

L'éducation moderne dans la péninsule Arabique : dynamiques sociales et enjeux politiques

Juliette Honvault, Talal Al-Rashoud

► To cite this version:

Juliette Honvault, Talal Al-Rashoud. L'éducation moderne dans la péninsule Arabique : dynamiques sociales et enjeux politiques. *Arabian Humanities*, Centre Français d'Archéologie et de Sciences sociales de Sanaa (CEFAS), 2020, L'éducation dans la péninsule Arabique durant la première moitié du XXe siècle, 10.4000/cy.4882 . halshs-02557626v2

HAL Id: halshs-02557626

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02557626v2>

Submitted on 10 Jul 2020

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.



Arabian Humanities

Revue internationale d'archéologie et de sciences sociales sur la péninsule Arabique/International Journal of Archaeology and Social Sciences in the Arabian Peninsula

12 | 2019

L'éducation dans la péninsule Arabique durant la première moitié du XXe siècle

L'éducation moderne dans la péninsule Arabique : dynamiques sociales et enjeux politiques

Juliette Honvault et Talal Al-Rashoud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cy/4882>

DOI : 10.4000/cy.4882

ISSN : 2308-6122

Éditeur

CEFAS

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Juliette Honvault et Talal Al-Rashoud, « L'éducation moderne dans la péninsule Arabique : dynamiques sociales et enjeux politiques », *Arabian Humanities* [En ligne], 12 | 2019, mis en ligne le 19 mars 2020, consulté le 10 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cy/4882> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cy.4882>

Ce document a été généré automatiquement le 10 juillet 2020.



Ce document est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

L'éducation moderne dans la péninsule Arabique : dynamiques sociales et enjeux politiques

Juliette Honvault et Talal Al-Rashoud

- 1 Si l'histoire contemporaine de la péninsule Arabique, longtemps restée le parent pauvre des travaux de synthèse portant sur le Moyen-Orient, connaît depuis quelques années un nouvel engouement, cela n'a pas été le cas pour l'histoire de l'éducation. La récente parution du numéro de la revue française *Histoire de l'Éducation* consacré au Moyen-Orient de la fin du XIX^e siècle à nos jours¹ n'y a pas même fait exception, offrant essentiellement une lecture renouvelée, autour de nouveaux objets, de l'enseignement en Égypte et au Liban, centres majeurs de l'éducation moderne arabe entre la fin du XIX^e siècle et la fin des années 1970. La prise en compte de deux espaces administrés par les Britanniques au XX^e siècle, le Soudan et la région des Mandats remis par la SDN à la Grande-Bretagne (Palestine Transjordanie, Irak), a bien permis d'élargir géographiquement cette histoire régionale, mais force est de constater que les pays de la péninsule Arabique ont encore résisté à l'analyse de ce vaste espace moyen-oriental.
- 2 La péninsule Arabique n'a pas pour autant été un désert scolaire fermé au monde que l'apport financier tiré de l'exploitation du pétrole dans les années 1950 et 1960 serait venu sauver. Certes, il ne saurait être question de tenter une comparaison avec le système éducatif égyptien, né à la suite d'un mouvement de réforme commencé dès 1867, et qui se déploie autour de l'université égyptienne créée en 1908 sous le patronage du roi Fu'ād I^{er} (et devenue publique en 1925), la généralisation de la gratuité scolaire en 1949, et sa nature obligatoire en 1951². Durant la première moitié du XX^e siècle, le système éducatif islamique de la péninsule, organisé autour des écoles coraniques (*madrassa-s*, *kuttāb-s*, *ribāṭ-s*, lieux d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en vue de mémoriser le Coran) et des centres de haute culture religieuse comme la Mecque ou Zabīd au Yémen, constitue l'essentiel du monde éducatif, parfois touché par les débats sur le réformisme musulman qui agitent les milieux savants en Asie du Sud-est ou au Caire³.

