



HAL
open science

“ ”C’est pas comme avant”. Les recompositions de
l’apprentissage religieux à Mayotte ”

Hugo Bréant

► To cite this version:

Hugo Bréant. “ ”C’est pas comme avant”. Les recompositions de l’apprentissage religieux à Mayotte ”. E. Lemerrier et E. Palomares (dir.), *L’islam à Mayotte et La Réunion. Sécularisme, normes et pratiques* (rapport Marisé), p. 110-141, 2020. hal-03187214

HAL Id: hal-03187214

<https://hal.science/hal-03187214v1>

Submitted on 31 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre n°3 : « C'est pas comme avant »

Les recompositions de l'apprentissage religieux à Mayotte

Hugo Bréant

Les articles de presse consacrés à l'éducation coranique à Mayotte, souvent écrits par des journalistes métropolitaines (Hopquin 2011 ; Lartigue 2013 ; Vauthier 2019), insistent sur une série de thèmes récurrents (précarité matérielle, apprentissages répétitifs, enseignants autoritaires, absence de mixité), et semblent ainsi construire une représentation idéal-typique dépréciative de l'école coranique. Dans un « bâtiment en ciment grossier » ou « en tôle », avec pour seul matériel de petites tablettes en bois, les enfants « passent des heures » à ressasser inlassablement le Coran, sous l'autorité d'un maître coranique « armé d'une branche » qui fait régner une « discipline à l'ancienne ». Le maintien de cette éducation religieuse soumet les enfants à des rythmes scolaires soutenus, qui les « fatiguent ». Ces derniers arrivent « épuisés » à l'école publique, où ils doivent obligatoirement être scolarisés de 3 à 18 ans (Rozie 2016). L'absence de mixité est toujours mise en avant, en soulignant que les enseignants – nécessairement masculins – font cours devant des classes soit de petits garçons, soit de petites filles aux voiles « vissés sur la tête ». Par ailleurs, la compatibilité entre les valeurs républicaines et certains principes inculqués dans ces écoles est constamment interrogée. En substance, l'école coranique est décrite comme un vecteur d'une éducation « traditionnelle », qui enseigne « la religion », mais aussi « les us et coutumes » (Halidi et Razafitséhéno 2019), et suspectée d'éloigner les enfants d'une « pratique modérée de l'Islam » (Ministère des Outre-Mer 2016). Ces écoles coraniques mahoraises sont décrites comme étant « en perte de vitesse » et progressivement « abandonnées par les jeunes de plus en plus tôt », dans une société qui « s'occidentalise de plus en plus ». Par ailleurs, l'école coranique est



systématiquement opposée à l'école publique laïque, dans la mesure où existeraient de « profondes différences d'approches pédagogiques [...] et de valeurs véhiculées », entre une éducation religieuse où règne « l'imitation », la « reproduction » mécanique, l'« obéissance », et l'« esprit communautaire », et une éducation laïque qui mêle « rationalisation », « liberté et individualisme » (Berteaux 2010, 219). Loin d'être cantonné à quelques articles de presse, ce tableau général a trouvé des relais

En nous appuyant sur une enquête qualitative menée à partir d'entretiens¹⁴³ et d'observations sociologiques¹⁴⁴, nous voudrions revenir sur les changements amorcés depuis les années 1990 dans la structuration des deux types d'école coranique de Mayotte. Plus qu'une confrontation menant à la substitution d'un modèle classique d'éducation coranique (le *shioni*) par un modèle émergent depuis trois décennies (la *madrassa*), l'abandon structurel des *shionis* (Partie 1) et le développement exponentiel des *madrassas* (Partie 2) doivent être tous les deux relativisés. À travers l'observation de la recomposition parallèle – et parfois conjointe – de ces deux institutions éducatives, nous analyserons les transformations dans la construction des rôles légitimes chez les deux figures centrales de l'enseignement coranique : le *fundî* du *shioni* et l'*oustadh* de la *madrassa*. En s'intéressant à leurs profils, à leurs parcours et aux mutations à l'œuvre dans leurs fonctions éducatives, religieuses et sociales, nous étudierons les mécanismes de « production de l'autorité » de ces acteurs à Mayotte (Sèze 2013, 135). S'ils ont avant tout pour principale mission l'instruction religieuse des enfants, leurs fonctions restent également pensées comme participant plus largement d'un rôle social d'encadrement des jeunes et d'un rôle culturel de transmission de la culture mahoraise (Partie 3). Progressivement, les autorités cadiales, la préfecture et le Conseil départemental cherchent à revaloriser une troisième figure, celle du maître coranique salarié.e par l'État, capable de réinvestir – ou de contrôler - une éducation à la fois religieuse et sociale ancrée dans l'Islam de Mayotte. Mais celles et ceux qui apparaissent les plus susceptibles d'occuper une position institutionnalisée auprès des pouvoirs publics locaux, n'incarnent pas nécessairement l'autorité éducative coranique légitime auprès des parents et des enfants.

1. À « l'école de la vie ». Le déclin limité de l'éducation coranique classique au *shioni*

Tou.te.s les enquêté.es mahorais.es ont décrit un modèle « traditionnel » de l'éducation coranique qu'ils et elles avaient pu connaître dans leur enfance ou que leurs aîné.es et parents avaient connu. Ce modèle classique est celui de l'éducation coranique au *shioni*, telle qu'elle a pu se pratiquer majoritairement jusqu'aux années 1990 (1.1. et 1.2.). Si cette scolarisation dans le *pala shiyo* (« maison du livre ») ou dans un *shioni* (« école du livre »)¹⁴⁵ s'est transformée ces dernières années, et qu'elle montre des signes de déclin, elle perdure dans toutes les villes de l'île (1.3.).

¹⁴³ Parmi les 36 entretiens réalisés dans 11 villes (Cf. carte ci-dessus), j'ai pu interroger : 14 actuel.le.s ou ancien.nes enseignant.es coraniques (dont 4 *fundîs*, 8 *oustadhs* et 2 maîtres coraniques) ; 3 membres d'associations de gestion d'une *madrassa* ; 7 acteurs politiques ou religieux ayant travaillé autour des questions d'éducation coranique ; et 12 musulman.es ordinaires ayant été scolarisé.es à l'école coranique et/ou scolarisant leur.s propre.s enfant.s enfants dans ces structures.

¹⁴⁴ Trois observations de cours ont été effectuées dans un *shioni* et une *madrassa* de 2 villes. En marge d'un entretien avec un responsable associatif, une visite a été réalisée dans les locaux de l'une des plus grandes *madrassas* de l'île.

¹⁴⁵ D'après plusieurs enquêté.es, le terme *pala shiyo*, qui désigne la cour de l'école, est « plus mahorais ». Mais c'est bien le terme *shioni*, « plus métissé » qui s'est imposé pour désigner l'école.

1.1. Apprendre « juste la base de l’Islam »

Dans chaque ville, les enfants mahorais·es commencent leur éducation religieuse dans un *shioni*, c’est-à-dire en se réunissant chez leur *fundi* (enseignant.e coranique), dont le domicile faisait office d’école coranique. Ce *shioni* est pleinement ancré dans l’espace social local. Au départ, le *fundi* commence par enseigner à ses propres enfants, puis à ceux de ses proches, avant de prendre en charge progressivement les enfants du voisinage. Si sa réputation est bonne, l’enseignant.e va alors accueillir des enfants qui viennent de quartiers plus éloignés, voire de villes voisines. Mais bien souvent, chaque quartier disposait de son école coranique.

Cette première scolarisation débute d’ordinaire dès l’âge de 3 ou 4 ans. Quelques élèves assidu·es poursuivent leurs enseignements religieux jusqu’à l’âge adulte, mais la plupart du temps, elle s’achève d’elle-même quand les adolescent·es entrent au lycée. Avant les années 1990-2000, l’Éducation nationale fonctionnait encore majoritairement par un système de rotation. Faute de locaux et d’enseignant·es en nombre suffisant, les élèves avaient une scolarité publique alternée. « La raison de ce système de rotation : l’explosion des effectifs scolaires à Mayotte en à peine trente ans. Difficile d’imaginer qu’en 1976 le département ne comptait que 6 000 élèves. À la rentrée 2016, le vice-rectorat qui a en charge l’académie de Mayotte prévoit un effectif de près de 94 000 élèves, premier et second degré confondus » (El Moaddem 2016). Ainsi, une même salle étant utilisée le matin par une classe, et l’après-midi par une autre, les enfants n’avaient que des demi-journées de cours. La construction progressive d’établissements scolaires a progressivement réduit l’ampleur de ce système. Entre 2003 et 2011, 50 % des écoles fonctionnaient en rotation (Sueur, Cointat, et Desplan 2012). En 2017, la rotation concernait encore quatre enfants sur dix (Rozié 2017). En 2018, un tiers des classes adoptait encore ce système (Lebruman 2018). Les enfants venaient donc au *shioni* tous les jours, très tôt le matin, puis allaient à l’école publique dans la matinée, avant d’y revenir dans l’après-midi. Désormais, si les cours du matin sont généralement maintenus, les cours de l’après-midi ont été remplacés par d’éventuels cours du soir, et plus souvent par des cours durant les temps libres (mercredi après-midi et/ou week-ends).

Dans ces écoles coraniques, les enfants viennent évidemment apprendre les bases de la religion musulmane, qu’il s’agisse des croyances aussi bien que des pratiques quotidiennes spirituelles. Au sein du *shioni*, les élèves apprennent ainsi très vite à faire leurs ablutions et à prier selon les règles préconisées par le rite sunnite et chaféite. Leurs apprentissages se concentrent sur le Coran, qui reste bien entendu « la source d’inspiration, la référence continue ». Pour autant, « le rôle pilier de l’éducation musulmane que joue le Coran ne se conçoit pas sans, comme corollaire, une position privilégiée pour l’arabe » (Santerre 1973, 29-30). En effet, l’alphabétisation en arabe est prioritaire. Les élèves apprennent d’abord l’alphabet, pour pouvoir reconnaître des syllabes, déchiffrer progressivement des mots, puis copier sa graphie. Sans nécessairement maîtriser et comprendre pleinement la langue, les enfants sont ensuite accompagné·es dans l’apprentissage de sa prononciation, afin de pouvoir psalmodier les textes étudiés. Apprendre l’arabe n’a ici pour finalité que de « pouvoir savoir dire – c’est-à-dire oraliser des énoncés dans une langue qui n’est pas maîtrisée – et savoir-faire – c’est-à-dire que l’oralisation doit être performée conformément aux règles de prononciation, pour ne pas déformer la parole divine » (Boursin 2015, 54). Ensuite, les élèves peuvent commencer la mémorisation du Coran, la récitation de certains versets



Cours dans un *sbioni* à Tsingoni [© Hugo Bréant]
Le *fundi* (à droite) fait réciter un élève assis devant lui, pendant que les autres continuent à mémoriser le passage qu'ils devront à leur tour réciter.

importants, puis de certaines sourates complètes. Plus le niveau augmente, plus les exercices s'intensifient, et tendent vers la mémorisation totale des trente *juz* (divisions) que comprennent le Coran. Ainsi, « lecture et écriture apparaissent subordonnées à la mémorisation et à la récitation qui constituent la finalité de l'enseignement coranique » (Fortier 2003, 250). Les observations menées dans deux *sbionis* ont en effet confirmé qu'une grande partie des activités est centrée sur ce travail de

mémorisation et de récitation. L'essentiel de cet apprentissage consiste à « faire répéter » le Coran (Dupret et de Lavergne 2008, 326). Si l'activité peut être collective, ce « travail en chœur » (*op. cit.*, 328) demeure très encadré chez les plus jeunes, quand les élèves les plus âgés sont plus autonomes dans leur travail de mémorisation. Le *fundi* invite tour à tour chaque enfant à venir réciter un passage mémorisé devant lui, écoute et corrige sa psalmodie, avant de passer à un.e autre élève. Pendant ce temps, les autres peuvent alors écouter celui ou celle qui récite, ou bien continuer à réviser et à réciter leur propre passage – souvent à voix haute –, ou encore regarder ailleurs et parler avec leurs camarades, avant d'être rappelés à l'ordre si leur manque de concentration devient trop visible et audible.

Dans sa récente enquête consacrée aux « écoles traditionnelles », l'Institut de coopération régionale et européenne de Mayotte (ICREM) (*cf. Focus sur transmission et pratique de l'islam à Mayotte dans la commune de Chirongui qui restitue une enquête complémentaire pour le présent rapport, p. X et suivante*) plaide pour une meilleure reconnaissance de ces apprentissages.

Au cours de notre propre enquête, beaucoup de personnels de l'Éducation nationale se sont montrés très critiques vis-à-vis de cette éducation coranique, en insistant sur le caractère répétitif des apprentissages et sur la faible compréhension exigée de la langue. Ainsi, les élèves « ânonnent » le Coran et se retrouvent « comme Mireille Mathieu quand elle chante en japonais ! ». Mais comme l'indique l'ICREM, ce premier socle de l'éducation ne peut être réduit à une « compétence passive ». L'Institut rappelle que le *sbioni* est « un lieu de contact avec l'écriture et le texte », dans lequel les jeunes élèves développent à la fois leur « rapport à l'écrit (bien sûr), rapport au savoir, rapport à l'école, rapport au *fundi* et à l'enseignant », qui sont autant de « compétences impactant le développement cognitif et social des apprenants » (ICREM 2019, 15 et 23).

