

L'ÉLÈVE DE MAYOTTE ENTRE DEUX ÉCOLES : COMPARAISON DIDACTIQUE DE L'ÉCOLE CORANIQUE À L'ÉCOLE FRANÇAISE

COSKER Christophe

Centre Universitaire de Formation
et de Recherche de Mayotte

EA4249 HCTI Héritage et
Construction dans le Texte et
l'Image

L'Aventure ambiguë, roman de Cheikh Hamidou Kane publié en 1961 et récompensé en 1962, par le Grand prix littéraire d'Afrique noire, narre notamment le difficile passage du jeune Samba Diallo de l'école coranique à l'école des Blancs. Ce roman permet de constater qu'il existe au moins deux grands systèmes scolaires, qui sont, d'une part, l'école africaine et, de l'autre, l'école européenne. Mais la manière de nommer ces deux écoles est labile, indiquant la complexité des rapports qui les unissent et les séparent. Plus important encore, ce que l'on appelle parfois « l'entrée pédagogique » (Rosier, 2002), c'est-à-dire le moment où l'élève ou l'apprenant se trouve, en passant de l'une à l'autre, désorienté. L'opposition géographique entre ces deux écoles ne semble pas la plus pertinente, si l'on approfondit la première dénomination de chacune d'entre elles. En effet, la première école que fréquente Samba Diallo – de même que les Mahorais – est une école religieuse, appelée école coranique en fonction du texte qu'elle enseigne, à savoir le texte sacré des Musulmans : le *Coran*. La seconde est appelée « l'école des Blancs », c'est-à-dire par opposition, l'école des *kafir*, de ceux que la religion musulmane considère comme des Infidèles. Il s'agissait jadis de l'école coloniale et aujourd'hui, pour les Mahorais, de l'école française laïque. Elle est nommée d'après la couleur de peau qui différencierait l'enseignant de l'élève, selon un clivage lié à la pigmentation relevant du racialisme, et pouvant verser dans le racisme.

Cette distinction africaine entre deux écoles se retrouve à Mayotte où l'école coranique est appelée, en langue vernaculaire, *Shioni* – *Shio-ni* : là où il y a le Livre – (Blanchy, 1996 : 125) ou *medersa* – emprunt à l'arabe - tandis que l'école des Blancs est assimilée, de la façon suivante, par la langue locale : *lekoli* ou *likoli* (Blanchy, 1996 : 80), *materneli* (Shime, 2016 : 85), *koleji* (Shime, 2016 : 53). Le but du présent article didactique est de comparer les deux écoles de Mayotte, l'école coranique d'une part, qui est la première école des enfants de Mayotte, et l'école française de l'autre, école qu'ils fréquentent ensuite. Le but est d'analyser les fonctionnements pédagogiques, ainsi que les implications idéologiques des deux écoles relativement au concept central de laïcité, mais aussi et surtout de comparer leurs fonctionnements et leurs buts, d'analyser les réflexes acquis par les élèves dans la première école et de voir leur compatibilité avec les compétences que l'école suivante cherche à développer. En d'autres termes, il s'agit de remédier à l'ignorance de l'école coranique par l'école française, une ignorance liée au fait que sans être un pays de religion chrétienne, la France est encore largement un pays de culture chrétienne. Force est également de chercher à réduire le fantasme obscur, étrange et mystérieux que représente l'école coranique, phénomène parfois attisé de façon complaisante par la presse lors de dossiers ou de numéros thématiques qui n'apportent que peu de faits permettant la connaissance de ce système. Le but de cet article est donc de servir professeurs et élèves,

enseignants et apprenants, en permettant aux premiers de mettre en perspective leur pratique avec celle du *fundî* – c'est-à-dire à Mayotte de celui qui maîtrise un savoir et qui est capable de l'enseigner, *fundî wa shioni* dans le cas du maître de l'école coranique (Blanchy, 1996 : 125) -, et de comprendre les résistances involontaires de certains élèves, ainsi que, pour les élèves, de dresser un tableau des points communs et des différences entre les deux écoles afin de savoir comment se conduire dans chacune d'elles, comment en tirer le meilleur profit et peut-être, en dernier ressort, comment allier le meilleur de chacune des deux afin d'avoir une formation aussi complète que possible.

Pour ce faire, de nombreuses analyses qui vont suivre, concernant l'école coranique, sont issues de l'essai de Toibibou Ali Mohamed intitulé *La Transmission de l'islam aux Comores (1933-2000). Le cas de la ville de Mbéni (Grande Comore)*, (Mohamed, 2008). Ce sera ensuite le témoignage des écrivains francophones de Mayotte, en particulier celui d'Abdou Salam Baco dans ses deux premiers romans *Brûlante est ma terre* (Baco, 1991) et *Dans un cri silencieux* (Baco, 1993), qui permettra de comprendre le point de vue de l'élève de Mayotte. Le parcours suivant se déploie donc en deux temps successifs, d'abord l'analyse de l'opposition idéologique entre école coranique et école laïque, et en particulier les critiques qu'elles essuient respectivement, puis une orientation vers une transition de la différence au dialogue, en suivant les différentes étapes du *curriculum* de l'école coranique, en comparaison avec ceux de l'école française.

