani (ou Ahmadi) qui sont perçus par les autres musulmans comme des hérétiques dont il faut limiter l'influence¹³. Ce mouvement anti-qadiani est très perceptible aussi bien au Malawi que dans les autres pays d'Afrique orientale (Kenya, Ouganda, Tanzanie) et il s'est notamment manifesté avec acuité dans la condamnation de la première traduction du Qoran en kiswahili produite par les qadiani. Plus largement, les confrontations au sein des communautés musulmanes nationales, se rattachant ou non à des courants internationaux, relèvent de la routine. Elles reflètent les appartenances sectaires, confrériques, politiques, sociales, culturelles, ethniques voire linguistiques. Ainsi, les dirigeants de la MAM, formés dans le moule de l'École occidentale, se voient rapidement reprocher d'introduire dans l'association des notions d'administration communes à l'Occident et seulement teintées par les principes islamiques qui devraient être à la base de leur action. La formule polémique de « *Cocalisation* » (Matiki 2000 : 158) est avancée dans le débat qui s'est développé depuis une douzaine d'années. Cette contestation rejoint, pour une part, celle qui est manifeste en Tanzanie et au Kenya à l'encontre du Bakwata et du SUPKEM.

L'inefficacité sinon la corruption de certaines de ces organisations est régulièrement dénoncée par une partie de la presse nationale ou partisane des pays concernés. Ainsi le *Business Times* de Dar es Salaam mentionne : « Schools which performed very poorly are run by Tanzanian Parent's Association (Wazazi) and the Muslim Council of Tanzania (Bakwata). [...] Countrywide, the performance of students in government secondary schools and from schools run by Wazazi and Bakwata was horrible »¹⁴. Dans les années 1980, *The Message*, un périodique édité à Mombasa par de jeunes musulmans radicaux, publie régulièrement des articles et des informations sur

13. Secte musulmane née au Penjab à la suite des prédications de Mirza Ghulam Ahmad (1836-1908) qui revendique des révélations divines qu'il aurait eues dès l'âge de 40 ans. Les autres musulmans considèrent que ce nouveau messager se présente comme un prophète, ce qui est une hérésie en islam. Les qadiani nient cette accusation. Ils ont organisé un mouvement missionnaire très actif en Afrique orientale, mais également à l'ouest du continent.

14. « Tanzania : Political Economy of Education », by Lyamuya Stanley, *Business Times*, 31/10/2002.

la question de l'enseignement, notamment sur les actions menées par des associations indépendantes du SUPKEM et opposées à lui. La difficulté structurelle du manque d'enseignants qualifiés, aussi bien en connaissances religieuses qu'en anglais et en formation générale, pour être recrutés par le ministère de l'Éducation kenyan, est constamment évoquée. « The TSC (Teachers Service Commission) is prepared to employ at least one IRE (Islamic Religious Education) teacher per stream in every school, but there are no qualified Muslim candidate to take up teaching neither in primary nor in secondary schools or Teachers College. [...] The school has not yet been able to produce students with IRE knowledge to suit their knowledge in secular education and the madrasa has not provided their scholars with the required academic qualification to take up teaching in schools »¹⁵. L'un des remèdes préconisé est d'introduire l'étude de l'anglais dans certaines *madrassa* (toutes enseignent en arabe les disciplines religieuses) de façon à ce que leurs élèves puissent se présenter au concours de recrutement des maîtres du cursus religieux islamique des écoles du Kenya (IRE). Par ailleurs la définition tardive (années 1980) de ce cursus, pour l'islam, a nécessité l'édition de manuels adaptés à chaque niveau du primaire et du secondaire. Ce sont des associations, telle l'Islamic Foundation, basée à Londres avec un bureau à Nairobi et fondée par des Indo-pakistanaï, qui ont pris en charge le coût de cette opération, alors que la World Assembly of Muslim Youth (WAMY) s'occupe de financer des formations spécifiques, influencées par le réformisme musulman, destinées aux futurs enseignants de l'IRE. De fait, depuis une vingtaine d'années, le poids des organisations musulmanes transnationales se fait de plus en plus sentir. Les moyens financiers tirés des richesses pétrolières et des revenus des diasporas, ainsi que les changements technologiques intervenus dans les moyens de communication, favorisent la circulation des finances, des idées, des influences religieuses, doctrinaires et politiques.

