

Stefania Gandolfi

## L'enseignement islamique en Afrique noire

À la suite de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien en 1990 et du Forum de Dakar en 2000, plusieurs partenaires internationaux (Unesco, Banque Mondiale, Unicef, Programme des Nations Unies pour le Développement, etc.) ont décidé d'allouer des fonds considérables pour l'appui et la coordination des écoles coraniques ou des médersas, tout en souhaitant une plus grande cohérence de ce type d'enseignement avec les plans éducatifs nationaux. Les raisons de cet intérêt pour l'enseignement islamique se situent sur le plan du rôle que jouent ces écoles dans la lutte contre l'analphabétisme et la promotion de la scolarisation des enfants. En effet, en Afrique noire, comme dans d'autres régions du monde, généraliser l'École de base implique de prendre en compte l'enseignement islamique.

Mais étudier cette forme d'éducation n'est pas aisé du fait qu'il y a très peu de recherches sur ce type d'école : chercheurs, planificateurs et spécialistes de l'éducation se sont plus volontiers penché sur l'éducation traditionnelle africaine, sur les systèmes éducatifs avant et après la colonisation, et la recherche sur l'enseignement islamique — encore embryonnaire — incite à considérer ce domaine comme assez inexploré (Delval 1980 ; Lange 1998, 2000).

Par ailleurs, en ce qui concerne l'Afrique noire, il faut tenir compte des ancrages singuliers de l'islam au sein de cette région. Cela nous amène à réfléchir sur ce que les islamologues ont appelé « islam noir », avec ses particularités, ses spécificités et son histoire. L'islam s'est répandu à travers l'Afrique noire essentiellement grâce aux conquêtes (Delval 1980), puis au commerce, et il est encore aujourd'hui très fortement associé aux réseaux du commerce traditionnel. La pénétration de l'islam en Afrique noire, et conséquemment sa rencontre avec les sociétés africaines, a provoqué des réactions différentes selon les cultures, les structures sociales, juridiques, économiques, politiques et religieuses des différents pays. Réactions qui, selon les pays et les contextes, ont produit acceptation, refus, juxtaposition, intégration, réinterprétation pour arriver jusqu'au syncrétisme religieux,

c'est-à-dire à « un amalgame d'éléments hétérogènes aboutissant à un nouvel ensemble dont les constituants restent reconnaissables » (Poupard 1984 : 1644).

L'islam noir « est très différent de l'islam méditerranéen ou du Proche-Orient, il est différent aussi de l'islam maure : l'islam noir est un islam repensé, repétri, négriifié » (Froelich 1962 : 11), adapté aux caractères des populations noires. Autrement dit, l'islam noir est un islam historique, fruit de la rencontre de l'islam arabo-berbère avec l'Afrique noire.

Aujourd'hui, les pays les plus islamisés sont situés dans l'Afrique sahélienne (la Mauritanie avec 99,5 % de musulmans, suivie du Niger avec 98,7 %, de la Gambie 95,4 %, du Sénégal 92 %, du Mali 90 %, de la Guinée 86,9 %, du Soudan 73 %, du Tchad 54 %, du Burkina Faso 50 %). D'autres pays d'Afrique connaissent aussi une forte présence de musulmans : les Iles Comores (99,3 % de musulmans), Djibouti (97,2 %), la Sierra Léone (60 %), le Nigeria (50 %), la Tanzanie (35 %), l'Erythrée (50 %) (Istituto Geografico De Agostini 2001). Mais il s'agit d'estimations peu fiables, du fait que les recensements ne sont pas effectués de façon systématique et qu'il n'y a pas de normalisation des méthodes d'enquête, ce qui rend difficile la comparaison des données d'un pays à l'autre (Kanvaly Fadiga 1988 : 134-136).

## Les structures éducatives de l'islam noir

Pour étudier les structures éducatives de l'islam en Afrique, il faut considérer trois approches différentes.

— Sous *l'angle institutionnel*, l'éducation islamique est perçue comme un système éducatif servant de foyer et de structure pour la diffusion des valeurs religieuses, sociales et culturelles. Elle est l'ensemble des principes moraux et de la production intellectuelle. C'est ainsi que l'islam prône une éducation homogène de toutes les entités de l'homme : son corps, sa raison, son esprit, ses instincts et ses sentiments.

— Sous *l'angle pédagogique*, l'éducation islamique peut être définie comme un processus de formation et de transformation sociale, intellectuelle, morale et spirituelle en vue de l'intégration des Africains aux principes spirituels et temporels de l'islam. Cependant, compte tenu de la spécificité de l'islam noir « on pourrait affirmer qu'il n'y eut pas d'islamisation africaine, mais plutôt on a vu *une africanisation de l'islam* en raison de nombreuses adaptations subies par ce dernier en Afrique » (Kanvaly Fadiga 1988 : 146).

— Sous *l'angle de l'évaluation*, bien qu'il soit difficile de mesurer les effets de l'éducation islamique sur les comportements individuels et sociaux, il est possible d'identifier les difficultés, les limites, les contraintes et les apports positifs de l'enseignement islamique.

L'éducation islamique se transmet de génération en génération et ses principes varient peu, car ils ont une base divine puisée dans le Coran et

dans le comportement du Prophète. Cette éducation vise autant la formation de l'âme que l'acquisition du savoir, dans le but de former un être humain soumis à Dieu et à ses lois. Toute l'éducation doit suivre l'évolution de l'enfant et être adaptée à son degré de maturation suivant en cela le verset coranique « Allah ne charge nulle âme au-dessus de ses capacités ».