1. Une opposition idéologique de surface : école coranique *versus* école laïque

1.1. Critique de l'école coranique

On trouve une critique sévère de l'école coranique dans le deuxième roman de l'écrivain francophone de Mayotte Abdou Salam Baco, l'un des deux pères des lettres francophones de cette île (Cosker, 2015), intitulé *Dans un cri silencieux* (Baco, 1993). Cette école y est résumée comme « la plus grande fabrique de mémoires mécaniques du village » (Baco, 1993 : 140). Cette « aphorisation » (Maingueneau, 2012) de l'école coranique peut être considérée comme un cliché dont il convient de chercher la part de vérité mais aussi l'angle partiel d'approche. L'école coranique est une « fabrique de mémoires » dans la mesure où elle demande à l'élève – *mwana shioni* (Blanchy, 1996 : 125) – d'apprendre des sourates par cœur. Le cliché vient du fait que la compétence de la mémorisation appelle la performance de la récitation, ce qui explique les voix qu'entend celui qui passe à côté d'une école coranique. Ce n'est pas là une différence entre l'école coranique et l'école française dans la mesure où l'apprentissage par cœur est demandé, à plus ou moins grande échelle, en fonction des enseignants, en particulier dans le primaire et le secondaire. L'écart pertinent relève davantage de la récitation collective par rapport à la récitation individuelle. Pour mieux comprendre le sens de la critique de l'écrivain, il convient de s'intéresser au sens du terme « mécanique ». Il y a là une critique de la limite de l'apprentissage par cœur comme maîtrise peu utile d'un savoir figé. C'était également la critique de Montaigne à l'enseignement médiéval scolastique qui aboutissait à une tête « pleine » plutôt que « bien faite » (Montaigne, 2009 : 319), c'est-à-dire formée par une méthode. Il convient également de ne pas limiter l'art de la mémoire à un simple apprentissage par cœur (Yates, 1966). Abdou Salam Baco développe ainsi sa critique de l'école coranique :

C'est une école coranique, dit Bana. Tu vois, la maxime de toute école coranique, continua-t-il, c'est : « Apprenez et ne cherchez pas à comprendre » ; c'est en tout cas le sentiment de la grande

majorité des élèves. J'ai été amené à cette école à l'âge de quatre ans, j'ai arrêté de la fréquenter à quatorze ans ; j'ai appris à écrire l'arabe et à chanter les versets du Coran, mais c'est tout : j'ai lu dix fois le Coran de bout en bout, - il y a même des passages que je connais par cœur – mais sans comprendre un traître mot de ce que je lisais. Bref, c'est pour te dire qu'au bout de dix ans, je suis sorti de cette école presque aussi ignare que le jour où j'y ai mis les pieds pour la première fois. (Baco, 1993 : 140-141)

Le contexte est celui d'un lycéen mahorais qui fait visiter, pendant les vacances, son village natal à une camarade de classe métropolitaine – *muzungu* dans la langue de Mayotte (Blanchy, 1996 : 96) – nommée Rose. Les deux adolescents passent à côté de la première école qu'il a fréquentée. Bana cherche à capter la substantifique moelle de l'école coranique, sa « maxime », même s'il indique que c'est le point de vue, le « sentiment » des enfants qui la fréquentent : « Apprenez et ne cherchez pas à comprendre ». On voit ici que l'apprentissage est opposé de façon polémique à la manière dont la religion chrétienne pouvait, dans des cas extrêmes, lier la foi et l'absurde : *credo quia absurdum*. Étant donné l'âge auquel Bana est entré dans cette école et celui auquel il en est sorti, l'école coranique est parallèle à l'enseignement primaire et à la première partie de l'enseignement secondaire français. La fonction de l'école coranique ne se réduit pas à l'apprentissage du *Coran*, ou plutôt elle en prépare la lecture d'abord par l'apprentissage de la graphie de l'arabe. La lecture du Livre est une lecture multiple, mais l'écrivain reproche à cette école de ne pas lui avoir appris à traduire l'arabe afin de comprendre ce qu'il lisait ou récitait par cœur. La conclusion de cette diatribe est donc que l'école du Livre ne l'a pas rendu savant, mais l'a laissé « ignare ».