- 3 Moins visée que les régions arabes du pourtour méditerranéen par les missions religieuses européennes du XIX^e siècle qui ont fait de l'enseignement un outil majeur de leur intégration dans les sociétés locales⁴, ou par le développement du système éducatif ottoman⁵, la péninsule n'en n'a pas totalement été exclue. À Aden, où la première école missionnaire a été créée en 1856, on compte une vingtaine d'écoles primaires et secondaires en 1921, gérées par le gouvernement britannique, des missions chrétiennes (dont une toute récente école de filles, dirigée par la mission danoise⁶) ou des organisations communautaires (iraniennes, indiennes, somaliennes...)⁷. Dans le golfe Persique, les entreprises missionnaires sont peu nombreuses à la même période, mais tout de même présentes, l'Église réformée américaine ayant ouvert des écoles à Bahreïn, en Oman et à Koweït dès 1890, 1896 et 1912 respectivement⁸. Au Hedjaz et au Yémen, le modèle scolaire moderne le plus connu est certainement ottoman, tandis que plus loin, l'Inde britannique, l'Université Américaine de Beyrouth et même les prestigieuses écoles londoniennes ont attiré à elles des fils de marchands et quelques élites dirigeantes, comme le Sultan d'Oman.
- 4 Ce monde éducatif multiple a peu intéressé les historiens, notamment en ce qui concerne l'enseignement islamique⁹, à peine évoqué dans quelques récits autobiographiques, en général très critiques vis-à-vis d'un enseignement considéré comme un outil de pérennisation des anciens régimes, et quelques développements concédés par des chercheurs travaillant sur les dimensions transnationales de l'enseignement religieux contemporain¹⁰. L'enseignement dit « moderne » a, bien sûr, laissé des traces dans l'historiographie contemporaine, dans des travaux portant sur la formation des États modernes, des monographies descriptives, ou des expertises destinées à répondre aux besoins des politiques de planification, voire, dans le cas plus spécifique du Yémen, de l'aide internationale au développement¹¹. Mais il n'apparaît bien souvent que comme un phénomène marginal, trop exceptionnel pour être considéré comme dynamique avant le mouvement de généralisation de l'enseignement des années 1960–1970.
- 5 Un mouvement de renouvellement des études historiques sur l'éducation dans la péninsule semble poindre cependant. Elles visent à mieux connaître les institutions scolaires privées et leurs acteurs, leur fonctionnement, leurs orientations, leurs publics, les enjeux de leur développement ou leur rôle dans la construction des revendications et des solidarités politiques, communautaires et militantes. Dans le même mouvement, les acteurs des institutions étatiques font aussi l'objet d'attentions plus resserrées, de même que leur place et rôle dans les réorientations politiques et organisationnelles qui affinent la formation des jeunes États de la péninsule. Le présent numéro d'*Arabian Humanities* rend largement compte de ces nouveaux travaux. Invités à faire valoir de nouvelles sources dans un contexte où l'accès aux archives nationales est compliqué ou peu rentable, ses auteurs ont ouvert de nouveaux cartons d'archives en dehors de la péninsule, en Angleterre, en Égypte ou en Iran. Ils ont aussi exploré des fonds d'archives privées et ceux de la presse régionale, et pris le temps de mener des entretiens, confirmant le caractère indispensable de l'approche biographique et des itinéraires individuels pour comprendre en finesse la façon dont l'éducation moderne se met en place dans la région, avant que les États ne prennent véritablement en charge — et plus massivement — ce secteur après les années 1960.
- 6 Les six articles ici retenus offrent une cohérence géographique et temporelle propice à la comparaison à l'échelle de la péninsule — à laquelle, malheureusement, échappe le

Qatar, pour lequel aucune proposition d'article n'a été présentée aux éditeurs. Se tenant éloignés de toute tentative d'analyse quantitative, ils donnent à voir les dynamiques qui anticipent sur la mise en place de systèmes éducatifs, et qui sont, à chaque fois, les produits de processus historiques spécifiques.

- 7 La quasi-totalité des pays de la région sont pris ici dans un même regard, embrassant des situations politiques diverses. Il inclue deux États dont l'indépendance a largement précédé la reconnaissance internationale : le Yémen imamite après le retrait ottoman de 1918–1920 et l'État d'Ibn Sa'ūd, déjà quasiment formé dans sa configuration géopolitique définitive en 1925, après la conquête du Hedjaz. Ailleurs, sur la quasi-totalité des côtes de la péninsule, les autorités britanniques dominent les petits émirats et sultanats, mais les accords de protection qui régissent leurs relations avec les autorités locales ne recouvrent pas partout les mêmes réalités politiques. Relativement inconsistante à Koweït, l'influence britannique est plus marquée à Bahreïn, dans les États de la Trêve (futurs Émirats arabes unis) et en Oman, tandis qu'Aden, initialement gérée par les autorités anglo-indiennes de Bombay, devient une colonie de la couronne d'Angleterre en 1937. Pour autant, les autorités britanniques sont partout peu directives en matière d'enseignement. Si elles limitent leurs propres initiatives (intégrées au système éducatif impérial) aux besoins de leur administration et de leur commerce (comme à Aden), l'enseignement « indigène » est peu réglementé, et sa gestion est cédée aux autorités locales.

