A large, thick, grey outline map of Senegal is centered on the page, extending from the middle to the bottom. The map is stylized and serves as a background for the main title and authors' names.

Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal

Leonardo A. Villalón
et Mamadou Bodian

Research Report

Avril 2012

05

Copyright: Les auteurs

Publié: Avril 2012

Edité au nom du programme « Afrique: pouvoir et politique » par le Centre pour les Etudes Africaines (CAS) de l'Université de Floride en collaboration avec le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDE) à Niamey, et par l'Overseas Development Institute (ODI) à Londres.

Ce rapport est un des produits du groupe de recherche «Préférences parentales et éducation religieuse » du programme APP (www.institutions-africa.org) qui comprend des études de recherche dans trois pays africains: Sénégal, Niger et Mali. Il recueille des résultats préliminaires obtenus à partir d'études de recherche de terrain entreprises en 2009 et en 2010.

Afrique: pouvoir et politique est un programme de recherche dirigé par un consortium d'organisations. Le programme est financé par le Ministère britannique du développement international (DFID) et par Irish Aid pour le bénéfice des pays en voie de développement. Les opinions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de DFID, Irish Aid ou des institutions partenaires.

Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal

Quand l'Etat introduit l'éducation arabo-islamique dans l'enseignement public pour concurrencer l'école franco-arabe privée et capturer les *daara*.

Leonardo A. Villalón et Mamadou Bodian¹

Dans beaucoup de pays de l'Afrique sub-Saharienne, l'éducation – comme bien public – a été mal délivrée, et sa qualité a décliné de manière parfois remarquable durant la période postcoloniale. Cette situation s'explique en partie par le fait que dans plusieurs pays du continent – et peut être surtout en Afrique Francophone – les structures institutionnelles du système éducatif héritées de la colonisation s'accommodaient difficilement à la demande sociale et aux réalités culturelles. C'est peut-être ce qui explique que les politiques éducatives ne semblent pas contribuer au développement.

Dans les pays à majorité musulmane du Sahel, une des réponses de la société à la mauvaise «articulation» entre l'offre éducative publique et la demande sociale a été le développement d'un vaste système parallèle d'éducation informelle alimenté par la religion. Ce système a évolué en dehors des cadres éducatifs officiels et a constitué une réponse explicite aux déficits de l'offre éducative formelle de l'État. Ces écoles non-officielles, "informelles", ou "parallèles" se sont développées sous des formes et à des niveaux très variés, allant des écoles coraniques simples aux "écoles franco-arabes" assez bien sophistiquées. En les voyant comme des concurrentes du système éducatif officiel, les Etats ont tenté de confiner, contrôler, ou bien parfois d'ignorer ces instances éducatives alternatives au cours des trois premières décennies des indépendances. Il est vrai que les politiques éducatives ont joué différemment dans chaque pays couvert par cette présente étude. Mais partout, des histoires abondent sur les efforts du gouvernement visant à forcer les enfants à fréquenter les écoles officielles de l'État, et sur les stratégies et ruses déployées par les parents pour résister. Comme l'a si bien noté Louis Brenner dans ses enquêtes sur la politique éducative du Mali il y a vingt ans, le thème sous-jacent de l'histoire racontée est celui d'un « conflit acharné entre la politique du gouvernement et une opposition à cette politique exprimée par la voie de l'éducation islamique » (Brenner, 1991 : 84).

Toutefois, suite aux modifications graduelles mais significatives du contexte de la gouvernance aussi bien au niveau domestique qu'international qui ont marqué les deux dernières décennies, un certain

*Leonardo A. Villalón (villalon@UFL.EDU) est Professeur au Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et co-directeur du volet 'Préférences parentales et éducation religieuse' du programme APP. Mamadou Bodian (mbodian79@ufl.edu) est Doctorant à l'Université de la Floride et assistant de recherche pour l'APP.

nombre de facteurs ont poussé un large éventail de pays Africains à se lancer dans des expériences de réforme de l'éducation. Ces évolutions ont suscité une attention renouvelée de la communauté internationale sur l'éducation en tant que facteur clé de développement. Dans le contexte des pays francophones et musulmans du Sahel, l'un des aspects frappants du processus de réforme a été les tentatives d'amener l'éducation religieuse informelle et semi-formelle dans le giron du système étatique formel, ou – à défaut – de réformer le système formel en y incorporant des caractéristiques propres à l'éducation informelle. C'est par exemple le cas avec l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques dans certains pays à majorité musulmane du Sahel.

Il y a un débat ancien sur la relation entre la religion et les politiques éducatives dans la sous-région, tout comme il y a des débats parallèles en cours ailleurs dans les pays du monde Musulman. Mais compte tenu de l'attachement persistant des Etats postcoloniaux du Sahel à l'éducation francophone à caractère laïc, ces efforts de réforme actuels sont sans précédent. Bien qu'elles soient encore en développement, et même si leur impact à long terme n'est pas encore tout à fait observable, le fait seulement d'entreprendre ces réformes marque une rupture importante par rapport à la politique éducative historique dans la sous-région. Le secteur de l'éducation est donc un exemple clé de la façon dont l'intersection entre la libéralisation politique au nom de la démocratie et les contextes sociaux changeants au cours des deux dernières décennies ont permis – et parfois motivé – des changements politiques visant la réforme des institutions et l'ajustement des politiques à la demande sociale (Villalón, 2010).

Le projet "Religion, demande sociale, et réforme éducative au Sahel" du programme Afrique Pouvoir et Politique (APPP)² a permis d'entreprendre une recherche comparative sur les politiques de réforme de l'éducation dans trois pays du Sahel – Niger, Mali et Sénégal – qui sont tous assez bien avancés dans la mise en œuvre de ces réformes éducatives. Dans chacun de ces trois pays, la justification courante de la réforme est l'argument selon lequel — rendre les établissements d'enseignement plus en phase avec les réalités locales et les attentes sociales et non à leur encontre — est essentiel pour corriger la tendance au déclin de l'éducation. Dans la terminologie des hypothèses de l'APPP, ces efforts de réforme constituent des changements institutionnels délibérément façonnés "to go with the grain" (pour aller dans le courant) des réalités sociales africaines (Booth 2011). En d'autres termes, les réformes permettent d'ajuster les politiques éducatives aux préférences très manifestes et aux normes culturelles très dominantes des parents dans les pays musulmans du Sahel.

Dans tous les trois pays, les projets de réforme menés par l'Etat ont tenté d'intégrer ou de «capturer» les systèmes éducatifs qui florissaient dans l'informel, tout en essayant de leur imposer un certain degré de formalisation. Une telle approche a conduit ainsi à la création de ce qui pourrait être considéré comme de nouveaux systèmes "hybrides." Ces réformes ont été elles-mêmes rendues possibles grâce aux changements dans la nature de l'Etat et de la relation État-société en cours

² www.institutions-africa.org

depuis les années 1990. A bien des égards, les arguments avancés pour conduire la réforme dans ces pays étaient impensables au cours des décennies précédentes. Ces nouvelles initiatives ont été rendues possibles et promues par des acteurs clés qui ont saisi l'opportunité offerte par les changements du cadre de la gouvernance, lesquels changements sont eux-mêmes le résultat des transformations sociétales graduelles et progressives mis en marche au cours de la phase de libéralisation politique des années 1990. Ce présent projet de recherche visait à examiner de près à la fois les dynamiques parallèles et les similitudes dans le processus de réforme dans les cas précités, tout en mettant en exergue les variations et les spécificités propres à chaque pays.

Le projet est le fruit d'une collaboration entre le Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) à Niamey. Il est codirigé par Leonardo A. Villalón et Mahamane Tidjani Alou. L'idée du projet est née d'une première série d'entretiens réalisés dans les trois pays par Villalón en 2008. Ce travail exploratoire a permis d'apprécier la grande pertinence de ces réformes éducatives pour les préoccupations théoriques du programme APP. Sur cette base, une réunion initiale s'est tenue en Juin 2009 au LASDEL, entre les codirecteurs et Abdourahmane Idrissa (qui devait coordonner la recherche) pour planifier le travail de terrain. Une équipe de recherche composée d'assistants de terrain dans chaque pays (Mamadou Bodian pour le Sénégal; Issa Fofana pour le Mali, et Ibrahim Yahya Ibrahim pour le Niger) a travaillé avec Villalón et Idrissa pour conduire à la fois des entretiens avec les acteurs clés et faire des observations ethnographiques sur un échantillon d'écoles dans chaque pays en 2009-2010. Au Niger, d'autres études ethnographiques ont été réalisées dans différentes écoles par Ali Bako, Issa Tahirou, et Mokhtar Abdourahmane, sous la direction de Tidjani Alou. En Juin 2010, toute l'équipe de recherche s'est réunie à LASDEL pour un séminaire de trois jours, afin d'étudier les résultats empiriques de la recherche, dans le but de préparer la rédaction des rapports. Ainsi, les expériences du projet de réforme dans chacun des trois pays sont examinées dans trois rapports séparés, dont ce présent rapport. En outre, un aperçu global de la question dans les trois pays est à paraître (Villalón, 2012). Nous envisageons une analyse comparative plus approfondie des implications des trois expériences de réforme éducative en rapport avec les préoccupations plus larges du projet APPP dans le travail à venir.

Le présent rapport explore le processus de réforme pour le cas du Sénégal en situant cette réforme dans l'évolution du contexte social et politique du pays. Il examine en particulier la façon dont l'alternance politique de 2000 et l'avènement d'une ère plus démocratique a permis de rompre avec la tradition et poursuivre des politiques de réforme visant explicitement à "aller dans le courant" de la demande sociale, même si celles-ci remettent en cause l'attachement historique du pays au principe de la laïcité à bien des égards. Le rapport examine ensuite les mesures de réforme spécifiques qui ont été adoptées, et les tendances sociales observables de ces réformes. Il examine aussi les différents problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de la réforme.

Sommaire

1. Introduction: L'alternance politique et la réforme inattendue de l'éducation nationale	1
2. Historique et ancrage sociologique de l'enseignement islamique au Sénégal	3
3. Historique du système éducatif sénégalais	8
3.1 <i>L'éducation formelle</i>	8
3.2 <i>L'éducation non formelle</i>	10
3.3 <i>La tutelle et la gestion de l'éducation au Sénégal</i>	11
3.4 <i>Le développement de l'éducation postcoloniale</i>	12
<i>L'éducation sous le régime Senghor</i>	12
<i>L'éducation sous Abdou Diouf</i>	14
<i>L'éducation sous Abdoulaye Wade</i>	15
4. Les facteurs qui ont facilité la réforme de l'enseignement	17
4.1 <i>Les déterminants historiques</i>	17
4.2 <i>La crise économique et l'avènement de la démocratie</i>	18
4.3 <i>Le contexte international de l'éducation</i>	20
5. La réforme de l'enseignement au Sénégal.	21
5.1 <i>Le cadre juridique de la réforme</i>	21
5.2 <i>La structure institutionnelle de la réforme</i>	23
5.3 <i>Les acteurs de la réforme</i>	24
5.4 <i>Les tensions et négociations vers une modèle éducatif hybride</i>	26
6. La demande et l'ancrage social de la réforme	32
6.1 <i>Une offre et une demande éducative croissante</i>	32
6.2 <i>Les motivations et attentes des parents</i>	36
7. Les défis de la réforme	38
7.1 <i>Le pilotage stratégique et la coordination de la réforme</i>	38
7.2 <i>Le recrutement et la formation des enseignants</i>	38
7.3 <i>La surcharge du programme</i>	40
7.4 <i>L'accompagnement matériel et pédagogique des EFA</i>	40
7.5 <i>L'économie de la réforme</i>	41
8. Conclusion	42
Bibliographie	44

Elèves/Taalibés dans une école coranique classique (daara) au Sénégal



Photo par Leonardo A. Villalón

Une classe au Collège Publique Franco-Arabe de Keur Madiabel, Sénégal



Photo par Mamadou Bodian

1 Introduction : L'alternance politique et la réforme inattendue de l'éducation nationale

Dès son élection en 2000 qui marque la première alternance politique par les urnes au Sénégal, le tout nouveau Président du pays, Abdoulaye Wade, annonce la décision inattendue de réformer l'éducation publique en introduisant l'enseignement religieux. Deux ans plus tard, cette décision politique prend corps. La loi d'orientation de 1991 qui précisait le caractère laïc de l'Education Nationale est réformée. L'enseignement des sciences islamiques est intégré au programme du cycle primaire de l'Ecole publique. Des écoles publiques franco-arabes pilotes sont créées pour la première fois. Les *daaras* ou écoles coraniques classiques, cadres d'apprentissage du Coran par excellence, sont en voie d'être modernisés et les enfants qui les fréquentent sont désormais considérés comme scolarisés au même titre que les élèves de l'école formelle.

Cette réforme de l'éducation représente alors une ouverture juridique qui permet à l'Etat de créer un cadre institutionnel permettant d'encadrer et d'accompagner l'introduction de l'éducation religieuse (islamique) dans les établissements publics, la création des écoles franco-arabes publiques, et la modernisation des *daaras*. Si cette réforme a sonné comme une rupture dans le paysage éducatif, c'est parce qu'elle a fait tomber une vieille contradiction interne qui faisait du Sénégal une société avec deux facettes supposées difficilement réconciliables. D'une part, le Sénégal est un pays où environ 95% de la population est musulmane et où l'Islam est dominé par l'existence d'importantes confréries soufies.³ Elles ont à leur tête des guides religieux appelés *khalifes* et comptent des millions de fidèles. A côté des confréries existe une mouvance islamiste d'inspiration plus ou moins arabe. D'autre part, l'Etat et ses institutions du Sénégal (y compris l'institution éducative) sont démocratiques et profondément influencés par la laïcité à la Française fondée sur la séparation entre le religieux et le séculier.

L'apparente accommodation et cohabitation des deux modèles (religieux et séculier) cachaient mal de réelles tensions qui – dans le secteur éducatif – prennent l'allure d'une confrontation entre deux offres éducatives différentes dans leurs orientations et finalités. Déjà dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, les confréries religieuses se sont dressées contre l'école coloniale. Elles rivalisaient avec l'enseignement dispensé par les congrégations catholiques à travers la création et la multiplication des *daaras*. Symbole de la résistance culturelle face à la domination coloniale, les *daaras* ont gardé et garde encore leur vocation traditionnelle d'apprentissage du Coran. Il n'est donc pas étonnant si, en dépit des tentatives sans cesse renouvelées de formaliser l'enseignement religieux depuis la période coloniale, la gestion de la dimension islamique de l'éducation est restée problématique. Ainsi, jusqu'en 2000, le système éducatif au Sénégal a fonctionné de manière bipolaire avec d'une part un enseignement laïc organisé par l'état dans le cadre de textes réglementaires, et d'autre part une éducation non formelle, essentiellement islamique et qui a connu un développement anarchique et un manque d'encadrement étatique.

Dès les années 1970, pourtant, une voie éducative intermédiaire va émerger avec la création des écoles dites « franco-arabes ». Impulsée au départ par les associations islamiques non confrériques, au premier rang desquelles la Jamaa'tou Ibadour Rahmane et le mouvement Al Fallah, la dynamique de création de écoles franco-arabes est suivie par les acteurs confrériques, notamment le marabout *Serigne Mourtada*

³ Il y a deux grandes confréries (la Tidjanyya avec environ 49% des musulmans et la Mouridiyya qui représente environ 31% de la population musulmane) et deux autres (la Qadiriyya et la Layéniyya).

Mbacké⁴ qui créa l'Institut Al-Azhar de Touba en 1974. Les écoles franco-arabes constituaient certes une alternative à la fois à l'école publique complètement éloignée de la demande éducative des populations et aux *daaras* inaptes d'offrir à ses sortants une éducation leur prédisposant à l'emploi. Toutefois, elles sont des institutions privées dont beaucoup échappent au contrôle de l'Etat. Leur offre éducative, bien qu'articulant plus ou moins harmonieusement l'arabe, le français et les sciences islamiques, tranchait avec le curriculum officiel en vigueur dans les établissements publics et les écoles privées laïques et catholiques.

Dans un contexte marqué par une augmentation sans précédent de la population en âge de scolarisation, le rôle des écoles franco-arabe dans la scolarisation des enfants, aussi important soit-il, ne permet de venir à bout à la baisse du Taux Brut de Scolarisation (TBS) qui est en grande partie liée au caractère laïc de l'éducation officielle. Pendant longtemps, en effet, les effectifs scolarisés en langue arabe et en éducation islamique n'étaient pas pris en compte dans les statistiques sur l'éducation. C'est ce qui justifiait le caractère quasiment stationnaire et relativement faible du TBS, surtout dans les régions du pays (Diourbel, Kaolack, Louga) où l'école française classique est rejetée au moment où les écoles qui offrent une éducation arabe et islamique jouissent d'un fort pouvoir d'attraction.

La réforme de l'éducation publique en vigueur depuis 2002, en s'inspirant du modèle hybride franco-arabe privé, permet de répondre à deux impératifs majeurs. D'abord, comme c'est d'ailleurs le cas avec des réformes parallèles au Mali et au Niger, elle permet d'ajuster l'offre à la demande éducative et de rendre l'école publique plus attractive aux populations. Ensuite, elle permet à l'Etat d'élargir l'accès à l'éducation pour apporter une réponse à la propension à la déscolarisation et être en phase avec les objectifs de « l'Education Pour Tous » élaborés à Jomtien en 1990. Comme nous le verrons de manière détaillée, la réforme de l'éducation officielle au Sénégal comporte trois volets. Le premier volet est l'introduction de l'enseignement religieux optionnel dans toutes les écoles publiques. Le deuxième volet est la création d'écoles franco-arabes publiques qui tendent à concurrencer les écoles franco-arabes privées. Aussi, se poursuit-elle avec l'élaboration d'un curriculum (français, arabe et sciences islamiques) dont l'adoption est une condition imposée aux écoles franco-arabes privées qui veulent basculer dans le système officiel et bénéficier des subventions de l'Etat. Le troisième volet de la réforme est la modernisation des *daaras*. Elle passe par l'introduction du trilinguisme (langue nationales/arabe/français) dans les *daaras* et la formation professionnelle des apprenants. L'objectif à long terme est l'intégration des ces institutions éducatives traditionnelles dans le système officiel.

Ce rapport est le résultat d'une étude de terrain menée entre 2008 et 2010.⁵ Il fait l'économie de la réforme de l'école publique au Sénégal et s'articule autour de six parties. La première partie présente un

⁴ Serigne Mourtada Mbacké est un des fils du fondateur de la confrérie Mouride. L'Institut Al Azhar est aujourd'hui un des plus grands réseaux de l'éducation islamique d'écoles et couvre plusieurs régions du pays.

⁵ Le travail de recherche consistait respectivement à faire : la revue des travaux existants, la collecte des documents officiels, et les enquêtes de terrain. Le travail de terrain s'est déroulé sur trois phases. La première phase a été effectuée par Leonardo Villalón qui, au cours de l'année 2008, a fait plusieurs entretiens exploratoires. La deuxième phase a été conduite par Leonardo Villalón et Mamadou Bodian qui ont fait une série d'entretiens avec les acteurs de la réforme aussi bien au niveau étatique (les autorités du ministère de l'éducation) qu'au niveau local (les inspecteurs régionaux d'académie, les responsables d'établissement franco-arabes privées). Aussi ont-ils fait des entretiens avec les responsables d'institutions financières comme la Banque Islamique de Développement (BID) qui est le principal financier de la réforme au Sénégal. La troisième phase de l'enquête, effectué par Mamadou Bodian, consistait à faire une étude de cas sur trois écoles franco-arabes de référence : une privée (l'Institut Al-Azhar de Touba, qui est une des premières écoles Franco-arabe privées au Sénégal) et deux écoles publiques (l'école primaire Franco-arabe publique de Keur Madiabel et celle de Mbacké). Ces deux établissements publics font parti des écoles pilotes construites en 2002 par

tableau panoramique de l'ancrage sociologique de l'enseignement islamique au Sénégal, et les péripéties qui ont émaillées l'évolution vers la réforme actuelle de l'Education Nationale. La deuxième partie revient sur l'histoire du système éducatif en rapport avec les différents présidents qui se sont succédé à la tête du pays. La troisième partie examine les facteurs domestiques et internationaux à l'origine de la réforme. La quatrième partie est une discussion sur la réforme en question. Elle met en évidence les institutions qui encadrent l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système officiel ainsi que les acteurs et les tensions vers un modèle éducatif hybride. La cinquième partie analyse les effets observables de la réforme, et la sixième examine les défis qui se dessinent.