Il convient de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la critique de l'école coranique par Abdou Salam Baco en la mettant en perspective. Il s'agit, non pas de la critique d'un auteur en son nom propre, mais d'une critique qu'on trouve dans la bouche d'un de ses personnages qui est un adolescent. La critique de l'école coranique pourrait être également, de la part de l'adolescent troublé par la jeune fille, une manière de se conformer à la vision négative et stéréotypée qu'il présuppose qu'elle a de l'école coranique. Mais l'interprétation la plus exacte semble être que l'écrivain francophone juge l'école coranique à partir de l'école laïque et qu'il s'est davantage épanoui dans la seconde. Il ne s'agit donc pas de condamner l'école coranique pour un écrivain qui a bénéficié de l'école française qui lui a offert sa langue d'écriture littéraire, mais de critiquer, pour la réformer, une école qui n'a pas aidé le croyant dans sa foi. Les vertus qui manquent à l'école coranique sont en effet celles que l'école française a pour objectifs : « Avec un peu de recul, je ne peux pas m'empêcher de croire que l'école coranique s'efforce de stériliser l'imagination et la curiosité, donc l'esprit créateur ; or c'est tout ça qui fait qu'on s'épanouit » (Baco, 1993 : 141)

L'enjeu idéologique de la critique d'Abdou Salam Baco devient ici plus clair. C'est bien du point de vue de l'école française, appliquant l'idéal d'éducation hérité des Lumières et orienté vers le bonheur (Knittel et Castets-Fontaine, 2015 : 6). En ce qui concerne l'école coranique, ses deux buts principaux sont davantage le salut de l'âme du croyant et l'apprentissage des règles de la vie en société. Abdou Salam Baco opère également une distinction entre l'apprentissage des maîtres coraniques, attitude qui relève moins de la pédagogie différenciée que de la classe de niveau :

Une infime minorité de privilégiés seulement reçoit une éducation digne de ce nom dans ces écoles-là ; c'est-à-dire qu'on leur apprend qui était Muhammad, notre prophète, qu'est-ce qu'il a accompli comme œuvre ; on leur traduit certaines sourates, comme ça ils comprennent un peu ce que raconte le Coran et tout ça quoi. Tous les autres élèves, non seulement ils n'apprennent pas grand chose mais en plus ils doivent cultiver les champs du maître, apporter à l'école de gros paquets de fagots une ou deux fois par semaine, exécuter de menus travaux chez les maîtres. (Baco, 1993 : 141)

L'écrivain souligne une discrimination, sans doute sociale, entre les élèves issus de familles pauvres et ceux issus de familles riches. On peut supposer, étant donné le bilan qu'il a tiré de l'école coranique, qu'il appartient davantage à la première catégorie. C'est donc sans doute par ouï-dire qu'il est capable de décrire l'éducation religieuse idéale, celle qui apprend la vie du prophète Mahomet, celle qui permet de savoir traduire tout ou partie du *Coran*. Son envers est constitué par les travaux des champs. En d'autres termes, il existe de versants de l'école coranique, la culture de l'âme et la culture du champ, le travail intellectuel et le travail manuel. Les deux doivent être conjugués par le *fundi* pour compléter la formation de l'élève. Abdou Salam Baco dénonce une forme de perversion du système, l'origine sociale des élèves indiquant le type d'enseignement partiel qu'ils recevront.

L'école coranique est également, et c'est ce que lui reproche le plus souvent l'école française, une école violente. En effet, les coups pleuvent sur celui qui ne connaît pas sa sourate et l'on se souvient que *L'Aventure ambiguë* commence par ce que l'on pourrait appeler un acte de cruauté, mais qui est conçu par le maître coranique comme une faveur à son élève préféré, celui avec lequel il est le plus exigeant, celui dont il attend le plus, sur le mode du *qui bene amat bene castigat*. Cette violence doit être contextualisée dans la société de Mayotte. Il n'est pas rare de voir une mère faire mine de couper une branche pour réprimander son enfant qui cesse aussitôt de pleurer. Il est donc intéressant de constater que certains instituteurs de Mayotte ont importé cette méthode au sein de l'école française qui pourtant la prohibe :

L'instituteur, après avoir donné l'ordre habituel d'entrer en classe, se mit derrière le cortège, sans que je le sache. Arrivé à la porte, je bloquai l'entrée en ricanant, à la manière de tout garnement qui, non content d'une farce déjà de mauvais goût, cherche encore à envenimer les choses. Soudain, une pierre de dix kilos me tomba sur la tête : c'était un « cougnaca » coup de poing asséné en plein crâne – de l'instituteur. (Baco, 1991 : 76-77)

Dans sa première production littéraire, intitulée *Brûlante est ma terre*, Abdou Salam Baco oscille entre le roman et l'autobiographie. Il se souvient en particulier des mauvais traitements qu'il a subis de la part d'un instituteur mahorais. La maxime de cet instituteur était de punir les fautes en dictée par des coups. Dans le cas présent, il s'agit d'une mauvaise farce d'un élève qui lui vaut un coup de poing. Ce qui est intéressant, c'est que ce coup de poing est une *cougnaca*, c'est-à-dire l'un des coups utilisés au *murengué*, forme locale de boxe (Villeneuve, 2011 : 190). L'élève est donc ici véritablement agressé par un professeur qui ne connaît d'autre solution à la désobéissance que le recours à la force ou à la violence. Il s'agit moins ici de s'indigner contre un comportement répréhensible que d'indiquer un fait intéressant. L'instituteur mahorais importe dans l'école française les techniques familiales privées ou encore les techniques de l'école coranique, à savoir le châtement corporel, une technique qui était aussi utilisée par l'école

française jusqu'à une période relativement récente. En conséquence, cette mentalité du professeur est sans doute aussi celle de l'élève qui importe, consciemment ou non, les réflexes de l'école coranique originelle au sein de l'école française qui arrive en second. On pourrait ici parler de transfert scolaire comme sous-espèce du « transfert culturel » (Espagne, 2013).