Ces apprentissages du texte et de la pratique se faisaient dans des conditions matérielles souvent rudimentaires, « avec les moyens du bord ». L'éducation coranique prenait place dans le logement de l'enseignant.e, sur une natte dans le salon, avec quelques exemplaires du Coran, une tablette en bois, une plume en bambou et de l'encre

fabriquée à base de charbon. En 2010, le Grand cadî déplorait ces conditions matérielles précaires, qui font que les écoles coraniques sont « restées sous les greniers, la véranda, dans la cour, et souvent à même le sol » (Bachirou 2010). Si le cadre n'a pas toujours changé (voir photographie ci-contre), ce matériel sommaire est « en voie de raréfaction » (ICREM 2019, 29-30), et a été progressivement complété ou remplacé par des tableaux, des livrets compilant quelques sourates centrales (*keurasa*)¹⁴⁶, des cahiers et des stylos.

Comme nous l'avons dit en introduction, l'école coranique est souvent perçue non seulement comme une école destinée prioritairement aux garçons, mais également comme un lieu d'apprentissages qui exclut les jeunes filles. Dans les années 1970, dans le cas du Cameroun, l'anthropologue Renaud Santerre interprétait la présence numérique minoritaire des jeunes filles (moins de 25 % des élèves) comme un révélateur de la place marginale des femmes dans la religion musulmane, aussi bien que dans les normes sociales peules (Santerre 1973, 53). Plusieurs enquêtes menées en Afrique subsaharienne ont démontré que ce constat numérique ne peut être généralisé. S'il y a « effectivement plus de garçons qui sont pris en charge dans des structures d'éducation arabo-islamique », des « exceptions notables » s'observent au Nigeria ou au Sénégal (d'Aiglepierre et Bauer 2016, 33). Les deux économistes soulignent d'ailleurs que « l'enseignement arabo-islamique s'avère finalement prendre en charge un nombre considérable de filles et avoir parfois même une meilleure parité de genre que les autres établissements formels » (*op. cit.*, 34). À Mayotte, comme notre enquête et les recherches menées à Chirongui l'ont démontré (ICREM 2019, 8-9), les filles sont très nombreuses, et semblent même majoritaires dans les *shionis* de l'île. Les enseignant·es soulignent toutes et tous que les jeunes filles sont plus assidues et plus durablement formées que les garçons. Contrairement à une opinion communément répandue, la scolarité a « toujours admis la mixité »¹⁴⁷. Le moment de l'adolescence constitue la première et seule phase durant laquelle les enseignements peuvent être dissociés. En effet, les jeunes filles sont encouragées à intégrer des groupes à part, pour apprendre les règles spécifiquement liées à la puberté féminine, et aux menstruations en particulier.

1.2. « Le côté social » du *shioni*. Des apprentissages multiformes

Si les récits des enseignant·es et des ancien·nes élèves ont évidemment commencé par décrire cet aspect religieux du *shioni*, la majorité des propos s'est concentrée sur une autre dimension de ces apprentissages. De manière très consensuelle, les enquêtés ont souligné qu'il ne s'agissait pas seulement d'une éducation spirituelle mais bien d'une « école de la vie », dans laquelle les enfants acquièrent toute une série de savoir-être et de savoir-faire.

¹⁴⁶ Le *keurasa* est un « petit manuel de lecture, imprimé et édité dans le sous-continent indien » (Ahmed 1999, 27), un « manuel pédagogique comprenant des versets coraniques et des règles de lecture utilisé généralement dans les écoles coraniques aux Comores, en Inde, au Pakistan, etc. » (ICREM 2019, 29).

¹⁴⁷ Le site *MayotteIslam.fr*, représenté par Omar Ben Ibrahim, ancien secrétaire particulier du Grand cadî, indique que « les enfants apprennent à se côtoyer, filles ou garçons. Et cela se fait sans aucune considération sexuelle. C'est le sens de la parité » (Ben Ibrahim 2007).

Les enseignant·es cherchent à transmettre les règles sociales attendues d'un « bon musulman ». L'enseignement inculque un ensemble de valeurs morales et civiques, comme le fait d'être poli.e, de ne pas voler, frapper ou insulter quelqu'un. Certain·es enquêt·es décrivent ainsi le *shioni* comme une école « de la vie sociale » et « du civisme ». En parallèle, le *shioni* est également un lieu de formation aux futurs rôles familiaux et sociaux, chaque enfant étant préparé « à être la future mère, épouse, ou à être le futur père, époux ».

Pendant de longues heures, les enfants sont « tous mélangés par terre, sur des nattes », apprennent au quotidien à se confronter à des camarades d'âges variés¹⁴⁸. Comme l'indique l'anthropologue Renaud Santerre, « l'étude et le travail en commun permettent aux enfants des diverses couches sociales de frayer ensemble et de se retrouver dans les mêmes classes d'âge » (Santerre 1973, 148). Ces liens peuvent durablement survivre au *shioni*, comme le raconte Asma S. Si cette dernière vient d'une famille qui cumule des ressources économiques, sociales et religieuses, elle continue à fréquenter des ami·es de sa « promotion », avec qui elle a partagé l'école coranique, et qui sont issu·es de milieux sociaux contrastés. C'est à ce titre que certain·es, à l'image d'Attoumani Harouna, guide touristique interrogé dans un documentaire consacré à l'Islam à Mayotte, considèrent qu'il « n'y a pas lieu d'opposer l'école coranique à l'école laïque, car ici à l'école coranique on nous apprend déjà à savoir vivre ensemble » (el Ouazzani 2015).

Mais une large partie du temps passé au *shioni* était consacrée à des tâches domestiques, pour lesquelles filles et garçons étaient indistinctement sollicité·es : faire la cuisine, « faire le ménage » et la lessive, « tenir un coupe-coupe, aller aux champs », savoir entretenir un terrain et récolter des produits agricoles¹⁴⁹. Si l'éducation coranique est gratuite dans le *shioni*, l'ensemble de ces tâches permettait aux élèves de « s'attirer les bonnes grâces » de l'enseignant.e (Ahmed 1999, 26), et au *fundi* d'obtenir une contrepartie matérielle à son investissement temporel. Par le biais de ce type d'activités les enfants étaient incité·es en pratique à prendre des responsabilités dans le travail, tout en respectant l'autorité de l'enseignant.e que l'on assiste dans ces différentes tâches. Mais ce respect de l'autorité incarnée par le *fundi* peut plus généralement être entendu comme un respect dû aux aîné·es. Ainsi, nombre d'enseignant·es coraniques ou d'ancien·es élèves racontent que le *fundi* délègue très souvent une partie de son autorité à l'un.e de ses élèves, à qui il confie la tâche de le seconder et de s'occuper des plus petit·es d'un groupe, voire d'une classe entière. C'est en partie en évoquant ce rôle d'assistante du *fundi* – qu'elle a endossé pendant plusieurs années – qu'Ansufati M., élève très assidue du *shioni* jusqu'à ses 18 ans, explique qu'elle a « appris le sens des responsabilités là-bas »¹⁵⁰.

« L'école coranique, ce n'est pas pour aller apprendre le Coran, on finit par l'apprendre au bout de plusieurs années, mais c'est pour apprendre l'alphabet arabe, les prononciations, la lecture en arabe et aussi, pour apprendre la vie.... comment on se comporte à l'égard des autres, comment on s'insère dans la vie. C'était l'école de la vie. Combien de règles, que

¹⁴⁸ Le site *MayotteIslam.fr* indique que l'enfant « apprend naturellement les règles harmonieuses de la vie en communauté » au sein du *shioni* (Ben Ibrahim 2016).

¹⁴⁹ Aux Comores, les enfants apprenaient dès l'école coranique à « cultiver, ensemer, récolter, faire paître les quelques chèvres et la vache du maître, tenir son petit commerce s'il en a un, etc. » (Ahmed 1999, 26). Cette double dimension de l'apprentissage se retrouve également dans les *daara* au Sénégal ou dans les « écoles coraniques traditionnelles » de Côte d'Ivoire, qui cherchent à forger « des hommes complets » (Binaté 2016, 125).

¹⁵⁰ Extrait de l'entretien réalisé à Tsingoni avec Ansufati M., Étudiante (09/10/2019).

j'ai retrouvées ensuite dans la tradition judéo-chrétienne, les mêmes, quasiment les mêmes, m'ont été enseignées depuis que j'allais à l'école coranique ? »¹⁵¹

Si le sénateur Thani utilise une formulation étonnante pour décrire l'éducation coranique – en sous-estimant l'importance du Coran dans le *shioni* –, il insiste sur un point central. En effet, le *shioni* se pensait bien comme une « formation totale » et comme un « système d'éducation à ambition globale et à fondement religieux », puisque « les parents "donnent" l'enfant au maître pour qu'il le socialise totalement, qu'il en fasse un homme complet » (Santerre 1973, 144 et 149). En somme, un double enjeu d'initiation religieuse et d'encadrement communautaire était au fondement de l'éducation coranique à Mayotte, comme il l'a été dans les « écoles coraniques traditionnelles » de Côte d'Ivoire (Binaté 2016) ou du Sénégal (Hugon 2016). Certain·es enquêt·es parlent ainsi du *shioni* comme de « notre université » ou de « notre deuxième école maternelle », soulignant ainsi à la fois le caractère global de l'éducation qui y est transmise et son rôle socialisateur important. Mais comme nous allons le voir, certains des éléments qui engagent un déclin du *shioni* ont participé à la transformation de cette formation, et notamment au recul des apprentissages sociaux qui étaient pourtant centraux.

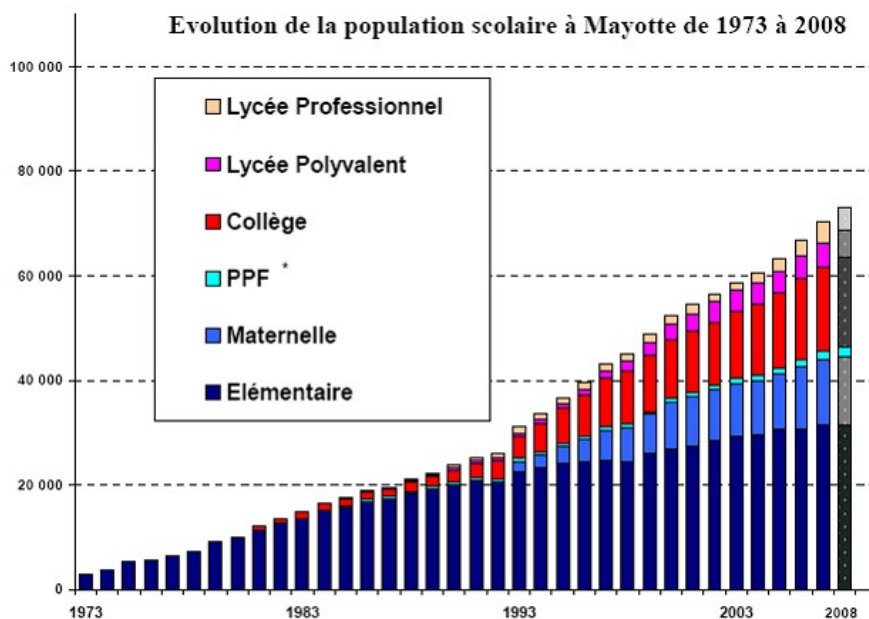
1.3. L'affaiblissement progressif mais relatif du *shioni*

Cette éducation coranique a constitué le cadre premier de l'apprentissage de nombreuses générations. Mais cette centralité du *shioni* tend à s'étioler. Depuis les années 1990, le contexte socio-économique s'est transformé (Rivière 2010), et différents éléments ont été invoqués par les enquêt·es pour expliquer un certain nombre de transformations dans l'éducation coranique. D'après l'INSEE, les taux d'activité et d'emploi ne cessent de progresser (Fleuret et Paillole 2018), ce qui rend les *fundis* temporellement moins disponibles. Par ailleurs, l'accroissement continu de la population a encouragé beaucoup de propriétaires à vendre des terrains, qui sont utilisés pour des projets fonciers ou agricoles. Certain·es enquêt·es ciblent l'immigration comme une autre cause de cette pression foncière, en expliquant que « les espaces du terroir sont délaissés », et désormais « occupés par des clandestins », car « la nature a horreur du vide ». De manière plus générale, l'espace forestier a diminué de 40 % sur l'île entre 1999 et 2008 (France Mayotte Hebdo 2019). Les champs possédés par les enseignant·es coraniques peuvent être moins nombreux et plus éloignés de leur domicile, ce qui complexifie en partie les activités agricoles. Enfin, si l'habitat mahorais est toujours marqué par des conditions précaires (Baktavatsalou et al. 2017), les centres urbains ont évolué, et sont devenus les « symboles d'une amélioration des conditions de vie » (Richter 2005, 28). Dès lors, le carrelage des sols et l'installation de cuisinières à gaz se généralisent, rendant inutiles la collecte de fagots dans les champs ou les longues séances de nettoyage des sols en terre. Par ailleurs, le manque de temps, les inquiétudes des parents liées à l'insécurité, mais aussi les craintes des enseignant·es face à de possibles sanctions judiciaires en cas d'accidents ont plus largement participé à marginaliser la dimension domestique et agricole des apprentissages, qui faisait pourtant la spécificité

¹⁵¹ Extrait de l'entretien réalisé à Paris avec Thani Mohamed Soilihi, Sénateur de Mayotte (26/07/2018).

de l'éducation au *shioni*. Plusieurs enseignant·es coraniques indiquent qu'aujourd'hui, « personne ne peut se permettre » d'organiser des activités dans les champs, et que dans un tel cas de figure, les parents s'opposeraient très vite à ces activités, en demandant « pourquoi tu veux emmener nos jeunes ? » Nombre de pratiques racontées par les enquêté·es n'ont donc aujourd'hui plus cours dans les *shionis*. Enfin, à la fin des années 1980, les téléviseurs ont été introduits à Mayotte et ont progressivement commencé à se diffuser dans des foyers de plus en plus raccordés à l'électricité, les clubs sportifs se sont multipliés, et chaque ville a commencé à se doter d'une Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) et de plusieurs « plateaux » (terrains et complexes sportifs en plein air). Dès lors, le temps extra-scolaire des enfants n'a plus été exclusivement consacré à des activités coraniques mais à d'autres pratiques associatives, culturelles et sportives notamment.

