Nicole GRANDIN et Marc GABORIEAU, dirs. *Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman.* Arguments, Paris, 1997. 426 p., index.

Dans l'*Encyclopédie de l'Islam*, l'article *madrasa* traite presque exclusivement du monde arabe, reflétant en cela la tendance dominante des études produites sur le sujet jusqu'au présent ouvrage. Ce dernier est issu des travaux d'une table ronde organisée par un groupement de recherche du CNRS sur la transmission du savoir dans le « monde musulman périphérique », par quoi, il faut entendre en réalité l'ensemble du monde musulman, à l'exception des aires arabe, iranienne et turque, soit l'Afrique sub-saharienne, l'Europe de l'Est, l'Asie centrale, l'Asie du Sud et du Sud-Est, et la Chine.

Madrasa non seulement présente l'apport considérable de ces aires culturelles au phénomène étudié, mais il jette aussi une lumière neuve sur les faits arabes, turcs et iraniens à travers les contributions qui forment la première partie intitulée « Modèles ». Après que Jacqueline Sublet (p. 13-27) a caractérisé le modèle arabe en évoquant la matière de l'enseignement ainsi que les chaînes et les règles de la transmission et leur vocabulaire technique, Michael Chamberlain (p. 28-62) insiste sur les aspects sociaux, et tout particulièrement sur la qualité de la relation de maître à disciple, en prenant pour exemple la Damas médiévale. La surestimation du modèle arabe est ensuite bien mise en évidence dans la démonstration faite par Roy Mottahedeh (p. 63-72) du rôle joué dans la genèse du système d'éducation musulmane par le Khorassan entendu au sens large, de l'Iran central à la Transoxiane. À travers les Seljoukides d'Anatolie, les Ottomans eurent leur part de cet héritage khorassanien. Les grands principes d'organisation de l'établissement juridico-religieux dans leur Empire sont dégagés par Gilles Veinstein (p. 73-83), qui retrace la constitution du modèle ottoman, en traitant de la mise en place d'un réseau de *madrasas*, de la carrière des *mülāzim* et de traits tels que les hiérarchies, la compétition, les enjeux financiers et le contrôle de l'État. Mais les chaînes de transmission du savoir ne concernaient pas que les élites intellectuelles. Les artisans, par exemple, avaient et souvent ont encore les leurs, comme le rappelle Micheline Centlivres-Demont dans sa présentation d'un corpus de *risala* en dari (persan afghan) recueilli à Tashqurgan, dans le Turkestan afghan, auprès d'un chaudronnier-ferblantier, d'un bijoutier et d'un menuisier (p. 84-91). Un artisan ne se sépare jamais de sa *risāla*. Celle-ci est un livret manuscrit qui rappelle la subordination de toute activité matérielle à une finalité spirituelle, les métiers, d'origine divine, ayant été transmis aux hommes par l'intermédiaire de l'archange Gabriel. Après un éloge à Dieu et la liste des maîtres (*pīr!*) de la corporation, vient une série de questions-réponses touchant à l'histoire mythique du métier, aux *pīr* et aux degrés spirituels de la hiérarchie mystique, aux gestes opératoires de l'artisan et aux invocations appropriées, aux prescriptions de purification, de pureté rituelle et d'éthique.

Les modèles classiques se sont modifiés selon les vicissitudes de l'histoire : la deuxième partie du livre intitulée « Tendances de l'évolution, XIXe-XXe siècles » est consacrée aux mouvements de réforme qui affectèrent l'enseignement religieux en Égypte et en Turquie. Gilbert Delanoue montre comment (p. 95-111), pour partie en réaction à l'Occident, un mouvement

BCAI 15 (1999) N. Grandin et M. Gaborieau (dirs.): Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman, recensé par D. Matringe
© IFAO 2025 BCAI en ligne http://www.ifao.egnet.net

de réformes fut lancé à la fin du XIXe siècle par deux disciples de Jamāl al-Dīn Afġānī (1838-1897), Muḥammad ʿAbduh (1849-1905) et Rašīd Riḍā (m. 1935), pour faire évoluer les cursus d'étude, faire des *ʿulamāʾ* des intellectuels militants et faire naître d'autres institutions qu'al-Azhar. La réforme parallèle des *medrese* de Turquie est évoquée par Xavier Jacob (p. 112-142). Mais après avoir pris le pouvoir dans le pays, les kémalistes supprimèrent tous les enseignements religieux, avant de les rétablir sous leur contrôle après la deuxième guerre mondiale. Il ressort de ces contributions que la tendance est à un retour aux sources premières (Coran et Traditions), à l'effort de raisonnement indépendant (*iǧtihād*) contre l'imitation passive des modèles (*taqlīd*) et à une désaffection envers le soufisme, tandis que le centre de gravité des études religieuses se déplace du droit vers une théologie rénovée.