Les enjeux de l'éducation dans la formation des États de la péninsule

- 8 Partout, le secteur éducatif s'affirme à partir des années 1920 comme une des juridictions les plus évidentes des États en formation. Des administrations dédiées sont créées : en 1926 en Arabie saoudite avec la *Mudiriyyat al-Ma'arif al-'Umūmiyya* (Direction Générale de l'Instruction)¹², et dès les années 1930 au Yémen (*Dā'irat al-Ma'arif*, Service de l'Instruction). Il en est de même dans les territoires sous Protectorat, comme à Bahreïn en 1919–1920 (*Lajnat al-Ma'arif*, Comité de l'Instruction)¹³, et à Koweït en 1936 (*Majlis al-Ma'arif*, Conseil de l'Instruction)¹⁴.
- 9 Bien sûr, l'enseignement « moderne » restera réduit, partout, à un minimum d'institutions jusque dans les années 1950–1960. Les historiographies nationales ont bien souvent mis en exergue les raisons politiques de ces restrictions : il s'agit tantôt d'empêcher la formation d'une jeunesse politisée et critique vis-à-vis des régimes, comme au Yémen, en Oman ou à Aden avant 1937, tantôt de contenir l'hostilité des milieux locaux les plus conservateurs aux possibles ingérences étrangères (Arabie saoudite, mais aussi Bahreïn et Koweït dans une moindre mesure). Mais il faut prendre aussi en compte les limites de la demande, de larges segments de la société étant engagés dans des activités économiques (comme la pêche des perles ou le pastoralisme) qui n'offraient pas le mode de vie sédentaire nécessaire pour suivre une éducation « moderne ». Les arguments financiers et organisationnels ne peuvent pas non plus être ignorés. Lorsqu'Aden sort du statut de la Protection pour devenir une colonie britannique en 1937, la politique de valorisation par l'éducation qui est alors visée, et qui se concrétise par la création immédiate d'une école pour les fils de *shaykh-s* tribaux, se heurte à l'insuffisance des ressources enseignantes disponibles dans l'empire. Il faudra attendre 1948 pour qu'une école de formation des maîtres soit créée, puis 1956

pour que soit fondée une école secondaire, Aden College, puis un institut technique. En Arabie saoudite, où les ambitions du roi 'Abd al-'Azīz b. Sa'ūd sont orientées vers la création d'un État moderne, et où l'effort éducatif gouvernemental est le plus fourni (on compte 49 écoles en 1936), ce sont les ressources financières qui manquent jusqu'à la fin des années 1930, et plus nettement après la seconde guerre mondiale (W. Ochsenswald).

- 10 Dans certains cas, il s'agira donc pour les dirigeants de renforcer les prérogatives des autorités sur l'enseignement islamique, que ce soit pour le mettre au service des besoins, assez limités, des administrations locales, ou plus simplement à des fins de contrôle. Ainsi au Yémen, Aḥmad Muḥammad Nu'mān a dû fermer son école à cause des programmes qu'il avait choisi de mettre en place, comme le mentionne Ṣ. al-Ṣafwānī. En Arabie saoudite, comme le montre N. Samin, les oulémas wahhabites ont acquis une grande influence sur l'éducation grâce aux activités missionnaires qu'ils ont développées pour soumettre les populations réticentes à accepter l'autorité de l'émir Sa'ūd. En conséquence, à la veille du boom pétrolier, ils entrent en rivalité directe avec le ministère de l'éducation en raison du contrôle qu'ils exercent sur l'administration des collèges et des instituts religieux.

Retour sur les acteurs de l'éducation moderne : communautés marchandes et savants religieux

- 11 Au début du xx^e siècle, les réseaux marchands et religieux se croisent d'autant plus facilement que les oulémas (les savants religieux) sont eux-mêmes de grands voyageurs. Le rôle des milieux marchands dans la création des premières écoles modernes privées du Golfe persique a maintes fois été relevé dans la littérature historique, comme à Koweït avec l'école al-Mubārakiyya, créée en 1911 par des commerçants principalement originaires du Najd, et ayant des liens avec Bombay et Bassora¹⁵, ou au Bahreïn avec la Madrasat al-'Ajam de Manama, fondée en 1913 à partir de cercles marchands liés à l'Iran. L'influence de marchands sur les dirigeants bahreïnais a également été déterminante dans la création de la première école moderne sur l'île d'al-Muḥarraḡ, la Madrasat al-Hidāya al-Khalīfiyya, en 1921 (L. Stephenson). Les mathématiques et dans certains cas la géographie sont enseignées comme des outils indispensables au monde commercial, tandis que l'anglais, malgré la domination britannique du Golfe et de l'océan Indien, est plus lentement introduit dans les programmes : en raison de la résistance des milieux conservateurs : l'école Mubārakiyya résiste à l'enseignement de l'anglais, poussant les oulémas modernistes à créer leur propre école en 1921, al-Aḥmadīyya.
- 12 L'exploitation de nouvelles sources — notamment la presse indienne de langue perse et les archives officielles iraniennes — a permis à L. Stephenson de revenir sur ces expériences scolaires jusque-là sous-documentées. Elle met notamment parfaitement en exergue la façon dont le mouvement de modernisation scolaire iranienne entamé dès le début du xx^e siècle touche les marchands persanophones de Koweït et Bahreïn (les 'Ajam-s) et les incite à créer des écoles modernes. La dynamique qu'entraînent leurs réseaux avec les communautés sunnites d'Iran fonde la nature panislamique et interconfessionnelle de ces premières écoles, ouvertes sur les réalités de la demande sociale en matière d'éducation. Les liens de ces écoles avec l'Iran ne feront ensuite que

se renforcer avec le mouvement national soutenu par Reza Shah, transformant leur identité première.