1.2. Critique de l'école française

Le point de vue négatif d'Abdou Salam Baco sur l'école coranique est un point de vue mahorais paradoxal, témoignant d'un certain métissage culturel, parce que le point de vue dominant des adultes issus de l'école coranique est une forme de méfiance envers l'école française qui serait une école de *kafir*, d'Infidèles et une école laïque seulement en apparence, mais en réalité une école chrétienne larvée. C'est notamment la position du père d'un *ulema* célèbre, Ahmad Qamardine. En effet, lorsque son fils décide de s'inscrire à l'école des Blancs, voici la réaction de son père :

Pour réagir face à cette inquiétude, Ahmad Qamardine se résout donc à envoyer une lettre à son père pour lui expliquer ce choix personnel. Dans sa réponse, son père lui rassure (sic) en effet, qu'il n'est pas opposé à sa décision, car il est conscient que cette « école coloniale ne fait pas le prosélytisme chrétien et n'enseigne pas des principes anti-islamiques », comme le croit la majorité des Comoriens. Mais sa méfiance à l'égard de cette « école des Blancs » (*likoli ya wazungu*) provient d'un rêve qu'il a fait le jour de la naissance de Qamardine. Il a vu qu'il a pêché un poisson. Or dans la tradition islamique, cela signifie que l'enfant né sera un homme de savoir (*muallim*). Ainsi son père a peur que ce savoir (*'ilim*), ne se limite à la connaissance de la langue et de la culture française et occidentale. Car le souhait des parents comoriens c'est de voir leur fils maîtriser le Coran et les sciences religieuses afin que, le jour de leur mort, ils puissent leur lire les textes sacrés et les prières mortuaires. (Mohamed, 2008 : 116-117)

Dans une lettre, le fils rassure le père sur l'absence de prosélytisme de l'école des Blancs et en dénonce le statut de préjugé. On apprend que l'inquiétude du père est liée à l'espoir qu'il nourrit de voir son fils devenir un homme de savoir, *mwalimu* (Blanchy, 1996 : 96), en raison d'un rêve symbolique. On trouve un antagonisme entre deux formes de savoir, « la culture française et occidentale » d'une part, « le Coran et les sciences religieuses » de l'autre. L'idéal comorien, qui est adaptable à Mayotte, est ici en creux celui du *mustarabu* (Ibrahime, 2015), c'est-à-dire de l'homme qui se comporte comme un Arabe, et dont la religion est l'Islam. L'inquiétude paternelle est donc double. Pour le fils, il craint l'acquisition d'un savoir inutile et dommageable à son salut. Pour lui-même, il craint un enterrement contraire à la coutume et à la religion, lui interdisant le salut.

Sous une forme édulcorée, cette idée se retrouve dans celle d'une inadaptation de l'école française aux Comores. Abdou Salam Baco en témoigne pour le cas de Mayotte :

Bana, indifférent à ce tapage autour de lui, rêvassait dans son coin, déjà prêt à aller affronter la venimeuse petite dame : son professeur de français. « Pourvu que cette gale ne m'interroge pas sur ce foutu texte de Zola ! espérait-il. « Qu'est-ce que j'en ai à foutre moi de la décadence fatale d'une famille ouvrière dans le milieu empesté des faubourgs, du relâchement des liens de la famille, des ordures, de la promiscuité décadente, de l'oubli progressif des sentiments honnêtes, de l'ivrognerie et de la fainéantise... comme si nous n'avions pas nos misères ici. (Baco, 1993 : 6)

Celui qui critique l'école coranique n'est pas plus tendre plus envers l'école française, et la seule école qui trouve grâce à ses yeux est sans doute l'école buissonnière. La critique du lycée français par le personnage de Bana porte sur le cours de français, sur le personnage du professeur, « venimeuse petite dame », mais aussi et surtout sur un « texte de Zola », accompagné d'un langage expressif : « foutu texte de Zola ». La critique signale l'absence d'intérêt pour l'élève d'un texte sur « la décadence fatale d'une famille ouvrière dans le milieu empesté des faubourgs, du relâchement des liens de la famille, des ordures, de la promiscuité décadente, de l'oubli progressif des sentiments honnêtes, de l'ivrognerie et de la fainéantise ». L'argument porte sur la différence avec « nos misères ici ». Mais cette critique ne tient pas, d'abord parce que le caractère fatal de cette décadence est discutable dans l'économie du cycle, ensuite parce que les « misères » de Mayotte ne sont pas étrangères aux problèmes familiaux dans le contexte de la polygamie, aux ordures, à la promiscuité qui explique la construction du *banga*, à l'alcool et à l'insécurité. En d'autres termes, Si Bana ne trouve pas d'intérêt à ce texte, la responsabilité en incombe peut-être à son professeur qui n'arrive pas à l'y intéresser ou alors à lui-même qui refuse de s'y intéresser, mais la distance entre les misères des Rougon-Macquart et celles de Mayotte est précisément celle que la didactique doit abolir. La suite du texte indique les difficultés réelles de l'élève avec l'école française :