Les quatre parties suivantes sont consacrées à la façon dont historiquement s'est posée, dans les grandes aires culturelles du monde musulman dit périphérique, la double question du « modèle » et son évolution. L'Inde moghole avait adopté la tradition timouride persanisée et imprégnée de soufisme. Les musulmans y étaient minoritaires (20 % de la population environ) et après la colonisation britannique, ils durent se situer à la fois par rapport à l'Occident et par rapport à la majorité hindoue. Divers courants de pensée s'organisèrent autour de grands centres d'enseignement : traditionalistes ouverts au soufisme populaire et au culte des saints (école barelvī) ou, au contraire, orthopraxes (école deobandī), fondamentalistes (Ahl-i ḥadīṣ) et modernistes (école d'Aligarh). Dans tous les cas, la question du curriculum et des enseignements se posa avec acuité. Retraçant l'itinéraire intellectuel d'un des plus grands *ʿulamāʾ* de l'Inde moderne, Šiblī Nuʿmānī (1857-1914), Christian Troll montre (p. 145-157) qu'il essaya en vain, dans la Nadvat al-ʿUlamāʾ fondée à Laknau en 1892, de jeter un pont entre traditionalistes et modernistes. Gail Minault de son côté (p. 158-167) retrace les efforts de ces deux dernières écoles pour assurer une meilleure éducation aux femmes, dans le cadre de la rivalité avec la nouvelle classe moyenne hindoue montante. Dans un dernier article consacré au sous-continent, Jamal Malik (p. 168-182) montre comment, au Pakistan, la politique d'islamisation lancée par Zia-ul-Haq (1977-1988) a changé les formes et les contenus de l'éducation religieuse, et comment les institutions traditionnelles ont réagi à cette intervention de l'État.

En Indonésie, objet de la quatrième partie, l'enseignement de l'islam se fait sous de multiples formes, publiques et privées. L'article de Taufiq Prabowo et Claude Guillot (p. 185-198) est consacré au modèle à la fois original et assez ancien (XVIIIe siècle?) des *pesantrèn*, qui se sont adaptées aux changements de la société javanaise, au prix d'une ouverture croissante à l'enseignement moderne et souvent profane, et d'un contrôle grandissant de l'État. De leur côté, Johan Hendrik Meuleman et Henti Chambert-Loir (p. 199-216), retraçant l'histoire de l'enseignement supérieur islamique en Indonésie, s'intéressent tout particulièrement aux instituts islamiques publics (*Institut Agama Islam Negeri* [IAIN]). Ils traitent de leur implantation géographique, de l'organisation des études, de la formation des maîtres, de l'origine sociale et intellectuelle des étudiants et des débouchés, et ils montrent que l'autorité du ministère des cultes sur les IAIN et sur les facultés islamiques du secteur privé traduit une volonté gouvernementale de contrôle des institutions islamiques et de la propagation de la foi.

BCAI 15 (1999) N. Grandin et M. Gaborieau (dirs.): Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman, recensé par D. Matringe
© IFAO 2025 BCAI en ligne http://www.ifao.egnet.net

On passe ensuite à l'Afrique subsaharienne, avec deux articles consacrés à l'Afrique occidentale et deux à l'Afrique orientale. Dans une contribution centrée sur la Mauritanie, Constant Hamès (p. 219-227) fait d'abord l'histoire de l'enseignement islamique en Afrique occidentale, insistant sur la contribution des confréries à partir de la fin du XVIIIe siècle. Une deuxième partie sociologique montre le rôle, dans la reproduction des hiérarchies sociales, de la noblesse religieuse, notamment maraboutique, qui monopolise l'écrit. Concernant les savoirs dispensés, le *fiqh* y domine nettement; mais la littérature islamique classique enseignée dans les *madrasa* sert aussi de modèle à l'utilisation de divers procédés magiques, qui se transmettent dans le secret de réseaux initiatiques. Enfin, depuis les indépendances ont fleuri des *madrasa* privées, souvent financées de l'extérieur, où un enseignement en arabe est délivré dans un cadre modernisé. L'enseignement mystique n'y tient plus aucune place et l'État intervient pour faire respecter le programme scolaire national. Stefan Reichmuth (p. 229-245), pour sa part, s'intéresse à une cité musulmane de l'Afrique anglophone : Ilorin, dans le Nigéria central. Il retrace le développement de l'enseignement islamique de sa fondation, au début du XIXe siècle, jusqu'à nos jours. La ville, devenue puissance économique et militaire, avec une structure de pouvoir fondée sur une double hiérarchie de seigneurs de guerre et de dignitaires religieux cosmopolites, exerça une influence intellectuelle considérable dans tout le pays Yoruba.