2 Historique et ancrage sociologique de l'enseignement islamique au Sénégal

L'enseignement arabo-islamique est une vieille tradition au Sénégal. Ses premières heures remontent à l'introduction de l'Islam dans le pays au XI^{ème} siècle par le biais des commerçants arabo-berbères (Ware, 2009). Circonscrit en ses débuts sur les bords du Fleuve Sénégal et longtemps pratiquée par une certaine élite urbaine et royale, cette religion va très vite connaître un essor avec la multiplication des cadres d'apprentissage du Coran et des sciences islamiques. Les plus connus de l'époque sont l'Université Islamique de Pire (1603)⁶ et le *daara* de Kokki (vers 1700). Ces institutions éducatives ont vu passer beaucoup de chefs religieux qui ont largement contribué à la propagation de l'Islam à l'intérieur du pays. Dans leur ouvrage *Le temps des marabouts, itinéraires et stratégies islamiques*, David Robinson et Jean-Louis Triaud (1997) ont montré comment l'Islam des cours royales ou élitistes va pénétrer les masses avec l'action de ces leaders religieux tels qu'El Hajj Umar Tall, le Sheikh Ma-al Ainin, Sheikh Sidi-al Mukhtar al-Kunta, l'imam Nasr-al Din, et Maba Diakhou Ba. L'enseignement arabo-islamique va connaître un second développement à partir du XIX^{ème} siècle avec l'éclosion de plusieurs confréries religieuses. Elles vont s'élever contre l'administration coloniale française qui avait déjà fondé la première école occidentale de type confessionnelle (chrétienne) en 1817 (Bouche, 1975). La volonté manifeste des missionnaires de christianiser les enfants secoue les familles musulmanes qui, avec l'appui des marabouts et maîtres coraniques, retiennent les enfants dans les écoles coraniques (Sow, 2004 : 4). Le sentiment de rejet de l'école française qui en a résulté est resté jusqu'à aujourd'hui particulièrement vivace dans certaines régions du Sénégal comme Diourbel, Kaolack et Louga où le taux brut de scolarisation est aujourd'hui des plus faibles, au moment où les écoles coraniques refusent du monde. Une lecture panoramique du système éducatif depuis la période coloniale jusqu'en 2002 laissait entrevoir une structure bipolaire. D'un côté on a l'enseignement formel laïc qui a du mal à s'imposer à la crédibilité des populations dans certaines circonscriptions du pays. De l'autre, il y a l'enseignement religieux longtemps marginalisé mais qui jouit d'un bon ancrage sociologique et d'une acceptation légitime. C'est là toute la complexité de la réforme actuelle du système éducatif Sénégalais, à travers laquelle les autorités étatiques cherchent à harmoniser les deux offres éducatives qui ont opérées dans deux

l'Etat du Sénégal pour accompagner la dynamique de la réforme. Elles sont implantées dans des zones qui furent naguère des foyers ardents d'apprentissage du coran et des sciences islamiques et où les populations sont restées hostiles à l'école classique dont l'offre scolaire tranchait d'avec les besoins éducatifs des habitants fortement islamisés. Depuis leur création, elles enregistrent des taux d'inscription que certaines écoles classiques de la zone qui existent depuis des décennies n'ont jamais atteinte.

⁶ Cette école a été détruite en 1869 sur ordre du Gouverneur Faidherbe. Elle a formé les leaders musulmans – El Hadj Omar Tall, Malick Sy du Bonduc, Souleymane Baal, théoricien de la révolution Tororo, Abdel Kader Kane, premier Almamy du Fouta et Maba Diakhou Ba, Almamy du Rip – souvent cités pour leur hostilité à la France coloniale.

logiques et directions diamétralement opposées depuis la création de la première école française formelle à orientation chrétienne.

Il faut rappeler que la colonisation européenne au Sénégal a débuté au XV^{ème} siècle avec les Portugais qui établirent des comptoirs commerciaux le long de la côte sénégalaise et gambienne avant de s'installer à Gorée, une petite île à trois kilomètres au large de Dakar. Mais à partir de 1817 les Français deviennent définitivement maîtres des villes côtières du Sénégal et centralisent l'édification de la colonie autour de Saint Louis. La nomination, en 1854, de Louis Faidherbe au poste de Gouverneur (1854-1864) marque un tournant décisif dans l'entreprise coloniale. Faidherbe va, en effet, lancer des expéditions conquérantes dans toute l'Afrique de l'Ouest et se consacrer à la mise en valeur de la colonie à partir des anciens comptoirs. Il se heurte toutefois à une vive résistance, notamment celle des figures traditionnelles et religieuses locaux.⁷ Mais cette résistance n'a pas empêché le morcellement progressif des empires autochtones précoloniaux longtemps divisés en plusieurs centres de pouvoir rivaux.

Faidherbe étend et intensifie la culture de l'arachide destinée à l'exportation (dans une région où l'agriculture est essentiellement vivrière), inaugure la voie de chemin de fer Dakar-St-Louis et le port de Dakar, met fin à l'administration traditionnelle locale et crée des tribunaux indigènes. Aussi, a-t-il engagé une réforme éducative en mettant en place un arsenal de mesures visant à mettre hors jeu certains marabouts, limiter l'expansion des *daaras* et promouvoir l'école française qui, désormais, obéissait à un processus pédagogique visant deux objectifs majeurs. D'abord, elle consistait à former des subalternes indigènes (commis et interprètes, employés de commerce, infirmiers de santé et infirmiers vétérinaires, instituteurs, médecins auxiliaires, etc.) afin d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie. Ensuite, elle visait à éduquer la masse pour la rapprocher des colonisateurs et transformer son mode de vie (Moumouni, 1998). Le recrutement se faisait auprès des fils des fonctionnaires et notables avant de s'élargir aux fils des paysans. En 1857 l'administration coloniale sous Faidherbe introduit un Arrêté du Gouverneur qui avait non seulement assujéti l'ouverture d'un *daara* à l'obtention d'une autorisation délivrée par le gouverneur français, mais aussi obligeait les maîtres coraniques à envoyer à l'école française tous les enfants de leurs *daaras* âgés de plus de 12 ans (Ware, 2009). L'échec de cette réglementation draconienne (qui avait du mal à trouver un ancrage sociologique) a poussé l'administration coloniale à adopter une démarche proactive qui aboutit, en 1908, à la création de la médersa de Saint-Louis dirigée par les autorités coloniales (Robinson, 2000: 53 ; Harrison, 1988 : 63-67). Peut être l'aspect de la politique coloniale qui aura le plus grand effet à long terme sur l'orientation du système éducatif sénégalais et imprime sa bipolarisation est l'institution de l'enseignement laïque et la réaction qu'elle a suscitée auprès des leaders confrériques. Il faut rappeler que la laïcité juridique en France était le résultat du combat entre les tenants du nouveau régime et le cléricalisme, lequel a enfanté la Troisième République française en 1870. Cette laïcité était d'abord synonyme de séparation de l'église et de l'école réalisée par les lois Jules Ferry de 1881 et 1882, puis celle des églises et de l'Etat établi par la loi de 1905 (Maury, 1996). Sans doute, la laïcisation de l'école publique a fait perdre au clergé catholique ses positions officielles pour le contrôle de l'enseignement. Mais dans la colonie les populations doutaient du caractère anticlérical de l'éducation formelle dont l'introduction avait d'ailleurs heurté la sensibilité des confréries musulmanes dont les leaders et disciples se sont opposé à ce qu'ils qualifiaient d'agression culturelle.⁸

⁷ Il s'agit principalement d'El Hadj Omar Tall, Lat Dior Diop, Maba Diakhou Ba, Alboury Ndiaye et Mamadou Lamine Drame.

⁸ Il s'agissait essentiellement des confréries Tijane et Mouride.

Evidemment, depuis la fin des empires autochtones précoloniaux et la diffusion rapide de l'islam qui en a résulté, les leaders confrériques ou *marabouts* sont devenus le réceptacle du désarroi des populations traumatisées par la défaite devant l'intrusion coloniale. Les deux chefs confrériques les plus distingués de l'époque sont El Hadj Malick Sy (1855-1922) – le guide spirituel de la plus grande branche de la Tidjanyya – et Cheikh Ahmadou Bamba (1853-1927), le fondateur de la confrérie Mouride. Si le premier et ses disciples choisirent la collaboration avec l'administration coloniale en échange d'une politique favorable à la propagation de l'islam en milieu urbain, le second et ses adeptes eux se dressent avec ardeur dans une sorte de résistance acharnée, spirituelle et pacifique en milieu rural. Toutefois, tous deux guides religieux s'engagèrent dans une logique de rivalité contre l'école coloniale. Ainsi, ont-ils multiplié la création des *daaras* qui devinrent les lieux d'expression et de reproduction de l'ascendance spirituelle des marabouts sur leurs disciples. Il se crée alors une « dialectique maître/disciple » (Hammoudi, 2001) qui prend notamment la forme d'une soumission totale du disciple/talibé à son marabout qui jouit du coup des pouvoirs considérables. Ainsi, en tant que intermédiaires privilégiés entre les populations locales qui se sont réfugiés derrière leurs marabouts pour y trouver confort moral et matérielle (Magassouba, 1985) et une administration coloniale pragmatique cherchant à légitimer son pouvoir aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, les leaders confrériques se retrouvèrent au cœur du dispositif sociopolitique sénégalais. Cruise O'Brien qualifiait cette alliance stratégique au sommet entre les pouvoirs politique central de l'Etat et les confréries musulmanes de « Contrat social sénégalais » (Cruise O'Brien, Diop et Diouf, 2002 : 83-93). A travers ce contrat, l'administration coloniale française faisait de l'Etat séculier un cadre approprié à la prospérité économique des confréries (notamment à travers la culture de l'arachide) qui en retour assuraient leur loyauté au pouvoir politique.

L'établissement de cet ordre politico-religieux aura des implications majeures sur la trajectoire de l'éducation arabo islamique et, à long terme, sur la réforme de l'éducation nationale en général. Premièrement, il a permis le renforcement du pouvoir des *marabouts* et la propagation des *daaras*. Cruise O'Brien note que « [f]aire accepter cette politique au musulmans sénégalais impliquait un soutien actif des dirigeants des confréries, et à compter des années 20, des frais de patronage, ainsi, sans doute, que l'assurance de la neutralité de la France au sujet du problème du prosélytisme musulman » (Cruise O'Brien, Diop et Diouf, 2002 : 85). En effet, la collaboration entre les politiques et les religieux musulmans a permis à ces derniers d'avoir, d'abord, les coudées franches et de fonder, loin de la contrainte des années 1850, des foyers ardents d'apprentissage du Coran. Ensuite, les leaders des confréries avaient – grâce aux rapports clientélistes qu'ils entretenaient avec l'Etat central – la possibilité d'envoyer leurs disciples à l'étranger pour affiner leur maîtrise de la langue arabe et approfondir leur connaissance en sciences islamiques (Ware, 2009).

Deuxièmement, cette establishment politico-religieux va faire l'objet de virulentes critiques de la part des acteurs de l'islam réformiste, au premier rang desquels l'Union Culturelle Musulmane (UCM). Fondée en 1957, cette organisation était animée par les intellectuels en langue arabe (communément appelés *arabisants*) qui avaient poursuivi des études dans les pays du Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc, Egypte) et qui professaient un nouveau leadership religieux. Ils réagissent, en effet, à la marginalisation dont ils faisaient l'objet sous l'administration colonial français et prônaient la réforme pédagogique de l'enseignement de l'arabe et de l'éducation Islamique (Ware, 2009). Leur critiques de la politique éducative de l'Etat, du système de domination de marabouts et les *daaras* sont restées vivaces jusqu'après les indépendances lorsque le premier Président du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, a mis en œuvre une stratégie d'intégration des arabisants dans les circuits officiels (Villalón, 1995 : 233-36).

Toutefois, leur cooptation n'a pas mis fin à leurs plaintes puisque dans les années 1970 une nouvelle génération d'organisations réformistes va émerger. Leurs acteurs, à l'image des animateurs de l'UCM, ont entrepris un travail de déconstruction du système maraboutique et surtout de la relation maîtres-disciples entretenue dans les *daaras*. C'est pour cette raison d'ailleurs que les plus influentes d'entre ces organisations islamiques (le Mouvement Al Fallah et la Jamaa'tou Ibadour Rahmane-JIR) avaient investi le secteur de l'éducation en milieu urbain en créant des écoles franco-arabes où les enfants étaient initiés au bilinguisme (arabe et français) et aux sciences religieuses (Loimeir, 2009b). L'offre éducative de ces écoles franco-arabes tranchait non seulement avec celle de l'école publique qui disqualifiait l'enseignement des sciences islamiques, mais aussi celle des *daaras* classiques où les enfants étaient initiés seulement à la mémorisation du Coran. Une dynamique similaire de création d'écoles franco-arabes est observée au sein des confréries lorsque, par exemple, Cheikh Mourtada Mbacké de la confrérie Mouride va créer l'Institut Al-Azhar de Touba. Cet institut compte aujourd'hui plusieurs démembrements sur une bonne partie du territoire nationale, et emploie ses propres enseignants et agents de service.

Il serait imprudent d'affirmer que l'expérience des écoles franco-arabes dans les années 1970 a influencé la structure et le fonctionnement ultérieur de l'Education Nationale et suscité le besoin de réformer les *daaras*. Mais, il ne fait l'ombre d'aucun doute que l'avènement de ce modèle éducatif hybride a ouvert le chapitre d'une réflexion sérieuse sur l'incohérence de l'école publique, paralysée par des grève cycliques, et les *daaras*, hantés par le spectre de la mendicité et de la maltraitance des *taalibés* (les disciples ou enfants qui les fréquentent). Déjà en 1977 le Parti Socialiste au pouvoir avait proposé de doter les *daaras* d'un statut juridique proche de celui de l'enseignement privé afin d'avoir un meilleur contrôle des *taalibés* et d'améliorer les conditions d'enseignement dans ces instances d'éducation. Un séminaire est tenu les 17 et 18 mai 1978 à l'Institut Islamique de Dakar qui avait regroupé les représentants de l'Etat, des associations islamiques, des responsables de *daaras* et certaines organisations laïques. Il jetait les bases d'une modernisation des *daaras* (Ware, 2009 : 35). En 1982, à la suite des Etats Généraux de l'Education et la Formation (EGEF) convoqués par l'Etat central pour trouver une solution heureuse à la crise de l'éducation nationale, des recommandations ont été faites, entre autres l'introduction de l'enseignement religieux dans l'éducation formelle.

Cependant, toutes ces recommandations sont restées lettre morte jusqu'en 2000 lorsque le tout nouveau Président élu lança le projet de réforme de l'Education Nationale. Cette réforme permet à l'Etat non seulement de promouvoir une nouvelle école franco-arabe publique, mais aussi de capturer les *daaras* à travers l'amélioration du cadre de vie de leurs apprenants qui bénéficieront d'une formation professionnelle. La réforme est aussi un moyen d'inciter les établissements privés franco-arabes à adopter les curricula et les diplômes harmonisés de l'Etat. Ce processus de mise en cohérence est d'autant plus complexe que le système éducatif sénégalais est marqué par la coexistence (parfois problématique) de modèles d'éducation, de formation ou de socialisation aussi différents dans leurs fondements et principes que dans leurs formes. Ces modèles peuvent être classés en deux types : l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

3 Historique du système éducatif sénégalais

3.1 L'éducation formelle

L'éducation formelle est subdivisée en deux types d'enseignement : l'enseignement public et l'enseignement privé (laïc et confessionnel). Les deux types éducatifs englobent plusieurs cycles : la maternelle, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle, et l'enseignement supérieur (voir tableau 1). Dans le cadre de cette présente étude, l'accent est essentiellement mis sur l'enseignement élémentaire puisque la réforme actuelle concerne globalement l'éducation de base. Elle vise à booster le taux brut de scolarisation (TBS) en introduisant l'enseignement religieux dans les établissements publics et cherchant à capturer les *daaras* qui sont les premières structures d'éducation de base. La réforme permet aussi de venir à bout aux disparités par sexe et par zone en mettant en contribution les deux types d'enseignement qui sont complémentaires. Le Rapport national de 2009 sur la situation de l'éducation indique que les 78,3 % des écoles du Sénégal se trouvent en milieu rural et 21,7 % en zone urbaine, tandis que les 24,4% du privé se trouvent en zone urbaine, contre seulement 4,7% en zone rurale.

L'enseignement public est la première forme scolaire au Sénégal. Il couvre l'ensemble du territoire national et se caractérise par sa gratuité. En dépit de son importance dans le dispositif éducatif, l'école publique est constamment en proie à des grèves cycliques orchestrés par les enseignants et les enseignés. Il en résulte, entre autres conséquences dans le primaire, un enseignement au rabais et son cortège de conséquences comme les redoublants et le taux élevé d'abandon. Ainsi, les élèves de l'école publique sont-ils souvent considérés comme accumulant des insuffisances d'un niveau pédagogiques à un autre. A cela s'ajoute le fort taux de désertion de l'école publique dans les zones où les populations sont restées dans un attachement à l'Islam et aux instances traditionnelles d'apprentissage de cette religion. C'est pourquoi en 2003, la création des écoles franco-arabes publiques par l'Etat a ciblé d'abord les zones où l'école classique avait du mal à s'implanter. Ces écoles franco-arabes constituent aujourd'hui la composante arabo-islamique de l'école publique. Malgré les difficultés auxquelles elles font face, les écoles publiques laïques prédominent dans le tissu éducatif avec 87,9 % du réseau éducatif. La composante franco-arabe publique demeure encore embryonnaire avec 1,3 % « malgré une progression de 0,2 point de pourcentage entre 2008 et 2009 ».⁹ Le public (laïc et franco arabe), constitue alors 89,2 % du réseau éducatif.

L'enseignement privé joue aussi un rôle important dans l'éducation de base. Le Rapport National sur la situation de l'éducation de 2009 indique que le secteur éducatif privé couvre les 10,8 % des structures éducatives du pays tandis que les élèves inscrits dans les écoles privées représentent 12,4% du total des inscrits. Les établissements privés sont sous le contrôle de l'État qui autorise l'ouverture d'une école privée moyennant certaines conditions dont l'acceptation du programme officiel. Il y a quatre types d'écoles privées formelles : le privé catholique (1,7 %), le privé laïc (6,1 %), le privé franco-arabe (2,9 %), le privé protestant (0,1 %). Pour l'année 2009, les plus forts taux de concentration des écoles privées sont enregistrés à Dakar et Diourbel avec respectivement 57,6 % et 15,5 %. Si à Dakar ce fort taux du privé est lié à l'importance du privé laïc, à Diourbel¹⁰, par contre, cette progression résulte du dynamisme du privé franco-arabe. Il faut aussi noter que le sous-secteur privé catholique est très influent au

⁹ Ministère de l'Éducation (2009). Rapport national sur la situation de l'éducation, p.36.

¹⁰ Diourbel est le fief de la confrérie Mouride. L'Institut Al-Azhar a plusieurs démembrements dans cette région.

Sénégal. Elle doit sa réputation à l'enseignement élitiste qu'elle cultive, à son organisation et à la présomption de sérieux dont elle jouit.

Tableau 1: Les cycles de base dans le système éducatif formel Sénégal

Cycles	Niveaux	Âges d'entrée	Remarques	
<i>Préscolaire</i>	Petite section	3	Enseignement obligatoire	
	Moyenne section	4		
	Grande section	5		
<i>Elémentaire</i>	CI (cours d'Initiation	6		
	CP (cours Préparatoire)	7		
	CE1 (cours élémentaire 1ère année)	8		
	CE2 (cours élémentaire 2ème année)	9		
	CM1 (cours moyen 1ère année)	10		
	CM2 (cours moyen 2ème année)	11		
<i>Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE)</i>				
<i>Moyen</i>	Sixième	12		Trois années pour l'enseignement moyen technique
	cinquième	13		
	quatrième	14		
	troisième	15		
<i>BFEM (Brevet de fin d'études moyennes)</i>				
<i>Secondaire</i>	Seconde	16	Il existe aussi un enseignement secondaire technique	
	Première	17		
	Terminale	18		
<i>Baccalauréat</i>				
<i>Supérieur</i>				

3.2 L'éducation non formelle

L'éducation non formelle peut être subdivisée en plusieurs types : les modèles traditionnels et alternatifs, et — au centre de nos préoccupations dans ce travail — les modèles coraniques ou *daara*.

Les modèles traditionnels et alternatifs : Le modèle « traditionnel » est dominé par l'initiation traditionnelle et la formation professionnelle. Il ne distingue pas l'éducation et la formation aux pratiques sociales et aux petits métiers (menuisier, mécanicien, etc.). En effet, à chaque statut socioprofessionnel correspond un type précis de formation, dispensée à travers la production et les échanges sociaux. Quant au modèle alternatif, il se présente comme une réponse aux dysfonctionnements de l'école formelle. Il s'articule autour de l'alphabétisation fonctionnelle, la post-alphabétisation et les écoles communautaires, souvent accompagnés par les ONGs.

Les modèles coraniques ou daara : L'histoire du modèle coranique se confond avec celle de l'Islam et des confréries maraboutiques au Sénégal. Les *daaras* sont l'incarnation du système de valeurs religieuse et socioculturelles du pays et symbolisent la résistance à l'occupation coloniale. Par le passé, ils ont formé des figures religieuses emblématiques et sont restés le passage obligé des leaders actuels des grandes familles confrériques et des intellectuels arabophones. C'est pourquoi les *daaras* se sont imposés comme les premières structures d'éducation de base chargées de la formation et de l'éducation du jeune

musulman au Sénégal. Il existe plusieurs types de *daara*. La première forme est la *daara* traditionnelle que l'on retrouve en milieu rural et qui garde encore son caractère traditionnel de la mémorisation du Coran. Les *daaras* traditionnelles sont promues pour l'essentiel par les acteurs confrériques et autres entrepreneurs privés qui, en plus d'être des religieux, s'activent dans l'agriculture. C'est ce qui fait de la *daara* traditionnelle un lieu où le *taalibé* (l'apprenant des *daaras*) alterne ses études coraniques et les travaux champêtres dont dépendait la survie des *daaras*. Mais la grave sécheresse des années 1970 va beaucoup affecter le fonctionnement des *daaras* traditionnels, poussant beaucoup de leurs promoteurs à se déplacer avec leurs *taalibés* dans les villes, où la situation économique est jugée plus clémente. La deuxième forme de *daara* est le *daara* urbain qui est une institution relativement récente, apparue au cours des années 1970. Ils sont généralement promus par des marabouts venus des zones rurales et qui s'installent en ville avec leurs *taalibés* face à la précarité de l'activité agricole. Avec le temps, certains *daaras* urbains sont devenus des *daaras* de quartier faisant office de garderie d'enfants et accueillant aussi les élèves de l'école française durant les jours de congés et pendant les périodes de vacances. Toutefois, la grande majorité des *daaras* en milieu urbain fonctionnent comme des internats et gardent encore leur vocation traditionnelle de la mémorisation du Coran.