Depuis longtemps Bana se passionnait pour la langue des Gaulois, persuadé qu'il était bon en cette matière, il aimait raconter à qui voulait l'écouter ses exploits en dictée, ses performances en conjugaison, ses nets progrès dans l'art de résumer un texte... Mais voilà que cette année, collectionnant 5 et 6 en résumé et analyse de texte, il mettait amèrement en doute ses capacités. Justement, des semaines durant qu'il peinait sur ce texte de Zola, un petit extrait de « L'Assommoir ». Il faut dire que c'était la première fois que Bana devait se servir de flèches, d'un tableau, de cercles... pour analyser un texte ; c'était aussi la première fois qu'il entendait parler de « sous-entendus », d'images... Jusque-là, les difficultés qu'il avait eu à surmonter s'étaient limitées à la concordance de temps, à l'orthographe (Baco, 1993 : 6)

Le goût de Bana pour l'école française, et pour la langue française, est extrinsèque, lié à l'image positive qu'elle lui renvoie de lui-même selon la théorie des faces (Goffman, 1974), ainsi qu'en fonction des bonnes notes qu'il obtient. Une fois que ces dernières cessent, son goût bantou pour la « langue des Gaulois » disparaît. Ses compétences essentiellement formelles en conjugaison, en orthographe ou en concordance des temps achoppent sur le fond : analyser un texte. Le passage de l'un à l'autre est souligné dans l'amélioration de l'exercice du résumé. Le rejet de l'école française est donc un rejet du début du lycée qui envahit son territoire (Goffman, 1974) et le force à se remettre en question.

On remarque donc qu'il n'y a pas opposition diamétrale entre les deux écoles mais bien plutôt des transferts culturels visibles ou non, polémiques ou non. Abdou Salam Baco critique l'école coranique, mais aussi l'école française, et la vérité de ces critiques porte sur le fait que cet enseignement l'a laissé sur sa faim. En témoignent l'importance du personnage du mentor Souffou dans *Brûlante est ma terre* ainsi que la récurrence de la structure maître/disciple dans sa production littéraire. L'opposition idéologique neutralisée, il est possible de commencer à voir comment concilier les deux écoles. La réflexion sur l'apprentissage par cœur, l'usage des châtiments corporels ainsi que la place de la religion à l'école ne sont pas autant de pierres d'achoppement, mais de questions transversales qui ont tantôt reçu les mêmes réponses et tantôt des réponses différentes. L'avocat et homme politique Mansour Kamardine rappelle que « l'école

coranique est l'école traditionnelle et religieuse de Mayotte. » (Kamardine, 2008 : 85). Il y voit une école religieuse, mais aussi une école sociale, celle des traditions de l'île de Mayotte. Cet aspect est également souligné par un écrivain francophone de Mayotte, Séline Soula, dans un roman intitulé *Zawou, la mahoraise* :

Les maîtres ne font pas qu'enseigner. Ils ont aussi un rôle d'éducateurs. Ils nous apprennent non seulement l'art et la manière de vivre la religion – les règles d'hygiène, les ablutions, la prière –, mais aussi comment se comporter dans la vie de tous les jours, se vêtir décemment être respectueux de ses aînés.

Les maîtres d'école coranique nous expliquent également les rites et cérémonies qui ont lieu dans les différentes étapes de la vie d'une personne, de la naissance à l'adolescence, pendant le mariage et les enterrements.

L'école coranique tient un autre rôle : elle est en quelque sorte une période d'initiation où l'enfant se doit de comprendre les règles fondamentales de l'école mahoraise. (Soula, 2008 : 57)

L'enseignement moral religieux de l'âme est donc également un enseignement physique de l'hygiène du corps. Il se poursuit en un enseignement social qui apprend comment se conduire par rapport aux autres et quelles sont les étapes importantes de la vie d'un homme ou d'une femme de Mayotte, ce qui en fait la véritable « école mahoraise ». Mansour Kamardine rappelle également l'origine historique de l'école coranique au XII^e siècle, c'est-à-dire au moment de l'arrivée des Arabes dans l'île. Ce n'est que la deuxième colonisation de Mayotte par la France qui enlève à l'école coranique sa situation de monopole, ce qui permet de confirmer la thèse d'Althusser selon laquelle une école est un appareil idéologique du pouvoir en place (Althusser, 1970 : 31). Il rappelle que la première école française installée à Mayotte en 1856 est une école de sœurs, implantée à Dzaoudzi, ce qui explique la méfiance des Mahorais musulmans. Il rappelle que les parents ont la responsabilité de l'éducation de leurs enfants jusqu'à ce que l'école française devienne obligatoire au début des années 1990. Indépendamment des différences parfois érigées en opposition, force est de constater, comme le sait Mansour Kamardine, que la situation réelle des élèves de Mayotte est la fréquentation quotidienne successive des deux écoles.