En Afrique orientale, le Soudan, proche de l'Égypte, arabisé et islamisé de longue date, tient une place à part. Nicole Grandin (p. 246-266) suit l'évolution, depuis le premier sultanat au XVIe siècle, d'un enseignement religieux longtemps fragmenté (mosquées puis, éminemment, centres soufis), dans une société peu urbanisée et tribale. Le changement avec l'installation, dans les années 1820, d'un pouvoir central turco-égyptien fort, soucieux de mettre en place un système juridique fondé sur la *šarīʿa*, une hiérarchie de *ʿulamāʾ* et un enseignement inspiré du modèle égyptien. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, l'action du gouverneur général (*ḥikimdār*) Jaʿfar Pacha Mazhar et de confréries soufies nouvellement installées contribua au développement d'un enseignement religieux plus orthodoxe et moins dépendant d'al-Azhar. L'encadrement par l'État se poursuivit et se modernisa sous le condominium anglo-égyptien et, après l'indépendance en 1956, avec les régimes islamistes, diverses institutions étant mises en place dans la perspective d'un prosélytisme arabo-islamique à l'échelle de l'Afrique. Plus au sud, dans les pays de langue swahili, les vieux centres d'islamisation situés sur la côte et soumis à la double influence de la Somalie et de la péninsule Arabique, produisirent depuis la fin du XVIIIe siècle, nous explique José Kagabo (p. 267-276), des élites religieuses dispensant un enseignement islamique sérieux aux classes privilégiées. Mais dans les régions de l'intérieur, où l'islamisation ne commença guère avant la colonisation, l'enseignement religieux reste rudimentaire.

La dernière partie du volume est consacrée aux minorités musulmanes des Anciens Empires austro-hongrois, russe et chinois. Alexandre Popovic traite (p. 279-288), dans une fresque très dense, de l'Albanie, de la Bulgarie, de la Grèce, de la Roumanie et de l'ex-Yougoslavie. À partir du milieu du XIXe siècle, le renouveau dans l'enseignement islamique y vint d'abord des réformes de modernisation décidées à Istanbul, puis de celles, diverses, que

BCAI 15 (1999) N. Grandin et M. Gaborieau (dirs.): Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman, recensé par D. Matringe
© IFAO 2025 BCAI en ligne http://www.ifao.egnet.net

les États « mécréants » introduisirent dans ces régions après la fin de la domination ottomane. Nathalie Clayer, pour sa part, livre (p. 289-294) les résultats d'un remarquable travail de terrain sur le renouveau de l'islam et la constitution d'un réseau de *medrese* en Albanie entre 1990 et 1993. À l'autre extrémité de l'ex-Empire soviétique, l'Asie centrale méridionale, magistralement étudiée par Stéphane Dudoignon (p. 295-367), offre un véritable compendium de l'histoire de l'enseignement islamique. Boukhara et le Turkestan russe, où s'était formé le modèle timouride, connurent du XVIIIe siècle à 1937 le réformisme des Tatars de la Volga, puis les influences venues de la Russie, du Moyen-Orient et de l'Inde britannique : transformation du curriculum pour donner plus de place à la théologie et à l'exégèse, insistance sur le raisonnement individuel, l'éthique et les sciences occidentales, rôle des langues vernaculaires, éducation des femmes.

Le deuxième chapitre de cette partie est consacré à la Chine. Depuis le Xe siècle y vivent des minorités musulmanes dont l'histoire, écrit Françoise Aubin (p. 371-372), rappelle celle des musulmans de la Volga, de la Crimée et du Turkestan. Le même auteur procède ensuite (p. 373-388) à une synthèse d'une haute érudition sur le système d'enseignement qui prit corps au XVIe siècle parmi les Hui, musulmans chinois de langue chinoise. La place importante accordée au persan à côté de l'arabe y signale l'héritage timouride; mais à partir du XVIIe siècle se développe une abondante littérature islamique en chinois. Élisabeth Allès, pour sa part, présente (p. 389-393) un islam populaire de quartier transmis et géré par des femmes dans d'étonnantes mosquées-écoles, observées sur le terrain, où l'enseignement est donné en persan. Quant à Leila Chebbi-Chérif et Constance-Hélène Halfon, elles dépeignent (p. 394-401) le nouvel essor de l'enseignement islamique en Chine depuis l'« ouverture » de 1979, sous l'égide du gouvernement qui le finance en partie, mais surtout grâce à l'initiative privée et à des fonds en provenance de pays islamiques.