- 13 On retrouve cette même diversité confessionnelle et culturelle en Oman, où une vingtaine d'écoles sont créées par des marchands de la communauté Lawāṭiyya dans la seule ville de Maṭraḥ entre 1945 et la fin des années 1960. N. al-Saqrī montre bien, à travers l'exemple de quelques-unes d'entre elles, que c'est la mixité sociale et confessionnelle importante de cette ville très commerçante qui leur permet de développer des activités éducatives indispensables au commerce du sultanat dans son entier. Maṭraḥ, parce qu'elle accueille des ouvriers et des travailleurs arabes, mais aussi étrangers (Indiens, Baloutches, Africains et Perses), ne représente pas le même danger politique pour le sultan que Mascate et ses élites sunnites et ibadites. C'est ce qui permet aux Lawāṭiyya, liés aux communautés chiites d'Inde, de développer des écoles modernes qui répondent aux besoins du commerce sans développer de discours politisé sur Oman, autre que celui de son identité islamique.
- 14 Les savants religieux qui participent à ce frémissement de l'éducation moderne sont sensibilisés au réformisme musulman dont les promoteurs et les ouvrages circulent de part et d'autre de la péninsule, depuis Java ou Le Caire. Implantés dans les cités portuaires ou liés aux sociétés marchandes, ils entraînent des élites politiques locales à s'intéresser à l'éducation, parfois d'autant plus facilement qu'ils comptent en leur sein des personnalités à la généalogie prestigieuse, comme les oulémas hadramis dans le Hedjaz¹⁶. À Aden, comme le montre Ş. al-Şafwānī, ils prennent leur place dans le débat local, à travers la presse et les clubs littéraires, pour affirmer la nécessité de développer l'enseignement auprès des musulmans locaux, à qui échappent les opportunités d'emploi malgré l'activité dynamique du port. C'est dans ce milieu qu'est créée, en 1931, la première école moderne privée d'Aden, qui sert ensuite de modèle à un jeune savant religieux du Yémen, de l'autre côté de la frontière, Aḥmad Muḥammad Nu'mān, future figure centrale du mouvement national yéménite. Son école, qu'il crée en 1934 dans son village, s'appuie sur le réseau adéni, et lui permet, un temps, de promouvoir l'idée de réforme scolaire auprès d'une partie des élites dirigeantes de l'imamat, avant d'organiser, quasiment seul depuis l'université d'al-Azhar au Caire, la première mission étudiante yéménite en Égypte entre 1939 et 1941. C'est donc de l'intérieur même du monde savant religieux, mais dans des contextes sociaux liés au monde marchand, que l'ouverture aux sciences profanes s'organise. À ce titre, la participation des « oulémas » à la sécularisation des enseignements, et même à la sensibilisation à des pédagogies modernes (par le sport, la discussion et le débat en classe par exemple), permet de remettre en cause l'idée selon laquelle les « forces du changement » auraient combattu les « forces de la tradition » au moment de l'expansion scolaire, à partir des années 1960¹⁷.

Les dynamiques péninsulaires de la coopération arabe

- 15 Le secteur scolaire et éducatif constitue un facteur essentiel de l'intégration de la péninsule au niveau régional. Les articles de ce numéro confirment évidemment le fait qu'il contribue de manière importante à valoriser l'importance intellectuelle et politique des grandes capitales de l'Orient arabe, le Caire et, dans une moindre mesure, Bagdad, Beyrouth et Jérusalem, d'où sont lancés les appels à l'union de la nation arabe et/ou des musulmans, et qui s'affirment à partir des années 1930 comme de grands

centres de diffusion de l'enseignement. En 1936, le Conseil Musulman Supérieur de Palestine (Supreme Muslim Council) envoie ses premiers enseignants aider à la mise en place du système éducatif koweïtien. En Égypte, après l'indépendance formelle acquise la même année, des voix s'élèvent pour que le pays déploie son leadership régional par l'accueil d'étudiants arabes, et c'est le seul pays de la région, avec l'Irak et le Liban, qui s'engage à couvrir (partiellement ou entièrement) les frais des étudiants accueillis (Ş. al-Şafwānī).