2. De la différence au dialogue

2.1. L'école coranique : une école rustique et modeste, mais organisée

Parmi les différences entre l'école coranique et l'école française, on peut d'abord remarquer une différence de taille qui invite à remettre en question la validité du concept d'école dans le cas suivant :

L'école coranique est généralement formée d'une seule pièce de dimension modeste et sans aucune prétention esthétique. Elle est le plus souvent une maison de fortune, en paille (nyumba ya tsi ou nyumba ya nkatsa) ou une pièce de la maison conjugale du maître, ce qui entraîne souvent sa fermeture dès que celui-ci ne dispose plus d'assez d'espace pour accueillir les élèves (Mohamed, 2008 : 32)

Il s'agit bien d'une école dans la mesure où elle est un lieu de savoir fréquentée par les élèves, mais elle n'est pas, faute de moyens, un bâtiment distinct comme l'école française. L'école

coranique traditionnelle est une école rustique et traditionnelle qui peut donc se réduire à l'une des pièces de la maison du *fundi*. Dans la même perspective, la comparaison entre l'école coranique et l'école laïque semble se faire au détriment de la première en termes de moyens. Les discrètes écoles coraniques ne rivalisent pas avec les collèges et les lycées imposants que le vice-rectorat de Mayotte construit chaque année à la poursuite de la démographie de l'île. L'école française comprenant les enseignements primaire, secondaire et supérieur est ternaire, de même que l'école coranique. Voici quelle en est la première étape :

Un petit livret qu'on appelle *kurasa*. C'est un abécédaire qui contient des chapitres. Le but visé ici est d'initier les élèves à la syllabation de l'alphabet arabe par des groupes de mots afin de parvenir à lire et à prononcer correctement des phrases courtes. Pour parvenir à ce but, les maîtres ont jadis utilisé des planchettes en bois (comme la plupart des pays d'Afrique occidentale musulmane). Les enfants y écrivent et reproduisent les lettres, parfois des phrases dont certaines ne signifient rien. Cette planchette (*uwawo*), aujourd'hui remplacée par l'ardoise dans de nombreuses écoles coraniques, permet à l'enfant de se familiariser avec l'écriture arabe. Car, contrairement à de nombreux pays musulmans, notamment ouest-africains, l'enseignement du Coran aux Comores ne vise pas uniquement à l'apprentissage du texte coranique par cœur, mais aussi, dans une moindre mesure, à écrire. (Mohamed, 2008 : 34)

L'école coranique est d'abord une école de langue. Son but est d'enseigner l'arabe à l'oral, mais aussi et surtout à l'écrit. La « planchette » dont il est question est appelée *ba'o* (Blanchy, 1996 : 38) à Mayotte, conformément aux souvenirs d'un des personnages de Séline Soula :

Mon apprentissage a commencé d'abord par l'initiation à l'écriture et à la calligraphie des caractères arabes. J'écrivais de la droite vers la gauche, à l'encre noire préparée à la maison, sur un écriteau de bois, le *ba'o*. Le stylo, appelé *kalam*, était taillé sur un petit morceau de bambou. Les élèves étaient assis en tailleur sur une grande natte en végétal posée à même le sol. Une fois la leçon bien apprise, on descendait par petits groupes à la mer, qui n'était pas très loin, pour effacer le *ba'o* avec du sable. (Soula, 2008 : 55)

Ce souvenir, qui a peut-être quelque chose de personnel, est la réminiscence nostalgique d'une enfance heureuse et insouciant, et des premiers pas à l'école. On notera la ritualisation de l'apprentissage de l'écriture, mais aussi son sens, de droite à gauche, et non de gauche à droite, ce qui perturbe évidemment ensuite l'élève de Mayotte dans l'écriture du français, sa lecture, le sens de lecture en Z d'une image, sans oublier parfois la manière de prendre un cahier.

À la première étape linguistique succède une deuxième étape livresque :

La deuxième étape de l'apprentissage comprend l'apprentissage de la lecture du Coran et des sciences religieuses sous le contrôle du maître. C'est là que débute la maîtrise du Coran proprement dit. Autant que possible, chaque élève doit avoir un volume du Coran (*mswahafu*) qu'il apprend à manier scrupuleusement. En effet, les règles qui régissent son utilisation sont strictes : l'élève doit, avant de pouvoir le toucher, être en état de pureté, c'est-à-dire avoir fait au préalable le *wudhu* (les ablutions). Il ne faut jamais le poser par terre, mais toujours sur les genoux ou sur un petit pupitre pliant (*marfa'a*). À ce niveau, aucune explication n'est donnée sur le sens du texte. Le maître lit quelques versets du Coran que l'élève répètera plusieurs fois dans la journée avant de venir lui prouver que la lecture est bien maîtrisée. L'élève poursuit de cette

manière jusqu'à la maîtrise complète de la lecture du Coran. Celle-ci dure plus ou moins longtemps selon les compétences de l'enfant. S'il est intelligent, cela dure au maximum quatre ans ; dans le cas contraire, cela peut durer jusqu'à neuf ans sans que la lecture ne soit maîtrisée. En principe, l'élève doit achever la lecture entière du Coran à trois reprises pour être considéré par la suite comme « un bon lecteur ».