Les principales structures éducatives de l'islam sont les écoles coraniques, les médersas (ou madrasas) et les universités. Traditionnelles structures éducatives africaines, les écoles coraniques, dans la diversité des dénominations que chaque pays utilise, ont toutes le même objectif : la propagation et l'approfondissement de la foi. Cette préoccupation de ranimer la foi et une tendance à adapter l'expression de cette foi aux pratiques locales ont amené de nombreuses variantes dans l'éducation coranique.

En Égypte, le *Kuttab*, placé dans des lieux différents de la mosquée, permet d'apprendre la lecture, l'écriture, la religion à partir de la mémorisation du Coran. Au Soudan, le *Khalwa* est une petite salle reliée à la mosquée et utilisée surtout pour la méditation et pour apprendre le Coran ; d'autres types d'école sont, par exemple, la *Zawia* en Libye, le *Dox* en Somalie, le *Msid* au Maroc. On peut considérer que l'École coranique est une structure religieuse-éducative très importante dans les sociétés islamisées ; jusqu'à aujourd'hui, elle a été le pilier du système éducatif, souvent le principal moyen de scolarisation et d'éducation destinée à former un « bon musulman ».

La notion même d'École pose problème : l'expression « École coranique » correspond à une définition souple et décentralisée du mot « école ». En effet, il n'existe aucune structure centralisée qui coordonne l'enseignement des différentes écoles et il n'y a pas non plus d'édifices publics qui logent les « écoles ». Il s'agit d'un enseignement qui relève plus de la société civile que d'un État et qui est dispensé dans des lieux privés : la maison du maître, le cœur du village, à l'ombre d'un manguier... L'éducation n'est entachée ni de conditions d'accès, ni de sélectivité, ce qui constitue un avantage important, comparé aux conditions d'accès à l'enseignement « occidental ». Mais le bas niveau des maîtres et du savoir acquis sont souvent la contrepartie des conditions et des modalités d'enseignement. En privilégiant souvent l'oralité comme mode de transmission du savoir (Fortier 1997), l'École coranique conditionne des comportements intellectuels spécifiques, souvent en décalage avec les conditions de vie du monde moderne, plus tourné vers l'écrit, la réflexibilité et la critique. Mais la question du rôle de l'oralité sur le développement des savoirs reste posée : cette forme d'éducation constitue-t-elle un obstacle ou un facteur au développement des connaissances des élèves ?

### Essai d'analyse interne

Si l'on peut analyser le curriculum, pratiquement unitaire, développé autour du Coran, on observe qu'il n'y a pas de niveau scolaire standardisé. « Le

curriculum porte l'accent sur le Coran et les devoirs religieux de la vie musulmane. À l'heure actuelle, les sujets scientifiques et mathématiques de l'ancienne éducation musulmane ont été éliminés ou renvoyés aux niveaux secondaire et tertiaire. De plus, l'École coranique en Afrique de l'Ouest est rarement une instruction alphabétique en soi, puisque les textes sont appris dans un langage qu'en réalité peu de gens, y compris les maîtres (marabouts), maîtrisent » (Collectif 2001).

Mais le caractère réductionniste de l'éducation coranique est atténué par plusieurs facteurs : l'écriture arabe est semi-phonétique, elle peut être et elle est effectivement utilisée pour transcrire plusieurs langues vernaculaires de l'Afrique de l'Ouest ; les marabouts, en tant que chefs communautaires et membres des réseaux musulmans de commerce et de pouvoir, facilitent l'insertion sociale et économique de leurs élèves ; enfin, bien que les notions de calcul soient pratiquement absentes du curriculum de base, l'usage répandu de l'écriture arabe pour les transactions commerciales donne au calcul une importance certaine (*ibid.*).

L'École coranique, contrairement à d'autres types d'École, ne doit pas assurer sa légitimité qui vient de l'islam même. Elle sert à préserver l'intégrité de la culture et de la communauté islamique, et peut aider à l'intégration des élèves dans les réseaux économiques et sociaux existants.

À partir de cette légitimation découlent trois arbitraires : *arbitraire de l'autorité* déléguée totalement au maître qui devient un vecteur d'une réalité et d'une vérité qui lui pré-existe ; *arbitraire du contenu* qui est le message du Coran, *arbitraire de la forme* : « Sois précis en répétant la Parole de ton Seigneur, dit le maître à l'enfant... Il t'a fait la grâce de descendre son verbe jusqu'à toi » (IPE 1984 : 36). Elle est également souvent une école « *sans grades ni titres*, ce qui implique ni savoir livresque ni corps de maîtres constitué et autonome... » « Les maîtres sont plutôt des petits entrepreneurs indépendants du savoir et de la religion » (*ibid.* : 22). Mais ils sont « les hommes du livre, ceux qui connaissent le mieux le Coran et ses préceptes et pour cela ils jouissent d'une grande considération : ils sont parmi ceux qui ont la responsabilité de la bonne marche de la société [...]. Ils sont dépositaires de son immuabilité et garantissent qu'il n'y a pas de déviations contraires aux ordonnances du Coran » (Perregaux 1987 : 48).

Le matériel pédagogique est très pauvre : à côté d'une petite bibliothèque du maître, constitué du Coran et parfois d'autres ouvrages de littérature et de sciences juridiques islamiques, il faut ajouter la tablette en bois, l'encre et une tige de mil taillée servant de plume. Après les séances de formation, les tablettes sont regroupées dans le vestibule du maître. La préparation de l'encre est faite par les élèves en mélangeant suie et eau.