- 16 Ces politiques de coopération sont très favorablement accueillies en Arabie saoudite, à Koweït et dans une moindre mesure à Bahreïn, appuyées notamment par les nombreux conseillers éducatifs syriens, irakiens ou égyptiens sollicités pour construire le pays (ils sont particulièrement influents en Arabie saoudite, comme le souligne W. Ochsenwald), même si elles se heurtent à des résistances locales (N. Samin).
- 17 Ailleurs, leur rejet ou leur accueil très limité ont des traductions dramatiques pour les jeunes « en quête de science » (*tullāb-s*). C'est patent à Oman, où le Sultan Sa'īd b. Taymūr refuse le retour au pays des jeunes partis étudier à l'étranger, ou au Yémen, où l'Imam Yaḥyā n'acceptera en tout et pour tout que deux missions étudiantes (à l'école militaire de Bagdad en 1935, et une mission au Liban puis en Égypte en 1947¹⁸). Les candidats au départ à titre individuel sont rares (N. al-Saqri), et sont confrontés à des difficultés administratives inattendues. La nécessité du passeport, à un moment où les frontières des États s'affirment, constitue un obstacle difficilement surmontable, notamment au Yémen où sa délivrance relève de l'exception (Ş. al-Safwānī). Il en est de même pour le diplôme du baccalauréat et pour la maîtrise d'une langue européenne, indispensables pour accéder aux institutions modernes et standardisées de l'enseignement supérieur. Les papiers officiels font l'objet de contournements et de faux, mais c'est plus difficile pour l'anglais. Sa maîtrise est indispensable par exemple pour entrer à l'Université Américaine de Beyrouth, principale institution libanaise à accueillir les étudiants arabes et musulmans jusqu'aux années 1950. Il en est de même pour entrer à l'Université égyptienne, qui sélectionne les étudiants sur ce critère, et qui pénalise d'entrée de jeu les Yéménites, obligés de se réorienter vers le secondaire ou l'université islamique d'al-Azhar.
- 18 Ces obstacles à la mobilité des jeunes sont des facteurs d'émigration prolongée, voire sans retour, et alimentent, localement, des dynamiques plus orientées vers les revendications politiques, singulièrement anticoloniales et nationalistes arabes. C'est le cas à Aden, notamment, où le « professeur » Aḥmad Nu'mān est à l'initiative de la création, en 1961, de la première école offrant aux musulmans arabes de la colonie britannique — ainsi qu'aux jeunes yéménites traversant la frontière de l'imamat — un enseignement moderne jusqu'au baccalauréat (Ş al-Şafwānī).
- 19 Koweït, de son côté, devient dès les années 1950 un haut lieu de l'activisme politique et anticolonial. T. Al-Rashoud montre combien ce contexte particulier, nourri par la présence de militants algériens, omanais, syriens ou encore adénis, provoque une dynamique éducative inédite dans l'émirat à la veille de l'indépendance en 1961. La coopération arabe s'y renverse, Koweït accueillant à son tour, et à ses frais, des étudiants du Maghreb, de Somalie et d'Arabie du Sud.