Bien que les *daaras* se soient imposés à la crédibilité et à l'acceptation légitime des populations, ils font face à plusieurs difficultés. Premièrement, les *daaras* ont été considérés comme des écoles hors normes, opérant de manière non formelle et non standardisée depuis l'époque coloniale jusqu'en 2000. Plus étonnant encore, dans le contexte national et international des années 1990, marqué par une dynamique globale vers l'éducation pour tous, les *taalibés* sont restés les grands oubliés, évoluant toujours dans une logique éducative traditionnelle qui ferme les portes à leur insertion harmonieuse dans la vie active. Comme nous le verrons avec plus de détails, non seulement le français qui est la langue officielle et de travail ne leur est pas accessible, mais aussi, les *taalibés* – confinés uniquement à la mémorisation du Coran – courent le risque de ne pas maîtriser la langue arabe s'ils n'ont pas la chance de faire des études poussées. Deuxièmement, les *daaras* sont victimes d'un mauvais procès tendant à les peindre comme des institutions où les droits des enfants sont violés (Loimeier, 2002 ; Human Rights Watch, 2010). En effet, dans le contexte actuel marqué par la précarité économique, les promoteurs des *daaras* (surtout en milieu urbain) éprouvent d'énormes difficultés à faire face à la rigueur économique dans les villes. Dépourvus de soutien financier et matériel de l'Etat et des parents qui leur confient leurs enfants, les *serigne daaras* (maîtres coraniques en Wolof) livrent les *taalibés* à la mendicité (parfois forcée). Depuis les années 1970, cette pratique (courante dans les villes) est presque toujours associée aux *taalibés* qui sont constamment soumis à l'exploitation, à l'insécurité et aux châtements corporels. Les *daaras* qui les abritent sont la cible privilégiée de critique de la part des organisations internationales et des acteurs locaux (e.g. Human Rights Watch, 2010). De tels griefs amènent à repenser le statut et le mode de fonctionnement de ces institutions traditionnelles d'éducation au sein de la société sénégalaise.

Depuis 2000, les *daaras* jouissent d'un regain de considération. La décision prise par l'Etat de les moderniser permet d'élargir l'accès à l'éducation de base et d'assurer aux *taalibés* « l'éducation et la formation » qui « doivent par ailleurs servir de médium pour la lutte contre la mendicité, l'oisiveté et la maltraitance des enfants »¹¹. La question est de savoir si l'architecture administrative actuelle permet une

¹¹ Ce sont les propos du Ministre de l'éducation. Voir Ministère de l'éducation (août 2002). « Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais », Communication, Fascicule n° 1, p.12.

effective et harmonieuse prise en charge institutionnelle de l'éducation formelle et non formelle et, en particulier, les *daaras* qui sont logés dans le sous-secteur de l'enseignement arabe du non formel.

3.3 La tutelle et la gestion de l'éducation au Sénégal

La structure actuelle de la tutelle de l'éducation résulte des dispositions du décret 86.877 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale (MEN), de la loi d'orientation 91.22 de 16 février 1991. La Constitution de la République du Sénégal stipule que l'Etat est responsable de la politique d'éducation définie et mise en œuvre par le Ministère de l'Education Nationale secondé par d'autres ministères. En 2000 ces ministères étaient : le Ministère délégué chargé de l'Alphabétisation et de la formation professionnelle, le Ministère de l'enseignement technique et le Ministère de l'enseignement supérieur. En 2010, l'administration du système éducatif va connaître des modifications. Désormais, le Ministère de l'Education Nationale est assisté par le Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, le Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, le Ministère de l'enseignement supérieur, des universités et des centres universitaires régionaux (CUR) et de la recherche scientifique.

Au niveau central, cette gestion éclatée du système éducatif procède d'un arrangement prenant compte à la fois de l'éducation formelle et non formelle. Elle a provoqué de profondes incohérences organisationnelles. Par exemple, le secteur de l'alphabétisation fonctionnelle est coordonné par le Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, en collaboration avec les ministères tels que celui de l'Agriculture et de l'élevage, du Commerce et des Petites et Moyennes Entreprises, de l'Artisanat et de l'Industrie, de la Santé et la Prévention, etc. Un autre exemple est « la domiciliation du préscolaire, de l'élémentaire et du secondaire à la Division de l'enseignement privé et la prise en charge des établissements privés d'enseignement supérieur et d'enseignement technique et de formation professionnelle par les Directions de l'enseignement supérieur, et de la formation professionnelle ».¹²

Au niveau décentralisé les dysfonctionnements sont encore plus marqués. Il faut rappeler qu'au plan institutionnel, la loi 96-07 du 22 mars 1996 et le décret n° 99-1136 du 27 décembre 1996 relatif au transfert de compétences aux régions, communes et communautés rurales a conduit à une décentralisation du système éducatif. Les Inspections d'Académie (IA) et les Inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN) verront leurs compétences renforcées respectivement au niveau des régions et départements. Mais l'absence d'un cadrage législatif cohérent et transparent quant aux missions des directions et services en charge de l'éducation ouvre la porte à une mauvaise interprétation des textes de lois par les élus locaux qui ont tendance à accaparer certaines prérogatives dévolues aux structures déconcentrées de l'Etat.¹³ L'émiettement des centres de décisions et le manque de coordination qui en résulte ont pour conséquence la multiplicité des commandes provenant du niveau central. Tous ces problèmes ont contribué à la limitation des efforts de développement de l'éducation formelle qui a connu des difficultés depuis les indépendances.

¹² Ministère de l'Education (2003). Plan Décennal de l'Education et de la Formation (PDF), p.39.

¹³ *Ibid.*

3.4 Le développement de l'éducation postcoloniale

L'éducation sous le régime Senghor

Dès l'indépendance en 1960 jusqu'à la rentrée de 1967-1968, l'école a fonctionné à peu près normalement. En tant que ancienne capitale de l'Afrique Occidentale Française, « le Sénégal était doté, par l'ancienne puissance colonisatrice, d'un système d'éducation moderne, ancien et couvrant l'ensemble du territoire national » (Sylla, 1992 : 382). Les politiques volontaristes de soutien en faveur de l'éducation (des structures éducatives assez fonctionnelles, l'existence du régime des internats, des bourses attribuées aux élèves, etc.) ont contribué, dans une certaine manière, à maintenir l'atmosphère d'un certain calme studieux. Néanmoins, l'Education nationale, calquée sur le modèle colonial, était dépourvue d'une vision claire qui définit de manière précise ses orientations et ses finalités (Sylla, 1992). En d'autres termes, l'école de la République du Sénégal indépendante était loin de refléter les réalités endogènes du pays. La Constitution de mars 1963 précisait le caractère laïc, démocratique et sociale de la République qui débarrassait de sa tutelle « les institutions et communautés religieuses » qu'elle reconnaît pourtant comme « moyen d'éducation ». La constitution stipulait aussi que « des écoles privées peuvent être ouvertes avec l'autorisation et sous le contrôle de l'État ».

La Première conférence régionale des Ministres de l'éducation tenue en 1961, sous l'égide de l'UNESCO à Addis Abéba (Éthiopie) a certes permis à l'Etat de prendre des initiatives allant dans le sens de recadrer le système éducatif. La création de collèges d'enseignement général (CEG) dans toutes les capitales régionales et départementales et le recrutement des moniteurs d'enseignement ont permis de réaliser des progrès importants dans l'accès à l'enseignement primaire et de faire progresser les taux de scolarisation de 1960 à 1970 (Sylla, 1992). Toutefois, ces actions n'ont pas permis de venir à bout des limites de l'éducation nationale qui reprenait les mêmes programmes et objectifs que ceux de l'école coloniale. A partir de mai 1968, l'école des indépendances entre dans une phase de turbulence marquée par des grèves cycliques au cours desquelles le mouvement syndical afficha une volonté de réforme du système éducatif.

Ainsi, le contexte mondial de crise multiforme marquant la fin des années 60 se caractérisait au Sénégal par une floraison de recherche sur de nouvelles stratégies en matière d'éducation. C'est dans cette perspective qu'intervenait, après la crise éducative de mai 1968, la loi n°71-36 du 3 juin 1971¹⁴ sur l'orientation de l'Éducation nationale. Elle marqua une première timide rupture avec la conception de l'école qui, dans les colonies, n'était qu'une copie conforme de l'école de la métropole, tant par ses programmes que par ses méthodes. En effet, l'alinéa 3 de la loi qui organisait le système éducatif sénégalais affirmait l'obligation de l'école, sa gratuité, la laïcité des programmes et des enseignants, l'enseignement moral et civique à la place de l'enseignement religieux.

L'inadaptation constatée de l'éducation aux réalités du pays et la crise économique des années 1970 vont donner naissance à une seconde vague de contestations à travers lesquelles le mouvement syndical revendiquait l'adéquation des contenus de l'enseignement à la société réelle, la démocratisation de l'enseignement, l'ajustement des bourses et du budget de l'éducation au coût de la vie. Le SUDES (Syndicat Unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal) et le gouvernement sénégalais de l'époque s'engagent dans un bras de fer qui débouche en 1979-1980 sur une grave crise de l'Ecole

¹⁴ Loi n°71 36 du 03 juin 1971 portant orientation de l'Éducation nationale.

sénégalaise. Avec le départ du Président Senghor la situation va pousser son successeur à convoquer les Etats généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) en 1982 pour donner de nouvelles orientations à l'Éducation nationale.

L'éducation sous Abdou Diouf

Le Président Abdou Diouf a hérité de Senghor un pays politiquement instable et économique mis à genoux par la crise économique des années 1970 et les Programmes d'ajustement structurels des années 1980. La série de réformes qu'il a engagées pour stabiliser le système éducatif intervenait, malheureusement, dans un contexte particulièrement difficile marqué par une croissance de la population en âge d'être scolarisé (7- 12 ans). A cela s'ajoutent les contraintes budgétaires qui limitaient la possibilité d'accroître substantiellement les budgets alloués à l'éducation. Néanmoins, la loi n°91-22 du 16 février 1982 portant orientation de l'éducation nationale et organisant le système éducatif a permis au gouvernement d'introduire et d'étendre la stratégie du double flux dans l'enseignement primaire, pour faire face à la pénurie de locaux et d'enseignants en réponse aux difficultés financières de l'Etat. Le système des classes à double flux était une innovation pédagogique qui permettait à un enseignant de gérer deux cohortes de 55 élèves, soit l'équivalent de deux classes, évoluant en alternance dans un local unique (Sylla, 1992: 416). Une autre innovation structurelle était l'ouverture d'écoles-pilotes. Elles étaient l'expression matérielle de la réforme de l'éducation.

Jusqu'au début des années 1990, la situation de la scolarisation primaire du Sénégal était particulièrement préoccupante. Elle se caractérisait par un taux brut de scolarisation en faible progression, un taux de réussite faible à l'examen d'entrée en sixième, des classes pléthoriques, des disparités régionales et de sexe, un taux d'abandon élevé ; bref l'Ecole était en « crise » (Sylla, 1992: 398). A la suite de la Conférence internationale sur l'éducation de Jomtien (Thaïlande) en 1990, l'État poussa loin la dynamique de réforme du système éducatif. La loi d'orientation sur l'Education Nationale n°91-22 du 16 février 1991 est élaborée et mise en exécution. Elle précisait les finalités de l'éducation placée sous la responsabilité de l'Etat. Promulguée dix ans après la rencontre des Etats généraux de l'éducation, cette loi est particulièrement importante pour notre argument pour deux raisons. D'abord, elle définissait le nouvel organigramme de l'école et assigne des objectifs à chacune des composantes du système de l'Education nationale. Ensuite, elle garde le caractère laïc et démocratique du système éducatif et n'autorise la possibilité d'un enseignement religieux que dans les établissements privés.¹⁵ La nouvelle orientation de l'éducation va susciter, au niveau de l'élémentaire, une progression du taux brut de scolarisation qui passe de 54,3% en 1993 à 68,3% en 1999.

Parmi les initiatives prises par le Président Diouf pour répondre à la demande éducative croissante figurait la libéralisation et l'encadrement de l'initiative privée en matière d'éducation. La loi n°94.82 du 23 décembre 1994 définit le statut des établissements d'enseignement privés dont l'expansion était fortement limitée par des formalités administratives trop rigoureuses. Si au cours de cette période des progrès considérables ont été réalisés dans le cadre de l'accès, la qualité par contre n'a pas été au

¹⁵ Voici l'article 4 de la loi 91-22 : "L'Éducation Nationale est laïque. Elle respecte et garantit à tous les niveaux la liberté de conscience des citoyens. Par ailleurs, l'Éducation Nationale, sur la base des principes de laïcité de l'État, est favorable aux établissements privés susceptibles de dispenser un enseignement religieux."

rendez-vous. De même, des fortes disparités se creusaient entre les régions, celles de Diourbel, Louga, Kaolack et Kolda – qui sont des foyers religieux – enregistrant les plus faibles TBS du pays. Devant l'urgence d'accroître significativement la scolarisation primaire et répondre à la forte demande éducative des communautés, l'Etat du Sénégal s'est engagé en 1995 dans une politique de recrutement d'enseignants non fonctionnaires, c'est-à-dire les volontaires de l'éducation et les contractuels (Barro, 2009). Un concours est d'ailleurs organisé régulièrement au Sénégal depuis 1996. Il consiste à recruter chaque année 1200 volontaires. Cette politique constitue une réponse à la forte demande en instituteurs dans les différentes localités. Les volontaires de l'éducation sont formés pendant 6 mois dans les Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) qui servent, à titre transitoire, de cadres d'accueil pour la formation spéciale.

Si cette politique a permis de relever quantitativement le niveau de scolarisation primaire, cependant la présence massive de la nouvelle catégorie d'enseignant dans le système suscite des interrogations quant à l'incidence de leur apport sur la qualité de l'éducation. Ainsi se pose la problématique du profil de ces enseignants dont la formation professionnelle est de courte durée (contrairement à celle des enseignants fonctionnaires) et dont le niveau de rémunération sensiblement plus faibles sont a priori source de démotivation (les grèves, les revendications statutaires, etc.). Il en résulte que la qualité de l'enseignement dispensé n'évolue pas au rythme de la scolarisation du plus grand nombre d'enfants. C'est ce qui a poussé d'ailleurs le gouvernement de l'alternance à orienter son action vers la recherche à la fois du nombre et de la qualité depuis 2000.

L'éducation sous Abdoulaye Wade

En 2000, l'élection au suffrage universel direct au second tour porta Abdoulaye Wade à la tête du Sénégal. La première alternance par les urnes venait de mettre fin au règne du régime socialiste qui dirigeait le pays depuis 1960. Cette alternance politique s'était accompagnée d'un immense espoir de changement. L'espoir associé au « *Sopi* » (changement en Wolof) se manifestait entre autres par la volonté du nouveau Président de répondre à une vieille doléance de la population sénégalaise profondément attachée aux valeurs socio-culturelles d'une société majoritairement musulmane. Il s'agit de la réforme de l'Education nationale par laquelle l'enseignement religieux est introduit à l'Ecole de la République laïque. A travers la valorisation du statut de l'éducation arabo-islamique, le gouvernement de l'alternance se donnait les moyens de consolider les acquis éducatifs de l'ancien régime tout en apportant des innovations majeures en ce qui concerne l'augmentation du TBS.

Le Projet « Education de Qualité pour Tous » (PEQT) a été mis sur pied pour servir de cadre à l'éducation primaire universelle. Il s'appuie sur la loi n° 91-22 du 30 janvier 1991 portant loi d'Orientation de l'Education et la « Lettre de Politique Générale du secteur Education/Formation » pour la période 2000-2017.¹⁶ Ces mesures témoignent de la volonté de l'Etat du Sénégal d'aller résolument vers l'amélioration du système éducatif. Elles rencontrent un écho favorable auprès des partenaires extérieurs et nationaux qui, en 2000, adoptaient avec le gouvernement sénégalais le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF). Ce programme fut l'élément pivot du système éducatif dans ses objectifs d'atteindre la scolarisation universelle à l'horizon 2010. Il ouvre également une brèche sur

¹⁶ Ministère de l'éducation (mai 2006). Projet Education de Qualité pour Tous phase 2 (PEQT 2) du programme de développement de l'éducation (PDEF), Rapport final.

l'enseignement religieux dont l'intégration dans le système éducatif est présentée comme un atout majeure dans l'atteinte des objectifs de la scolarisation universelle.

Historiquement, de 1960 à 2000, les autorités étatiques ont cherché à garder l'orientation laïque de l'éducation nationale. Cette volonté est sans cesse renouvelée dans les différents textes de loi sur l'orientation de l'éducation. Comme nous l'avons noté, l'intransigeance des autorités politiques sur la laïcité de l'enseignement de l'État et la négligence vis à vis de l'enseignement arabo-islamique a eu des effets négatifs sur le taux brut de scolarisation (TBS). Celui-ci est resté très faible dans certaines régions où il s'est développé, depuis la période coloniale, un vif sentiment de rejet de l'école classique et, inversement, un grand penchant pour les écoles coraniques et des cadres informels d'éducation.

Devant l'impossibilité de garantir un accès universel à l'école officielle, la mise en contribution des institutions traditionnelles de socialisation et la collaboration avec les opérateurs éducatifs religieux devenait inévitable pour faire grimper le TBS. La libéralisation de l'offre éducative en cours depuis les années 1990 ouvre, en 2000, une nouvelle brèche marquée par la mise en valeur et la rationalisation des structures capables de répondre aux besoins éducatifs croissants. Cette rupture dans la démarche a été nécessaire pour les autorités publiques sénégalaises soucieuses d'être en phase avec les objectifs des conférences de Jomtien (1990) et de Dakar (2000). En effet, ces deux rencontres internationales sur l'éducation ont été des occasions où les Etats ont affirmé une volonté unanime, confirmé dans les Objectifs du Millénaire, d'atteindre rapidement la scolarité universelle. C'est dans cette perspective qu'en 2002, des modifications ont été proposées à la loi 91-22 dite Loi d'orientation nationale, qui seront appliquées avec une réforme juridique en 2004. Comme nous le verrons, il s'agit notamment d'une modification de l'article 4, qui dorénavant introduira l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

Comme nous l'avons signalé en introduction, cette réforme, proclamée en des termes solennels par le Ministre de l'éducation lors de la rentrée scolaire de 2002-2003, s'articule autour de trois volets. D'abord, elle vise à introduire l'éducation religieuse dans les établissements publics. Ensuite, elle consiste à créer des écoles franco-arabes publiques. En fin, la réforme doit se matérialiser par la modernisation des *daaras* et l'introduction du trilinguisme (langues nationales-arabe-français) et la formation professionnelle dans ces instances éducatives dont l'utilité est devenue plus évidente avec la crise de l'école formelle. La capture de ce type traditionnel d'éducation est, en effet, un moyen de récupérer ceux qui ne sont jamais allés à l'école formelle ou qui l'ont quittée très tôt ; ceci dans le but d'atteindre les objectifs d'Education Pour Tous. A l'évidence, le faible taux d'accès à l'élémentaire et l'importance de la déperdition scolaire liés aux abandons précoces ou en fin de cycle laissent en rade un nombre important d'enfants qui sont généralement pris en charge dans les circuits éducatifs non formels.

4 Les facteurs qui ont facilité la réforme de l'enseignement

4.1 Les déterminants historiques

L'éducation au Sénégal est entrée en crise dans le contexte des années soixante non pas tant du fait de l'inadaptation de ses méthodes et contenus que de ses difficultés à s'adapter aux transformations qui marquèrent la fin de l'époque coloniale et le début des revendications pour une école plus ancrée au réalités socioculturelle. Maintenu depuis les indépendances dans la perspective éducative héritée de la colonisation et économiquement dépendante des financements extérieurs, le système éducatif

sénégalais à néanmoins connu depuis le début des années 1970 plusieurs réformes et aménagement, portant sur les structures, les formes éducatives et les méthodes pédagogiques.

L'orientation éducative de juin 1971, il faut le reconnaître, a jeté les bases théoriques d'une réforme en profondeur. Mais elle va très vite révéler ses limites. A la vérité, l'École sénégalaise est restée profondément institutionnelle et élitiste. Elle fermait ses portes à la grande majorité des enfants scolarisables. Cette situation provoque un malaise qui se transforme en une crise mal supportée par les principaux partenaires et acteurs du système éducatif. Cette crise va persister jusqu'en 1981 lorsque Senghor cède volontairement le pouvoir à son premier ministre Abdou Diouf. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce dernier hérita d'une situation de révolte très forte et bien structurée autour du mouvement syndical enseignant. Devant cette situation de crise du système éducatif, le tout nouveau Président trouva bon de convoquer d'urgence les Etats généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) pour non seulement tempérer le front social enseignant mais aussi obtenir un large consensus populaire lui permettant de gouverner avec plus de sérénité. Ces assises qui ont regroupé la plupart des intellectuels, des acteurs éducatifs et des religieux ont été supposées jeter les bases d'une réflexion allant dans le sens de remplacer « l'école coloniale » par « une École nouvelle, nationale et sénégalaise, démocratique et populaire, laïque mais intégrant les dimensions, spécifiques de notre réalité socio-culturelle, notamment sa dimension religieuse » (Sylla, 1992 : 387).