Si tous ces éléments épars ont été régulièrement évoqués, la cause identifiée comme centrale dans le déclin des *shionis* se trouve dans le développement de l'école publique. La massification de la scolarisation est particulièrement frappante à Mayotte. Si la première école élémentaire a été construite en 1864, il a fallu attendre près d'un siècle pour que les premiers collèges voient le jour sur l'île (1963). Le premier collège en zone rurale a été construit en 1986, et les premiers lycées ne datent que des années 1990 (1990 pour un lycée professionnel, 1996 pour un lycée général) (Sourisseau 2004, 3). Ainsi, alors que l'Éducation nationale ne scolarisait pas plus de 10 000 élèves au début des années 1980, plus de 100 000 élèves étaient inscrit·es dans les établissements scolaires mahorais à la rentrée 2018, soit près d'un tiers de la population de l'île (Lebruman 2018). Si le système des rotations persiste, deux tiers des élèves ont aujourd'hui un rythme scolaire comparable à celui de la métropole, en allant en classe matin et après-midi, ce qui réduit de fait la disponibilité temporelle pour le *shioni*. Dès lors, l'école publique laïque est perçue comme une institution concurrente de l'école coranique. Les rotations étaient considérées comme un moyen de partager le temps scolaire des enfants, et donc de favoriser le maintien d'une double scolarisation (« nous, avant, on partageait »). Mais ce changement est largement interprété comme une volonté de monopoliser les élèves. L'Éducation nationale « a pris toute la journée », a dit « envoyez-nous vos enfants » et les parents « ont lâché ». La création de la première école maternelle en 1993, et l'alignement sur l'obligation de scolarisation dès 3 ans ne font que renforcer ces impressions diffuses (Rozié 2016). Plus encore, certain·es enquêté·es condamnent une « vraie politique de la France » qui cherche à « s'accaparer nos enfants », et ainsi à réduire l'influence de la sphère religieuse.



*PPF : classe pré-professionnelle de formation.
 Source : vice-rectorat de Mayotte

Source : *Départementalisation de Mayotte : sortir de l'ambiguïté, faire face aux responsabilités*, Rapport d'information du Sénat (Hiest et al. 2008).

L'expansion de l'Éducation nationale s'accompagne d'une dévalorisation progressive de la pédagogie coranique. Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette éducation religieuse est délégitimée par les enseignant·es métropolitain·es de l'école publique, qui critiquent – voire fustigent – des enseignant·es incompetent·es et une pédagogie mécanique, qui privilégie la répétition à la compréhension, ce qui constitue à leurs yeux « une plaie » pour leurs propres apprentissages. Un professeur de collège interrogé explique ainsi que pour « les coutumes », les élèves font plus confiance à leur *fundî* qu'aux « Blancs », mais qu'ils apprécient davantage leurs enseignant·es métropolitain·es qui ne sont pas violent·es avec eux.elles, les écoutent plus et les aident à mieux comprendre les choses. Mais les images stéréotypées d'apprentissages contraints se retrouvent dans les discours des enquêté·es qui évoquent les méthodes éducatives classiques. Ces récits décrivent une certaine sévérité des *fundîs*, qui enseignaient « par la peur », « ne badinaient pas » et accompagnaient régulièrement leurs enseignements de violences physiques. Seul·es les « enfants du *fundî* » et les élèves qui l'assistaient échappaient à ces « coups de fouet » ou « de baguette »¹⁵². Mais ces discours évoquent surtout un constant manque de dialogue (« c'est comme si vous étiez devant le roi »), qui ne laisse de place qu'à des apprentissages « par automatismes », au détriment du développement d'un « esprit ouvert » ou d'un « sens critique ». Deux enquêtées, âgées de 30 ans, nées en Grande Comore, et arrivées à Mayotte pendant leur enfance décrivent des expériences très négatives des *shionîs*

¹⁵² En tant que « fils du *fundî* », C. S. Adinani raconte que son père le « gâtait », qu'il n'a « pas été traumatisé », et qu'en vertu du principe qui encourage à « honorer le fils de ton maître », il a été « respecté » et « servi » sans même s'en rendre compte à l'époque. Avec le recul, il reconnaît avoir bénéficié de nombreux avantages, et notamment avoir évité les punitions corporelles. Extraits de l'entretien réalisé à Ongojou avec Charif Saïd Adinani, Chargé de missions du Conseil Départemental (05/10/2018).

qu'elles ont fréquenté. D'après la première, le *shioni* est une « forme de crèche horrible », qui mène à un « abrutissement » dès lors qu'il semble plus important de « croire » que de « comprendre » sa religion, et où celui ou celle qui interroge le *fundi* est considéré.e comme « une rebelle ». Sa *fundi*, une femme assez âgée, ne l'appelait pas par son prénom, qu'elle jugeait « trop catholique », et distribuait « de ces roustes à intervalles réguliers »¹⁵³. Pour la seconde, qui avait préalablement connu une école coranique comorienne dont elle garde des souvenirs plus positifs, son *fundi* avait une pédagogie « nulle », fondée sur « une lecture du Coran pure et dure ». Elle n'aimait pas la dimension sociale du *shioni*, qui les obligeait à être « les boniches » de l'enseignant. Elle raconte ainsi que si les enfants ne faisaient pas la lessive, ils devaient payer cinq francs, ce qu'elle a très souvent dû faire¹⁵⁴. Parmi les trentenaires enquêtés, qui connaissent davantage le deuxième modèle d'éducation coranique qui s'est développé depuis les années 1990 (voir 2.), et valorisent le « côté érudit » des apprentissages, beaucoup considèrent qu'il s'agissait d'un « blasphème » de poser des questions au *fundi*, principalement parce que ce dernier ne savait pas y répondre, et maîtrisait mal la traduction du texte notamment. Enfin, quelques parents ont évoqué leurs réticences à confier leur.s enfant.s suite aux différentes affaires de sévices et/ou de viols qui ont été récemment médiatisées (AFP 2015b ; 2015a). Mais il faut préciser ici que toutes et tous n'ont pas connu ce contexte éducatif, et que certaines de ces pratiques semblent en partie révolues, ou en tous les cas moins diffuses.

Une dernière cause a été avancée pour expliquer le déclin des *shionis*. Le vieillissement des ancien·nes *fundis* diminue leurs capacités d'investissement quotidien, et les oblige à limiter leurs enseignements, voire à fermer leur *shioni* quand ils et elles sont « très affaiblis ». Cette évolution démographique devient un véritable défi dès lors que beaucoup d'enseignant·es ne parviennent pas à assurer la relève. Le *shioni* est caractérisé par une totale gratuité : les *fundis* ne sont pas rémunérés pour leurs activités et les élèves se rendent gratuitement à l'école. En somme, l'enseignant.e « ne vit que de ça, mais ça lui rapporte zéro euro ! ». Plusieurs *fundis* et *oustadhs* interrogés jugent que ce bénévolat est normal étant donné qu'ils sont là « pour faire le bien », et que « c'est Allah qui va nous rétribuer ». En revanche, l'absence de rémunération salariale s'accompagnait autrefois d'un « système de financement par la communauté » (Santerre 1973, 34). Au-delà de la compensation obtenue par les activités domestiques et agricoles effectuées par les élèves, parfois décrits comme « la main d'œuvre du *fundi* », les enseignant·es disposaient de dons réguliers, de « petits cadeaux » des parents à chaque étape de l'apprentissage de leur.s enfant.s, et éventuellement d'une partie de la *zakat*. D'après certain·es enquêtés plus âgés, « le *fundi* c'était l'homme le plus riche du village ! » Pour autant, le statut bénévole de ces enseignements dissuade les vocations des jeunes, qui estiment qu'il est désormais impossible d'avoir « un salaire décent » en tant que *fundi*. Ainsi, parmi les élèves des *shionis*, « pas plus de 2 % » envisagent de devenir à leur tour *fundi*. Cet enjeu du renouvellement du corps des enseignant·es inquiète certain·es enquêtés pour qui l'éducation coranique à Mayotte est « un bateau qui pourrait couler [...] et disparaître très rapidement, dans les prochaines années ».

Pour autant, la disparition des *shionis* ne semble pas inexorable, et leur déclin peut être relativisé. Ainsi, dans la commune de Chirongui, sa fréquentation se maintient auprès de

¹⁵³ Extraits de l'entretien réalisé à Majicavo-Lamir avec Joséphine L., Chef d'entreprise (28/09/2018).

¹⁵⁴ Extraits de l'entretien réalisé à Majicavo-Lamir avec Moana C., Enseignante dans le secondaire (08/10/2018).

90 % des enfants de 6 à 10 ans (voir Focus). Dans toutes les villes enquêtées, même si le nombre d'établissements a pu diminuer, les enseignant·es ont évoqué des effectifs importants. Par ailleurs, nous avons pu constater dans la ville de Tsingoni – mais cette tendance n'est sans doute pas propre à cette commune – qu'un certain renouvellement des *fundis* peut bel et bien être mis en œuvre. Dans cette ville, trois trentenaires se sont impliqués dans deux *shionis*¹⁵⁵. Tous les trois sont ou ont été imams dans des mosquées de la ville. Amir S., qui est l'un des imams principaux de la Grande mosquée, prend la relève de sa mère dans son *shioni*. Moudjibou S. et Saïd M. assistent une enseignante coranique âgée qui fut soit leur propre *fundi*, soit celle de leur épouse. Par ailleurs, Saïd M. épaula Amir S. dans le premier *shioni*. À l'image des imams (voir Partie 1, Section 1, Chapitre 2), ces nouveaux *fundis* ont une activité professionnelle parallèle. Loin de la figure de l'enseignant coranique qui pouvait être principalement cultivateur en parallèle de ces enseignements (Santerre 1973, 91-93), les activités professionnelles se sont diversifiées. Ici, l'un est maçon, l'autre enseignant dans un établissement public et le dernier cadre de la fonction publique territoriale. Si la multiplication des activités assure un revenu plus stable, elle complexifie l'organisation temporelle. D'un côté, ces trois enseignants regrettent les « sacrifices » que cette implication éducative et spirituelle implique, en réduisant le temps passé avec leur famille (« j'ai pas le temps », « y'a des choses qu'on va être obligés de laisser »). De l'autre, ils expliquent que « c'est pas une question de temps », mais qu'il « faut le faire », car cette « transmission de savoirs et de coutumes » aux plus jeunes est fondamentale à leurs yeux.

Il reste difficile de mesurer l'ampleur de ces renouvellements dans toute l'île, mais ils sont un indice du fait que le *shioni* se transforme, sans forcément s'effacer, et que la légitimité des *fundis* se recompose au gré de la concurrence du modèle des *madrassas* (voir 3.1.).

2. À « l'école de l'Islam ». La résistible ascension des *madrassas*

D'après Abdoul-Karim Ben Saïd, attaché territorial du Conseil départemental et chargé de projet au Musée de Mayotte, un deuxième type d'école coranique s'est développé dans les années 1990. Ces *madrassas* auraient constitué une réponse au déclin du *shioni* classique. Mais cette lecture ne nous semble pas pleinement satisfaisante. En effet, la naissance de ces *madrassas* est bien plus ancienne, et leur création ne visait pas initialement à en faire un palliatif au recul supposé des *shionis*. Par ailleurs, le développement important que ces *madrassas* ont effectivement connu dans les années 1990 les a plutôt érigées en concurrentes directes des *shionis*, et en accélérateur des recompositions de ces derniers.

¹⁵⁵ Entretien réalisé à Tsingoni avec Amir S., Enseignant dans le secondaire, Imam, *Fundi* (21/09/2018). ; Entretien réalisé à Tsingoni avec Moudjibou S., Ouvrier qualifié, Imam, *Fundi* (17/10/2018). ; Entretiens réalisés à Miréréni et à Tsingoni avec Saïd M., Cadre de la fonction publique, *Fundi*, Ancien imam (17/09, 20/09 et 27/09/2018).

2.1. « C’est comme à l’école laïque ». La forte structuration des *madrassas*

Dans les villes historiques d’implantation de l’Islam, à Sada et à Tsingoni notamment, ce type d’éducation coranique existait déjà depuis de longues années. Des figures religieuses importantes et respectées (*cheikhs*), formées à l’étranger (Comores, Zanzibar, etc.), prodiguaient déjà - chez eux ou dans les mosquées - des enseignements avancés auprès de *fundis* venus de toute l’île. Mais à mesure que les enfants, et plus souvent les fils, de ces grandes familles sont allés parfaire leur formation islamique à l’étranger, dans des destinations toujours plus lointaines, ils étaient à même de proposer une offre solide de formation à leur retour. À partir des années 1990, on a vu se développer dans ces premières villes, puis se généraliser à toute l’île la présence de *madrassas*. Cette croissance répond donc à un triple enjeu. D’une part, dans le sillage d’un mouvement de structuration des communes et des associations, engagé dans les années 1980, ces *madrassas* permettaient de donner un cadre plus formalisé aux activités d’éducation coranique, en s’organisant autour d’associations loi de 1901.