Conclusion

- 20 La situation géographique et géopolitique de la péninsule, à l'articulation des zones méditerranéennes et des espaces de l'océan Indien, au centre du monde musulman comme au milieu de l'Empire britannique, contribue à en faire un espace de circulations et d'échanges particulièrement riches, que l'histoire scolaire à laquelle ce numéro contribue modestement permet de mettre au jour. Les articles ici rassemblés mettent particulièrement en évidence le rôle d'acteurs transnationaux, dont des étrangers arabes et non-arabes, dans la diffusion de modèles éducatifs modernes, essentiellement inspirés des expériences égyptienne, irakienne et britannique, en faisant valoir la dynamique de leur intégration au niveau local. La capacité des autorités locales à s'ouvrir à leurs propositions dans le domaine éducatif, au point parfois, comme à Koweït, de se donner les moyens de renverser le sens de l'offre, confère à la région son originalité propre.
- 21 Entre les années 1930 et la fin des années 1950, la gestion du secteur éducatif par les autorités au pouvoir en réponse à la demande croissante pour une éducation « moderne » a contribué à la consolidation de leur pouvoir politique. Ces pays se rapprochent ainsi du modèle des États « semi-périphériques » identifiés par le sociologue du droit Boaventura de Sousa Santos (1990) à propos du Portugal ou de l'Espagne des années 1970¹⁹.
- 22 Si des initiatives gouvernementales visant à étendre les systèmes éducatifs locaux ont existé dans divers États de la région depuis la première moitié du xx^e siècle, ces États (à l'exception partielle de l'Arabie saoudite) n'ont pas réussi à mettre en œuvre efficacement des systèmes d'éducation de masse « par le haut » avant les années 1960. En revanche, ils ont, pour pallier cette lacune, laissé la possibilité à diverses initiatives non gouvernementales et étrangères de créer des écoles, permettant même à certaines d'entre elles de se développer pour répondre aux demandes et aux attentes sociales. Dans certains cas, l'attention portée à leur existence, et parfois le contrôle de leur nombre, de leur emplacement, du recrutement des enseignants et des programmes (ce fut notamment le cas au Yémen vis-à-vis des institutions islamiques), ont constitué des formes de réglementation à partir desquelles ils ont construit une partie de leur autorité. Selon le modèle proposé par Santos, ce type de régulation du secteur privé, en augmentant l'hétérogénéité des domaines d'action de l'État, contribue fortement à mettre en péril sa légitimité même, surtout quand les ressources financières viennent à manquer. Les faibles ressources du Yémen imamite ont rendu son régime le plus vulnérable de tous lorsque la révolution républicaine est engagée en 1962, exposant brutalement son système éducatif islamique à la modernisation massive apportée par la coopération égyptienne. Ailleurs dans la péninsule, les apports pétroliers ont permis le maintien des régimes et la consolidation des systèmes éducatifs nationaux, de même que leur originalité. De fait, ce numéro invite à réexaminer les héritages de cette histoire éducative multiforme, en particulier dans le Golfe, où une certaine ouverture culturelle et sociale a persisté au sein des systèmes éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Fawzīyya Yūsuf AL-'ABD AL-GHAFUR, *Taṭawwur al-ta'lim fi l-Kuwayt 1912-1972*, Koweït, Maktabat al-Falaḥ, 1983.
- Frédéric ABÉCASSIS, « L'enseignement étranger en Égypte (1930-1960) », *Aujourd'hui l'Égypte*, 1995, p. 99-104. halshs-00159189.
- Frédéric ABÉCASSIS, « Approche d'un champ : l'enseignement étranger en Égypte, d'après la statistique scolaire de l'Égypte, 1921-1951 », *Égypte/Monde arabe*, Première série, 18-19 | 1994, online 8 July 2008, URL : <http://journals.openedition.org.lama.univ-amu.fr/ema/101>.
- 'Alī Salāḥ Muḥammad AL-ARDĪ, *Tārīkh al-ta'lim fi 'Adan (1839-1967)*, Al-Shārqa, 'Adan, Dār al-Thaqāfa al-'Arabīyya li-l-Nashr, Jāmi'at 'Adan, 2001.
- Khaled ALBATENI, "The Arabian Mission's Effect on Kuwaiti Society, 1910-1967," PhD diss., Indiana University, 2014.
- Xavier BONAL, Xavier RAMBLA, "Is there a Semiperipheral Type of Schooling? State, Social Movements and Education in Spain, 1970-1944", *Mediterranean Journal of Education Studies*, 1996, Vol. 1.
- Laurent BONNEFOY, *Salafism in Yemen: Transnationalism and Religious Identity*, London, Hurst & Company, 2011.
- Robert D. BURROWES, "The Famous Forty and their companions: North Yemen's first-generation modernists and educational emigrants", *Middle East Journal*, 59, Winter 2005, p. 81-97.
- Gilbert DELANOUÉ, *Moralistes et politiques musulmans dans l'Égypte du XIX^e siècle*, t. 2, Le Caire, IFAO, 1982
- Nicolas DE LAVERGNE, « Le kuttāb, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, online 18 november 2010, URL : <http://journals.openedition.org/jda/1574>.
- Michael FARQUHAR, *Circuits of Faith: Migration, Education, and the Wahhabi mission*, Stanford University Press, 2017.
- Benjamin C. FORTNA, *Imperial Classroom. Islam, Education and the State in Late Ottoman Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Ulrike FREITAG, "The Falah School in Jeddah: Civic engagement for future generations?", *Jadaliyya*, 06/05/2015. URL : <https://www.jadaliyya.com/Details/32004>.
- Ulrike FREITAG, *Indian Ocean Migrants and State Formation in Hadhramaut. Reforming the Homeland*, Brill, 2003.
- Ulrike FREITAG and W. G. CLARENCE-SMITH, *Hadhrami Traders, Scholars and Statesmen in the Indian Ocean, 1750s-1960s*, Brill, 1997.
- Nelida FUCCARO, *Histories of City and State in the Persian Gulf: Manama since 1800*, Cambridge University Press, 2009.
- Nelida FUCCARO, "Mapping the transnational community: Persians and the Space of the city in Bahrain, c. 1869-1937", in Madawi Al-Rasheed (Ed.), *Transnational Connections and the Arab Gulf*, London and New York, Routledge, 2005.