En d'autres termes, les conclusions des EGEF mettaient en relief, à côté de l'éducation scolaire et universitaire, l'importance d'autres formes d'éducation plus ouvertes aux exigences de la société moderne Africaine, sénégalaise: l'éducation extrascolaire, l'éducation non conventionnelle, et l'éducation informelle ou populaire. On y formula aussi pour la première fois la suggestion d'introduire l'enseignement religieux dans le programme de l'école publique. Mais cette mesure n'a jamais vu le jour jusqu'à l'alternance politique de 2000, en dépit des pressions des populations et des acteurs éducatifs et religieux qui réclamaient une plus grande prise en compte de l'éducation religieuse dans l'enseignement public. Une Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) fut nommée par décret pour réfléchir, pendant trois ans (de 1981 à 1984), à l'opérationnalisation des conclusions des EGEF. Ces conclusions, doublées des engagements pris par le Sénégal en faveur de l'Education Pour Tous (EPT) à la suite de la Conférence de Jomtien en 1990 ont été à la base de la nouvelle loi d'orientation (loi n° 91-22 du 30 janvier 1991) qui définit de nouvelles finalités à l'éducation nationale. Malheureusement, la mise en application des conclusions des EGEF s'est révélée problématique en raison de crise économique que traversait le pays.

4.2 La crise économique et l'avènement de la démocratie

Du début des années 1970 à la fin des années 1990, le Sénégal a traversé une situation économique difficile. Les chocs pétroliers, respectivement de 1973 et de 1979, doublés d'une sécheresse persistante au cours de la même période ont engendré entre autres conséquences une baisse importante des recettes d'exportation et de profonds déséquilibres intérieurs et extérieurs. La récession économique va atteindre des proportions alarmantes dans le courant des années 1980 avec les politiques d'ajustements structurels de la Banque Mondiale (BM) et du Fonds Monétaire International (FMI),¹⁷ immédiatement suivi de la dévaluation du franc CFA, intervenue en 1994. Les rigueurs des Programmes d'ajustement

¹⁷ Le Plan de stabilisation à court terme, le Plan de redressement économique et financier (1980-1985), le Programme d'ajustement à moyen et long terme (1985-1992), et le Plan d'urgence (1993).

structure (PAS) ont eu comme corollaires la réduction considérable des dépenses publiques, le démantèlement des structures économiques locales, et l'exacerbation des difficultés des secteurs sociaux, au premier rang desquels l'éducation.

La détérioration de la situation éducative est manifeste dans les pays Africains soumis aux PAS. En 1988, par exemple, en moyenne 3 enfants sur 10 sont restés en dehors de l'école, contre 1 sur 10 dans les pays qui ne sont pas engagés dans des PAS (UNESCO, 1995 : 3). Au Sénégal, la réduction maximale des dépenses publiques s'est traduit par la mise en œuvre par l'Etat de mesures d'une grande austérité qui ont chargé l'école de tous les maux : hausse des revendications salariales, grèves cycliques, enseignement au rabais, etc. Les autorités étatiques, tenaillées entre les revendications d'ordre sociales et toutes occupées à redresser économiquement le pays, devaient aussi faire face à l'aspiration au renouveau démocratique révélée au début des années 1990. D'un côté les scolaires, les étudiants et les enseignants avaient tendance à rejoindre le front politique structurée autour de la conquête du pouvoir. De l'autre, l'éclosion du multipartisme et des libertés associatives a ouvert aussi une brèche qui a permis à beaucoup d'acteurs de construire et/ou de reconstruire de nouveaux itinéraires à partir d'une réappropriation des règles du jeu démocratique.

Ainsi, comme au Niger et au Mali, l'expression politique de la démocratisation au Sénégal était aussi marquée par l'immixtion des acteurs religieux (confrériques ou non confrériques) dans l'espace public et dans le champ politique. Ces derniers vont beaucoup faire évoluer le discours religieux en l'inscrivant dans un cadre nouveau qui rompt désormais avec l'orientation traditionnelle des confréries centrée sur le détachement par rapport à la gestion de la chose publique. L'on voit alors se produire, dans l'espace public sénégalais, des discours et pratiques religieuses dénonciatrices de la « faillite morale » (Loimeir, 2009 : 242), politique et économique de l'Etat. Assurément, dans ce contexte de transition, la frontière s'est révélée difficile à tracer entre le domaine du religieux et celui du séculière. Dans cette perspective, la compréhension de ces transformations impose d'analyser ce nouveau contexte comme une évolution vers une reconfiguration de la société où les idéaux d'une démocratie triomphante rencontrent l'aspiration au renouveau religieux. Cela peut paraître controversé, mais la garantie des libertés d'expression consécutive à l'avènement de la démocratie a permis, par exemple, aux acteurs de l'Islam réformiste d'investir les milieux populaires et les media pour engager un véritable travail de propagande islamique par la *Da'wa* (prédication). Leurs critiques de la réalité sociale et culturelle - à la lumière du Coran et des Hadiths - sont d'autant imposants qu'elles ont fini par susciter un regain de religiosité et un intérêt particulier des populations pour l'Islam.

Il faut rappeler que ce travail d'islamisation a commencé à se développer au cours des années 1980 avec le retour massif des intellectuels formés dans les écoles et universités du monde arabe. En mettant à profit la libéralisation de l'audiovisuel en 1994 pour investir les radios privées et la télévision, ils ont contribué à la valorisation de la langue arabe et la culture islamique (l'habillement, le style de vie). Il en résulte, entre autres, l'affaiblissement de l'argument laïc qui a pendant longtemps servi de justification à la marginalisation des acteurs religieux dans la sphère publique et de l'enseignement arabo-islamique dans le système éducatif public (Villalón, 2010). Aujourd'hui, ce n'est pas seulement le caractère laïc de l'Etat qui est remise en question par les acteurs religieux. C'est aussi toutes les institutions publiques héritées de la colonisation qui le sont. La dénonciation de l'échec de l'école officiel se multiplie faisant état de son incapacité à être en phase avec les réalités socio culturelle et à garantir à ses sortants une place dans le marché de l'emploi.

Confronté à cette crise multiforme et baignant dans un contexte sociologique marqué par la présence de l'Islam, l'Etat se voit obligé de tenir compte de cette religion dans sa démarche et dans ses buts en matière d'éducation. La nécessité de réformer l'enseignement religieux permettait donc à l'Etat de répondre à la demande éducative tout en étant en phase avec les engagements pris lors de la conférence Internationale sur l'éducation de Jomtien en 1990. L'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation nationale de février 1991 devait marquer l'ère d'une nouvelle école. L'article 4 de cette loi stipule que « L'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, les libertés de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire leurs enfants à cette éducation ». En réalité, le caractère laïc de l'école n'a pas changé, mais c'est l'interprétation du caractère séculier de l'école qui a évolué. Cela apparaît clairement si on compare cette disposition de la loi n°91-22 du 30 janvier 1991 avec l'alinéa 3 de la loi n°71-36 du 3 juin 1971 qui insistait sur l'enseignement moral et civique à la place de l'enseignement religieux. Cette loi d'orientation de 1991 préluait donc le changement, mais ce n'est qu'avec l'alternance démocratique que l'Etat a pu s'engager à mettre en vigueur une vraie réforme.

4.3 Le contexte international de l'éducation

« L'Education pour tous » est aujourd'hui un concept intégrateur qui se traduit dans les politiques des gouvernements nationaux et organismes de financement. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et son complément, le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux – qui ont été adoptés à la Conférence mondiale de Jomtien en 1990 – ont beaucoup influencé la politique éducative du Sénégal. En effet, ils ont servi de repères utiles pour l'Etat dans son effort de concevoir et appliquer des politiques ou stratégies visant à rendre l'enseignement primaire accessible à tous les enfants et réduire massivement l'analphabétisme. Aussi, ont-ils rendu le contexte national plus favorable à un développement des concertations sur l'éducation entre les autorités administratives et politiques, les organismes internationaux d'appui et de financement, les ONG et les associations. En juin 1991, par exemple, un cadre d'action pour l'éducation pour tous au Sénégal a eu lieu à la ville côtière de Saly Portudal. Il est suivi par le colloque de Kolda sur l'alphabétisation, et le colloque de Saint Louis en 1996. Mais c'est surtout à la suite du Cadre d'action de Dakar (2000) que l'Etat du Sénégal a évolué vers l'amélioration du cadre de l'éducation non formel à travers différents programmes d'appui.¹⁸ Ce cadre d'action va réaffirmer la vision exprimée à Jomtien dans la Déclaration Mondiale sur l'Education pour tous. Il est sous-tendu par les conclusions de cinq conférences sous régionales sur l'EPT (Johannesburg, Bangkok, Le Caire, Saint-Domingue, Varsovie) et une conférence des neuf pays à forte population (E9) réunis à Recife. Il marque un tournant décisif dans l'évolution vers la réforme de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. Dans la mesure où il vise à rendre l'enseignement primaire accessible à tous les enfants et de réduire massivement l'analphabétisme à l'horizon 2015, le Cadre d'action de Dakar a encouragé l'Etat du Sénégal à évoluer résolument vers le réajustement de sa politique éducative dans le sens de la reconnaissance légale de l'éducation non formelle. Comme nous allons le voir, la plus grande innovation de la politique éducative est l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système officiel, la création des écoles Franco-arabe publiques et la modernisation des *daaras*.

¹⁸ Dans le Plan Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) couvrant la période 2000-2010, l'Etat sénégalais prévoyait de poursuivre sa politique de libéralisation (vers le privé et le monde associatif), de décentralisation et de diversification de l'offre éducative. Parmi les stratégies préconisées, l'éducation non formelle est présentée comme un domaine d'intervention à part entière.

Ces trois mesures permettent à l'Etat du Sénégal de déjouer les résistances socioculturelles pour enrôler le maximum possible d'enfants scolarisables. Elles procèdent d'un centrage de l'offre éducative en faveur 1) de la demande des communautés qui sont restées dans une longue tradition de rejet de l'école héritée de la colonisation et 2) des prescriptions des bailleurs de fonds qui sont les financiers des politiques éducatives. Il est possible alors de dire qu'à travers la réforme, l'Etat du Sénégal cherche à adopter une démarche lui permettant de gérer les pressions de tout bord et trouver un équilibre entre la logique des institutions internationales et la demande éducative au niveau domestique. Cela est d'autant plus vrai que les autorités officielles eux-mêmes considèrent la réforme de l'école publique comme un moyen d'accroître son pouvoir d'attraction et de répondre à la demande éducative des populations. Lors du séminaire de 2002 sur l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif sénégalais, le Ministre de l'Education insiste : « Notre pays est arrivé à un moment où l'évolution des mentalités exige un ajustement de notre politique éducative sur les mutations socio-culturelles. L'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabe est un besoin réel et urgent ».¹⁹ Le Directeur de la Division de l'Enseignement Arabe du Ministère de l'Education renchérit en soutenant que la politique en matière d'éducation de base vise entre autres « l'élargissement de l'accès à l'élémentaire en vue de présenter une offre qui correspond réellement à la demande tout en tenant compte des disparités liées au genre (fille/garçon), à l'âge et à la localité (ville/campagne) ».²⁰ Le séminaire de 2002 a été l'acte inaugural de la réforme qui est aujourd'hui une réalité encadrée juridiquement et accompagnée institutionnellement.

5. La réforme de l'enseignement au Sénégal

5.1 Le cadre juridique de la réforme

Annoncé officiellement en 2002 et mis en œuvre en 2003 avec l'introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif et la création des premières écoles franco-arabes (EFA) publiques, la réforme de l'éducation est devenue juridiquement effective en 2004 à la suite de la promulgation de la loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 qui modifie l'article 4 (alinéa 2) de la loi 91-22 dite Loi d'orientation de l'Education Nationale. L'article 2 de la nouvelle disposition stipule : « L'Education nationale est laïque : elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement ».²¹ Les nouvelles dispositions préconisent toujours l'orientation laïque de l'Education nationale, mais marquent une rupture avec l'interprétation classique de la laïcité en prévoyant une instruction religieuse promue par l'Etat. Ainsi, ouvrent-elles la voie à la réforme actuelle de l'Education nationale, qui s'articule autour de trois volets. Le premier volet est l'introduction de l'enseignement religieux optionnel dans les établissements publics où les enfants scolarisables ont désormais la possibilité de recevoir un enseignement religieux facultatif sur demande de leurs parents.

¹⁹ Propos du Ministre de l'éducation. Voir Ministère de l'éducation (Aout 2002). « Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais », Communication, Fascicule n° 1, p.8.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Journal Officiel du Sénégal N° 6202 du Samedi 22 Janvier 2005, Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004, <http://www.jo.gouv.sn>

Le deuxième volet – et sans doute le plus important à long terme – est la création des écoles franco-arabes publiques par l'Etat. Ces établissements dispensent un enseignement bilingue (français/arabe) du programme officiel, et en plus les sciences islamiques. Cette innovation a permis la réorganisation de l'enseignement de l'arabe dont le statut a été imprécis depuis son introduction dans le curriculum au lendemain de l'indépendance.²² Largement utilisé dans le non formel et dans les EFA privées, la langue arabe était enseignée à titre facultatif à l'école primaire publique²³ et sur option dans les établissements du moyen et secondaire. Avec la réforme, l'Etat expérimente un système bilingue où le français et l'arabe sont enseignés à la fois comme langue et médium d'apprentissage d'autres disciplines, comme nous le verrons dans les sections qui suivent. Cette expérience du bilinguisme se développe aujourd'hui dans 150 écoles franco-arabes élémentaires pilotes, créés par l'Etat dans les zones où l'expansion de l'école classique rencontrait des résistances. Il s'agit notamment des régions de Kaolack, Diourbel, Louga et Kolda où il s'est développé, parallèlement à l'école classique, un important réseau d'enseignement arabo-islamique (les *daaras*, les EFA privées, les instituts Islamiques, etc.) dynamique et fortement sollicité par les populations.

Le troisième volet de la réforme est la modernisation des *daaras*. Il se résume en ces propos de Amat Diop, inspecteur d'arabe à l'Inspection d'Académie de Diourbel:

« Quand on parle daara moderne, il faut penser au cadre physique, au type d'enseignement qui y sera dispensé, au personnel qui va gérer ces daaras, à la formation de ces derniers, aux conditions de vie des enfants des daaras et surtout à leur avenir; autrement-dit leur insertion professionnelle ».²⁴

La modernisation des *daaras* consiste en leur gestion et leur intégration dans le système officiel. Elle doit se matérialiser par l'introduction du trilinguisme (langue nationales/arabe/français) dans ces institutions et la valorisation de la mémorisation du Coran qui est au cœur de leur mission traditionnelle. En plus de l'apprentissage de ces trois langues, la réforme vise à offrir aux enfants une formation ciblée basée sur le programme des écoles communautaires de base et une formation professionnelle. En outre, selon l'inspecteur Diop, le projet de modernisation ouvre aux enfants plusieurs passerelles possibles de sorte qu'ils puissent : 1) continuer leurs études dans les EFA ou dans un collège classique s'ils obtiennent le Certificat de Fin d'Etude Elémentaire (CFEE)²⁵ ; 2) poursuivre des études en arabe (pour ceux qui auront opté de ne pas poursuivre des études en français) ; 3) poursuivre une formation professionnelle dans un Centre de formation professionnelle. Pour la phase test, 80 *daara*-tests ont été retenus dans les régions de Diourbel (25 *daaras* dont 10 dans la commune de Diourbel, 9 à Mbacké et 6 à Bambey), de Dakar (20), de Kaolack (20), de Thiès (15) qui regroupent 15735 *talibé*.²⁶

²² L'introduction de la langue arabe comme première langue étrangère dans le système éducatif sénégalais avait été entériné depuis le 04 mai 1960 par le conseil interministériel.

²³ A l'école primaire, l'arabe se dispensait généralement en fin de matinée. En outre, son évaluation n'était pas comptabilisée dans la moyenne de l'élève.

²⁴ Entretien avec Serigne Amar Diop, Inspecteur en Langue arabe à l'Inspection d'Académie de Diourbel, Diourbel, 18 février 2010.

²⁵ Pour cela, les élèves des *daaras* doivent se présenter comme des auditeurs libres pour l'obtention du Certificat de Fin d'Etude Elémentaire (CFEE).

²⁶ Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (2007). « La modernisation des Daaras (écoles coraniques) au Sénégal, Contribution à l'élaboration de programmes alternatifs ouvrant sur le marché de l'emploi : étude appliquée aux 25 daara-tests de la région de Diourbel », Rapport final.

Avec la réforme de l'éducation publique et l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans l'Education Nationale, les enfants qui reçoivent un enseignement religieux dans les EFA et dans les *daaras* sont désormais comptabilisés comme scolarisés au même titre que les élèves des établissements formels. Selon les autorités publiques, l'expérience des EFA publiques pilotes et des *daaras* modernes – qui est encadré à travers des mécanismes institutionnels – sera étendue sur l'ensemble du territoire national si les résultats se révèlent satisfaisants.

5.2 La structure institutionnelle de la réforme

Sur le plan institutionnel, le projet de réforme de l'Education nationale est conçue et mise en œuvre par l'Etat à travers le Ministère de l'Education Nationale. Mais le suivi et l'encadrement de l'éducation arabo-islamique est confié à la Division de l'enseignement arabe (DEA). Celle-ci travaille en étroite collaboration avec quatre autres structures du Ministère de l'Education, à savoir : la Division de l'enseignement préscolaire, la Division l'enseignement élémentaire, la Division l'enseignement secondaire et l'Inspection des Daaras. Toutes ces structure dépendent statutairement d'elle à l'exception de l'Inspection des Daaras qui coordonne le projet de modernisation des *daaras* et travaille en collaboration avec les autorités administratives et les *serignes daaras* (maîtres coraniques) qui doivent eux aussi recevoir une formation adéquate.

Parmi les défis majeurs des institutions en charge de mise en œuvre de la réforme figurent en bonne place l'harmonisation des programmes et les diplômes des établissements franco-arabes aussi bien publics que privées. En 2007, un décret ministériel consacrait la création d'une commission chargée de la conception des manuels scolaires. Cette commission est composée de deux sous-commissions. La première, constituée essentiellement d'enseignants et d'inspecteurs de l'élémentaire, est chargée de la rédaction des manuels du primaire. La seconde est composée de professeurs du lycée et d'universitaires. Elle a pour charge de concevoir les manuels du moyen/secondaire. En parcourant le contenu pédagogique de la réforme, l'on voit que les matières enseignées n'ont pas fondamentalement changé. La réforme a tout simplement permis d'ajouter d'autres au programme, avec comme nouveauté l'introduction des matières religieuses. En effet, les matières dispensées dans les EFA élémentaires sont les langues arabe et française qui ont chacune un double statut. D'une part le français est enseigné en tant que langue et utilisé en tant que médium d'enseignement des disciplines comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. D'autre part, l'arabe est à la fois un objet d'enseignement en tant que langue et un médium d'enseignement des disciplines religieuses (Coran, Hadith, Siira, Tawhid, Pratiques culturelles). Les enseignements sont divisés en deux parts égales avec 50% pour la langue français et aux matières auxquelles il sert de médium et 50% pour la langue arabe et aux matières auxquelles il sert de médium. La division entre les deux types d'enseignement pose le problème majeur de la gestion du temps d'enseignement. Comme nous le verrons dans la dernière partie, les enseignants du programme officiel (c'est-à-dire le français et les matières dont il sert de médium) dans les EFA n'ont, en effet, que 14 heures de crédits horaires par semaine, contrairement à leurs collègues des écoles classiques qui en ont 22 heures. C'est pourquoi ils jugent le crédit horaire insuffisant pour terminer le programme.

5.3 Les acteurs de la réforme

Il est apparu dans nos différentes interviews que la réforme de l'Education nationale est l'aboutissement d'un long processus où se sont succédé plusieurs péripéties et démarches visant le même but : la prise en compte de l'enseignement arabo-islamique dans le système éducatif. Il serait exagéré de dire que le gouvernement de l'alternance n'a fait que définir – au plus haut niveau – le projet de la réforme en établissant une cohérence entre une longue série d'actions quasi individuelles. Mais on ne peut non plus nier que le projet de la réforme a pris corps lorsque les acteurs qui naguère agitaient la question de l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le programme éducatif officiel se sont retrouvés pour la première fois au cœur de la prise de décision. Les détails renseignent davantage sur l'existence d'initiatives isolées, sans rapports les unes des autres, mais dont les effets cumulatives plaident en faveur de la valorisation de l'enseignement arabo-islamique. Leurs réclamations ont trouvé un écho favorable auprès du gouvernement de l'alternance soucieux lui-même d'atteindre les objectifs de la scolarisation universelle. Le Directeur de la Division de l'Enseignement Arabe – lui-même un produit des *daaras* et un acteur clef de la réforme actuelle – justifiait la nécessité de la réforme en ces termes :

« On a remarqué que le TBS chutait d'année en année. Pour cause, le système éducatif classique n'avait jamais pris en compte les besoins des populations en matière d'éducation. Pire, tous ceux qui ne sont pas dans le système éducatif traditionnel sont considérés comme des analphabètes. Afin de résoudre le problème, il était donc nécessaire de créer un modèle qui soit à la croisée des chemins entre le modèle éducatif classique et la demande éducative en enseignement religieux. La réforme permet à l'Etat d'opérationnaliser les valeurs religieuses dans le système éducatif. Cela permet de produire une éducation utile ancrée dans les valeurs morales et religieuses du pays. »²⁷

S'il est vrai que la réforme trouve sa justification dans la démarche pragmatique des autorités officielles de scolariser le plus grand nombre au niveau de l'éducation de base, il n'en demeure pas moins que leur objectif a rencontré, de manière surprenante, les préoccupations de certains acteurs éducatifs publics et privés. Selon le Secrétaire Général du Syndicat national des enseignants de langue arabe du Sénégal (SNELAS), la réforme a permis de satisfaire la vieille revendication corporatiste des enseignants de langue arabe. En retraçant l'histoire de leur combat syndical, il note que les enseignants de langue arabe étaient, avant les années 1980, membres des syndicats d'enseignants classiques. Mais « ils n'ont jamais récolté les fruits des luttes syndicales parce que leur statut n'était pas très précis ». ²⁸ C'est pourquoi ils ont créé à l'époque un collectif dénommé Collectif des enseignants de langue arabe qui a fonctionné de 1979 à 1983. En 1984, ils ont créé le SNELAS « pour mieux prendre en charge la question du statut des enseignants de langue arabe qui étaient dans une situation de marginalité ». ²⁹

Ce qui est intéressant dans cette histoire c'est que beaucoup d'acteurs qui sont directement engagés aujourd'hui dans la réforme étaient ou sont encore membres de ce syndicat. C'est le cas par exemple du coordonnateur de la Commission chargée de la rédaction des manuels des établissements franco-arabe et du Directeur de la Division de l'enseignement arabe qui occupe une position stratégique au sein du Ministère de l'éducation. Il faut aussi ajouter que des membres des organisations islamiques comme la AI

²⁷ Entretien avec C. Mbow, Directeur de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA), Dakar, 19 octobre 2009.