Année de recensement	Population municipale* (habitants)	Taux de variation annuel moyen depuis le recensement précédent (%)
1958	23 364	
1966	32 607	+ 4,3
1978	47 246	+ 3,1
1985	67 167	+ 5,2
1991	94 410	+ 5,8
1997	131 320	+ 5,7
2002	160 265	+ 4,1
2007	186 452	+ 3,1
2012	212 645	+ 2,7
2017	256 518	+ 3,8

D’autre part, cette progression est liée à un besoin démographique. Avec l’important accroissement de la population [voir tableau ci-dessus] (Genay et Merceron 2017), les écoles coraniques ont connu - au même titre que l’Éducation nationale - une massification de leurs effectifs, et ont dû créer de nouvelles structures pour accueillir et former ces jeunes de plus en plus nombreux (en 2012, un.e Mahorais.e sur deux avait moins de 17 ans). Enfin, ces *madrassas* étaient avant tout une occasion de répondre à une offre naissante, celle d’étudiants qui avaient « vu comment mener une éducation religieuse » et souhaitaient devenir enseignants à leur retour. Alors qu’à La Réunion, la mise en place de médersas a été initiée dès l’installation des immigré·es indiens gujaratis dans les années 1850-1850 (voir Partie 2, Section 1, Chapitre 4), ce processus de création de nouvelles écoles coraniques par les étudiants formés à l’étranger s’est

observé plus précocement dans certains pays d'Afrique de l'Ouest¹⁵⁶, et à la même période aux Comores¹⁵⁷.

Aujourd'hui, ces structures sont très contrastées. On trouve d'abord de petites *madrassas* basées sur le modèle d'éducation autrefois pratiqué dans les grandes familles religieuses – sur une « formation bourgeoise » pour reprendre les termes d'un enquêté. Ces écoles sont composées d'un.e ou deux *oustadhs*, qui peuvent être assisté.es d'un.e autre enseignant.e formé.e localement ou recruté.e à l'étranger. Ainsi, le cadi Youssouf Madi Adinani gère depuis 2005 la *madrassa* fondée à Tsingoni par Zoubert Adinani. Il encadre les élèves dans la mémorisation du Coran, et leur enseigne la jurisprudence chaféite (*fiqh*). Il est assisté d'un enseignant coranique salarié, né à La Mecque, originaire du Bangladesh, qui a vécu à Anjouan avant de venir enseigner l'exégèse du Coran à Mayotte¹⁵⁸. Dans ces petites *madrassas*, on ne compte pas plus de quelques dizaines d'élèves, formé.es au domicile de l'*oustadh*, à la mosquée ou dans des locaux dédiés. On trouve également des *madrassas* de taille intermédiaire, comme celles dans lesquelles enseigne le cadi Inssa Ridjali à Hamjago et Chembényoumba. Il y enseigne le *fiqh* chaféite et les règles de la lecture psalmodiée du Coran (*tajwid*), mais fait partie d'une équipe d'une petite dizaine d'enseignant.es formé.es à Mayotte dans ces écoles ou à l'étranger (Khartoum, Le Caire, Médine) : des Mahorais.es, des Anjouanais.es, des Malgaches et des Soudanais.es¹⁵⁹. Dans ces *madrassas*, les effectifs peuvent atteindre quelques centaines d'élèves. Enfin, les établissements précurseurs des années 1990 sont souvent devenus de grandes *madrassas* structurées, comme c'est le cas à Sada, où les équipes peuvent compter jusqu'à une quinzaine d'*oustadh* et les effectifs dépasser les 500 à 600 élèves¹⁶⁰.

Malgré la diversité de ces structures, elles ont toutes pour point commun de se différencier du fonctionnement des *shionis*. Contrairement aux écoles coraniques classiques, et cela est d'autant plus vraie quand une *madrassa* s'agrandit, ces écoles s'organisent autour d'une association de gestion, composée des enseignant.es mais aussi d'acteurs non-religieux. À Sada, l'une des équipes de direction est ainsi composée notamment d'un universitaire, d'un informaticien ou d'une auxiliaire de puériculture. Cette équipe prend en charge les décisions administratives et organisationnelles. Les *madrassas* accueillent initialement un public plus âgé, d'adolescent.es ayant achevé leur éducation coranique de base au *shioni* ou d'adultes reprenant leur formation religieuse. À mesure qu'elles se développent, les *madrassas* ouvrent des classes pour chaque niveau, et accueillent maintenant les enfants dès leur plus jeune âge, supplantant

¹⁵⁶ Si le mouvement s'est amorcé dès 1940 en Côte d'Ivoire, on retrouve la même logique d'émergence dans l'espace public des « médersas » ivoiriennes « à la suite du retour au pays des diplômés des instituts de formation du monde arabe » (Binaté 2016, 127).

¹⁵⁷ « Depuis plus de cinq siècles, les Comoriens des deux sexes fréquentent l'école coranique, une institution qui accueille la quasi totalité des enfants scolarisables. Elle constitue la seule structure de base du système éducatif aux Comores » (Ali Mohamed 2008, 31-53). Mais la première *madrassa* a été créée à Mbéni en 1993, par un enseignant coranique qui avait étudié à Al-Azhar (*op. cit.*, 50).

¹⁵⁸ Entretien réalisé à Tsingoni avec Youssouf Madi Adinani, Cadi de Tsingoni, Aumônier à la prison de Majicavo, Imam, *Oustadh* (12/10/2018).

¹⁵⁹ Entretiens réalisés à Cavani avec Inssa Ridjali, Cadi de M'tsapéré (24/09 et 01/10/2018).

¹⁶⁰ Entretien réalisé à Sada avec Idriss C., Technicien, Membre du bureau de l'association de gestion d'une *madrassa* (13/10/2018).

en partie les *shionis*. Ainsi, à Sada, l'une des grandes *madrassas* enquêtée accueille des enfants de 4 à 20 ans. L'équipe de direction préfère que les enfants effectuent leur première année de scolarisation à l'école maternelle publique, car la *madrassa* ne peut pas se payer les services d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM). En revanche, il est désormais vivement encouragé que les enfants soient scolarisés directement à la *madrassa*. Du fait de l'existence de nombreux *shionis* dans la ville, les élèves sont malgré tout souvent inscrits à partir de 5 ou 6 ans.

Contrairement aux *shionis*, l'enseignement y est cette fois payant, à hauteur de quelques euros par mois et par enfant, ou de quelques dizaines d'euros pour les plus grandes *madrassas*. Nombre d'écoles proposent par ailleurs des tarifs dégressifs en fonction du nombre d'enfants inscrits, et/ou des moyens financiers des parents. D'après Idriss C., membre de l'équipe de direction d'une *madrassa* de Sada, cette introduction de frais d'inscription obligeait « à changer complètement de cap » et a constitué un changement « lourd à faire passer » auprès des parents qui considéraient que « le Coran, ça ne s'achète pas ! »¹⁶¹. Il a fallu faire preuve de patience et de pédagogie pour faire en sorte que cette nouveauté soit acceptée, et que chacun.e puisse percevoir les bénéfices qui pouvaient être tirés de cette éducation religieuse payante (avoir des enseignant·es mieux formé·es et locaux mieux équipés).

En effet, dans les petites structures, ces frais d'inscription permettent à l'établissement d'acheter un peu de matériel (Coran, *keurasa*, cahiers, etc.). Dans les *madrassas* intermédiaires, ces sommes englobent des charges plus importantes. D'abord, les enseignant·es ne sont plus bénévoles, mais signent un contrat à durée (in)déterminée, reçoivent un salaire mensuel, ou tout au moins une rémunération contre les heures effectuées. Ces conditions économiques varient selon la taille de la structure dans laquelle ils et elles enseignent, mais même les petites *madrassas* enquêtées peuvent proposer des contrats à temps plein et à durée indéterminée, afin d'attirer des *oustadhs* formé·es à l'étranger. Avec la création d'associations de gestion, « on s'est mis au droit commun », ce qui a obligé ces nouvelles *madrassas* à payer par exemple des charges sociales à leurs nouveaux·lles salarié·es. Dans les plus grands établissements, l'inscription payante, alliée aux dons financiers ou matériels des parents d'élèves et souvent des enseignant·es, permet également de financer d'importants investissements (im)mobiliers. Les cours s'effectuent alors dans de grands locaux, mieux aménagés (voir photos ci-dessous). Contrairement aux *shionis*, les salles de cours sont en dur, disposent d'un tableau, de tables et de chaises, de manuels et de supports pédagogiques, etc. Dans les plus grandes *madrassas*, l'équipe de direction dispose d'un bureau équipé de matériel informatique, et les locaux sont équipés de toilettes et de douches. Les cotisations peuvent enfin permettre d'investir dans des activités pédagogiques de plus grande ampleur, comme l'organisation de sorties ou de visites dans l'île (Damallah et Razafitséhéno 2018 ; Rozie 2014).

¹⁶¹ Extraits de l'entretien réalisé à Sada avec Idriss C., Technicien, Membre du bureau de l'association de gestion d'une *madrassa* (13/10/2018).



Photographies d'une *madrasa* située à l'étage de la mosquée de Chembényoumba (2-3 enseignants, 4 salles). [© Hugo Bréant]



Photographies de l'une des *madrassas* de Sada (12 enseignant·es, 12 salles, 560 élèves)
[© Hugo Bréant]

Contrairement à ce qu'explique l'anthropologue Corinne Fortier à propos des écoles coraniques mauritaniennes – en remettant en cause le terme même d'*école* (Fortier 2003, 236) –, les salles de cours des *madrassas* mahoraises ressemblent très largement aux classes

des écoles publiques¹⁶². Comme l'indique Idriss C., « ces structures n'ont rien à renvoyer aux écoles publiques ». Mais beaucoup d'autres points sont désormais calqués sur le fonctionnement de l'Éducation nationale : réunions d'équipes pédagogiques pour créer un programme commun, organisation de l'école par classes de niveaux, mise en place d'emplois du temps hebdomadaires avec différentes matières, gestion informatisée des absences et des bulletins scolaires, etc.

Finalement, seule l'organisation temporelle des enseignements est semblable à celle des *shionis*. Comme l'indique Idriss C., « on utilise le temps que l'Éducation nationale nous laisse ! ». Autrement dit, les élèves viennent après l'école publique, de 16 heures à 18 heures pour les plus petit·es, et de 18 heures à 20 heures pour les collégien·nes et lycéen·nes. Des cours plus longs sont organisés le dimanche, alors que le samedi est consacré aux cours pour les étudiant·es et les adultes.

2.2. « Le Coran en première ligne ». Développer l'apprentissage religieux

Les *madrassas* mahoraises ne peuvent être confondues avec les médersas du monde arabe, qui sont de véritables universités de théologie musulmane. En revanche, la principale différence entre le *shioni* et la *madrassa* réside bien dans le contenu même de l'enseignement dispensé. Les *madrassas* développent un rapport plus lettré à l'enseignement coranique. L'apprentissage de l'arabe y est plus développé, favorisant une meilleure compréhension de la langue, et encourageant des pratiques de traduction des textes – en *shimaore* et en français – afin de les rendre plus accessibles aux élèves.

Sans nécessairement renier les bases de l'enseignement au *shioni*, l'apprentissage du Coran, de ce qu'est l'Islam et de ce que signifie être musulman.e est largement complété dans les *madrassas*. On s'éloigne ici du rapport au texte prôné dans les *shionis*, qui correspond pleinement à la situation que décrivait Renaud Santerre au Cameroun : « aucune explication, nul commentaire, si ce n'est sur la façon de prier et de faire ses ablutions, n'est fourni en cours de route. Encore moins une traduction littérale. Ce qui compte, c'est la fidélité intégrale au texte écrit. Le rôle de la mémoire se limite à l'apprentissage par cœur de la première et des dernières sourates, dont la récitation s'avère utile pour la prière » (Santerre 1973, 109). Dans la *madrassa*, les plus petit·es apprennent à connaître l'alphabet arabe, à lire, à calculer, à nommer des objets ou à faire des invocations religieuses en arabe. En grandissant, leurs enseignements se diversifient. D'après les enseignant·es rencontrés, le Coran demeure « en première ligne », mais les enfants sont incité·es à « mieux regarder et mieux lire », par un travail d'exégèse (*tafsir*). À ces enseignements centraux s'ajoutent toute une série de matières variées, qui sont chacune confiées à un *oustadh* dans les plus grandes écoles, et sont liées à l'acquisition des règles de la prononciation et de la psalmodie (*tajwid*), de la biographie du Prophète et des paroles prophétiques (*sira* et *hadiths*) ou à la jurisprudence et aux règles de la vie islamique prônées par l'école chaféite (*fiqh*). Lors des séances que nous avons pu observer, les heures d'enseignement de la jurisprudence ressemblent à de véritables cours. Les enseignants que nous avons suivi professaient de manière très dynamique et

¹⁶² « Les conditions de scolarisation coranique et laïque sont sensiblement identiques à Mayotte » (Berteaux 2010, 219).

participative, les élèves étant constamment amené·es à compléter des phrases, à répondre à des questions, à commenter certaines anecdotes de l'*oustadb*. Par ailleurs, les élèves participent très activement, et n'hésitent pas à questionner l'enseignant. Mais les séances dédiées à l'alphabétisation en arabe ou à la mémorisation du Coran, s'apparentent plutôt à « préceptorat collectif », c'est-à-dire à « une relation individualisée maître-élève se manifestant successivement dans une suite de courts dialogues » (Santerre 1973, 127), comme cela peut être le cas dans un *shioni*. En effet, les enseignant·es viennent devant chaque élève ou font venir chaque élève devant eux, chacun.e son tour, pour s'exercer, bénéficier de corrections individuelles et de compliments éventuels. Les observations menées dénotent donc complètement avec les



récits faits des cours prodigués dans les *shionis* il y a plusieurs décennies. Dans les *madrassas*, les enseignant·es semblent adopter une pédagogie à la fois plus participative et plus ludique. En expliquant comment elle organisait ses cours auprès des 4-5 ans, Soumaya M. raconte qu'elle propose des activités de coloriage et qu'elle organise des récréations et des goûters, et s'oppose fermement à la sévérité des ancien·es *fundis* par une question rhétorique : « pourquoi faire de notre religion un enfer ? » Par ailleurs, les apprentissages en classe peuvent être complétés hors de cours par des sorties scolaires et/ou par des concours de récitations du Coran, qui permettent parfois aux enfants de voyager dans l'océan Indien (Saïd Hachim

2018).