Par ailleurs, la faillite des systèmes éducatifs dits « modernes », dans un certain nombre de pays, a contraint des générations récentes de parents à sombrer dans le désespoir qui accompagne souvent la paupérisation. Ayant, pour une part, bénéficié d'une éducation conçue par l'Occident dans un contexte de domination politique, économique et culturelle, voire parfois religieuse de ce même Occident, ils se trouvent maintenant incapables d'assurer eux-mêmes la transmission des connaissances acquises dans l'École coloniale et postcoloniale. Au mieux ils s'orientent vers la recherche de solutions palliatives.

Ainsi, des écoles privées émergent. Modestes et d'une efficacité limitée, dans de nombreux cas, elles parviennent parfois, quand l'État n'y fait pas obstacle de façon bureaucratique, à se structurer en associant des compétences transfuges d'un système public en ruine où les bâtiments deviennent

15. Interview avec M. A. Bashraheil (School Adviser in Mombasa Municipal Council), *The Message*, nov. 1987-janv. 1988.

lépreux, les mobiliers et les matériels inexistants, où les salaires ne sont versés qu'irrégulièrement. Dans cette dynamique de sauvetage, de prise en main de l'éducation des enfants par la société civile, face à l'État squelettique et prédateur, certains, dans des pays musulmans comme les Comores et Zanzibar, attribuent la faillite de la « nouvelle École », instituée par la colonisation puis imposée par l'État, à la rupture de cette École avec les pratiques antérieures liées à l'enseignement religieux. Ils prônent une redéfinition de l'École coranique, fondement de l'identité musulmane et garante de la transmission des valeurs conformes aux dogmes, en lui attribuant de nouvelles missions jusqu'à présent plus ou moins développées. Cette argumentation est reprise par les organisations qui contestent les institutions fédératives officielles (MAM Bakwata, SUPKEM...) trop liées aux pouvoirs politiques.

Des initiatives locales permettent, avec l'aide de généreux donateurs d'Arabie, du Golfe ou du Pakistan, de construire des structures d'enseignement religieux plus ou moins ouvertes à l'enseignement profane. C'est le cas à Zanzibar et aux Comores. Cependant, le développement de ce genre d'établissements change d'échelle avec l'intervention directe d'organisations islamiques internationales. Ainsi, depuis plus de dix ans, l'African Muslims Agency (AMA), une organisation non gouvernementale originaire du Koweït, fondée en 1981 pour affermir les relations entre les pays musulmans arabes et les pays africains, est très engagée dans la construction de complexes scolaires islamiques qui intègrent les programmes d'éducation profane. Présente à des titres divers (aide humanitaire, santé, mosquées, médias, projets agricoles, éducation...) dans plus de trente pays, l'AMA a édifié des campus intégrés pour l'enseignement primaire et secondaire, à Zanzibar, au Mozambique et à la Grande Comore. Ces établissements sont gérés sous l'œil vigilant de l'AMA qui veille à la sélection des responsables et des enseignants en les recrutant éventuellement hors du pays bénéficiaire de son aide. Des ressortissants du Maghreb, d'Égypte, du Soudan ou du Pakistan composent les équipes pédagogiques. Chaque campus comporte une mosquée, des salles de cours équipées en mobilier scolaire, des équipements sportifs, des logements pour les enseignants expatriés, et éventuellement d'un internat pour certains des élèves. À côté de l'enseignement, l'imposition de normes vestimentaires strictes (*hidjab* et vêtement long pour les filles, uniforme ou *kanzu* blanc pour les garçons) et de règles de comportement religieusement correctes participe au façonnage des nouveaux musulmans de ces pays. Ce qui est actuellement en œuvre, c'est la formation des clercs de demain. Les meilleurs élèves issus de ce système, mais aussi d'autres écoles coraniques peuvent bénéficier de bourses pour continuer leurs études dans des pays musulmans. Les visions réformistes de l'islam qui sous-tendent ce nouveau concept d'École islamique, non plus seulement coranique, heurtent souvent des traditions locales telles que l'appartenance confrérique, la célébration du *Maulid al-Nabi*, le culte des saints et d'autres