On observe généralement cinq cycles d'apprentissage :

— le premier assure la formation de base : on y apprend quelques sourates (1 à 5) obligatoires pour tous les membres, dès l'âge de six à sept ans ;

- au cours du deuxième cycle, l'élève apprend tout le texte du Coran, c'est-à-dire qu'il doit être capable de restituer de mémoire toutes les sourates de la première à la dernière, y compris à l'envers ;
- le troisième cycle est consacré à la traduction et au commentaire du Coran. À la fin de celui-ci, l'élève doit avoir une compréhension du Coran et peut en découvrir la signification ;
- au quatrième cycle, les élèves étudient la littérature arabo-islamique et certaines disciplines tels que le droit, l'économie, la sociologie, l'histoire, même si l'interprétation et la traduction sont toujours du ressort du maître qui donne à tout texte un caractère religieux ;
- le cinquième cycle est réservé à ceux qui désirent poursuivre leurs études, et il est consacré à la découverte des grandes métropoles de la civilisation islamique (Le Caire, La Mecque, Médine, Fez, etc.) : l'étudiant est alors obligé d'abandonner sa famille et son milieu pour émigrer et se rendre dans différentes universités islamiques pour une période qui généralement n'est pas inférieure à dix années (Kanvaly Fadiga 1988 : 164-169).

Deux traits constituent le profil original de ces écoles coraniques : leur *permanence* dans le temps (on les trouve dès les premiers temps de l'islam jusqu'à nos jours) et leur *transférabilité* dans plusieurs systèmes culturels (à l'intérieur d'un même pays ou d'un pays à l'autre).

L'École coranique ne prépare pas à un métier ni à un rôle mais seulement à être un *croyant*, un *homme parfait* en utilisant toutes les techniques d'inculcation qui visent la domestication du corps et de l'esprit. Et cette inculcation ne peut pas être séparée d'une ritualisation pédagogique marquée par le respect de la forme et la répétition qui constituent la catégorie-clé de cet apprentissage. Il s'agit de caractéristiques élémentaires qui font de l'École coranique un mode d'inculcation généralisable à n'importe quel groupe social, à n'importe quelle culture qui adhère à l'islam. Cette École constitue, en même temps, un véhicule pour apprendre certaines valeurs telles que l'obéissance, le respect, la soumission, le sens de la hiérarchie sociale. Selon certains maîtres d'écoles coraniques, c'est justement par la mendicité que l'élève peut expérimenter ces valeurs morales et sociales où il apprend la pitié, la solidarité, l'entraide, etc.

Cependant, l'École coranique relève de la tradition de l'oralité, ne connaît pas de conditions d'accès, n'offre pas de savoirs structurés et, surtout, n'est pas du tout institutionnalisée. Ce sont ces caractéristiques qui rendent ces écoles fragiles et non pérennes : « Une école s'éteint avec le maître qui l'anime. Une autre renaîtra peut-être, ailleurs, dans plusieurs années sans aucune liaison avec la première » (IPE 1984 : 52).

### Diversité des formes

Il existe différents types d'école, variables selon l'histoire politique des pays et selon l'insertion de l'islam au sein des sociétés. On peut ainsi distinguer

une école de type « classique » et non institutionnalisée, présente dans presque tous les pays musulmans, où le Coran est enseigné suivant la méthode traditionnelle. Elle peut être complètement contrôlée par les communautés ou par les confréries comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ou contrôlée par l'État, comme au Soudan. Elle revêt aussi parfois une forme équivalente au catéchisme chrétien, et est alors réservée aux enfants issus des milieux moyens des villes. Enfin, elle constitue parfois *l'école unique*, représentant le seul accès à l'instruction pour les populations, les pauvres et les plus marginalisées du point de vue économique et politique.

Mais les différentes formes que revêt l'École coranique sont tellement variées qu'il serait vain de vouloir établir une typologie exhaustive ou d'analyser les différents rôles particuliers que cette École joue au sein des systèmes de représentation symbolique des sociétés. On peut cependant analyser les rapports qui se nouent entre l'École coranique et l'État. Aux deux extrêmes, se trouve une situation de marginalité « ignorée » ou une situation d'incorporation de l'École coranique dans le système scolaire étatique.

Dans le premier cas se situent la plupart des pays africains ayant connu la colonisation française au sein desquels le système éducatif importé a remis en cause toute forme de scolarisation « traditionnelle ». Le nord de la Côte-d'Ivoire est représentatif de ces régions où l'éducation islamique possède une histoire prestigieuse, mais en même temps souffre d'une marginalisation, tant du point de vue de la définition sociale du public (élèves socialement défavorisés) que de celui des possibilités offertes en termes de débouchés à la sortie de l'école. On trouve la même marginalisation au Nord Cameroun où la progression numérique de la scolarisation en général est parallèle à un processus de déscolarisation dans les écoles coraniques. Ici, « les transformations socio-économiques et la concurrence de l'École moderne, sapant ses assises et réduisant ses prétentions, font dégénérer l'enseignement coranique et le discréditent aux yeux même de la population musulmane » (Santerre *et. al.* 1982 : 413). Il s'agit d'une tendance que l'on observe aussi au Sénégal et au Tchad, pays dans lesquels la progression numérique des écoles coraniques, liée au processus d'islamisation de l'Afrique subsaharienne et aux contacts qu'entretiennent les musulmans d'Afrique avec le monde arabe, se heurte au système éducatif institutionnel.