²⁸ Entretien avec Cheibatou Niang, S.G. du Syndicat national des enseignants de langue arabe du Sénégal (SNELAS), Dakar, 24 Mai 2010

²⁹ *Ibid.*

Fallah et la Jamaa'tou Ibadour Rahmane (JIR), qui depuis les années 70 ont fait de l'éducation leur crédo, sont parmi les fonctionnaires travaillant au Ministère de l'Education. Ils ont été au centre de plusieurs initiatives visant une plus grande prise en compte de l'enseignement de l'arabe et des sciences islamiques dans le système officiel. Selon un officier de la Jamaa'tou Ibadour Rahmane, une Commission nationale pour la réorganisation de l'enseignement arabe (CNREA) avait été mise sur pied dans les années 1980.³⁰ Il avait pour objectif de formuler une proposition de réforme de l'enseignement Arabe. Un comité directeur avait été créé dans lequel faisait parti Bamba Ndiaye, ancien Vice-président de la JIR et devenu par la suite Ministre des affaires religieuses sous Abdoulaye Wade. Cette commission aurait travaillé pendant trois ans au terme desquelles un programme scolaire (du CI au CM2) a été conçu. M. Babou ajoute que cette initiative n'a pas connu une suite heureuse à cause des remaniements à la tête du Ministère de l'Education qui remplaçait le Ministre Iba Der Thiam (1983-1988) qui était très favorable à l'adoption des conclusions de la CNREA.

Il apparaît clairement que les acteurs de la réforme forment une catégorie hétérogène, au sein duquel on trouve des individus et des structures, des acteurs du secteur privé et de la fonction publique. Leurs démarches, quoique difficiles à estimer objectivement la portée, ont contribué à donner à la réforme son cachet actuel et, sans doute, future. S'il est vrai qu'un grand pas a été franchi avec l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système éducatif, il faut se rendre à l'évidence que la mise en œuvre de la réforme actuelle s'alimente d'oppositions permanentes notamment entre les acteurs étatiques et les promoteurs de l'éducation privés et non formel. Ces tensions se manifestent aussi bien dans la définition du contenu de la réforme que dans sa mise en œuvre.

5.4 Les tensions et négociations vers un modèle éducatif hybride

La réforme actuelle est le résultat d'un processus d'adaptation après une longue période de stagnation de l'Education nationale qui marginalisait l'éducation religieuse. Ainsi, le système éducatif se singularisait par le dualisme entre un modèle formel organisé et une forme d'éducation religieuse prospérant étonnamment dans l'informel. La création des EFA privées et la valorisation des *daaras*, depuis 2002, procèdent dès lors d'une volonté d'accroître le pouvoir d'attraction de l'école publique et de réapproprier de manière optimale les structures traditionnelles d'apprentissage du Coran et des sciences islamiques. Elle marque une évolution vers l'hybridation du système éducatif. Cette dynamique est d'ailleurs bien cerner par l'Inspecteur d'Académie de Diourbel lorsqu'il affirme que :

« la tendance est à la fusion, à l'unification des modèles parce que les modèles les plus porteurs - si porteur signifie instrument d'adaptation au monde moderne et instrument d'appropriation ou de réappropriation de la culture - sont ceux qui sont issus d'une fusion. »³¹

Un autre inspecteur de l'enseignement arabe ajoute en insistant sur les finalités et la complémentarité entre l'offre éducative classique et l'enseignement religieux introduit dans les EFA publiques. Il soutient :

« Ce qui manquait à l'école publique c'est l'éducation. L'accent est mis davantage sur les aspects cognitifs et l'instruction au détriment des aspects socio-affectifs et éducatifs. C'est justement le contraire qu'on retrouve dans les EFA privées où la priorité est accordée au développement

³⁰ Entretien avec M. Serigne Babou, vice président de la Jamaa'atou Ibadourrahmane (JIR), Mbour, 20 octobre 2009.

³¹ Entretien avec M. Omar Ndiaye, Inspecteur d'académie de Diourbel, Diourbel, 18 février 2010.

socio-affectif de l'enfant. Mais il y a des insuffisances notoires en matière de transmission du savoir. Ce qui veut dire que les deux types d'écoles sont complémentaires. L'EFA privée préparait l'enfant à la vie en société tandis que l'école publique classique le prédisposait à la compétence. On peut alors dire que l'EFA publique est une synthèse entre l'école publique classique et l'école franco-arabe privée. Elle doit pouvoir produire à terme un type de citoyen imbu de valeurs positives et utile à sa société, car agissant toujours dans le sens de l'intérêt général.³²

Il apparaît donc que la forme scolaire des EFA est une sorte de synthèse des segments modernes et traditionnels du système d'éducation matérialisée par la réforme de 2002 qui a introduit officiellement l'éducation religieuse dans l'enseignement public. Si en apparence la réforme semble jouir d'un regain de faveur de la part des autorités officielles, sa mise en œuvre révèle toute la complexité d'un processus qui, en réalité, se prête à plusieurs interprétations. Certains croient que la réforme doit refléter la demande éducative exprimée par les populations, mais sont partagés sur l'orientation pédagogique de cette réforme. D'autres par contre pensent que la réforme est conduite (du haut) par un Etat qui cherche à concurrencer les EFA privées à travers la création d'écoles franco-arabes publiques. D'autres encore doute du contenu pédagogique de la réforme s'ils ne craignent pas tout simplement que l'Etat dénature les instances traditionnelles d'apprentissage du Coran en les réformant. Il se crée alors une dialectique tension/négociations dont il convient de comprendre les enjeux à travers quelques exemples.

La première source de tensions/négociations est la conception des nouveaux manuels scolaires. Il faut rappeler qu'avant la réforme, les écoles franco-arabes utilisaient comme supports pédagogiques des livres en provenance du monde arabe (Arabie Saoudite, Égypte, Soudan, etc.). L'Etat n'avait donc aucun contrôle du contenu idéologique de ces manuels. La réforme de l'éducation, dans la mesure où elle repose en partie sur l'enseignement de l'arabe et des matières islamiques, a nécessité la mise en œuvre d'une politique curriculaire visant l'élaboration, par des nationaux, de manuels dont les contenus sont pédagogiquement adaptés aux réalités culturelles nationale et à « l'islam tempéré »³³ du Sénégal. Daouda Niang, le Coordonnateur de l'Unité de Coordination des Projets (UCP) du Ministère de l'Éducation, justifie ce choix en ces termes : « *Pour ce qui est des manuels, nous avons jugé nécessaire de les concevoir en nous appuyant sur l'expertise locale. Il fallait donc éviter d'aller acheter des livres ailleurs* ».³⁴

Dans cette perspective, comme nous l'avons montré plus haut, une commission chargée de la conception des manuels scolaires a été créée en 2007 sur décret ministériel. Les membres de cette commission ont été *soigneusement coptés* parmi les fonctionnaires de l'Etat (enseignants et professeurs d'université) les plus représentatives des confréries religieuses, des associations islamiques et des zones géographiques. Evidemment, le souci de mettre sur pied une commission qui reflète les composantes les plus représentatives de l'Islam au Sénégal a fait surgir des tensions lors de l'élaboration du contenu de ces outils pédagogiques. M. Niang soutient que « *la conception des manuels n'a pas été du tout facile. Nous avons traversé des moments difficiles. D'habitude, quand les nerfs sont tendus, je disais aux*

³² Entretien avec M. Serigne Amar Diop, Inspecteur en Langue arabe à l'Inspection d'Académie de Diourbel, Diourbel, 18 février 2010.

³³ Selon le terme d'un acteur clef de la réforme. Entretien avec M. Niang, Directeur de l'Unité de Coordination des Projets (UCP), Ministère de l'Éducation, Dakar, octobre 2009.

³⁴ Entretien avec M. Niang, *Ibid.*

membres de la commission de rédaction des manuels qu'il valait mieux arrêter tout. »³⁵ En vérité, les membres de la Commission n'ont pas le même parcours académique et intellectuelle. Certains d'entre eux ont fait leur études au Sénégal alors que d'autres ont passé leur formation dans les écoles et universités du monde arabe (Koweït, Arabie Saoudite, Egypte, Soudan, etc.). Plus encore que la question des parcours pédagogiques différents, celle de orientation idéologique pourrait mieux illustrer la nature des tensions. En effet, certains membres de la Commission sont Tidjanes, d'autres Mourides, d'autres encore du mouvement réformiste. Mais malgré les contractions et les tensions, ils sont parvenus à des « consensus forts. »³⁶, pour reprendre l'expression de M Niang.

La deuxième source de tensions/négociations réside dans l'acceptation des manuels dans les écoles. Certains responsables d'établissements franco-arabes privés comme l'Institut Al-Azhar de Touba émettent des réserves quant à l'aptitude de ces outils pédagogiques à doter les élèves d'un bon niveau en arabe et en sciences islamiques. Cette justification qui tend à jeter le doute sur les nouveaux manuels est révélatrice du fait que les responsables de l'institut considèrent leur autonomie d'action comme une condition fondamentale de leur orientation éducative, et comme un élément constitutif de l'identité mouride de leur école. Selon les responsable de L'institut Al-Azhar, cette institution est fondée par Serigne Mourtada Mbacké, fils du fondateur de la confrérie Mourides, dans le but continuer l'œuvre de son vénéré père connu pour son opposition à l'école française. A ce titre, ils démontrent de la méfiance à l'endroit de ce qui apparaît à leurs yeux comme une tentative des autorités étatiques à désorienter l'Institut de sa mission première qui est de former « un véritable musulman qui doit incarner de bonnes qualités ».³⁷

Par contre, on observe une attitude différente du côté des principaux promoteurs éducatifs des organisations Islamiques (le mouvement Al Fallah et la Jamaa'tou Ibadour Rahmane -JIR). Les responsables de la JIR, par exemple, se considèrent comme des précurseurs de la réforme dont ils magnifient la portée. Selon le Vice Président de l'organisation :

« la réforme présente beaucoup d'avantages parmi lesquels l'uniformisation des diplômes. La JIR est donc favorable à la réforme. Les membres de la structure ont participé à l'élaboration des manuels. Pour le BAC arabe, la JIR va continuer à délivrer des diplômes internes à l'école jusqu'à ce que l'examen du bac soit harmonisé. »³⁸

Cette ouverture de la JIR n'est pas surprenante si l'on sait que la structure actuelle des EFA est une sorte de reproduction des formes scolaires promu par les organisations islamiques depuis plusieurs décennies. Comme nous l'avons signalé plus haut, dès sa création dans les années 70, la JIR – de même que le mouvement Al Fallah – a investi le secteur de l'éducation en créant des écoles franco-arabes privées. L'objectif était d'initier les enfants à la compréhension du sens des textes religieux et l'apprentissage de la langue arabe plutôt qu'à la mémorisation du Coran telle qu'elle est pratiquée dans les *daaras*.

Dans cette perspective, il est possible de présumer que les promoteurs éducatifs réformistes seront plus réceptifs à la réforme que les promoteurs confrériques. Il est vrai que les écoles de la JIR et Al-Azhar de Touba furent crée durant la même période suivant le même model franco-arabe. Mais, à la différence des

³⁵ Entretien avec M. Niang, Directeur de l'Unité de Coordination des Projet (UCP), Ministère de l'Education, Dakar, octobre 2009.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Entretien avec Serigne Ahmadou Samb, Directeur du lycée Al Azhar de Ndamé, Touba, décembre 2009.

³⁸ Entretien avec M. Serigne Babou, Vice-président de la Jamaa'atou Ibadour Rahmane (JIR), Mbour, 20 octobre 2009.

EFA de la JIR où les langues française et arabe jouissent relativement d'une égale importance, l'institut Al-Azhar donne la vedette à la langue arabe et aux sciences islamiques.³⁹ Le Directeur de l'Institut affirme que « *l'objectif de l'école n'est pas de valoriser le français et l'anglais mais plutôt l'enseignement religieux. Ces deux langues viennent en renfort.* »⁴⁰. D'ailleurs, pour le cycle moyen et secondaire, l'institut n'a qu'un seul maître de français. En fait le model Al-Azhar est consubstantiel à la confrérie Mouride. Il est certes le modèle éducatif le plus moderne de la confrérie du point de vue de ses infrastructures (qui n'ont rien à envier celles des écoles classiques) et du point de vue de son innovation pédagogique.⁴¹ Mais il fonctionne suivant un mode organisé de reproduction des valeurs intrinsèques à la confrérie. Il y a alors fort à craindre que la réforme actuelle soit interprétée comme une innovation mal adaptée et foncièrement opposée à la tradition mouride qui considère le français comme la langue du colonisateur. La preuve est à nouveau faite de la revendication de conformité à l'identité mouride lorsqu'un malentendu survenait en avril 2009 entre l'ancien Khalife Général des Mourides, Serigne Bara Mbacké, et le Ministre de l'éducation, M. Kalidou Diallo. Ce dernier est parti solliciter du guide religieux des Mourides la réouverture des établissements scolaires publics qui avaient été construits par l'état dans la ville sainte de Touba dans les années 1990, et fermés sur ordre de l'ancien Khalife, Serigne Saliou Mbacké. La sortie publique du Ministre faisant état de l'accord donné par le Khalife de rouvrir ces établissements a suscité une vive réaction de la cellule de communication du guide religieux qui rejette systématiquement le projet d'implantation d'écoles publiques françaises à Touba.⁴²

Il est vrai que tout paraît ainsi se conjuguer pour faire de l'école publique un modèle dont l'acceptation est problématique dans le cas spécifique de Touba. Mais il serait imprudent d'étendre le scénario aux écoles Franco-arabes publiques. En vérité, du côté des responsables de Al-Azhar la tendance n'est pas au rejet mais plutôt à la prudence vis à vis d'une réforme qui commence à peine à prendre corps. Le directeur de l'Institut reconnaissait d'ailleurs le caractère attractif et compétitif des écoles réformées : « *Nous devons penser l'avenir des écoles privées franco-arabes parce que l'Etat est plus puissant que nous. Il a les moyens d'avoir de bons enseignants, de bons locaux, et payer mieux. Par contre, les écoles de l'Etat sont dans une phase test* »⁴³, soutient-il. Ainsi, au-delà de l'immédiatement observable, on peut envisager d'autres scénarios où les résultats de l'école franco-arabe de Mbacké (qui est à quelques encablures de Touba) pourraient influencer et façonner, dans un sens où dans un autre, les perceptions des populations de Touba sur les écoles réformées.

La troisième source de tensions/négociations est la réforme des *daaras*. Dans le cadre de la réforme de l'Education Nationale, l'Etat (appuyé par l'UNICEF) a initié un programme d'introduction du trilinguisme (Langues Nationales-Arabe-Français) et de la formation professionnelle dans 80 *daara*-tests choisis dans les régions de Dakar, Diourbel, Thiès et Kaolack. Ce programme vise à moderniser le cadre physique et sanitaire des *daaras*, améliorer la qualité des apprentissages et assurer aux apprenants une formation les prédisposant à l'emploi. Comme le révèle les entretiens, les promoteurs des ces *daaras* ne sont pas fondamentalement contre la réforme de ces instances d'éducation. Cheikh Baye Niasse, petit-fils de

³⁹ On y enseigne le fikh, les hadiths, le tawhid et tout ce qui touche aux études islamiques. L'anglais est enseigné au cycle moyen et secondaire. La géographie, l'histoire, les sciences et les mathématiques sont enseignés en arabe alors que dans les écoles franco-arabes publiques, ces matières sont enseignées en français.

⁴⁰ Entretien avec Serigne Ahmadou Samb, Directeur du lycée Al-Azhar de Ndam, Touba, décembre 2009.

⁴¹ Les élèves sont initiés à l'informatique. L'institut a ouvert aussi un Centre de formation professionnelle.

⁴² Evènement très médiatisé au Sénégal. Voir : *Le Populaire*, 7 avril 2009, « Après plus de dix ans d'ouverture, Wade annonce les réouvertures des écoles publiques de Touba sur initiative du Khalife général des Mouride qui... » ; *L'Observateur*, 7 avril 2009, « Construction d'écoles françaises : Touba se démarque des autorités » ; *L'Observateur*, 8 avril 2009, « Le Niét définitif de serigne Bara » ;

⁴³ Entretien avec Serigne Ahmadou Samb, Directeur du lycée Al-Azhar de Ndam, Touba, décembre 2009.

Baye Niasse, le fondateur de la branche Niassène de la Tidjanyya est un parmi d'autres *serigne daara* qui pense que l'amélioration des conditions de ces institutions pourrait aider à renforcer le niveau des apprenants qui pourraient rejoindre l'EFA publiques s'ils le désirent. Il soutient :

« Si nos daaras bénéficiaient d'un soutien, si les enfants avaient quelqu'un pour leur faire la cuisine, leur faire le linge ; s'ils ont de bon matelas, mangent à leur faim, etc., je vous assure qu'en deux ou trois ans, ils comprendront la langue arabe et les principes de la Religion et pourront ainsi aller au Franco-arabe. »⁴⁴

L'argument de Niasse traduit approximativement l'esprit de la modernisation des *daaras* qui vise entre autres à améliorer le cadre de ces instances et offrir aux *talibé* la possibilité de poursuivre des études dans les EFA publique s'ils le désirent.

D'autres promoteurs éducatifs suspectent l'Etat de faire valoir la modernisation des *daaras* comme un argument politique. C'est le cas de ce *serigne daara* de Mbacké qui dit :

« Je suis d'accord pour la réforme des daaras. Mais les autorités ne terminent jamais ce qu'elles commencent. Elles finissent par politiser les choses et détruire tout ce qu'elles ont commencé. Si on ne termine pas ce qu'on commence, on risque de briser des espoirs. Il vaut mieux ne pas commencer que de débiter pour ne pas terminer »⁴⁵.

Ces propos laissent entrevoir une inquiétude également exprimée par d'autres qui craignent que l'Etat ne prétexte de cette réforme pour nuire à l'éducation arabo-islamique sur laquelle il aura désormais une autorité certaine. Les inquiétudes des maitres coraniques sont d'autant plus fondées que l'Etat, en organisant l'enseignement religieux, se donne en même temps les moyens de juguler l'influence que les marabouts et certains groupes religieux avaient sur ce type d'enseignement. Avec la réforme, les possibilités de l'Etat vont au-delà du simple contrôle du fonctionnement des *daaras*. Elles incluent aussi sa capacité à censurer les pratiques (comme la mendicité) qui lui paraissent inappropriées dans ces instances d'éducation. Le contrôle du système éducatif dans son intégralité est d'autant plus stratégique que l'école est le premier maillon du dispositif étatique de transmission des valeurs. Il n'est donc pas surprenant si les autorités mentionnent clairement dans les documents officiels que la réforme permet de contrôler l'enseignement arabo-islamique en protégeant les enfants contre l'intolérance et le fanatisme religieux⁴⁶ et en leur donnant une éducation inspirée de « l'Islam tempéré du Sénégal ».

Il est difficile de faire des prédictions sur l'avenir de la réforme des *daaras*. Mais, en se fondant sur les différentes interviews avec les maitres coraniques ou promoteurs de *daara*, il est possible de dire que les tensions potentielles sont plus supposées que réelles. Abdou Kébé pense que les *serignes daaras* croient que la réforme portée par l'Etat vise à « éliminer les *daaras traditionnels* ». Il poursuit en disant que :

⁴⁴ Entretien avec Cheikh Baye Niasse *Serigne daara* à Keur Madiabel et petit-fils de Baye Niasse, le fondateur de branche Niassène de la Tidjanyya, Keur Madiabel, novembre 2009.

⁴⁵ Entretien avec Moussa Sow, maitre coranique et parent d'élève à Mbacké, février 2010.

⁴⁶ Ministère de l'Education, « Introduction de l'éducation religieuse dans le système éducatif sénégalais : historique, problématique et perspectives ». Discours prononcé par le Ministre Moustapha Sourang lors du Séminaire sur l'introduction de l'Education Religieuse et la Création d'Ecoles Franco-arabes dans le système Educatif Sénégalais, août 2002.