- Nicole GRANDIN-BLANC and Marc GABORIEAU, *Madrassa : la transmission du savoir dans le monde musulman*, Paris, CNRS, 1987.
- Hilal AL-HAJRI, "Through evangelizing eyes: American missionaries to Oman", *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies* Vol. 41, Papers from the forty-fourth meeting of the Seminar for Arabian Studies held at the British Museum, London, 22 to 24 July 2010, Archaeopress, Oxford, 2011, p. 121–131.
- Abdul-Malik Yousuf AL-HAMER, *Development of Education in Bahrain 1940–1965*, Bahrain, Oriental Press, 1969.
- 'Abd al-Raḥmān Sayf ISMĀ'ĪL, *Mūjaz tā'rikh al-ta'lim fi al-Yaman*, Maṭābi' al-Tawjiyya, 2010.
- Munā Sālim JA'BŪB, *Qiyādat al-mujtama' nahw al-taghyir: al-tajriba al-tarbawīyya li-thawrat Zūfār (1969–1992)*, Bayrūt, Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-'Arabīyya, 2010.
- Abdulla Juma AL-KOBAISI, *The Development of Education in Qatar, 1950–1977, With an Analysis of Some Educational Problems*, PhD diss., University of Durham, 1979.
- Z. H. KOUR, *The History of Aden, 1839–1872*, London, Frank Cass, 1981.
- 'Abd al-Ḥamīd AL-MAḤĀDĪN, *Al-khurūj min al-'atama*, Bayrūt, al-Mu'assasa al-'Arabīyya li-l-Dirāsāt wa-l-Nashr, 2003.
- André Elias MAZAWI, "Educational Expansion and the Mediation of Discontent: the cultural politics of schooling in the Arab states", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 23, No. 1, 2002, p. 59–74.
- Sheikha Abdalla AL-MISNAD, *The Development of Modern Education in Bahrain, Kuwait and Qatar with Special Reference to the Education of Women and their Position in Modern Gulf Society*, PhD diss., University of Durham, 1984.
- Saeed Abdul Khair AL-NOBAN, "Education for Nation-building: The experience of the People's Democratic Republic of the Yemen," in B. R. Pridham (Ed.), *Contemporary Yemen: Politics and Historical Background*, London and Sydney, Croom Helm and University of Exeter, 1984.
- 'Abdallah AL-NŪRĪ, *Qiṣṣat al-ta'lim fi al-Kuwayt fi niṣf qarn: Min sanat 1300 ilā sanat 1360 hijrīyya*, Kūwayt, Dhāt al-Salāsil, [n.d.].
- Philippe PÉTRIAT, *Le négoce des Lieux Saints : négociants hadramis de Djedda*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2016.
- Talal AL-RASHOUD, "Modern Education and Arab Nationalism in Kuwait, 1911–1961," PhD diss., School of Oriental and African Studies, 2016.
- Kevin ROSSER, *Education, Revolt, and Reform in Yemen: The 'Famous Forty' Mission of 1947*, M. Phil diss., St. Antony's College, Oxford, 1998.
- Lewis R. SCUDDER, *The Arabian Mission's Story: In Search of Abraham's Other Son*, Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing, 1998.
- 'Ārif AL-SHAYKH, *Tārīkh al-ta'lim fi Dubay 1912–1972*, [n.p.], 2004.
- Ṣālīḥ AL-SHIHĀB, *Tārīkh al-ta'lim fi al-Kuwayt wa-l-Khalīj ayyām zaman*, Vol. 1, Kuwayt, Maṭba'at Ḥukūmat al-Kuwayt, 1984.
- May Al-Arrayed SHIRAWI, *Education in Bahrain, 1919–1986: An Analytical Study of Problems and Progress*, PhD diss., University of Durham, 1987.
- Muḥammad 'Abd al-Raḥmān SHĀMIKH, *al-Ta'lim fi Makka wa-l-Madīna ākhar al-'ahd al-'uthmānī*, 1973

Aksin SOMEL, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire (1839-1908), Islamization, Autocracy and Discipline*, Leyde, Brill, 2001.

Mahdi Abdalla AL-TAJIR, *Bahrain 1920-1945: Britain, the Shaikh and the Administration*, London, New York, Sydney: Croom Helm, 1987.

Gerasimos TSOURAPAS, "Nasser's educators and agitators across *al-Watan al-'Arabi*: Tracing the foreign policy importance of Egyptian regional migration, 1952-1967," *British Journal of Middle Eastern Studies* 43, No. 3 (2016).

Lyle L. VANDER WERFF, *Christian Mission to Muslims: The Record: Anglican and Reformed Approaches in India and the Near East, 1800-1938*, William Carey Library, Pasadena, 1977.

Chantal VERDEIL, « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle). Essai de synthèse historiographique », in Chantal Verdeil (ed.), « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX^e-XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, 2017/2 (n° 148), p. 9-40. <http://journals.openedition.org/histoire-education/3353>.