À l'autre extrémité se trouvent des pays où l'École est complètement intégrée dans un système cohérent avec lequel elle n'entre pas en contradiction. Ce sont des pays qui disposent d'un système éducatif étatique peu structuré, comme en Somalie et à Djibouti.

Entre ces deux extrêmes, on observe des situations très hétérogènes où différentes formes anciennes d'enseignement islamique demeurent de concert avec un système d'État institutionnellement dichotomisé, en public et religieux, une École coranique très vivace, mais aussi très instrumentée. C'est le cas du Soudan, du Nigeria et de la Mauritanie qui connaissent « l'existence d'une tradition lettrée autochtone et/ou ancienneté de la tradition lettrée arabe corrélativement avec l'existence d'un mouvement islamique

fort et ancien, ce qui explique la pugnacité de l'enseignement islamique mais aussi la présence, au sein de la société et de l'État, de contradictions linguistiques et ethniques, contradictions auxquelles l'enseignement islamique peut apparaître comme un antidote » (IPE 1984 : 69).

Ces différentes formes, variables tant dans l'espace que dans le temps, rendent difficiles l'évaluation de l'efficacité de l'École coranique, car cette évaluation implique « la prise en compte structurale de sa position ». Une telle posture n'exclut pas un examen attentif de cette forme propre de pédagogie et d'intégration de la pédagogie à la société et à la culture locale en tant qu'elle pourrait constituer une sorte de laboratoire pour une « autre École » (*ibid.* : 70). Les implications pratiques de l'apprentissage musulman paraissent donc à la fois importantes (tant en termes quantitatifs que qualitatifs) et largement méconnues. Les quelques données statistiques disponibles confirment la grande étendue du réseau des écoles coraniques : par exemple, on recense plus de 40 000 écoles au Niger. Les relations entre ces écoles et les autres formes de l'« éducation de base » sont également très mal connues. Pourtant, nombreux sont les élèves de l'École coranique qui fréquentent une école publique ou qui participent à des programmes d'éducation non formelle. Une compétition *de facto* existe cependant entre les écoles primaires offrant des programmes d'éducation non formelle et l'instruction coranique.

Par ailleurs, l'éducation islamique étant absente du cycle primaire des systèmes scolaires nationaux, l'École coranique reste la seule solution pour les parents soucieux de l'éducation religieuse de leurs enfants. C'est ainsi que des élèves peuvent suivre les deux types d'instruction simultanément, alors que d'autres profitent de la période des vacances scolaires pour s'instruire durant les trois mois de congés, le temps d'apprendre à faire la prière ou de mémoriser quelques préceptes islamiques, les sourates coraniques les plus courtes, etc. Mais cela est-il suffisant pour apprendre à l'enfant la culture islamique ? Beaucoup de parents s'orientent aussi vers le préscolaire islamique, aujourd'hui en plein essor dans les grandes villes, comme à Dakar par exemple. Aussi pour ne pas subir de plein fouet cette concurrence des maternelles islamiques, les jardins d'enfants traditionnels, de style occidental, ont tendance à proposer eux aussi la présence d'un maître coranique, à côté des enseignants francophones. Toujours à Dakar, dans ces écoles coraniques où l'enseignement reste, dans la forme, assez traditionnel, les parents des élèves doivent déboursier de 500 à 1 000 F CFA par mois. Ni les élèves des écoles maternelles islamiques, ni ceux plus âgés mais saisonniers « des trois mois » ne mendient, contrairement à la plupart de leurs camarades réguliers. De fait, une sélection sociale s'opère entre ceux dont l'École coranique ne constitue qu'une instruction religieuse préalable ou juxtaposée à l'enseignement de l'éducation nationale et ceux pour qui elle constitue le seul accès à une forme d'instruction.

## Les médersas

Les médersas sont des institutions privées d'éducation islamique. « La medersa est mieux organisée et structurée que l'École coranique qui se réfère à une tradition immuable dans tous les domaines. Elle ne s'adresse qu'aux citadins et concurrence l'École publique là où les deux Écoles existent. À l'origine elle concernait les jeunes hommes à partir de 25 ans, mais après, avec le progrès de l'enseignement de l'arabe, elle devient l'équivalent de l'école primaire et secondaire publique » (Khayar 1976 : 77).

C'est à partir des années 1950 que les premières médersas furent ouvertes dans les pays à colonisation française, tandis que leur apparition est bien antérieure dans les colonies britanniques. Au Ghana, leur ouverture date de 1889. Deux raisons sont avancées pour expliquer cette différence. En premier, les Anglais semblaient moins intéressés par l'assimilation culturelle des populations colonisées que par leur exploitation économique et, en second, « dans les colonies britanniques le courant réformiste dominant était plutôt de tendance moderniste, c'est-à-dire il visait l'efficacité de l'enseignement islamique par la synthèse de l'Islam et de l'Occident » (Kanvaly Fadiga 1988 : 173).

Dès ces débuts, la médersa prend en Afrique deux orientations : la première moderniste, à l'image de l'École européenne, où on étudie l'arabe, l'islam et les disciplines scientifiques à partir d'une langue européenne ; la seconde, conservatrice, a pour modèle le monde arabe avec la langue arabe comme langue exclusive d'enseignement. « D'une part les médersas démaraboutisent l'islam en dénonçant les erreurs pédagogiques des écoles coraniques, l'ignorance des marabouts, et, de l'autre, elles centrent la formation sur l'acquisition des connaissances scientifiques (mathématiques, physique, sciences naturelles, apprentissage systématique de l'arabe, formation idéologique et religieuse) » (Kanvaly Fadiga 1988 : 174).