pratiques rituelles. De fait, les jeunes « arabisants » revenus d'Arabie saoudite, du Golfe, du Pakistan ou même d'Asie du sud-est, où ils étaient boursiers, se sentent investis d'une mission de purification de l'islam qui les autorise à s'opposer à leurs aînés. Ces derniers, inquiets de l'effondrement des systèmes éducatifs nationaux, se trouvent contraints d'accepter, pour leurs enfants et petits-enfants, la seule éducation qui semble fonctionner et qui peut désormais rivaliser avec celle dispensée par les missionnaires chrétiens, tout en induisant des conflits générationnels et culturels qui ne sont pas sans répercussions politiques.

D'autres organisations non gouvernementales autres que l'AMA opèrent maintenant dans la région avec la même efficacité et la même orientation réformiste. C'est le cas de la Fondation saoudienne al-Haramayn¹⁶ notamment bien implantée aux Comores où elle a déjà construit plusieurs complexes éducatifs, culturels et religieux. Elle dispose de moyens et d'une logistique bien plus importants que ceux que la République Unie des Comores¹⁷ ne peut engager, alors que, dans ce pays, les instituteurs et les professeurs du public attendent sans grands espoirs le versement de nombreux mois de salaires impayés. Ces ONG islamiques négocient directement avec les États concernés des facilités pour l'importation des matériels, des équipements et des compétences nécessaires à leur entreprise. Leurs relations avec les organisations nationales, si elles sont maintenues, ne sont plus exclusives, elles sont de plus en plus impliquées directement dans la réalisation et le suivi de leurs projets.

*

De cette rapide présentation de la question de l'École coranique, dans ses rapports avec l'enseignement profane, il convient de retenir ce qui relève des permanences, d'une durée plus ou moins longue, et ce qui participe aux dynamiques des sociétés, localement et en liaison avec un monde de plus en plus intégré. Dans la première catégorie, apparaissent les hiérarchies sociales et le découpage communautaire qui résistent à toute remise en cause de l'ordre social et économique, à tout bouleversement des privilèges réels ou symboliques, quand bien même l'idée d'*Umma*, de communauté universelle des croyants, est acceptée par tous. Les faibles performances de l'enseignement coranique et le manque de compétences d'une bonne part du personnel éducatif, autoproclamé ou institué, relèvent aussi de l'héritage que les changements actuels n'ont pas complètement bouleversé. Ces développements récents des nouvelles configurations d'enseignement religieux associé au profane font que, dans des pays comme le Kenya et l'Ouganda

16. Dénommée par référence aux deux lieux saints de La Mekke et de Médine.

17. La République Unie des Comores fait suite à la République islamique des Comores.

qui souffraient d'une pénurie d'enseignants qualifiés très perceptible dans les années 1980, la situation s'améliore progressivement quand bien même le religieux est prédominant sur la formation générale et technique qui est souvent lacunaire chez les boursiers « arabisants » qui reviennent au pays après quelques années d'études à l'étranger. Toutefois, à cette internationalisation de l'enseignement viennent maintenant s'associer des préoccupations politiques qui inquiètent nombres d'États de la région, sans parler des anciennes puissances coloniales et des États-Unis. En effet, les processus dynamiques sont souvent reliés à l'intégration régionale et mondiale que ce soit pendant la période de mise en place des colonies, lors de la colonisation ou de la constitution des nouvelles entités nationales et internationales qui occupent maintenant le paysage politique, économique, religieux et culturel.

Centre d'études africaines, EHESS, Paris.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH SALEH FARSY

1972 [1944] *Baadhi ya Wanavyuoni wa Kishafi wa Mashariki ya Afrika*, 2^e partie, Mombasa, s. éd.

BLANCHY, S.

1995 *Karana et Banians. Les communautés commerçantes d'origine indienne à Madagascar*, Paris, L'Harmattan.

BROWN, W. T.

1971 *A Pre-colonial History of Bagamoyo: Aspects of the Growth of an East African Coastal Town*, Ph. D., Boston University.