« ce ne sont que des craintes et il sera difficile de le faire sortir de leurs têtes... L'Etat nous laisse le libre loisir d'agir comme bon nous semble et ne nous aide que sur le plan technique et pédagogique. »⁴⁷

A l'image de Kébé, certains promoteurs des *daaras* sont dans les dispositions d'évoluer vers la réforme non pas nécessairement à cause de la pression en provenance de l'Etat, mais plutôt en raison des contraintes économiques objectives qui rendent difficile la gestion des *daaras*. Un maître coranique de Mbacké résume ces contraintes en ces termes :

« Les conditions d'apprentissage dans les *daaras* sont difficiles pour l'enfant et pour le maître coranique. Souvent les parents viennent vous confier leurs enfants et disparaissent. C'est au maître coranique de les nourrir, les soigner, les habiller. L'enfant peut rester ici pendant dix ans avant de rentrer chez ses parents. Voilà ce qui justifie la mendicité. S'ils ne mendient pas ils n'auront pas de quoi manger. Donc, les enfants mendient pour eux-mêmes. »⁴⁸

Dans un contexte marqué par la précarité économique, les maîtres coraniques semblent être à bout de souffle. Par ailleurs, la plus grande contrainte qui pourrait précipiter leur adhésion à la réforme des *daaras*, c'est l'existence des EFA publiques qui se posent en véritables concurrents. Lorsque nous lui avons posé la question « Que pensez-vous de la réforme de l'éducation religieuse ? », l'Imam de Keur Madiabel et pas moins maître coranique répond en ces propos :

« C'est une chose que j'apprécie. La preuve, deux de mes enfants y sont. Je vais te dire pourquoi j'ai fait cela. Avoir son école (*daara*) et mettre ses enfants dans une autre école, ça veut dire beaucoup de choses. Mais vous, vous nous offensez et vous ne le savez pas [il le dit avec un air taquin]. L'ensemble des serignes *daaras* ont été paralysés à cause du Franco-arabe parce que beaucoup de parents amenaient leurs enfants ici [il fait allusion à son *daara*]. Mais depuis que cette école a été créée, c'est là-bas qu'ils amènent leurs enfants [...] Le Franco-arabe nous a pris tous nos élèves et il n'en reste que très peu. »⁴⁹

L'enseignement majeur qui ressort de ces interviews est que dans les conditions actuelles des choses, la réforme des *daaras* pourrait être acceptée si les autorités étatiques prennent des mesures incitatives pour accompagner la dynamique. Les potentielles poches de résistances seraient sans doute les écoles coraniques en milieu rural qui sont étroitement liés à la chaîne de transmission des traditions confrériques. Mais pour ce qui est des *daaras* urbains, on peut s'attendre à ce qu'ils basculent dans le sens de la réforme.

En fin de compte, ce qui apparaît *a priori* comme une source potentielle de tension se révèle être plus une « méfiance sous réserve » de voir la réforme évoluer dans une direction qui inspire confiance. Si la modernisation des *daaras* se singularise par sa timidité, la création des EFA publique et l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système classique par contre est devenu une réalité tangible. Dans les EFA franco-arabes publiques, la tendance est leur valorisation par l'Etat et son acceptation par les populations qui en voient en eux un modèle alternatif, comme l'indiquent d'ailleurs les premiers résultats dans les écoles pilotes.

⁴⁷ Entretien avec Abdou Kébé, Inspecteur de l'Enseignement Arabe, parent d'élève et propriétaire de *daara*, Keur Madiabel, novembre 2009.

⁴⁸ Entretien avec M. Sow, maître coranique et parent d'élève, Mbacké, février 2010.

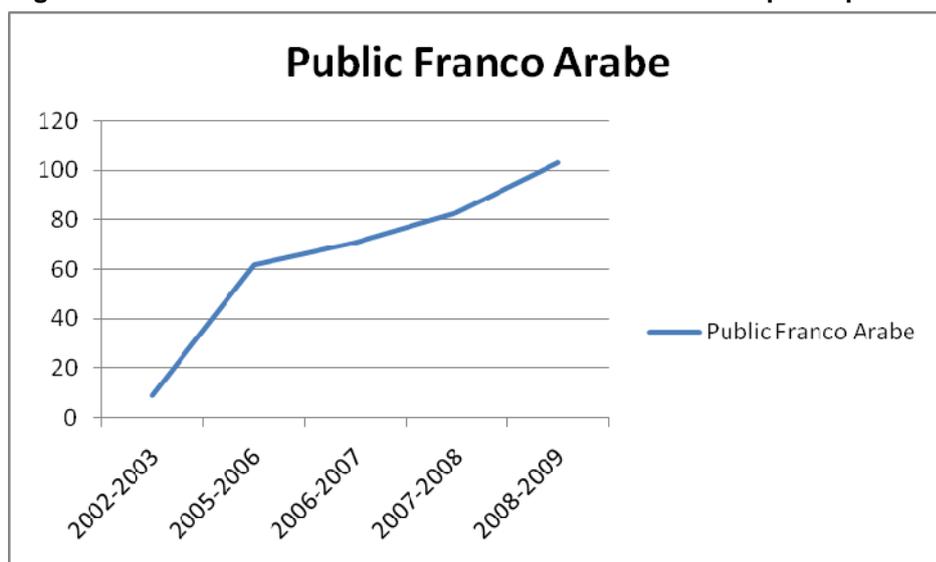
⁴⁹ Entretien avec C. B. Niasse, petit-fils de Baye Niasse et parent d'élève, Keur Madiabel, novembre 2009.

6. La demande et l'ancrage social de la réforme

6.1 Une offre et une demande éducative croissante

Depuis le début de la réforme en 2002, l'État ne cesse d'investir dans la construction des écoles Franco-arabes publiques. Le nombre de ces établissements est passé de 9 à 103 EFA entre 2003 et 2009, comme l'indique la courbe d'évolution ci-dessous.

Figure 1: Evolution du nombre d'écoles Franco-arabe publiques 2003-2009



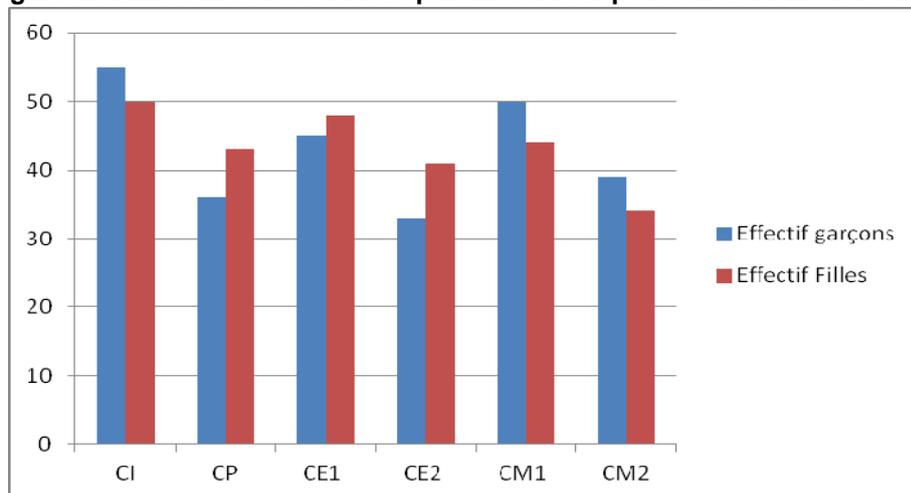
Source : Enquête 2009-2010

Les EFA publiques sont généralement construites dans les régions de Louga, Kaolack, Diourbel et Kolda qui, en plus d'enregistrer les plus faibles taux brut de scolarisation, sont connues pour être des zones religieuses. Ils furent et demeurent des foyers ardents d'apprentissage du coran et des sciences islamiques. Pendant longtemps, les populations sont restées hostiles à l'école classique dont l'offre scolaire tranchait d'avec les besoins éducatifs des habitants fortement islamisés. La création de l'école franco-arabe publique est dès lors vue comme une alternative à l'école française héritée de la colonisation. Ainsi, l'école Franco-arabe emporte de plus en plus l'adhésion de beaucoup de parents qui y envoient leurs enfants.

Pour la présente étude, nous avons focalisé notre attention sur deux écoles publiques franco-arabes pilotes qui souvent sont citées par les autorités en charge de la réforme comme des établissements de référence. Il s'agit de l'« Ecole 3 » de la commune de Keur Madiabel (dans la région de Kaolack, le fief de la branche Niassène de la confrérie Tidjane) et l'EFA Cheikh Omar Diop de la commune de Mbacké (dans la région de Diourbel, fief de la confrérie Mouride). Le nombre d'inscrits dans ces deux établissements augmente de façon graduelle depuis leur ouverture en octobre 2002. Pour l'année scolaire 2009-2010, par exemple, l'EFA de Keur Madiabel a enregistré 518 élèves. Quant à l'EFA de

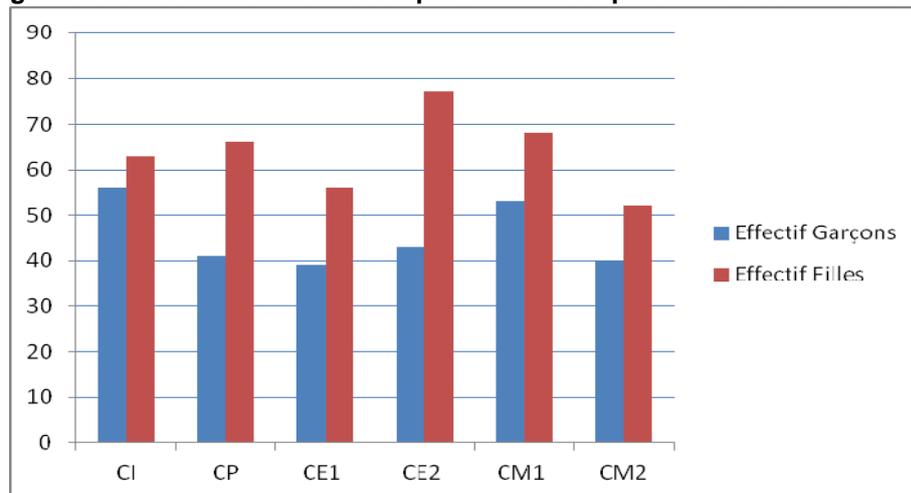
Mbacké, elle était à 654 inscrits. Une autre caractéristique de ces EFA publiques est qu'elles enregistrent un nombre élevé de filles inscrites (voir figure 2 et 3).

Figure 2 : Effectifs des élèves par niveau et par sexe à l'EFA de Keur Madiabel



Source : Enquête 2009-2010

Figure 3 : Effectifs des élèves par niveau et par sexe à l'EFA de Mbacké



Source : Enquête 2009-2010

Les figures indiquent que globalement les effectifs des filles sont plus importants que ceux des garçons. A l'EFA de Keur Madiabel, les effectifs des filles inscrites baissent sensiblement à partir de la troisième étape du cycle primaire (CM1 et CM2) en faveur de ceux des garçons. A l'EFA de Mbacké par contre, la supériorité numérique des filles reste constante à tous les niveaux. Nous serions tentés de tirer la conclusion hâtive que la scolarisation des filles dans les EFA résulte de la volonté des parents en général de socialiser leurs enfants (garçon et filles) aux valeurs islamiques de base. Mais en comparant les effectifs des EFA à ceux au niveau national (voir tableau 2), l'on s'aperçoit que l'importance numérique des filles reflète une tendance générale à la féminisation dans le cycle élémentaire.

Tableau 2: Augmentation du TBS en pourcentage durant les périodes 2003-2007 et 2007-2009

Region	2003-2007			2007-2009		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Dakar	8,8	25,7	17,5	-8,8	2,7	-3,4
Diourbel	6,4	14,8	10,7	2,2	7,6	4,8
Fatick	17,8	20,1	18,9	6,9	9,7	8,3
Kaolack	3,9	10,0	6,9	4,6	8,3	6,5
Kolda	14,9	21,1	17,7	5,8	9,5	7,6
Louga	9,0	14,8	11,9	3,8	5,2	4,5
Matam	11,3	19,6	15,5	5,8	14,9	10,3
St. Louis	7,6	13,8	10,6	3,4	7,9	5,6
Tamba	12,8	17,4	15,0	7,9	11,2	9,5
Thiès	7,9	12,1	9,8	3,4	7,9	5,6
Ziguinchor	2,1	9,1	5,3	-1,2	-0,9	-1,0
Sénégal	8,3	15,5	11,8	2,4	7,4	4,9

Source: Annuaire statistique national, Année scolaire 2008/2009

La tendance actuelle à la scolarisation des filles s'explique, en partie, par la politique éducative du gouvernement Sénégalais dont l'orientation éducative, depuis 2000, a permis de booster le TBS en général et celui des filles en particulier. Comme l'indique le tableau ci-dessus, l'augmentation du TBS des filles se poursuit à un rythme tel qu'elle double celui des garçons dans plusieurs régions du pays entre 2003 à 2007. A Dakar, par exemple, cette augmentation est de 8,8% chez les garçons contre 25,7% chez les filles entre 2003 et 2007. Une tendance similaire est observée dans les régions de Matam, St. Louis et Thiès entre 2007 et 2009. Il est à noter que cette tendance se remarque aussi bien dans les régions (Kaolack, Diourbel, Louga) où le TBS était le plus faible à cause de l'ancrage du religieux comme nous l'avons expliqué plus haut.

Il ne serait peut être exagéré d'attribuer cette augmentation à la réforme actuelle. Mais on ne peut pas nier l'impact de la prise en compte des effectifs scolaires des EFA dans l'érection du TBS. Celui-ci pourrait d'ailleurs continuer à grimper si l'Etat poursuit la construction des EFA publiques qui, en plus de répondre à la demande sociale des populations, concurrencent les écoles classiques du point de vue de la qualité et des résultats scolaires. Pour l'année 2009, sur 400 candidats des EFA publiques à se présenter au concours d'entrée en sixième, il y a eu 309 admis soit un taux de réussite de 75,25%.⁵⁰ Ce taux est supérieur à la moyenne nationale qui était 69,4% en 2006 et qui projeté à 75 % pour 2010.⁵¹ Il n'est donc pas surprenant si les écoles franco-arabes publiques attirent les parents.

6.2 Les motivations et attentes des parents

Si l'école officielle a du mal à s'imposer dans certaines régions du pays pour son orientation qui exclut l'enseignement de la religion, les EFA publiques par contre jouissent d'un préjugé favorable grâce à

⁵⁰ Entretien avec C. Mbow, Directeur de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA), Dakar, 19 octobre 2009.

⁵¹ Ministère de l'Education (2009). Rapport national sur la situation de l'éducation, p.76.

l'introduction de la langue arabe et des matières religieuses dans leur programme. En raison de leur statut hybride qui croise trois modèles éducatifs (l'école classique, les écoles franco-arabes privées et les *daaras*), les EFA se sont positionnées comme des voies éducatives alternatives, s'imposant ainsi à l'acceptation légitime des populations. En analysant les opinions des parents d'élèves dans les EFA, il est possible d'identifier trois raisons majeures qui ont guidés leur préférence pour les EFA publiques.

Premièrement, les parents voient l'EFA comme une référence positive qui offre un enseignement franco-arabe et islamique de qualité, dispensé par des enseignants formés. Ce qui fait d'elle un modèle au croisement de l'école classique et des *daaras*. Ainsi, le désir de voir leurs enfants devenir des hommes de synthèse pouvant acquérir la compétence et la condition matérielle tout en préservant leur foi religieuse semble être une préoccupation majeure. L'ancien président de l'Association des parents d'élève (APE) de Keur Madiabel faisait d'ailleurs écho de la perception que les populations ont de l'école franco-arabe publique lorsqu'il dit :

« L'Etat a dit qu'il va nous construire une école où quiconque sortira pourra soit être médecin, soit administrateur, ou encore banquier. En somme, il pourra faire tout ce qu'un sortant de l'autre école [l'école classique] serait apte à faire. En plus de cela, il pourra diriger la prière. »⁵²

Ces propos chargés de signification cadre parfaitement avec le sentiment vivement partagé par les parents sur ce que devrait être la finalité de l'EFA publique. A Keur Madiabel, par exemple, des récits concordants attestent de la promptitude avec laquelle les populations ont accueilli l'école Franco-arabe. D'après le Président de l'APE, les populations ont mis à la disposition de la commune le site qui abrite aujourd'hui l'EFA élémentaire lorsque qu'elles ont été informées du décret portant création d'une école franco-arabe dans leur localité. De la même manière, ils ont cédé quatre hectares de terre à la commune pour la construction d'un collège enseignement moyen (CEM) Franco-arabe.

Deuxièmement, les parents évoquent l'importance des langues étrangères et des opportunités qu'offre leur maîtrise. En effet, le français et l'arabe apparaissent comme des langues qui ouvrent l'horizon vers des destinations comme l'Europe et le monde arabe. A Mbacké, un parent d'élève qui n'a fréquenté que les *daaras* racontait d'ailleurs son infortune en Europe qu'il décrit en ces termes :

« J'ai tellement peiné à comprendre les annonces dans les aéroports et les gares que lorsqu'on je voyais une personne à la peau noire j'éprouvais une grande joie. Parce que je me disais que je pouvais m'accrocher à lui pour ne pas rater mon vol ou mon train. Si j'avais à l'époque le niveau que mes enfants ont aujourd'hui, j'allais m'en sortir sans problème ».⁵³

L'analyse de ces propos montre que les parents ne rejettent pas forcément la langue française dont l'utilité pour eux n'est pas à démontrer. Ce qui veut dire que l'EFA publique pour leurs enfants est aussi motivé par des raisons pragmatiques et utilitaristes. Les parents d'élèves sont conscients des limites des *daaras* dont l'orientation éducative n'est pas de nature à offrir aux enfants une formation qualifiante. Ils n'ignorent pas non plus que l'école française n'a pas suffisamment intégré l'enseignement de la religion et de la langue arabe dans son programme. Or la langue arabe et l'apprentissage du Coran occupent une place importante dans l'environnement culturelle et dans l'imaginaire des populations. En manifestant

⁵² Entretien avec Pathé THIAM, Président APE CEM FA et parent d'élève, Keur Madiabel, novembre 2009.

⁵³ Entretien avec S. Thiam (dit Mbaye), président APE EFA Mbacké, février 2010.

leur préférence pour les écoles franco-arabes pilotes les parents cherchent à tirer avantage à la fois de ce qu'il y a de positif dans les *daaras* et les écoles classiques.

Troisièmement, les parents évoquent le coût minime des frais de scolarité. À l'évidence les EFA publiques ont un caractère à la limite sociale. Les élèves des EFA sont généralement issus de la classe moyenne et des familles défavorisées. C'est ce que laissait entendre d'ailleurs le Directeur de l'EFA de Mbacké :

« Cette école polarise les quartiers Ndiobène et Santianes où les habitations s'étaient constituées de manières spontanées. Les populations sont très diminuées. C'est pourquoi l'école est dotée d'une cantine scolaire. Si bien que les après-midi du mardi et du jeudi, les élèves qui habitent loin (précisément ceux qui viennent de Santianes et ceux qui habitent à Touba) et qui ne peuvent pas descendre et revenir l'après-midi se restaurent à l'école. La condition, c'est d'accepter un versement de 300 francs par élève et par mois. »⁵⁴

En interrogeant le profil des parents d'élèves il ressort qu'ils appartiennent à diverses catégories socio-professionnelles, avec une forte prédominance des ouvriers, des commerçants, des maîtres coraniques. Cela est surtout vrai pour Mbacké et Keur Madiabel qui gardent encore les caractéristiques propres aux milieux ruraux.

En somme, la plupart des parents d'élèves que nous avons interviewés ont exprimé une opinion favorable à l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système éducatif. L'Ecole Franco-arabe semble trouver à Keur Madiabel et à Mbacké un terrain fertile à son développement. Elle est l'expression matérielle d'une vieille demande des populations qui avaient du mal à intégrer l'enseignement de la langue française dans leurs mœurs. De l'analyse des mobiles qui ont guidés leur choix des parents d'élèves, il est possible de dire que si l'EFA s'est vite imposé à leur acceptation et s'ils y envoient massivement leurs progénitures, c'est parce qu'elle offre, à moindre coût, une éducation articulée autour des réalités socioculturelles du milieu et ouvre l'accès à la vie spirituelle et à la réussite sociale. Ce qui veut dire en d'autres termes que l'objectif des autorités officielles de promouvoir une offre éducative centrée sur la demande sociale a trouvé un écho favorable auprès des populations. Reste maintenant à savoir si les autorités étatiques auront les moyens de cette réforme qui nécessite beaucoup de moyen matériel, financier et humain pour accompagner la dynamique des EFA publiques et la modernisation des *daaras*.

7. Les défis de la réforme

L'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système classique est une véritable inversion des paradigmes pédagogiques dominant au profit d'une approche endogène centrée sur la demande éducative nationale. Les EFA sont sans doute devenues un instrument pour ajuster l'offre d'éducation à la demande des populations. Il est vrai que l'Etat a fait des efforts dans l'accompagnement de ces nouvelles écoles, mais des défis restent encore à relever. Ils ont pour nom la coordination de la réforme, le recrutement et la formation des enseignants, le surcharge du programme, la construction

⁵⁴ Entretien avec A. M. Touré, Directeur de l'EFA Cheikh Omar DIOP de Mbacké, février 2010.

d'infrastructure, l'insertion professionnelle des sortants de la nouvelle école, et encore. Nous passons maintenant à une discussion de quelques uns de ces problèmes.