Aujourd'hui le développement des médersas est important, principalement en ville et plus rarement dans les villages où domine l'École coranique. Mais la rivalité entre ces deux Écoles islamiques demeure, chacune essayant d'avoir plus d'élèves et d'accaparer les meilleurs maîtres. De plus, les médersas, pour justifier leurs projets éducatifs, dénigrent volontiers les écoles coraniques, tant sur le plan du niveau des maîtres et des élèves que sur celui de leur méthode d'enseignement décrite comme archaïque.

La multiplication incontrôlée des médersas continue de poser des problèmes d'ordre structurel et pédagogique. Sur le plan structurel, de nombreuses classes ont été ouvertes sans avoir de structures adaptées ; certains établissements n'ont pas le cycle complet des études primaires ou n'ont pas de cycle secondaire. Sur le plan pédagogique, la qualité de l'enseignement s'est détériorée du fait du faible niveau de formation des maîtres, de l'insuffisance du matériel pédagogique, de programmes mal définis et de l'incapacité à évaluer la performance des élèves (Breda 1995 : 138). À cela s'ajoutent les difficultés rencontrées dans la gestion qui entraînent des fermetures

fréquentes d'écoles, d'où une certaine instabilité de ces écoles. La pénurie de cycles secondaires (faute d'enseignants compétents) fait que peu d'élèves poursuivent leurs études après le cycle primaire.

Cependant, plusieurs pays, appuyés par l'UNESCO (Organisation islamique pour l'éducation, la science et la culture) organisent des stages de formation des enseignants pour renforcer les compétences linguistiques et pour les sensibiliser sur le rôle de la culture islamique dans l'éducation des enfants. Par exemple, en février 2001 au Burkina Faso, une trentaine d'enseignants de l'éducation islamique se sont rencontrés à Ouagadougou pour une formation sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la langue arabe. L'objectif de ce stage consistait en la maîtrise des théories les plus modernes en matière de psychologie éducative, avec pour but la diffusion de la langue arabe dans les pays non arabophones. Cette initiative, adressée aux enseignants des médersas, fait partie d'une campagne de réformes des médersas qui vise à les intégrer dans le système de l'éducation nationale, sans rien changer de leur vocation religieuse. Ces expériences demeurent cependant insuffisantes au regard des 500 médersas du Burkina qui scolarisent environ 35 000 élèves.

Au Mali, au Tchad et au Sénégal, les médersas présentent des traits communs (Sanankoua & Brenner 1991 ; Gérard 1992 ; Cissé 1992 ; Brenner 1993). L'enseignement est en langue arabe, mais, selon les écoles, l'apprentissage de la langue française y est plus ou moins développé. Les médersas appliquent des programmes empruntés au système public et font passer des examens reconnus par l'État. Elles disposent de manuels spécifiques, et les enseignants ont souvent suivi leurs études dans les institutions d'éducation musulmane des pays arabes. Au Mali, les médersas relèvent du ministère de l'Éducation nationale et dépendent du Centre de promotion de la langue arabe (CPLA). Au Tchad, en plus des matières religieuses, le calcul, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et le français sont enseignés ; les horaires et les programmes sont proches de ceux du système public. Les effectifs des médersas y sont importants, soit 18 200 élèves sur un total de 40 000 enfants scolarisés dans l'ensemble du pays.

Dans le contexte socioculturel actuel, la juxtaposition de deux modèles éducatifs différents qui évoluent parallèlement et de manière autonome pose des problèmes. L'État accorde ses préférences à l'École française ou anglaise plutôt qu'aux médersas qui « entendent partager avec lui le pouvoir de formation et de diffusion idéologique au nom d'un islamisme inavoué. La lutte pour le pouvoir culturel est une composante de la lutte pour le pouvoir tout court » (Kanvaly Fadiga 1988 : 176). Se posent aussi le problème des débouchés en termes d'emplois pour les sortants des médersas, ainsi que celui de la poursuite des études supérieures dans les pays qui ne disposent pas d'université islamique ou arabophone.

## Les universités islamiques

L'organisation de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique où l'islam a exercé une influence varie d'un endroit à l'autre (Mauritanie, Sénégal, Somalie, nord du Nigeria, etc.). Quelques caractéristiques communes peuvent cependant être identifiées. La mosquée reste toujours le centre principal d'apprentissage : elle sert d'école, de bibliothèque, de lieu de culte, de centre culturel et de lieu de contacts entre citadins et étudiants. « Dans la mosquée le savant se faisait entourer de ses étudiants. Il s'appuie contre une colonne ou sur une chaise élevée et dicte ses cours » (Breda 1998). Les jeunes fréquentent les mosquées pour assister aux séminaires animés par les philologues et les théologiens. Plusieurs mosquées se sont transformées en universités : par exemple l'Université Al Karaouyne à Fès, Azzaitouna à Tunis, Al Amaoui à Damas, etc. Autrefois, la personne instruite dans les sciences religieuses bénéficiait du respect de l'ensemble des membres de la société ; aujourd'hui, ce respect tend à diminuer du fait que les populations africaines préfèrent mettre l'accent sur une conception éconocentriste qui lie l'éducation à l'emploi : les sciences religieuses sont de fait de plus en plus marginalisées par les populations urbaines et occidentalisées (Breda 1998 : 53).