Ce livre encyclopédique est désormais le manuel fondamental sur la transmission du savoir dans le monde musulman. Il est remarquable tant par les dimensions géographiques et historiques du domaine dont il traite que par l'érudition dont il témoigne chez ses auteurs et par la richesse des approches, la sociologie et l'anthropologie contribuant constamment à éclairer les évolutions retracées. Comme le souligne Marc Gaborieau dans la très éclairante mise en perspective de son introduction (p. 1-10), *Madrasa* donne à voir comment certains traits fondamentaux des modèles classiques (enseignement personnalisé avec un curriculum souple) ont subsisté tandis que s'opérait, sans véritable solution de continuité, des adaptations à des cultures, à des structures sociales et à des situations politiques très diverses.

Denis MATRINGE
(CNRS, Paris)

BCAI 15 (1999) N. Grandin et M. Gaborieau (dirs.): Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman, recensé par D. Matringe
© IFAO 2025 BCAI en ligne http://www.ifao.egnet.net

The History of al-Ṭabarī, An Annotated Translation. E. Yarshater éd., State University of New York Press, Albany, 1988-.

Vol. VIII, *The Victory of Islam: Muḥammad at Medina, A.D. 626-630/A.H. 5-8.* Traduit et annoté par Michael FISHBEIN, 1997. 15 × 23 cm, XXIII + 215 p., dont bibliographie des ouvrages cités et index.

Ce volume traite de l'histoire de la communauté musulmane à Médine (626-630) : mariages du Prophète, batailles, élimination de la tribu juive des Banū Qurayẓa, expéditions militaires vers le Nord de l'Arabie et en territoire byzantin. Il s'agit de cette période cruciale au cours de laquelle Muḥammad, chef d'une petite communauté en exil, est devenu en l'espace de quelques années le maître de La Mecque. Ces années sont aussi marquées par des épisodes controversés de la vie privée du Prophète, comme son mariage avec Zaynab bint Ǧaḥš, la femme divorcée de son fils adoptif Zayd, et avec Juwayriyya, capturée au cours du raid contre les Banū Muṣṭaliq alors que, selon la coutume, elle aurait dû devenir esclave de l'un de ses ravisseurs.

L'épisode central de cette période est l'échec du siège de Médine par les mekkois. On sait que le premier affrontement important entre musulmans et mekkois à Uḥud ne s'était pas terminé en šawwāl 3 (mars 625) à l'avantage décisif de l'une des parties. Le siège de Médine eut lieu deux ans plus tard, en šawwāl 5 (février 627). Selon al-Ṭabarī, l'initiative serait venue d'un groupe de juifs de la tribu des Banū Naḍīr qui avaient été exilés de Médine par le Prophète. Ils auraient proposé aux mekkois de les aider à combattre leur ennemi commun, Muḥammad; les Ġaṭafān, une tribu arabe du Nord de l'Arabie, faisaient aussi partie de cette coalition. Les mekkois et leurs alliés étaient beaucoup plus nombreux que les musulmans, mais ces derniers construisirent un fossé (*al-Ḫandaq*), d'où le nom de « bataille du Fossé », infranchissable par les chevaux des mekkois qui se retirèrent après un mois de siège, le moral brisé; ce fut leur dernière attaque contre les musulmans. Une conséquence immédiate du siège de Médine fut l'extermination de la dernière tribu juive de la ville, les Banū Qurayẓa, accusés d'avoir apporté leur aide aux assiégeants. Le châtiment fut particulièrement brutal : extermination de tous les adultes mâles, asservissement des femmes et des enfants.

Ces années marquent le début des activités diplomatiques de Muḥammad. Selon les sources utilisées par al-Ṭabarī, en ḏū 'l-Ḥiǧǧa 6 (avril 628), seulement un mois après la signature du pacte de Ḥudaybiyya entre Muḥammad et le représentant des Qurayshites, Abū Sufyān, le Prophète aurait envoyé des émissaires porteurs de lettres à six souverains étrangers pour les inviter à se convertir à l'islam : al-Muqawqis, le patriarche d'Alexandrie, al-Ḥāriṯ, le prince arabe des Banū Ġassān, Héraclius, l'empereur byzantin, Hawḏa b. ʿAlī al-Ḥanafī, le chef de la tribu de Yamāna en Arabie centrale, Yazdegerd, le souverain de la Perse sassanide, al-Aṣḥam b. Abǧar, le *naǧāšī* d'Éthiopie. L'historicité de ces lettres n'est pas certaine; en tout

BCAI 15 (1999) N. Grandin et M. Gaborieau (dirs.): Madrasa. La transmission du savoir dans le monde musulman, recensé par D. Matringe
© IFAO 2025 BCAI en ligne http://www.ifao.egnet.net