Enfin, les élèves peuvent être incité·es à aller prier à la mosquée. Ces incitations avaient peu cours dans les *shionis*, du fait du profil majoritaire des *fundis* (voir 3.1.), et de l'âge peu élevé de la plupart des enfants. Mais dans les *madrassas*, surtout lorsque celles-ci se trouvent à proximité d'un lieu de culte, les cours sont généralement associés à des horaires de prières. C'est ce que nous avons pu observer un vendredi, à la mosquée Masdjidil Razzak de Chembényoumba. Les deux cours dispensés ce jour-là avaient lieu après les prières de 15 heures et de 18 heures. Tous les enfants sont arrivé·es au moment de l'appel à la prière. Les jeunes filles sont allées attendre dans l'escalier menant à la salle de cours, située à l'étage supérieur de la mosquée, tandis que les jeunes garçons se sont rendus dans la salle de prière. À la fin de celle-ci, l'enseignant les a emmenés à l'étage et a installé tous les élèves dans la salle, non sans avoir d'abord fait quelques remontrances à l'un des retardataires, qui avait raté la prière et attendu à l'extérieur (photo ci-contre). À la fin du deuxième cours, conduit par Saleh A., le cours s'est arrêté à 18 heures, au moment où l'appel du *muezzin* a retenti. L'enseignant et quelques élèves ont commencé à prononcer la sourate Al-Fatiha, qui ouvre le Coran et est récitée à chaque début de prière. Il a ensuite arrêté son cours et encouragé tous les élèves – ce qui incluait de fait seulement les jeunes garçons – à descendre prier un étage en dessous.

Au-delà de la transmission d'une appréhension plus lettrée de la religion, les *madrassas* tendent à façonner un rapport plus scolaire à l'éducation coranique. Paradoxalement, malgré les critiques adressées à l'école laïque, beaucoup de parents d'élèves interrogés ont expliqué apprécier le fait que l'organisation de la *madrassa* se fasse « comme à l'école publique », en pointant notamment la composition de groupes de niveaux, la prise en

compte des « progressions différentes », la constitution d'un programme annuel, la pédagogie adoptée, l'usage de cahiers et de manuels de leçons, ou encore la mise en place d'un calendrier scolaire incluant des périodes de vacances, etc. Dans un cadre formel qui rappelle constamment celui de l'école publique, l'apprentissage de ces savoirs linguistiques et islamiques est jalonné d'étapes, d'évaluations et de certifications basées sur les normes scolaires (emploi du temps, année scolaire découpée en trimestres, bulletins scolaires, etc.). Enfin, les langues utilisées dans les écoles coraniques se recomposent. Là où les *shionis* maintenaient un apprentissage en *shimaore*, les *madrassas* privilégient des cours en français, l'arabe n'étant pas suffisamment compris par les élèves pour être utilisé pendant toute la séance.

L'anthropologue Renaud Santerre avançait que l'école coranique, par son rôle socialisateur auprès des enfants, avait une fonction de conservation et de reproduction de l'ordre social, puisque « le musulman ne met pas l'enfant à l'école coranique pour l'instruire, mais pour le former selon la tradition immuable, qui fut celle de ses propres parents et celle de ses proches » (Santerre 1973, 13). Mais face à ces importantes recompositions de l'éducation coranique, ce constat peut être aujourd'hui relativisé à Mayotte. Ces différences entre deux types d'écoles coraniques (le *shioni* et la *madrassa*) ne sont pas anodines, car elles se doublent progressivement de différences générationnelles. La génération des parents a connu un apprentissage du Coran s'accompagnant d'une transmission intergénérationnelle de normes sociales. Les enquêtes évoquent ainsi des « valeurs », des « repères » et des « coutumes » mahoraises. La génération de leurs enfants quant à elle s'est investie dans une éducation islamique plus générale, dans laquelle l'instruction religieuse l'emporte sur l'instruction morale. Du fait de ces contextes éducatifs contrastés, ces deux générations n'ont pas développé le même rapport aux textes religieux, à leur *fundi* et à la double scolarisation.

2.3. (Dés)investissements parentaux dans l'éducation coranique de enfants

Si la croissance des *madrassas* à Mayotte depuis les années 1990 est bien réelle, il serait hasardeux de conclure trop rapidement à l'inéluctabilité du remplacement du schéma classique du *shioni* par ce nouveau modèle éducatif. Au-delà, du nombre d'établissements et de leur fréquentation, la question des investissements parentaux dans l'éducation coranique de leurs enfants peut être un indicateur pertinent pour comprendre l'évolution de ces deux types d'écoles.

Ces deux écoles promeuvent des rôles parentaux très contrastés. Dans les *shionis*, les parents délèguent totalement leur autorité au *fundi* (voir 3.1.). Au contraire, les *madrassas* encouragent les parents à s'investir activement dans la vie de l'école et à participer ainsi au « bon encadrement » des enfants. Alors que le dialogue avec les acteurs·trices éducatif·ves de l'Éducation nationale est rare (voir Partie 1, Section 2, Chapitre 4), les parents sont souvent sollicités par les *madrassas*. Les membres de l'équipe de direction ont des heures d'astreinte, pendant lesquelles ils et elles appellent les parents d'élèves pour les prévenir d'éventuelles absences. Les *oustadhs* organisent régulièrement des réunions parents-professeur·es, dans lesquelles les parents semblent s'investir davantage, du fait de l'absence de certains obstacles sociaux et linguistiques qui freinent ces rencontres dans le cadre des établissements publics. Par ailleurs, les parents sont

encouragées à participer financièrement et matériellement aux investissements (im)mobiliers des écoles, mais aussi à prendre des responsabilités au sein des associations de gestion des *madrassas*.

Pour autant, le tableau dressé par les membres des équipes de direction et par les *oustadhs* interrogés pointe le meilleur investissement des parents dans les *madrassas* – par rapport aux *shionis* –, tout en soulignant la faible implication générale des parents dans l'éducation coranique de leur.s enfant.s en général. Leur bilan s'avère très négatif, chacun.e fustigeant une éducation coranique « en régression », et mettant en avant une période de fort investissement coranique désormais révolue : « c'est pas comme avant », « c'est fini tout ça », « c'est du passé », toutes « ces choses disparaissent ». D'après certain.es enseignant.es, « c'est aussi notre responsabilité » dans la mesure où les parents d'élèves sont décrit.es comme des personnes qui ne reconnaissent plus la valeur de l'école coranique, qui ne sont plus convaincu.es de son importance sociale, et qui ne sont plus des « gardiens de nos coutumes » culturelles et religieuses. Ainsi, ces « responsabilités parentales » sont tour à tour interprétées comme des formes de « nonchalance », de « fainéantise », de « laissez-faire », de « laxisme » ou de « négligence parentale » face à un « lavage de cerveau » qui mène les enfants à une « perte de repères ». En parallèle, ce désinvestissement dans l'éducation coranique est une nouvelle fois replacé dans un contexte de concurrence due au développement de la scolarité publique. Ainsi, d'après les acteurs.trices religieux.ses, les parents s'investissent davantage dans la réussite scolaire de leur.s enfant.s à l'école publique, qui est perçue comme le lieu principal d'acquisition d'une langue, de savoirs et de diplômes nécessaires à la réussite sociale, économique et professionnelle. Plusieurs enseignant.es coraniques observent des signes quotidiens de ce désinvestissement de l'école coranique. Les enfants viennent « mal habillé.es » et ne respectent pas les horaires, quand les parents délaissent les activités liées à l'organisation de l'école et ne surveillent pas les devoirs de leur.s enfant.s.

Seul.es les parents décrit.es comme « averti.es », c'est-à-dire ayant « un plus fort potentiel intellectuel » ou étant « plus versé.es dans la religion » trouvent grâce aux yeux de ces enseignant.es. Ainsi, celles et ceux qui ont connu une éducation religieuse plus poussée semblent davantage considérer que l'éducation coranique « c'est une obligation », que « c'est une chaîne qu'il ne faut pas rompre », et qu'il est important d'« hériter et de faire hériter ». Pourtant, parmi ces quelques parents impliqués dans l'éducation coranique de leur.s enfant.s, tou.te.s n'investissent pas nécessairement le cadre de la *madrassa*. Au même titre que les parents les plus scolarisé.es dans des écoles publiques (post-)coloniales qui inscrivent leur.s enfant.s dans des écoles privées (Penrad 2003, 331-332), les parents les plus instruit.es religieusement peuvent délaisser la *madrassa*, pour préférer – intégralement ou à certains moments – une éducation coranique au domicile, effectuée par eux.elles ou par un.e enseignant.e coranique.

« Effectivement, quand on a donné à manger à son enfant, il faut aussi lui donner de la nourriture religion, donc un enfant qui n'est pas passé à l'école coranique, c'est un enfant qui n'a pas de repères, sur le respect, le contact, sur le savoir-vivre en communauté. Parce que vous savez que quand on est à l'école coranique, c'est là-bas qu'on apprend à balayer la cour du *fundi*, on apprend à se laver, on apprend comment faire pour parler avec les autres. Tout le respect, on l'apprend à l'école coranique. Sachant que nous ici à Mayotte, nos parents ils ont fait l'école coranique, et c'est avec le *fundi* que la famille accompagne

l'enfant à être quelqu'un [...] Quand la maman donne le riz, il faut aussi donner le shioni, pour que l'enfant soit mûr ! »¹⁶³

De plus, cet essor des *madrassas* ne semble pas signifier un abandon des *shionis*. En effet, à Chirongui par exemple, le *shioni* reste majoritaire en concentrant 85 % de l'offre d'éducation coranique (voir Focus). Tout en livrant des opinions positives vis-à-vis des *madrassas*, beaucoup de parents d'élèves interrogés réinvestissent, au moins symboliquement, le modèle classique du *shioni*. Ce sont à la fois les socialisations enfantines propres à « l'ambiance *shioni* » et la « valeur ajoutée » des apprentissages moraux, sociaux, domestiques et agricoles qui sont revalorisées. S'il est historiquement associé au *shioni*, ce double apprentissage – islamique et social – peut également être envisagé dans d'autres cadres éducatifs. C'est ainsi l'optique des centres de vacances organisés par une structure associative culturelle du sud de l'île. Pendant deux semaines, les enfants y sont encadrés à la fois par des enseignant·es coraniques et par « des mamans », et alternent loisirs, apprentissages domestiques et enseignements islamiques. Par cette « éducation comportementale », cette association revalorise des formes d'éducation par la religion en partie inspirées du *shioni*¹⁶⁴.

Un constat largement partagé au cours de notre enquête érige le développement économique de Mayotte, sa modernisation administrative et la départementalisation, en causes d'un *basculement* de l'île (« ça a été trop vite, toute la société a basculé »). Au-delà de comportements plus individualistes, beaucoup dressent le portrait d'une jeunesse mahoraise « déracinée », « sans repère », qui se livre à des formes de « délinquance ». Dès lors, l'éducation coranique est décrite comme « une force pour nos enfants », et comme un moyen « bénéfique » de leur « donner une occupation ». Dans ce contexte où « tout le monde veut revenir en arrière, qu'on revienne comme hier », l'éducation islamique est publiquement présentée par les acteurs·trices religieux·ses comme un instrument de « paix sociale » (Perzo-Lafond 2017), et l'éducation coranique classique demeure symboliquement mise en valeur.

3. Incarner l'autorité coranique. Les frontières entre enseignant·es (il)légitimes

Les restructurations de l'éducation coranique à Mayotte ont entraîné des transformations dans le métier, les rôles et les compétences valorisées des enseignant·es. Alors qu'ils et elles vivaient pour et de l'éducation coranique, grâce à l'entretien de leur maison et de leurs champs, ces enseignant·es sont progressivement contraint·es, pour des raisons économiques, de multiplier les activités. Seul·es les quelques maîtres coraniques salarié·es par le Conseil départemental possèdent un emploi à temps plein (3.3). Les autres demeurent des *fundis* bénévoles, ou des *oustadhs* rémunéré·es pour les quelques heures dispensées dans ces écoles, à des classes d'enfants ou à des particuliers

¹⁶³ D'après Sophiata Souffou, commerçante à Chirongui, dans l'émission « Place publique », présentée par Zouhouria Hamza et diffusée sur la chaîne *Mayotte la 1^{ère}* en novembre 2017 (47 minutes).