Aujourd'hui, bien que l'enseignement supérieur mette l'accent sur les disciplines scientifiques, techniques et professionnelles, les valeurs morales et religieuses constituent l'essentiel des programmes. Le seul avantage de cet enseignement (qui ne prépare pas à l'obtention d'un emploi dans le secteur moderne) consiste dans le fait que les étudiants assimilent les valeurs morales et religieuses proches des sociétés musulmanes ; certains d'entre eux peuvent aussi espérer trouver un poste d'enseignant au sein d'un établissement islamique. De fait, l'enseignement supérieur islamique n'est pas vraiment considéré comme faisant partie des institutions d'enseignement supérieur. Des centres tels que Touba au Sénégal ou la grande Mosquée de Zanzibar constituent des lieux où se trouvent des érudits, à l'instar des monastères chrétiens du Moyen Âge.

En Mauritanie, en revanche, l'enseignement supérieur islamique est actuellement dispensé à l'Université de Nouakchott et regroupe trois facultés (lettres et sciences humaines, sciences juridiques et économiques, sciences et techniques) et, en 1998, cet enseignement totalisait 9 164 étudiants. Les efforts de l'État mauritanien ont permis d'élever le niveau de qualification académique et professionnelle des enseignants : aujourd'hui, les deux tiers d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de troisième cycle ou d'un titre équivalent (Isesco 1998a : 3). On note aussi dans ce pays la présence d'un Institut supérieur d'études et de recherches islamiques (ISERI) dont les étudiants se destinent à des carrières d'enseignement dans le domaine des sciences religieuses.

En 1987, l'ISESCO a soumis, à l'appréciation de ses 46 États membres, le projet de création de la Fédération des universités du monde islamique

consacrée au développement de l'enseignement supérieur dans les pays islamiques. L'échange des expériences, d'étudiants et des professeurs, l'ouverture de l'université sur son environnement, la valorisation de la recherche scientifique constituent les éléments qui structurent la stratégie de la fédération, qui a l'obligation de préserver l'identité culturelle des pays du monde islamique. À l'heure actuelle, cette fédération compte 140 universités membres, appartenant aux cinq continents.

Si le monde islamique alloue en moyenne 20 % du budget de l'éducation à l'enseignement supérieur (budget auquel s'ajoutent les cotisations des parents et des étudiants), les critiques demeurent : il lui est reproché d'instruire sans se soucier de prêter attention à la recherche. En effet, les fonds affectés à la recherche scientifique ne dépassent pas 0,4 % du PNB des pays islamiques, tandis qu'ils atteignent environ les 3 % du PNB des pays industrialisés (Isesco 1998b : 3). Et face aux défis du monde actuel, deux tâches complémentaires et indissociables sont de rigueur : « L'interaction avec le phénomène de la mondialisation d'une part, et la préservation de l'identité culturelle d'autre part. En plus, l'enseignement supérieur doit participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les niveaux inférieurs, en rendant disponibles les compétences et l'expertise nécessaires à la préparation complète des enseignants, en mettant au point les programmes adéquats et en remédiant aux différents problèmes de l'enseignement » (Isesco 1998c, d : 4) : autant de choses difficiles à réaliser dans le contexte actuel.

### **Système cognitif, fonctions culturelles, statut social**

L'enseignement islamique (dans sa forme la plus élémentaire, c'est-à-dire l'École coranique) reste un des types d'école les plus répandus et, pour beaucoup d'individus, il constitue la seule offre de formation et d'alphabetisation : pour les populations qui n'ont pas encore accès à une scolarité formelle, il demeure le seul lieu d'instruction. Florissant dans pratiquement tous les pays à majorité musulmane, il est aussi parfois reconnu comme complémentaire à la scolarisation de l'État. Mais quelle qu'en soit la forme, l'École coranique reste l'École de la société qui l'instaure, la protège et l'influence comme elle est influencée par elle. « Elle est donc étroitement liée à son milieu, ce qui lui confère une capacité de résistance et une indépendance qui la rendent réfractaire à la plupart des développements » (Unesco 1994 : 13).

Les écoles coraniques transmettent un style cognitif différent de celui de la pédagogie occidentale (Santerre 1973). Selon la définition de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE), « Un style cognitif est un cadre de structures de base intériorisées du langage et de la pensée sur la base desquelles on acquiert ultérieurement d'autres structures » (IPE 1984 : 93). Le style cognitif des écoles coraniques, basé sur l'apprentissage

oral et sur la mémorisation, influence les comportements et la reproduction des valeurs morales et sociétales ainsi transmises.

L'éducation coranique a cependant évolué au cours de l'histoire, même si le modèle « traditionnel » continue de subsister. Ce modèle repose essentiellement sur la récitation du Coran, la lecture et l'écriture étant rarement enseignées. Puis ces écoles ont commencé à intégrer la lecture et l'écriture et ensuite progressivement les divers registres de la connaissance islamique. Sans doute, encore aujourd'hui, l'École coranique a-t-elle tendance à poser des objectifs éducatifs à court terme, en laissant de côté les objectifs cognitifs d'ordre scientifique et culturel à long terme. Les études menées pour mesurer l'apport des écoles coraniques au niveau cognitif sont rares. Au Maroc, les recherches menées, au niveau cognitif, sur les effets de la fréquentation d'institutions préscolaires islamiques ont abouti à ces résultats : les élèves bénéficient d'une connaissance basique de l'alphabet arabe, de la grammaire arabe, et sont capables de reconnaître les mots présents dans les textes coraniques, y compris à l'intérieur de textes plus séculiers. Enfin, les résultats ont montré une forte capacité de mémorisation pour les enfants qui sont allés à l'École coranique, mais une faible capacité d'abstraction et de réflexion. Les effets de la fréquentation des écoles coraniques sont donc à la fois positifs et négatifs.