7.1 Le pilotage stratégique et la coordination de la réforme

Au niveau du pilotage stratégique, les institutions mises en place n'ont pas les moyens d'accompagner la réforme. La collecte, traitement, analyse des informations et faits qui influencent positivement ou négativement les tendances d'évolution de ces écoles font encore défaut. Les responsables de la Division de l'Enseignement Arabe (DEA) reconnaissent qu'il y a des difficultés inhérentes à la mise en œuvre de la réforme. Une des grandes difficultés (nous nous en sommes rendus compte d'ailleurs lors de la collecte de données) est l'absence de données sur les taux national de scolarisation, d'enrôlement et d'achèvement dans les EFA publiques et privées. M. Bow, le Directeur de la DEA, soutient que la division n'a pas les moyens techniques et financiers d'évaluer le fonctionnement des EFA en raison de l'absence d'un dispositif de collecte des données systématiques et actualisées sur ces écoles. Dans ces conditions, il serait difficile de documenter la dynamique de massification en cours dans les EFA et d'évaluer objectivement la qualité de l'éducation qui y est dispensée.

7.2 Le recrutement et la formation des enseignants

La formation est un besoin vivement exprimé par les enseignants des EFA publiques. Une grande partie des enseignants interviewés au cours de cette étude disent être arrivés dans la corporation après avoir réussi au concours du recrutement direct des volontaires. Bien que leurs trajectoires académiques et professionnelles soient très différentes, la majorité d'entre eux sont des maîtres contractuels qui préparent le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP).⁵⁵ En ce qui concerne les enseignants d'arabes interrogés, certains d'entre eux sont d'anciens élèves des EFA privées dont les plus connues sont les réseaux d'écoles d'Al-Azhar de Touba, ou les écoles d'Al Fallah de Dakar. D'autres par contre sont issus de l'école Franco-arabe du Point-E (Dakar) et à l'Institut Islamique de Dakar où sont ouvertes des sections de formation des enseignants ayant le niveau du BFEM et du BAC. Selon M. Diop, inspecteur d'Académie en arabe à Diourbel, les sortants de ces deux établissements sont généralement plus aptes à répondre aux objectifs d'enseignement attendus dans les EFA en raison de leur bonne formation en langue arabe et en religion. C'est pourquoi ils sont privilégiés lors des recrutements. Quand aux enseignants de français, la plupart d'entre eux ont servi dans les écoles classiques avant d'être affectés dans les EFA. Beaucoup d'entre eux ont une longue expérience pédagogique même si l'on trouve parmi eux de jeunes enseignants qui viennent de commencer leur première expérience dans les EFA.

S'il est vrai que les enseignants des EFA sont choisis parmi les meilleurs, il n'en demeure pas moins qu'ils expriment un grand besoin de formation. Le directeur de l'EFA de Keur Madiabel note que le besoin de formation est davantage exprimé par les enseignants en langue arabe et en sciences islamiques. En effet, souligne-t-il, « *Le plus souvent, les séminaires de formation qui sont organisés n'intéressent que les maîtres de français. En tout cas, c'est le constat que j'ai fait depuis 2004. Il n'y a eu qu'un seul séminaire qui intéressait deux ou trois enseignants.* ».⁵⁶ Le besoin de formation est certes manifeste chez les

⁵⁵ Le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) est un diplôme professionnel qui confère à son titulaire le grade d'instituteur adjoint. Il constitue la première étape vers le grade d'instituteur titulaire, notamment pour les titulaires du brevet de fin d'études moyennes (BFEM) ayant enseigné pendant au moins un an en qualité d'instituteur adjoint décisionnaire, de stagiaire ou de volontaire de l'éducation

⁵⁶ Entretien avec Aladjji Mbow, Directeur de l'école Franco-arabe élémentaire de Keur Madiabel, novembre 2009

enseignants d'arabe, mais il l'est aussi chez les enseignants en français qui en réclament. Une d'entre eux se confie en disant que :

« Pour ce qui est de la formation, il faut dire qu'on est encadré par nos directeurs d'école. C'est très rare de voir un inspecteur venir vérifier le travail que nous faisons. Si tu n'es pas candidat à un examen professionnel, c'est très rare de bénéficier d'un examen blanc. Donc, l'encadrement est assuré en permanence par le directeur. »⁵⁷

Il apparaît que la formation des enseignants est généralement assurée par les établissements eux-mêmes. Nous avons d'ailleurs remarqué, au cours de notre travail de terrain, que les EFA tiennent des sessions de formation continue en plus de la formation initiale que les enseignants reçoivent à l'Écoles de formation des instituteurs (EFI) et des sessions de recyclages qu'ils bénéficient occasionnellement. Les formations continues se résument aux animations pédagogiques que les enseignants organisent une fois par mois, soit neuf (9) ateliers dans l'année. En effet, les enseignants des EFA publiques ont mis sur pied des cellules d'animation pédagogiques (une en français et une autre en arabe). Ils tiennent mensuellement des sessions d'animations pédagogiques dans les matières où les enseignants rencontrent des difficultés. Au terme de chaque atelier pédagogique, un rapport est rédigé puis envoyé à l'Inspection départementale de l'éducation nationale, l'IDEN. Il arrive que les inspecteurs régionaux ou départementaux assistent aux ateliers (ou animent des thèmes parfois). Avec l'avènement des manuels, les enseignants d'arabes sollicitent une formation supplémentaire sur l'utilisation des guides du maîtres qui semblent très techniques, de l'avis de certains. En outre, ils demandent que des modules d'enseignement des matières religieuses soient introduits dans la formation des enseignants en langue arabe à l'EFI.

7.3 La surcharge du programme

Du point de vue des prestations éducatives, certains enseignants craignent que des facteurs comme la surcharge des élèves, ne jouent sur la qualité de l'enseignement. Il faut dire que le nombre d'enseignants est insuffisant alors que les classes sont pléthoriques. Il s'y ajoute que le temps d'enseignement est très limité. Une enseignante compare les horaires à l'EFA et à l'école française en disant que :

« Les quanta horaires son chargés. Le lundi on a cours de huit heures à onze heures à l'EFA alors que dans les écoles traditionnelles les cours se font de huit heures à treize heures. Or, c'est le même programme de français qui est dispensé dans les deux types d'établissements. C'est très insuffisant. »⁵⁸

En effet, la même classe est gérée par deux enseignants qui s'alternent durant la journée ; si bien que chacun ne dispose que de 14 heures par semaine, soit la moitié du nombre d'heures dans les écoles publiques traditionnelles.

⁵⁷ Fatou Mbow, enseignante de français à l'école Franco-arabe élémentaire de Keur Madiabel, novembre 2009

⁵⁸ Entretien Fatimata Tall, enseignante de français à Keur Madiabel, novembre 2009.

7.4 L'accompagnement matériel et pédagogique des EFA

A la fin 2009, les manuels de l'élémentaire étaient disponibles en 350 000 exemplaires imprimés.⁵⁹ Destinés aux établissements Franco-arabes publics et privés, ils ont commencé à être distribués depuis octobre 2009 dans les différentes Inspections d'Académie. Mais leur nombre n'est pas suffisant pour que chaque élève puisse en disposer.⁶⁰ En ce qui concerne les manuels du moyen et du secondaire, elles sont en cours d'impression. Une autre difficulté qui se pose avec acuité est la continuité éducative. En effet, à la différence des EFA élémentaires qui disposent d'un cycle complet, les Collège Education Moyen (CEM) franco-arabes sont en nombre insuffisant. La première génération d'élèves des EFA publiques pilotes créés entre 2002 et 2003 sont à leurs deuxième année en cycle moyen. Mais une bonne partie d'entre eux ont été orientée dans les établissements moyens classiques existants. Les rares élèves qui ont eu la chance de poursuivre leur cycle dans les CEM franco-arabe font les cours dans des abris provisoires. Cette situation installe le doute chez certains parents qui commencent à émettre des réserves quant à l'avenir des EFA.

D'après les autorités publiques, l'Etat du Sénégal en collaboration avec les bailleurs de fonds telle que la Banque Islamique de Développement, est en train de prendre des mesures pour permettre à tout élève admis de continuer ses études dans le collège de son choix. En effet, la construction de trois collèges d'enseignement moyen (CEM) franco-arabe est en cours dans les communes de Keur Madiabel, Mbacké et Bambey. De même un lycée franco-arabe est en train d'être construit à Kaolack. Le financement de ces constructions est assuré par la Banque Islamique du Sénégal et l'Etat du Sénégal qui a contribué à hauteur de 36% à travers le Budget Consolidé d'Investissement (BCI).

7.5 L'économie de la réforme

L'éducation au Sénégal est essentiellement financée par l'Etat qui assure la rémunération du personnel, les dépenses de matériel et d'entretien et une bonne partie des investissements, à travers son budget annuel. Au début de la décennie passée, l'Etat du Sénégal consacrait 33% de son budget de fonctionnement au secteur de l'éducation. Aujourd'hui ce budget est revu à 40%. Mais les 90% de ce budget sont consacrés au paiement des salaires des enseignants. Ce qui signifie que très peu va à l'investissement et aux infrastructures. Mais là n'est pas la question puisque le gap est comblé par les financements des partenaires qui investissent, pour l'essentiel, à la construction et à l'équipement de classes et à des renforcements institutionnels. Cela est d'ailleurs vrai pour les EFA dont la construction est financée la Banque Islamique de Développement (BID), l'Etat du Sénégal contribuant à hauteur de 36% à travers le Budget Consolidé d'Investissement (BCI). C'est la BID qui a aussi financé la conception des manuels. La vraie question est de savoir si les autorités politiques sont dans les dispositions d'utiliser les ressources de l'éducation pour renforcer le personnel enseignant et les services d'éducation dans les écoles franco-arabes réformées. De ce point de vue, le sous-secteur de l'éducation arabo-islamique reste le parent pauvre du système éducatif.

Il est vrai que de manière ponctuelle, les collectivités locales (communes et communautés rurales) et les associations de parents d'élèves contribuent à la construction de salles de classe, comme nous l'avons remarqué à Mbacké et Keur Madiabel. Mais en l'absence d'un soutien effectif de l'Etat en termes de

⁵⁹Ces manuels sont répartis en douze manuels dont six en éducation Islamique et six autres en langue arabe.

⁶⁰ Entretien avec M. Serigne Amar Diop, Inspecteur en Langue arabe à l'Inspection d'Académie de Diourbel, février 2010.

recrutement des enseignants et la construction de cycle moyens et secondaires, l'élan de participation des populations risque d'être brisé. Un autre aspect pas moins important est la dotation des élèves en fournitures scolaires. Certains parents d'élèves disent être motivés en partie par cette dimension sociale des EFA. Il y a, de ce point de vue, fort à craindre qu'un retrait de cette politique sociale largement volontariste en faveur des écoles réformées ne produise un effet dépressif sur le rythme de la scolarisation et les rétentions. L'absence de mesures sociales entrainerait une augmentation des frais mis à la charge des parents. Ce qui pourrait être dissuasive pour certains si l'on sait que les EFA sont implantés en zone rurale où le pouvoir d'achat des populations est très faible.

S'il est vrai que le développement économique d'un pays dépend de la qualité de ses hommes, cette qualité des ressources humaine est liée à celle de l'éducation. Les EFA forme des hommes aux profils multiples. Ce qui leur donne à ses sortants plusieurs possibilités des carrières. Mais à l'Etat actuelle de la réforme, il serait hasardeux de spéculer sur les possibilités professionnelles des apprenants des EFA. En tout état de cause la pérennité de la reforme actuelle dépend crucialement de son adéquation à la structure des emplois. Etant donné que les enfants des EFA reçoivent la même formation que ceux des écoles classiques – encore que les premiers sont aussi initiés à la langue arabe et aux sciences islamiques en plus du français – il y a fort à espérer qu'ils seront compétitifs sur le marché de l'emploi. A court terme, ils pourraient être intégré dans la fonction publique et aider à répondre à la demande en enseignants bilingues dans les EFA publiques et privées. A moyen et long terme, en nous fondant sur la situation macroéconomique réelle du pays et la dynamique globale du marché de l'emploi ainsi que les grandes correspondances entre l'offre et la demande d'emploi, on pourrait s'attendre à ce que les sortants des EFA soient plus compétitifs.

Conclusion

Depuis 2002, les autorités Sénégalaises se sont lancées dans une dynamique de réforme de l'Education nationale en introduisant l'enseignement arabo-islamique à l'éducation publique, en création des écoles franco-arabes pilotes et modernisant 80 *daara*-test. La demande sociale pour cette réorientation de la politique éducative qui a commencé au lendemain des indépendances s'est accélérée dans les années 1980 sous l'effet combiné de la limitation des possibilités financières de l'Etat et des changements sociaux dans un contexte où la demande démocratique est parfois nourrie par un discours d'islamisation de la société. Face à la pression internationale pour l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous, l'Etat s'est trouvé dans l'obligation de réformer l'école publique pour satisfaire à la revendication domestique d'ajuster l'offre éducative à la demande sociale.

La manière dont la réforme est conduite – c'est-à-dire une réforme conduite par le haut par l'Etat central – peut donner lieu à deux lectures possibles. D'une part, l'Etat – à défaut de répondre à la demande pressante d'introduire l'enseignement arabo-islamique dans les écoles classiques – crée une structure parallèle des Ecoles franco-arabes publiques. En cela, il semble concurrencer les EFA privées tout en les poussant à accepter le programme et les diplômes harmonisés. Ce volet de la réforme a pris forme et se reflète à travers son acceptation par les parents d'élèves et l'augmentation annuelle du taux de scolarisation. Néanmoins, il existe quelques formes de résistances, notamment de la part de certains promoteurs éducatifs des confréries religieuses traditionnelles. Certes, ils n'ont pas rejeté systématiquement la réforme, mais ils observent une certaine prudence quant à l'adoption des manuels proposés par les autorités étatiques, et ceci nonobstant le fait que des membres des confréries ont participé à l'élaboration de ces manuels. Le défi est donc de faire basculer la résistance à travers une augmentation du pouvoir

d'attraction des EFA, tant du point de vue de la quantité des inscriptions que de la qualité des enseignements.

D'autre part, l'Etat cherche à capturer les *daaras* traditionnels qui pèsent d'un poids non négligeable dans le secteur de l'éducation de base. Une considération tacitement admise est que la modernisation des *daaras* serait problématique en raison du caractère conservateur de ces instances. Mais cette considération relève d'une mésinterprétation qui tend à surestimer la résistance de ces cadres traditionnels d'apprentissage du Coran. Nos enquêtes ont souligné la réalité que les temps sont durs pour les maîtres coraniques qui sont dans les dispositions d'accepter la main tendue de l'Etat, si tant est que la modernisation des *daaras* doit conduire à l'amélioration du cadre de vie et de travail dans ces cadres d'éducation et la protection de leurs apprenants. Compte tenu de la nature non formelle des *daaras* qui sont gérés par des entrepreneurs éducatifs complètement indépendants de l'Etat, leur modernisation pourrait rencontrer quelques problèmes si l'Etat – à travers l'inspection des *daaras* – s'inscrit dans une logique de gestion hyper centralisée de ces instances, c'est-à-dire de haut en bas. Le meilleur scénario pour la modernisation des *daaras* serait, peut-être, de les gérer de façon décentralisée en élaborant leur contenu de manière participatif et démocratique.

Une chose qu'il convient de considérer est que la réforme va au-delà de la simple introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système classique et la modernisation des *daaras*. Elle marque une transition qui inaugurerait ce qu'on pourrait bien considérer comme la fin de l'école coloniale et la naissance d'une école nouvelle. L'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système éducatif soulève aussi des interrogations sur le renouvellement des élites, l'avenir des institutions laïques et, dans le long terme, la réorientation de l'axe de la coopération particulièrement avec les pays arabe. En un mot, plus qu'une réforme, l'introduction de l'enseignement arabo-islamique dans le système classique et la modernisation des *daaras* est un véritable outil de changement social, avec cependant des conséquences politiques et économiques dont il conviendra de déterminer.

Bibliographie générale

- Abdi, Ali A. and Ailie Cleghorn, eds. 2005. *Issues in African Education: Sociological Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Abu-Manga, Al-Amin. 1993. "Resistance to the Western System of Education by the Early Migrant Community of Maiurno (Sudan)", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alao, Nurudeen. 1993. "Education in Islam: The Challenge of Numbers, Breadth and Quality", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, et Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alternative Espace Citoyen. 2008. *Le droit à l'éducation au Niger: Rapport d'analyse des politiques et du financement de l'éducation de 2000 à 2007*. Niamey, 88 pp.
- Aminu, Jibril. 1993. "Towards a Strategy for Education and Development in Africa", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Bâ, Oumar Issiaka. 2009. *Une histoire de l'enseignement au Mali: Entre réforme et réticences*. Paris: L'Harmattan.
- Balans, J.-L., Coulon, C. et Ricard, A. [1972] *Problèmes et perspectives de l'éducation dans un Etat du Tiers-monde: le cas du Sénégal*. Institut d'Etude Politique de Bordeaux, Centre d'étude d'Afrique noire.
- Baldé, Mamadou Bella. 2008. *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Bano, Masooda. 2009. "Engaged yet Disengaged: Islamic Schools and the State in Kano, Nigeria." Working Paper 29: Religions and Development Research Programme of the International Development Department, University of Birmingham. www.rad.bham.ac.uk
- Barreteau Daniel and Ali Daouda. 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, Orstom, Université Abdou Moumouni de Niamey.
- Barro A. A. 2009. *Ecole et pouvoir au Sénégal, la gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Basse, Mamadou. 2004. *Etude sur les besoins en éducation qualifiante des jeunes des daara, République du Sénégal*. Paris : UNESCO.
- Barthélémy, Pascale. 2003. « La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation ? Cahiers d'Études Africaines, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 371-388.
- Baux, Stéphanie. 2006. "La qualité de l'éducation au regard des pratiques familiales de scolarisation en Afrique Sub-saharienne." Paper presented at Colloque International «Éducation/formation : la recherche de qualité », IRD-IER-NIESAC, HCMV

- Bierschienk, Thomas. 2007. "L'Education de base en Afrique de l'Ouest Francophone. Bien privé, bien public, bien global." In *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, ed. Thomas Bierschenk, Giorgio Blundo, Yves Jaffré et Mahaman Tidjani Alou. Paris: APAD-Karthala.
- Bleck, Jaimie. 2011. *Schooling Citizens: Education, Citizenship, and Democracy in Mali*. PhD dissertation, Department of Government, Cornell University.
- Booth, David. 2011. « Introduction : Working with the Grain ? The African Power and Politics Programme. » In Richard C. Crook and David Booth, eds. *Working with the Grain ? Rethinking African Governance*. IDS Bulletin 42 :2, March 2011.
- Bouche, Denise. 1975. "L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: Mission civilisatrice ou formation d'une élite?" Ph.D. Dissertation: Université de Lille III.
- Bouwman Dinie. 2006. « Modern Arabic Education in Mali : the Madrasas and Corresponding Higher Arabic Education. » In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Bouwman Dinie, and Anneke Breedveld. 2006. "Introduction." In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Breedveld, Anneke. 2006. "The Rejection of Formal Education in the 5th Region of Mali." In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld..
- Brenner, Louis. 2007. "The Transformation of Muslim Schooling in Mali: the Madrasa as an Institution of Social and Religious Mediation." In Robert W. Hefner and Muhammad Quasim Zaman, eds. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press, pp. 199-223.
- Brenner, Louis. 2001. *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Brenner, Louis. 1993. "Representations of Power and Powerlessness among West African Muslims." In Jean-Pierre Chrétien, ed. *L'invention religieuse en Afrique: histoire et religion en Afrique noire*. Paris: Karthala, p. 213-236. [NOTE: Includes a section of chapter entitled: "Muslim initiatives in the secular state: medersa schools in Mali."]
- Brenner, Louis. 1991. "Medersas au Mali: Transformation d'une Institution Islamique." In Bintou Sanankoua and Louis Brenner, eds. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Buchmann Claudia et Emily Hannum. 2001. "Education and Stratification in Developing Countries : A Review of Theories and Research." *Annual Review of Sociology* 27: 77-102.
- Capelle, Jean. 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*. Paris : Karthala-ACCT.
- Charlick, Robert. 1991. *Niger: Personal Rule and Survival in the Sahel*. Boulder: Westview Press.
- Charlick Robert, Susanna D. Wing, Mariam Koné and Bakary Diakite. 1998. "The Political Economy of Educational Policy Reform in Mali: A Stakeholder Analysis." Report for USAID/Mali: Democracy and Governance Team, Management Systems International. 81pp.

- Charlier, Jean-Emile. 2002. "Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal." *Éducation et Sociétés*. 2(10): 95-111.
- Cissé, Seydou. 1992. *L'Enseignement Islamique en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Clignet, Rémi. 1964. "Éducation et aspirations professionnelles," in *Tiers-Monde* 5:17, pp 61-82.
- Cruise O'Brien, Donal, Momar-Coumba Diop et Mamadou Diouf. 2002. *La Construction de l'Etat au Sénégal*. Paris : Editions Karthala.
- Cuoq, Joseph. 1984. *Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest*, Paris : Paul Geuthner.
- Debeauvais, Michel. 1965. "Education in Former French Africa." In *Education and Political Development*, ed. James S. Coleman. Princeton: Princeton University Press, 75-91.
- De la Roche, Jean. 1946. « Education in French Equatorial and French West Africa. » *The Journal of Negro Education* 15 :3. Issue on « The Problem of Education in Dependent Territories. Pp. 396-409
- Delavignette, Robert Louis. 1931. *Afrique occidentale française*, Paris : Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales.
- Diagne, Souleymane Bachir. 2008. « Religion and the Public Sphere in Senegal : the Evolution of a Project of Modernity. » In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA)*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.
- Diakité, Drissa, 2000, "La crise scolaire au Mali", in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 6-28.
- Diakité, Drissa. 1998. "La Dynamique Sociale des Mouvements Confessionnels: Tendances et Enjeux Majeurs pour le Développement du Mali." Unpublished manuscript, prepared as part of multi-author report entitled *Etude Nationale Prospective: "Mali 2025."* PNUD/Futurs Africains. 33pp.
- Diarra, Sékou Oumar et Marie-France LANGE. 1998. "La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali". Unpublished paper presented at workshop on "Savoirs Et Développement" Bondy, 25-27 March.
- Diarra, Sékou Oumar, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté et Marie-France Lange. 2001. "Le Mali: Politiques éducatives et système éducatif actuel." in Marc Pilon et Yacouba Yaro, eds. *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar: UEPA/UAPS, pp. 151-159
- Dilley, R.M. 2004. *Islamic and Caste Knowledge Practices Among Haalpulaar'en in Senegal*. London: Edinburgh University Press. [Note: short section on education on pp.194-197]
- Diouf, Alioune , Moussa Mbaye, and Yann Nachtman. 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal: description, évaluation et perspectives*. Dakar, Synthèse, UNESCO.
- Diouf, Mamadou, and Leichman, Mara. 2009. *New perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power, and Femininity*. New York : Palgrave Macmillan.
- Duke Bryant, Kelly M. 2009. « The Politics of Education in Senegal, 1885-1914. » PhD dissertation, Department of History, The Johns Hopkins University.