¹⁶⁴ Extrait de l'entretien réalisé à M'tsapéré avec Twahib H., Président d'une association culturelle (16/10/2018).

adultes. Au fil des décennies, devenu·es des spécialistes de l'éducation religieuse à temps partiel, leurs profils se sont transformés. Nos enquêté·es sont donc des enseignant·es coraniques, tout en étant également maçon, électricien, professeur d'anglais, vendeuse de cosmétiques et de lingerie, travailleur social, aumônier ou cadi. Ce multipositionnement des enseignant·es pose un défi important à l'éducation coranique mahoraise. Leurs activités diverses, et les déplacements et les sollicitations qu'elles impliquent, les obligent à réduire le temps consacré à l'instruction religieuse, et à abandonner certaines activités qui ne sont pas au cœur des enseignements spirituels (travaux domestiques et agricoles, notamment). Si les reconfigurations imposées par le contexte laissent croire à une sortie progressive du religieux, et que ces engagements multiformes peuvent faire cohabiter des identités *a priori* paradoxales (être enseignant.e religieux.se et laïque, être enseignant et travailleur manuel, etc.), nous montrerons que la légitimité sociale et spirituelle de ces *fundis* (3.1.) et de ces *oustadhs* (3.2.) perdue, tout en étant progressivement redéfinie.

3.1. L'ancrage local d'un.e *fundī* éducateur.trice

Contrairement à l'idée que l'on pourrait spontanément en avoir, et aux profils mis en avant dans les quelques reportages réalisés sur les écoles coraniques mahoraises (Hopquin 2011 ; Lartigue 2013 ; Osnowycz 2017), ces enseignant·es coraniques sont loin d'être exclusivement des hommes. Une large majorité des personnes rencontrées à Mayotte ont indiqué qu'elles avaient été encadrées dans leur *shioni* par une enseignante, souvent âgée. Même s'il arrive que les hommes soient sollicités - ou qu'ils imposent leur présence - pour certains apprentissages religieux particuliers (comme la jurisprudence), « souvent, ce sont des mamans », ou des « cocos » (grand-mères en *shimaore*) qui prennent en charge les enfants au quotidien. Si la disponibilité temporelle des femmes, plus largement exclues de l'emploi, a très souvent été invoquée pour justifier cet état de fait, la *fundī* d'un enquêté y voit une autre explication. Elle lui ainsi raconté à plusieurs reprises que les femmes ont toujours été plus assidues au *shioni*, et donc plus instruites que les hommes qui étaient plus souvent « en campagne [...] en haut des cocotiers, en train de préparer le vin de coco ! ».

À l'inverse des toutes premières générations de *fundis* qui créèrent les premiers *shionis* dans l'archipel des Comores à partir des 14-15^e siècles, et qui étaient souvent « des migrants mariés aux filles des *mabedja* et des *mafani* [grandes familles aristocratiques comoriennes] », et « étaient des hommes exceptionnels, ingénieurs, théologiens et commerçants » (Ben Ali 2015, 7), au 20^e siècle à Mayotte, ces *fundis* n'ont généralement jamais émigré et sont peu instruit·es. Peu scolarisé·es à l'école publique, ils et elles dispensent un enseignement en langue mahoraise. L'enquête menée à Chirongui confirme que les enseignements se font presque exclusivement en langues locales : en *shimaore* (56 %), en *kibushi* (32 %) et dans d'autres langues comoriennes (12 %) (ICREM 2019, 10). Peu initié·es à une éducation théologique poussée, ils et elles dispensent uniquement ces enseignements de base.

Ces *fundis* ne tirent donc pas leur légitimité de leurs savoirs religieux, puisque de nombreuses figures musulmanes de l'île (cadis et *oustadhs*) sont considérées comme plus savantes. Leur autorité se pense plutôt en fonction de leur position sociale, et s'enracine dans leur ancrage local ancien. Un ou plusieurs *shionis* sont implantés dans chaque quartier. L'enseignant.e y encadre d'abord ses propres enfants, puis ceux de ses proches,

avant d'accueillir les enfants du voisinage. La réputation du *fundi* s'affirme à mesure qu'il ou elle s'inscrit pleinement dans ce maillage de sociabilités très localisées, et grandit à mesure qu'il ou elle est considéré.e comme ayant « enseigné toutes les générations » d'un quartier ou d'une ville. L'un.e des enfants du *fundi* devenant très souvent *fundi* à son tour, ce capital symbolique se transmet par ailleurs « de génération en génération ». Comme l'indique l'anthropologue Michael Lambek, les *fundis* sont des professeur·es sans certification, qui ont appris le Coran ou une grande partie du Coran par cœur, ont acquis la réputation d'être compétent·es, et enseignent à leur tour leur connaissance des textes. La hiérarchie informelle entre *fundis* ne se joue pas dans une hiérarchie ecclésiastique, mais bien dans les relations entretenues au sein de la communauté locale (Lambek 1990, 35).

Comme nous l'avons vu, être *fundi* c'est être en charge de la transmission d'un ensemble de « repères » à la fois religieux, culturels, moraux et sociaux. La prégnance du rôle de l'enseignant.e débordé donc pleinement de la sphère spirituelle, pour s'ancrer dans « les actes de la vie quotidienne ». Même si cela n'est plus aussi fondé aujourd'hui, du fait de l'abandon de certaines activités domestiques et agricoles et de la réduction du temps passé au *shioni*, un.e *fundi* était largement perçu.e comme un.e éducateur.trice, à côté des parents, voire se substituant parfois à eux. Le respect dont jouissaient les *fundis* était très prégnant. Le *fundi* représentait « plus que le père »¹⁶⁵, et « ça dépassait même les parents ». Ainsi, il n'était pas rare que les parents consultent l'enseignant.e pour des décisions qui concernaient leur enfant, ou même que les enfants vivent une partie de la semaine chez leur *fundi*. Le *shioni* est d'ailleurs pleinement identifié à son enseignant.e. Ainsi, pour se rendre dans une école coranique, il ne sert à rien de demander où se trouve tel établissement, mais bien où il est possible de rencontrer tel.le *fundi*. Mais la dévalorisation pédagogique des enseignements de ces ancien·nes *fundis* indique qu'ils et elles n'incarnent plus cette référence sociale unanimement respectée et peu discutable.

L'enquête auprès des deux *shionis* de Tsingoni qui ont engagé un renouvellement de leurs enseignant·es laisse à penser que cette relève générationnelle ne va pas sans transformations des enseignements et de la légitimité des *fundis*. Le cadre général de l'enseignement coranique persiste (voir 1.1.), même si certains points d'organisation peuvent être désormais inspirés de l'école publique ou des *madrassas* (groupes de niveaux, devoirs, etc.). Par ailleurs, ces *fundis* utilisent très majoritairement le français dans leurs enseignements, pour se faire mieux comprendre des élèves. Pour les enfants, les *fundis* incarnent un nouveau rôle, dont les frontières sont de plus en plus poreuses avec l'école publique. Plus jeunes que les anciennes enseignantes âgées, ces trois nouveaux *fundis* ont une proximité plus grande avec les élèves et sont progressivement perçus comme « un pote » en dehors du *shioni*. Constamment comparés aux professeur·es de l'école publique, leurs enseignements sont davantage questionnés et discutés par les élèves. Certains de ces nouveaux *fundis*, qui sont par ailleurs enseignants dans le public ou éducateurs, réinvestissent en partie leurs savoirs professionnels dans les activités menées à l'école coranique. Cette nouvelle génération d'enseignant·es n'incarne plus la seule figure d'une autorité inflexible auprès des enfants. Mais leur légitimité auprès des parents d'élèves demeure avant tout sociale et localisée. Ils sont ancrés dans l'espace local, en étant les enfants du village, les fils des anciennes *fundis* ou en prenant la relève de ces

¹⁶⁵ « Le maître coranique (*fundi*) est la personne investie de la plus grande autorité morale et remplace souvent des figures paternelles changeantes dans le temps (mariages successifs de la mère) et mobiles dans l'espace (polygamie du père) » (Blanchy 2002, 680).

dernières, et en faisant perdurer l'école de quartier. D'après Saïd M., les « gens nous font confiance parce qu'ils savent qui nous sommes ». En effet, dans le premier *shioni* dans lequel il enseigne, c'est le fils de la *fundî* qui « est à la manœuvre ». Dans le second, il a lui-même appris auprès de cette enseignante, qui a également formé la femme du deuxième jeune *fundî* qui l'assiste¹⁶⁶. Si leurs rôles professionnels et religieux sont compartimentés, leur autorité puise dans ces identités locales multiples.

La valorisation de la légitimité locale des *fundîs* entre en contradiction avec une autre évolution majeure des *shionis*. D'après certain·es enquêt·es, peu de Mahorais·es ont « le courage d'installer un *shioni* ». Faute d'une relève difficile à assurer, nombre de ces écoles sont aujourd'hui gérées par des immigré·es comorien·nes, souvent sans ressources économiques, qui peuvent consacrer une grande partie de leur temps à cette forme d'éducation coranique. Si elle semble s'être accrue ces dernières années, l'anthropologue Sophie Blanchy soulignait déjà il y a près de vingt ans la coexistence qui s'établissait entre *shionis* comoriens et mahorais, et que beaucoup pensaient en termes de concurrence¹⁶⁷. Certain·es enquêt·es se réjouissent de la multiplication de ces structures coraniques (*shionis* et *madrassas*) et y voient une « réaction à un constat d'échec », une résistance « contre quelque chose qui nous détruit » et un sursaut « pour pas que les enfants deviennent cons ». Mais une majorité d'enquêt·es souligne leurs craintes face à cette évolution. D'après une parent d'élève mahoraise, ce sont avant tout les difficultés financières qui obligent les parents à se tourner vers des *shionis* « clandestins » ou « sauvages » : « comme les familles mahoraises aiment beaucoup l'Islam, dès qu'on entend qu'il y a un *fundî*, un *oustadh* qui est là, tout de suite les gens s'intéressent. Surtout, par rapport au flux massif des gens qui n'ont pas l'accès. Parce que pour être un adhérent à la *madrassa*, il faut des moyens... ». Comme nous l'avons déjà montré à propos des imams (voir Partie 1, Section 1, Chapitre 2, Partie 3.3.), les acteurs·trices politiques, syndicaux·les, les enseignant·es et les parents d'élèves stigmatisent très rapidement dans leurs discours les *shionis* tenus par des immigrés comoriens en situation irrégulière. L'éducation coranique devient un nouveau champ dans lequel s'étend la construction de frontières ethniques au sein de l'archipel, opposées à « l'Anjouanais qui vient nous montrer ». La qualité de l'éducation coranique comorienne est questionnée, l'abandon de la dimension « civique » de leur enseignement est critiqué, mais c'est la nature de l'Islam enseigné, de ses influences et de son potentiel radical qui suscite les plus grandes inquiétudes (voir Partie 1, Section 1, Chapitre 5, Partie 2.4.). En laissant se multiplier ces écoles non-contrôlées, les parents considèrent que leurs enfants, qui sont « des machines à enregistrer », sont « exposés à un éventuel danger ». Certain·es de ces parents adoptent alors une rhétorique belliqueuse pour expliquer que « le Mahorais se protège par rapport à ça », que ces *fundîs* ne sont « pas acceptés dans la société mahoraise » et parfois « chassés ». Au-delà de cette régulation locale par la contrainte, dont il nous est difficile d'évaluer l'ampleur, il existe plus largement aujourd'hui un enjeu d'encadrement institutionnel d'une éducation coranique ancrée à Mayotte (voir Partie 1, Section 2, Chapitre 1, Partie 2.4.).

¹⁶⁶ Extrait des entretiens réalisés à Miréréni et à Tsingoni avec Saïd M., Cadre de la fonction publique, *Fundî*, Ancien imam (17/09, 20/09 et 27/09/2018).

¹⁶⁷ « Dans les villages où ils se regroupent, leurs mosquées sont plus vastes et plus fréquentées que celles des Mahorais. Les maîtres coraniques anjouanais jouissent auprès des parents d'un succès qui nuit à leurs confrères de l'île » (Blanchy 2002, 682)

3.2. La légitimité d'*oustadhs* « sachants » formé·es à l'islam à l'étranger

Malgré la réduction du temps consacré à l'éducation coranique et la plus grande coexistence de leurs rôles éducatifs avec des activités professionnelles non-religieuses, la position des enseignant·es coraniques n'en demeure pas moins fondée sur une légitimité spirituelle. Ainsi, les profils des *oustadhs* sont intimement liés à la volonté des *madrassas* d'approfondir les connaissances islamiques de leurs élèves. En effet, leur formation religieuse s'est accrue et diversifiée, beaucoup ayant été formé·es à la théologie musulmane à l'étranger. Leur légitimité tient alors au fait qu'ils et elles sont considéré·es comme « des sachants », c'est-à-dire « plus versés dans la religion ». Comme les *fundis*, qui sont souvent les héritier·es de l'école coranique de l'un.e de leurs parents, ces *oustadhs* sont largement issu·es de familles religieuses. Ils et elles ont été initié·es à l'islam par les *fundis* les plus réputé·es, et ont poursuivi leur cursus de sciences islamiques à l'extérieur (La Réunion et la métropole pour certain·es d'entre eux.elles), mais plus souvent à l'étranger. Dans les cas enquêtés, les *oustadhs* se sont formé·es exclusivement ou alternativement en Arabie Saoudite, en Égypte, en Inde, en Jordanie, en Lybie, au Pakistan, au Soudan, en Syrie, en Tunisie ou au Yémen.