Le style cognitif transmis aux élèves de ces écoles est étayé de pratiques culturelles qui sont sous-jacentes à une gamme importante de croyances qui témoignent d'un modèle spécifique d'apprentissage et de pénétration des données culturelles dans le système d'apprentissage. Ainsi, l'éducation coranique peut « être considérée comme un *paradigme populaire* pour un apprentissage émanant d'une source autorisée et les hypothèses implicites de cette éducation peuvent même avoir une implication dans l'apprentissage d'un métier » (IPE 1984 : 95).

Pour bien comprendre ce modèle culturel et ses fonctions, il faut prendre en compte les points suivants :

« La production et la reproduction sociale d'une vision du monde dominée par le sacré ; le rôle complémentaire des groupes familiaux avec des variations, selon les circonstances sociales et culturelles particulières, dans la reproduction de cette vision religieuse ; la technologie éducative utilisée, y compris la transmission orale et écrite de la connaissance, le rôle de la mémorisation et les forces corporatives comme instrument pédagogique ; la résistance aux initiatives de l'État pour modifier ou canaliser l'éducation coranique et les raisons culturelles sous-jacentes [...] de la résistance à long terme à ces initiatives ; différentes formes de syncrétisme voulues politiquement pour modifier ou remodeler l'éducation coranique » (*ibid.*).

Les écoles coraniques soit sont indépendantes de l'administration scolaire qui s'intéresse surtout aux écoles laïques et publiques, soit dépendent plus ou moins complètement de l'État : « Il est clair que l'État cherche à intervenir, à ses propres fins, dans les pratiques religieuses et de la part des écoles il n'y a pas d'opposition parce que le coût social de la résistance

dépasse celui de l'acceptation ; mais il est certain que l'intervention de l'État dans la sphère religieuse peut avoir des conséquences inattendues et même explosives » (*ibid.* : 96).

Le rôle exercé par les maîtres diffère d'un pays à l'autre. Leur motivation est souvent essentiellement religieuse : enseigner les valeurs de l'islam et promouvoir cette religion demeure leur objectif principal, ce qui est en relation étroite avec le style cognitif que nous venons de décrire. Souvent, on constate la volonté de préserver la tradition familiale, de maintenir un prestige acquis par les ancêtres et de continuer à faire vivre la mémoire du passé. Leur formation est très hétérogène, parce que la plupart d'entre eux n'ont suivi qu'« une formation sur le tas », en tant qu'élèves coraniques. Certains ont cependant pu bénéficier d'études à l'étranger, mais, dans l'ensemble, rares sont les maîtres qui reçoivent une formation destinée à transmettre une réelle éducation de base. Beaucoup d'entre eux exercent d'ailleurs une autre activité, professionnelle ou sociale. Ainsi au Sénégal, on trouve parmi les maîtres d'école coranique des confectionneurs d'amulettes (gris-gris), des pêcheurs et des cultivateurs.

Le niveau de formation des maîtres varie de façon considérable selon les institutions éducatives islamiques : certains enseignants sont de véritables érudits, la majeure partie d'entre eux ont un niveau moyen de formation, et enfin d'autres sont « totalement incultes, ne sachant ni lire ni écrire » (Breda 1995 : 8). Les maîtres peuvent ainsi maîtriser l'enseignement de la religion et de la lecture, mais ils sont en difficulté pour l'enseignement des disciplines introduites plus récemment. Aujourd'hui, sans un programme de formation des maîtres permettant à ceux-ci de s'acquitter de leurs fonctions efficacement de manière à répondre à l'évolution des sociétés d'une part, et à satisfaire aux exigences des nouvelles fonctions que l'École est appelée à remplir d'autre part, la marginalisation des écoles coraniques risque de s'accroître. En effet, comme le fait remarquer Paulo Freire, sans adaptation, les écoles coraniques, tout comme certaines médersas, risquent de se transformer en « *écoles-refuge* » pour les pauvres et pour tous ceux qui ne jouissent pas de l'accès à l'éducation d'État. Et si les écoles coraniques en viennent à être considérées comme une alternative bon marché à la scolarisation d'État, elles risquent de devenir une forme de « *sédatif social* » (IPE 1984 : 98).

\*

L'enseignement islamique occupe une place diffuse et variée selon les pays. Le système cognitif original, la pédagogie singulière, les fonctions culturelles, religieuses et politiques spécifiques en font un enseignement aux formes variées et évolutives qui rendent complexe son analyse. La place qu'occupe l'enseignement islamique dans les politiques nationales d'éducation demeure encore souvent marginale au sein des pays d'Afrique noire,

tout particulièrement en Afrique francophone. Pourtant la question de l'impact de cet enseignement sur le plan de sa contribution à l'alphabétisation et à la généralisation de l'éducation de base au sein de ces pays doit être posée.