NOTES

1. VERDEIL, 2017 p. 9-40.

2. Sur une inspiration de 'Alī pacha Mubārak, la loi scolaire promulguée en 1868 visait à placer toutes les institutions éducatives (principalement les *kuttāb*-s) sous la responsabilité de l'État. Elle ouvrit la voie, au début du XX^e siècle, à l'application du principe de versement de subventions en échange d'inspections dans les écoles, tenues d'ajouter à leurs missions originelles l'enseignement de l'arithmétique. Voir DELANOUE, 1982, p. 488-558, et DE LAVERGNE, 2007. Sur les développements du système éducatif égyptien au XIX^e-XX^e siècle, voir ABÉCASSIS, 1994 et 1995, p. 99-104.

3. Les travaux d'Ulrike Freitag, notamment, ont permis de prendre la mesure des réseaux de savants et d'étudiants de la communauté hadramite dans l'océan Indien au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, et l'incidence de leurs circulations dans le développement d'un courant de réforme des institutions éducatives islamiques dans le Hadramaut. Cf. FREITAG & CLARENCE-SMITH, 1997 ; FREITAG, 2003.

4. VERDEIL, 2017.

5. C'est en 1869 qu'est promulguée la première Loi de l'Instruction publique, *Maarif Umumiye Nizamnamesi*, qui marque le début d'un effort de centralisation de l'enseignement, destiné sous le sultan Abdülhamid II à créer un sentiment d'appartenance commune à l'Empire, selon FORTNA, 2002, p. 198. Voir aussi SOMEL, 2001.

6. Voir la page du site de la mission danoise consacrée à Aden : <https://danmission.dk/photoarchive/area/aden-yemen/?lang=en>.

7. Voir ISMĀ'IL, 2010, p. 229-235.

8. AL-HAJRI, 2011, p. 121-131. Sur les missions chrétiennes dans la péninsule, voir VANDER WERFF, 1977, p. 170-182; SCUDDER, 1998; ALBATENI, 2014.

9. La péninsule Arabique se distingue peu par rapport à l'ensemble du monde arabe, malgré quelques rares travaux qui, là encore, portent essentiellement sur l'Égypte. Voir DE LAVERGNE, 2005, ainsi que GRANDIN-BLANC & GABORIEAU, 1987.

10. En ce qui concerne la péninsule Arabique, voir notamment le travail de Michael Farquhar sur l'Université Islamique de Médine, créée en 1961, et les conditions dans lesquelles elle participe à l'exportation de l'enseignement religieux saoudien dans le monde islamique : FARQUHAR, 2017. Voir aussi BONNEFOY, 2011.
11. Le mouvement est général, comme le souligne VERDEIL, 2017, p. 19. Voir la liste, non exhaustive, en bibliographie.
12. La création de la Direction de l'Instruction est suivie en 1927 du Majlis al-Ma'ārif (Conseil de l'Instruction) puis en 1953 du Wizārat al-Ma'ārif (Ministère de l'Instruction), duquel se distingue en 1955 l'Administration des Collèges et des Instituts religieux (N. SAMIN)
13. Le Comité peut être considéré comme « proto-gouvernemental », car il a été initialement financé par des commerçants mais dirigé par un membre de la famille régnante. Dans les années qui ont suivi sa création, le contrôle gouvernemental sur l'éducation s'est progressivement renforcé, jusqu'à la création de la Dā'irat al-Ma'ārif (Direction de l'éducation) en 1929. Voir AL-TAJIR, 1987, p. 135-139.
14. Le Conseil était élu parmi les marchands et présidé par un membre de la famille régnante, et financé par les droits de douane. Un an plus tard, le Conseil a formé la Dā'irat al-Ma'ārif (Direction de l'Instruction). Voir AL-RASHOUD, 2016, p. 122-123.
15. AL-RASHOUD, 2016, p. 49-56, et 64-72.
16. Voir, aussi PÉTRIAT, 2016, p. 318-320.
17. Cette opposition, mise en exergue par les historiographies nationales et développementalistes, est maintenant fortement critiquée par des auteurs qui font valoir, dans le contexte de l'expansion scolaire et à l'échelle locale où les concurrences politiques sont fortes, le rôle de l'école comme lieu de résistance aux pouvoirs politiques. Cf. MAZAWI, 2002, p. 59-74.
18. Ce sont les « célèbres quarante » premiers étudiants envoyés à l'étranger. Voir ROSSER, 1998 et BURROW, 2005.
19. Cf. BONAL & RAMBLA, 1996.
-

AUTEURS

JULIETTE HONVAULT

CNRS-IREMAM, Aix-en-Provence

TALAL AL-RASHOUD

Assistant Professor of Modern Arab History at Kuwait University