La deuxième étape d'enseignement est donc celle qui confère à l'école son nom de coranique, lieu du Livre selon l'appellation de Mayotte : *Sbio-ni*. Cette étape ne se limite pas à la lecture d'un texte, fût-il sacré, mais construit un rapport sacré au livre. Le *Coran* est sans doute l'un des premiers objets possédés en propre par l'enfant de Mayotte, à tout le moins l'un des premiers objets dont il a la responsabilité. Il doit le respecter physiquement et moralement en évitant de le souiller par tout contact impur de sa part comme de celle de l'environnement extérieur. L'enseignement coranique coïncide ensuite essentiellement avec un déchiffrement plus qu'avec la lecture d'un texte que l'on comprendrait. C'est en sus une lecture quantitative plus qu'une lecture qualitative. Trois lectures intégrales du *Coran* permettent à l'élève de franchir ce niveau de l'enseignement. On note ici un fort décalage avec les pratiques de la lecture à l'école française.

2.2. Le *fiqh* : études islamiques supérieures

Il existe également un enseignement islamique supérieur qui coïncide avec le *fiqh*. Voici comment Toibibou Ali Mohamed le définit :

Le *fiqh* signifie étymologiquement compréhension. Chez les Arabes, il a été leur compréhension de la religion. Par la suite le *fiqh* s'est transformé en science du droit islamique et devient la discipline des jugements juridiques pratiques découlant de la sharia ou loi islamique. (Mohamed, 2008 : 55)

Après avoir mis l'accent sur l'écriture de l'alphabet arabe et le déchiffrement du texte sacré, le *fiqh* met enfin l'accent sur la compréhension du *Coran*, mais aussi de l'islam comme science au sens large. Ainsi les domaines d'extension du *fiqh* sont-ils importants :

« À partir de ces opuscules, on enseigne à l'enfant les principes culturels de l'islam tels qu'ils se dégagent dans les cinq piliers de l'islam. Il s'agit de leur enseigner, entre autres choses, comment faire la prière et le jeûne, mais aussi les actes qui les invalident (*mubtilat*). On leur apprend également le statut théologique et religieux des actes : ce qui est pur (*tahir*) et ce qui est impur ou souillure (*nadjs*) ; ce qui est obligatoire pour un musulman (*fard*, *wadjib*) et ce qui est recommandable, désirable (*sunna*, *mustahab*) ; ce qui est permis, autorisé (*mubah*) et ce qui est répréhensible (*makruh*) ; ce qui est licite (*halal*) et ce qui est illicite (*haram*). Par ailleurs, dans le *fiqh* sont traités différents problèmes de la vie sociale selon l'esprit de l'islam : les partages successoraux (*fara'idi*), les dispositions testamentaires, les problèmes d'achat et de vente, le jeûne, la prière, le *zakat*. »

Le *fiqh* excède donc le Coran pour s'intéresser aux « principes culturels de l'islam » tels qu'ils émanent des cinq piliers. Il se comprend comme un système de valeurs binaires permettant aux musulmans d'évaluer ses choix : *tahir versus nadjs* (pur/impur), *fard, wadjib versus sunna mustahab* (obligatoire/facultatif), *mubah versus makruh* (autorisé/interdit), *halal versus haram* (licite/illicite).

Le dialogue entre l'école coranique française est possible et bénéfique. Si l'école française refuse les châtements corporels, il convient de ne pas y voir un refus de l'école coranique, mais l'abandon d'un usage qui a aussi été le sien. L'école coranique et l'école française développent des méthodes d'écriture et de déchiffrage qui sont parallèles ; seuls les objets changent : arabe ou français, texte sacré ou texte profane. Concernant ce dernier écart, il convient de voir que le décalage se fait davantage sur la multiplicité des textes et sur le rapport au texte que sur la nature du texte. La *Bible* ou le *Coran* peuvent être étudiés au sein de l'école française, et le sont comme récits fondateurs, mais ils ne sont pas révéérés comme objet sacré à la manière de l'église ou de l'école coranique. Si, à Mayotte, un dialogue entre école coranique et école française n'est pas visible, il existe dans l'autre sens. : « *fundi* Ibrahim Abdou Rachid associe les techniques d'enseignement de l'école de Jules Ferry qu'il a côtoyée, avec celles de l'enseignement coranique. » (Mohamed, 2008 : 31) L'école coranique se sert donc de l'école laïque pour faire évoluer ses techniques d'enseignement, renonçant ainsi par exemple peu à peu à la méthode syllabique :