Si personne ne conteste que l'École coranique peut représenter un premier pas vers l'alphabétisation, elle apparaît comme *socialement fragile* parce que son potentiel de démocratisation de l'éducation est faible. Elle n'apparaît pas comme le véhicule approprié pour modifier les pratiques éducatives, et sans doute est-ce pour cela qu'elle connaît des transformations organisationnelles importantes dans certaines villes africaines où elle se transforme en éducation préscolaire ou en stage religieux d'été pour les élèves plus âgés. Si la concurrence entre éducation laïque et éducation islamique peut aboutir à de tels aménagements, laissant plutôt la place à l'enseignement laïc, on constate aussi l'apparition de deux réseaux d'éducation parallèles. Le développement de l'enseignement islamique « moderne » (médersas) pose ainsi le problème de la dualité de deux systèmes scolaires juxtaposés et sans aucun lien (enseignement séculier en langue européenne et enseignement islamique en langue arabe), sans que cela induise actuellement de réponses adéquates de la part des politiques scolaires initiées par les États.

Bien que les médersas continuent à dépendre, dans la plupart des pays musulmans, de l'initiative individuelle ou communautaire, leur multiplication a obligé les États à les prendre en compte. Mais si ces écoles sont enregistrées et leurs élèves comptabilisés (ce qui permet d'augmenter les taux de scolarisation des pays concernés), si elles bénéficient d'une aide pédagogique, elles n'ont encore accès aux financements publics que de façon restreinte. De même, les universités islamiques ne sont pas vraiment intégrées au « système universitaire occidental » et ne sont pas vraiment considérées comme faisant partie des institutions d'enseignement supérieur. L'attitude de la plupart des États à population musulmane, mais non islamique, demeure ainsi dans l'ambiguïté. Le défi consiste en effet à conjuguer les choix d'une philosophie religieuse avec ceux d'un État laïc, autorisant la présence de plusieurs religions. Enfin, l'absence d'harmonisation des différentes modalités éducatives de l'éducation islamique ne permet guère d'intégrer ces composantes éducatives variées au sein d'une planification nationale de l'éducation.

*Université de Bergamo, Italie.*

## BIBLIOGRAPHIE

BREDA (Bureau régional de l'Unesco à Dakar)

1995 *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*, Dakar.

1998 *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives*, Dakar.

BRENER, L.

1993 « La culture arabo-musulmane au Mali », in R. OTAYEK (dir.), *Radicalisme islamique au sud du Sahara, Da' wa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris, Karthala : 161-188.

CISSÉ, S.

1992 *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

COLLECTIF

2001 *Les applications pratiques de l'alphabétisation coranique en Afrique de l'Ouest*, <http://www.fsu.edu/1v-adea>.

DELVAL, R.

1980 *Les musulmans au Togo*, Paris, Publications orientalistes de France, CHEAM.

FORTIER, C.

1997 « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie », *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11 : 85-105.

FROELICH, J.-C.

1962 *Les musulmans d'Afrique noire*, Paris, Édition de l'Orante.

GÉRARD, É.

1992 *L'École déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.

IPE (INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION)

1984 *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, Paris.

ISESCO

1998a *L'Universalité de l'Islam*, Rabat.

1998b *L'enseignement supérieur dans la perspective du 21<sup>e</sup> siècle : exigences et tendances de développement*, Rabat.

1998c *L'enseignement supérieur : savoir et liberté*, Tunis.

1998d *Contribution de l'enseignement supérieur au système éducatif : cas du Bénin, document de travail présenté à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, Paris.

ISTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI

2001 *Calendario Atlante De Agostini.*

KANVALY FADIGA

1988 *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, Abidjan, CEDA.

KHAYAR, I. H.

1976 *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Maisonneuve et Larose.

LANGE, M.-F.

1998 *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.

2000 « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », *Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, 165 : 51-59.

PERREGAUX, C.

1987 *L'école sahraouie*, Paris, L'Harmattan.

POUPARD, P. (dir.)

1984 *Dictionnaire des religions*, Paris, PUF.

SANANKOUA, B. & BRENNER, L. (dir.)

1991 *L'enseignement islamique*, Bamako, Édition Jamana.

SANTERRE, R.

1973 *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.

SANTERRE, R. & MERCIER-TREMBLAY, C. (dir.)

1982 *La Quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.

UNESCO

1994 *Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base*, Khartoum.

## RÉSUMÉ

Qu'est-ce que l'enseignement islamique ? Cet article tente d'amorcer une réponse à cette question en analysant d'abord les particularités de l'islam noir dans lequel s'inscrit l'enseignement islamique et en effectuant ensuite une typologie des différentes formes de cet enseignement, selon sa localisation dans les pays d'Afrique noire et selon son fonctionnement. Suite à une analyse du système cognitif, des fonctions culturelles, du statut social, puis des aspects pédagogiques et sociologiques, l'auteur essaie d'identifier la place que l'enseignement islamique occupe dans les politiques

nationales d'éducation. Elle tente de mesurer l'impact de cet enseignement, et, en particulier, pose la question de sa contribution à la généralisation de l'éducation de base au sein des pays d'Afrique noire.

## ABSTRACT

*Islamic Education in Sub-Saharan Africa.* — What is Islamic education? To answer this, Islam in sub-Saharan Africa is analyzed, and a typology of forms of Islamic education is drawn up as a function of its methods and the country. Following analyses of the cognitive system, cultural functions and social status as well as of pedagogical and sociological aspects, the place of Islamic education in national policies of education is discussed. The impact of Islamic education is assessed, and questions are raised about its contribution to spreading basic education in sub-Saharan African lands.

Mots-clés/Keywords : Afrique noire, contenus éducatifs, école coranique, éducation, islam, maîtres, médersas, modèles éducatifs, pédagogie, typologie des écoles, université/Sub-Saharan Africa, Koranic schools, education, Islamic seminaries, medersas, university, typology of schools, science of education, Islam.