- Dumestre, Gérard. 2000. "De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »)". in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 172-186
- Easton Peter and Mark Peach. 1997, "The practical applications of Koranic learning in West Africa." Unpublished report, ABEL Project, Center for Human Capacity Development Bureau for Global Programs, Field Research and Support
- Fonkoua, Pierre. 2006. *Quels futures pour l'éducation en Afrique?* Paris: L'Harmattan.
- Fortier, Corinne. 2003. « 'Une pédagogie coranique' : Modes de transmissions des savoirs islamiques (Mauritanie). » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 235-260.
- Foster, Philip. 1980. "Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa." *The Journal of Modern African Studies* 18(2): 201-236.
- Fuglestad, Finn. 1983. *A History of Niger, 1850–1960*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galadanci, S. A. S. 1993. "Islamic Education in Africa: Past Influence and Contemporary Challenges." In *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Galy, Kadir Abdel Kader. 2001. "l'École entre l'Islam et la laïcité." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 115-162.
- Gandolfi, Stefania. 2003. "L'enseignement islamique en Afrique noire." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 261- 277.
- Garba Mallam, Mallam. 2006. « Education bilingue au Niger : entre convivialité et conflits linguistiques » In Moussa Daff, et. al., eds. *Penser la Francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. l'Agence Universitaire de la Francophonie: Archives Contemporaines Editions
- Gérard, Étienne. 1999. "Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique" in *Politique africaine* n° 76, pp. 153- 163.
- Gérard, Etienne. 1997a. *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala/Orstom.
- Gérard, Etienne. 1997b. "Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines" *Politique étrangère*. Volume 62, Numéro 4 p. 613 – 627
- Gérard, Etienne. 1995. "Jeux et enjeux scolaires au Mali: Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 595-616.
- Gérard, Etienne. 1993. "Le développement des medersas au Mali. Le signe d'une réorientation de la demande scolaire." In *Education, changements démographiques et développement*, ed. Patrick Livenais et Jacques Vaugelade. Paris: éditions de l'Orstom, 131-144.
- Gérard, Etienne, 1992a. *Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir*. *Politique africaine*, no 47, pp. 59-69.
- Gérard Etienne. 1992b. *L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*. Unpublished Thèse de doctorat, Université de Montpellier, 725 p.

- Gomez-Perez, Muriel. 1999. "Bilan et perspectives de l'enseignement de l'arabe dans les écoles franco-arabes à Dakar et à Thiès: vers la marginalisation d'une jeunesse?", in Gomez-Perez, M. et Lacabanne, V., eds. *La diffusion des savoirs dans les Tiers-Monde. Contraintes et perspectives*, Publications Universitaires Denis Diderot, Paris, pp. 41-69.
- Gomez-Perez, Muriel. 2005. "Généalogie de l'islam réformiste au Sénégal des années 50 à nos jours : figures, savoirs et réseaux", in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 193-222.
- Hagberg, Sten. 2006. " 'Why Do the Bench?' Education as Modernity and Estrangement." In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Hamza, Haoua M. 2004. "Decolonizing Research on Gender Disparity in Education in Niger: Complexities of Language, Culture and Homecoming." In *Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts. Critical Personal Narratives*, ed. Kangendo Mutua and Beth Blue Swadener, New York, NY: State University of New York Press, 123-134.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa , 1860-1960*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hassane, Moulaye, Marthe Diarra et Oumarou Makama. 2006. "Etude sur les Pratiques de l'Islam au Niger." Niamey: République du Niger, Ministère de l'Interieur et de la Décentralization, Direction Générale des Affaires Politiques et Juridiques, Direction des Affaires Coûtumières et Religieuses, and DANIDA: Bureau de Cooperation Danoise-Niger. Unpublished document.
- Hassane, Souley. 2005. "Les nouvelles élites islamiques du Niger et du Nigeria du Nord: Itinéraires et predications fondatrices (1950-2003), in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 373-34.
- Hassane, Souley. 2007. "Les Associations islamiques au Niger et le mouvement de réislamisation, 1960-2004." Doctoral dissertation. Centre d'Etudes des Mondes Africains, Université Aix-Marseille I- Université de Provence.
- Hefner, Robert W., and Muhammad Qasim Zaman. 2007. "Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education." Princeton: Princeton University Press.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge University Press, African Studies Series 60.
- Henaff, Nolwen. 2003. « Quel financement pour l'École en Afrique ? » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 167-188.
- Human Rights Watch. 2010. « 'Sur le dos des enfants', Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal. » [English version, « Off the backs of the Children : Forced Begging and Other Abuses against Talibés in Senegal]. 114 pp. Available at: <http://www.hrw.org/node/89483>
- Idrissa, Abdourahmane. 2009. « The Invention of Order : Republican Codes and Islamic Law in Niger. » Doctoral dissertation. Department of Political Science, the University of Florida.
- Idrissa, Abdourahmane. 2005. « Modèle islamique et modèle occidental : le conflit des élites au Niger. » In Muriel Gomez-Perez, ed. *L'Islam politique au sud du Sahara*. Paris : Karthala.

- Jallade, Lucila and Vittoria Cavicchioni. 2005. *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Paris: L'Harmattan.
- Jézéquel, Jean-Hervé. 2003. « Histoire des bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale. » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 409-433.
- Johnson, Robert C. 1987. « Educational Change in Francophone Africa. » *The Journal of Negro Education* 56 :3. Issue on « Knowing the Other : A Look at Education Internationally. » Pp. 265-281.
- Kadi, Wadad and Victor Billeh, eds. 2007. *Islam and Education: Myths and Truths*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kail, Bénédicte, 2003, « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako ». *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 279 à 298.
- Kane, Ousmane. 2003. *Muslim Modernity in Postcolonial Nigeria: A Study of the Society for the Removal of Innovation and Reinstatement of Tradition*. Leiden: Brill.
- Kavas, Ahmet. 2003. "L'Enseignement Islamique en Afrique Francophone: Les Medersas de la République du Mali." Istanbul: IRCICA, vii+424pp.
- Lange, Marie-France. 2003. "École et mondialisation: Vers un nouvel ordre scolaire ?" *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 143-166.
- Lange, Marie-France et Sékou Oumar Diarra. 1999. "École et démocratie: l'«explosion» scolaire sous la III République au Mali" *Politique africaine* 76, 164-172.
- Lange Marie-France et Olivier Gisselbrecht. 1999. "L'évolution de la scolarisation ", in Bocquier Philippe et Diarra Tiéman, *Population et société au Mali*. L'Harmattan, 1999, pp. 161-176.
- Lange, Marie-France et Jean-Yves Martin. 1995. "Présentation." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 563-574.
- Lloyd, Cynthia B. and Paul C. Hewett. 2003. "Primary Schooling in sub-Saharan Africa: Recent Trends and Current Challenges." Working Paper, Population Council, No 176.
- Logan, Rayford W. 1961. « Education in Former French West and Equatorial Africa and Madagascar. » *The Journal of Negro Education* 30 :3. Issue on « African Education South of the Sahara. » Pp. 277-285.
- Loimeier, Roman. 2009a. *Between Social Skills and Marketable Skills: The Politics of Islamic Education in 20th Century Zanzibar*. Leiden: Brill.
- Loimeier, Roman. 2009b. "Dialectics of Religion and Politics in Senegal". In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. New York : Palgrave MacMillan.
- Loimeier, Roman. 2002. "Je veux étudier sans mendier. The Campaign Against the Qur'anic Schools in Senegal." In *Social Welfare in Muslim Societies in Africa*, ed. Holger Weiss, Stockholm: Nordiska Afrikainstitutet.
- Madougou, Amadou. 1998. *Kokari, Ou le combat silencieux de l'Enseignant*. Niamey : Nouvelle Imprimerie du Niger (N.I.N.).

- Magassouba, Moriba. 1985. *L'Islam au Sénégal: demain les mollahs ? La Question musulmane et les partis politiques au Sénégal de 1946 à nos jours*. Paris : Editions Karthala.
- Marcoux, Richard. 1995. "Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 655-674.
- Marshall, Katherine and Marisa Van Saanen. 2007. *Development and Faith: Where Mind, Heart, and Soul Work Together*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Martin, Jean-Yves. 2003. « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 19-40.
- Maury, Liliane. 1996. *Les origines de l'école laïque en France*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Mbow, Penda. 2008. « Secularism, Religious Education, and Human Rights in Senegal. » . In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.
- Melet, R., Mostafaoui, A. 1968. *Sénégal, les classes primaires de formation rurale*. No de série: 652/BMS. RD/EDM. UNESCO
- Meunier, Olivier, ed. 2009. *Variations et diversités éducatives au Niger*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier, ed. 2001. *Éducatons, diversités culturelles et strategies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 2000. *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris : L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1997. *Dynamique de l'Enseignement Islamique au Niger: Le cas de la ville de Maradi*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1995. "Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa. Le cas de la ville de Maradi (Niger)." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 617-634.
- Moulton Jeanne, Karen Mundy, Michel Walmond, and James Williams. 2002. *Education Reform in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?* Westport: Greenwood.
- Moumouni, Abdou. 1964/1998. *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.
- Moussa, Laouali Malam. 2009. "La Violence de l'école coranique au Niger: Etat des lieux et source de légitimation." In *Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, eds. François-Joseph Azoh, Eric Lanoue, and Thérèse Tchombé. Paris: Karthala, pp, 57-69.
- Muskin, Joshua A. 1999. "Including Local Priorities to Assess School Quality: The Case of Save the Children Community Schools in Mali." *Comparative Education Review* 43(1): 36-63.
- Nassoko, Issa. 2009. *L'Etat et la religion au Mali, de 1960 à nos jours*. Bamako : Editions Jamana.
- Ndiaye, Mamadou. 1985. *L'Enseignement Arabo-Islamique au Sénégal*. Istanbul: Organizations de la Conference Islamique, Centre de Recherchers sur l'Histoire, l'Art et la Culture Islamiques.

- Niandou-Souley, Abdoulaye. 1993. "Les 'licenciés du Caire' et l'État au Niger." in René Otayek, ed., *Le radicalisme islamique au sud du Sahara: da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala, 213-227.
- Niandou-Souley, Abdoulaye and Gado Alzouma. 1996. "Islamic Renewal in Niger: From Monolith to Plurality." *Social Compass* 43: 2, pp. 249-265.
- Okwach, Anyango, and Okwach, Abagi. 2005. *Schooling, Education, and Underdevelopment: The Paradox of Western-oriented Education in Africa*. Nairobi, Kenya: Own and Associates, Ltd.
- Oumarou, Hamissou, and Issa Namata. 2006. « Basic Education Awareness Campaign Conducted in Niger with Trade Unions, Parents' Representatives, and Political Authorities at Various Levels. » *Prospects* 36 :1, pp. 84-96.
- Ozouf, Mona. 1982. *L'Ecole, l'Eglise, et la République: 1871-1914*. Paris: Cana.
- Rose, Pauline. 2009. "Editorial Introduction: Non-state Provision of Education: Evidence from Africa and Asia." *Compare* 39(2): 127-134.
- Stefan Reichmuth. 1989. "New Trends in Islamic Education in Nigeria: A Preliminary Account." *Die Welt des Islams*, New Series, Bd. 29, Nr. 1/4, pp. 41-60
- Robinson, Mark et Gordon White. 1997. "The Role of Civic Organizations in the Provision of Social Services. Toward Synergy." *UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER), Research for Action* 37, Helsinki.
- Robinson, David et Jean-Louis Triaud. 1997. *Le temps des marabouts, itinéraires et stratégies islamiques*. Paris : Karthala.
- Sall, Hamidou Nacuzon. 2001. "Education pour Tous à l'Orée du Troisième Millenaire: Perceptions de Différents Types d'Ecole au Sénégal." *Revue du CAMES, Serie B*: 3-19.
- Sanankoua, Bintou Diarah. 1985. "Les écoles 'Coraniques' au Mali: problèmes actuels." *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, 19(2): 359-367.
- Sanankoua, Bintou and Louis Brenner. 1991. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Sani Umar, Muhammad. 2001. "Education and Islamic Trends in Northern Nigeria: 1970s-1990s," in *Africa Today*, 48:2 (Summer), 127-150.
- Scalon, David G. 1964. *Traditions of African Education*, Richmond, Virginia: William Byrd Press.
- Seck, Papa Ibrahima. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris: Éditions L'Harmattan.
- Sikounmo, Hilaire. 1995. *Jeunesse et Éducation en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Stasavage, David. 2005. "Democracy and Education Spending in Africa." *American Journal of Political Science* 49(2): 343-358.
- Soares, Benjamin F. 2005a. *Islam and the Prayer Economy: History and Authority in a Malian Town*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Soares, Benjamin F. 2005b. "Islam in Mali in the Neoliberal Era." *African Affairs*, 105 /418, pp. 77-95.

- Soares, Benjamin F. 2004. "Islam and Public Piety in Mali." In *Public Islam and the Common Good*, edited by Armando Salvatore and Dale Eickelman. Leiden: Brill.
- Sounaye, Abdoulaye. 2009. « Islam, État et Société : à la recherche d'une éthique publique au Niger. » In René Otayek and Benjamin Soares, eds. *Islam, État et Société en Afrique*. Paris : Karthala.
- Sow, Abdoul. 2004. *L'enseignement de l'histoire au Sénégal : Des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines.
- Sylla, Abdou. 1992. « L'École : quelle réforme ? ». In *Sénégal. Trajectoires d'un État*. Momar-Coumba Diop, éd. Dakar : Codesria.
- Sylla, Khadim. 2004. *L'Education en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.
- Tamari, Tal. 2006. "L'Enseignement islamique traditionnel de niveau avancé: cursus, pédagogie, implications culturelles et perspectives comparatives." In *Mande Studies 8, special issue on « Education in the Mande World, »* ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Tamari, Tal. 2002. "Islamic Higher Education in West Africa: Some Examples from Mali." In *Islam in Africa*, édité par Thomas Bierschenk and Georg Stauth (*Yearbook of the Sociology of Islam*, 4), Münster: LIT.
- Tchegho, Jean-Marie. 2000. *Le déracinement social en Afrique: une conséquence de l'éducation moderne: Quelle education pour le future*, Editions DEMOS.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 2008. « École et Processus d'Étatisation. » LASDEL Unpublished ms. 32 pp.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 1992. *Les Politiques de Formation en Afrique Francophone: Ecole, Etat, et Sociétés au Niger*. PhD dissertation. Faculté des Sciences Politiques, Economiques et Sociales. Université de Bordeaux I.
- Traore, Amadou Seydou. 2008. *L'Ecole Malienne Hier...! et Aujourd'hui? Recueil de texts sur l'Education Nationale du Mali*. Bamako: La Ruche à Livers.
- Trefault, Thierry. 2001. "Que deviennent les acquis de l'école ? Enquête et tests auprès des jeunes et d'adultes au Mali." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et strategies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 162-210.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "Note sur l'enseignement Franco-Arabe au Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 155-156.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "L'Université Islamique du Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 157-165.
- UNESCO. 2000a. « The Dakar Framework for Action : Education for All : Meeting our Collective Commitments. » Document adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- UNESCO. 1996. « Education for All : Achieving the Goal. » Final report of the Mid-decade meeting of the International Consultative Forum on Education for All. Amman, Jordan, 16-19 June 1996.
- UNESCO. 2000b. « Les écoles communautaires au Mali. » Document de travail de la série: « Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation. »

- UNESCO. 1995. « Education de base et éducation coranique au Sénégal. » BREDA SERIES, 10.
- UNESCO.1993. « L'enseignement fondamental au Mali, Indicateurs 1993. »
- UNESCO, Bureau International d'Education. 2001. « Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal. Le Ministère de l'Education Nationale Chargé de l'Enseignement Technique. »
- Villalón, Leonardo A. 1995. *Islamic Society and State Power in Senegal: Disciples and Citizens* in Fatick. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villalón, Leonardo A. 2007. "Senegal: Shades of Islamism on a Sufi landscape?" In *Political Islam in West Africa: State-Society Relations Transformed*, edited by William F. S. Miles. Lynne Rienner Publishers, pp. 161-182.
- Villalón, Leonardo A. 2010. "From Argument to Negotiation: Constructing Democracies in Muslim West Africa." In *Comparative Politics* 42:4 (July 2010), pp. 375-393.
- Villalón, Leonardo A. 2012 (forthcoming) "Rethinking Education in the Sahel: Democracy, Religious Change, and the Politics of Reform," In Ellen Lust and Stephen Ndegwa, eds. *Governing Africa's Changing Societies: Dynamics of Reform*. Boulder: Lynne Rienner.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005a. "Repetitive Breakdowns and a Decade of Experimentation: Institutional Choices and Unstable Democracy in Niger." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005b. "The Tribulations of a Successful Transition: Institutional Dynamics and Elite Rivalry in Mali." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Ousmane Kane. 1998. "Senegal: The Crisis of Democracy and the Emergence of an Islamic Opposition." In L. A. Villalón and P. Huxtable, eds., *The African State at a Critical Juncture: Between Disintegration and Reconfiguration*.
- Ware, Rudolph T. 2009. "The Longue Durée of Quran Schooling, Society, and State in Senegambia." In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. Palgrave MacMillan, 21-50.
- Ware, Rudolph T. 2004. *Knowledge, Faith, And Power: A History Of Qur'anic Schooling In 20th Century Senegal*. Unpublished Ph.D. dissertation. Department of History, University of Pennsylvania.
- Zakari, Maikorema. 2009a. *L'Islam dans l'espace nigérien, des origines (VIIe siècle) à 1960. (Tome 1)*. Paris: L'Harmattan.
- Zakari, Maikorema. 2009b. *L'Islam dans l'espace nigérien, de 1960 aux années 2000. (Tome 2)*. Paris: L'Harmattan.
- Zakari, Maikorema. 2000. « Une figure tijâni de l'Est nigérien : Malam Abba Tchillum de Kolori-Kolo ». In Triaud, Jean-Louis et Robinson, David, eds. *La Tijâniyya: une confrérie musulmane à la conquête de l'Afrique*, Karthala, 237-248.

Sénégal: documents officiels

- Agence Nationale de Statistique et de la Démographie. « Situation économique et sociale du Sénégal ». Années : 2005 ; 2006 ; 2007 ; 2008 ; 2009.
- Loi n°2004-37 du 15 Décembre 2004, modifiant et complétant la loi d'orientation de l'Education nationale n°91-22 de 16 février 1991. Journal Officiel du Sénégal. <http://www.jo.gouv.sn>
- Loi n°91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Education nationale.
- Loi d'orientation de l'Education nationale n°70-36 du 3 juin 1971.
- Ministère de l'éducation, [date] « Arrêté portant nomination des membres de la commission nationale chargée de la rédaction de manuels d'enseignement de l'arabe et de la l'éducation religieuse pour les collèges et lycées franco-arabes. »
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel de l'Education Nationale. No 1, du février 1999. [Ce numéro est un recueil de tous les textes fondamentaux d'organisation du système éducatif au Sénégal].
- Ministère de l'éducation (2002). « Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais », Communications, Fascicule n0 1
- Ministère de l'éducation, « Annuaire statistique nationale », année scolaire : 2002/2003 ; 2003/2004 ; 2004/2005 ; 2005/2006 ; 2006/2007 ; 2007/2008 ; 2008/2009.
- Ministère de l'éducation, « Rapport national sur la situation de l'éducation » : 2006 ; 2007 ; 2008 ; 2009.
- Ministère de l'Education (2006). « Rapport final: projet éducation de qualité pour tous phase 2 (PEQT 2) du programme de développement de l'éducation (PDEF), cadre de politique de réinstallation. »
- Ministère de l'Education, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (2006). « Elaboration d'un cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles. »
- Ministère de l'Education (2003). « Guide pratique sur la carrière de l'enseignant. »
- Ministère de l'Education (2003). Programme de développement de l'éducation et de la formation (Education Pour Tous) P.D.F./E.P.T.
- Ministère de l'Education Nationale Chargé de l'Enseignement Technique (avril 2001). Le développement de l'éducation rapport national du Sénégal, bureau international d'éducation, UNESCO.
- Ministère de l'Education, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education. (2001). « Projet d'appui au développement de l'enseignement franco-arabe au Sénégal ».
- Ministère de l'Education, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education. (2004). « Rénovation de l'éducation arabo-islamique, Intégration dans le dispositif de l'EPT au Sénégal »
- Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (2007). « La modernisation des Daara (écoles coraniques) au Sénégal, Contribution à l'élaboration de programmes alternatifs ouvrant sur le marché de l'emploi : étude appliquée aux 25 daara-tests de la région de Diourbel », Rapport final.