L'éducation coranique qu'ils et elles prodiguent est progressivement recentrée sur des apprentissages purement théologiques, par ailleurs plus poussés, et non plus sur l'encadrement passé, qui favorisait l'apprentissage de rôles moraux et sociaux par des travaux non-religieux (voir 1.2.). Étant possesseur.se.s de savoirs islamiques avancés, ils et elles se montrent assez critiques des anciens *fundis* qui transmettent « le moins qu'ils savent ». À leurs yeux, ces *fundis* ne connaissent ni l'histoire de l'islam et de la civilisation arabo-musulmane, ni même les règles de la prononciation en arabe. Mais là encore, la réputation de l'*oustadh* ne se joue pas dans les diplômes obtenus, mais « sur la foi de sa réputation de science » (Santerre 1973, 33). Plus encore que la maîtrise de l'interprétation des textes, c'est la qualité observable de la psalmodie et la beauté de la voix qui ont été régulièrement évoquées comme des critères assurant le prestige de ces *oustadhs*. Ainsi, Saleh A. raconte qu'il a été se former auprès d'*oustadhs* mahorais et réunionnais, à La Réunion, et qu'à son retour, il a été « poussé » et « pointé du doigt » pour devenir imam. Dans la foulée, il a pu rapidement ouvrir une *madrassa*, parce que « les gens sont bien intéressés dans ma lecture »¹⁶⁸.

Plus instruit·es, les *oustadhs* enquêté·es se démarquent également par la mise en avant d'une volonté toujours maintenue d'approfondir leur compréhension théologique de l'islam. Leurs apprentissages islamiques se poursuivent, soit auprès d'anciens *muftis* réputés, soit en devenant à leur tour l'élève de leurs élèves partis se former à l'étranger. Plus largement, ces *oustadhs* soulignent leur envie de toujours « chercher la science », parfois au gré de lectures très œcuméniques, à l'image d'un *oustadh* qui, à la fin de l'entretien, sort de sa sacoche plusieurs livres : une enquête documentaire sur l'environnement, une biographie de Nelson Mandela et un exemplaire de la Bible, qu'il lit pour comparer et parce que ça vient de « la même lumière ».

¹⁶⁸ Extrait des entretiens réalisés à Bandraboua et Chembényoumba avec Saleh A., Ouvrier qualifié, *Oustadh*, Imam (08/10 et 26/10/2018).

Leur figure évolue donc de celle du *fundî* qui éduque vers celle de l'*oustadh* qui instruit. Pour autant, ces deux fonctions ne sont pas totalement incompatibles. En effet, si quelques enquêtés se montrent peu enclins à enseigner aux plus jeunes les bases de l'Islam, la plupart ne délaisse pas cette partie essentielle de l'éducation coranique. Certain·es *oustadhs* ont donc une « autre casquette », en initiant les plus petit·es à la religion dans une *madrassa* ou en donnant quelques cours à domicile, sans pour autant redevenir de véritables « *fundîs* de *shioni* ».

Au départ, la figure de l'*oustadh* était une figure prioritairement masculine, les premiers enfants ayant été envoyés à l'étranger étant plus fréquemment des fils. Pourtant, aujourd'hui, le recrutement des *oustadhs* se diversifie. Les premières grandes *madrassas* ayant près de trente ans, ces *oustadhs* pionniers ont pu former une nouvelle génération d'enseignants et d'enseignantes, qui n'ont pas forcément poursuivi leur cursus religieux hors de Mayotte. Ainsi, dans les *madrassas* enquêtées, anciens et jeunes enseignant·es se côtoient, et les équipes pédagogiques des grandes écoles sont devenues en partie paritaires. Si les femmes sont minoritaires à Chirongui (ICREM 2019, 21), elles constituent la moitié des effectifs à Hamjago et sont même de peu majoritaires à Sada.

Des tensions peuvent rapidement naître entre celles et ceux qui sont resté·es à Mayotte, et ces *oustadhs* qui se sont formé·es à l'étranger et se présentent comme celles et ceux qui connaissent mieux leur religion, voire connaissent le « vrai Islam ». Au même titre que ce qui s'observe dans les mosquées auprès des imams (voir Partie 1, Section 1, Chapitre 2, Partie 3.3.), plusieurs lignes de fractures peuvent ici s'imbriquer : des conflictualités générationnelles et des divisions en termes de conception de l'Islam. Pour rester légitimes, il est donc important que ces enseignant·es sachent se réinscrire dans la communauté locale. Toutes et tous indiquent qu'il « faut être un peu modeste » et se montrer « humbles ». Cette loyauté à l'égard de l'Islam pratiqué à Mayotte et à l'égard de la communauté des fidèles est importante dès lors que ces enseignant·es veulent être durablement recruté·es dans une *madrassa*, et dans la mesure où ils et elles souhaitent obtenir la confiance des familles de leur voisinage pour pouvoir également organiser des cours à leur domicile. Cette bonne réputation leur permet non seulement d'exercer ces fonctions éducatives multiples, mais également de se voir confier d'autres fonctions religieuses. Nombre de ces *oustadhs* – mais cette évolution ne concerne cette fois-ci que les hommes – sont également cadis et/ou imams réguliers dans la mosquée de leur quartier ou du vendredi, ce qui renforce d'autant plus leur légitimité spirituelle.

Mais leur légitimité ne saurait s'appuyer seulement sur ces savoirs religieux. Ainsi, les *oustadhs* les mieux formé·es doivent être capables de transmettre leurs connaissances aux élèves, ce qui implique de pouvoir abandonner l'arabe, encore peu compris par tou.te.s les jeunes, pour préférer des explications en *shimaore* et prioritairement en français (Laroussi 2015). Ils et elles doivent également faire preuve d'une pédagogie qui soit – nous l'avons déjà évoqué – tout à la fois plus scolaire, en organisant des évaluations calquées sur les normes de l'Éducation nationale ; plus inclusive, en encourageant la participation de chacun et les échanges entre toutes et tous ; et plus ludique, en laissant une place à des moments récréatifs, à des activités de loisirs (sorties, animations) ou à des apprentissages sous d'autres modes (concours de poésie, de lecture, etc.).

S'il n'existe pas de réel vase communicant, faisant disparaître les *shionis* au profit des seules *madrassas*, c'est avant tout parce que les transformations – parfois contradictoires – des rôles des enseignant·es évoluent en parallèle et s'enchevêtrent bien souvent. De plus en plus, la formation religieuse devient centrale pour légitimer sa position

d'enseignant.e, ce qui renforce le poids des *madrassas* et a encore tendance à exclure tendanciellement les femmes. Par ailleurs, l'ensemble de ces enseignant·es ne sont plus considéré·es comme des éducateur·trices, mais comme des professeur·es pédagogues, ce qui encourage les profils qui ne sont pas purement religieux. Mais dans le même temps, la crainte de voir se développer des enseignements rigoristes importés tend à revaloriser des apprentissages ancrés localement. Cette tendance exclut d'une part les étrangers, pour redonner toute leur place à des étudiant·es formé·es à Mayotte. Mais elle incite d'autre part à reconsidérer les *shionis*, qui sont pleinement associés à la transmission de la culture mahoraise, et non seulement à la formation islamique. Malgré le renforcement d'une éducation coranique plus islamique, le prestige des *oustadhs*, comme celui des *fundis*, continue donc à s'inscrire dans une hiérarchie informelle qui est celle de la communauté, et non seulement dans une hiérarchie purement religieuse.

3.3. Vers un encadrement par les maîtres coraniques ?

La spécificité mahoraise de la non-application de la loi de 1905 a autorisé l'instauration d'un dernier type d'enseignant.e coranique, moins mis en avant par les enquêté·es, et au statut professionnel pour le moins singulier au regard du contexte métropolitain : les maîtres coraniques.

La création de ce corps de maîtres coraniques date de 1977, lorsque le préfet de Mayotte décida de recruter six enseignant·es chargé·es de dispenser des cours d'arabe et de théologie aux élèves, dans les locaux des écoles publiques, en dehors des horaires de la scolarisation publique¹⁶⁹. Si les premiers maîtres recrutés étaient des *oustadhs* plus âgés, le recrutement s'est progressivement ouvert à de jeunes diplômé·es. Plus que la distinction de leur instruction religieuse, c'est avant tout la maîtrise solide de l'arabe acquise à l'extérieur (notamment aux Comores, à La Réunion, ou en Égypte) qui s'est avérée déterminante au cours des recrutements effectués par des enseignant·es coraniques et laïques, un inspecteur d'académie et un conseiller pédagogique du vice-rectorat.

En 1987, par un nouvel arrêté daté du 14 avril, le préfet de Mayotte a prolongé l'organisation de cet enseignement coranique et instauré la rémunération de ces « maîtres coraniques agréés » par « la collectivité territoriale de Mayotte », c'est-à-dire le Conseil général, et non plus par le vice-rectorat (article 2). Si le département a compté jusqu'à 20 maîtres coraniques, ils ne sont plus aujourd'hui que 11, faute de renouvellements suite aux derniers départs à la retraite. Désormais ces enseignant·es sont rattaché·es au Conseil général, par le biais de la Direction de la médiation et de la cohésion sociale, qui englobe à la fois le service cadial et ces maîtres coraniques. Dans tous les cas, au même titre que les cadis qui avaient toujours été les auxiliaires de l'administration, les maîtres coraniques ont toujours été statutairement rattaché·es à la République française, en étant salarié·es de l'État de 1977 à 1987, puis salarié·es de la collectivité territoriale par la suite.

Si leur statut est mal identifié et que certain·es enquêté·es les décrivent comme des « fonctionnaires fictifs » dont l'enseignement est « moribond », c'est avant tout parce que leurs situations sont très hétérogènes. Certain·es enseignant·es continuent leur mission initiale, en enseignant l'arabe dans les écoles primaires de l'île et en délaissant les enseignements théologiques. D'autres considèrent en revanche qu'ils et elles ne peuvent

¹⁶⁹. Cette décision fut confirmée par deux arrêtés préfectoraux, datés du 31 mars 1977 et du 23 octobre 1977.

plus enseigner librement la théologie musulmane dans les locaux des écoles, dans la mesure où la loi de 1905, qui n'est « pas étendue et pas applicable », se trouve de fait « appliquée à Mayotte ». Dès lors, les maîtres coraniques les plus critiques ont décidé de s'éloigner des écoles publiques, de réinvestir les *madrassas* et/ou de se centrer sur une éducation coranique à domicile, tout en continuant à être salarié·es du Conseil général.

Pourtant, c'est en partie à eux qu'a été confiée la mission de recenser les écoles coraniques, de structurer tous ces établissements et d'harmoniser leurs enseignements, en s'appuyant sur la Fédération des Associations d'Éducation Islamique (voir Partie 1, Section 2, Chapitre 1, Partie 2.4.). Pour l'heure, ce chantier ne semble pas avoir été pleinement engagé, du fait à la fois de la recomposition constante des missions du service cadial, et du manque de légitimité de ces maîtres coraniques auprès des enseignant·es et des parents d'élèves.

Conclusion

L'émergence rapide des *madrassas* à Mayotte dans les années 1990, laissait présager un remplacement progressif des *shionis*, les « écoles de la vie » délégitimées par les parents, par des *madrassas*, nouvelles « écoles de l'islam » aujourd'hui plus valorisées. Pourtant, il apparaît difficile de souscrire pleinement à la thèse de la modernisation, qui opposerait une école coranique traditionnelle archaïque à une nouvelle éducation coranique modernisée. Accepter cette hypothèse signifierait que l'on observe un déclin total de l'autorité des *fundis* au profit de celle des *oustadhs*. Or, l'ensemble des enseignant·es coraniques mahorais·es est bien amené à « réinventer l'exercice de leur autorité » (Sèze 2013, 136). Pour pouvoir pleinement bénéficier du prestige, de la distinction et du respect associé à leur statut professionnel, social et religieux, il leur faut tout à la fois mettre en avant leurs savoirs islamiques et leur pédagogie professorale, ce que font particulièrement les *oustadhs*, mais aussi leur fidélité à la culture mahoraise, ce qui semble plus au cœur de l'éducation coranique classique dispensée par les *fundis*. C'est donc à cette triple injonction, à la fois religieuse (incarner un islam savant), sociale (incarner un islam ancré dans l'identité mahoraise) et politique (incarner un islam compatible avec la République) que les enseignant·es coraniques de Mayotte doivent désormais répondre.

Nombre d'élèves mahorais·es s'engagent à la fois dans une éducation coranique et dans une éducation publique laïque. Pourtant, le dialogue entre écoles coraniques et écoles républicaines a longtemps été impossible, dans la mesure où les enseignant·es des deux structures se perçoivent comme des concurrent·es et critiquent leurs apprentissages respectifs.