CRAMER, M.

1997 *Le quotidien de la fille musulmane réunionnaise*, Mémoire de maîtrise, Saint-Denis, Université de la Réunion.

FITZGERALD, M.-L.

1975 « Religious Education among Muslims in Uganda », in N. G. BROWN & M. HISKETT (eds), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, London, George Allen & Unwin : 200-211.

MATIKI, A. J.

2000 « Problems of Islamic Education in Malawi », in D. S. BONE (ed.), *Malawi's Muslims : Historical Perspectives*, Blantyre, CLAIM (Christian Literature Association in Malawi) : 153-163.

MOUSSA, K.

1995 *Intégration des indo-musulmans de la Réunion à travers quelques familles*, Mémoire de licence, Saint-Denis, Université de la Réunion.

PENRAD, J.-C.

1988 « La présence isma'ïlienne en Afrique de l'est. Note sur l'histoire commerciale et l'organisation communautaire », in D. LOMBARD & J. AUBIN (dir.), *Marchands et hommes d'affaires asiatiques dans l'océan Indien et la mer de Chine, 13^e-20^e siècles*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales : 221-236.

1994 « Societies of the *Ressac*. The Mainland Meets the Ocean », in D. PARKIN (ed.), *Continuity and Autonomy in Swahili Communities. Influences and Strategies of Self-determination*, Wien, Afrika Pub ; London, SOAS : 41-48.

1998 « *Madrasat an-Nur*. Une école coranique de la ville de pierre et son Shaykh », in C. LE COUR GRANDMAISON & A. CROZON (dir.), *Zanzibar aujourd'hui*, Nairobi, IFRA ; Paris, Karthala : 307-319.

SALVADORI, C.

1983 *Through Open Doors. A View of Asian Cultures in Kenya*, Nairobi, Kenway Publications.

SPERLING, D.

1993 « Rural Madrasas of Southern Kenya Coast (1971-92) », in L. BRENNER (ed.), *Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa*, London, Hurst & Co : 198-209.

RÉSUMÉ

L'École coranique n'est pas l'institution figée souvent décrite. Il convient de la situer dans le temps et les espaces, de la saisir sous l'éclairage des cultures et dans les processus sociopolitiques qui la contraignent. Longtemps réservée à l'élite politique et sociale des cités insulaires et côtières, l'éducation religieuse s'est démocratisée lors de l'expansion continentale de l'islam à partir du ^{xix} siècle. Les réponses communautaires, notamment parmi les originaires du sous-continent indien, ont souvent associé l'enseignement coranique à l'éducation profane. Selon les pays de la zone, d'autres réponses ont été esquissées pendant la période coloniale avant que les associations nationales de musulmans instituées dans les nouveaux États ne s'engagent sur la question en tenant compte de la marginalisation croissante des musulmans. Les dynamiques à l'œuvre doivent être reliées aux processus d'intégration nationale et internationale comme l'atteste l'intervention croissante des fondations islamiques qui s'impliquent pour mêler les deux types d'éducation.

ABSTRACT

The Religious and the Secular in Koranic Schools: The Case of Eastern Africa and the Western Indian Ocean. — Koranic schools are not the often described immutable institution. They must be placed in time and space, in the light of the cultures and

sociopolitical processes conditioning them. Reserved for a long time for the political and social elites in cities on islands and along the coast of the Indian Ocean, religious education became democratic when Islam spread on the continent in the 19th century. Community responses, especially among persons from the Indian subcontinent, have often associated Koranic education with secular education. Depending on the countries in eastern Africa and the western Indian Ocean, other responses were given during the colonial period before national Muslim associations in the new states became active in this matter by taking into account the growing "marginalization" of Muslims. What is under way must be related to processes of national and international integration, as can be seen through the increasing efforts of Islamic foundations to mix the two types of education.

Mots-clés/Keywords : Comores, Kenya, Malawi, Ouganda, Tanzanie, Zanzibar, dynamiques sociales, École coranique, islam, réformisme musulman/*Comoro Islands, Kenya, Malawi, Uganda, Tanzania, Zanzibar, Koranic schools, Islam, Muslim reformism.*