La madrassat al arqam al islamiyya commence en priorité par enseigner les voyelles (toutes les lettres de l'alphabet arabe étant des consonnes) qui, une fois associées aux consonnes donnent, par exemple, les sons A, BA, TA, etc. Dans le système traditionnel, l'enfant apprend séparément les consonnes et les voyelles (maribu) avant de les associer ensemble afin de parvenir aux mêmes buts, ce qui prolonge beaucoup plus les étapes d'enseignement. » (Mohamed, 2008 : 31)

Elle développe des méthodes d'apprentissage plus ludiques et moins austères de l'alphabet arabe :

Le maître écrit les lettres de l'alphabet arabe au tableau et les enseigne aux enfants. Le lendemain, à l'aide de simples cartes sur lesquelles figurent ces mêmes lettres, il désigne un à un les enfants pour aller chercher la carte correspondant à la lettre qu'il lui demande. Cette méthode permet aux enfants de se familiariser rapidement avec les lettres qu'ils apprennent sans que cela ne soit un simple exercice machinal faisant appel à la mémoire. (Mohamed, 2008 : 31)

Si l'école coranique évolue en fonction de l'école laïque, il convient, en retour, que l'école laïque embrasse intellectuellement cette école religieuse afin de mieux comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves, en particulier lorsqu'ils ne comprennent pas ce que le professeur souhaite d'eux, et qu'ils finissent par se retrouver en situation d'échec.

En conclusion, les deux écoles de Mayotte, école coranique d'une part, école laïque de l'autre, ont été comparées tout au long de cet article, d'abord du point de vue de l'élève ou apprenant, entrée pédagogique, via l'expérience des écrivains francophones tels qu'ils la restituent dans des témoignages présentant divers degrés de fictionnalisation, ensuite du point de vue de l'institution, qui recouvre à peu près l'entrée didactique de Rosier. Le but de cet article n'est pas d'analyser la place de la religion à l'école, de la fondation coranique à l'abstraction laïque, mais les critiques que chaque école adresse à l'autre. L'école coranique se voit reprocher son trop grand usage de l'apprentissage par cœur, une forme de discrimination sociale ainsi que son recours à la violence. À l'inverse, l'école française est accusée d'être une école chrétienne déguisée et une école inadaptée à Mayotte. Ces critiques apparaissent idéologiques, les vices de l'une devenant les vertus de l'autre. Il convient de remplacer cette transformation des différences en opposition par un dialogue qui a déjà été entamé par l'école coranique aux Comores dans la modernisation de ses techniques d'apprentissage. Les deux écoles ont un système ternaire comparable, et

indépendamment du but sotériologique de l'école coranique, elles rencontrent des difficultés similaires dans l'enseignement de la langue et l'approche du texte. Il n'y a donc pas lieu d'opposer école coranique et école laïque de façon diamétrale dans la mesure où l'école laïque, en classe de français par exemple, a encore parfois tendance à sacraliser la Littérature et à encourager une attitude de révérence des élèves envers des écrivains considérés comme des génies, concept à manipuler avec précaution. Le but de cet article est donc de remplacer les préjugés de défiance mutuelle par une connaissance réciproque et un dialogue au service de l'apprenant. On a vu que ce dialogue avait déjà été entamé dans un sens. Cet article contribue au dialogue dans l'autre sens de l'école laïque vers l'école religieuse. Les limites de la présente réflexion ne cherchent pas à être cachées.

Bibliographie

- BACO, Abdou Salam, *Brûlante est ma terre*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1991.
- BACO, Abdou Salam, *Dans un cri silencieux*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1993.
- BLANCHY, Sophie, *Dictionnaire maborais/français, français/maborais*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- DE VILLENEUVE, Bruno, *Mayotte de A à Z*, tome1 « Grand guide illustré, encyclopédique et culturel, Mamoudzou, Ylang images, 2011.
- ESPAGNE, Michel, « La notion de transfert culturel », dans *Revue Sciences/lettres*, Paris, Éditions de la rue d'Ulm, numéro 1, 2013.
- GOFFMAN, Erving, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, coll. « Sens commun », 1974.
- IBRAHIME, Mahmoud, *Saïd Mohamed Cheikh (1940-1970). Parcours d'un conservateur. Une histoire des Comores au XX^e siècle*, Moroni, Coelacanthé, 2015.
- KAMARDINE, Mansour, *J'assume*, Paris, Orphie, coll. « Autour du monde », 2008.
- KANE, Cheikh Hamidou, *L'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961.
- KNITTEL Fabien et CASTETS-FONTAINES Benjamin, *Le Système scolaire en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Ellipses, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Les Phrases sans texte*, Paris, Armand Colin, 2012.
- MOHAMED, Toïbibou Ali, *La Transmission de l'islam aux Comores (1933-2000). Le cas de la ville de Mbéni (Grande Comore)*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- ROSIER, Jean-Maurice, *La Didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2002.
- SOULA, Séline, *Zavou la maboraise*, Rouen, auto-édition, 2008.
- YATES, Frances A., *L'Art de la mémoire* (1966), Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1975.