« Mes chers frères, si nous observons attentivement cette école que beaucoup d'entre nous aujourd'hui accusent de tous les maux (obsolète, obscurantiste, voire dangereuse pour la santé mentale de nos enfants...), nous serons émerveillés du dynamisme éducatif qu'elle dégage. C'est grâce à son enseignement que nous avons pu écrire notre langue. Voici une institution, sans un local propre, qui, avec des moyens rudimentaires (encre issue de la suie d'une marmite en terre ; la plume étant un morceau de bambou taillé en pointe à son bout ; une planche faisant office de cahier...) est parvenue à faire des Mahorais des hommes lettrés et responsables. Quoi que l'on en dise, il n'existe pas d'analphabète à Mayotte. Si tous les Mahorais savent lire et écrire en arabe, sans exception, c'est grâce à cette école coranique tant décriée aujourd'hui. » (Ben Ibrahim 2007)

Malgré les appels répétés des acteurs religieux pour faire reconnaître la valeur et l'utilité sociale de l'éducation religieuse, l'absence de passerelles entre les deux écoles demeure d'actualité. Pourtant, quelques signes indiquent un changement progressif de perspective. Dans le champ académique, plusieurs travaux ont ces dernières années cherché à réhabiliter l'éducation coranique, ou tout au moins à « remplacer les préjugés de défiance mutuelle par une connaissance réciproque et un dialogue au service de l'apprenant » (Cosker 2017, 252 ; ICREM 2019). Mais, plus étonnant encore, cette reconnaissance commence à se faire entendre du côté de l'Éducation nationale. En entretien, le directeur de cabinet du vice-recteur de Mayotte avançait qu'à titre personnel, il était « plutôt favorable » à la double scolarisation, parce que l'école coranique forme des enfants « structurés, alors pas forcément dans le sens qu'on veut mais... »¹⁷⁰. Quelques mois plus tard, il expliquait publiquement que « ce sont deux systèmes étanches, ils sont juxtaposés, mais pas coordonnés. Chacun complique un peu la tâche de l'autre : lorsque la madrasa est avant les cours, on a des élèves qui manquent un peu d'attention, lorsque la madrasa est après les cours, ce coup-ci c'est à l'école coranique qu'ils commencent à fatiguer. Mais les deux systèmes doivent pouvoir continuer à coexister, de par l'ancienneté culturelle du système coranique, mais aussi parce que tout ce qui pourra apporter plus d'éducation aux enfants est forcément positif. C'est notre but commun » (Vauthier 2019, 20). Un consensus semble progressivement se dessiner, non autour du contenu religieux de l'école coranique, mais bien autour de son rôle dans l'encadrement social des jeunes (Perzo-Lafond 2016). Au gré d'un processus de réinvention des traditions (Hobsbawm 2012), l'éducation coranique est désormais perçue – non sans ambiguïté – comme une « tradition d'avenir » (Vauthier 2019).

- AFP. 2015a. « Mayotte : un maître d'une école coranique mis en examen pour viol ». *Le Point*, 24 décembre 2015, sect. Faits divers. https://www.lepoint.fr/faits-divers/mayotte-un-maitre-d-ecole-coranique-mis-en-examen-pour-viol-24-12-2015-2005104_2627.php.
- . 2015b. « Un maître d'école coranique accusé de viol ». *Le Figaro.fr*, 24 décembre 2015, sect. Actualité. <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2015/12/24/97001-20151224FILWWW00125-un-maitre-d-ecole-coranique-accuse-de-viol.php>.
- AHMED, Abdallah Chanfi. 1999. *Islam et politique aux Comores. Évolution de l'autorité spirituelle depuis le Protectorat français (1886) jusqu'à nos jours*. Archipel des Comores. Paris: L'Harmattan.
- AIGLEPIERRE, Rohen d', et Arthur BAUER. 2016. « Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne ». *Afrique contemporaine* 1 (257): 25-40.
- ALI MOHAMED, Toibibou. 2008. *La transmission de l'islam aux Comores, 1933-2000. Le cas de la ville de Mbéni (Grande-Comore)*. Paris: L'Harmattan.
- BACHIROU, Abdou. 2010. « A Monsieur le Président de la République française ». *La Voie musulmane*, 12 janvier 2010.
- BAKTAVATSALOU, Ravi, Michel BRASSET, Chantal CHAUSSY, et Sébastien MERCERON. 2017. « L'état du logement à Mayotte fin 2013. Des conditions précaires d'habitat ». Enquête Logement 1. INSEE Dossier Mayotte. INSEE La Réunion - Mayotte.

¹⁷⁰ Extrait de l'entretien réalisé à Mamoudzou avec Didier Cauret, Directeur de cabinet du vice-recteur (11/09/2018).

- BEN ALI, Damir. 2015. « Approche historique de l'introduction et de l'ancrage de l'islam dans la société comorienne ». *Site personnel*, 2015. <http://www.damirbenali.com>.
- BEN IBRAHIM, Omar. 2007. « L'éducation coranique ». *Mayotte Islam.fr. Le portail de la communauté musulmane de Mayotte*, juillet 2007. <http://www.mayotteislam.fr/fr/mava-ya-shyo-et-madrassats/300-l-ecole-coranique>.
- . 2016. « Mava Ya Chiyo : école de tolérance, de la tranquillité et de la paix ». *Mayotte Islam.fr. Le portail de la communauté musulmane de Mayotte*, avril 2016. <http://www.mayotteislam.fr/fr/mava-ya-shyo-et-madrassats/443-mava-ya-chiyo-ecole-de-la-tolerance>.
- BERTEAUX, Patrick. 2010. « Influence des modes d'enculturation scolaire sur les styles cognitifs : l'exemple des écoles coranique et laïque à La Réunion et aux Comores ». *Carrefours de l'éducation* 1 (29): 215-38.
- BINATE, Issouf. 2016. « La réforme contemporaine des médersas en Côte d'Ivoire ». *Autrepart* 4 (80): 123-44.
- BLANCHY, Sophie. 2002. « Mayotte : « française à tout prix » ». *Ethnologie française* 32 (4): 677-87.
- BLOT, Yvan, Éric FERRI, et Jean-Charles RINGARD. 2013. « Mission d'inspection relative aux constructions scolaires du premier degré à Mayotte ». Rapport de mission 13-053/13-043/01. Paris.
- BOURSIN, Marie-Laure. 2015. « De l'invocation à la lecture du Coran. Pratiques et représentations sur l'usage religieux du français pour les musulmans de France ». *Histoire, monde et cultures religieuses* 4 (36): 49-62.
- COSKER, Christophe. 2017. « L'élève de Mayotte entre deux écoles : comparaison didactique de l'école coranique à l'école française ». *Langues & Usages*, n° 1: 242-52.
- DAMALLAH, Abdullah, et Hassadi RAZAFITSEHENO. 2018. « Une sortie au lac de Dziani dans le cadre l'école coranique ». *Mayotte la 1ère*, 22 août 2018.
- DUPRET, Baudouin, et Nicolas DE LAVERGNE. 2008. « Pratiques de véridiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 2 (2): 311-43.
- FLEURET, Aurore, et Philippe PAILLOLE. 2018. « Une hausse de l'emploi qui profite aux femmes ». Enquête Emploi Mayotte 63. INSEE Flash Mayotte. Mamoudzou: INSEE, Service régional de Mayotte.
- FORTIER, Corinne. 2003. « “Une pédagogie coranique” Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) ». *Cahiers d'études africaines* 1-2 (169-170): 235-60.
- FRANCE MAYOTTE HEBDO. 2019. « Faute de forêts, le nombre de makis dégringole à Mayotte ». *IMAZ Press*, 11 septembre 2019. <http://www.ipreunion.com/actualites-reunion/reportage/2019/09/12/une-population-divisee-par-deux-en-40-ans-faute-de-forets-le-nombre-de-makis-degringole-a-mayotte,107753.html>.
- GENAY, Valérie, et Sébastien MERCERON. 2017. « 256 500 habitants à Mayotte en 2017. La population augmente plus rapidement qu'avant ». INSEE Focus 105. Mamoudzou: INSEE La Réunion - Mayotte.
- HALIDI, Bibi Mariame, Hassadi RAZAFITSEHENO, et Aminat OULDAMEDINE. 2019. « L'apprentissage du Coran à Mayotte ». *Mayotte la 1ère*, 28 mars 2019, sect. Grand Format. <https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte/grand-format-apprentissage-du-coran-mayotte-694588.html>.
- HOBBSAWM, Éric. 2012. « Introduction. Inventer des traditions ». In *Éric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), L'invention de la tradition*, 2e édition, 27-41. Paris: Éditions Amsterdam.

- HOPQUIN, Benoît. 2011. « Mayotte : Islam et République ». *Le Monde*, 14 septembre 2011.
- HUGON, Clothilde. 2016. « (Re)penser Dieu à l'école au Sénégal : les politiques publiques face à l'éducation "arabo-islamique" ». Thèse de science politique, sous la direction de Dominique Darbon, Bordeaux: Sciences Po Bordeaux.
- ICREM. 2019. « Diagnostic complémentaire sur les écoles traditionnelles (shioni et madrasa) dans la commune de Chirongui: transférabilité des connaissances, compétences et aptitudes des apprenants ». Mayotte: Institut de coopération régionale et européenne de Mayotte (ICREM).
- LAMBEK, Michael. 1990. « Certain knowledge, contestable authority: power and practice on the Islamic periphery ». *American Ethnologist* 17 (1): 23-40.
- LAROUSSE, Foued. 2015. « La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école ». *Revue internationale de l'éducation familiale* 2 (38): 27-48.
- LARTIGUE, Aurore. 2013. « À Mayotte, l'islam tranquille ». *Le Parisien*, 27 mai 2013.
- LAUNAY [éd.], Robert G. 2016. *Islamic Education in Africa. Writing boards and Blackboards*. Indianapolis: Bloomington, Indiana University Press.
- LEBRUMAN, Axel. 2018. « La rentrée en chiffres : plus de 100 000 élèves à Mayotte ». *Journal de Mayotte*, 23 août 2018.
- MINISTERE DES OUTRE-MER. 2016. « Les spécificités du droit à Mayotte, terre d'Islam et de tradition ». <http://www.outre-mer.gouv.fr> (blog). 25 novembre 2016. <http://www.outre-mer.gouv.fr/mayotte-histoire>.
- OSNOWYCZ, Aude. 2017. « Mayotte, équilibre fragile entre Islam et laïcité (reportage photographique) ». *Aude Osnowycz - Photographer* (blog). 2017. <https://audeosnowycz.photoshelter.com/gallery/Mayotte-equilibre-fragile-entre-Islam-et-laicite/G0000zzWPCyf2t6E/C0000Jog0IlkW1TI>.
- OUAZZANI, Youssef el. 2015. « Islam de France : Mayotte ». *Les chemins de la foi : Islam*. France 2.
- PENRAD, Jean-Claude. 2003. « Religieux et profane dans l'École coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'Océan Indien occidental ». *Cahiers d'études africaines* 43 (169-170): 321-36.
- PERZO, Anne. 2017. « Des binômes « écoles coranique et Républicaine » demandés... ». *Journal de Mayotte*, 20 septembre 2017, sect. Culture. <https://lejournaldemayotte.yt/2017/09/20/des-binomes-ecoles-coranique-et-republicaine-demandes/>.
- PERZO-LAFOND, Anne. 2016. « Délinquance : en sortir grâce aux écoles coraniques ». *Journal de Mayotte*, 24 mars 2016, sect. Société. <https://mayotte.orange.fr/actu/mayotte/delinquance-en-sortir-grace-aux.html>.
- . 2017. « Le savoir contre l'extrémisme islamique et la déliquescence de la société mahoraise ». *Journal de Mayotte*, 11 juillet 2017, sect. Société. <https://lejournaldemayotte.yt/2017/07/11/le-savoir-contre-lextremisme-islamique-et-la-deliqescence-de-la-societe/>.
- RICHTER, Monique. 2005. *Quel habitat pour Mayotte ? Architecture et mode de vie*. Villes et entreprises. Paris: L'Harmattan.
- RIVIERE, Françoise. 2010. « Mutations et évolutions de l'économie mahoraise à la veille de la départementalisation ». 1. Paris: Comptes économiques rapides pour l'Outre-mer (CEROM), Institut d'Émission des Départements d'Outre-Mer (IEDOM).

- ROZIE, Rémi. 2014. « Des madrasas font découvrir Mayotte à leurs élèves ». *Journal de Mayotte*, 20 mai 2014.
- . 2016. « Scolarité obligatoire de 3 à 18 ans. Un défi supplémentaire pour l'école à Mayotte ». *Journal de Mayotte*, 13 octobre 2016, sect. Education. <https://lejournaldemayotte.yt/2016/10/13/scolarite-obligatoire-de-3-a-18-ans-un-defi-supplementaire-pour-lecole-a-mayotte/>.
- . 2017. « La scolarité des enfants de Mayotte : les rotations dans l'école de la République, la place des écoles coraniques ». *Journal de Mayotte*, 13 mars 2017.
- SAÏD HACHIM, Hachim. 2018. « Les Mahorais champions dans la lecture du Coran ». *Mayotte la 1ère*, 30 juillet 2018.
- SANTERRE, Renaud. 1973. *Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- SEZE, Romain. 2013. *Être imam en France. Transformations du "clergé" musulman en contexte minoritaire*. Sciences humaines et religions. Paris: Les Éditions du Cerf.
- SOURISSEAU, Emmanuelle. 2004. « La scolarisation à Mayotte par l'Education nationale (1975-2002) ». INSEE Infos 15. Mamoudzou: INSEE Mayotte, Vice-rectorat de Mayotte.
- VAUTHIER, Geoffroy. 2019. « Tradition d'avenir ? Les écoles coraniques au XXIe siècle ». *Mayotte Hebdo*, 26 avril 2019, sect. Le dossier.